

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO

**TEMPOS, MOVIMENTOS E ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE ESCUTA
ANALÍTICA DE PROFESSORAS**

Porto Alegre

2014

MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO

**TEMPOS, MOVIMENTOS E ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE ESCUTA
ANALÍTICA DE PROFESSORAS EM SANTO ÂNGELO/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nastrovsky Folberg

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ravasio, Marcele Teixeira Homrich
Tempos, movimentos e escrita: experiência de
escuta analítica de professoras em Santo Ângelo/rs /
Marcele Teixeira Homrich Ravasio. -- 2014.
160 f.

Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Professoras. 2. Escuta. 3. Escrita. 4. Tempo
Lógico. 5. Psicanálise. I. Folberg, Maria Nestrovsky,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que fazem da experiência travessias e constroem posições de alteridade.

Ao Edson Luiz André de Sousa, pelo acolhimento em tempos difíceis e pelas palavras que produzem aberturas para a vida.

À Iza Maria Abadi de Oliveira, pela transmissão sobre escrever.

Ao professor Marcelo Ricardo Pereira, pela leitura, e intervenções nos textos, que marcam momentos importantes da minha formação.

Ao Douglas Cesar Lucas, pelos diálogos, sugestões, e indicações de leituras.

À Carina Streda, pelos diálogos e pela compreensão.

À Luciane Veronese, pelo tempo de escuta.

A meus pais, Jefferson e Márcia, pelos enigmas.

Ao Gustavo, pelo amor.

À Anamel, pelos horizontes de futuro.

Aos meus irmãos, Jefferson, Luiza e Lorenzo pela alteridade

À minha avó Norma, pelo cuidado,

À tia Odete, por acreditar.

Aos amigos Karini Lunardi e Neuri Oliveira, pela amizade preciosa.

Agradeço também ao Instituto Cenecista de Ensino Superior – IESA/CNEC, ao diretor Júlio Cesar, aos colegas e alunos, pelo exercício da docência. Também agradeço à UFRGS e ao PPG em Educação pela oportunidade.

RESUMO

Esta pesquisa, que aborda o tema escuta de professoras, apresenta como problema fundamental uma investigação acerca das condições que alicerçam a possibilidade de escutar professoras. O objeto do estudo é a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, registrada em diário de campo, enquanto a metodologia utilizada é a escrita em psicanálise. Esta é sustentada pela formulação do tempo lógico, proposto por Lacan (1998b), assim como os estudos de Porge (1994) e Costa (1998) sobre aquela temporalidade. Assim, a escrita acerca da escuta de professoras é concebida a partir do instante de ver, do tempo de compreender, marcado por suspensões, e do momento de concluir. Inicialmente, trabalhamos o instante de ver a partir dos elementos da queixa e do saudosismo que emergem no trabalho docente, e são constatados por pesquisadores do campo da educação. A passagem pelo instante de ver requer um trabalho de posicionamento frente ao enigma sobre a singularidade que pode emergir do sujeito/local que se escuta. Nessa perspectiva, no tempo de compreender buscamos rastros históricos da cidade de Santo Ângelo no sentido de buscar elementos que se repetem no trabalho docente e dinâmicas que possibilitem a elaboração do traumático. A marca da educação jesuítica na cidade incide nos processos educacionais a partir da compreensão da educação como domínio e violência. As moções suspensas que se estabelecem no momento de compreender são movimentos realizados na escrita como forma de escutar aquilo que até aquele momento não estava formulado. Na primeira escansão, buscamos no diário de campo da pesquisadora, registros que indicassem os elementos apontados nas primeiras formulações do tempo de compreender. Na segunda escansão, a compreensão da violência foi trabalhada na via do singular e do coletivo, sendo a marca constitutiva do laço social. Nesse caminho, a violência como marca constitutiva e singular, indicamos a função da escuta como forma de reconhecimento de um lugar no laço social, oferecendo novos endereçamentos para as palavras silenciadas, incluindo aberturas para o outro na sua pura diferença. O momento de concluir é reconhecido como o tempo de singularidade, no qual podemos indicar que o tempo lógico pode ser um dispositivo que fundamenta a escuta, através dos movimentos da passagem de um tempo ao outro, que incidem em perguntas que reposicionam o sujeito frente ao inconsciente. A escrita como maneira de apresentar forma para escuta, colocando em jogo o real e o simbólico, possibilita o exercício da

alteridade, que emerge no reconhecimento do grande Outro, abrindo vias para escutar.

Palavras-chave: Professoras. Escuta. Escrita. Tempo Lógico. Psicanálise.

ABSTRACT

The present research on '*listening to teachers*' shows, as a fundamental issue, an investigation about the conditions, which are the key for the possibility of listening to teachers. The object of study is the professional and personal path of the researcher, recorded in a field diary, while the methodology used is the writing in psychoanalysis. Such a methodology is supported by the formulation of logical time, as proposed by Lacan (1998b), as well as studies by Porge (1994) and Costa (1998) on that temporality. Thus, writing about listening to teachers is conceived from the moment of seeing, the time to understand, going through suspensions, and the moment to finish. Initially, the moment of seeing is worked from the elements of complain and the nostalgia which emerge in a teaching job, and this is found by researchers of the education field. The passage of the instant of seeing requires a positioning work against the enigma about the singularity that may emerge from the subject/place being listened to. Under this perspective, in the time to understand, historical traces were sought in the city of Santo Angelo in order to find elements that are repetitive in the teaching job as well as dynamics which enable the elaboration of the traumatic. The city's Jesuitical education focus on the educational processes having the comprehension of education as domain and violence. The suspended motions that are established in the moment to understand are motions carried out in writing as a way to listen to what, till that moment, was not formulated. In the first scansion, registries which showed the elements pointed out in the first formulations of time to understand were taken from the researcher's field diary. In the second scansion, the comprehension of violence was worked towards the singular and collectively, being a constitutive trait of the social bond. In this way, violence as a constitutive and singular trait, it was indicated the role of listening as a way of recognition of a place in a social bond, offering new assignments for silenced words, including new assignments to each other. The moment of conclusion is recognized as a singularity time, where one can indicate that the logical time may be something that serves as a base for listening, through the movements of the time passing, which have questions that reposition the subject towards the unconscious. Writing as a way of presenting form for listening, and dealing with real and symbolic, enables the exercise of otherness, which emerges in the recognition of the big Other, making way for listening.

Keywords: Teachers. Listening. Writing. Logical time. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	16
2.1	Problema.....	16
2.2	Objetivos.....	18
<i>2.2.1</i>	<i>Objetivo específico.....</i>	<i>18</i>
<i>2.2.2</i>	<i>Objetivos gerais.....</i>	<i>18</i>
2.3	Objeto de estudo.....	18
2.4	Metodologia.....	20
3	EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: IMPLICAÇÕES E TRANSMISSÕES.....	23
3.1	Psicanálise, clínica e educação.....	23
3.2	Implicações entre psicanálise e educação: alguns pontos.....	27
3.3	Psicanálise e educação no Rio Grande do Sul.....	33
3.4	A psicanálise e o trabalho docente: algumas pesquisas.....	37
4	ESCUA E ESCRITA: A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	42
4.1	Escuta analítica.....	42
4.2	Pesquisa em psicanálise.....	48
4.3	Escrita na pesquisa.....	58
4.4	Pontos de orientação na escrita.....	64
<i>4.4.1</i>	<i>O tempo lógico.....</i>	<i>64</i>
<i>4.4.2</i>	<i>Alteridade e pesquisa.....</i>	<i>75</i>
5	INSTANTE DE VER.....	88
5.1	As queixas.....	88
5.2	A função da linguagem.....	91
5.3	Passividade e alienação: o instante.....	95
5.4	A posição de escuta: abertura de movimentos.....	96

5.5	Queixa-se de algo perdido.....	99
5.6	Escamotear as perdas.....	106
6	TEMPO DE COMPREENDER.....	111
6.1	Rastros da transmissão pedagógica dos jesuítas.....	111
6.1.1	<i>Guerra Guaranítica.....</i>	116
6.1.2	<i>Trauma e repetição.....</i>	120
6.2	Primeira escansão: diário de campo.....	124
6.3	Segunda escansão: a violência e as origens.....	132
7	MOMENTO DE CONCLUIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	152

1 INTRODUÇÃO

Educar, governar e psicanalisar foram profissões designadas por Freud como impossíveis. Desde o legado freudiano, a psicanálise tem buscado aproximações e diálogos com a educação, mesmo que reconhecendo, a partir das formulações do pai da psicanálise, o ato de educar como uma ação impossível, considerando o inconsciente como um indomável, inviabilizando a sua captura na totalidade, assim como seu controle. Nas palavras de Freud: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (1996b, p. 282).

Muitos são os investimentos dos psicanalistas e teóricos da psicanálise em buscar escutar e oferecer recursos para o trabalho educativo, porém o que habita nesses percursos é sempre o confronto com os limites entre os campos, que desde o princípio da psicanálise foram sendo estabelecidos por seus pensadores. Tais limites se originam pelo ponto indicado acima, sendo o educar um impossível, pela própria condição de incompletude que move a condição humana.

Nesse caminho da incompletude que é constitutiva da condição humana, assim como autores que se dedicam aos métodos de pesquisa na contemporaneidade, como estudiosos da psicanálise, o conhecimento é sempre uma tradução da realidade, em que perdas estão implicadas. E nesse sentido é pertinente o jogo de palavras “traduttore, traditore”¹, que indica em sua gênese que traduzir é uma traição à fonte original. Nesse caminho, traduzir a realidade é produzir conhecimento a partir do campo conceitual e compreensivo do pesquisador.

Nas transições da ciência moderna para os métodos contemporâneos de pesquisa científica, há um reconhecimento sobre os limites do homem na leitura da realidade. A racionalidade científica, que demarca a ciência moderna, advinda da tríade Copérnico-Galileu-Newton², produziu um modelo absoluto em si, que nega o

¹ Tradutor, traidor.

² A teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, a lei de Galileu sobre a queda dos corpos, a síntese da ordem cósmica de Newton, e os pressupostos sobre o método desenvolvidos Bacon e especialmente Descartes. Há um reducionismo nessas considerações, comuns em relatos históricos, sendo que a ciência em todos os tempos foi construída por milhares de trabalhadores anônimos, e mesmo porque ao lado desses grandes nomes existiram outros nomes que ficaram no anonimato, para que esses projetos pudessem ser construídos.

caráter de ciência a todas as formas de conhecimento que não tomavam como embasamento seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. O homem teria a função de elaborar técnicas e formas rígidas de controle da natureza, considerando o objeto de estudo como passivo, eterno e reversível, manipulando elementos que poderiam ser desmontados, e assim ser estabelecida a criação de leis universais, produzindo certeza à experiência ordenada. Conhecer significava quantificar e controlar (SANTOS, 2006).

Assim, o paradigma da ciência moderna define que o objeto não sendo quantificável é cientificamente irrelevante, sendo o método sempre uma forma de redução da complexidade. Conhecer significava dividir, classificar, para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. A partir de regularidades observadas seria possível prever o comportamento futuro dos fenômenos. O homem estava no controle, a partir de um paradigma que reduz os saberes que escapam à racionalidade, negando que “ser-no-mundo como homem é habitar esta e nesta inospitabilidade” (HEIDEGGER, 2005).

A própria ciência moderna diluiu a crença religiosa a partir de seus pressupostos, e nesse sentido assumiu o lugar de produzir verdades incontestáveis, sendo que seu método totalitário é estremecido por estes conhecimentos, compreendidos como irracionais, que são intrusos e perturbadores. Nessa via, o projeto da ciência moderna devolve ao homem a segurança, em um mundo de certezas, passível de calcular a probabilidade de um evento acontecer, buscando eliminar a imprevisibilidade da existência humana. Conforme formulações de Bauman (1999), o empreendimento da ciência moderna foi voltado para a sustentação da ordem, do controle e da supressão do acaso da contingência.

As ciências naturais, por seu paradigma definido, entram em crise pela dissolução de conceitos que até então eram inquestionáveis. A verdade advinda da crença de controle da natureza através de métodos matemáticos foi abalada a partir de condições sociais e teóricas, apresentadas com muita propriedade por Santos (2006), em seu ensaio *Um discurso sobre as Ciências*.

Para o autor as condições teóricas e sociais incidem na concepção tradicional de verdade, como adequação e correspondência ao real, e sendo discutida por outra via. A verdade passa a ser considerada múltipla, assim como sujeito e objeto são resultados de processo de construção, sendo vinculados entre si, não havendo possibilidade de anestesiamento do sujeito e nem do objeto. Ao falar do objeto,

constrói-se outro objeto, inventado, recriado, que apresenta as condições de leitura do pesquisador, assim como dos conceitos sociais e culturais que lhe produzem como sujeito. Sousa Santos (1998) cita Heisengberg e Bohr, os quais demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele – ou seja, o que conhecemos do real é o que produzimos nele, sendo que sujeito e objeto tornam-se um *continuum*. Conforme reafirma Morin (1995, p. 61), “o objeto e o sujeito, abandonados cada um por si próprio, são conceitos insuficientes... surgindo o grande paradoxo: sujeito e objeto são indissociáveis”.

Assim, não interessa o distanciamento entre sujeito e objeto, mas sim a realidade, enquanto vivida pelo ser cognoscente, sendo que este está submetido aos modelos de verdade regentes no momento histórico. De acordo com Maturana e Varela (1972, 1995), por suas condições biológicas o conhecimento no homem é apenas um acoplamento de estímulos externos que perturbam o sistema, produzindo processos de acomodação.

Podemos indicar dois elementos que são tensionados da ciência moderna: a impossibilidade de neutralidade do pesquisador e a apreensão do real na sua verdade. O conhecimento da realidade é indireto, sendo que é produzido a partir da capacidade de analisar a realidade a partir do campo conceitual e das experiências de vida do pesquisador.

A partir das construções freudianas sobre a sexualidade infantil e da retomada desta teoria por Jacques Lacan, fundamentalmente quando apresenta o Estágio do Espelho como formador do eu, demonstra-se que o sujeito se constitui através do objeto, sendo esta marca primeira que dará origem ao inconsciente, e o sujeito reconhecerá o mundo por tais significações. Como indica Lacan: “É que o eu humano é outro, e que no começo o sujeito está mais próximo da forma do outro do que do surgimento da sua própria tendência” (1985, p. 50); além disso, “antes que o eu afirme sua identidade ele se confunde com essa imagem que o forma, mas que o aliena primordialmente” (1998, p. 49).

Nessa perspectiva, o que o sujeito vê no objeto passa por suas marcas estruturais, sendo o objeto revestido. O inconsciente é um mediador entre sujeito e objeto, estando no objeto e no sujeito, e “sua presença [...] já o situa, a ele mesmo, numa posição de mediação em relação ao meu próprio desdobramento de mim comigo mesmo, como também com o meu semelhante” (LACAN, 1998, p. 529).

A psicanálise, como campo conceitual, compreende sujeito e objeto em íntima relação, considerando efeitos no sujeito, assim como no objeto. Este é investido, criado e compreendido pelo campo do sujeito, que também foi produzido pelo objeto. O objeto é revestido através da subjetividade do sujeito, e dialeticamente o sujeito foi produzido pelas relações com outros objetos que lhe constituíram. Tais marcas originárias revestem os objetos seguintes do percurso do sujeito. A dinâmica que marca a separação entre sujeito e objeto emerge a partir dos limites da linguagem.

Esses elementos exigem um cuidado teórico. Ao mesmo tempo em que a teoria psicanalítica reconhece uma íntima relação entre sujeito e objeto, eles também estão separados, mas não alheios. O sujeito é reconhecido na sua condição inconsciente, tendo sido produzido na relação com os objetos do mundo onde habita. Nesse sentido, o sujeito não é autônomo, mas existe na relação discursiva com os outros. Portanto o homem é habitado pelo significante, que só tem sentido na relação com outro significante. Isto é, a condição da pesquisa e do pesquisador também emerge nessa relação entre sujeito e objeto, de modo um só existe na relação com o outro. Assim, a Psicanálise pode ser compreendida como disciplina que não dissocia sujeito e objeto, demarcando o espaço da linguagem, e é através dela que o homem existe e habita no mundo.

Com as transições da ciência moderna para um paradigma pós-moderno, reconhecemos cristalizações que indicam o tempo necessário para que as transposições paradigmáticas aconteçam. Ainda que saibamos da atividade do sujeito sobre o objeto, da relação entre eles, da impossibilidade de anestesiamiento do sujeito, encontramos dificuldades que tangem ao formato que as pesquisas que requerem o caráter de ciência apresentam na sua escrita. O caráter científico e o rigor são muitas vezes uma forma de esvaziamento da experiência da escrita, assim como um controle sobre o método, desconsiderando o processo como a enunciação de algo até então desconhecido. Nas palavras de Gagnebin (2006, p. 12),

[...] ilusão narcísica de que a atividade intelectual e acadêmica possa encontrar sua justificação definitiva nesse trabalho de acumulação – pois o apelo do presente, da vida no presente, também exige que o pensamento saiba esquecer. Sobretudo, saiba esquecer-se de sua complacência erudita para consigo mesmo, saiba desistir de seus rituais de autorreprodução institucional e ouse se aventurar em territórios incógnitos, sem definição nem descrição prévia.

Com objetivo de desdobrar tais elementos, reconhecendo a relação entre sujeito e objeto, assim como seus limites necessários para que a linguagem seja a

mediação e a produção entre eles, pesquisaremos o processo de escuta de professoras. Tal problematização teve origem no percurso profissional da pesquisadora, em que paralelamente escutava professoras e também estudava psicanálise. Nesse caminho, foi se construindo a interrogação que move esta tese, tentando encontrar palavras para tecer lugar para a dialética que permeia sujeito e objeto. Se a escuta não é neutra, como é possível construir dispositivos que ofereçam suporte e manejo para separar o que é do sujeito e o que é do objeto, levando em consideração que na transferência ambos estão implicados? Conforme aponta Lacan, “É evidente que, no discurso analítico, só se trata disto, do que se lê, para além do que vocês incitaram o sujeito a dizer” (2008, p. 39); trata-se do que se escuta.

Assim, trabalharemos na presente pesquisa no sentido apresentar o desenvolvimento de dispositivos que viabilizem a possibilidade de escuta numa dinâmica que considere a relação entre sujeito e objeto. Dessa maneira, percorreremos o processo de escuta, sustentados na escrita da presente pesquisa, sendo apresentada no sentido de identificar e desenvolver o trabalho de escuta a partir da afetação entre sujeito e objeto.

Assim, a pergunta que buscamos responder pode ser definida na formulação: **“Que condições alicerçam a possibilidade de escutar professoras? O processo de escuta é um procedimento possível a partir de quais dispositivos de produção?”**, tendo como objeto da pesquisa a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, registrada em diário de campo, sendo a metodologia empregada o tempo lógico lacaniano sustentado pela escrita em psicanálise. A partir de tais elementos, no capítulo dois, buscamos apresentar detalhadamente os elementos estruturais nos quais a pesquisa foi embasada, tais como problema, objetivos, objeto e método.

No capítulo três, procuramos situar o contexto da pesquisa através de estudos que tencionam demarcar historicamente as relações entre psicanálise e educação, assim como fomos focando as especificidades da pesquisa. O objetivo foi circunscrever alguns pontos de interlocução entre psicanálise e educação. Utilizamos como ponto de partida as proposições freudianas sobre o (im)possível do ato educativo, assim como situamos alguns rastros de pós-freudianos que se dedicaram a esse legado. Procuramos inscrever algumas demarcações das

articulações entre psicanálise e educação no Brasil, assim como pesquisas recentes que apontam as produções na área.

A partir desse levantamento, buscamos captar as redes de transmissão em psicanálise e os lugares onde essas referências se estabelecem. Também procuramos sondar, a partir das pesquisas de Kupfer et al. (2010) e Pereira et al. (2012), as formas das pesquisas em psicanálise e educação no Rio Grande do Sul. Como a pesquisa foi desenvolvida no Rio Grande do Sul, promovemos uma coleta de resumos das dissertações e teses realizadas no estado, e através da leitura dos resumos e das palavras-chave definimos elementos de proximidade entre as investigações. Nesse sentido, focamos nos elementos referentes ao método, considerando que nossa investigação se pauta na pergunta “Que condições alicerçam a possibilidade de escutar professoras?”. Temos a hipótese de que tal elemento possui relação íntima com o desenvolvimento da metodologia da pesquisa. Por fim, neste capítulo expomos pesquisas que construíram formas singulares de escuta analítica de professoras.

Para finalizar esse capítulo, apresentamos as pesquisas que se dedicam à formação de professores pelo viés psicanalítico. Circulei entre os trabalhos de Stazzone (1997), Bastos (2003), Charczuk e Folberg (2003), Santiago (2009) e Almeida (2012). Este capítulo buscou apresentar o campo de pesquisa em que se inscreve a presente investigação, assim como demarcar as potências de transmissão na relação entre psicanálise e educação, tendo como objetivo reconhecer alguns pontos das produções entre psicanálise e educação, assim como situar o trabalho em termos de contexto de produções na área.

O quarto capítulo demonstra e desenvolve as formulações acerca do campo teórico-metodológico, em que a escuta analítica é o ponto partida, sendo desenvolvida a partir das formulações freudianas, alcançando pontuações sobre a transferência no trabalho de escuta, a compreensão de escuta analítica e também o que envolve a pesquisa em psicanálise e suas relações com a escrita. Procuramos situar a escuta analítica sustentada pela escrita em psicanálise, sendo movida por enigmas que se recolocam durante a escrita, e este processo transforma em caráter de experiência o vivido, potencializando os espaços de transmissão através do testemunho de escuta.

Para subsidiar a escuta analítica, apresentamos as características da pesquisa em psicanálise, considerando que a técnica psicanalítica está alicerçada

na escuta. A escrita é o terceiro item do capítulo, que teve como foco aprofundar a função da escrita como elemento que sustenta e registra o trabalho de pesquisa, assim como apresentar elementos conceituais que viabilizam recursos de elaboração e ressignificação. No quarto ponto desse capítulo, apresentamos dois elementos que demarcam elementos de singularidade da presente investigação, sendo o tempo lógico proposto Lacan (1998b) o elemento organizador da apresentação e ressignificação da trajetória profissional da pesquisadora, e a função da alteridade como modalidade que atravessa a pesquisa, fazendo aberturas no texto, assim como demarcando a singularidade da produção escrita.

O suporte do tempo lógico lacaniano sustentou o desenvolvimento dos capítulos cinco, seis e sete. O quinto capítulo apresenta a entrada na escuta de professoras, denominando o instante de ver, onde há a captura pelos discursos que habitam o cotidiano dos professores, assim como o que circula enquanto investigações na área da educação. Nesse ponto, apresentamos a queixa e o saudosismo como marcas primeiras da escuta, que indicam a compulsão à repetição e a pulsão de morte como marcas do traumático.

Nessa via, iniciamos o questionamento sobre o que é, dialeticamente, anunciado repetição queixosa das professoras. Entramos no tempo de compreender, que é o sexto capítulo da tese, se caracterizando por uma especificidade que demarca um lugar de origem, uma contextualização do que se escuta no instante de ver, ou seja, quais são as possíveis causas da queixa e do saudosismo, o que está além e aquém, que impossibilita uma narrativa que faça travessia entre algo silenciado que aparece via ato, com a possibilidade de resgatar em palavras o passado, para que assim formulações de elaboração se criem. Nesse caminho, garimpamos rastros históricos das Missões, oriundas da colonização portuguesa e da catequização jesuítica. Tais rastros nos fazem indicar a educação compreendida como um processo de devastação e violência. Nesse sentido, as escansões suspensas no tempo de compreender incidem em questionamentos, em que a pesquisadora olha, vacila e interroga sua compreensão. Na primeira escansão, buscamos no diário de campo da pesquisadora indícios que reafirmassem as formulações apresentadas no princípio do tempo de compreender, e logo seguimos para a segunda escansão, na qual questionamos acerca da violência como elemento singular e também constitutivo das instituições, do estabelecimento do laço social.

Como momento de concluir, o capítulo sete apresenta as considerações finais, a partir da retomada do problema de pesquisa, buscando desdobrar quais condições alicerçaram a escuta de professoras, a partir da trajetória de escrita da pesquisadora sobre a escuta na cidade de Santo Ângelo/RS.

2 ESTRUTURA DA PESQUISA

O processo de escrita convoca a dinamizar os entendimentos sobre o que nos inscreve enquanto sujeitos. Escrever envolve apresentar e investigar os objetos do nosso entorno, assim como suas dinâmicas, mas o ponto precioso do trabalho de escrita é que buscamos elaborar, mesmo que inicialmente de forma desconhecida, elementos da nossa história enquanto pertencentes ao laço social.

O texto inscreve o corpo do autor, elabora, circunscreve, dá lugar, faz função. Essas afirmações são exploradas por Machado (2000), ao apresentar a intimidade encravada nas ações de ler e escrever, considerando que quando autor e leitor se afetam há criação, a ação de criar viabiliza rastros e herdeiros. Nessa via, compreendemos a escrita acadêmica com suas regras e determinações específicas para o desenvolvimento de uma tese e, entre muitas, consideramos que situar pontos que situam a pesquisa é um trabalho precioso para o autor, tanto no processo de escrita quanto no cuidado com o leitor, que precisa ser acolhido pelo escrito.

Neste capítulo apresentaremos a estrutura da pesquisa, no sentido de situar o leitor acerca dos pontos que orientam a presente investigação. Para tanto, indicaremos o problema de pesquisa que nos ofereceu horizontes de sentido, focalizando o objeto de estudo, amparado pela metodologia, que teve como efeito a produção do presente texto.

2.1 Problema

O problema de pesquisa é a bússola que orienta o desenrolar da pesquisa. A especificidade do trabalho de pesquisa implica tempos de investigação que se refletem nas variantes que aparecem na pergunta que delimita a investigação. O problema de pesquisa é uma referência que entra no processo, a ser delineado a cada passo. Mesmo que em alguns momentos ele esteja presente de forma clara, em momentos depois pode passar por transformações, de acordo com o percurso investigativo. Tais movimentos são processos importantes da elaboração do texto.

No que tange a esta pesquisa, é pertinente situar o processo de 'lapidação' da pergunta que norteia a investigação. Consideramos que apresentar as formas de transformação da questão situa o trabalho, recolocando e salientando a posição de

pesquisa e investigação, o manejo com enigmas, com aberturas para o valor que se apresenta no decurso de construção da escrita.

No projeto de pesquisa, tínhamos como ponto de partida a tentativa de compreender de que forma a escuta analítica pode produzir efeitos em professoras com sujeitos do público-alvo da educação especial incluídos em suas classes. Tal questão estava circunscrita no momento em que eu me dedicava a trabalhar especificamente com problemáticas referentes às práticas inclusivas. Analisando a questão, primeiramente percebemos que não se tratava de focar as professoras com alunos incluídos, mas sim as narrativas, as formas de operar e manejar com o cotidiano das professoras. Também percebemos que não se tratava de 'coletar' os efeitos da escuta analítica em professoras, pois, sendo escuta, não é possível capturar o efeito no outro, principalmente quando se desdobra a questão e se percebe que a proposição buscava escrever a experiência na circulação em vários lugares, múltiplos momentos da formação da pesquisadora.

Esta primeira pergunta nos fez interrogar dois elementos: a pesquisa trataria de inscrever um tempo cronológico específico, com um grupo de professoras delimitado? Trataria de capturar os efeitos da escuta analítica nesse grupo? Percebo que tais questões recolocavam pontos que são sempre 'em questão' para a pesquisa, a questão da captura, do apreender o fenômeno no outro, e o ponto da inscrição de um tempo. Reconhecemos que a pergunta apresentava uma tentativa de capturar e apreender efeitos, parecendo estar na contramão do que a experiência em psicanálise transmite. Suspeitamos que os efeitos do trabalho existam, mas não encontramos formas de captura para tais elementos, não enquanto efeito no campo do outro.

Nesse sentido, entendemos que a questão é a forma de operar a escuta de professoras, suspeitando e tecendo hipóteses sobre o que foi escutado na cidade de Santo Ângelo. A escrita, assim, impõe um trabalho de elaboração do vivido, assim como o desenrolar da possibilidade de escutar professoras. Chegamos, então, ao eixo de proposição da pesquisa: trata-se de escrever sobre a escuta de professoras na cidade de Santo Ângelo, buscando compreender se é possível escutar professoras, e para tanto nos propomos à referência na trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, a partir do tempo lógico proposto por Lacan, para que a partir da escrita se possa colocar em trabalho a escuta.

Assim, com o título desta tese – *Tempos, movimentos e escrita* –, buscamos apresentar e desdobrar as questões que emergiram na trajetória da escrita. Utilizamos os tempos de trabalho que possibilitaram movimentos psíquicos de abertura e fechamento frente a questões que foram sendo construídas, aliados ao trabalho de escrita que possibilita a elaboração do vivido. Tempos de trabalho que possibilitaram o reposicionamento a partir de movimentos no enigma da pesquisa, viabilizados pelo trabalho de escrita.

Para tanto, a investigação apresenta como referência o seguinte problema de pesquisa: **Que condições alicerçam a possibilidade de escutar professoras? O processo de escuta é um procedimento possível a partir de quais dispositivos de produção?**

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo específico

Indicar e desenvolver as condições e os dispositivos que estruturam a possibilidade de escutar professoras.

2.2.2 Objetivos gerais

- Contribuir na interlocução entre psicanálise e educação;
- Rever, analisar e ressignificar os dados coletados no percurso de formação da pesquisadora.

2.3 Objeto de estudo

A presente investigação tem como objeto de estudo a escuta de professoras a partir da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, considerando a escuta analítica um suporte teórico-metodológico utilizado nas pesquisas que articulam educação e psicanálise. A pesquisa busca apresentar dispositivos da escuta em psicanálise, valorizando o processo elaborativo existente na narrativa do percurso, a partir da retomada de textos, registros e pesquisas anteriores que demarcaram momentos de formação.

Explicitaremos os três eixos que foram utilizados na retomada da experiência profissional: 1) Texto produzido a partir do primeiro estágio de psicologia escolar, na graduação em psicologia, em uma escola municipal da cidade de Santo Ângelo. O estágio foi registrado em diário de campo, e após a releitura foi elaborado o texto que propunha um breve estudo etnográfico³, tomando como elementos os espaços e os tempos da sala dos professores. 2) Registros em diário de campo em formato de palestras em formação de professores da rede pública e particular na cidade de Santo Ângelo. 3) Pesquisas de especialização em educação infantil e dissertação de mestrado em educação da pesquisadora. O terceiro é dividido em duas⁴ pesquisas que podem ser delineadas da seguinte forma: uma pesquisa monográfica, com estudo de caso, a partir de entrevista semiestruturada, buscou analisar a posição subjetiva de uma professora de educação infantil da rede municipal de ensino de Santo Ângelo; e a dissertação de mestrado, que teve como metodologia a história oral, buscou resgatar concepções de infância de professoras de educação infantil em Santo Ângelo, onde foram colhidas narrativas de três professoras a partir de entrevista semiestruturada.

A partir dos eixos apresentados acima, o diário de campo é uma ferramenta que esteve presente na trajetória profissional da pesquisadora. Ele é um meio através do qual se possibilita a sistematização das observações, tanto quanto percepções subjetivas e particulares do pesquisador. 'Diário' é conceituado como "caderno ou similar em que se registram os acontecimentos diários" (FERREIRA, 2004, p. 318); 'campo' é entendido como "região do espaço em que se pode observar certo efeito ou medir determinada grandeza" (ibidem, 2004, p. 203). Para Minayo (2007), entende-se 'campo', na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Assim, pode-se compreender o diário de campo como o 'caderno' onde se registram diariamente os elementos percebidos no contexto onde se desenvolve a pesquisa ou o trabalho.

³ Etnografia consiste na familiarização do pesquisador com a cultura estudada por meio da observação e de uma longa interação social com o grupo. A pesquisa etnográfica possibilita, dessa maneira, uma interpretação da cultura de um grupo a partir da investigação de como seu sistema de significados culturais está organizado e de como influencia o comportamento grupal. Etnografia seria a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

⁴ As duas pesquisas citadas fizeram uso de diário de campo como ferramenta auxiliar na coleta de dados.

O diário de campo, também conhecido como diário de bordo, possibilita que o pesquisador escreva sobre sentimentos, angústias, temores, alegrias, dúvidas e ideias frente ao contexto no qual está inserido. Possibilita o registro contínuo de maneira informal, proporciona ao pesquisador o desenvolvimento de uma ‘conversa íntima’ consigo mesmo, permitindo reflexões e confissões, e acima de tudo uma fundamental (re)leitura e (re)significação dos registros.

Esse instrumento é utilizado por pesquisadores no momento da coleta de dados e interpretação, e por estagiários como meio de registrar seu percurso, possibilitando o acesso aos acontecimentos do trabalho pelos supervisores de estágio. Bogdam e Biklem (1994) referem-se ao conteúdo das notas de campo como sendo dois tipos de materiais: o ‘descritivo’, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (p. 152); e do tipo ‘reflexivo’, que são “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152).

Na perspectiva de Falkembac (1987), o diário de campo pode ser organizado em três partes: 1) a descrição propriamente dita; 2) a interpretação do observado, momento no qual é importante explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e consequências; 3) as conclusões preliminares, as dúvidas, os imprevistos e os desafios enfrentados.

Conforme indicações de Ferenczi (1993), encontramos a concepção de diário clínico, sendo que este permite ao pesquisador deixar fluir os registros dos acontecimentos, formando uma trama, um tecido textual em que sua experiência fica registrada. O registro de ideias e trechos de frases e momentos do trabalho de campo permite a ressignificação desse material. Nesse sentido, podemos fazer alusão aos *Breves Escritos* de Freud (1974a), onde encontramos anotações que indicam o estilo do trabalho do pesquisador.

2.4 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo, cujo objeto é a escuta de professoras a partir do percurso profissional e pessoal da pesquisadora. A metodologia a ser utilizada é a escrita em psicanálise, que será sustentada, substancialmente, pela formulação do tempo lógico lacaniano. O instante de ver, o

tempo de compreender e o momento de concluir serão empregados como forma estruturante e organizativa para ‘apresentação da escuta’.

Portanto, juntamente com a coleta de narrativas de professoras, trata-se de um trabalho de ressignificação dessa escuta. Para isso, os dispositivos de análise e de supervisão se apresentaram como ferramentas importantes à escuta. Como referido, o método de desenvolvimento desse trabalho de escuta é a escrita em psicanálise, comportando as ferramentas indicadas acima. Poderíamos indicar que é um trabalho de encontro com a trajetória, buscando criar uma narrativa a ser compartilhada, visando a horizontes de possibilidades de trabalho no processo de escuta de professoras.

A escrita em psicanálise, conforme Rickes (2003) e Rinaldi (s/d), coloca em ênfase a inscrição que é produzida a partir do traço unário, sendo um contar-se enquanto sujeito que sustenta o laço transferencial – ou seja, a escrita é um efeito da escuta, apresentando os manejos necessários advindos do laço com o campo de trabalho. A escrita estrutura-se em um paradoxo, ao mesmo tempo em que necessita manter o campo da experiência em um lugar de espelho, capaz de sustentar a narrativa e de manter o traço sobre o qual esse escrito se edificou. É preciso anular esse campo, tomando dele o traço que unariza a escrita do pesquisador e dando a tal traço um destino próprio. Assim como Rickes (2003), Iribarry (2003) indica que a escrita em psicanálise coloca o pesquisador como sujeito primeiro da sua pesquisa.

No que se refere ao tempo lógico, desdobra-se a partir de uma sequência de escansões suspensivas, que marcam as instâncias do tempo integradas ao processo lógico, oferecendo uma estrutura que se organiza a partir das passagens de um tempo ao outro. Ou seja, os três tempos – instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir – constituem uma transformação subjetiva temporal, transcorrida nas modulações, que desenvolve uma estrutura através das escansões (PORGE, 1994).

A metodologia desenvolvida no presente trabalho foi estruturada para pensar formas de escutar professoras, levando em consideração a alteridade constitutiva do sujeito, conforme formulações do tempo lógico lacaniano. Para tanto, buscamos sustentar a ideia de que o recurso metodológico de pesquisa pode trabalhar com as compreensões do pesquisador sobre campo, a partir da transferência, em que as narrativas ganham novos sentidos *a posteriori*. Também tecemos a metodologia com

a ideia de que o trabalho acolha o outro, mas também reconheça a existência do Outro, ou seja, abrindo espaço para o pesquisador, assim como para o objeto de estudo.

3 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: IMPLICAÇÕES E TRANSMISSÕES

O intransmissível está no coração do desejo de transmitir, não como inefável perdido nas areias de um deserto, mas como soleira para a invenção. (PORGE, 1994).

3.1 Psicanálise, clínica e educação

A psicanálise e a educação nem sempre estabelecem diálogos. No campo analítico, não estamos imunes às dificuldades que se originam da fragilidade da posição de alteridade (quando ela existe). Nesse sentido, existem discursos que adentram o campo da educação, especificamente no que se refere ao trabalho docente, em uma posição de todo saber e todo poder.

Não é por ‘força do destino’ que em muitos momentos somos convocados a habitar nesse discurso, posicionando o fazer docente como ‘terra de ninguém’, como se os professores não tivessem história e como se desmerecessem a própria história – consequentemente, cabe questionar: ‘o que fazemos com a nossa história?’. A forma como somos chamados a falar e compreender o trabalho docente faz recair sobre nós a responsabilidade de nos questionarmos como escutamos o campo do outro, aquilo que é história e que em muitos momentos somos convidados a sonegar, como se o outro nada tivesse a dizer.

Nesta travessia nos propomos a escutar e a traçar pontos sobre a experiência de escuta analítica de professoras. O que se coloca neste trabalho é a experiência de construir uma especificidade de escuta, sustentada em uma posição de alteridade, e que nesse caminho possamos captar recursos de escuta, com cuidado e respeito com o laço que se produz na escuta analítica de professores. Nesse movimento de cuidado e respeito, buscamos uma posição de compromisso com a psicanálise. Em um tempo no qual o discurso capitalista nos embriaga, procuramos traçar movimentos como se estivéssemos em tempos de guerra. É precioso pensar os manejos, as resistências e a forma de manter viva uma escuta, pautada na possibilidade de testemunho e transmissão, com horizontes de criação no campo da educação.

O que nos impulsiona é o trabalho com a transmissão freudiana, em que a construção de laços de trabalho do campo analítico com o social possa ser recriada. Nessa via, buscamos enlaçar com a educação, traçar manejos de escuta e

especificidades do trabalho em Santo Ângelo, retomando a tarefa de compromisso da posição analítica com os múltiplos campos do social. Assim, escutar analiticamente implica um trabalho a partir de um enigma, e que circunscreve seus caminhos a partir de um discurso a ser escutado e desvendado, independentemente do local onde tal processo acontece. Compreendemos a escuta do inconsciente não sendo exclusividade dos consultórios particulares; consideramos que é construída a partir de uma posição que sustenta a escuta.

Nessa perspectiva, encontra-se a fecunda discussão sobre as dimensões da clínica, sendo que alguns pesquisadores nomeiam as articulações entre psicanálise e educação de clínica ampliada. Tal terminologia indica uma compreensão sobre a teoria psicanalítica. Conforme indica Bastos (2003), o trabalho para além da clínica convencional pode ser compreendido como clínica psicanalítica ampliada. A autora afirma que esse é um terreno teórico delicado, e para os psicanalistas ortodoxos as práticas institucionais e de grupo não são formas legítimas de exercícios da psicanálise.

Por outro lado, há autores que, assim como Bastos (ibidem), defendem práticas psicanalíticas institucionais. Entre eles está Kupfer, que afirma:

Será que no próximo milênio já teremos discutido o suficiente para afirmar que o campo da clínica psicanalítica pode ser ampliado, a ponto de nele incluir as práticas institucionais? [...] Para os críticos das práticas institucionais a pergunta é: se a clínica psicanalítica é a clínica do singular, como colocar mais de um no divã? [...] como articular o que é específico da construção da pulsão, apoiada sobre uma zona erógena, com o que é específico de uma circulação discursiva, apoiada no princípio da autonomia do simbólico? (2000, p. 11).

De acordo com Kupfer (ibidem), as práticas institucionais são uma ampliação do campo freudiano, o qual foi construído para abarcar as neuroses. A autora salienta também que a clínica psicanalítica de crianças também não se confunde com o tratamento padrão, que inclui a escuta dos pais. Ela defende e teoriza a prática da psicanálise em outros espaços além da clínica, porém fazendo uso dos mesmos preceitos.

Contrapondo as pontuações de Kupfer (ibidem), segundo Figueiredo (2008) a técnica psicanalítica não pode ser compreendida de forma rígida e talvez superficial. O trabalho com flexibilidade do método, considerando que ele se delinea a partir do objeto, sugere um Freud mais elástico e solto, menos ortodoxo:

[...] deve-se aceitar a ausência inevitável, melhor seria dizer, a impossibilidade, de um conjunto fechado e definitivo de procedimentos que possam ser acionados de forma mais ou menos mecânica (quase mecânica). As técnicas, as experiências de cura analítica, a pesquisa e a construção teórica se entrelaçam dialeticamente, mantendo sempre em aberto as definições tanto dos procedimentos como das próprias metas da análise. (FIGUEIREDO, 2008, p. 14).

Inúmeros são os pesquisadores que utilizam a psicanálise em instituições, assim como fazem uso de sua ética e técnica nos mais diversos trabalhos. As variações são múltiplas, assim como encontramos na pesquisa de Kupfer et al. (2010) uma variação de modos de operar as articulações entre psicanálise e educação.

No que tange ao conceito de clínica e seu 'formato', concordamos com Figueiredo (2008), no sentido de que as recomendações de Freud não indicam uma clínica rígida. Nessa via, Freud não aponta para a prática clínica como um espaço físico do consultório privado, mas no sentido da clínica como pressupostos teóricos que possibilitam a escuta do inconsciente, nos mais diversos contextos.

Suspeitamos do conceito de clínica ampliada apresentado por Bastos (2003). É possível indicar que nele há uma compreensão de que a clínica ficaria reduzida ao espaço físico que acolhe analista e paciente. Entendemos a clínica com seus delineamentos específicos em cada caso, assim como em cada âmbito institucional. Assim, a clínica com paciente obsessivo apresenta a sua singularidade, assim como o tratamento do paciente X é diferente do paciente Y; o que é marca da clínica psicanalítica é o singular do sujeito. Nessa lógica, a clínica que se propõe nos mais variados âmbitos sociais também se constrói com especificidades da singularidade do caso.

Assim, conforme indica Figueiredo (2012), a teoria é diferente da concepção de doutrina. A teoria é entendida como um contato com a alteridade, a investigação, as dúvidas, a descoberta e a transformação. A doutrina é entendida como fechamento narcisista e defensivo, em que impera o dogmatismo, produzindo um lugar de resistência à experiência, impedindo a produção. Nessa perspectiva, a teoria freudiana é um feixe de aberturas, possibilitando novas leituras, novas perguntas, novos lugares, e exigindo do psicanalista a tarefa de colocar-se a trabalhar com as novas demandas sociais, e os novos lugares que é convocado a escutar.

Com esse intuito, pretendemos contribuir para pensar a clínica no âmbito educacional, em relação aos professores com horizonte pautado na ética psicanalítica, ou seja, em uma posição de alteridade. Para tanto, coloca-se como tarefa investigar os manejos desse âmbito clínico, mais especificamente, como a escuta analítica, proposta inicialmente por Freud, pode operar nesse espaço, desbravando algumas singularidades dessa experiência clínica.

Nesse sentido, consideramos importante salientar a compreensão de que determinados conceitos são compreendidos como clínicos e podem ser entendidos como o que acontece como intervenção e manejo da relação paciente e analista. Porém toda aplicação da psicanálise é clínica; esta não é determinada pelo espaço físico, mas pela forma de escuta e pela posição do psicanalista.

Concordamos com Figueiredo, quando afirma que “cultivar o psicanalítico não se confunde com a prática de uma linguagem, de um dialeto, menos ainda, com a adesão a um sistema doutrinário” (2012, p. 18). Assim, como reitera Chnaiderman (1989), o campo da clínica questiona qualquer seita, qualquer dogma, sendo a assunção radical da pesquisa traço fundamental do trabalho clínico.

No sentido de tecer alguns traços históricos dos diálogos entre psicanálise e educação e adentrar a elasticidade da técnica, buscaremos apresentar, desde Freud, alguns pontos de amarração e transmissão, assim como perceber as transmutações e a flexibilidade da teoria analítica, viabilizando construções e investigações, pertinentes ou não, mas que possibilitarão potência de produções na implicação entre os campos.

Consideramos que habita na posição psicanalítica a compreensão de que a educação é impossível, aliada ao ato de governar e psicanalisar. Reconhecemos que, na criação de diálogos entre psicanálise e educação, desde Freud, muitos foram os que se dedicaram a essa herança, assim como a continuar a transmissão. Desse modo, buscamos apresentar traços históricos, assim como pesquisas, que percebemos como importantes para a constituição deste trabalho, que marca impossibilidades e também recria espaços de trabalho a partir de uma posição singular, que é a alteridade.

3.2 Implicações entre psicanálise e educação: alguns pontos

Os diálogos entre psicanálise e educação tiveram suas origens com Freud, em suas primeiras proposições acerca da educação e a possibilidade da profilaxia das neuroses. Podem-se constatar dois movimentos no pensamento freudiano no que se refere à educação: uma primeira formulação apontaria a prevenção das neuroses a partir da educação, sendo que bastaria recomendar uma redução da severidade imposta pelos educadores às crianças. Neste eixo habita uma hipótese freudiana sobre as condições necessárias para limpar o homem das neuroses, portanto uma profilaxia das neuroses. Em um segundo momento, Freud desliza suas proposições teóricas e percebe o rigor como algo necessário ao funcionamento psíquico, dando lugar a um desprazer que seria originário ao psiquismo.

Em 1909, ao escrever *A análise de uma fobia em um menino de cinco anos*, Freud iniciou um movimento entre as primeiras considerações com relação à educação e as segundas considerações (profilaxia e sua impossibilidade). Nesse trânsito, o autor reconhece como questionável a profilaxia e propõe uma reflexão acerca dos fins da educação:

Até agora a educação só estabeleceu para si a tarefa de controlar, ou, seria muitas vezes mais próprio dizer-se, de suprimir, os instintos. Os resultados não têm sido, de modo algum, gratificantes [...]. Ninguém também inquiriu a que custo a supressão dos instintos inconvenientes foi conseguida. Suponha-se agora que substituimos outra tarefa por essa e que visemos, em vez disso, fazer o indivíduo capaz de se tornar um membro civilizado e útil à sociedade com o mínimo de sacrifício possível da sua própria atividade; nesse caso a informação obtida pela psicanálise sobre a origem dos processos patogênicos e sobre o núcleo de qualquer afecção nervosa pode reclamar, com justiça, que merece ser encarada por educadores como um guia estimável da sua relação às crianças. (FREUD, 2006a, p. 130).

Nesse momento de sua obra, Freud aponta a importância da educação como um processo civilizador e indica que a compreensão sobre a constituição das neuroses pode ser um caminho pertinente no trabalho educativo. O trecho freudiano delinea uma dialética entre civilizar e civilizar de forma mais respeitosa com as condições do sujeito; ou seja, estar incluso no laço social requer perdas dos elementos mais primitivos da condição humana, mas aponta a pertinência de que os educadores estejam atentos aos danos acerca dos excessos que surgem pela via do controle.

A partir dessa via inicial, o incipiente trabalho das articulações entre psicanálise e educação indica pontos que atravessarão as investigações da área. A postulação freudiana sobre a impossibilidade de profilaxia das neuroses demarca um aspecto central acerca do mal-estar constitutivo do processo educativo, levando em consideração a transposição de o sujeito ser regido pelo princípio do prazer, deslizando para o princípio da realidade. Esse movimento não é sem custos. A contribuição freudiana tem como marca inicial a demarcação da educação como um campo de tensionamento entre os estados primitivos do sujeito e as possibilidades de enlace no social.

É especificamente na *Conferência XXXIV* (2006g) que Freud, com suas elaborações mais avançadas, apresenta a impossibilidade da profilaxia das neuroses e salienta que o papel da educação é inibir, proibir e suprimir, considerando que se pode atingir o máximo dos seus objetivos com o mínimo de dano. Nas palavras do autor:

Se ela [a educação] descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer – a influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator – o poder de uma constituição instintual rebelde. Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, dar-lhe a quantidade exata de amor e ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade –, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática. (2006g, p. 147-148).

Essa lição é considerada como a declaração da impossibilidade de se levar a prática da profilaxia junto às crianças, ao mesmo tempo em que indica o caminho da análise e da formação psicanalítica como uma possibilidade. A lógica da sexualidade infantil inclui elementos de prazer e desprazer, assim como a fundação da estrutura psíquica estaria colocando elementos da infelicidade e, portanto, da inauguração da neurose. Estar na escola, adentrar o laço social inclui a lei da renúncia ao gozo, ou seja, estar incluído no mundo neurótico.

A relação da psicanálise com a educação se inicia com essas proposições teóricas que no decorrer vão sendo escutadas por outros estudiosos que se propuseram nessa incursão. Lajonquière (2010) apresenta de maneira sistemática

os estudiosos interessados nessa relação, começando no século XX com os suíço-alemães Oscar Pfister e Hans Zulliger, além do vienense August Aichhorn. Freud, prefaciando as publicações de tais estudiosos, demonstrava-se entusiasmado, afirmando que as gerações futuras teriam gratidão a tais estudos.

Anna Freud também integra a lista dos primeiros interessados na aplicação da psicanálise à educação. Pedagoga em exercício, ela dedicou-se a estudar o campo da cura psicanalítica com crianças. Alguns psicanalistas da época devotaram-se à tentativa de estender a terapêutica analítica às crianças, necessitando incursões teóricas ampliadas, incluindo a educação.

Segundo Lajonquière (2010), Sandor Ferenczi foi o primeiro discípulo a fazer referência direta a Freud na matéria educativa, no pronunciamento da sua conferência intitulada *Psicanálise e pedagogia*, no congresso de psicanálise de Salzburg, em 1908.

Melanie Klein, Françoise Dolto e Maud Mannoni também são nomes significativos nas interlocuções entre psicanálise e educação. Klein teve sua contribuição voltada para a clínica com crianças; Dolto e Mannoni lançaram seus investimentos para além da clínica, propondo-se a pensar projetos institucionais de teor educativo. Françoise Dolto fundou a *Maison Verte*, a qual se destinava a possibilitar a transição de bebês e crianças entre a dimensão familiar e os dispositivos societários. Maud Mannoni fundou a *École Expérimentale de Bonneuil*, a qual serviu de referência para a Escola Terapêutica Lugar de Vida/SP.

Após esses significativos representantes, empenhados na relação entre psicanálise e educação, várias publicações começaram a circular divulgando tal proposta e reflexões teóricas. A francesa Catherine Millot (1987), originalmente em 1979, publicou um livro que veio a ser amplamente conhecido na América do Sul e na França: *Freud antipedagogo* tinha o intuito de questionar os limites da incidência da psicanálise na pedagogia. A autora foi ao encontro de Freud, afirmando que a psicanálise aplicada à educação se reduz à oferta de um caminho analítico aos envolvidos na área. Ela esclarece e reconhece as diferenças das formas de funcionamento e os fundamentos de ambas.

A obra de Millot trouxe a ideia da impossibilidade de aplicação da psicanálise à educação. Se até o seu trabalho muitos estavam se dedicando insistentemente à aplicação da psicanálise à pedagogia, retomando o primeiro movimento teórico de

Freud acerca da educação – a profilaxia das neuroses –, Millot (1987) relembra a impossibilidade de tal aplicação. Lajonquière aborda as tendências da época:

O esquecimento da irredutibilidade entre a psicanálise e os dispositivos educativos alimentaria uma ilusão de dupla face: ora, ilusão pedagógica no interior do campo psicanalítico dando lugar, por exemplo, a uma Psicologia do Ego; ora, ilusão psicanalítica na educação, podendo, neste caso, tanto reivindicar para um resultado tipo “mistura” o título de pedagogia psicanalítica quanto apelar para uma espécie de pureza imaginária ou redução existencial da psicanálise e, assim, sobrepor esta última não apenas à pedagogia, mas a qualquer outro tipo de laço social ou restringi-la tão somente à intenção do dispositivo da cura. Assim sendo, o lembrete lançado por Millot foi mais do que justo e pertinente. (2010, p. 37).

A tese de Millot chegou ao Brasil, porém cabe apresentar alguns pontos históricos antecedentes ao surgimento de seus trabalhos acerca da psicanálise aplicada à educação no nosso país. Segundo Abrão (2006), o surgimento da psicanálise no Brasil foi possibilitado a partir das perspectivas propostas pela *Escola Nova*, em que a ênfase foi colocada nas peculiaridades da criança enquanto um ser em desenvolvimento. Tal condição foi propícia para a penetração das ideias psicanalíticas no campo educacional.

Através de um levantamento bibliográfico que teve por objetivo analisar as influências da psicanálise sobre a educação entre as décadas de 1920 e 1950 no Brasil, o autor constatou a existência de dois períodos históricos nos quais a teoria psicanalítica esteve presente no meio educacional brasileiro. Abrão (ibidem) define-os como a divulgação da teoria psicanalítica junto aos educadores – que se estende do início da década de 1920 até meados da década de 1930 – e a aplicação da psicanálise à higiene mental escolar – etapa compreendida entre a segunda metade da década de 1930 até aproximadamente 1950.

Assim, os primeiros trabalhos de psicanálise aplicada à educação no Brasil tiveram como objetivo a divulgação dos conhecimentos produzidos por Freud, sem deixar claras as relações desses pressupostos com o campo educativo. Abrão (ibidem) aponta que o marco inaugural dessa inserção foi o trabalho do professor Deodato de Moraes (1927), intitulado *Psychanalyse na educação*, lançando logo em seguida o Curso de Psicanálise Aplicada à Educação, oferecido pela Associação Brasileira de Educação.

Esse primeiro movimento de divulgação dos conceitos psicanalíticos no Brasil sugere a inexistência de uma definição do que poderia ser a aplicação de tais pressupostos para a prática educacional. Após esses acontecimentos iniciais,

ocorreu o surgimento de outros trabalhos com predominância teórica, segundo Abrão (2006), do pedagogo Deodato de Moraes e dos médicos Júlio Pires Porto-Carrero, Arthur Ramos, Hosannah de Oliveira, Gastão Pereira da Silva e Pedro de Alcântara.

Na década de 1930, de acordo com Patto (1980), Arthur Ramos, entusiasmado com as proposições de Aichhorn e Pfister, também se dedicou a aplicar a psicanálise à educação, porém partindo de uma perspectiva higienista, não fazendo jus aos conceitos freudianos.

Depois dos anos 1930, os trabalhos nessa vertente perderam o entusiasmo inicial, sendo que o ressurgimento se deu na década de 1980. Mokrejs (1989) escreveu uma tese de doutorado, na Universidade de São Paulo, na qual se propõe à divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil, e em 1993 publicou o livro intitulado *A psicanálise no Brasil*.

Em 1989, Cristina Kupfer publicou *Freud e a educação*, cujas proposições iam ao encontro dos escritos de Millot (1987), abordando a inaplicabilidade da psicanálise à educação. O conceito de transferência, sobretudo, foi o que mais chamou a atenção dos educadores (KUPFER et al., 2010). Tal publicação pode ser considerada, na educação, como a propulsora de demandas acerca de conhecimentos sobre a teoria psicanalítica no Brasil.

Leandro de Lajonquière (1993), Rinaldo Voltolini (2001), Sandra Francesca Conte de Almeida (1997, 1998) e Eliane Marta Teixeira Lopes (2003) são nomes cujas escritas deram sustentação aos que se debruçavam nas articulações entre psicanálise e educação. Atualmente, no Brasil, encontramos 88 grupos universitários de pesquisa cadastrados no CNPq.

A francesa Nicole Mosconi (1986 apud LAJONQUIÈRE, 2010) integrou durante anos um dos grupos de pesquisa que se dedicava às interlocuções entre educação e psicanálise, e retomou a discussão acerca da aplicação da psicanálise à educação. A psicanálise, segundo a autora, não se reduziria ao simples somatório de prescrições para uma boa ação educativa. Para Lajonquière (ibidem), psicanálise aplicada pode ser compreendida no mesmo sentido de “dedicação meticulosa” na realização de uma tarefa determinada, sendo assim “psicanálise dedicada à educação”.

Atualmente, pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) têm se dedicado juntamente a essa

discussão. Entre eles estão Kupfer et al. (2010) e Pereira et al. (2012), cujos trabalhos tratam de um levantamento bibliográfico no intuito de conhecer o que foi produzido no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1987 no Brasil. Nessa primeira pesquisa, coordenada por estudiosos da USP, foram localizados 277 trabalhos, entre teses de doutorado, artigos, livros e apresentações em colóquios. No segundo levantamento, liderado por Pereira et al. (2012), com intuito de complementar e ampliar o trabalho desenvolvido por Kupfer et al. (2010), foram encontrados 635 trabalhos que se propunham a articular educação e psicanálise.

O estudo de Kupfer et al. (2010) utilizou-se de uma classificação temática que se distribui entre os eixos: 1) a transferência no campo educativo; 2) psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; 3) alunos e professores na relação com o saber; 4) tratar e educar; e 5) formação de professores e psicanálise. Além disso, outra classificação aponta a direção da articulação que foi privilegiada nos trabalhos: aplicação e implicação.

Nessa análise, os autores discutem acerca das articulações entre psicanálise e educação, percebendo três possibilidades: 1) há os que fazem uma justaposição dos campos, que são colocados de forma paralela, sem fazer relação entre eles; 2) leituras marcadas pelo viés ideológico, sendo que a psicanálise comparece como ditadora de normas ou prescrições sobre o que deve ou não ser realizado; 3) leituras a partir de uma relação de mestria, a psicanálise interpreta, “pensa sobre”. Tais possibilidades de articulação são consideradas como relação de exterioridade de um campo em relação ao outro.

Kupfer et al. (ibidem) defendem a abordagem em que a psicanálise está colocada no centro do fazer educativo. Segundo os autores, “trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico” (ibidem, p. 294). A educação atravessada pela psicanálise é nomeada como ‘educação para o sujeito’.

A educação para o sujeito pode ser compreendida a partir da ideia clássica da aplicação da psicanálise à educação, mesmo que supostamente abandonada. Segundo Santiago (2009), para se propor a experiência da psicanálise aplicada ao campo da educação é preciso considerar-se, inicialmente, que a operação analítica se produz além do enquadre clínico, muitas vezes tomado restritamente, como

ocorre no espaço de um consultório, entre o paciente e o psicanalista que o escuta e intervém em seus ditos. Miller (2008 apud SANTIAGO, 2009), na mesma perspectiva, afirma que os conceitos psicanalíticos são nômades e apresentam uma instalação portátil, podendo se deslocar para novos contextos ou instituições.

Nessa perspectiva, Voltolini (2010) pergunta se é possível traçar condições de legitimidade e de possibilidade da pesquisa psicanalítica no campo da educação, indicando a seguir que a diversidade de recortes e usos da teoria psicanalítica poderia representar uma ausência de paradigma. Assim, o autor argumenta que a partir da psicanálise jamais estamos autorizados a fazer apologias acerca de premissas do campo da ciência. Para que o campo mantenha-se na ética psicanalítica, é necessária a condução quanto a interrogações e não ao acúmulo de conhecimento.

3.3 Psicanálise e educação no Rio Grande do Sul

O trabalho de escrita de uma pesquisa delineada a partir da psicanálise requer a consideração de alguns pontos que demarcam o percurso da pesquisa e a transmissão para a comunidade científica. O trabalho de pesquisa em psicanálise implica a transmissão do singular através da escrita, trata-se de uma mensagem produzida para um destino, que pode atingir múltiplos lugares. O endereçamento envolve não estar só, pressupõe um outro, em que o autor transmite e compartilha seu testemunho. Os lugares da experiência, da linguagem e da escrita são possíveis através do real, o lugar vazio, inapreensível, que coloca em movimento a ficção. A produção da palavra possibilita contorno, um lugar possível para narrar o que é viável produzir a partir do que 'não cessa de não se escrever'. O que habita a transmissão é o pulsante desse furo, vazio, brecha, que abre possibilidade de fazer laço.

Indicar o endereçamento como ponto precioso da pesquisa em psicanálise requer considerar a alteridade como ponto precioso da elaboração, sendo que o escrito é lido a partir desse lugar Outro, que é singular. O que se impõe é o espaço entre os sujeitos, esta brecha que está sempre posta nas relações, e que possibilita ao leitor um lugar de possível criação.

A escrita em psicanálise, segundo Poli (2005), não se escreve nem se pesquisa para comprovar o que já se sabe, mas sim trabalhar, manejar e incluir o

que está além, os elementos que surgem no ato de escrever e que colocam em movimento o encontro com o real, com os elementos de uma falta, de um furo que insiste e resiste ao saber, produzindo potência na transmissão.

Nesse sentido, reconheço a função da escrita em psicanálise. Para Freud, a escrita é fundamental, considerando o que está em trabalho na experiência psicanalítica, implicando o meio de transmitir a inclusão do que é transmitido – o meio de transmissão é a própria mensagem. Portanto uma escrita em psicanálise requer abdicar da certeza, transpor um discurso absoluto. Um texto escrito com vias de endereçamento e transmissão requer um perder, um desprender-se para poder escutar/ler aquilo que retorna na escrita como o que foge, o que escapa, e a incompletude do trabalho que produz movimento.

Para tanto, o espaço de endereçamento e de acolhimento para o percurso de escrita requer um suporte, que tenha, a saber, as diferenças que habitam a escrita de um trabalho pelos pressupostos dominantes na ciência, gerenciadas por um método de domínio do campo do Outro, e o contraponto da escrita da experiência em psicanálise, que demanda sustentar um lugar de alteridade frente à escrita singular daquele se envereda no percurso acadêmico.

Não pretendo traçar pontos de legitimidade das pesquisas em psicanálise e educação, mas apontar marcas de produção no estado do Rio Grande do Sul, identificando potências de escritas que considerem as articulações entre psicanálise e educação no espaço acadêmico. Situar os lugares no Rio Grande do Sul onde é possível o endereçamento e o acolhimento de trabalhos na articulação entre psicanálise e educação é reconhecer as potências de transmissão para o laço social que se cria por essas vias.

Com esse intuito, coletamos trabalhos que foram desenvolvidos no Rio Grande do Sul, assim como o foco de origem dessas produções. Os trabalhos desenvolvidos foram coletados a partir das pesquisas realizadas por Kupfer et al. (2010) e Pereira et al. (2012), considerando que tais estudos envolveram o estado da arte das articulações entre psicanálise e educação no Brasil. Foi realizada uma ‘filtragem’ nos dados, em vista de concentrar os trabalhos referentes ao estado. A coleta de dados circunscreveu-se nos trabalhos publicados entre 1987 e 2012.

Analisando os dados coletados pelos pesquisadores, encontramos no Rio Grande do Sul 77 trabalhos acadêmicos em formato de dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo em número de 49 e 28, respectivamente.

Os trabalhos são oriundos das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Dos 77 trabalhos, 51 foram desenvolvidos na UFRGS, nove na Unijuí, quatro na UFSM, três na PUCRS e na Unisinos, dois na UPF e um na UFPEl, na Unisc e no Unilasalle.

O primeiro trabalho encontrado nesse período refere-se a uma dissertação de mestrado do ano de 1989, apresentada por Ana Maria Netto Machado, orientada pela Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg, na UFRGS.

No que tange à certificação de grupos de pesquisa que tenham como linha de trabalho psicanálise e educação, realizamos uma busca através do Diretório de Grupos de Pesquisa, via Plataforma Lattes, e obtive o resultado de oito grupos cadastrados. A busca foi efetuada a partir das palavras psicanálise e educação.

As pesquisas após análise revelaram que, dos 77 trabalhos, 48 apresentam o ambiente escolar como foco da investigação, sete o contexto clínico, e sete envolvem outros contextos sociais, tais como ONGs, hospitais e ambientes familiares. No que tange aos aportes metodológicos, após a leitura cuidadosa, construímos nove categorias metodológicas, sendo elas: 1) entrevistas; 2) entrevistas aliadas a observações; 3) fragmentos de casos clínicos; 4) estudo de caso; 5) história de vida; 6) estudo teórico; 7) análise de produção na área; 8) trajetória do pesquisador; e 9) método misto, no qual são utilizadas observações, entrevistas, diário de campo, depoimentos variados e fragmentos da trajetória do pesquisador. As pesquisas desenvolvidas no Rio Grande do Sul apresentam como predominâncias metodológicas as entrevistas, sendo que 28 dos estudos utilizaram unicamente entrevistas, e seis utilizaram entrevistas aliadas a observações de outros momentos do contexto estudado, seguido de 15 trabalhos que fizeram uso de metodologia mista, envolvendo entrevistas, gravações, depoimentos variados, observações e diário de campo. Assim, foram encontrados 15 trabalhos que se delinearam por um estudo teórico, sendo que seis deles fizeram diálogos com a hermenêutica filosófica. Os demais trabalhos foram delineados da seguinte forma: cinco utilizaram estudo de caso, quatro realizaram análises de pesquisas na área de

inscrição da pesquisa, dois sustentaram-se nas histórias de vida, dois utilizaram fragmentos de casos clínicos, e dois fizeram uso da trajetória e das experiências do pesquisador.

A existência dos grupos está vinculada às áreas de educação, psicologia, linguística e filosofia. Dentre esses grupos, cinco são pertencentes à UFRGS, um ligado à Unisinos, um vinculado à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e um certificado na Unijuí. São eles: Núcleo de Estudos Mídia, Educação e Subjetividade (Nemes/UFRGS), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação (Neppe/UFRGS), Núcleo de Pesquisa em Construção de Valores, Identidade e Violência na Adolescência (UFRGS), Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (UFRGS), Educação, Subjetividade e Linguagem (UFRGS), Enunciação em Perspectiva (Unisinos), Linguagem, Sociedade e Política (Unijuí), Psicologia: Teorias, Técnicas e Intervenções (URI).

Nessa perspectiva, também são de extrema pertinência as publicações da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, assim como de seus membros, que em vários trabalhos dedicaram foco para a educação. Dentre os trabalhos, destacamos o livro intitulado *Educa-se uma criança?* (CALLIGARIS, 1994), em que vários autores se dedicam a pensar os múltiplos elementos da educação a partir da psicanálise.

Mais especificamente na região noroeste do Rio Grande do Sul, apontamos a Unijuí como uma instituição que acolheu e desenvolveu trabalhos na interlocução entre psicanálise e educação. Também é pertinente apontar o Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo (Iesa/CNEC), uma instituição de ensino que não apresenta programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas que, por alguns anos, utilizou o campo psicanalítico como um eixo teórico do curso de Pedagogia.

É relevante reportar o traço de que a psicanálise não é uma disciplina de cunho universitário, e que a formação analítica não se trata unicamente de conhecimento teórico, mas sim de um percurso traçado via análise e supervisão, aliado ao constante estudo do campo teórico. Portanto, quando se traçam pontos das relações entre psicanálise e educação no Rio Grande do Sul, é no sentido de reconhecer lugares pulsantes de trabalho, até porque não se trata de indicar legitimidade para as produções, mas, sim, colher desses pontos o que é possível pelas vias da transmissão.

3.4 A psicanálise e o trabalho docente: algumas pesquisas

A psicanálise em instituições educacionais é um campo fértil, com ricas pesquisas e experiências na atualidade. Por isso, expomos na presente seção algumas pesquisas que fazem uso da psicanálise, mais especificamente a escuta analítica, em instituições escolares. Buscamos apresentar pesquisas que dedicam fundamentalmente um olhar para os professores, assim como seus espaços de formação.

O método em psicanálise é construído na relação com o objeto. Assim, os conceitos teóricos podem ser os clássicos (transferência, inconsciente, pulsão), mas a forma de manejo para aprofundamento de tais conceitos é criada no desenvolvimento do percurso do 'tratamento'. Portanto a clínica analítica é flexível, podendo ter múltiplos delineamentos, sendo que as especificidades se criam em torno do objeto.

No caso da clínica tradicional, as especificidades do método e da técnica desenvolvem-se em consonância com o sintoma do paciente, assim como o trabalho em instituições se delinea pela singularidade de cada uma. Os efeitos do discurso analítico decorrem de determinadas coordenadas que podem ser feitas por alguém que, a partir de sua própria experiência de análise, se tornou analista.

Coloco em evidência no presente estudo os contornos de alguns trabalhos desenvolvidos a partir da psicanálise em instituições educacionais, mais especificamente com professores. Nesse viés, Stazzone (1997), Bastos (2003), Charczuck e Folberg (2003), Santiago (2009) e Almeida (2012) propõem, cada um com seu estilo, maneiras de pensar a associação livre aplicada ao campo social, fazendo, assim, formas de pesquisa-intervenção em psicanálise. São metodologias que a psicanálise utiliza para lidar com as questões sociais ou com os sintomas da modernidade que se estabelecem na educação escolar.

Nessa direção, Stazzone (1997) apresenta interessante trabalho sobre escuta analítica em instituições, ao pensar o que o psicanalista deve fazer na escola. O autor propõe um dispositivo chamado "escuta analítica em instituições ou âmbitos coletivos", que estaria pautado no princípio ético de que "o analista deve fazer, pode fazer, tanto na escola quanto em qualquer âmbito ao qual seja convocado enquanto tal é fazer-dizer" (STAZZONE, 1997, p. 47). Ele salienta que o analista que promove a escuta em instituições deve propor os questionamentos das produções discursivas

em jogo, objetivando a implicação discursiva dos falantes no sentido de promover a circulação discursiva.

[...] as pessoas nas instituições nos falavam, [...] nós os escutamos e operamos a partir da escuta analítica. Não respondemos a partir do nosso suposto 'saber', nem além do saber que eles mesmos podiam descobrir em seu próprio discurso. E isso produzia efeitos. [...] tive convicção de que nos encontrávamos diante de uma única 'subjetividade' acessível e conceituável a partir da ética analítica [...] a do 'parlante' que solicita uma intervenção situando-nos na transferência nesse lugar de 'suposto saber', no qual nos instalamos somente quando silenciemos nosso próprio desejo como sujeito. Silêncio que rompemos apenas com a interrogação que lança novamente ao discurso do sujeito que o produz. (ibidem, p. 48).

Segundo o autor, a diferença entre a escuta na clínica e em instituições é que a produção que insiste na fala do grupo não deve ser tomada no âmbito da singularidade do sujeito, mas como produto da rede discursiva que permeia todo grupo. Essa perspectiva é compartilhada por Costa, Ribeiro e Gomes (1997), que pensam a escuta analítica em instituições hospitalares e propõem essa possibilidade clínica com o nome de Análise e Tratamento Psicanalítico de Estruturas Discursivas (ATPED).

Com elementos de aproximação e distanciamento ao estudo de Stazzone (1997), a proposição de Bastos (2003) coloca-se a partir da experiência do Grupo Ponte, em que analisa a narrativa dos professores que recebem alunos com DGD em suas classes, tendo por objetivo propiciar a inclusão e fazer o acompanhamento da escolarização das crianças em tratamento na Escola Terapêutica Lugar de Vida, a partir da possibilidade de giro discursivo, tomando como base a proposta de Lacan (1992) sobre os quatro discursos⁵.

O trabalho do Grupo Ponte foi indicando que a oferta de um espaço de fala para esses professores mobiliza o desejo de discutir a realidade escolar e pôr em questão as práticas pedagógicas vigentes na escola. O trabalho com o grupo de professores composto pela escuta analítica e por intervenções específicas tem o objetivo não só de localizar a posição dos alunos na estrutura discursiva da escola, mas também para obter deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos.

⁵ No *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969/1970), Lacan formula a teoria dos quatro discursos, marcando a existência de um discurso sem palavras, discurso como estrutura que permeia todo laço social. Os quatro discursos lacanianos são: discurso do mestre, discurso da histórica, discurso universitário e discurso analítico.

A escuta realizada pelo Grupo Ponte, proposta na pesquisa de Bastos (2003), analisa o grupo de professores como uma estrutura discursiva e, portanto, o que está em jogo e deve ser escutado é a relação de falas (produção discursiva), e não a relação entre os participantes. Essa escuta específica é pensada como um dispositivo de uma clínica ampliada, no sentido de uma ampliação do campo freudiano originalmente construído para o tratamento das neuroses.

Especificamente no Rio Grande do Sul, encontrou-se o pioneiro trabalho desenvolvido por Charczuk e Folberg (2003), os quais propõem pensar a escola pública na inclusão de alunos que até então estavam à margem da educação escolar – crianças psicóticas e autistas acolhidas em um espaço de aprendizagem –, visando a uma proposta terapêutica. Tal trabalho se deu ancorado em um grupo interdisciplinar atravessado pela psicanálise. Para tanto, foi desenvolvido o Centro de Investigação da Criança da Rede Municipal de Ensino (Cirme), parceria da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed) com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como objetivo um trabalho de investigação e assessoramento da equipe escolar responsável, na tentativa de estudar com profundidade os casos, com a pretensão de inserir as crianças novamente no sistema educacional.

A equipe interdisciplinar do Cirme propõe-se a realizar um estudo que recorre às estruturas epistemológicas da psicanálise, buscando resgatar a palavra do sujeito, ultrapassando o sintoma emergente na sala de aula. A proposta é pensada pela escuta desses alunos, assim como a possibilidade de articulação com escolas que possibilitem a entrada de tais estudantes na rede regular, sustentada por uma escuta interdisciplinar atravessada pela psicanálise.

Outra abordagem valiosa no campo das instituições educacionais é a prática da conversação com grupo de educadores, a partir da experiência de Santiago (2009), que tem demonstrado ser um instrumento fecundo ao se criar uma oferta de palavra. Esse modo de intervenção favorece o deslocar-se dos alunos daquele que se constitui o mais íntimo do professor, aquilo que, recusado por ele próprio, se projeta maciçamente para fora dele – sobre as crianças e sobre a realidade em que

estas se inserem. Santiago (ibidem) toma a perspectiva de Miller (2003) sobre a conversação⁶ como forma de pesquisa-intervenção.

A conversação tem pretendido promover a possibilidade de mutação, em falar livremente sobre o que concerne aos sintomas diagnosticados na instituição escolar. Proposta como método de pesquisa-intervenção no âmbito das interlocuções entre psicanálise e educação, a conversação é uma prática da palavra para tratar dos insucessos, dos fracassos, com o objetivo de produzir perguntas, pois, quando há perguntas, há também um chamado à conversa, à troca com os outros. É, em suma, uma oferta de palavra que visa a mobilizar a forma cristalizada do sintoma, para que sua parte de gozo possa abrir-se à dimensão do desejo. A conversação privilegia a enunciação, destrava identificações, um agir na direção de uma abertura para o novo.

O trabalho desenvolvido por Almeida (2012), nomeado de análise clínica das práticas profissionais, é outra experiência que tem sido compartilhada como possibilidade na formação de professores. A pesquisadora faz uso da confrontação como forma de produção de enigma entre conhecimento e saber. No processo, os professores têm a possibilidade de pensar sobre a instrumentalização técnica das ferramentas teóricas derivadas dos conhecimentos científicos, para adentrar espaços menos conhecidos, espaços de devir.

A autora apoia-se no trabalho do grupo Balint, fundado na formação e na supervisão de profissionais médicos, em Londres. O percurso de funcionamento se dava na escuta e na discussão entre os pares, sobre a relação médico-paciente, sendo que a base fundamental era falar livremente. Os efeitos desse dispositivo eram a abertura para o não sabido da relação médico-paciente, em que a técnica era interrogada a partir de questões que se colocavam como entraves no tratamento; ou seja, a diluição do conhecimento que era produzido como tamponamento.

As pesquisas desenvolvidas por Bastos (2003) e Almeida (2012) fazem uso da confrontação, manejo proposto por Lacan, no qual o sujeito que fala tem a possibilidade de se deparar com os seus ditos. Nesse sentido, a confrontação é

⁶ Originalmente, a conversação foi sugerida por Jacques-Alain Miller (2003) como dispositivo para os encontros clínicos do campo freudiano, nos quais, em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão, de uma discussão viva entre participantes. A conversação clínica é uma ficção operativa a serviço da produção de um passo a mais, de algo novo, no saber já estabelecido.

como uma possibilidade de escutar-se e uma abertura para que o sujeito se envolva naquilo que ele diz, abrindo espaço para o questionamento.

Além da confrontação como eixo de manejo das falas, as pesquisas utilizam, como base de análise as falas dos professores, a teoria dos quatro discursos, proposta por Lacan (1992), compreendendo-os como uma estrutura de linguagem que posiciona o professor e o aluno em lugares, determinando modalidades de laços sociais.

As modalidades de estudo experienciadas por Stazzone (1997), Bastos (2003), Charczuk e Folberg (2003), Santiago (2009) e Almeida (2012) delineiam experiências na psicanálise em instituições educacionais, demonstrando o estilo de cada um e as múltiplas tendências de trabalho.

4 ESCUTA E ESCRITA: A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O paradoxo do saber teórico reside na maneira como se usa: como máscara para ocultar a verdade de uma experiência, ou como útil para orientar-se mais comodamente na busca clínica, na qual se encontra um mesmo implicado. (MANNONI).

4.1 Escuta analítica

Tomando como base o trabalho freudiano, é com o surgimento da psicanálise que nasce a possibilidade de uma escuta debruçada nas palavras para além do funcionamento físico-químico do corpo – tal compreensão imperava na psiquiatria alemã no final do século XIX. Freud propõe-se à escuta dos pacientes, atribuindo importante papel à palavra.

Ele buscava desbravar a compreensão das palavras além dos padrões de adaptação à moral, focando a fala do paciente como uma possibilidade de acesso ao inconsciente. A partir do estudo de mulheres histéricas, Freud escuta um corpo que fala mensagens cifradas e também inicia uma compreensão acerca dos sonhos como uma cena que condensa e desloca elementos inconscientes, assim como os lapsos, que expressam elementos que até então estavam encobertos. Assim, o ‘pai da psicanálise’ lança mão de uma escuta outra, que possibilita “tanto um novo ramo do conhecimento quanto um método terapêutico” (FREUD, 2006h, p. 91).

A possibilidade de escuta dos pacientes enfermos, até então compreendidos em seu funcionamento biológico, parte inicialmente da escuta que é perpassada pela hipnose. Em estado hipnótico, o paciente recorda e narra cenas consideradas traumáticas, sendo que o médico comunica ao paciente o que foi dito e descrito, porém no retorno ao estado normal de vigília o paciente nada se recorda. Freud abandona a técnica da hipnose, pois o paciente não se apropria ativamente de sua história, partindo então em busca de criar uma nova técnica para escutar.

A associação livre surge como possibilidade de abertura ao inconsciente, em que o paciente tem papel ativo de narrar tudo que lhe vem à consciência, possibilitando que também se escute. A palavra é anunciada pelo paciente de maneira presente, estando acordado e endereçando esse discurso ao analista e, ao mesmo tempo, tendo a possibilidade de escutar seus próprios conteúdos

manifestos. Assim, enfatizando o lugar do inconsciente sobre a consciência, a fala e o discurso comunicam muito além da intenção consciente. Nas palavras de Alonso:

Não pensemos a linguagem como um instrumento de comunicação. Também o é. Alguém se propõe a comunicar algo e para isso se vale da linguagem. Porém, até aqui a descoberta freudiana não está presente. Ao introduzir o conceito de inconsciente, Freud coloca a fala em outro lugar, alguém que fala e ao fazê-lo diz mais do que aquilo que se propunha. Neste falar, em certos momentos a lógica consciente se rompe, se desvanece e algo diferente se torna presente, manifestando uma outra lógica. A lógica do processo primário, presente no lapso, no sonho, no chiste, no esquecimento, [...] Freud [...] inclui no espaço do sentido aquilo que até esse momento era considerado um sem sentido, mostrando assim a positividade do esquecimento, da falta, do equívoco [...]. Ao mesmo tempo, ao ser escutado pelo analista, o próprio sujeito que fala se escuta [...]. Diria então que do lugar do analista, se escuta tudo, para poder escutar alguma coisa. Coisa essa que é o inconsciente, que no seio da repetição insiste para ser escutado, que na trama dos movimentos imaginários se disfarça, se fantasia [...]. (1988, p. 21).

É preciso reconhecer que a associação livre, como elemento da clínica em âmbitos educacionais, parece um conceito que não é operacionalizado na forma como Freud apresenta para a clínica tradicional (paciente-analista). A associação livre seria aplicada com a circulação da palavra de forma livre, porém no espaço de formação de professores essa fala estaria circunscrita no fazer do docente, suas práticas, suas relações e os elementos que inscrevem o ser professor. O que se escuta é o que é do âmbito educacional, do fazer do professor e das suas relações no campo profissional. Aqui, há um elemento diferencial da escuta nesse formato da clínica.

Freud, posteriormente, nos artigos sobre a técnica, acrescenta a transferência como eixo do tratamento, sendo um espaço privilegiado do trabalho analítico. Consideramos que não apenas a palavra é escutada, mas também a relação transferencial, esse complexo encontro entre paciente e analista, em que cenas e relações constitutivas do sujeito se reatualizam, sendo estas efeitos de uma história singular.

A escuta analítica na clínica, a partir do percurso da obra freudiana, parte da hipnose, chegando a elaborações sobre a associação livre e fundamentando para além da escuta da palavra, a transferência. Tais eixos do trabalho freudiano na clínica apontam para a possibilidade de escutar o inconsciente, estruturado por uma história singular.

No que tange ao termo transferência, ele antecede as elaborações teóricas da psicanálise e sugere uma ideia de transporte, passagem, deslocamento. O conceito

de transferência é diferente do termo transferência, pois o conceito pode ser explorado através do campo psicanalítico. A transferência é considerada o eixo central da clínica psicanalítica. Em sua dinâmica e funcionamento, determina o percurso do tratamento e é nela que se atualiza o essencial do conflito psíquico.

Em 1913, Freud definiu a psicanálise como procedimento médico que tem em vista a cura de certas doenças nervosas. Ele afirmou que suas curas dependem da influência pessoal do médico, de uma maneira que ele ainda não havia explicado. As primeiras aproximações de Freud ao fenômeno da transferência não são precisas, sendo percebidas comumente nos primeiros textos, como *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), especificamente no capítulo 4, na descrição do caso de Anna O., tratada por Breuer.

Em princípio, nos *Estudos sobre a histeria* (1893-1895) e em *A interpretação dos sonhos* (1900), Freud apreendeu a transferência sob o prisma de um deslocamento do investimento no nível das representações psíquicas, mais do que um componente da relação terapêutica. Somente após o abandono da hipnose e da catarse, o fenômeno da transferência foi efetivamente reconhecido por Freud (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Em 1900, Freud experienciou, no caso Dora, a transferência de forma negativa. Laplanche e Pontalis (2001) afirmam que foi nesse caso que Freud reconheceu a importância da transferência, porque, em decorrência de um erro de interpretação do fenômeno, a paciente interrompeu prematuramente o tratamento.

Em 1912, Freud publicou a primeira obra exclusivamente dedicada à transferência, denominada *A dinâmica da transferência*, na qual explica como ela é necessariamente ocasionada no tratamento psicanalítico e como exerce seu papel. O autor conceituou transferência da seguinte forma:

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece, nas pulsões que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, [...] e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes. (2006c, p. 111).

Nesse mesmo texto, Freud enfatizou que as características da transferência devem ser atribuídas à própria neurose, não somente ao tratamento psicanalítico. Assim, formulou a hipótese de que a transferência seria fator de resistência ao

tratamento; a intensidade e a constância da transferência constituiriam efeito e expressão da resistência. Em outro eixo, a transferência também é compreendida como possibilitadora das confissões, podendo facilitar o tratamento. Nesses dois pontos, o autor distingue a transferência negativa e a positiva.

No texto *Recordar, repetir e elaborar*, de 1914, Freud desenvolve sua ideia sobre a transferência indicando que o trabalho analítico não incide no fato de o paciente recordar os eventos que marcam sua estrutura subjetiva, ou seja, “o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas sim como ato, ele o repete, naturalmente sem saber o que faz” (2006c, p. 200). A repetição é componente importante do trabalho analítico; enquanto o tratamento estiver em andamento “não se livrará dessa compulsão a repetição; por fim compreendemos que esse é seu modo de recordar” (ibidem, p. 201).

Em 1915, no texto *Observações sobre o amor de transferência*, Freud observou que do manejo da transferência advêm as dificuldades verdadeiramente sérias enfrentadas pelos analistas. Conforme aponta o autor, há a “suspeita de que tudo que atrapalha a continuação da terapia pode ser uma manifestação de resistência. Sem dúvida a resistência tem enorme participação no surgimento dessa impetuosa solicitação de amor” (2006c, p. 214-215). Segundo Roudinesco e Plon (1998), a transferência foi considerada por Freud como um obstáculo ao trabalho de rememoração e uma forma particularmente tenaz de resistência, indício da proximidade do retorno dos elementos recalçados mais cruciais. Mais tarde, embora Freud continuasse a ligar a resistência à transferência, colocou a ênfase na importância de sua utilização como via de acesso ao desejo inconsciente. A ilusão que sustenta o amor transferencial advém da falta de autenticidade desse sentimento, sendo que “não possui uma só característica nova, oriunda da satisfação presente, mas se constitui inteiramente de repetições e decalques de reações anteriores, infantis inclusive” (FREUD, 2006c, p. 222).

Em *Além do princípio do prazer* (1920), a repetição na transferência foi um dos dados invocados por Freud para justificar a colocação em primeiro plano da compulsão à repetição: no tratamento, repetem-se situações, emoções, em que finalmente se exprime a indestrutibilidade da fantasia inconsciente. Para que a transferência possa ser utilizada como algo a favor do percurso da análise, Freud postulou a regra da abstinência, na qual o analista precisa estar em um lugar de

reserva. Assim, a transferência também pode ser um obstáculo ao tratamento, pois muitas vezes o sujeito, que na clínica psicanalítica é convocado ao trabalho subjetivo, para de trabalhar e passa a amar ou odiar a quem dele trata, resistindo ao tratamento.

Portanto a transferência surgiu para Freud como um impasse, exigindo que ele elaborasse um modo específico de manejá-lo para que o tratamento psicanalítico se efetivasse. Ele percebeu que tal impasse, paradoxalmente, tem as mesmas origens que os afetos que impulsionam o tratamento. Assim, a transferência é, ao mesmo tempo, impasse e mola propulsora do tratamento. Foi justamente por causa da emergência do sujeito e dos impasses que causou à clínica médica que a psicanálise nasceu. Dito de outro modo, a psicanálise começou a ser elaborada a partir de algo do paciente que insistia em atrapalhar ou surpreender a Freud, que seguia os passos ditados pela medicina de sua época (BEZERRA; RINALDI, 2009).

A transferência pode ser uma forma de resistência, pois há um tempo de repetição, para que assim o sujeito possa elaborar. Entre a repetição e a elaboração existe um 'entre', que é o psicanalista, que pode manejar com tais elementos e torná-los o material pulsante de elaboração. Segundo Laplace e Pontalis (2001), a transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que o caracterizam.

A transferência é compreendida como elemento que possibilita atualizar, na relação com o psicanalista, elementos que permeiam o fazer e o ser docente. Suspeitamos que os sintomas contemporâneos que adentram o espaço escolar se atualizam na relação com o psicanalista, sobretudo as queixas e as demandas. Nesse sentido, a transferência se dá a partir do que é ser professor, tanto nos microssistemas institucionais, como a escola, quanto no macrossistema, que é o campo educacional como um todo. Assim, a transferência na educação também se singulariza dependendo do contexto e da situação em que o profissional é chamado, sendo necessário um deslizamento de posições. De acordo com Lacan, a transferência é a mola propulsora do processo analítico, é a partir dela que o analisando atualiza o inconsciente na cena analítica. A transferência "não era outra coisa senão a colocação em ato do inconsciente" (2001, p. 11).

A transferência põe o analista no lugar de 'sujeito suposto saber'. Desse modo, o analista submete-se ao funcionamento psíquico do analisante para que este

suponha um saber sobre ele. Ou seja: “este que me escuta sabe sobre mim, sabe sobre minhas dores, me compreende, poderá fazer algo por mim”, conforme afirma Lacan, quando o analisando atribui intenções a um gesto causal do analista: “Você o fez para me pôr à prova!” (1998a, p. 228).

Essa simulação é uma ilusão base que permite o estabelecimento da transferência. É uma simulação sobre um saber para que seja possível o acesso ao sujeito; é uma chave de acesso e tem em sua essência uma função imaginária e mítica. “Em outras palavras, 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” (ibidem, p. 224). Nesse sentido, Lacan pontua a reatualização da relação com esses objetos perdidos, apontando para o movimento dialético que o analista pode produzir, como efeitos de abertura de questões interrogantes do sujeito e sua posição de desejo.

Nessa perspectiva, o objeto α , considerado objeto causa de desejo, objeto perdido a partir do estágio do espelho⁷ com a entrada da função paterna, possibilita a idealização da posição sujeito suposto saber. O psicanalista não é o objeto α , ele opera como objeto α , faz semblante desse objeto – sustentado a partir da transferência que possibilita o ‘lugar de suposto saber’. A transferência no campo educativo requer indagar a posição do analista, sendo que são necessários manejos e deslizamentos, em que a posição do profissional será construída a partir da singularidade do contexto e do pedido em que é chamado. Nas proposições lacanianas, a transferência entra como possibilidade de ‘ativar’, de dar início, conduzindo o sujeito ao seu lugar original, onde o que está em jogo é sua causa, a perda do objeto α dando origem ao desejo. Eis a verdade que emergirá, em que há um falso-ser, deparando-se com a castração, com a perda do objeto. Ou seja, o impossível da completude, do não faltar – o impossível do ato sexual. Esse é o eixo do trabalho do analista, porém no campo educativo os manejos necessários se constroem no sentido de escutar o que é singular na situação, com objetivos de apresentar o que não se espera, o que não se sabe até aquele momento, tirando do silêncio conteúdos que movem os sujeitos naquele contexto.

⁷ Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 194), “Expressão cunhada por J. Lacan, em 1936, para designar um momento psíquico e ontológico da evolução humana, situando entre os primeiros seis e dezoito meses da vida, durante o qual a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho”.

Conforme indica Lacan (1998a), o psicanalista precisa saber o processo em que conduz o paciente, ele precisa conhecer o que é um percurso de trabalho, e aí indicamos a formação que se estabelece para além do meio acadêmico. O psicanalista “deve saber, a ele deve ser transmitido, e numa experiência, aquilo de que ele retorna” (ibidem, p. 225), ou seja, que ele retorna ilusoriamente a um lugar de objeto perdido.

Mais especificamente no que se refere à presente pesquisa, pensamos em termos de escuta, pois supomos um tempo de escuta para recolher elementos a fim de construir intervenções, assim como uma forma de ressignificação do vivido. Dessa maneira, optamos pelo eixo da escuta, pois há uma posição de ‘leitura’ da experiência da pesquisadora, ou seja, o que foi vivido e o que se pôde colher deste trabalho. A escuta e a escrita são elementos indissociáveis na presente pesquisa, sendo que a escrita dá visibilidade e corporeidade como forma, para escuta, assim como ao escrever se produzem novos sentidos na escuta. Escrever implica a escuta.

Um passo à frente é adentrar a questão sobre a especificidade da escuta de professores de Santo Ângelo. A partir do trabalho de pesquisa, entendemos que a especificidade da escuta analítica de professoras aponta para a experiência, para o percurso que delinea no cotidiano do trabalho com os educadores na cidade de Santo Ângelo. Esse percurso tem uma singularidade; assim como toda escuta, é único.

Nesse sentido, o trabalho de construção da singularidade dessa escuta passa pela via da transferência e apresenta um novo formato a partir da escrita. O trabalho de escrita é a elaboração do trabalho de escuta, e podemos considerá-los eixos fundamentais da pesquisa em psicanálise.

4.2 Pesquisa em psicanálise

Freud, no percurso de escrita de sua obra, assume uma posição de escuta de seus pacientes que demonstram a singularidade de abrir perguntas, e estas possibilitam a escrita de possibilidades – ou seja, suas teorizações são sempre marcadas com um estilo literário que opera com as proporções da certeza. Nessa vertente, Freud, como escritor, sempre deixa espaço para o não saber, para o enigma. O processo criativo e interpretativo de Freud é elaborado a partir da sua

experiência, endereçando ao leitor indícios de uma aventura que se revela parágrafo a parágrafo, apontando para um terreno passível a mutações, possibilitando perceber suas construções e elaborações das mais tenras às mais complexas, e os giros que surgem no transcorrer da experiência que se transmuta em escrita (MAHONY, 1992).

Na presente investigação, consideramos essa posição de escrita uma transmissão freudiana que merece espaço, pois, afinal, é essa posição frente ao enigma que marca a singularidade da pesquisa em psicanálise. Um enigma que se inscreve no percurso do pesquisador que se envereda a dar cunho de escrita para aquilo que escuta.

Nas palavras de Freud: “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem [...]” (1974c, p. 152). A psicanálise estrutura-se a partir de experiência investigativa, na qual Freud se dedica a escutar seus pacientes, que apresentavam sofrimentos até então compreendidos a partir de um discurso médico. Como efeito dessa escuta, a psicanálise tem seu nascimento. Assim, a investigação e a experiência andam juntas, sendo que a psicanálise nasce de uma prática.

É pertinente apontar que a investigação pautada por Freud, ao escutar seus pacientes, foi em grande parte efeito do que os pacientes produziam ao falar, sendo que encontravam em Freud a capacidade de escuta atenta e dedicada, necessária para extrair uma teoria sobre o funcionamento do psiquismo. Um breve trecho pode ser percebido acerca do tratamento de Anna O., quando Freud indica que “Ela descrevia de modo apropriado esse método, falando a sério como uma *‘talking cure’*, ao mesmo tempo em que se referia a ele, em tom de brincadeira como *‘chimmy-swepping’*. A paciente sabia que, depois que houvesse dado expressão a suas alucinações, perderia toda a sua obstinação [...]” (1974, p. 64-65). A força do trabalho freudiano residia na sua capacidade de acolhimento àquilo que se apresentava como diferença, não categorizando em conhecimentos já nomeados pela medicina da época, mas sim porque entrava em campos insabidos, dando espaço para uma nomeação que viria permeada pela escrita, onde esta servia de suporte para a formulação da sua escuta.

Conforme indicam Laplanche e Pontalis (2001), podem-se distinguir três níveis: como tratamento, como pesquisa e como uma teoria psicológica. Como pesquisa, consiste em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações,

das produções imaginárias de um sujeito. No que se refere ao tratamento, estaria intimamente ligado à pesquisa e delineado pela interpretação e pela transferência. O conjunto de dados sistematizados pelo tratamento e pela pesquisa dá origem à teoria psicológica. Portanto os três níveis estão relacionados e sustentam um ao outro. Nessa perspectiva, o trabalho com o inconsciente, que se coloca como enigma, é aquele que produz movimento de pesquisa, movendo o tratamento a partir de um campo teórico.

Nesse entrelaçamento de tratamento, pesquisa e teoria, há uma função que a escrita efetiva – um movimento no pesquisador de se deparar com a sua escuta, viabilizado pelo enigma, e podendo produzir efeitos nas produções teóricas para compartilhar com seus pares (e ímpares). A escrita será um ponto de apoio fundamental no presente trabalho, para tanto dedicaremos um espaço para ela no subtítulo seguinte.

Sendo a experiência e a pesquisa inextrincáveis no trabalho psicanalítico, assinalamos a importância de diferenciar a formação em psicanálise e a pós-graduação. A proposta de investigação, buscando uma elaboração teórica e metodológica a partir da psicanálise, apoia-se na compreensão de que a psicanálise não é uma disciplina propriamente universitária, sendo que existem diferenças entre o ensino da psicanálise enquanto campo teórico e a transmissão da psicanálise enquanto elemento oriundo e sustentado na relação com a alteridade.

Ainda que não seja o objetivo abordar a questão do ensino e da transmissão em sua amplitude, convém indicar as diferenças entre eles e as (im)possibilidades na construção de uma tese pelo viés psicanalítico. Conforme Iribarry (2003), é cada vez mais frequente a procura pela pesquisa psicanalítica, na qual os profissionais que optam pelo caminho da pós-graduação desejam pautar suas investigações a partir de uma apropriação do método freudiano. Nesse sentido, parece pertinente situar as diferenças entre a pesquisa como efeito da formação em psicanálise e a pesquisa que tem unicamente um destino acadêmico.

Concordamos com Dunker (2010), quando este afirma que não existe uma tese em psicanálise, mas, sim, teses com aproximações, mais especificamente no campo da psicologia clínica, da teoria psicanalítica ou da epistemologia psicanalítica, sendo que a psicanálise não é uma disciplina universitária. Nessa perspectiva, optamos pelo subtítulo ‘pesquisa em psicanálise’ com o intuito de clarear aos poucos o que significa uma pesquisa pautada pelo método psicanalítico. Suspeitamos que a

pesquisa, como efeito da formação em psicanálise e sendo apresentada em programa *lato sensu*, ou *stricto sensu*, busca apresentar um recorte da forma como o pesquisador se apropriou do método freudiano. É uma tentativa de sugerir uma sistematização possível, que poderá ser utilizada por outros pesquisadores que também se pautam na tradição freudiana de investigação. Portanto a formação em psicanálise e a formação acadêmica podem estar juntas, mas cada uma carrega suas especificidades.

Nessa via, as considerações propostas por Dunker (2010) discutem a diferença entre ensino e transmissão. A psicanálise, enquanto ensino, trabalha com considerações teóricas; para elaborar uma tese a partir dessa teoria, não é necessário ser psicanalista, não são necessários percurso de análise, supervisão e estudo contínuo com horizonte de sustentação da alteridade. Essa última consideração trata da transmissão que incide em uma posição subjetiva. A formação em psicanálise é um processo que está adiante da pós-graduação, sendo que a formação acadêmica pode ocupar um lugar suplementar na formação do psicanalista, mas não sustenta a posição necessária de um psicanalista. A pós-graduação visa à pesquisa em cunho acadêmico, formando pesquisadores e professores.

Portanto a pós-graduação não substitui e não é igual à formação em psicanálise. Conforme apontado por Dunker (ibidem), a formação em psicanálise pode apresentar elementos fundamentais nas questões de elaboração do método da pesquisa. Se o pesquisador optar apenas pela pós-graduação e estiver interessado pela pesquisa em psicanálise, deixando a formação para 'outra hora', os efeitos virão na escrita do capítulo sobre o método. Na vertente que interessa, cabe salientar que a psicanálise não tem um método – ela própria é o método –, assim a formação coloca-se como elemento estrutural.

Com Freud (2006h), encontram-se as primeiras formas da pesquisa, especificamente nos cinco casos clínicos que relatou em suas obras completas. Assim, tem-se a pesquisa psicanalítica imbricada na própria psicanálise, na experiência freudiana; elas não são dois campos distintos, mas campos que se estruturam em relação. Desde sua origem, a psicanálise, como metodologia de pesquisa, é a própria psicanálise, sempre oriunda de uma experiência, de um percurso de trabalho, sustentado na teoria, propondo-se à investigação de um enigma.

No sentido de ainda pontuar elementos metodológicos da pesquisa em psicanálise, é pertinente situar as diferenças entre o estudo de caso e a construção do caso (FEDIDA, 1992), sendo o último um delineamento metodológico importante às pesquisas psicanalíticas. O estudo de caso considera a escrita como uma transcrição dos acontecimentos clínicos. De forma minuciosa, destina-se a maior parte do trabalho no registro dos diálogos, das perguntas e das respostas, procurando incluir tudo que for possível, evitando excluir qualquer elemento do tratamento. Há uma atenção para que não aconteçam perdas, no que tange aos acontecimentos, às falas e à cronologia. Assim, são importantes: termo de consentimento livre e esclarecido, gravações, transcrições, diário de campo, entre outros. É relevante salientar que tal metodologia considera a neutralidade do pesquisador como eixo fundamental no processo, buscando descrever uma realidade psicológica situada cronologicamente.

O estudo de caso no campo da psicologia clínica tem seu início com os registros de notas da anamnese que irão produzindo uma história clínica, seguindo uma cronologia de sessões circunscritas em um período de tempo. Após a apresentação de tais dados é realizada a discussão a partir de uma teoria que produziu sustentação na condução do tratamento (MOURA; NIKOS, 2000).

A construção do caso implica a produção de um formato para o percurso do tratamento, colocando em movimento o que não pode ser trabalhado no momento da escuta e das intervenções. A escrita pode ser produtora de um formato a partir de um impasse que se coloca no trabalho, sendo que este é o motor da pesquisa. Portanto o pesquisador está em cena na construção, pois o impasse se produz a partir do seu percurso e de sua escuta do caso, e a condição do narrador está inscrita em tal construção. Nessa direção, a construção do caso é uma ficção do analista.

No entendimento de Nasio (2001), o caso é uma ficção, pois se trata de uma reconstituição a partir das lembranças terapêuticas marcantes; a escrita é uma forma de apresentar o que foi vivido pelo analista. A escrita do caso em psicanálise é uma ficção daquele que escreve, sendo uma história reformulada a partir do encontro com o real, ou seja, o impossível de capturar a 'essência' do que é narrado. No ato de escrever se produz a partir do real, e também é a possibilidade de transmiti-lo como fonte pulsante da palavra. Nessa perspectiva, o caso é construído, diferenciando-se do estudo de caso que procede de um relato. Para Rickes (2003, p.

125), “não existe estudo de caso, mas escrita, construção do caso e, nesta construção, produção de um lugar psíquico que objetiva ser capaz de sustentar o endereçamento da transferência”.

As considerações sobre estudo de caso e construção do caso se direcionam no sentido de esclarecer as condições metodológicas da investigação em psicanálise. Assim, acreditamos que os impasses que movem a pesquisa se referem à forma que é possível criar para o trabalho de escuta analítica, considerando que não é um modelo *a priori*.

No mesmo horizonte, de acordo com Iribarry (2003), a singularidade da pesquisa psicanalítica é um elemento fecundo, pois ela não inclui em seus objetivos a necessidade de inferência generalizadora, ou seja, para amostra ou para população. O campo teórico em psicanálise exige do pesquisador a apropriação da técnica a partir de um estilo que se cria no manejo do tratamento. Portanto é sempre singular. Nesse prisma, poder-se-ia apontar que o método é o manejo e a construção das teorias de associação livre, transferência, interpretação, nas suas mais variadas possibilidades de delineamentos, de forma tal que se tenha acesso às justificativas e às descrições de seus procedimentos para a transposição para uma pesquisa ‘científica’. Desse modo, compreendemos que o método é construído adequadamente ao objeto de pesquisa, isso produz um método sempre particular, intransferível. Assim “o método da pesquisa psicanalítica somente pode ser compreendido a partir daquilo denominamos de situação psicanalítica de pesquisa” (ibidem, p. 122).

O trabalho do psicanalista é caracterizado pela investigação, sendo os delineamentos do método são estruturados na escuta e nos manejos que a transferência impõe. Nessa perspectiva, a pesquisa não apresenta uma metodologia *a priori*, ou seja, não existem questionários elaborados previamente, assim como a inscrição de um campo de análise também é construída no decorrer do percurso.

A herança freudiana sobre a irredutibilidade da psicanálise a uma técnica que tenha efeito de uma regra absoluta se reatualiza no momento da escrita e da transmissão de uma experiência. Existe uma impossibilidade de generalização da técnica, considerando que as intervenções devem ser construídas singularmente como efeitos de uma escuta. Ou seja, as generalizações teóricas, quando são submetidas ao trabalho de campo propriamente dito, sofrem transformações,

suspensões, para serem reinventadas, tendo a transferência como suporte fundamental. Conforme aponta Freud:

A extraordinária plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica; e ocasionam que um curso de ação que, via de regra, é justificado, possa, às vezes, mostrar-se ineficaz, enquanto outro que habitualmente é errôneo possa, de vez em quando, conduzir ao fim desejado. (1974c, p. 164).

A escrita da tese abre espaço para dissertar o *modus operandi* de um contexto e os manejos que foram necessários a partir do campo teórico da psicanálise, assim como a abertura para novas perguntas e elementos inovadores que aí possam nascer. A experiência narrada e compartilhada pode possibilitar a construção de outras experiências, nunca iguais, nunca repetidas. Assim, na situação psicanalítica de pesquisa a transferência é instrumentalizada a partir da produção escrita.

A psicanálise apresenta como marca a prioridade com o estilo e a singularidade de cada sujeito. Assim como no processo de análise, a pesquisa psicanalítica é sempre uma apropriação do autor, que depois de estudar e ter um enigma, uma pergunta, filia-se a essa vertente e a singulariza na realização de uma pesquisa. Nesse viés, pode-se indicar a apropriação e a possibilidade de transmissão de uma experiência, ponto que abordaremos adiante. Nesse sentido, parece pertinente a diferenciação da palavra 'experiência', em suas designações na língua alemã, sendo *Experiment*, *Erlebnis*, *Erfahrung* (LAPLANCHE, 1987). A primeira contempla a ideia do cientista experimental, tendo o seu trabalho desenvolvido na compreensão da neutralidade da sua vivência e singularidade. A *Erlebnis* corresponde ao trabalho em que o objeto desaparece frente ao pesquisador, sendo desconsiderado. E, por fim, a *Erfahrung* é a vivência que se transformou em aprendizado, correspondendo à experiência propriamente dita, referindo-se ao trabalho do pesquisador psicanalítico, que tem como efeito uma aprendizagem.

A *Erfahrung* tem aproximações com a experiência em termos benjaminianos. A experiência também é um conceito que pode ser emprestado da filosofia de Walter Benjamin, com o fim da narração tradicional, e especialmente dois ensaios do autor tratam desta questão, em *Experiência e pobreza* de 1933, e *O narrador*, escrito entre 1928 e 1935. O declínio da experiência, '*Verfall der Erfahrung*', indica a impossibilidade de narrativas sobre uma tradição compartilhada no laço social, que

se articula no trabalho de transformação em cada geração, na continuidade de palavras transmitidas de pai para filho.

Na obra de Benjamin (1994), a transmissão da tradição é retomada através de uma lenda antiga sobre um velho vinhateiro que, no seu leito de morte, confia a seus filhos que um tesouro está escondido no solo do vinhedo. Os filhos cavam, mas não encontram nada. Porém quando chega o outono, suas vindimas se tornam as mais abundantes da região. Os filhos então reconhecem que o pai não lhes legou nenhum tesouro, mas sim uma preciosa experiência, e que sua riqueza lhes advém dessa experiência. A importância dessa lenda está na narrativa do pai, as palavras que ele profere no seu leito de morte, as quais são escutadas. Os filhos respondem às palavras transmitidas e reconhecem nos seus atos que algo passa de geração para geração.

Essa lenda está para além da experiência enquanto *Erlebnis*, ou seja, as pequenas vivências particulares e individuais. A experiência (*Erfahrung*) não corresponde unicamente experiência do vinhateiro, mas sim o que é transmitido por ele, algo que transcende a vida e a morte, mas nelas se diz, sendo algo que concerne aos descendentes. A perda da experiência produz o desaparecimento das formas tradicionais de narrativa, que têm sua potência nessa transmissibilidade. Segundo Benjamin, essa diluição se deve aos fatores históricos que culminaram com as atrocidades da Primeira Guerra Mundial, que demarcou o começo da devastação da vida humana. Produziu-se o desenvolvimento de forças produtivas e da técnica, assim como a impossibilidade da linguagem cotidiana e para narração assimilar o trauma.

A experiência (*Erfahrung*) do pesquisador psicanalítico vai ao encontro das formulações benjaminianas:

Não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [ou seja os vestígios do narrador] estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem os viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Nessa perspectiva, o pesquisador é o primeiro sujeito da pesquisa. O campo de trabalho é escutado a partir da transferência, e a partir daí o pesquisador oferece o testemunho da sua investigação. Nesse sentido, o documentário de Eduardo Coutinho (2008), intitulado *Fora de Cena*, ilustra de forma interessante tais

elementos. Filmado todo no mesmo cenário, mulheres são entrevistadas de um modo que se produz um efeito de não se saber quem é quem, ou de quem são as histórias contadas. Atrizes famosas e desconhecidas narram e interpretam as histórias, produzindo um jogo dinâmico em que não é possível individualizar de quem é a história.

Nos comentários inclusos sobre o documentário, João Moreira Salles indica a importância de não sabermos de quem é a história, sendo que todas as mulheres têm o mesmo estatuto, não havendo cópia, nem original. As histórias complementam-se. Ao mesmo tempo em que se reconhecem duas histórias, não se sabe a quem elas pertencem, independentemente do personagem. A pertinência do documentário coloca-se na indicação à potência das histórias e como elas se articulam.

Nesse sentido, segundo Berlinck (2008) e Poli (2005), uma pesquisa em psicanálise sustenta-se, em primeiro lugar, pela transferência, colocando o psicanalista num lugar muito específico, que é o lugar de um saber a partir de um enigma. Esse enigma lança o psicanalista numa atividade de pesquisa, pois ele sabe, ou pelo menos desconfia, de que ele não sabe aquilo que supõem que ele sabe. O tema de pesquisa contém um enigma, portanto a base da pesquisa são as perguntas que possam sustentar a atividade.

Nesse ponto, salientamos a transferência como eixo na relação com a pesquisa, como aquilo que lança enigma ao pesquisador e que supõe um não saber, sustentando paralelamente um desejo de saber. Enigma supõe não saber. Nesse viés, Figueiredo (2008) condena a tentativa de querer colocar os elementos complexos da clínica psicanalítica nos padrões da ciência, pois a pesquisa e a construção teórica devem vir depois, e não estorvar ou impor seus meios e fins. Complementa o autor:

O pesquisador tende a preferir fenômenos mais claros e identificáveis, processos mais previsíveis, sobre os quais exercer o controle. O clínico deve renunciar a este controle e a estas previsões, confiando em que o processo anda e deve andar por si só. (ibidem, p. 22).

A pesquisa psicanalítica tem como objetivo compartilhar reflexões com a comunidade, fugindo da imagem tradicional de pesquisa científica. Segundo Fedida (1992), procura-se produzir um pequeno espanto e descobertas feitas pelo leitor, permitindo novos sentidos, conceitos, elaborando encaminhamentos possíveis.

Caon (1994) define quatro momentos pelos quais passaria a pesquisa psicanalítica. Na análise pessoal, considerada o primeiro eixo, o pesquisador/analizando busca desbravar em suas próprias perguntas, enveredando em seus enigmas e processos inconscientes. No percurso da análise, acontecem as primeiras aproximações com o objeto de pesquisa. O segundo momento é a clínica, na qual o psicanalista trabalha o inconsciente, interrogando-se sobre outros restos inesgotáveis, abrindo espaço para o interrogar-se e a construção de novos conceitos que contribuam para a psicanálise. A supervisão, sendo o terceiro momento, proporciona uma escuta outra, possibilitando ao pesquisador ir delineando seu objeto de pesquisa. O quarto eixo é a escrita da pesquisa, que demanda alteridades que propiciem o endereçamento de uma escrita com estilo de texto específico.

Todos esses eixos da pesquisa psicanalítica estão atravessados por alteridades que acompanham esses momentos, sendo um grupo de interlocutores que acolham a produção do pesquisador, assim como o analista acolhe na análise, e o supervisor acolhe o fazer clínico do psicanalista. Essa acolhida é um momento que produz espaços criativos no texto, para que novas reflexões possam ser amarradas e outras desfeitas e reelaboradas.

Esses apontamentos sobre pesquisa em psicanálise permitem-nos constituir a perspectiva da presente pesquisa. Ensino e transmissão são campos diferentes, mas que se entrelaçam no percurso da pesquisa, colocando em evidência, principalmente, elementos referentes ao método, transparecendo a forma como o pesquisador posiciona-se frente à formação em psicanálise. Os métodos são múltiplos e sempre construídos em coerência com o objeto de estudo, levando em conta a lógica 'cada caso é um caso', não permitindo uma cópia, uma duplicação.

Consideramos fundamentais os eixos propostos por Caon (1994), assim como as proposições de Berlinck (2008), Poli (2005) e Figueiredo (2008), que convergem na compreensão da pesquisa em psicanálise sustentada por um não saber, um enigma, que nasce e se sustenta pela transferência. Conforme assinalam Voltolini, Dunker e Jerusalinsky (2008), sobre o quanto de conhecimento e o quanto de saber estará em exercício na pesquisa, o saber está na ordem da ignorância, da interrogação, do inconclusivo, do que não cessa de lançar novas questões, mesmo no suposto fim da escrita da tese.

Presumimos que a sustentação dessa posição frente à escrita de uma tese proposta pelo viés psicanalítico se dá pelos eixos propostos por Caon (1994), já

apresentados por Freud para a formação em psicanálise. Mesmo que haja clareza das diferenças entre formação *stricto sensu* e formação em psicanálise, acreditamos que a possibilidade de uma posição subjetiva ao encontro do que não se sabe, a parcialidade da construção do conhecimento, e este tido como a possibilidade de transmissão de uma experiência são entendidos, no presente trabalho, como pontos de referência.

Assim, a pesquisa em psicanálise não se dá apenas em um curso, mas em um percurso o qual o pesquisador se propõe a percorrer, estando para além do meio acadêmico. O trabalho de escrita sobre a escuta de professoras convoca a responsabilidade com os efeitos do trabalho no campo educativo, assim como o trabalho desenvolvido na cidade de Santo Ângelo, deixando rastros desse percurso a partir da escrita, é o que convoca.

4.3 Escrita na pesquisa

O trabalho a partir da técnica psicanalítica tem como ponto de partida a linguagem que habita aquele que fala, através dos significantes que se articulam, uns com os outros, expressos nos dizeres do sujeito. A fala comporta a palavra em uma dimensão imaginária, carregando uma função de significação, trazendo a dimensão inconsciente. Nessa perspectiva, a fala carrega uma inscrição, que oferece origem a escrita, mas que se diferencia dela. Em outras palavras, a escrita em psicanálise comporta o eixo da inscrição, relacionando-se com a produção do texto escrito.

Ainda que a psicanálise se fundamente no inconsciente emergindo a partir da fala, a escrita esteve presente desde cedo na obra freudiana, principalmente como forma de registro de sua escuta, assim como meio de elaboração da sua prática. Lacan, na sua lição de 13 de janeiro de 1976, do Seminário sobre Joyce, aponta interesse pela escrita, ao afirmar que “historicamente, foi por pequenos pedaços de escrita que se penetrou no real, a saber, que se cessou de imaginar. A escrita das letrinhas, letrinhas matemáticas, é isso que sustenta o real” (2007). A obra Joyce, tomada por Lacan, serviu de análise para compreender a posição do artista em relação à escrita e à ‘letra’.

O trabalho de Joyce foi a escrita, e não a fala, e o trabalho analítico dedica-se à análise da fala, porém isso não significa que não se possa utilizar textos para

análise ou como suporte de avanço no campo teórico. Assim como Freud analisou o livro do Presidente Schreber, Lacan fascinou-se com o trabalho de Joyce. Porém, na sua relação com os textos literários, Lacan buscou indicar que a psicanálise não era aplicada à arte, sendo que o artista precede o psicanalista e abre possibilidades – tratava-se da aplicação da arte à psicanálise. Nas palavras de Lacan,

A única vantagem que um psicanalista tem o direito de tirar de sua posição, ainda que lhe tenha sido reconhecida como tal, é a de recordar com Freud que, em sua matéria, o artista sempre o precede, e que não há por que fazer-se psicólogo ali onde o artista lhe trilha o caminho. (1965, p. 8-9).

A escrita de Joyce interessa a Lacan, pois ela utiliza a linguagem construindo um jogo de letras, demonstrando aquilo que fundamentalmente é um lapso, sendo que é uma expressão do inconsciente. Tratando-se da relação com o real, a escrita de Joyce toca o real, com seu exercício de fazer a letra lixo (RINALDI, 2006).

No que se refere ao trabalho que a escrita impõe, Lacan elabora o conceito de traço unário, tecendo aquilo que Freud delimita como identificação ao *einzigster Zug*, a identificação regressiva ao traço, à noção de significante que deriva de sua leitura de Saussure, sendo que o significante aparece como aquilo que é pura diferença, que se define como não sendo o que os outros são. A identificação, enquanto identificação ao significante, sustentada por um traço unário, distancia-se em muito do que poderíamos supor como identidade, como inscrição de um lugar unificado para o sujeito, sendo esta marca o que lhe oferece a inscrição na diferença, enlaçando em uma cadeia simbólica.

A 'letra', como marca do inconsciente estruturado como linguagem, serve como sustentação para a função significante. A letra liga o sujeito à sua origem, demarcando o gozo perdido, assim como oferecendo uma identificação simbólica. Trata-se de uma inscrição, "algo de uma escrita primordial que marca o sujeito na sua singularidade", e o "significante é uma invenção a partir de alguma coisa que já está lá para ser lida" (RINALDI, s/d, p. 3). Assim, a própria fala do sujeito é da ordem de uma releitura dessas marcas primordiais, que através da identificação recebe do Outro, e nesse movimento de nomeação apropria-se delas, demarcando seu caráter de real, assim como a sua dimensão inventiva. Nessa perspectiva, indica Costa:

Em toda e qualquer enunciação o sujeito é, ao mesmo tempo, aquele que conta e aquilo que é contado. [...] Para que alguém possa enunciar qualquer coisa, precisa de um movimento de apropriação da linguagem. Ou seja, ele precisa estar na posição de ser o mestre de sua fala. Ao mesmo tempo, no

argumento que ele constrói, ele é objeto dessa mesma fala, mesmo que não se reconheça nessa condição. (COSTA, 1998, p. 90).

A marca inicial do ser é o traço e não uma esfera ou círculo que poderiam representar uma unificação. A impossibilidade de o significante ser igual a si mesmo, ainda quando repetido, constitui sua propriedade fundamental. A inscrição do traço unário possibilita que o sujeito aceda à função da contagem. Estar na posição daquele que procede a uma contagem é ao mesmo tempo habitar o lugar daquele que conta naquilo a que esta palavra pode remeter-nos a fazer diferença. É porque o sujeito pode aceder à dimensão do significante e desfrutar do que o qualifica como morada da diferença que ele, sujeito, pode ver-se na posição daquele que faz diferença na referência ao Outro. Por outro lado, a ideia do contar nos remete diretamente à dimensão da narrativa. Contar no sentido de constituir uma série, mas também de narrar, de produzir uma ficção na qual é possível contar-se, ser um, com uma história (RICKES, 2003).

A escrita nasce de uma morte, desse traço que se apresenta por marcas apagadas, que se configuram em escrita na relação com a linguagem, enlaçando a origem da linguagem com o real. O traço unário está como função de bastão, sendo traço sem qualidades, servindo de subsídio para a diferença, sendo um significante de uma ausência. A morte e a vida como dialéticas na produção escrita são indicadas por Schaffer (2009), em que a palavra viva é morta através da escrita, buscando, dialeticamente, manter o vivo através do registro escrito. Na mesma direção aponta Gagnebin que a escrita “deseja perpetuar o vivo, mantendo sua lembrança para as gerações futuras, mas só pode salvá-lo quando codifica e fixa, transformando sua plasticidade em rigidez, afirmando e confirmando sua ausência – quando pronuncia sua morte” (2006, p. 11). Nessa via, Rinaldi salienta o movimento inventivo do significante, que surge a partir da função da ‘letra’:

O significante é uma invenção a partir dessa marca apagada, assim como o saber, na medida em que inventamos sempre alguma coisa para contornar o nada do real. O mundo é uma hipótese onde o sujeito reinventa-se continuamente, e ninguém melhor do que os escritores – especialmente os poetas – para trazerem isso à tona, a partir de seu *savoir-faire* com a língua. Eles evidenciam essa função da letra como aquilo que desenha a borda do furo do saber, como um litoral entre simbólico e real. (s/d, p.4)

Nessa perspectiva, o sujeito, na compreensão psicanalítica lacaniana, não corresponde a uma entidade substancial, mas se define como sujeito que é “um vazio constitutivo básico que impulsiona a subjetivação, mas não pode em última

instância, ser preenchido por ela” (ZIZEK, 2006, p. 12). Esse sujeito vazio oferece condições a estar aberto a possíveis formas de subjetivação, assim como a impossibilidade de formas de subjetivação contingentes. Tal compreensão indica a inviabilidade de uma escrita em absoluto, mas aponta para a produção do texto como tentativa de inscrever uma posição de singularidade, sendo o que faz borda, passagem, travessia entre real e simbólico, separando e unindo. Não havendo uma enunciação pura, a escrita está na distância entre enunciado e enunciação, e nesse ponto situa-se uma orientação possível subjetiva do desejo.

A escrita traz como marca a perda, sendo que nem “pela escritura conseguem assegurar a imortalidade; ambas, aliás, nem mesmo garantem a certeza da duração, apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da existência, e dos esforços de dizê-la” (GAGNEBIN, 2006, p.11). No trabalho de escrita se recolhem rastros que apresentam indícios sobre os processos de subjetivação. A escrita, a produção de um texto, se origina da escritura subjetiva. Porém a escrita não é uma réplica da escritura, sendo a produção do texto diferente da estrutura que o produz. Conforme indica Schaffer (2013), a estrutura é da ordem do inconsciente, sendo que o texto produzido coloca o inconsciente em suas e dobras e desvios. A escrita em psicanálise implica algumas singularidades no que tange ao método, essencialmente nas formas de apresentação dos dados, assim como nas dinâmicas e nos manejos do trabalho. O autor desenha uma forma a partir da escrita, e assim também se apresenta a partir de um estilo.

Lacan indica que a escrita do texto não imita o efeito do inconsciente, mas forja a sua inflexão. Nesse sentido, aponta que “é impossível que a obra escrita não ofereça a todo instante de que interpretá-la, no sentido psicanalítico. Mas emprestar-se a isso, por pouco que seja, é supô-la o ato de um falsário, uma vez que enquanto escrita ela não imita o efeito do inconsciente” (LACAN, 1977, p. 307). O que surge na escrita são as dobras e os desvios que circunscrevem o inconsciente, e nesse sentido esta surge do Real. Em Lituraterra, Lacan (2003) situa a escrita como um trabalho que faz borda, litoral entre gozo e saber, Real e Simbólico, separa e une campos distintos.

Escrever, nos seus mais variados formatos, requer o trabalho de construção, de elaboração de um percurso/pesquisa. Esse trabalho demanda a consideração da inviabilidade de produzir um relato apresentado de forma cronológica e minuciosa sobre cada passo dos acontecimentos. Conforme formula Gagnebin (2006, p. 111),

“traduzir/transcrever a linguagem oral, a escrita se relaciona essencialmente com o fluxo narrativo que constitui nossas histórias, nossas memórias, nossa tradição e nossa identidade”.

A escrita, nessa perspectiva, não é uma transcrição dos acontecimentos. Não se trata de colher da escrita um sentido e uma verdade, mas sim aquilo que emerge como limite de todo o representável. Porém é no processo de organização da escrita, na tentativa de oferecer uma forma ao vivido, onde são necessários registros organizados, assim como uma estrutura lógica, que surge a exigência de escolher e decidir a forma que será dada aos fragmentos. Nessa via, Lacan utiliza a metáfora de Spinoza para esclarecer o trabalho de escrita:

Se me fosse permitido dar-lhe uma imagem, eu a tomaria facilmente daquilo que, na natureza, mais parece aproximar-se dessa redução das dimensões da superfície que a escrita exige, e de que já se maravilha Spinoza – esse trabalho de texto que sai do ventre da aranha, a sua teia. Função verdadeiramente milagrosa, ao se ver, da superfície mesma, surgindo de um ponto opaco desse ser estranho, desenhar-se o traço desses escritos, onde perceber os limites, os pontos de impasse, os becos sem-saída que mostram o real acedendo ao simbólico. (1982, p. 126).

A escrita é compreendida como experiência de nomeação, que inclui o sujeito na sua singularidade, assim como manifesta os laços sociais que o inscrevem em uma rede discursiva. Conforme aponta Schaffer (2013), a produção do texto não é uma transcrição, mas um desejo de escrita, o qual implica “um ato de singularidade possível, cujo endereçamento – laço social – vide ao enodamento entre a experiência escrita, a intersubjetividade e a alteridade do sujeito” (p. 533). Assim, no trabalho de escrita trabalhamos com enigma, sendo “uma enunciação de tal ordem que não lhe encontramos o enunciado: há um dizer, mas o que é dito nos escapa” (LACAN, 2007, p. 137).

O enigma que coloca em movimento a escrita da escuta de professoras é a possibilidade de construir uma forma para essa experiência, organizar um texto que situe tempos da escuta, e o reconhecimento dos conceitos que estavam e estão em questão no trabalho com professoras. Assim, a escrita é a possibilidade de dar forma ao vivido, assim como produzir uma contagem, marcando e transmitindo uma experiência. A escrita sobre os caminhos da escuta de professoras é uma dobradiça que possibilita acesso aos impasses e às possibilidades no trabalho com professoras.

O que a escrita coloca a trabalhar? A escrita produz uma retroação sobre a escritura do sujeito, *a posteriori*, para produzir novo sentido ao que já estava lá. Nesse sentido, a escrita serve de suporte para escuta, assim como reformula a escuta, oferece novo sentido, retroagindo aos sentidos já estabelecidos a partir do trabalho de escrita que impõe um trabalho de elaboração. O que trava, os impasses, as resistências, o que não se sabe, o real dos acontecimentos, aquilo que escapa à captura da palavra são elementos em movimento na escrita, considerando que é uma forma de narrar o vivido, produzindo registro sobre alguns traços, para que os acontecimentos possam ter uma história, um contorno, uma forma, e assim sejam transmitidos.

No que produz impasse habitam muitas possibilidades de produção; do mesmo modo, pode ser a partir do que não se sabe que um movimento de autoria é possível. O trabalho de escuta de professoras, corporificado através da escrita, coloca em evidência o caráter impossível de uma compreensão ou representação por inteiro de uma vivência, mas indica o circuito narrativo e criativo que acaba reafirmando seu *nonsense*. A pesquisa de escuta de professoras, por ser um texto inscrito em um lugar específico, com marcas e singularidades, que se movimentam através da escrita, oferece a construção de novos sentidos, mesmo que efêmeros e transitórios.

Trata-se de procurar dar registro para o vivido e produzir um texto que viabilize o reconhecimento de um 'corpo' para esses trabalhos, e assim uma possível transmissão do vivido. A escrita é um tempo de escriturar aquilo que ficou como enigma e dar forma para algo que necessita de traços e registros para que possa ser contado, e assim a interlocução com outros também possa ser possível. Cada elemento do percurso produz marcas de uma escuta, e a escrita possibilita o desenho de uma forma a reconhecer potências no trabalho, impasses produzidos, assim como narrar o vivido como via de testemunho e transmissão. Conforme aponta Costa, "é no ato de testemunhar, ou de narrar, ato de fala endereçado a um outro, que o vivido se constitui como experiência" (1998, p. 22).

Desse modo, escrever o vivido é criar uma forma para que ele possa também ser, um dia, recriado, reinventado, produzido a partir de um manejo entre nomear e deixar de nomear, falar e calar, tendo a escrita como exercício de perguntas, e instáveis momentos de respostas, que remontam e demarcam a nossa

inconsistência subjetiva – “quando se escreve pode-se bem tocar no real, mas não no verdadeiro” (LACAN, 2007 apud RINALDI, 2006, p. 76).

4.4 Pontos de orientação na escrita

4.4.1 O tempo lógico

Qual é a temporalidade que permeia a escrita? Como a escuta pode sofrer transformações a partir do tempo? A partir dessas perguntas, seguimos na tentativa de desenvolver o tempo lógico como um possível organizador da escrita, como forma de retroação aos sentidos já existentes da trajetória profissional. Nesse sentido, a psicanálise freudo-lacanianiana indica que a temporalidade do sujeito do inconsciente não é a mesma da temporalidade cronológica, e nessa perspectiva Freud ofereceu as primeiras indicações sobre a intemporalidade dos processos psíquicos inconscientes:

Os processos do sistema inconsciente são atemporais; isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo. A referência ao tempo vincula-se, mais uma vez, ao trabalho do sistema inconsciente. (FREUD, 1915, p. 192).

A inalterabilidade do reprimido indicada por Freud terá uma suas formas de (re)significação no *après-coup* (*a posteriori*, só depois). Os efeitos sobre uma escuta, ou sobre uma vivência, advêm no depois, a partir da produção de sentido que age retroativamente sobre o que faltou em ser representado, assim como oferecendo novos sentidos ao que até então estava significado. Na psicanálise, o tempo está intimamente vinculado com a experiência. Conforme postula Freud:

Só podem ser reconhecidos como pertencentes ao passado, só podem perder sua importância e ser destituídos de sua catexia de energia, quando tornados conscientes pelo trabalho da análise, e é nisto que, em grande parte, se baseia o efeito terapêutico do tratamento analítico. Muitíssimas vezes, tive a impressão de que temos feito muito pouco uso teórico desse fato, estabelecido além de qualquer dúvida, da inalterabilidade do reprimido com o passar do tempo. Isso parece oferecer um acesso às mais profundas descobertas. E, infelizmente, eu próprio não fiz qualquer progresso nessa parte. (1932, p. 79).

Nessa direção, Lacan retoma a obra freudiana. Onde Freud aponta o tratamento analítico como recurso em que carrega as possibilidades de transformação do reprimido, ele indica o ato do analista como produtor de uma

escansão, uma descontinuidade. Assim, como elemento da possibilidade de ressignificação e organizador da escrita, buscamos em Jacques Lacan sua formulação sobre o tempo lógico. Levando em consideração que o texto do autor é bastante alusivo, não deixando evidentes as consequências de suas formulações, também utilizamos como suporte substancial as formulações de Costa (1998) e Porge (1994).

Lacan (1998b), no texto sobre o tempo lógico e a asserção antecipada, discute três movimentos lógicos: instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir. A partir da articulação das três instâncias do tempo, é possível verificar a gênese do sujeito, assim como articular o tempo no trabalho analítico. O autor utiliza-se de um sofisma para desenvolver um problema lógico: três detentos são escolhidos e em suas costas lhes é afixado um círculo, podendo ser preto ou branco. O primeiro que conseguir deduzir qual seria a sua cor, seria libertado. Para tanto, sua conclusão deveria estar fundamentada pela lógica e não somente pela probabilidade. Os três detentos receberam a informação de que havia três círculos brancos e dois pretos, sendo a única possibilidade de dedução, então, o que cada um observava nas costas do outro. Após terem se observado por um tempo, os três dirigem-se conjuntamente a porta da cela e se declaram: “Sou branco e eis como sei disso. Dado que meus companheiros eram brancos, achei que, se eu fosse preto, cada um deles poderia ter inferido o seguinte: ‘se eu também fosse preto, o outro devendo reconhecer imediatamente ser branco, teria saído na mesma hora, logo, então não sou preto’. E os dois teriam saído juntos, convencidos de ser brancos. Se não estavam fazendo nada, é que eu era branco como eles. Ao que saí porta afora, para dar conhecer minha conclusão” (LACAN, 1998b, p. 198).

Porge (1994) indica que o sofisma se deixa consignar pelos termos *pseudo* e *falso*, sendo que o sofista diz o que não é, e o que não é sendo realmente os fenômenos, as aparências. Porém Freud reconhecia no sofisma o poder de apresentar a verdade, vinculando seu caráter ao chiste. Os sofismas são paradoxos que encontraram uma solução, e para tanto levam aquele que lê a percorrer o mesmo caminho para efetuar o erro e resolver o sofisma. No sofisma de Lacan, o erro consiste em concluir com a ‘solução perfeita’, mas a objeção não conduz a um novo raciocínio, nem refuta a solução perfeita; ao contrário, são as duas objeções à solução perfeita que, repetidas duas vezes, em duas escansões, fazem-na existir

como solução. Portanto o sofisma dos três prisioneiros lança o leitor a acompanhar a trajetória do seu enredo para que sua compreensão seja possível.

A solução do sofisma é percorrida por Lacan de forma a mostrar a modulação subjetiva do tempo por meio de três instâncias do tempo que se apresentam de forma diferente em cada um desses momentos, e é preciso captar “a própria função pela qual cada um desses momentos, na passagem para o seguinte, é reabsorvido, subsistindo apenas o último que os absorve”. E assim “restabelecer a sucessão real deles e compreender verdadeiramente sua gênese no movimento lógico” (LACAN, 1998b, p. 204).

No sofisma dos três prisioneiros apresentado por Lacan (1998b), as escansões suspensivas demonstram a estrutura temporal, constituída por seus tempos de parada, são instâncias de tempo que se registram no processo lógico. De acordo com Porge (1994), o tempo lógico desdobra-se a partir de uma sequência de escansões suspensivas que marcam as instâncias do tempo integradas ao processo lógico. Os três tempos constituem uma transformação subjetiva temporal, transcorrida nas modulações, que desenvolve uma estrutura através das escansões.

A lógica do sofisma apresenta as marcas de tempo por onde a ação humana, na medida em que se ordena pela ação do outro, encontra na escansão de suas hesitações a emergência de sua certeza, e na decisão que a conclui dá a ação do outro, que ela vai incluir daqui por diante, com sua sanção quanto ao passado, seu sentido por vir. A certeza antecipada no tempo para compreender que, pela pressa que precipita o momento de concluir, determina no outro a ação que faz do próprio movimento do sujeito erro ou verdade (PORGE, 1994).

Nessa perspectiva, Lacan indica:

Primeiro, ressurgem o *tempo objetivo* da intuição inicial do movimento, que, como que aspirado entre o instante e seu início e a pressa do seu fim, parecera estourar como uma bolha. Atingindo pela dúvida que esfolia a certeza subjetiva do *momento de concluir*, eis que ele se condensa como um núcleo no intervalo da primeira moção suspensa, e manifesta ao sujeito seu limite no *tempo compreender* que passou para os outros dois o *instante de olhar* e que é chegado no *momento de concluir*. (1998b, p. 210).

Essa antecipação, que constitui a assertiva desenvolvida no tempo para compreender ao tempo para concluir, apresenta uma função constituinte, formadora. “A antecipação traz algo [...] de uma mistura de poder, de permanência e uma função limiar, o sujeito vislumbra numa miragem a maturação de sua potência” (PORGE, 1994, p. 50). Nesse sentido, captamos o tempo lógico como valor de ato,

sendo que um ato está ligado a um começo e um fim, ali onde é preciso fazer-se um, precisamente porque não há. O sofisma aponta que o raciocínio que antecede uma decisão pode se elaborar numa lógica intersubjetiva, na qual a compreensão sobre o eu depende dos outros, sendo o tempo para compreender, e o momento de concluir se produz no instante de decisão em o sujeito se desprende da suposição atribuída ao outro.

Lacan indica que essa lógica é próxima ao nascimento do psiquismo, e o exercício contínuo entre eu e os outros, indicando no tempo para compreender um transitivismo especular, que se finda com uma concorrência com o outro no que tange à pressa. Tal qual demonstra no Estágio do Espelho em seus momentos, em que se dá uma indiferenciação entre o eu e o outro, e após desenvolve-se o transitivismo, próprio da situação de ciúmes, da rivalidade com o outro, e no que se refere ao tempo lógico incide na produção de uma antecipação. Nessa perspectiva, podemos compreender que a estrutura do sujeito, constituída primeiramente pela sua alienação à linguagem, é ela mesma determinada pela lógica temporal de sua estrutura.

Na lógica do sofisma, existem passagens de duas escansões suspensivas, sendo duas paradas e duas partidas, antes da conclusão final. Essas escansões se situam no tempo de compreender. Para acompanhá-las, assumiremos o ponto de vista do prisioneiro A, aquele que vem concluir por si mesmo, sendo B e C os prisioneiros a partir dos quais A estabelece sua dedução.

O que se apresenta na entrada do sofisma é a elaboração de que diante de dois discos pretos só resta ter um disco branco colado nos costas. Esta é uma constatação instantânea, dada *a priori*, sendo uma exclusão lógica que orienta os movimentos seguintes. Esse instante de ver está relacionado ao sujeito impessoal do conhecimento, sujeito da ciência. Nesse tempo habita a passividade como posição que rege o sujeito. O sujeito no universal, indefinido, impessoal e intransitivo estaria no instante de ver, quando não há antes ou depois, pois tudo está de imediato, há um saber prévio e mecânico (LACAN, 1998b).

O instante pode ser compreendido como um tempo efêmero e fugaz, é um tempo da urgência que captura. Esse ponto temporal marca o sentido do Outro que está antecipado à condição de apropriação do sujeito. O sujeito diz sem reconhecer o que diz, pede sem interrogar-se sobre o pedido. Isso remete aos primeiros tempos da constituição psíquica, em que é necessária uma antecipação do sujeito para que

ele possa existir. Alguém narra o corpo do bebê e seu lugar no mundo, para que, então, ele possa transpor um choro sem sentido para um apelo, um pedido. Habita nesse instante um não saber sobre si, é um tempo de alienação. Poderíamos supor um tempo sem pensamento, sendo o tempo do ato.

Outro ponto pertinente sobre o instante de ver é apresentado por Costa (1998), que associa a ideia de instante à fascinação e à efemeridade. Os adjetivos apontam paradoxalmente para o eterno e para o finito, ou seja, algo que nos habita sempre, mas que impõe sua finitude. O instante de ver corresponde ao tempo de passividade e criação de sentido que vem do outro. Assim, é um tempo de alienação, constitutivo do sujeito, conforme concebe Lacan no Estágio do Espelho (1998b). O sujeito precisa passar pelo desejo do Outro para que possa constituir-se; habita nessa inscrição um processo de subjetivação.

Conforme apresenta Costa (1998, p.13):

Instante de ver: pode ser referido à possibilidade do encontro de um código sem sujeito, de um código que se impõe sem necessidade de um intérprete. É um tempo em que “se sabe” na impessoalidade de uma estrutura. Muitas vezes, Lacan vai mencionar o “isso” como a máquina, a uma estrutura mínima que precede logicamente o eu. É importante frisar que essa precedência é lógica e não cronológica, na medida em que ela se evidencia numa organização de linguagem em que a convocação ao “eu” é um pressuposto básico da manutenção desta organização. O instante de ver lembra-nos também de um tempo de fascinação, que poderíamos ligar com propriedade ao que seria uma posição de passividade.

O efeito de estrutura no instante de ver está na captação de uma enunciação sem sujeito. A dedução advém do próprio enunciado problema, retomando o sofisma: “se sabe que se é branco quando se vê dois pretos”. Não há um ‘eu’ que articule tal dedução, existindo um código absoluto que dispensa que o sujeito interprete (COSTA, 1994).

No tempo de compreender, ‘A presume que se ele fosse preto, os dois brancos não tardariam a se reconhecer como brancos’. Nessa formulação, A objetiva elementos para além de uma aparência, em que ele captura na inércia dos outros a sua intuição. No dizer de Porge (1994), esse é o tempo do raciocínio, tempo de subjetivação de um sujeito recíproco, e é marcado por duas ‘escansões suspensivas’, ou seja, duas paradas, hesitações diante dos dois outros prisioneiros, na tentativa de solucionar o problema.

O sujeito recíproco se desenvolve na seguinte formulação: ‘O prisioneiro A faz a hipótese de ser preto. Então, A imagina o que B pensaria nessa possibilidade,

coloca-se em seu lugar e pensa: B, se estivesse vendo um A preto, e acreditando ele também ser preto, já teria visto C sair pela porta, mas C não se move. Eis que A começa a pensar-se branco, e imagina B supondo-se preto, logo C (vendo um branco e um preto) também não deixaria a sala. Assim, A se dá conta que tomar-se por branco não é uma boa hipótese de partida e volta a seu ponto de vista como preto – que mesmo que se verifique falsa é a única hipótese que permite chegar a uma conclusão. O prisioneiro então retoma seu raciocínio: A é preto, B o vê preto, se C não sai é porque C vê um branco e um preto. Mas também pensa: se B se pensa branco (e vê A como preto), B não pôde tirar a conclusão de que é branco a partir da não saída de C. Ora, se B não sai é porque não me viu – A – preto, então a hipótese de ser preto é falsa e devo ser branco’ (PORGE, 1994).

Assim, B e C se movimentam em direção a porta e A tem sua certeza abalada, então faz uma parada para refletir, e nesse raciocínio ele inclui o fato de todos os prisioneiros terem parado, já que todos estão na mesma situação. Nesse vacilo, A supõe que a mesma dúvida está posta para B e C, sendo assim estão comportando-se da mesma maneira, então inicia sua saída novamente. Essa nova partida de todos vai colocar a dúvida novamente em A, que se questiona: “será que realmente posso fundar minha certeza na expectativa de B e C?” (ibidem, p. 30). Nesse momento, A deduz que a única forma de alcançar a certeza seria recuperar o tempo de atraso e concluir antes que B ou C, afirmando ser branco na pressa do ato de concluir. Segundo Porge, “embora isso nem sempre fique claro em Lacan, é pois nesse momento, na saída da segunda escansão e não da primeira, que situamos logicamente a objetivação da pressa de concluir” (ibidem, p. 31).

O tempo de compreender faz emergir um movimento psíquico onde se dará a construção de lugar do eu, sendo um tempo de raciocínio. O tempo lógico inscreve o tempo de abrir interrogações, com vias de aberturas de brechas, furos, separações entre o que vem do Outro e o que é possível construir a partir desse ponto. Segundo Costa (1998), o tempo de compreender coloca dúvida sobre o que é próprio e o que é do outro, o que é individual e o que é coletivo. O movimento de abertura de dúvidas, de questionamentos, é a possibilidade de criação de algo novo. Assim, a produção de algo novo é a criação de movimentos de autoria, de descolagem, marcando a singularidade do sujeito, sendo este o momento de concluir.

O momento de concluir é um ato que demarca a conclusão do tempo de compreender. Nas palavras de Lacan, retomando o sofisma:

Esse, portanto, é o momento de concluir que ele é branco; de fato, se ele se deixar preceder nessa conclusão por seus semelhantes, não poderá mais reconhecer que não é preto. Passado o tempo para compreender o momento de concluir, é o momento de concluir o tempo para compreender. (LACAN, 1998b, p. 206).

O prisioneiro A marca asserção sobre si ao apressar-se e afirmar que é branco, para que os outros prisioneiros não o façam antes dele, havendo uma precipitação na urgência de concluir. A verificação da verdade só é alcançada após submetida à saída, que “sua evidência revela-se na penumbra subjetiva” (ibidem, p. 206). Ao sair da sala, o sujeito poderá verificar o seu ato, ou seja, quando o tempo de concluir retroage sobre o tempo de compreender, num *a posteriori*.

O momento de concluir é um tempo de ato, sendo que o juízo assertivo apresentado no sofisma manifesta-se por um ato, um ato de concluir, em que a fala emerge como marcador fundamental. “A fala ‘se introduz’ a partir do momento em que o sujeito executa essa ação pela qual afirma ‘eu sou branco’” (PORGE, 1994, p. 77).

A retirada da condição espacial do tempo situa um outro espaço para além do espaço geométrico, onde o tempo se dá através de metáforas espaciais, que se colocam nas suspensões e paradas pontuais que interrogam e precipitam um certo ato. O tempo lógico é o tempo para se chegar a uma conclusão, do que até então não se sabe, quando as moções suspensas são os movimentos feitos pelos prisioneiros, em que eles evidenciam aquilo que não conseguem ver, a não ser pela parada dos outros, sendo um jogo de reciprocidade que “a razão de elas serem significantes é constituída não por sua direção, mas por seu tempo de parada” (LACAN, 1998b, p. 203).

O tempo que antecede o momento de concluir é um tempo de reflexão fundamental para a saída. No tempo de compreender, o prisioneiro faz a passagem pelo outro num tempo de meditação, nessa pressa demorada indispensável para que o sujeito se identifique com o outro, para que, no momento depois, desprenda-se dele.

Basta fazer aparecer no termo lógico dos outros a menor disparidade para que se evidencie o quanto a verdade depende, para todos, do rigor de cada um, e até mesmo que a verdade, sendo atingida apenas por uns, pode gerar, senão confirmar, o erro dos outros. E também que se, nessa corrida para a verdade, é apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge o verdadeiro, ninguém o atinge, no entanto a não ser através do outros. (ibidem, p. 211-212).

Assim, o instante de ver, como primeiro tempo, é marcado pela instantaneidade, em que o sujeito necessita fazer algum movimento de saída. O tempo de compreender é quando acontecem os questionamentos, as rupturas, as dúvidas, e a formulação de hipóteses. O momento de concluir é considerado uma rápida fulguração que precipita o sujeito a partir de uma certeza que não é inteiramente garantida.

Consideramos as formulações lacanianas sobre o tempo lógico como elemento orientador na escrita de ressignificação da trajetória da pesquisadora, levando em conta que buscamos, no instante de ver, reconhecer o início da entrada da pesquisadora no campo escolar, assim como o princípio de uma escuta. Nesse sentido, utilizamos como referência as produções da pesquisadora, tais como um texto originado do estágio de graduação em psicologia e a pesquisa de mestrado. Retomamos tais elementos no sentido de problematizar com as construções já formadas, para que no *a posteriori* da produção tivéssemos a possibilidade de colher outros significados de tais pesquisas.

As produções textuais do passado, assim como as memórias de tais experiências, relidas e narradas no presente, são ressignificadas pela trama textual na qual surgem, revelando uma dinâmica de retroação na produção do sentido, que vai do hoje ao ontem, ressignificando, recriando. Tal movimento implica um processo de reorganização, reinscrição, em relação às novas experiências, ganhando assim uma outra marca. Portanto esse movimento de retomada da experiência é um manejo que trabalha de forma inventiva, sendo que o retroagir de um traço sobre outro cria um novo sentido para ambos, e isso implica o processo de ressignificação (SIMONI; RICKES, 2008).

O processo de elaboração e questionamento sobre as experiências anteriores da pesquisa emerge a partir da escrita no instante de ver, sendo que as formulações originadas a partir de tal movimento são apresentadas no momento de compreender. A partir desses elementos produzidos no momento de compreender, buscamos retomar os dados coletados nas experiências de pesquisas, assim como anotações da pesquisadora, para então formular o momento de concluir, com o objetivo de indicar a partir de tais dados empíricos as formulações que emergiram do tempo de compreender.

Nesse sentido, a partir das postulações lacanianas sobre o tempo lógico, buscamos utilizar o tempo como forma de organizar a construção da ressignificação

da experiência da pesquisadora. Não se trata de uma compreensão na perspectiva de tratamento analítico, mas sim como um dispositivo de tensionamento com o construído, estando intimamente ligado ao que Freud indica sobre o sentido que emerge no *a posteriori*, como forma de deslizamento de sentidos no que já habita nessa cadeia de sentidos. O passado adquire significação no *a posteriori*, a partir do presente, assim como do futuro.

O instante de ver é o tempo de coleta das pesquisas anteriores, do material da trajetória, e dados referentes à conclusão das pesquisas. O tempo de compreender é um manejo de acolhimento, deixando-se afetar pela narrativa, e dialeticamente lhe endereçando perguntas, questionamentos. E desse ponto emergem novos significados, que são pautados pela transferência com o campo de trabalho, e nesse sentido o enigma endereçado às professoras também se torna enigma próprio. A transferência marca um laço em que estão incluídos o pesquisador e seu campo de trabalho/pesquisa. A partir daí a interpretação é um trabalho inerente, considerando que as perguntas requerem certo manejo interpretativo que se desdobra a partir da nomeação de algo que não estava *a priori*, mas que emerge pela transferência e se cria em condições transferenciais.

Ao abordar esse desdobramento do tempo lógico como eixo organizador da escrita, associamo-nos às reflexões de Simoni e Rickes (2008), que indicam as formulações de Derrida sobre hospitalidade como elemento precioso da pesquisa. O estranho familiar proposto por Freud como ponto que emerge de si, mas também do outro é um dos pressupostos utilizados no texto para desenvolver a ideia que o pesquisador acolhe no seu trabalho. É um jogo entre nomear e deixar de nomear, falar e calar, ou seja, não se trata de uma entrega total e impossível, e também não implica um silêncio total a partir da impossibilidade de encontro e de leitura do outro, mas sim ensaios, passagens, trocas e laços que se possibilitam através de tentativas de nomeações. Nas palavras das autoras: “Tão nefasto quanto um ‘nós’, que se imporia aplainando as diferenças, seria o transitar pela existência – pelos itinerários da pesquisa – furtando-se ao trabalho que a tensão entre o eu e o estrangeiro desdobra a cada passo” (ibidem, p. 108).

Nesse sentido, o tempo de compreender estaria atravessado pela transferência e pela interpretação, tendo surgido a partir desse trabalho de endereçamento de perguntas sobre a própria escrita. O momento de concluir é o momento da escrita, sendo a interpretação, a escuta.

Assim, a temporalidade desenvolvida por Lacan é utilizada nesta investigação como organizadora de uma lógica de processo que desenvolve da passagem de um tempo para outro. A narrativa é que cria as condições de cada tempo, assim como as escansões produzidas de um tempo para o outro, que modulam a forma como essa narrativa é tratada. Nessa perspectiva, podemos relacionar o trabalho de Paul Ricoeur, que desenvolve a ideia de que a narrativa é responsável pela condição de temporalidade, e a partir dela é que o tempo existe.

Nesta investigação nos interessam as formulações propostas por Ricoeur⁸, mais especificamente em *Tempo e narrativa*⁹. Ricoeur (1994) dedica-se ao trabalho de pesquisa sobre o tempo e seus atravessamentos na narrativa, considerando o tempo como elemento que orienta a ação dos homens. O princípio do estudo das narrativas estaria proposto nos trabalhos de Santo Agostinho (354-430 d.C.), mais especificamente nas aporias do ser e do não ser no tempo, e na *Poética* de Aristóteles.

Através do estudo de Santo Agostinho, o autor enfatiza a característica temporal da experiência humana. Nas aporias sobre a experiência do tempo, uma questão é apresentada: “Como o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda, e se o presente nem sempre é? (ibidem, p. 23). Assim, a especulação sobre o tempo é entendida como uma reflexão inconclusiva, sendo que só enfatiza e replica a narrativa.

Segundo as formulações de Santo Agostinho apresentadas por Ricoeur, espera e memória são faces da mesma moeda. O futuro é possível a partir da espera presente por coisas futuras, um porvir; o passado só é possível através da memória, que se articula com o presente através da linguagem, da experiência e da ação. Para Agostinho, o tempo é interior, passando-se na alma, e o presente se articula no sujeito como uma tríplice: memória (passado), *atentio-visão* (presente), espera (futuro).

⁸ O autor filia-se ao campo da hermenêutica, e reconhecemos que hermenêutica e psicanálise possuem suas similaridades, mas também divergências. As similaridades indicam que fazem uso da interpretação dos significados da linguagem e buscam compreender o modo como os fenômenos se manifestam por meio da linguagem verbal ou não verbal, levando em conta a subjetividade humana. Tais similaridades e divergências são aprofundadas por Franco (1993) e por Santo e Hellman (2010).

⁹ Gagnebin (1997) indica o lado ativo da palavra *récit* e prefere traduzir *Temps et récit* por *Tempo e narração*, em vez de *Tempo e narrativa*, como o faz, de maneira correta, mas fraca, Constança Marcondes Cesar.

Ainda nas postulações agostinianas, encontramos a preocupação acerca da medida do tempo; nesse sentido, tal compreensão está na passagem, no trânsito. A medida do tempo não consiste no futuro que não é, no passado que não é mais, e no presente que não tem extensão. Passar é transitar, aí que precisamos buscar o presente e sua deteriorização. Nessa tríplice presente encontraríamos o que Agostinho chama de *distentio*, uma distensão. A questão que se coloca é que, se medimos algo enquanto passa, só poderíamos fazer quando cessa – para que se possa contar e medir, é preciso um início e um fim. Nesse ponto, o foco não é mais passar, mas permanecer. O pensador indica que a ação atuada pelo espírito encurta a espera e estende a memória. Assim, surge a metáfora que une as ideias e passar/cessar e fazer passar/trânsito.

Ricoeur também desenvolve o tempo na narrativa através da *Poética*, de Aristóteles, investigando formas e estilos. Através da epopeia, da tragédia, da comédia e do ditirambo, destaca a tessitura da intriga, indicando a disposição dos fatos em sistema. A intriga seria uma forma de agenciamento dos fatos e formadora da estrutura de narrativa, assim toma o *muthos*¹⁰ como arte de compor intrigas.

O conceito de atividade mimética é ressaltado por Ricoeur, considerando a imitação ou a representação da ação, o agenciamento dos fatos, tratando-se sempre de mimese *praxeôs*, representação da ação, sendo homens que agem. Ainda em Aristóteles, o autor trabalha a história como tendo um início, um meio e um fim, mas como tais escolhas se desenvolvem? Início implica ausência da necessidade de sucessão, existe um antes do início, mas parece não ser pertinente, por isso demarca-se um ponto de corte; o meio é uma sucessão, e o fim vem depois de outra coisa, sendo por probabilidade ou necessidade.

No que tange à verdade e à validade da narrativa, o autor aponta que indicar uma causalidade é universalizar. Tecer no enredo uma coerência é condição para universalização. A atividade mimética compõe a ação, não visualiza o universal, mas faz surgir através da atividade de produção mimética. Ricoeur, a partir dessas

¹⁰ A noção de intriga é trazida por Ricoeur desde o *muthos* trágico para designar o que o autor denomina configuração da narrativa: “O tecer da intriga foi definido, no plano mais formal, como um dinamismo integrador, que tira uma história una e completa de um diverso de incidentes, ou seja, transforma esse diverso em uma história una e completa. Essa definição formal abre o campo para transformações organizadas que merecem ser chamadas intrigas desde que nelas possam ser discernidas totalidades temporais a operar uma síntese do heterogêneo entre circunstâncias, objetivos, meios, interações, resultados desejados ou não.” (RICOEUR, 1995, p. 16).

investigações, elucida a função significativa ou figurativa operada pela narrativa ficcional como modelo análogo a todo ato narrativo, sendo assim um ato criativo em que o ficcional oferece formas de significação.

A tensão que habita na existência narrada são as forças organizadoras da ordem da concordância, e as forças do caos, da desordem, da discordância, do inesperado, da surpresa. Portanto a função articuladora da intriga oferece compreensão para a mediação entre a temporalidade e a narrativa. As articulações entre as proposições agostinianas e aristotélicas são utilizadas por Ricouer por meio do enfretamento entre mimeses com as formas do tempo vivido, atravessadas pela temporalidade de Santo Agostinho, construindo assim o conceito de narrativa enquanto articulação temporal da ação.

Assim como o tempo lógico é estruturante da escrita, ele é possível de ser capturado na passagem de um tempo ao outro e nas escansões que lhe compõem. Podemos articular com a concepção ricoueriana de uma forma de apresentação da ação em uma temporalidade que se inscreve pela narrativa, de forma similar às passagens de um tempo ao outro que se efetuam na escrita a partir do tempo lógico, como paradas e suspensões que organizam a escrita.

4.4.2 Alteridade e pesquisa

O conceito de alteridade não tem seu nascimento em Freud, e não se encontra tal discussão na sua obra. Mesmo que Freud tenha acolhido o sofrimento de seus pacientes sem uma formulação prévia, trabalhando com o reconhecimento do outro da sua pura diferença, não encontramos o desenvolvimento do conceito de alteridade em sua obra. Nessa via, o autor, em seu trabalho investigativo, ofereceu guarida à experiência radical com o desconhecido, sem apressar-se em produzir uma categoria prévia, uma nomeação que restituísse respostas às suas perguntas. Assim, a obra freudiana rompeu com o mesmo, e se abriu para o novo, fazendo uso de uma posição que contempla a concepção de alteridade.

Nesse sentido, como um desses momentos do trabalho do autor em uma posição de alteridade, está o texto de 1919, *O estranho*, que desenvolve a ambivalência e a proximidade entre estranho e familiar, considerando o estranho um matiz do íntimo. A formulação freudiana designa a alteridade como elemento de si, mas também do outro. É interessante indicar que Freud escreveu esse texto durante

a Primeira Guerra Mundial, quando estava sendo experimentado um tempo em que os homens viviam momentos de destruição do campo do outro, tentando aniquilar aquilo emerge no outro de si. Nessa via, o autor define o estranho como uma variedade do terrorífico, ou seja, como uma forma de expressão do terror, implicando uma certa desorientação. É pontuado por Freud o fato de que tal palavra não encontra designação em todos os idiomas, tratando-se de um sentimento que resiste à nomeação através da linguagem, e assim é precioso o caminho traçado no texto, buscando no conto *O Homem da Areia*, de Hoffmann, alguma condição de linguagem.

O conto apresenta Natanael como protagonista que se vê às voltas com o Homem de Areia, que é narrado por sua mãe no momento de dormir. O homem jogava areia nos olhos das crianças que não conseguiam mantê-los abertos. Natanael reatualiza tal criatura nas relações do seu cotidiano, porém não percebe tal movimento. Assim, o texto busca apresentar que as condições do olhar estão ancoradas em elementos da composição psíquica, não existindo uma neutralidade quando olhamos. Somos atravessados pelos laços com o Outro/outro.

Freud (1974b) maneja com a palavra em alemão *unheimlich* (estranho) e sua proximidade em termos com sua antítese, *heimlich* (familiar), para designar que o estranho é variedade do familiar – o estranho estaria como ‘inquietante’, em decorrência da marca do recalçamento. “*Heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *heimlich*” (ibidem, p. 301).

A inquietante estranheza seria sentida pelo sujeito quando ele se depara com algo que não poderia ser reconhecido como seu, uma vez que aquilo deveria ter ficado fora da vista, recalçado, mas aparece como um retorno e se coloca para o sujeito que não consegue vê-lo como seu. O estranho retorna a partir de uma exterioridade, como “algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo de repressão” (ibidem, p. 301). Nessa direção, aquilo que se coloca como exterioridade constitui o âmago da experiência subjetiva.

Assim, a dicotomia exterioridade-intimidade estaria posta como uma ilusão de descontinuidade; com a inquietante estranheza, o sujeito experimenta uma certa suspensão disso que separa o dentro-fora. Tal diluição dos limites entre dentro e

fora, proposto por Freud no artigo de 1919, indica um sujeito atravessado, perpassado pela alteridade.

A alteridade tem seu nascimento na filosofia da diferença, com os pensadores Deleuze, Derrida e Levinas. Neste campo, a discussão é extensa. Segundo Scharinger (2009), a discussão foi introduzida por Heidegger (2005) ao inserir a noção de diferença ontológica, situando a diferença entre ser e ente – o primeiro deve ser valorizado, e o segundo só pode ser entendido em relação ao primeiro. Nessa via, Heidegger criticou a metafísica, ao indicar que havia uma negação acerca da diferença ontológica, acusando, assim, de metafísica da identidade, da presença. Ao desenvolver essa crítica sobre a metafísica, o pensador propôs um novo paradigma que produziu o pensamento sobre a diferença.

Na produção de um pensamento divergente, Levinas (1961) produz uma crítica à metafísica como ontologia. Esta compreende a valorização do ser, implicando a valorização do eu, do sujeito e, nesse sentido, do mesmo. Assim, Levinas indica que a relação do Eu com o mundo é uma relação de posse e identificação, um entendimento contra a alteridade. Nesse ponto situa-se o que o autor chamou de posse do Outro, nessa compreensão não existindo independência do Outro. Assim, sustenta sua crítica à ontologia e fundamenta sua compreensão no Outro como pura diferença, que não é passível ao controle e ao domínio, mas existe na sua verdadeira alteridade. Nesse caminho, encontramos os rastros do conceito de alteridade que foi introduzido pela filosofia, e mais tarde tomado por Jacques Lacan, evocando as modalidades de outrem.

Lacan desenvolve diferentes perspectivas para as modalidades de outro, sendo a questão da alteridade percorrida em toda sua obra, apresentando cinco modalidades de outrem: o 'pequeno outro', o semelhante, igual e rival, oriundo do Estágio do Espelho, portanto, do registro imaginário; o 'grande Outro', cujo discurso é o inconsciente, sendo os sintomas, os lapsos, os chistes, os sonhos, correspondendo também ao tecido da linguagem, como registro simbólico; o 'objeto pequeno a', do registro real, causa de desejo, o *êxtimo*; o '*outro do laço social*', no campo do gozo estruturado pelos discursos que constituem os laços sociais, nas posições possíveis de mestre, capitalista, universitário ou histérica; e por fim o 'Outro gozo', *Heteros*, o gozo feminino, enquanto diferença pura e radical.

O pequeno outro oferece a matriz constitutiva do sujeito. No início desse processo, não existe a primeira pessoa, mas sim um processo de alienação, que é a

base da existência psíquica. Esse trabalho psíquico é detalhado por Lacan em vários textos: *Complexos familiares na formação do indivíduo*¹¹ (1938), *Formulações sobre a causalidade psíquica*¹² (1946), e em desenvolvimento mais detalhado no texto *Estágio do Espelho como formador da função do Eu* (1949).

Ao desenvolver o Estágio do Espelho, Lacan oferece as bases para compreensão da gênese do eu como resultado da identificação com uma imagem ideal que é projetada no outro. Tal processo é desenvolvido em três momentos. O primeiro é uma indiferenciação entre o eu e o outro, e o que é do outro refere-se ao eu; no segundo momento desenvolve-se o transitivismo, que rege o eu e o outro, os quais são contornados e delimitados; e, por fim, o movimento em que o sujeito conhece o outro na sua diferença. O desenrolar desse trabalho psíquico passa de uma relação especular e dual, para então habitar a diferença e a estranheza entre eu e o outro.

As formulações de Lacan sobre o Estágio do Espelho são como um representante do complexo de intrusão, conforme indica Quinet:

Lacan descreve o que ocorre na subjetividade da criança quando nasce um irmão como complexo de intrusão. Ela sente como um intruso que vem apropriar-se do lugar que o pequeno sujeito imagina ocupar no desejo da mãe. Mas o sujeito identifica-se com este outro, o irmão, de modo imaginário, e o outro se torna indissociável do eu e, pior, o eu é indissociável do outro. Essa bipolaridade caracteriza o registro imaginário e constitui a infelicidade do homem, pois o outro, quando não é objeto de desejo, é um estorvo, um inferno. Um eu nunca vem sozinho, ele está sempre acompanhado do outro, seu ideal. Eis por que instância do eu é fundamentalmente paranoica. (2012, p. 10).

O outro é passível de ser conhecido e delimitado. Conforme indicam Costa e Moschen (2013, p. 441), implica-se uma possibilidade de nomeação, classificação, catalogação e qualificação, e, “uma vez submetida a essas operações, poderá emergir como um outro isolável e apartado do sujeito [...] implica um estatuto identitário”. Esse próximo que é semelhante, no qual amamos e rivalizamos, onde o eu-ideal é encarnado pelo outro-ideal, surge nas relações sociais, nos pares e nos ímpares, sendo o que é do eu aparece no outro.

¹¹ Neste texto, Lacan aborda o Complexo de Intrusão para elaborar o processo de identificação entre irmãos, no qual o sujeito se reconhece a partir através da imagem do outro: “[...] antes que eu afirme sua identidade, ele se confunde com essa imagem que o forma, mas que o aliena primordialmente” (1998, p. 49).

¹² Lacan também aproxima a discussão sobre o processo especular do sujeito com o outro, como imagem ideal que vincula uma identificação. Uma totalidade na imagem, uma unicidade que articula uma sintonia como o outro.

O Outro é registro simbólico, como marca do sujeito efeito do discurso; grande Outro é o inconsciente, enquanto as determinações simbólicas do sujeito, elementos que o constituem e o posicionam em um determinado lugar singular. A Outra cena, o Outro palco, indica que o sujeito não sabe conscientemente de qual lugar fala, sendo que é regido por marcas e determinações que vieram de fora, por estes outros que lhe deram origem e que vão estar impregnados nesse Outro que habita o sujeito. Portanto o Outro é um discurso que situa o sujeito em uma posição subjetiva, a partir dos significantes que lhe constituem, “[...] onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age. Nada do sujeito escapa ao Outro: sua mente e seu corpo, seus movimentos e seus atos. Seus sonhos e sua vigília” (QUINET, 2012, p. 22).

O Outro é o ‘tesouro dos significantes’, onde habita a verdade do sujeito, em que só é possível na forma de um meio-dito, sendo um saber sobre o sujeito que inclui um não saber, marcando a impossibilidade de apreensão completa, marcada pelo engano, pelo equívoco. Na alteridade do registro simbólico, encontramos o estranho que nos constitui, que marca a cultura arraigada no sujeito, a partir das suas marcas primeiras, que se movem e se ressignificam na relação com os significantes. Tendo como marca a polissemia dos significantes, tem caráter móvel e fugidio.

Em termos constitutivos, temos até aqui o pequeno outro, que apresenta como marca o empréstimo identitário que concerne ao processo de subjetivação do sujeito, e que se coloca no cotidiano com os sujeitos que nos relacionamos, em sua possibilidade de descrição e controle. O simbólico, que apresenta o grande Outro como o inconsciente que habita no sujeito, marca a divisão do psiquismo.

O ‘objeto α ’ apresenta a marca com o primeiro objeto de satisfação, que produz uma ilusão de completude, mas desde sempre é perdido. O objeto α , apresentado por Lacan, indica uma falta impossível de ser preenchida, o impossível do Real, mostrando a seu caráter inexecuível. Portanto os objetos são sempre revestidos pelo sujeito, mas nunca são ‘o objeto’ propriamente dito, pois este não existe, é sempre criado, inventado, sempre escapando. Entre sujeito e objeto há uma relação em que a posição de cada um determina a posição do outro. Nas palavras de Costa e Moschen,

De um lado temos o sujeito desejante, incompleto, na medida em que é estruturado pelas regras do significante – que não lhe permitem representar

a si mesmo, mas apenas emergir no intervalo entre significantes. De outro lado, temos esse objeto causa de desejo que o sujeito recorta do Outro. O objeto α está, ao mesmo tempo, no lado do Outro, enquanto falta na estrutura, e no lado do sujeito como causa de sua existência. (2012, p. 447).

Nesse sentido, o que habita no sujeito também habita no outro, algo do Real, que move o desejo. Assim, objeto α estaria nessa impossibilidade de apreensão, de falta de representação, inominável, que coloca em movimento a linguagem, mas que sempre foge dela. Sua emergência pode ser fonte de produção de vida. Nessa perspectiva Quinet indica o objeto α como outro radical, sendo “esse outro que é efetivamente radical, [...] em uma hiância sem representação causando meu desejo e provocando minha angústia” (2001, p. 2).

O objeto pequeno α não se encontra no inconsciente como discurso do Outro, pois não é simbólico, nem significante, mas equivale a uma falta que permite a instalação do inconsciente, sendo um furo simbólico. Ele é marcado pelo seu caráter *êxtimo*, sendo íntimo e externo ao conjunto de significantes do Outro, tendo um caráter de exterioridade íntima.

Já o outro do laço social se engendra a partir de modalidades já determinadas em nossa sociedade, envolvendo dois sujeitos, sendo um agente de um outro que estão em uma relação dissimétrica, sendo o primeiro dominante e o segundo dominado. Tal lógica compõe o laço social, transmitida de geração para geração, garantido a manutenção da sociedade. Contudo esses laços são denominados por Lacan de aparelhos de gozo, promovendo um esvaziamento de gozo ao estabelecer formas de convivência, formando uma canalização, ou ainda um enquadramento do gozo a partir dos laços sociais. Estes laços sociais são nomeados por Lacan, em *O avesso da Psicanálise*, como discursos.

É que sem palavras, na verdade, ele (o discurso) 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-se inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (LACAN, 1969-1970, p. 11).

Os discursos encontram-se para além do campo da fala, tratando-se de um “discurso sem palavras”, no qual “não há necessidade de enunciações para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais” (LACAN, 1992, p. 11). Para que o discurso se estabeleça é necessário o ato por parte do agente do discurso, sendo que este, ao ser produzido,

imprime uma certa posição ao outro, sustentando a relação entre agente-outro. A cada uma dessas relações possíveis entre agente e outro, Lacan estabelece quatro discursos: discurso do mestre, discurso universitário, discurso da histérica e o discurso do analista. É pertinente indicar que estes discursos não são fixos, e os sujeitos transitam por eles.

Os quatro discursos são apresentados por Lacan através de fórmulas ou matemas, para indicar quatro elementos e quatro lugares, onde se colocam: 'o lugar do agente' que ordena o discurso, onde se pode interpelar ou falar; 'o lugar do outro', sendo a quem o discurso é tomado, cujo efeito que produz no outro, como produto do discurso, é 'o lugar da produção', contudo esta apresenta uma causa que é a verdade, em nome do qual o agente fala, sendo 'o lugar da verdade'. Os elementos que vão transitar nos matemas são S_1 , o significante-mestre, representando o poder de comando que lhe é próprio; S_2 , representando o significante de saber, sendo a rede de significantes que se articulam em um saber; $\$$, significando o sujeito barrado; e o α como objeto pequeno outro, como objeto mais-de-gozar.

Portanto o laço social é articulado a partir dos discursos, e o sujeito que toma o ato ocupa um determinado lugar e produz no outro uma determinada posição, tendo como efeito uma produção, que está articulada com uma determinada verdade. Sendo assim, todo discurso é um aparelho de gozo. Conforme elucida Boudard (2000, p. 64):

[...] quando tomamos a palavra, ocupamos antes de qualquer coisa, um lugar. Mas qual? Pois existem diferentes lugares de que podemos falar, interpelar o outro, e o efeito do que se dirá aí será diferente em cada um desses lugares. Assim coloca-se em primeiro plano o lugar a partir do qual se toma a palavra: o lugar do agente. Em seguida, trata-se de saber a quem se fala, a que outro se dirige a palavra. [...] Essa palavra endereçada ao outro tem um efeito: é o produto do discurso. Essa produção tem uma outra causa, mais verdadeiramente que o agente do discurso, do qual ele é apenas um semblante. Essa causa motor do discurso é a verdade, em nome da qual fala o agente.

Os discursos, enquanto formas de laços sociais, referem-se às três atividades apresentadas por Freud por seu caráter impossível: governar, educar e psicanalisar. Assim, os discursos correspondem a uma formalização dessas maneiras de relacionamento entre os sujeitos. Lacan (1992) ainda acrescenta dois: o fazer desejar e o fazer comprar. A impossibilidade de fazer desejar e fazer comprar incide

na perspectiva de que o poder de um sujeito sobre outro apresenta seus limites, em decorrência do inconsciente que não é passível ao domínio.

O S_1 no discurso do mestre é o governante, o senhor, e o S_2 o subordinado a esse discurso, estando no lugar de governado e escravo, que através deste pretende obter a produção de objetos para seu uso, caracterizando-se como objetos de gozo. Nessa lógica, há um saber sobre tudo, exigindo do outro que se submeta à lei, porém o que ele produz para usufruto tanto seu quanto do outro é o objeto mais-de-gozar, como fora da lei e fora do saber, representando a impossibilidade na intenção do mestre à sua impostura de ser sabedor de tudo (PEREIRA, 2008).

O discurso do mestre é aquele que coloca o mestre na posição de senhor, daquele que se dirige como mestre ao saber. Coloca-se como todo poderoso, porém não produz o saber, pois quem se coloca no lugar da produção é o escravo. Portanto o senhor é dependente do escravo, e somente através dele obtém o lugar de senhor. O mestre só existe como tal, pois mantém a ilusão de que é autônomo, que tem escravos para lhe servir e que destes pode prescindir. Assim, o mestre pensa que é senhor, sabedor de tudo, enquanto depende do escravo, mas não reconhece a sua dependência (LAJONQUIÈRE, 1999).

No discurso universitário, o autor, a referência, está a serviço do educador, que a partir daí se autoriza para impor seu saber ao outro, fazendo dos estudantes objetos de sua imposição de saber. O resultado é a produção de um aluno subversivo, revoltado, como forma de rejeitar o lugar de objeto, sendo que o aluno irá devolver ao professor algo próprio da verdade da sua lei. A ilusão fundamental é que o aluno não sabe.

Assim, o discurso universitário tem como dominante o saber que é proferido ao outro posicionado como objeto. Conforme indica Lacan, este discurso se caracteriza por surgir a partir de um giro de um quarto de volta em relação ao discurso do mestre, sendo que o “ S_2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar propriamente ocupado pelo mestre que surgiu o saber” (1992, p. 97).

Lacan (ibidem, p. 63) indica que no discurso universitário encontramos o mito do Eu ideal, compreendido como Eu que domina, “[...] Eu pelo qual alguma coisa é idêntica a si mesma [...]”. Nessa perspectiva assenta-se o discurso pautado na “eucracia” – Lacan maneja com o termo democracia, referindo-se à impotência do discurso universitário em exercê-la. O professor profere seu discurso “no lugar do

saber (S₂) como agente, ou seja, como porta-voz de conhecimentos enciclopédicos do alto da sua 'eu-cracia', ele faz de seus estudantes objetos de sua imposição de saber" (PEREIRA, 2008, p. 132). Esse discurso é comumente encontrado em instituições clericais e burocráticas, onde quem profere o discurso fala em nome de um saber que não é seu, reduzindo o outro a objeto.

Para Lacan, o discurso que produz o saber é o discurso da histórica, isto é, a verdade do inconsciente que se trata da verdade do desejo, que abriga um saber não sabido, um saber fundamental. O ato histórico é fazer desejar, o que mostra algo da ordem do cortejar, seduzir, atrair, isso faz laço social. O ato é sempre histórico quando produz no outro o desejo, inclusive o desejo de saber. O ato histórico se dirige ao outro como um mestre para estimular seu desejo, autorizando-se do seu gozo para convocar o outro ao lugar de mestre, para que assim produza uma verdade sobre a sua verdade sexual.

O ato histórico produz no outro o desejo de saber, sendo que o outro é tomado como mestre, até o momento em que sua função de suposto saber seja colocada em questão, necessitando que o outro não saiba demais. Conforme indica Lacan, "a histórica quer que o outro seja um mestre, que saiba muitas e muitas coisas, mas, mesmo assim, que não saiba demais, [...] um mestre sobre o qual ela reine [...] e ele não governe" (1992, p. 122). A histórica obtém, assim, a insatisfação como ponto importante do discurso, e como um subproduto a queixa enquanto registro da impotência.

O discurso do analista tem como marca ser o avesso do discurso do mestre, sendo a posição de não saber, convidando o outro a falar, posicionando-se como objeto α , objeto causa de desejo, produzindo que o sujeito fale aquilo que ele sabe, mas desconhece que sabe, sendo este um saber vinculado à verdade do inconsciente. O discurso do analista é o único que considera o outro como sujeito. Conforme indica Almeida (2001, p. 6):

A estrutura discursiva que define a posição do analista e, como efeito, a do analisante, coloca o analista na posição dominante do agente do discurso, mas como objeto pequeno α , ou seja, como objeto perdido, como objeto causa do desejo, que se dirige ao outro enquanto sujeito dividido, separado do significante mestre que o representa. A posição do analista visa, então, a fazer operar no sujeito a produção de seu significante mestre, o qual encontra-se recalcado, ou seja, operar no sujeito um movimento de re-significação da sua castração simbólica, de reposicionamento do significante fálico, primordialmente recalcado.

Para que esta operação se torne possível, o analista cala sobre seu próprio desejo, faz *silêncio-em-si*, segundo a expressão cunhada por J. D. Nasio, e, assumindo uma posição ética discursiva, faz semblante de Sujeito-suposto-saber sobre o desejo do analisante. O analista não é, portanto, aquele que sabe, não é o sujeito do Saber, ele é o suposto Saber.

A característica de cada discurso que envolve o outro no laço social indica o lugar do agente, um lugar de semblante, representando essa função, sendo um elemento que governa, determina e transforma os outros elementos, denominado por Quinet (2012) de 'a dominante'. No discurso do mestre a dominante é a lei, no discurso da histórica é o sintoma, no discurso universitário é o saber, e no discurso do analista é o mais-de-gozar. O outro, em cada uma dessas modalidades de laço social, refere-se ao escravo, sendo o outro do mestre/senhor, no discurso do mestre; o objeto é o outro do saber, no discurso universitário; o outro do sujeito é o mestre e senhor, no discurso da histórica; e o outro do objeto é o sujeito, no discurso do analista. Nessa perspectiva, o discurso do analista é a única modalidade que trata o outro como sujeito.

A modalidade de outrem refere-se ao Outro gozo, apresentado por Lacan para indicar o gozo que se encontra do lado feminino da partilha dos sexos. Segundo Lacan (2003), assim como Um do amor não existe, como a relação sexual, por ser uma dimensão do Real, sendo da ordem do impossível. O Outro gozo tem sua marca no não todo, *pás-tout*, qualificado como *Heteros*. Para tanto, Lacan não formulou a partilha dos sexos a partir das condições genitais, mas sim pela função fálica, sendo o gozo fálico masculino, e o gozo Outro sendo feminino. Tais construções são desenvolvidas por Lacan em uma tabela com quantificadores lógicos, signos da lógica matemática.

As fórmulas de sexuação indicam a lógica do Um, onde o constitui Um a partir de um universo fechado, uma totalidade, um todo. No jogo fálico está em jogo uma forma de o sujeito buscar, ilusoriamente, ser Um junto ao seu objeto, apontando para a força, para o poder, a miragem de posse do objeto. Um discurso de plenitude como forma de obturar o real.

Contudo Lacan propõe pensar o feminino a partir do *Heteros*, em que a mulher não está toda inscrita na lógica fálica, em decorrência de a mulher se sujeitar inteiramente à castração, não existindo para as mulheres um pai originário, não estabelecendo o "ao menos um" que escape a castração (ROUDINESCO, 1998). "Já

que nenhuma mulher se inscreve fora da castração, já que falta exceção, falta igualmente a regra: não existe clã de mulheres, não há conjunto fechado que atribua uma lei comum desse lado” (ANDRÉ, 1998, p. 221).

Para tanto, a Mulher não existe, sendo que daí as mulheres são um conjunto aberto, e são contadas uma a uma, permanecendo em uma finitude, cada uma se inscreve não toda, na função fálica, tal como colocada pelo significante. O gozo feminino como gozo do Outro é impossível, sem limite. Assim, a indicação lacaniana oferece a ideia de falo como significante, sendo que a mulher não se sujeita totalmente ao Édipo, não havendo um significante para dar conta da condição feminina. Nesse sentido, a relação sexual não existe, não havendo o que faça completude entre as formas de gozo, sendo que são duas, e portanto diferentes e não complementares.

Para haver sexo é necessária a diferença do outro, e nesse sentido a diferença não corresponde às questões biológicas. A lógica do gozo Outro indica as declinações do *Heteros* como heteronomia, heterodoxia, heterogeneidade e até mesmo heterossexual, sendo definido como aquele que ama as mulheres, assim ‘aquele’ pode ser homem ou mulher, assim como pode ser de qualquer sexo (em termos genitais) quem está no lugar de ‘mulheres’. O que está em questão é que, estando a mulher na lógica do *Heteros*, o heterossexual é aquele que ama as mulheres, aquele que ama o Outro na sua diferença. O *Heteros* opõe-se ao poder instituído da lei e das normas ditadas pelo Um do significante da lógica fálica. O Outro, em relação ao instituído, é sempre o diferente. Eis o que caracteriza a Heteridade (QUINET, 2012).

Nessa perspectiva, o Heteros, como gozo Outro, admite a categoria do impossível na medida em que ele não se escreve. A linguagem não o apreende, ele escapa ao significante, e por isso ele também escapa ao laço social, não se deixando prender em um discurso estabelecido. Assim, é a Heteridade que, como reconhecimento da diferença, do Outro gozo, deve estar na base de novos laços sociais. Conforme indica Quinet, existem várias formas de rejeitar a existência do gozo Outro, “[...] como segregar, calar, excluir, inclusive, tentar torná-lo igual ao, o mesmo, através do mecanismo de assimilação [...]”. Lacan nos propõe, em *Televisão*, “deixar a esse Outro seu modo de gozo, eis o que só se poderia fazer não impondo o nosso, não o considerando um subdesenvolvido. (2012, p. 73).

A Heteridade é a condição de abertura à diferença mais radical: diferença de gozo que corresponde à categoria do impossível de ser escrito, de ser previsto, de ser prescrito, sendo que por definição é sempre Outro, tão Outro que é real, verdadeiramente Outro, sendo propriamente a alteridade.

Portanto a alteridade para a psicanálise lacaniana não está posta somente no outro, como aquele que é diferente, mas como sujeito cindido que apresenta a estranheza que habita em si. Conforme indica Figueiredo (1998), a alteridade não se refere a um 'ente-já-constituído', mas, admitindo a existência de uma gênese simultânea da alteridade e do si próprio, aponta que esta é originária do que parecia mais próximo e familiar. Nessa 'alteridade processual', o estranho emerge na mais absoluta proximidade. "Não é a alteridade do outro que surpreende, e eventualmente assusta, mas a surpresa diante *de alguém-que-sendo-parte-do-mesmo-é-outro* o que constitui o outro na sua alteridade e estrangeirice" (ibidem, p. 47).

Ou seja, a alteridade não é algo que se põe no outro, mas que emerge no sujeito pelo Outro que nos constitui. Reconhecer o outro como alteridade coloca em potência "aquele que traz toda a dimensão dos desconhecimentos que me definem como eu" (KEHL, 2002, p. 21), sendo nele que projeto aquilo que recuso em mim. Assim, escutar o outro requer condições de acolhimento que também indicam a posição frente à alteridade que nos atravessa, como Outro. A escuta e a escrita podem ser formas de acolhimento e reconhecimento acerca do que desconhecemos sobre nós mesmos, que traz a marca do inconsciente que nos constitui, sendo que alteridade se demarca nos processos de escutar e escrever, onde emerge a linguagem como demarcadora do Outro.

A pesquisa e a escrita são formas de reconhecimento das modalidades de 'outrem' que nos constituem. Podemos indicar que este trabalho é possível quando nos interrogamos sobre o lugar e a forma como compreendemos, tendo como máxima o que Freud nos indicou, que o Eu não é o senhor da própria morada, demarcando a existência do inconsciente, na medida em que o Outro/outro é sempre enigma. Assim, alteridade e enigma estão intimamente ligados, e são o motor do trabalho de pesquisa. Nas palavras de Schaffer (2013, p. 526), "Direito e avesso da escrita, visível e invisível, nominável e inominável, familiar e estranho são diversas formas de falarmos do labirinto da escrita, do seu enigma sem oráculos, de sua possibilidade de constituir-se como uma experiência de alteridade possível".

A alteridade, a partir das modalidades de Outrem em Lacan, passa pelo processo de especularidade, mas emerge na constituição do objeto pequeno α , e na entrada do Outro como tesouro dos significantes, como campo da linguagem. A posição de perguntar, questionar e tensionar com a própria experiência é exercício de reconhecimento do Outro, sobre o movimento inventivo e elaborativo da linguagem, assim como marca uma posição da pesquisa como enigma. Este não precisa ser descoberto na sua totalidade, sendo a linguagem movida pelo inominável e dialeticamente um nominável que desliza. A alteridade na pesquisa presentifica-se na escuta e na escrita como testemunho do estrangeiro que nos constitui.

Na estrutura acerca da escuta de professores e na escrita da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, fomos convocados a refletir sobre os riscos entre a compreensão da continuidade entre sujeito e objeto da pesquisa, assim como as armadilhas de manter-se orientado apenas pela compreensão da pesquisadora. Nesse sentido, a metodologia de escrita sustentada pelo tempo lógico buscou trabalhar no instante de ver, como um tempo de passividade, um tempo de imersão no campo, de entrada. No instante de ver temos as construções até a escrita da tese, e é com esses dados que buscamos problematizar.

Na passagem para o tempo de compreender, foi apresentada como pergunta “Qual é o contexto sociocultural em que emergiram tais narrativas?”. Presentificaram-se alguns significantes, como as Ruínas Jesuíticas de São Miguel das Missões e a Catedral Angelopolitana. Assim, desenvolvemos algumas formulações que abordam a colonização e algumas marcas importantes da origem das Missões. Como forma de trabalhar as escansões suspensivas que situam o tempo de compreender, buscamos retomar com o campo das narrativas colhidas, assim como retomando pesquisas que se delinearam no percurso profissional da pesquisadora. Para tanto realizamos leitura cuidadosa dos dados coletados, e a partir de então elaboramos o tempo de compreender, seguido das demarcações entre o que é singular e o que é constitutivo do laço social no que se refere à violência. Nesse sentido, os próximos capítulos buscam desenvolver o tempo lógico como forma de escutar professoras.

5 INSTANTE DE VER

Criar é abrir descontinuidades, interrupções no fluxo do mesmo. (EDSON SOUSA).

5.1 As queixas

Demarcar um início sobre a experiência de escuta de professoras requer produzir alguns cortes, que podem oferecer para o leitor o reconhecimento de contornos para uma forma. Reconhecemos que não há um começo propriamente dito, não há um marco fixo e delimitado, mas sim o movimento de eleger alguns pontos que possam dar início a esta contagem. Assim como o umbigo do sonho¹³, apresentado por Freud (1900), não é oportuno enveredar-se no sentido de encontrar um início, uma marca primeira, mas sim reconhecer que é esse espaço vazio que move a possibilidade de criação.

Toda origem remete ao impossível do ato sexual. Nesse sentido, toda narrativa sobre as origens é um ato de criação, pois nos remete ao real, àquilo que não é representável, que escapa, mas que paradoxalmente produz as possibilidades de contagem. Portanto elegemos como início um excerto de um texto escrito pela pesquisadora a partir de uma experiência de estágio em psicologia escolar, no ano de 2005, enquanto aluna do curso de graduação em psicologia. Esse texto apresenta um estudo etnográfico, discorrendo sobre o contexto em que as queixas narradas pelas professoras possibilitaram pensar uma fala de desresponsabilização apresentada naquele contexto.

Pretendemos retomar alguns elementos desse texto, pois acreditamos que marca um movimento inicial do trabalho de escuta:

Para indicar a hora do recreio, a campainha soava, normalmente, antes das 10:00h e, em seguida, os alunos corriam para chegar até o refeitório, sendo que alguns esbarravam nos professores que se dirigiam à sala para descansar. Alguns chegavam reclamando: *“Parecem uns bichos, que coisa mais horrível!”* (sic), *“Ai! Quase me matam.”* (sic) e logo serviam-se do

¹³ Freud fala sobre “o umbigo do sonho” em uma nota de rodapé na interpretação que faz do sonho da injeção de Irma: “[...] existe pelo menos um ponto em todo o sonho no qual ele é insondável – um umbigo, por assim dizer, que é seu ponto de contato com o desconhecido” (1900, p. 119). E diz mais, “[...] é num certo lugar em que essa malha é particularmente fechada que o desejo onírico se desenvolve, como um cogumelo de seu micélio. O obscuro do sonho a ser deixado sem interpretação é o que move o desejo” (p. 560).

lanche, acomodando-se nas cadeiras disponíveis. Conforme eles iam chegando percebia-se que alguns alunos aproximavam-se e ficavam do lado de fora da sala escorados na porta, e, quando esta se abria, espiavam para dentro da sala. Alguns alunos procuravam os professores para esclarecer dúvidas referentes aos conteúdos, porém eram logo evitados com a justificativa de que aquele era o horário de descanso dos professores, de que as dúvidas seriam esclarecidas depois.

No decorrer no recreio, os professores permanecem sentados e conversam sobre suas vidas. Normalmente, referem-se ao cotidiano com insatisfação, queixando-se incansavelmente. Reclamam de suas rotinas, dos alunos que não aprendem, elogiam os que apresentam bons resultados, comparando-os com os “fracassados”. Culpam as famílias, a situação financeira, a classe social a que pertencem, o bairro onde moram, as brigas em casa, as companhias... Enfim, todas as possibilidades externas de responsabilidade. Reclamam dos salários, do cansaço, da falta de incentivo.

Era um dia muito chuvoso. A professora de matemática chega à sala, serve-se de chá e senta-se em torno da mesa com os demais e diz: *“Mas credo, com essa chuva parecem que ficam piores! Estou tão cansada, dei aula ontem à noite para uma turma que não quer nada com nada, e hoje essa chuva deixa a turma tão agitada... e ainda tem o “M” que deixa qualquer um louca. Hoje, ele me olhou e disse ‘professora para de me encher o saco e vai trabalhar!’ Mas onde já se viu!?”*. No mesmo momento, a professora de geografia, que é a vice-diretora da escola, comenta: *“Eu ainda me aposento esse ano! Mas acho que vou sentir um pouco de falta dessa correria do dia a dia!”*. A diretora pergunta-lhe: *“E por falar nisso, tu conseguiu todos os documentos?”*, ela responde-lhe: *“Sim, consegui, mas olha o que aquelas mulheres lá da coordenação incomodaram não foi fácil, ao invés de ajudarem acabam complicando!”*. Na mesma oportunidade, chega, na sala, a professora de educação física e dirige-se à diretora indagando: *“Dire, mas assim não dá! Dar aula para os alunos dentro da sala de aula é brabo, tu sabe que eles gostam de correr, não tem como mandar cobrir a quadra?”*. Responde-lhe a diretora: *“Mas bem capaz, não te esquece que estamos pagando a pintura da escola ainda! Não tem como! Tem que dar um jeito com os recursos que temos!”*. Incomodada, a professora de educação física senta. A de matemática olha-me e diz: *“Tu podia fazer um momento de sensibilização com nós, tipo relaxamento, com umas velas, música e essas coisas pra deixar a gente com a autoestima melhor, seria uma boa ideia!”*. Respondo-lhe: *“Isso não faz parte do meu trabalho, aqui, como estagiária, mas quem sabe pensarmos em um grupo para discutir os assuntos que estão incomodando vocês?”*. Retruca-me ela, insatisfeita: *“Isso não funciona, não adianta, ninguém participa!”*. A diretora intervém e fala: *“Ué, mas seria uma boa ideia! O que vocês acham?”*. Mas cada uma continuou fazendo seu lanche sem comentar sobre a possibilidade sugerida. (HOMRICH, 2009a, p. 92-93).

Este trecho apresenta uma das primeiras questões escutadas no encontro com os espaços escolares, mais especificamente com os professores. Podem-se perceber falas lamentativas em forma de queixas. Optamos em iniciar a escrita da experiência pela apresentação das formas da queixa no espaço escolar, pois percebemos que, além de ser uma constatação inicial na experiência da pesquisadora, também reconhecemos em textos de outros pesquisadores a queixa como um ponto que merece escuta no trabalho docente.

Na época em que este texto foi escrito, trabalhamos pela via de que os desabafos de insatisfação que permeavam as relações entre os professores

remetiam a queixas referentes ao salário significativamente baixo para suportar a 'incomodação' diária. Percebíamos que as queixas se estabeleciam e não produziam reflexão alguma, conforme afirma Fernández (1994, p. 109): "creio que a queixa funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento".

Com tantas queixas, havia uma estagnação de gozo¹⁴ no apenas lamentar-se. Fernández (ibidem, p. 108) explica que "a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema". O queixar-se faz com que nada mude, e nada se pense sobre o assunto. A autora, referindo-se ao tema, explica:

Por exemplo, uma das queixas pode ser: 'os governos não se interessam pela educação'. Esta frase, como qualquer queixa, com uma máscara de aparente questionamento, está convalidando a situação, ao torná-la como irreversível. Do mesmo modo que se diria 'depois do dia vem a noite', não há mais remédios. (ibidem, p. 111).

Pode-se observar que, por meio de cada expressão como "o professor não é valorizado", a afirmativa se confirma, e mesmo que seja o contrário não há interrogação que possibilite construir outras respostas. Segundo Fernández, "A queixa promove, em quem a faz, a permanência, e até o fortalecimento da situação que a origina. De qualquer maneira o aborrecimento gera mais aborrecimento." (ibidem, p. 112). Queixando-se uma para a outra, queixam-se da vida, não existindo uma movimentação no sentido de produzir algo novo, pois não há questionamento sobre o lugar que ocupam e a responsabilidade sobre este.

É pertinente considerar que os elementos históricos que colocam as professoras de hoje nessa situação levaram décadas para ser desenvolvidos. As professoras agem de acordo com determinados dispositivos sociais, sem que deles se deem conta, enredando-se com determinados discursos de verdade. Nesse ponto, compreendemos que não é a realidade que produz o discurso, mas é o discurso que constitui a realidade. Assim, o que é nomeado não tem uma existência em si mesmo, sendo construções a partir de nossas formas de agir e pensar no

¹⁴ Conforme indicam Roudinesco e Plon (1998), o gozo foi "raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas de sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino." (p. 299).

mundo. Nessa via, apontamos a posição de sujeitos de linguagem, produzidos discursivamente e produtores de efeitos.

Para Fischer (2005), em seu estudo sobre história de vida de professoras, estas foram ocupando o lugar de ensinar, educar, civilizar, segundo aspectos normativos e acríticos. Práticas de normalização e controle perpassam integralmente o ambiente por meio do qual essas mulheres professoras foram se constituindo. Tais condições construíram-se com o passar dos anos, e elas assumem e atuam nessas situações, naturalmente. Sobre o assunto, assim se refere a autora:

É que, de fato, essas mulheres vivem dentro de um determinado regime de verdade na qual foram produzidas e, assim, obedecem a um conjunto de regras instituídas historicamente, o que faz continuar ainda hoje “operando” com os mesmos enunciados que as constituíram subjetivamente como professoras. (ibidem, p. 228).

Há, na constituição do ser professora, um sujeito já educado, civilizado e normatizado, como salienta Fischer, “uma mulher que revela a norma internalizada, que vive um cotidiano permanente de autocontrole diante dos possíveis desejos, de falas contidas, silêncios que dizem” (ibidem, p. 231). Conforme aponta a autora, historicamente se produziu um lugar de silenciamento, de saudosismo referente a um passado pleno e rico, e uma lamentação sobre os dias de hoje.

5.2 A função da linguagem

Um passo firme à frente é adentrar as formulações lacanianas sobre fala e linguagem, no sentido de compreender, a partir de Lacan, a afirmação de que o inconsciente é estruturado como linguagem, e a importância da palavra como produtora de efeitos na posição que as professoras produzem.

Conforme indica Folberg (2002, p. 14), “A marca registrada da obra lacianiana parte desta premissa que é sua proposta: a Psicanálise só é possível se, e somente se, o Inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Assim, a autora desenha a visão lacianiana de inconsciente como sendo uma estrutura e uma lógica de significantes:

Por caminhos da linguagem é que os signos vão se estruturando como baterias de significantes articulados em uma rede. Através da diferenciação destes mesmos significantes entre si, formam-se novas estruturas que permitem ultrapassar o dado imediato e fazer referência a um sentido mais individualizado e subjetivo, ao mesmo tempo que permitem extrapolar a uma decodificação mais social e objetiva... [...] O mundo da linguagem

rodeia o homem desde o momento em que ele abre os olhos com a mesma certeza e necessidade bem como com a mesma “objetividade” com que se situa no mundo das coisas. (FOLBERG, 2002, p. 14).

As professoras são produzidas por um discurso social, e dialeticamente também são produtoras de tal discurso. Entretanto as marcas das formas como as professoras foram sendo produzidas são inconscientes, na maioria das vezes não sendo reconhecidas no ‘jogar fora as palavras’ do cotidiano.

Lacan, em 1953, ao escrever *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, retoma as diretrizes da importância que a linguagem adquire, apresentando elementos primeiros sobre o inconsciente estruturado como linguagem. Nessa obra, o autor retoma o poder da linguagem, desconsiderado pelos analistas pós-freudianos. Conforme aponta Lacan (1998b, p. 276),

[...] a descoberta de Freud é o campo das incidências, na natureza do homem, de suas relações com a ordem simbólica, e do remontar de seu sentido às instâncias mais radicais da simbolização do ser. Desconhecer isso é condenar a descoberta ao esquecimento, a experiência, à ruína.

A psicanálise opera através da palavra. Lacan, retomando Freud, resgata a relação fundamental entre as formações do inconsciente e a linguagem. Freud destaca os processos inconscientes ao longo das palavras, sendo que estes não levam em conta os limites acústicos das sílabas, ou até mesmo o significado. Lacan recupera os pressupostos do autor e propõe a estruturação do inconsciente como uma linguagem.

Essas marcas do inconsciente podem ser traduzidas pela compreensão acerca do significante, teoria advinda das subversões feitas da obra de Ferdinand Saussure. O autor compreende o signo como produto da articulação de duas instâncias, o significante e o significado. O significante é a imagem acústica, ou seja, o som produzido pelos fonemas que constituem a palavra; já o significado é a ideia da coisa em si, uma imagem mental. Segundo Saussure, o signo linguístico une um conceito a uma imagem acústica.

No entanto Lacan subverte os conceitos propostos pelo autor. Em seu entendimento, há uma sobreposição do significante, um movimento do autor privilegiando a função do significante em detrimento à ordem do significado. Assim, há uma predominância do “significante sobre o significado, correspondendo sobre a barra que separa as duas etapas” (1998b, p. 500). Nesse viés, surgem as diferenças separando a linguística da psicanálise.

Lacan desenvolveu a lógica do significante para construir uma teoria sobre a relação entre inconsciente e linguagem. O significante é a unidade mínima do simbólico, tendo como marca o fato de comparecer sempre na relação com outros significantes. O processo de significação é a articulação entre os significantes, produzindo uma cadeia; assim, um significante é o que representa um sujeito para outro significante. O sujeito só é representado no intervalo de dois significantes, ou seja, na relação com outros significantes (JORGE; FERREIRA, 2011).

Um significante só existe na relação com outro significante, portanto ele é aluno em relação ao professor, ele é inteligente em uma determinada relação que o coloca nessa posição, ele é médico em relação a um enfermeiro, ele é pobre em relação ao rico. Assim, o sujeito vai deslizando de significante em significante pelo conjunto da linguagem que compõe o 'outro'. Desse modo, o sujeito não é 'isso' ou 'aquilo', ele pode ser nada ou vários significantes, dependendo da sua relação com o 'outro'. O sujeito desliza na cadeia de significantes ou, como diz Lacan, ele é "pulado" na sequência de significantes do 'Outro'.

As queixas referidas nas dificuldades de aprendizagens são sempre vistas como consequências externas à escola, ou seja: à família, à classe social, ao quociente intelectual do aluno, enfim, tudo é responsabilidade do sistema social que permeia a escola, e os professores colocam-se como externos a esse sistema. Contudo podemos compreender esse discurso como produtor de uma posição para os professores, sendo que um sujeito existe a partir de sua narrativa, e sendo efeito e produtor de significantes que marcam seu lugar no mundo.

Nóvoa (2000), pesquisador sobre história de vida de professoras, também aponta para a posição que a professora produz para si própria:

Tendo dela uma imagem globalmente pouco positiva, situaram-se, em tempos explicativos, quase sempre, no plano da causalidade externa, nunca se questionando a si próprias [...]

O meio socioeconômico e cultural em que a escola se insere é tido como principal responsável pelo insucesso escolar e como fonte dos problemas causados por alguns alunos, na razão direta, quase sempre, da pouca importância que os pais atribuem à educação escolar e ao próprio processo de aprendizagem dos filhos. (2000, p. 166).

Parece comum a alguns autores que têm se dedicado a estudar a docência, acima citados, a forma como a queixa é apresentada no discurso dos professores como algum impedimento para o trabalho. Nessa perspectiva, também são pertinentes as observações de Corazza (2005, p. 38):

As condições de trabalho, a precariedade material, a carga horária, a merenda escassa, a pobreza dos alunos, o salário baixo, o salário insuficiente, o salário... Tudo falta... Falta tudo... É uma falta só...

– ‘Se tudo fosse diferente... Se a profissão fosse honrada... Se o meu curso tivesse sido melhor... Se o que me ensinaram na academia fosse útil na prática... Se me pagassem bem... Se o governador... Se o prefeito... Se o presidente... Se o sindicato... Se a escola apresentasse condições... Se as famílias fossem estruturadas... Se a comunidade tivesse mais recursos... Se os alunos nos respeitassem... Se os alunos se interessassem... Se os alunos tivessem limites... Se eles tomassem Ritalina... Se tudo fosse diferente, então, sim, eu seria uma ótima professora! Então, sim, eu seria plenamente realizada! Então, sim, eu seria feliz’ (sempre a mesma malevolência do ressentimento? – perguntaria Nietzsche).

Seguindo a trajetória da pesquisadora, aliada aos autores que compartilham a ideia de que a queixa e a lamentação são movimentos de responsabilização de um outro que habita o discurso das professoras, também suspeitamos que estas se colocam ‘de fora’ do contexto, e também em uma posição passiva, de que inconscientemente há um pacto silencioso de que as coisas continuem as mesmas. Há uma colagem com esse ‘sistema’ que é culpado pelo fracasso, e nessa colagem há uma posição de gozo.

A posição de passividade não é sem movimento, ela é produtora desse outro pelo qual se queixa, porém repete-se a queixa como uma forma de manter-se nessa posição, e acima de tudo desresponsabilizar-se de sua posição acerca do que produz no mundo. Conforme aponta Sousa, “a passividade anda de mãos dadas com a tristeza que constata que tudo está sempre tão igual, e que há, enfim, alguém que pensa por nós, que faz por nós e o que é pior, que vive por nós” (2007, p. 20). Sustenta-se aquilo que se queixa, pois tal só existe em relação a uma posição de passividade, de aceitação.

Compreendemos que a queixa é repetição que produz inércia, estando intimamente ligada à pulsão de morte (FREUD, 2006f). A compulsão à repetição é compreendida por Freud como uma forma de regressão, reviver uma experiência dolorosa, que seria uma tentativa de reencontro com as origens¹⁵.

Adentraremos tais conceitos conforme a escrita vai se desenvolvendo, sendo que neste momento é pertinente pensarmos esse momento inicial dessas constatações como um tempo de trabalho da escuta analítica.

¹⁵ Origem relaciona-se com o impossível do ato sexual; origem como algo perdido, impossível de reencontrar, mas que imaginariamente o sujeito busca através da compulsão à repetição.

5.3 Passividade e alienação: o instante

Este ponto do trabalho está situado no instante de ver, em que a passividade rege a posição do sujeito, trazendo em voga o momento em que se é tomado como objeto do outro. Em termos de construção de escuta analítica de professoras, é o lugar que a queixa toma para aquele que escuta, e como pode ser possível escutá-la como um instante de ver.

No que tange ao discurso dos professores, eles respondem de forma impessoal, sem implicar-se e interrogar-se sobre o que dizem. Habita uma passividade discursiva. Compreendo que, em termos de escuta analítica, esse momento de queixa estaria como um possível instante de ver, no qual não há uma posição de escutar-se, há um 'jogar fora as palavras', ou seja 'dizer e não pensar no que diz e os efeitos do dito'

A psicanálise é a experiência que pode produzir a ascensão da palavra plena, podendo substituir a palavra vazia. A fala é lembrada por Lacan como aquela que pode conceber o inconsciente, mas, para isso, é necessário que tenha um ouvinte que busque escutar para além da fala, "ele passa a analisar o comportamento do sujeito para ali encontrar o que ele não diz [...]" (LACAN, 1998b, p. 249).

A fala vazia pode ser compreendida como uma fala que não diz, que não escuta o inconsciente, que não percebe o além das palavras. As palavras são ouvidas como 'apenas palavras', destronadas de uma história e uma linha que as enlaça a um discurso que advém de uma alienação fundamental. A fala plena estaria pautada na escuta do que está na história do sujeito, no sentido de captar esse Outro fundante que aí está fazendo efeito; nesse viés, encontra-se o inconsciente. Nessa perspectiva, habitam tempos para ascensão da palavra plena, ou seja, podem ser pequenos manejos que tenham efeito para o sujeito questionar-se, surpreender-se, encontrar brecha no discurso.

Parece oportuno seguir o sentido de que o instante de ver é a possibilidade de marcar elementos que se repetem. Conforme Freud (2006f), o repetir está posto como uma forma de recordar; é a partir da repetição que se abrem as possibilidades de produzir uma interrogação. Seria um passo muito à frente pensar em produzir desdobramentos nesse tempo de início, sendo que aqui os laços de trabalho estão em formação, parecendo mais adequado escutar e apontar algumas possibilidades de trabalho.

5.4 A posição de escuta: abertura de movimentos

Neste ponto, é pertinente lembrar os apontamentos feitos por Fernández (1994), Nóvoa (2000) e Corazza (2005) sobre o lugar da queixa no trabalho docente. Pesquisadores da área da educação concordam que habita no discurso docente uma prática queixosa e inerte. Podemos perceber que em muitos momentos somos convocados a nos posicionarmos de forma ‘agressiva’ frente ao trabalho docente. Caberia nos questionarmos se uma escuta analítica, colocando-se em uma posição específica de trabalho, deve considerar o que se produz como forma de resistência ao trabalho, quando são produzidos apontamentos que podem ter efeitos de fechamento do trabalho.

Habita no trabalho de escuta analítica reconhecer os manejos importantes para construir tessituras de formas de trabalho. Para tanto, é pertinente reconhecer os mecanismos de defesa que constituem o psiquismo humano, sendo que eles funcionam como forma de preservação e, simultaneamente, como maneira de garantir que as coisas continuem as mesmas. Em termos de escuta analítica de professores, é fundamental pensarmos formas de sustentar o trabalho com professores. Para além de apontar a ‘ferida’, cabe questionarmos como sustentar a travessia de trabalho que implica o cotidiano docente.

A experiência clínica com trabalho docente demonstra que fazer interpretações ou mostrar a responsabilidade que cada professor tem com seu discurso requer um preparo no ‘terreno’.

Articulando o instante de ver como um tempo inicial do trabalho de escuta analítica, examinamos a posição da pesquisadora na escrita deste primeiro texto, no qual encontramos traços da repetição do discurso da queixa, conforme alguns autores da área apresentavam. Isso nos remete ao traço de um percurso que se inicia na duplicação do discurso, como forma de identificar-se com um discurso produzido na área.

Indicamos que um movimento à frente na escuta e na escrita se abriu: os professores se queixam, a pesquisadora percebe a queixa, racionaliza e devolve em formato de texto acadêmico para a comunidade. Ao nosso ver, a escrita da experiência de construção de escuta analítica trata de colocar em questão tal posição, na tentativa de a pesquisadora se reposicionar.

Nesse contexto, percorremos uma análise do movimento da pesquisadora: no momento em que a queixa insistia, apontou-se a possibilidade de realização de um grupo de estudos para pensar aqueles elementos que não estavam funcionando, porém a proposta não foi aceita. Esse ponto faz pensar a importância de um trabalho que antecede a proposta de um grupo de estudos ou de discussão. Uma das vias encontradas naquele momento foi promover discussões com os alunos, pois, na tentativa de inverter a demanda da queixa, não se encontrou uma brecha que tenha produzido interrogações que movimentassem a ascensão de algo novo.

Uma interrogação não se produziu, pois a proposta de realizar um grupo de estudos foi uma tentativa de 'solução'. Não foi feito um reendereço a partir de uma pergunta que abrisse desdobramentos e então um possível trabalho fosse articulado paralelamente. Ao escutar um pedido de 'sensibilização', poderia ter sido uma maneira de construir uma via de trabalho. Ao oferecer um grupo de estudos aos professores, não houve tempo nem interrogação para se questionar a posição que cada um assumia no trabalho. A partir de uma 'sensibilização', um movimento de interrogação poderia ser pensado.

O significante 'sensibilização' pode ser entendido como uma forma de relaxamento, de meditação, um momento para descansar e sensibilizar-se. Retomando esses pontos, pensamos a sensibilização também como um pedido para quem escuta a educação, um sensibilizar-se com o professor. Ou seja, se o professor apresenta esse discurso, é porque no momento ele não dispõe de recursos para fazer diferente. Nesse ponto, habita um desdobramento possível.

Acreditamos que, naquele momento, o que impossibilitou acolher o pedido de 'sensibilização' foi acreditar que realizar uma dinâmica de grupo ou algo do gênero não estava incluído em uma proposta 'séria' de trabalho. Com temor de cair no 'não faz nada', a pesquisadora recusou o pedido. Hoje, percebemos que pode ser pertinente que os profissionais que trabalham com a área da educação possam adentrar os espaços escolares despidos de preconceitos sobre alguns acontecimentos do espaço escolar, como as palestras motivacionais, os momentos de sensibilização, as greves e tantos outros movimentos que produzem um 'não fazer nada'. É necessário um olhar e uma escuta atenta para transformar o 'não faz nada' em um possível espaço de produção de algo novo. Nesse ponto, reconhecemos a importância de acolher alguns pedidos de trabalho no sentido de

garimpar possibilidades de responsabilização pelo que se produz. Responsabilização de quem escuta, assim como dos professores.

Parece pertinente que um dos eixos iniciais de trabalho com professores é o acolher, para um tempo depois garimpar possibilidades de criação de novos dispositivos que desencadeiem perguntas sobre o lugar que cada um habita e o que produz nesse espaço.

Analisando o texto, percebe-se que, no momento da queixa, há um endereçamento de que aquele que escuta possa fazer algo. Apontou-se a possibilidade de um grupo de estudos, mas parece que ainda era necessário um movimento que antecederesse a proposta de criação de um grupo. O espaço de estudos ou de discussão de textos seria um tempo depois. Parece oportuno 'segurar o passo' e pensar os manejos necessários para a ascensão desse tempo.

O primeiro momento seria o acolher, tempo em que se estabelece a suposição de que o analista estaria como objeto pequeno α , conforme explica Lacan (2001). O psicanalista não é o objeto pequeno α , ele opera a partir dele, sendo que este lugar possibilita o sujeito suposto saber, "se oferece para suportar, em certo processo de saber, esse papel de objeto de demanda, de causa de desejo [...]" (ibidem, p. 224).

É pertinente neste ponto pensar o quanto uma entrada inicial via perguntas interpretativas pode produzir efeitos resistenciais. Recordamos uma participação em uma formação de professores da APAE, em que as professoras apresentavam casos difíceis, em um formato de supervisão, porém em grupo. As profissionais que escutavam iniciaram questionando a forma como o diagnóstico era realizado, dizendo que a forma que as professoras estavam apresentando era equivocada. Naquele momento, a equipe reagiu de forma agressiva, produzindo um movimento resistencial, resultando na desistência de continuar a formação. E nessa via é importante recordar que a resistência é sempre do analista (ibidem).

Estamos numa época em que os docentes que atuam na escola regular estão fragilizados, em muitos momentos não tendo recursos psíquicos para manejar um questionamento ou uma afirmação que coloca em questão todo trabalho institucional. Suspeitamos que um caminho para construir traços mais sólidos é, primeiramente, acolher, 'solidarizar-se', afirmar que 'realmente a situação é muito difícil'. A partir do acolher, é importante manter uma escuta atenta para reconhecer

brechas de possíveis trabalhos, ou seja, onde é possível plantar dispositivos para produzir interrogações.

Uma pergunta que produzisse uma interrogação sobre o lugar de cada um dos professores na cena em que se queixam poderia ter efeitos de trabalho. Nessa perspectiva, são oportunos os apontamentos de Lacan (1998b) referentes à intervenção sobre a transferência, onde é reconhecida a pertinência de inversões dialéticas, viabilizando o reposicionamento do sujeito frente ao seu discurso, sendo que este é o objetivo de uma análise, a mudança de posição do sujeito frente ao mundo.

Lacan, analisando o trabalho analítico do caso Dora, reconhece nos desdobramentos freudianos o primeiro momento discursivo onde há uma afirmação da verdade, ou seja, “esses fatos estão aí, dizem respeito à realidade, e não a mim mesma” (ibidem, p. 217). Nesse tempo estaria o instante de ver, um sujeito que se coloca à parte, como de fora do contexto em que narra, sendo que a primeira inversão dialética seria “qual a sua própria parte na desordem de que você se queixa?” (ibidem, p. 217).

Outra forma possível é fazer suporte ao trabalho, estar disponível para construir em conjunto algumas alternativas com os professores.

Nesse ponto, entraremos na escuta de histórias de vida de professoras, que foi a proposta da investigação de mestrado da pesquisadora. Recordaremos alguns pontos das narrativas para pensar sobre o que insiste na fala das professoras como elementos ‘queixosos’ de uma perda. Nessa investigação, procuraremos pensar os conceitos de infância das professoras de educação infantil, mas recortaremos alguns pontos para seguir um possível caminho na construção da escuta analítica de professoras.

5.5 Queixa-se de algo perdido

Na investigação proposta no mestrado, ao escutar histórias de vida de professoras de educação infantil, buscando coletar pontos das concepções de infância dessas professoras, reconhecemos que nas suas narrativas havia algo que aparecia como um apontamento sobre algo perdido. Esses elementos não aparecem nitidamente, carecem de um tempo de afastamento para retomar as narrativas e perceber elementos que podem emergir. Assim, é pertinente reconhecer um

afastamento dos dados coletados, ou do campo propriamente dito, para que em um ‘tempo depois’ se possam analisar os dados, assim como as possíveis construções do pesquisador. Nessa via, retomar alguns pontos da dissertação de mestrado parece um trabalho importante.

No que tange aos pontos que emergiram na pesquisa, percebemos a tentativa de reencontro com algo perdido, como se, ao narrarem, as professoras lamentassem o que não é mais como antigamente – há um saudosismo que habita o discurso docente. De acordo com Fischer (2005), o saudosismo narrado pelas professoras é um tempo criado imaginariamente. Segundo suas pesquisas, as professoras do passado também enfrentavam muitas dificuldades referentes à profissão, porém esses elementos eram diferentes, e as professoras eram mais silenciosas com seus sofrimentos profissionais, em decorrência dos discursos sociais.

Dessa forma, pensamos que um dos pontos a serem trabalhados é a lamentação por algo perdido, como se antes fosse ‘muito melhor’, ou como se a realidade de hoje fosse indigna de determinados conceitos – por exemplo, a infância. Algumas frases que se repetem na escuta de histórias de vida de professoras são de que as crianças de hoje *“não têm mais o que brincar”*, *“essas crianças não brincam como a gente brincava”*, e ainda complementam: *“Eu acho que as crianças de hoje não têm mais o brincar, por isso eles não sabem brincar na escola, é mais atrativa a internet, é mais atrativo o joguinho, vídeo-game. Então os pais prendem essas crianças nesse sentido. E elas ficam bitoladas, elas não sabem brincar, eles não têm aquela liberdade, é mais cômodo estar dentro de casa. Acho que, na verdade, os pais pecam bastante hoje [...]”*¹⁶.

Retomar a escuta de histórias de vida de professoras de educação infantil possibilita pensar o que está aquém da queixa. No primeiro encontro com professoras, é muito comum escutarmos muitas queixas. Apresentamos alguns autores que também compartilham esse pensamento, porém, ao escutar um pouco mais, parece que existem elementos resistenciais que emergem no campo da queixa e que um aquém disso são os elementos acerca de uma perda de um passado imaginado, assim como uma tradição que necessita ser repensada. Um passo adiante seria refletirmos com a seguinte pergunta: ‘as professoras queixam-se

¹⁶ Trechos retirados das narrativas das professoras (HOMRICH, 2009b).

de algo perdido?’. Ou seja, estariam as professoras queixando-se de uma perda necessária, mas ainda repete-se a queixa na tentativa de reencontro com esse ‘objeto pleno’ perdido?

Nessa via, suspeitamos que existe uma tentativa de encontro com o que viveram, apresentando queixas que falam de alguns entraves em reconhecer a geração atual como uma geração diferente, e que não é melhor nem pior, mas diferente. Reconhecer como formas preciosas de trabalho, por exemplo, o brincar, com suas múltiplas facetas na atualidade, poderia ser uma via de construir laços com as gerações atuais. Porém para isso é necessário se apropriar do passado docente, para poder fazer algo novo com o que foi transmitido pela geração do passado.

Novamente apontamos para a queixa como uma forma de repetição, buscando um encontro com a origem, o que Freud (2006f) nomeia como pulsão de morte. Associamos neste ponto os elementos percebidos como queixa como aquilo que inviabiliza a criação de algo novo e, paradoxalmente, tenta manter marcas de uma tradição. Portanto, ao escutar as professoras a partir de suas histórias de vida, percebemos que habita em suas narrativas um saudosismo, como se o passado fosse pleno.

Essa lembrança de um passado pleno, de uma infância muito feliz, parece estar associada a elementos de lembranças encobridoras, que protegem o psiquismo de uma lembrança recalcada. Assim, recordar e narrar um passado pleno, repleto de saudosismo, é uma evitação em reconhecer o que há de perdido dessa plenitude.

O passado pode ser pensado como algo pleno, pois está recalcado, e a infância à qual temos acesso é efeito de pequenas lembranças associadas a mecanismos de defesa, atrelada a uma narrativa a partir de uma cultura que coloca esse momento da vida como a melhor fase, na qual não há problemas.

Freud (1996d), ao garimpar os caminhos da sexualidade infantil, nos abre o olhar para a infância como um momento repleto de conflitos. Não há nada de pleno na infância. Desde lá temos que lidar com as perdas, e ainda assim construir recursos para encontrar e produzir objetos parciais, que satisfaçam de forma incompleta o desejo, para que assim ele possa continuar seu movimento.

É fato que, por exemplo, o brincar do passado era diferente, que os espaços ao ar livre eram explorados, e que os brinquedos não eram dotados de tanta

tecnologia, porém os brinquedos e as formas de brincar de hoje requerem ser pensados e trabalhados no contexto escolar. O professor, adotando um discurso saudosista, não transpõe o passado e inviabiliza a construção de manejos do que a cultura apresenta para produzir o novo.

Nesse contexto, a resistência é compreendida como o que produz entrave no trabalho; também é o ponto em que as produções são possíveis. A resistência estaria posta ao lado da pulsão de morte (FREUD, 2006f), colocando o sujeito repetitivamente em situações difíceis e dolorosas, que demarcariam um retorno a um estado anterior, produzindo uma situação penosa, porém com prazer.

É pertinente considerar que, pela via da pulsão de morte, é possível produzir desdobramentos para viabilizar produções para a vida, ou ainda ativar a pulsão de vida. Um dos eixos da escuta analítica de professoras poderia ser pensado a partir de tais elementos: como produzir caminhos para vida a partir de elementos da pulsão de morte?

Conforme indica Lacan (1996, p. 13), “uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através do qual se exerce todo esforço da busca. [...] marca a redescoberta do signo de uma repetição impossível”. A repetição é impossível de ser pura, sendo que o sujeito, ao repetir, busca o encontro com o que está perdido – e que, como dito, estará sempre perdido.

A repetição é um movimento em busca de uma coisa (*das Ding*) que está sempre perdida, estando posta como impossível de alcançar. O objeto perdido é ilustrado pela mãe como primeiro objeto fundamental que é para sempre perdido. A mãe é a *Ding* fundamental, a coisa sempre perdida e que a repetição é a tentativa de recuperar, perdendo sempre.

A causa da relação com o objeto é sempre a sua falta. É a partir dessa falta inaugural que o desejo se move, e o objeto pequeno é a marca desse vazio inaugural, essa coisa perdida, marcando então um objeto perdido que está posto como causa, como algo que lança o sujeito a desejar. Nesse movimento do desejo, habita uma dialética que impulsiona o sujeito a desejar, a partir de uma falta, mas que também produz uma ilusão de possível encontro com o objeto. Ou seja, o objeto é sempre falho e procurado infinitamente por um desejo metonímico.

O objeto pequeno α opera no buraco que se origina a partir da falta do Outro; portanto o gozo, segundo Lacan, é o gozo do Outro, pois só há gozo na suposição

de que esse Outro existe em sua completude. O gozo está na suposição de um encontro com o que está perdido.

A repetição, como uma via de encontro ilusório com o objeto, segundo Lacan (1998a), é apresentada pela via da *tiquê* ou do *automaton*. O *automaton* estaria ligado à repetição como vinculado aos significantes, aos ordenamentos, aos lugares e às posições que o sujeito vai habitar no mundo, sendo a insistência dos signos que nos constituem, estando vinculado à compulsão, à repetição e à pulsão de morte conceituadas por Freud. A *tiquê* é a repetição que está ligada ao real, ou seja, ao encontro que é sempre faltoso, àquilo que falta e escapa.

A repetição que se coloca no discurso docente está na via do *automaton*, no que se refere ao lugar em que as professoras se colocam, e a forma passiva na qual repetem, estando ligado a gozo da pulsão de morte. O eixo da *tiquê* está naquilo que sempre é faltoso na repetição, ou seja, aquilo que é buscado e sempre está perdido, sendo inalcançável.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que, se a repetição nunca é alcançável em sua completude, sempre algo novo se cria. Habitam aí elementos da dualidade pulsional e que exigem movimentos de garimpo, de busca, nos quais é possível trabalhar para criar vias de pulsão de vida.

Outra forma de compreender a resistência é pela via da defesa, como um mecanismo que é utilizado para não perder algo, algo que se quer manter. Por exemplo, se faz resistência em tempos de guerra, para não permitir a invasão e a devastação de uma cultura. Nessa via, a resistência protege.

Parece pertinente indicar o quanto a resistência no campo docente estaria posta como um mecanismo de defesa contra uma possível devastação, pois é preciso perder elementos da tradição para recriar a docência; paradoxalmente, somente perdendo tais elementos se torna possível transmitir a docência para outras gerações. É fato que não se trata de uma devastação, mas de uma perda.

É necessário um tempo de perder para ganhar uma nova forma de estar transmitindo um legado para as novas gerações. Para tanto, é preciso criar vias de acesso, colher elementos do novo, como as tecnologias de informação e comunicação, e subsidiar com elementos que foram transmitidos de geração para geração.

Escutar histórias de vida de professoras faz perceber uma amarragem na tradição que aprisiona. Ao escutar as professoras, a queixa pode ser uma via de

perceber a resistência que inviabiliza a criação. Através desse mecanismo, a responsabilidade é sempre ‘jogada’ para fora, para outros. No discurso docente, há uma insistência em não reconhecer o que já está perdido, e para isso é preciso perder, largar, gastar, dispensar, descartar, para então ser partícipe na criação de algo novo.

5.6 Escamotear as perdas

Na construção de possíveis caminhos para encontrar ou viabilizar nascedouros de espaços de criação, com intuito de ultrapassar os movimentos de compulsão à repetição, encontram-se nos espaços de formações de professores algumas formas de abrir interrogações, confrontações¹⁷, e espaços para reconhecimento da experiência.

Nos convites para fazer palestras em formações de professores na cidade de Santo Ângelo e região, os pedidos das equipes gestoras era de que fossem proferidas palestras sobre determinados assuntos. No decorrer das ‘palestras’, fomos percebendo que as professoras apresentavam muitas questões, dúvidas e uma necessidade de que um espaço de escuta fosse disponibilizado. As questões que emergiam nas palestras sempre tinham um pedido de uma resposta exata, como se existisse uma resposta exata sobre as problemáticas enfrentadas no ambiente escolar.

Merece destaque o fato de que os pedidos de formação de professores são situados em um paradigma de ciência, como se a apresentação de conceitos e postulações teóricas fosse suficiente na garantia da formação de professores. O pedido, na sua maior parte, era por palestras. Uma das alternativas encontradas foi acolher o pedido, e a partir dele garimpar vias de trabalho. No momento das palestras, optamos por apresentar alguns temas geradores, quando já eram propostos pela equipe gestora. Apresentávamos algumas ideias iniciais a partir dos elementos que apareciam no pedido inicial. Após, a discussão era aberta para narrativa ou para escrita dos professores. Nos momentos em que abrimos espaço

¹⁷ Lacan (1998b) denomina “confrontação”, ou seja, uma formulação possível de levar o sujeito a se haver com seus ditos, buscando abrir espaço para novas perguntas e novos significados.

para as professoras narrarem as suas questões, fomos percebendo o pedido de respostas absolutas, como se receitas fossem garantias.

As formações de professores, em muitos momentos, são produzidas a partir de uma colagem de discursos *a priori* sobre o aluno, impossibilitando-o de falar em nome próprio. Colocamos em evidência a possibilidade de pensar o quanto os conhecimentos do campo da ciência são oferecidos ao campo da educação no sentido de ‘tamponar’ o sujeito.

Nessa direção, indagamos sobre os elementos situados sobre a perda do objeto, que insiste na fala dos professores pelo formato do saudosismo e da queixa: pode ter desdobramento, indo ao encontro de um objeto do saber, ou seja, a suposição de existência de uma totalidade da verdade, ou estaria na vertente de um discurso histérico, que demanda um mestre que tenha um saber sobre sua condição de falta?

Como vimos anteriormente, o discurso do mestre é aquele que coloca o mestre na posição de senhor, daquele que se dirige como mestre ao saber. Coloca-se como todo poderoso, porém não produz o saber, pois quem se coloca no lugar da produção é o escravo. Portanto o senhor é dependente do escravo, e somente através dele obtém o lugar de senhor. O mestre só existe como tal, pois mantém a ilusão de que é autônomo, que tem escravos para lhe servir e que destes pode prescindir. Assim, o mestre pensa que é senhor, sabedor de tudo, enquanto depende do escravo, mas não reconhece a sua dependência (LAJONQUIÈRE, 1999).

Para Lacan, o discurso que produz o saber é o discurso da histérica, isto é, a verdade do inconsciente que, para Lacan, trata-se da verdade do desejo, desejo que abriga um saber não sabido, um saber fundamental. O ato histérico é fazer desejar, o que mostra algo que todos vivemos, ou seja, cortejar, seduzir, atrair, isso faz laço social. O ato é sempre histérico quando produz no outro o desejo, inclusive o desejo de saber. O ato histérico se dirige ao outro como um mestre para estimular seu desejo. Como se refere Almeida (2001, p. 5):

O discurso histérico é, então, aquele que revela a verdade do Mestre, que o coloca no lugar de um Outro, permitindo-lhe a produção de um Saber que, no entanto, fica sob barra, recalcado, pois tem a ver com a verdade da castração do Outro. O que escapa ao recalque, entretanto, pela via da sublimação, é o que o homem produz como cultura, como conhecimento, pois devido à sua falta crônica constitutiva o homem é condenado a fazer alguma coisa. Posição do cientista que, como sujeito barrado e agente do

discurso, se dirige a ciência como significante mestre, colocada na posição do Outro, e que produz um saber do qual o sujeito, ele mesmo, encontra-se separado e para o qual nada conta. Mas, tal como a histórica, o cientista busca um Mestre para o dominar: a ciência enquanto suposto-Saber.

O discurso universitário é aquele, que paradoxalmente, não produz nenhum saber. No discurso universitário o outro é tratado como um objeto, como o estudante que está ali apenas para aprender. Nessa modalidade discursiva se produz uma relação imaginária com o saber, enquanto saber todo, sem furo, sem falhas, portanto sem consistência simbólica. Este é um laço que posiciona o outro de maneira objetiva e desapropriada de qualquer historicidade, formando uma via de relação totalitária, supondo que nada pode escapar ao conhecimento.

O discurso da ciência é pautado na lógica do discurso universitário, habitando na sua produção a inexistência de dúvidas. Ou seja, o saber é todo, a verdade é absoluta. A ciência explica e desapropria todos os elementos que compõem a subjetividade humana, supondo que o método, como forma de controle, garante a imparcialidade na produção dos conhecimentos.

O matema proposto por Lacan (1992) para designar o discurso universitário é compreender o saber como agente, e o outro enquanto objeto para ser dominado. Nessa perspectiva, estaria a professora se colocando como objeto para ser dominado por um ato pela via do saber, e assim silencia como sujeito, negando a responsabilidade sobre o discurso que produz? Ou ainda: requer conhecimento como se fosse uma verdade absoluta sobre o aluno, e assim não se envolve na construção de uma experiência que não se pode saber *a priori*?

Acredito que, nessas circunstâncias, se cria o discurso universitário, pois o sujeito e o objeto do conhecimento são postos separadamente, como se fosse possível isolar cada um deles, implicando a compartimentalização para conhecer uma verdade. Nas situações de formações de professores, há um pedido de que um conhecimento seja anunciado, como se fosse possível uma verdade cristalizada sobre o objeto, que seria, nessa situação, o aluno. Os elementos que estão postos – como impõe a proposição lacaniana, de que o sujeito é falta a ser – ficam ignorados, forjando uma possível verdade absoluta sobre as aprendizagens ou sobre os alunos.

Uma suspeita seria que nessa condição uma resistência coloca-se a trabalhar com os elementos que apontam para a falta constitutiva das relações. Nesse sentido, trabalhar pelo viés da ciência é uma forma de escamotear o que falta, o que está perdido. No pedido de respostas absolutas, os professores podem estar

impelidos ao encontro ilusório com um possível discurso que faz tamponamento ao que produz conflito, ao que produz questão na relação professor e aluno, ou professor e escola, enganando o real do objeto, a sua falta. Conforme pontua Lacan, “não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe” (1998b, p. 873). Ou ainda, posicionados no discurso histórico, ao oferecer o conhecimento, seriam destituídos do lugar de mestre, sendo um pedido que faz desejar, mas ao oferecer o que é pedido, acontece a destituição do lugar que até então lhe é outorgado.

Essa discussão nos sugere que as proposições lacanianas sobre a certeza merecem destaque. Lacan (1998a, p. 217) indaga: “O que é que procura Descartes? É a certeza. *Tenho, diz ele, extremo desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso [...] em minhas ações, e caminhar com segurança nessa vida*”. Nesse sentido, parece que o campo da pedagogia se encontra nessa perspectiva, buscando encontrar uma certeza sobre o modo de ensinar. Estamos sugerindo que a máxima cartesiana “Penso, logo, existo”, subvertida por Lacan, apresenta um campo de um saber não sabido, e é esse campo que denominamos inconsciente, que pode ter espaços de escuta no âmbito educativo.

O inconsciente, como elemento fundado por esse ‘outro’ que é causa da divisão do sujeito – ou seja, a compreensão de que o sujeito não é apenas consciência –, rompe com o *cogito* cartesiano, tomando como base o inconsciente e apresentando um sujeito que já não é apenas certeza.

Lacan afirma “que o sujeito não é causa de si, que ele é consequência da perda e que seria preciso que ele se colocasse na consequência da perda, a que constitui o objeto α , para saber o que lhe falta” (2001, p. 84). O sujeito, a partir de sua constituição, está em primeiro momento alienado, para que logo possa advir. É exatamente aí que a psicanálise supõe o inconsciente como um saber do Outro.

O Outro é compreendido como aquele que origina o sujeito, de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito; é o arquivo de todos os outros que foram importantes para o sujeito na sua infância e até antes de ter nascido. Esse Outro é fundante, é de onde o sujeito se origina, é o lugar dos significantes que determinam o que o sujeito sente, fala e escolhe. É o elemento que marca o sujeito em sua divisão constitutiva.

A partir do campo psicanalítico, o inconsciente é considerado um saber. Lacan renovou a questão colocada por Descartes, afirmando que é nas brechas da certeza que o saber surge. Lacan reitera que o ato falho é, com efeito, um ato bem-

sucedido, posto que através dele a verdade do sujeito se desvela, ainda que à revelia do eu, sendo um saber que não se sabe. Conforme apontado por Lacan (2008, p. 190), “o inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante”, e ainda complementa: “o que Freud suporta como inconsciente supõe sempre um saber, e um saber falado. O mínimo que supõe o fato de que o inconsciente possa ser interpretado é que ele seja redutível a um saber” (ibidem, p. 129).

Nos pedidos de formações de professores, pautados pela via da ‘palestra’, de um saber todo, pensamos que criar formas para que as professoras possam se haver com seus ditos e seus efeitos, através da viabilização de espaços de narrativa, pode abrir a novas questões, interrogações, mas também é a oportunidade de reconhecer que as respostas para as perguntas são construções, e não estão postas *a priori*, e são sempre contingentes, parciais.

Nessa perspectiva, Kupfer (2011) ressalta o efeito do discurso dos especialistas no campo educativo, produzindo efeitos de desautorização quanto à experiência docente. Os pedidos dos professores sobre operativos científicos que garantam um ato pedagógico sem mal-estar estão na mesma direção das produções da ciência, que promovem um equívoco sobre a possibilidade de um controle das relações de aprendizagem. A demanda dos professores é de que respostas exatas sejam dadas, evitando tudo que não se sabe antecipadamente (e nunca será um saber total) sobre uma relação de aprendizagem. Apresentando outros argumentos, mas que incidem no argumento de Kupfer (2011), Pereira (2011) indica o caminho de falcização do magistério, apresentando os fundamentos psicanalíticos que diferenciam maternagem e feminilidade.

O autor indica que as narrativas docentes apontam para a formação da docência na atualidade, vinculada à condição materna, em que a prática dos professores está relacionada à compreensão do aluno “como filho”, e do ser professor como um exercício da maternidade. A partir da retomada dos conceitos freudianos e lacanianos, Pereira retoma a ideia de que a mulher só é toda como mãe, sendo que o lugar fálico é essencialmente masculino, sendo a presença do pênis orientador dessa concepção. Nesse caminho, a concepção da psicanálise sobre gênero está nessa constituição psíquica que indica a relação com a condição fálica.

Os argumentos de Pereira (2008) iniciam apontando que o trabalho pedagógico vincula-se basicamente à experiência, e não se sustenta nos conhecimentos epistemológicos da pedagogia. A prática de tal profissional parece não requerer “[...] a episteme ou aos campos de conhecimento que fundamentam a pedagogia [...]” (ibidem, p. 173). O autor propõe uma leitura mais cuidadosa dessa compreensão, indicando que

[...] talvez tenhamos êxito em admitir na experiência e não somente na construção teórica, a feminilidade (Weiblichkeit) como alteridade, anterior à ordem fálica ou anterior ao binarismo masculino e feminino, que considera hierarquicamente, que considera o feminino como negativo do masculino. (PEREIRA, 2011, p. 113).

A maternagem estaria na posição fálica, como aquela que nega a condição ‘não toda’ da feminilidade. Essa condição de feminilidade não é condição da mulher, é a chamada ‘Heteridade’, proposta por Lacan, desenvolvida no subtítulo dedicado à alteridade. O falo é introduzido por Freud, para indicar a forma de ausência, em especial do pênis, que se constrói a partir da castração. O falo estaria construído a partir dessa ambiguidade entre ter ou não ter, sendo que este manejo refere-se a posição do sujeito frente ao desejo do outro. Nesse sentido, o falo é uma defesa contra a perda, contra essa incompletude. Lacan (1998b) indica que, a partir da ausência do falo, o desejo se estabelece. Conforme indica Pereira:

[...] o falo é simultaneamente, aquilo que a mãe deseja e aquilo que ela não tem, e tampouco a criança. Logo, o falo aponta de maneira direta para uma incompletude, uma falta, um desamparo. Nesse sentido, ele seria aquilo que ninguém tem, mas que todos querem, é uma tentativa de defesa contra a castração. Dado que ele é o que esconde a falta, seu refúgio, ele também vira significante da falta, algo que precisa ser coberto e que a ideia de dicotomia, ou seja, algo que está no lugar da falta e também o que nos lembra dela. (2011, p. 107).

Essa perspectiva da feminilidade enquanto ‘não toda’ é uma condição comum a homens e mulheres, que antecede o falo, mas também é mediada por ele. Assim, a docência pela via da maternagem seria uma forma de escamotear a perda fálica, sendo uma defesa contra a feminilidade. Nesse caminho, Pereira (2003), no seu trabalho intitulado *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*, oferece indícios sobre a condição da maternagem que se apresenta como marca significativa no trabalho docente, apontando que na escuta das histórias das professoras percebeu-se uma distinção entre o lugar que ocupam fora da sala e dentro da sala, em que o trabalho em sala de aula instaura uma posição fálica,

apontando que há uma maneira de escamotear essa perda constitutiva. O autor afirma em trabalho mais recente que “estamos seguros de que a lógica fálica também perpassa a relação que os professores estabelecem no interior de suas escolas” (PEREIRA, 2011, p. 111).

A feminilidade associa-se à relação com a alteridade, sendo que o vazio, devir, em aberto da subjetividade, só é passível de escuta nessa condição, sendo que a partir da maternagem espera-se do outro aquilo que completa, faz um, produzindo uma ilusão, incidindo no horror ao vazio de nossa condição. Conforme nos esclarece Pereira, “na medida que o apelo fálico não é ultrapassado mantêm-se as ilusões totalizantes e homogêneas, e o sujeito que hoje observamos, cada vez mais centrado em si, tem horror à diferença, que pode expor e denunciar socialmente sua fragilidade e finitude” (2011, p. 110).

Nesse sentido, retomamos as indicações do autor sobre separação entre teoria e experiência na sustentação da prática do professor. Nenhuma delas é garantia, sendo que a feminilidade é uma construção que advém de uma posição subjetiva que reconhece e opera a partir da incompletude que é constitutiva do sujeito, escutando o outro na sua estranheza e familiaridade. Esse movimento reposiciona quem escuta no lugar de ‘não todo’. Nesse sentido, tanto a experiência quanto a teoria podem estar em condições fálicas, dependendo da posição do sujeito que opera sobre elas.

Nesse caminho da queixa, do saudosismo, como rastros do confronto fálico que as professoras vivenciam, emergindo como fuga por vezes na lógica do discurso universitário, e também circulando no discurso histérico, seguimos para o tempo de compreender, como tempo de inscrição de um movimento de singularidade na escuta de professoras em Santo Ângelo/RS.

6 TEMPO DE COMPREENDER

Seguindo as possibilidades de construir a escuta de professoras a partir do tempo lógico, procuramos avançar no tempo de compreender, como a possibilidade de produção de sentido, marcado pelas construções que demarquem os atos de alienação, de impessoalidade, originários do fascínio do Outro. Assim, pretendemos avançar na interrogação sobre o que marca a singularidade da escuta de professoras em Santo Ângelo, caminhando na via de articular rastros do contexto que demarcam um lugar.

No que se refere à escuta analítica de professoras, o tempo de compreender viabiliza interrogações sobre as origens, sobre aquilo que aparece como repetição e condição de alienação que insiste e trava o trabalho docente. Conforme indicado por Costa (1998), é no tempo de compreender que teremos essa convocação à atividade, provocando uma descolagem da passividade constante do contemplativo instante de ver.

Nessa perspectiva, utilizamos as formulações de Porge (1994), que apresenta o tempo de compreender marcado por duas escansões suspensivas, duas paradas, correspondendo a hesitações e questionamentos frente aos outros. A utilização das escansões na presente investigação se apresenta após as primeiras hipóteses acerca das origens jesuítas como marcas da escuta de professoras em Santo Ângelo. Assim, a primeira escansão busca amparar tais elementos a partir dos dados coletados no diário de campo produzido como efeito da trajetória profissional da pesquisadora. A segunda escansão propõe questionamentos sobre a violência como dominação, como elementos constitutivos do laço social a partir do trabalho freudiano *Totem e Tabu* (1996), assim como os aprofundamentos desenvolvidos por Enriquez (1996), aliado às proposições de Pereira (2008). A última escansão busca questionar o que se apresenta na escuta pela via do singular, e aquilo que é marca do social, do coletivo, como ponto de mal-estar presente na origem das instituições.

6.1 Rastros da transmissão pedagógica dos jesuítas

A experiência de escutar professoras a partir da circulação em vários espaços da cidade de Santo Ângelo circunscreve a investigação em um lugar específico. Desse modo, cabe questionar o que demarca a singularidade desse lugar, o que é

narrado como marcas de origem dessa cidade. Nesse caminho, optamos por adentrar pontos que aparecem como demarcação da história de Santo Ângelo e sua possível articulação com a educação e os manejos que emergem da escuta das professoras.

Retomando o caminho até aqui percorrido, a proposta de investigação sobre a escuta de professoras apresenta, no primeiro tempo, compreendido como instante de ver, uma forma de captura naquilo que é o primeiro ponto de acesso, que na investigação apontamos como a queixa, sendo também recurso averiguado por outros pesquisadores na área da educação, mais especificamente no que tange ao trabalho docente. Do eixo da queixa, deslizamos para a escuta de um saudosismo que se repete acerca de uma suposta plenitude no trabalho de professoras do passado.

A partir daí, também recolhemos elementos da trajetória da pesquisadora que apontam para o formato dos pedidos de formações de professores, nas quais opera um discurso ortodoxo sobre ensinar e aprender, entendendo o processo formativo como uma simples captura de conceitos, na qual nos encontramos com a interrogação sobre a modalidade discursiva que impera nesses pedidos.

Nesse caminho de escrita, surge-nos a questão de que tais elementos aparecem no trabalho de escuta a partir de traços históricos que demarcam a fundação da educação no Brasil, e especificamente a escuta na cidade de Santo Ângelo. Assim, interessa-nos circunscrever o que dessas marcas históricas pode trazer pontos de repetição a partir da queixa e do saudosismo como forma de apresentar o recalcado, o esquecido, o não elaborado.

A escrita sobre as origens históricas de um determinado grupo, como no caso da escuta analítica de professoras de Santo Ângelo, é a possibilidade de captar rastros, assim como deixar possíveis aberturas para uma possível elaboração do passado. A garimpagem de rastros da história não significa a construção linear sobre a 'verdade dos fatos', mas sim a captura de trechos lembrados e pequenos pontos do que nos transmitem sobre o passado. Interessa-nos a forma como a história é contada, desde o período missionário até os dias de hoje, e garimpar no que se escuta o que também fica em silêncio, o que não é contado, e até mesmo fazer relações das origens jesuíticas com a educação. Considerando que o passado acaba sendo narrado como se ele estivesse muito distante do nosso presente, e

levando em conta as proposições de Lacan (1998b) sobre a temporalidade, reconhecemos a falta de cronologia no psiquismo.

Buscaremos apresentar pontos da história que podem estar ligados à repetição da queixa e do saudosismo que escutamos no trabalho docente, como processo de resistência, apresentando o traumático. Nessa perspectiva, o conceito de rastro é efeito de uma escolha em que se reconhece o tensionamento do presente e do ausente naquilo que é escutado através das professoras. Esse trabalho implica não adentrar o ramo da ciência histórica ortodoxa, mas sim uma história ficcional, narrativa, que possibilita construir lugares para as palavras, ali onde habita o inenarrável.

Nesse sentido, traçar o caminho de escuta analítica de professoras requer pensar as produções históricas que também fazem emergir o entrave no processo de criação do trabalho docente, o que requer a elaboração do luto. Assim, enveredamo-nos a questionar e procurar rastros da história do ensinar e do aprender na região das Missões, e nosso ponto de partida é o reconhecimento do *Ratio Studiorum*, o manual pedagógico utilizado pelos jesuítas como forma de colonização e domínio.

Os colégios jesuíticos tiveram rápida proliferação, a partir de 1548, em várias regiões da Europa, por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Com intento de peregrinar para realizar a tarefa de evangelização, a ordem religiosa foi responsável por organizar e propagar os princípios jesuíticos na região das Missões, assim como em outros lugares do Brasil, sendo que para isso fizeram uso de um manual pedagógico chamado *Ratio Studiorum*, que foi publicado em 1599.

Inácio de Loyola transmitiu suas marcas na escrita minuciosa do *Ratio*, transparecendo seus estudos na Universidade de Paris, através das ideias de exposição, exercício, repetição e disciplina, sustentadas pelo humanismo do Renascimento e pela restauração tomista¹⁸. O humanismo marcava a abertura para saberes desprendidos dos conhecimentos religiosos, sendo que os jesuítas fazem uso desse momento para estruturar de forma a se solidificar através do ensino regrado e organizado pelos princípios evangélicos. A propagação do conhecimento era objetivo fundamental dos colégios, estando intimamente vinculada aos

¹⁸ Tomismo é doutrina de São Tomás de Aquino, que se caracteriza pela tentativa de conciliar o pensamento de Aristóteles com o Cristianismo, tendo como objetivo aliar tais pressupostos aos textos da Bíblia, gerando uma filosofia do ser, inspirada na fé, com a teologia científica.

pressupostos do humanismo. Aliados a tal propósito, os jesuítas fazem uso de tais dispositivos como transmissores dos preceitos religiosos.

Decorre desse fato o enorme esforço travado pelos colégios no sentido de criar técnicas e métodos atraentes com vistas a seduzir o coração do aluno, cativá-lo para o aprendizado: declamações, disputas, competições, debates, jogos, teatro, enfim, um vasto rol de estratégias que compunham o complemento do eixo diretor de tal pedagogia, posto na preleção do professor e no exercício do aluno. Eis a base da pedagogia tradicional em sua origem jesuítica. O colégio produz um ritual de organização da escola, expresso como um roteiro de composição de usos e de costumes para distribuição do tempo e para pensar a relação do leitor perante o mundo do texto impresso (BOTO, 2002).

Conforme comenta Hansen (2001, p. 18), o *Ratio* “prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio da exercitação de modelos ou *autoritates*, autoridades, cuja repetição, feita na forma de exemplos, acontece como treinamento constante da ação e para a ação”.

O objetivo do *Ratio Studiorum* era padronizar e garantir a uniformidade dos preceitos dos educadores jesuítas, assim como as regras do cotidiano dos alunos, tendo como essência a formação religiosa e zelando pela fidelidade doutrinária. Para tanto, o manual ensinava sobre a formação intelectual clássica estreitamente ligada à formação sustentada em virtudes evangélicas, nos bons costumes e em hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, o acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas de professores e alunos; os textos indicados a estudo, a variedade de exercícios e atividades escolares; a frequência e a seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional e as subordinações.

O manual dos jesuítas tinha como intuito padronizar os procedimentos dos alunos, como também do professor, que já obtinha preceitos pautados em uma rigidez religiosa, assim como uma hierarquia que afirmava e sustentava relações de poderes. Acompanhando o trabalho docente nos dias de hoje, tal descrição parece muito próxima ao modelo atual. Os formatos de ensinar e aprender ainda parecem estar intimamente vinculados às origens, principalmente no que refere à busca por um discurso todo detentor da verdade, indicado pelo discurso universitário, no qual não restam dúvidas.

No que tange à queixa e ao saudosismo, suspeitamos de certa busca por um ideal baseado nos pressupostos jesuíticos, em que os métodos de repetição, exercício e preleção eram obedecidos inquestionavelmente. As relações hierárquicas eram sustentadas de forma inflexível, utilizando meios predeterminados e alcançando fins previstos de dominação.

Nas origens da formulação do *Ratio Studiorum*, os primeiros passos dos jesuítas rumo à catequização dos indígenas era buscar compreender a forma de pensar, suas crenças, seus mitos, para que assim utilizassem tais elementos como meios para alcançar os objetivos religiosos. A catequização era a consolidação do processo de colonização. O projeto inicial dos jesuítas era a “conversão de almas”, a “conquista de almas”, e para isso educavam catequizando, catequizavam educando, e assim transmitiam os valores cristãos.

Logo ao desembarcarem no Brasil, os jesuítas fundavam suas residências ou conventos, que chamavam de colégios, para o domínio das almas. Eles penetravam as aldeias indígenas, multiplicando seus pontos de irradiação. A fundação de colégios estava vinculada ao domínio, ao controle e à colonização, ou seja, inserir uma nova forma de viver, pensar e agir no mundo.

O processo educativo, nessa época, esteve ligado ao processo de colonização. É preciso considerar que o processo educativo é um processo civilizatório, é uma forma de transmissão da cultura produzida durante muitas gerações. Assim, um trabalho educativo pode ser considerado uma forma de colonização, tanto a educação familiar, entendida como a base da constituição psíquica, como a educação escolar, compreendida como os encaminhamentos do sujeito na circulação em instituições que também sustentam o laço social.

Ao estudar elementos históricos da educação na cidade de Santo Ângelo, percebe-se a importância da Companhia de Jesus como eixo de sustentação no início das escolas no país, e esse ponto também se articula à região das Missões, mais especificamente Santo Ângelo, local onde a experiência se desenvolveu.

É possível que o que se repete no discurso docente seja um atravessamento de uma história que pode ter um efeito de entrave na forma de transmissão da cultura. Suspeitamos que o que se repete no discurso docente pode estar ligado ao fato histórico de a educação ser um processo de dominação, e para tanto habita no discurso docente uma produção de impedimento para esse trabalho.

Pode-se caminhar por duas vias: trazer a suspeita de que a educação entra em desgaste por efeito de uma produção social, em que habitam no inconsciente traços dessa origem, de um povo que foi devastado em decorrência da educação religiosa, e por isso lutamos inconscientes contra a educação tradicional. Ou seja, produzimos um laço social que sustenta o lugar docente com um desvalor, ou seja, 'castigamos' os professores como forma de trazer à tona questões que marcam a história da região.

A outra via: supõe-se também que os professores continuam vinculados ao método pedagógico propagado pela Companhia de Jesus, como forma de manterem-se ligados às origens, como resistência à criação de algo novo, e diluir uma condição de dominação e devastação, habitando aí algo de traumático nessa origem.

A nosso ver, a pulsão de morte que habita o discurso docente está intimamente ligada aos processos de colonização, nos quais ser professor era ser um operador do sistema de Portugal, mais especificamente a Companhia de Jesus, que garimpava formas de domínio da população indígena. Essa hipótese pode ser pautada a partir do que circula de rastro histórico sobre a colonização e a devastação indígena.

6.1.1 Guerra Guaranítica

Segundo Berlink (1997), ao estudar os processos de colonização a partir da análise dos usos da resistência como defesa contra ataques virulentos externos, os povos que conseguiram se defender eram aqueles que possuíam autonomia. O autor aponta que o deslocamento é dos recursos preciosos nos momentos de colonização, sendo que também é uma das grandes estratégias de guerra. No entendimento de Berlink, a mudança de território, de fisionomia, de profissão, é uma das regras básicas da luta anticolonial, sendo tais pontos extraídos de manuais de guerrilha.

Nessa perspectiva, poder-se-ia pensar que sair de um lugar e ir para outro é uma forma de preservar a vida, assim como largar pontos da tradição é uma forma de continuar dando vida ao que foi transmitido pelos antepassados. A partir da dualidade pulsional, também se pode entender a saída de um lugar para outro enquanto morte, pois, ao deixar um lugar, se perde algo.

Nesses termos, aos retomar a história da região das Missões, encontramos as conhecidas Guerras Guaraníticas, que foram violentos conflitos envolvendo índios e tropas espanholas e portuguesas. Tais embates emergiram após a assinatura do Tratado de Madri, em 1750. Os indígenas teriam que sair do seu território e ir em direção ao outro lado do rio Uruguai, conforme acordo entre Espanha e Portugal. Os guaranis produziram resistência a essa saída e foram mortos em grande número, sendo combatidos por tropas de espanhóis e portugueses. Ou seja, os indígenas não se deslocaram, fizeram resistência contra a dominação, contra a perda de um lugar, de um território, e daí se originou a morte.

Nesse conflito, os missionários da Companhia de Jesus tinham a função de convencer os índios a se retirar do território, porém, dos 14 jesuítas com tal missão, 11 se aliaram aos indígenas na formação de resistência. Não sabemos as intenções dos jesuítas ao prestarem apoio aos indígenas, mas há resquícios de que havia nesse intuito também formas de dominação.

As origens que remetem à guerra produzem nos sujeitos uma fragilidade acerca do território, sendo que uma ameaça constante é vislumbrada. Uma guerra implica uma disputa por território, mas é preciso suspeitar que esse processo produz efeitos psíquicos de vulnerabilidades e também resistências. Nesse sentido, em uma região que tem sua história atrelada à guerra, e principalmente uma história narrada e compartilhada no cotidiano, é pertinente questionar os efeitos de tais traços na subjetividade daqueles que habitam a região atualmente.

No que se refere ao trabalho docente, a questão que surge é sobre que efeitos teve na educação da região o fato de os processos de colonização estarem intimamente ligados à educação transmitida pela Companhia de Jesus enviada de Portugal. As formas de resistência dos professores estariam ligadas a um temor da devastação, como se fossem invadidos e perdessem a sua pertença na pedagogia tradicional construída e transmitida pelos jesuítas?

Partimos da ideia de que os jesuítas produziram uma devastação no território indígena, porém, ao estudarmos sua posição frente aos índios, também se encontraram padres jesuítas apoiando o trabalho de resistência dos índios contra a colonização, como é o exemplo da Guerra Guaranítica.

É preciso reconhecer que o processo de colonização não é de todo nocivo; habita aí certa dualidade, na qual não impera apenas o bem e nem apenas o mau. Segundo Berlink (1997), a nocividade do processo colonizador vai depender das

formas de resistências que a população colonizada utilizar, ou seja, o ataque é nocivo se a população não fizer uso de recursos de defesa, assim como o excesso de defesa pode ser uma forma de devastação.

Se tomarmos como exemplo a colonização na região das Missões, muitos dos padres jesuítas aderiram ao cotidiano indígena, inclusive defendendo as formas de vida das tribos. Os efeitos que os indígenas produziram nos portugueses também devem ser considerados, e quem sabe essa marca foi a produtora de uma especificidade da cultura brasileira, sendo que houve a produção de um tempo de colonização e conseqüentemente um fechamento das fronteiras para que algo novo se estabelecesse.

O encontro dos colonizadores com os indígenas, seguido de um fechamento das fronteiras, como demarcador de um lugar específico, para que assim uma história singular fosse criada, foi a possibilidade de demarcação de limites, que garantem a existência de um lugar. Conforme indica Berlink (1997), a independência do Brasil em 1822 foi propiciada por uma elite luso-brasileira, denominada geração de José Bonifácio, que estudou o Romantismo, o Iluminismo e o Liberalismo vigentes na Europa, e assim conseguiu aberturas para questionar e indagar o caráter retrógrado e espoliativo da política colonial portuguesa.

A possibilidade de fechamento garantiu a criação de uma singularidade. Nesse ponto, voltamos para o eixo da docência, questionando os efeitos dessa história no trabalho dos professores, sendo que, mesmo a partir de fechamento, as formas de ensino no Brasil se mantiveram vinculadas ao formato da Companhia de Jesus.

Assim, os recursos de resistência utilizados pelos indígenas nas Guerras Guaraníticas produziram uma batalha mortífera que acarretou a perda do território. Encontra-se uma dualidade pulsional nesse manejo, em que se luta pelo território sem executar deslocamentos; um excesso de defesa que produz a extinção de um povoado. Nesse feito, percebe-se uma forma de preservar o lugar onde os índios viviam, porém foi nesse movimento de tentar preservar que aquele agrupamento se destruiu. Não há garantias de que o deslocamento dos indígenas para outro território manteria o grupo sem efeitos nocivos – provavelmente não – mas haveria a possibilidade de que muitos índios não tivessem morrido nessa batalha. Ou seja, algo da vida seria preservado.

A colonização portuguesa pode ser compreendida como um momento traumático, assim como a Guerra Guaranítica, que é apresentada repetidamente durante décadas no espetáculo histórico intitulado *Espetáculo de Som e Luzes*¹⁹ em São Miguel das Missões, em que indígenas são mortos, seguidos de seu líder, Sepé Tiaraju.

A questão que emerge da colonização e da Guerra Guaranítica é uma suspeita de que a educação, por estar vinculada ao processo de colonização, mantém os docentes numa posição de continuarem repetindo a educação para o domínio, para o controle. Assim, produzem certa resistência no processo de criar novos dispositivos para acolher as novas gerações e transmitir o passado como defesa ao temor da devastação. Ou seja, criar novas estratégias no trabalho docente, nos processos de ensinar e aprender, para além do domínio e do enfrentamento, parece ser uma herança transmitida – e é necessário planejar formas de fazer algo novo com ela.

Nessa via, os recursos de deslocamento e fechamento propostos por Berlink (1997) parecem ser preciosos. No trabalho docente, o enfrentamento pode ser algo muito destrutivo, tanto no que se refere às relações entre professor e aluno, como entre pesquisadores e professores. O enfrentamento pode ser algo que produz uma resistência ao trabalho e garante que as coisas continuem as mesmas. Suspeitamos de que o trabalho de deslocamento seja próximo ao trabalho de garimpar estratégias de criar dispositivos de trabalho que rompam com o movimento de domínio, de colonização.

É pertinente reconhecer que existe uma história no lugar em que chegamos, seja a educação, seja o aluno. Tal existência precisa ser considerada e escutada, evitando repetir atos de colonização, desconsiderando a história de um povo ou de um sujeito.

¹⁹ Acontece junto ao sítio arqueológico São Miguel Arcanjo. O espetáculo foi criado em 1978, pelo governo do Rio Grande do Sul, e trata de uma narrativa da história das Missões Jesuítico-Guaranis, contada através de efeitos de som e luzes. Narra em 48 minutos o nascimento, o desenvolvimento e o fim da civilização criada no Rio Grande do Sul por padres jesuítas e índios guaranis. Com texto e roteiro de Henrique Grazziotin Gazzana e as vozes de Lima Duarte, Paulo Gracindo, Armando Bógus, Fernanda Montenegro, Maria Fernanda, Juca de Oliveira e Rolando Boldrin. O espetáculo foi restaurado em 2000, e em 2011 revitalizado através de recursos oriundos do BNDES através do Instituto Iguassu Misiones, quando foi modernizado, ganhando tradução simultânea para inglês e espanhol.

6.1.2 Trauma e repetição

A repetição e seu caráter de dualidade pulsional abrem espaço para a compreensão da queixa e do saudosismo como um ponto destrutivo do discurso docente, assim como um ponto de tentativa de elaboração e criação de algo novo a partir disso. Reconhecemos que habita nessa via uma intensidade de manter tudo no mesmo lugar, assim como a tentativa de deslocamento.

Conforme aponta Gagnebin (2009), a repetição aparece como forma de não esquecimento da experiência traumática. Habita na repetição um esquecimento não elaborado, que aparece pela via da repetição, sendo esta uma forma de recordar. O que insiste na repetição requer um trabalho de tentar dizer o indizível, inscrever com palavras o que insiste no ato.

É precioso nesse percurso o texto freudiano *Recordar, repetir e elaborar*, no qual é apresentado o caminho do traumático no tratamento. Conforme indica Freud (2006c, p. 199-200), “é lícito afirmar que o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete, naturalmente sem saber o que faz”. Nessa direção, parece que se encontram recursos preciosos para o trabalho de escuta de professoras, caminhando no sentido de colher rastros da história que possibilitem articular o passado como forma de reconstrução ficcional, com horizontes de criação.

O trabalho de elaboração do passado implica a repetição daquilo que é fundador e também traumático, ou seja, o sujeito repete sem saber que o faz, e paradoxalmente marca a existência do vivido, a presença do passado no presente. O trauma é caracterizado como memória de um tempo que não passa, que habita no presente como marca do passado vivido.

Segundo Seligmann-Silva (2008), o trauma é um conceito moderno, que ganha potência com os trabalhos freudianos, abrindo espaço sobre o trauma²⁰

²⁰ Não pretendo fazer uma análise aprofundada do conceito de trauma em Freud, porém acredito ser importante situar que as formulações freudianas sobre o trauma não podem ser definidas por um único conceito, mas a partir do momento de sua obra. Assim, na obra freudiana o trauma é compreendido, inicialmente, como sendo originado a partir da sedução, sendo a ideia-chave no entendimento da neurose. O trauma neurótico era originado de uma cena de sedução de caráter traumático. Tal formulação aparece na obra freudiana anterior a 1987. A partir da descoberta das fantasias sexuais das histéricas e a compreensão acerca da realidade psíquica, o trauma é retomado por outra perspectiva, envolvendo os processos psíquicos do trauma, tais como fantasia, conflito e

enquanto uma 'ferida' psíquica. O trauma pode ser compreendido como aquilo que vem de fora do sujeito e não 'encontra lugar' no psiquismo, pois afeta o que há de primitivo no sujeito, vinculado ao desamparo. Ou seja, o sujeito não dispõe de recursos para 'metabolizar' psiquicamente o acontecimento. A singularidade também é um traço do traumático, pois o trauma remete aos recursos constituídos ou não no sujeito, portanto o que produz efeito traumático depende da subjetividade do sujeito.

Nessa perspectiva, existe uma dualidade no trauma, sendo ele individual e coletivo, pois toma suas proporções no individual a partir do que circula de verdades no social, e o que se produz de traumático no individual é uma forma de testemunho do coletivo; ou seja, como forma de efeito, de rastro.

De acordo com as postulações de Lacan, no trauma encontramos o Real, aquilo que não é atingível pelas palavras, que é inominável. No trauma, percebemos um vazio, um furo, uma dor insuportável na qual não é possível apreender, capturar por inteiro. Nesse sentido, o movimento de produzir um início de narrativa sobre o trauma é a possibilidade de elaboração de um luto, de uma perda, e ao mesmo tempo produzir algo novo.

Assim, a narrativa e a escrita significam o estabelecimento de uma condição de elaboração das vivências, como forma de dar contorno ao Real do trauma, e reconhecendo que a experiência traumática não pode ser assimilada por completo. Por essa via, a posição de escuta analítica possibilita a elaboração de um caminho sobre tal repetição do traumático, sendo que ao pesquisador é indicado investigar produzindo alguns esquemas hipotéticos sobre o que incide na repetição, para que esteja aberto à escuta. Assim, o trabalho que se apresenta na pesquisa também corresponde ao processo de garimpar o que emerge a partir da queixa das professoras, sendo que o processo de escuta se viabiliza pela supervisão, uma posição de alteridade que faz brotar questões, possibilitando a construção de hipóteses, pautadas na abertura de escuta ao caso.

mecanismos de defesa. A partir de 1920, Freud aborda a repetição do traumático vinculada à dualidade pulsional, ao investigar as neuroses de guerra. A repetição do traumático aparece como uma forma de domínio do vivido, como se uma cura fosse possível a partir da repetição. Conforme indica Favero (2009), ao analisar a noção de trauma na obra freudiana, encontramos a existência de mais de uma noção de trauma. Através de seus estudos, a autora aponta que no texto *Moises e o monoteísmo* (FREUD, 1939) há um aprofundamento na noção de trauma e o surgimento de uma nova definição.

Na viabilização de hipóteses sobre o caso, identificamos a pertinência da função da montagem de esquemas, conforme indica Nasio (2001, p. 19), que leva o “analista a fantasiar o inconsciente do paciente, no momento mais vivo da escuta, imediatamente antes de interpretar”. A construção de algumas hipóteses sobre a escuta do paciente possibilita a emergência de tais elementos no processo de escuta. É pertinente reconhecer que não se trata de um retorno seguro às fontes, às origens ‘verdadeiras’ do paciente, mas reconstruir ficcionalmente o passado para que o trauma tenha um lugar psíquico, uma elaboração para o paciente e também para o analista.

A educação é efeito de processos sócio-históricos. Os sintomas que emergem no trabalho docente têm seu nascedouro nas transformações sociais que deixam rastros nos atos cotidianos, aparecendo silenciosamente para além das histórias lineares narradas pelos historiadores ortodoxos. Carregamos nos nossos discursos os efeitos de uma história, e, para tanto, escutar analiticamente requer a tessitura de questões que toquem nos pontos que podem produzir amarras no sujeito a partir de sua história no laço social.

A origem da educação no Brasil, e mais especificamente na região das Missões, encontra-se amarrada historicamente aos processos de colonização e principalmente ao modo de educar pautado na compreensão de uma referência ‘todo poder’, que rege os atos a partir de uma perspectiva moral. Os discursos paternos, que têm efeito de referência e orientação no laço social, têm seu declínio na contemporaneidade. Essa caída das referências paternas se dá essencialmente a partir da desconstrução da família nuclear burguesa, assim como a diminuição do poder estatal, que não mais garante proteção, restando o poder policial militar como força violenta.

Além disso, a desconstrução de Deus a partir do crescimento do discurso de verdade sobre o método científico também produz no homem certo desamparo, que aparece a partir da falta de referências para pautar seus atos. A crença em Deus trazia consigo determinadas verdades e discursos que possibilitavam uma cartografia para o sujeito se orientar no mundo. A diluição dessas verdades a partir da ciência afeta o eixo originário do desamparo no humano, sendo aquilo que habita na inconsistência psíquica e corporal no nascimento. O desamparo primário demarca o humano na sua condição primitiva, em que o corpo é atravessado por

excessos pulsionais, sendo que o processo de organização psíquica é o que possibilita ao ser humano a condição de vida.

As desconstruções contemporâneas remetem a esse desamparo, produzindo certo caos psíquico, no qual o sujeito não constrói suposições e antecipações sobre o futuro. Nessa perspectiva, pode-se indicar que a educação também é atravessada por tais fenômenos, principalmente se for trabalhada com a ideia da fé cristã, que de maneira significativa sustentava o trabalho docente.

A escola, ao tentar se desvencilhar da religião, tem seu efeito a partir dos elementos históricos que inauguram a educação no Brasil. A construção de novas referências no trabalho docente, com o enfraquecimento do discurso religioso, mesmo que ainda circule nos discursos escolares, produz um nível de vulnerabilidade na educação. Se a educação estava posta como processo de domínio 'todo' do outro a partir da captura de crenças, modos de agir e pensar, com a diluição desse lugar de controle, os modos de operar com mais flexibilidade produzem uma instabilidade sobre o que é educar.

A construção de novas compreensões sobre o educar não adentrou os espaços escolares, na forma de sustentar os trabalhos pedagógicos, sendo que os processos de ensino são basicamente centrados no professor, esvaziando outros lugares de referência. O laço social e a cultura, como eixos para centrar o ensino e a aprendizagem, podem ser os dispositivos para fundar uma nova ética na educação.

Desse modo, os rastros históricos de Santo Ângelo apontam para a fragilidade em produzir deslocamentos e transpor a fragilidade no que tange a conquistas de territórios. Por vezes, deixar territórios e deslocar-se não implica destruição, mas a possibilidade de dar continuidade à história de uma cultura em outro lugar, com referências carregadas mesmo nos processos de deslocamento.

Assim, abrir espaços para ser mais flexível, escutar o valor das tecnologias e das produções da cultura é fortalecer a educação. A educação é um processo amarrado ao seu tempo histórico – abrir espaço para a cultura e para o valor do laço social na escola é construir novas formas de ensinar e aprender. Indicamos que não se trata de romper com o passado, mas filiar o passado ao presente, para que assim o futuro possa ser construído, respeitando o tempo de transmissão e a herança de cada geração.

Nesse sentido, o caos, como uma desorganização psíquica que produz temor da morte, também se assemelha ao conceito de desamparo (PEREIRA, 2008), como

aquele que produz a emergência da falta de garantias, e da fragilidade inerente da linguagem, que aparece nesse momento como ameaça, e não como abertura para criação.

O trabalho com professoras implica pensar os manejos a serem criados para possibilitar aos docentes um trabalho de criação de narrativas sobre o passado, sobre histórias do passado que possam indicar referências para além desse objeto-fiador (PEREIRA, 2008). Em outras palavras, que não seja necessário escamotear as perdas, mas que possamos falar nelas para produzir outras referências, que sejam parciais.

6.2 Primeira escansão: diário de campo

A possibilidade de escutar professoras e traçar alguns eixos que possibilitassem o trabalho com alunos para serem incluídos foi um trabalho desenvolvido no percurso da pesquisadora. Na época em que a ideia foi se desenvolvendo, a partir de uma 'palestra' (que teve os delineamentos apresentados anteriormente), suspeitava-se que os professores que acolhem alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento se deparavam em potência com o que foi perdido, com sua parcialidade. Afinal, os alunos com tais questões convocam a insuficiência do professor, movendo aquilo que falta, que está perdido.

Sustentar o laço transferencial no desenvolvimento de um trabalho com crianças com sofrimento psíquico é tarefa árdua, pois é nos laços parentais fragilizados que tais problemáticas emergem. Transferencialmente, as dificuldades se atualizam no laço de trabalho no espaço escolar, afinal a transferência não é exclusividade do *setting* analítico, sendo que os espaços institucionais são perpassados por tal dinâmica.

No primeiro encontro com as professoras, elas se apresentaram e narraram a problemática que enfrentavam, enquanto isso o grupo escutava. Percebemos que a demanda das professoras era de que fosse apresentado um saber que solucionasse as questões que surgiam na relação com o aluno. No momento da narrativa, elas disseram "o que eu devo fazer?". Também encontramos questionamentos nas narrativas que apontavam a questão "o que tem esse aluno?", como se um diagnóstico fosse a resposta desejada.

É pertinente reconhecer que esse contexto das dificuldades que o processo de inclusão produz também está relacionado à forma como a lei é tomada ao pé da letra. A inclusão é compreendida em muitos momentos como uma inclusão ‘toda’ e ‘instantânea’, negando-se as dificuldades e as especificidades de trabalho que cada aluno requer.

Certamente, todas as crianças têm direito de estar na escola, pois o princípio da igualdade rege o acesso de todas elas à escola, porém cabe pensarmos o lugar da diferença nesse contexto. Afinal, cada criança apresenta suas singularidades, modos de ser e agir no mundo, e a escola, no percurso de acolhê-las, deve manejar com o direito à igualdade, com aberturas de espaços para a diferença.

Por conseguinte, incluir crianças na escola implica reconhecer que esse processo não é linear, que manejos são necessários, que professor e equipe gestora precisam se deter a pensar o movimento de respeito às diferenças que a inclusão impõe. Assim, quando a lei é tomada ao pé da letra e a inclusão é compreendida como algo absoluto, possivelmente as crianças são homogeneizadas e a singularidade não habita o espaço escolar.

Nessa direção, o trabalho era construir perguntas, vias de indagação e de produção de questões que produzissem aberturas na criação de novos processos de inclusão, ou seja, que os professores e a equipe gestora tivessem a possibilidade de se autorizar a criar travessias de respeito à singularidade, e autoria de experiências que não estão descritas na lei, pois são produto do agir e pensar do professor e da equipe na relação com o aluno.

As dificuldades iniciais no trabalho foram criar desdobramentos possíveis do discurso que a lei impõe, e nessa perspectiva os encaminhamentos pela equipe gestora eram no imperativo: “*você tem que incluir, você não tem escolha*”. O efeito desse imperativo parecia estar na via de uma agressividade com o professor, como se a equipe gestora não tivesse que se colocar a trabalhar as dificuldades que o discurso das professoras apresentava.

Retomando os dados do diário de campo, suspeitamos que o processo de responsabilizar-se pelo processo é uma via de trabalho pulsante, ou seja, todos os envolvidos na educação – seja equipe gestora, seja secretaria de educação ou outras redes de serviço – devem ser responsáveis por criar possibilidades de a criança estar na escola, assim como a responsabilidade de pensar e criar formas de trabalho respeitando as diferenças.

Habita nesse formato de trabalho uma via de transpor a queixa como repetição. Mesmo que nesse espaço a queixa circulasse de forma insistente, pensamos na possibilidade de construir trabalhos singulares com cada uma das professoras. No momento em que narravam, queixavam-se muito, porém utilizávamos os questionamentos como forma de tentar produzir, com as professoras, a criação de formas de agir e pensar para além dos impositivos da lei, em formato de burocracia.

Nesse viés, apresentamos o caso da professora Branca, que chega ao primeiro encontro muito angustiada. Nesse dia, a professora está acompanhada da diretora da escola. Elas chegam ao encontro e pedem para falar. A coordenadora do setor salienta a importância de podermos escutá-las, pois *“estão enfrentando um problema grave”*. A professora Branca se queixa, primeiramente, apontando para a estrutura física da escola, dizendo *“que a escola não tem condições”*, que a sala de aula é pequena, sendo impossível ficar com uma aluna *“agitada”*.

Assim, Branca fala sobre a aluna. Afirmando a insuportabilidade de estar em sala de aula com ela, sugere que a aluna compromete a integridade física dos alunos. A professora Branca afirma que quer desistir, que não foi para enfrentar uma situação dessa maneira que ela se formou. Branca diz que não consegue, que não sabe mais o que fazer. Conta que a aluna somente desenha facas e armas, que é agressiva com os colegas e que sempre quer ser a primeira, nunca escuta, e quando lhe dizem ‘não’ ela reage com muita violência.

O grupo escuta a professora Branca. Logo a pesquisadora questiona: *“Qual o nome da aluna?”*. Branca diz: *“Preta, mas eu não sei o que ela tem, o diagnóstico não diz muito bem, só fala que ela tem hiperatividade, mas isso não é só hiperatividade, preciso que me digam o que ela tem, então vou conseguir fazer algo por ela, vou saber como agir.”* Logo, uma professora pergunta: *“mas nos conta mais sobre ela...”*. A pesquisadora salienta a importância de ela falar mais sobre a aluna Preta.

Branca, ao narrar a história de Preta, percebe que a menina passou por momentos extremamente difíceis. Sugere-se à professora Branca que ela tente perguntar para a aluna sobre seus desenhos, que não se assuste tanto com o que ela apresenta, mas tente se aproximar no sentido de tentar escutá-la.

No transcorrer do encontro, ela olha para a coordenadora e diz que não consegue mais. A coordenadora afirma que ela não tem escolha, que incluir é lei, e

ela não pode se recusar. A coordenadora reitera, dizendo que para ser professora é necessário saber lidar com esses problemas, que um aluno não é igual ao outro. No fim do encontro, Branca sai chorando; diz que precisava que falassem para ela como fazer, e “*o que a Preta tem*”.

Nesse ponto, retomando os registros e interrogando sobre o desenrolar da situação, escutamos os atravessamentos de formas de dominação que aparecem tanto na narrativa da professora – sobre a relação difícil com a sua aluna, na qual ela sugere que a aluna seja retirada, assim como questiona a sua permanência com a aluna – quanto nas indicações da gestora, que diz que ela não escolha, que ela precisa incluir a aluna. Tais pontos parecem indicar que as formas de dominação nesse ponto estão vinculadas à eliminação da subjetividade dos sujeitos envolvidos, tanto professor quanto aluno. A subjetividade que pede para ser escutada coloca a possibilidade de desvirtuar a ordem até então estabelecida, seja na sala de aula, seja pelas normativas que indicam a inclusão, traduzida pela gestora.

Conforme as indicações de Enriquez (1996), a pulsão de destruição não é a mesma que uma pulsão de dominação que existe na origem da crueldade infantil, no sentido da indiferença da criança ao sofrimento alheio, mas sim uma pulsão agressiva que percorre todos os campos do comportamento humano e vai se exprimir tanto em condutas sociais banais, como exploração através do trabalho, como através de condutas consideradas como associadas (por exemplo, matar). Mesmo que todas as violências sejam oriundas da mesma pulsão, a mais benigna também se reporta à mais extrema, e nessa perspectiva a dominação, conforme estamos apresentando nos dados coletados, indica uma forma de assassinato do sujeito, uma forma de violência.

No que tange ao trabalho com a professora Branca, ela continuou frequentando os encontros. Escutava as colegas, também as convocava a falar mais sobre os alunos. Alguns meses se passam, e a professora Branca volta a falar sobre a aluna Preta. Diz que começou a conversar mais com a aluna, e ela ficou menos agressiva, diz que a situação continua difícil, mas que está conseguindo escutar a menina, sendo que as facas e as armas são faladas em relação aos pais, e que ela diz que na casa dela tem armas. Naquele momento, em vez de agredir, ela estava se escondendo embaixo das classes.

Ao oferecer um espaço para a narrativa da professora Branca, contando sua experiência com a aluna Preta, parece que o grupo consegue sustentar um lugar

para possibilitar um deslizamento transferencial. No momento em que o grupo não responde a partir de uma colagem no pedido da professora Branca, e viabiliza mais perguntas sobre a Preta, suspeitamos que a professora foi se escutando e tecendo uma outra possibilidade de olhar e escutar as armas de Preta. Assim como o grupo não se assusta com a narrativa da professora, ela também, em sala de aula, consegue se questionar sobre os outros sentidos que os desenhos e os atos da aluna podem significar.

Nesse sentido, o eixo de intervenção analítica é sustentado via transferência, ou seja, possibilitando uma abertura acerca do que a professora narra. Na história de Branca, os significantes armas e facas foram compreendidos de forma maciça, engessando a aluna Preta no temor que todos sentiam dela. Nessa perspectiva está a proposição de que um significante só existe em relação a outro. No ponto que o grupo sustenta a possibilidade de questionar esses significantes, é possível abrir espaços para algo novo. Quando o deslizamento é possível, a aluna começa produzir outro movimento, que é o de temor; ou seja, esconde-se embaixo das classes, identificando a sua casa como um lugar com facas e armas.

Acreditamos que, possivelmente, se abre uma nova via para trabalhar o processo de inclusão, e a aluna pode ser pensada a partir da relação que pode ser criada e manejada em sala de aula. A escuta desloca-se para abrir perguntas para além do que a professora repete sobre a aluna, ou abre perguntas sobre por que aquilo acontece ou como ela age frente às situações. Ao endereçar perguntas ou afirmações que contradizem o que a professora afirma, não se sabem os efeitos que tais elementos terão, nem se haverá efeito. É somente depois, *a posteriori*, que é possível escutar os efeitos da escuta e das intervenções.

Nessa perspectiva, algo novo se produz, mesmo que seja um pequeno deslizamento de posição: a professora aproxima-se da aluna, acolhe-a, e a aluna demonstra seu temor. Aparece aí um elemento que a agressividade encobre – o temor. Algo se põe a trabalhar, algo da pulsão de vida se move no trabalho da professora. É indiscutível que o caso não está resolvido, que novos manejos serão necessários, que outras vias precisam ser construídas com as professoras. Não pretendemos solucionar o caso da professora Branca, mas buscamos tecer pontos para indicar como pode ser possível criar desdobramentos frente à compulsão à repetição e à pulsão de morte que habita no discurso docente.

No ritmo que as narrativas foram sendo apresentadas, tivemos a oportunidade de escutar Joana, uma professora que conta sobre a sua vivência com um aluno incluído em sua classe a partir de um diagnóstico de déficit de atenção. O aluno é contado como um ser apático, que não trabalha, não se envolve com as propostas e que, segundo a professora, *“não faz nada na sala de aula”*. Joana contava repetidamente a história de Pedro, falava do seu jeito de ficar debruçado sobre a mesa, de não olhar para a professora, de ficar riscando traços sem sentido no papel.

Novamente, encontramos elementos sobre uma subjetividade que parece ser ignorada, como se algo de estranho e desagradável habitasse no outro.

Nos momentos em que Joana era questionada sobre o aluno, voltava a repetir os mesmos pontos. Ao escutá-la dizer que o aluno não fazia nada, a pesquisadora ficava com uma pergunta suspensa: *“Quem não faz nada?”*. Olhava para Joana e não visualizava movimentos de descolagem de tais significantes, reconhecia que o trabalho ali estava enrijecido, transparecia um cansaço para pensar e agir.

Após repetir por muitas reuniões as mesmas características sobre o aluno e, a partir do nosso olhar sobre ela, Joana começa contar sobre sua história de vida, e então revela que tem um filho com deficiência mental. A professora fica emocionada e conta as suas dificuldades e seu cansaço. Parece que Joana tinha muitas dificuldades porque via naquele aluno uma necessidade de investimento que não tinha forças para oferecer. O grupo fica sensibilizado com a história, e começamos a mostrar para Joana as diferenças entre um filho e um aluno, na tentativa de estabelecer uma separação entre as figuras.

Perguntamos se ela conversava com o aluno no decorrer da aula, se ela se interessava minimamente por ele. Esse dispositivo pode ser pensando pela via de que o processo de inclusão pode acontecer por vários eixos, e muitas vezes é estabelecido lentamente, por pequenos movimentos do professor na relação com o aluno. Nessa direção, é estabelecida uma tentativa de cavar um espaço de desejo de ensinar esse aluno a partir de suas possibilidades.

A presença de quem escuta pode surgir como um corte, sendo que essa escuta deve estar situada em *‘nem tão longe, nem tão perto’*, ou seja, em uma distância suficiente que permita o analista não estar colado no que escuta, para que assim possa produzir algum corte, algum furo. Sendo assim, pode produzir uma possível rotação que faça a professora olhar e escutar o seu fazer desde outro lugar.

A partir dos registros no diário de campo, encontramos anotações da pesquisadora sobre uma situação acontecida no estágio de graduação em psicologia. Segundo registros, a pesquisa teve acesso a este acontecimento através da narrativa da orientadora educacional da escola: *“fiquei sabendo depois do acontecido”*. A pesquisadora chega à escola e é chamada pela orientadora, a qual conta que foi procurada pelos pais de um aluno da terceira série do ensino fundamental, sendo que *“o aluno passou por uma situação muito triste”*.

Segundo a orientadora, o aluno havia levado uma revista *Playboy* para a sala de aula, e na hora do intervalo os meninos da turma se reuniram em torno do colega para folhear a revista e começaram a rir alto. A professora se aproximou e percebeu do que se tratava, pegou a revista e foi para a sala de aula, aguardando os alunos lá. Quando todos estavam na sala de aula, ela pediu para o aluno que havia levado a revista levantar-se e ir para a frente da sala, entregou-lhe a revista e pediu para que o menino abrisse a revista. Logo, solicitou a todos os alunos que rissem do aluno, *“agora deem risada dele”*. Após a aula, o aluno relatou a situação aos pais, que foram à escola conversar com a orientadora educacional.

Quais são as condições que produzem a emergência de tal ato? Poderíamos associar essa situação a um ato de violência e devastação? Qual é o lugar oferecido ao aluno e à sua turma para expressar o que a situação significava? Qual é o lugar do singular? Qual é a oferta de espaço de fala e de escuta? Quais são as condições de escuta da professora? Suspeitamos que entregar o outro a uma situação de violência (*“deem risada dele”*) indica aquilo que a professora não quer saber, como se falar sobre o sexual colocasse em risco o estabelecimento da ordem, considerando que um ato de dominação através da exposição do aluno a uma situação como esta relatada garantisse o estabelecimento de uma certa organização a partir da coação.

Há outra situação que parece ter similaridades com esta, também registrada no diário de campo. O contexto é uma formação de início de ano letivo de uma escola particular, onde, no intervalo, a psicóloga aproxima-se para conversar com a pesquisadora. Refere-se a uma situação em que a psicóloga de uma escola narra sobre um aluno de seis anos, que, quando vai ao banheiro, procura olhar e tocar os órgãos genitais dos outros meninos, e em alguns momentos chama os meninos para o banheiro, mostrando o seu pênis e pedindo para ver o pênis dos outros. A psicóloga relata que a professora e a equipe gestora já conversaram com os pais,

mas que a situação continua a mesma, sendo que a equipe gestora não sabe mais qual o encaminhamento. A última ideia da equipe foi que o menino fosse convidado a se retirar da escola, para evitar maiores constrangimentos com os outros pais. Ela diz que isso seria feito a partir de um diálogo com os pais, e caso não surtisse efeito a matrícula não seria efetivada, ou seja, seriam criados impedimentos para o aluno não ingressar no ano seguinte. A psicóloga indica que está suspeitando de uma perversão. Perversão de quem?

O que os professores fazem com aquilo que lhes produz incômodo? A ideia de convidar a família do menino a trocá-lo de escola seria uma forma de violência, naquilo que implica devastar, eliminar o outro na sua estranheza, para que a escola não tenha suas 'verdades' questionadas? A escola é uma instituição que tem como objetivo a transmissão da cultura, tendo como marca seus elementos repressores e impositores de limites, que compõem a estrutura social. Mas, para que a escola continue existindo, são essas as formas de proibições necessárias? Elas precisam ser imutáveis?

Quando articulamos educação como domínio, é pertinente recordar os momentos em que os professores narram seus alunos a partir de uma desaprovação ou quando narram uma incomodação, como se o outro aparecesse como um estranho, que estaria fora do campo do ideal dessas professoras. Nesse sentido, uma professora de educação infantil de uma escola particular de Santo Ângelo fala de uma aluna que lhe incomoda: “[...] *tem uma que me incomoda as atitudes que ela tem sabe?! Ela chega com o dedinho assim sabe, ela é um amor sabe, meiga, meiga, daí o pessoal da família vai embora, ela se transforma, belisca um, belisca outra, ela cutuca sabe?! Daí, chega cinco horas ela bota o dedinho na boca, pega mochilinha, e vai, sabe?! Isso me incomoda, sabe?*”. Logo em seguida, a professora anuncia a sua aluna preferida, que contrasta com a aluna relatada anteriormente: “[...] *é a Nairana, ela assim, como é que eu vou dizer, ela é uma das mais novas da turma, e ela se destaca, até pela pronuncia que ela tem, ela fala bem claro, diferente dos outros, que alguma coisa ainda troca, ela pede ajuda. E a outra bem, se ela puder beliscar e esconder a mão, ela faz isso*”. Parece haver um contraste entre ambas, o qual nos faz suspeitar de que as características que reatualizam as suas ideias fazem com que a professora acolha, e com aquilo que surge como um estranho e lhe produz incômodo, ela apresenta dificuldades em trabalhar. Seria mais

fácil acolher aquele aluno que aceita adequadamente os ensinamentos, assim como se apresenta como um bom aluno?

6.3 Segunda escansão: a violência e as origens

Nos escritos de Freud, a história do indivíduo reproduz o percurso da espécie. Em ambos encontram-se os conflitos, as mesmas soluções, os mesmos impasses e antinomias. As forças que presidiram a evolução da humanidade são as que se encontram agora na origem do desenvolvimento do indivíduo. A humanidade, em seu princípio, é conceituada como horda, em que Freud analisa a fundação da organização social através da morte do pai. Com a morte do macaco Alpha, o pai nasce, essa sociedade é fundada e a ordem se estabelece, como se refere Enriquez:

Os irmãos se sentem culpados por terem matado o pai que temiam e amavam (pela ambivalência de sentimentos). Eles decidem renunciar (para não reacender entre eles uma nova guerra) ao objeto do desejo pelo qual se tinham ligado; paralelamente, eles mitificam o pai, instituindo-o como totem ou Deus, emblema transcendente, respeitado e venerado, vivido como fundador do grupo. (1996, p. 32).

A morte do pai é originada pelo desejo de realização do incesto. Esse motivo impulsiona o assassinato do pai, com a sua morte a lei se instaura através de variados e contraditórios sentimentos. Freud faz uso da hipótese da Darwin para elaborar o mito da origem, no qual teoriza sobre a origem da organização social:

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando um fim à horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem-sucedidos no que lhes teria sido individualmente. Selvagens, canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. [...] a tumultuosa malta de irmãos estava cheia de mesmos sentimentos contraditórios [...] odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem-se livrado de satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalçada estava fadada a fazer-se sentir e assim sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que fora vivo [...]. O que até então fora interdito por sua existência real foi doravante proibido pelos próprios filhos [...]. Anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido

libertadas. Criaram assim, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo [...]. (FREUD, 1913-1914, p. 170-172).

O banquete coletivo, durante o qual são incorporadas as virtudes e os poderes daquele que imagina possuí-los, é o momento em que o grupo vive um sentimento coletivo, no transe e na excitação, em que cada um pode ver no olhar do outro o mesmo ódio e o mesmo contentamento, se identificar ao outro na medida em que este se torna seu semelhante pela incorporação de uma potência, de uma carne e de um sangue único. O sangue do onipotente está em todos.

O acontecimento essencial que o mito freudiano formula é conspiração longamente programada. Ela suscita um sentimento de força comum, favorece a coesão do grupo, presidindo o nascimento dos irmãos que, ao comerem a mesma carne, se reconhecem definitivamente como tais, isto é, em igualdade. Essa refeição tem por consequências a preeminência definitiva do pai, que terá sido único, para sempre, a ter possuído tanto poder, e então produzindo sua idealização permanente, efetivando uma filiação para os filhos e criando laços entre si (ENRIQUEZ, 1996).

Assim, as proibições, enquanto instâncias repressoras, edificam o corpo social, para que este possa alcançar o estado de cultura, sendo o sistema de repressão coletivo imprescindível para o estabelecimento do laço social. Ou seja, para se constituir, uma sociedade deve impedir a realização não mediatizada da satisfação da pulsão sexual, sendo que a expressão pulsional direta é incompatível com a criação do social. Essa argumentação freudiana sobre a fundação da civilização é fundamental para compreensão de como se estruturam as organizações e os objetivos das instituições, além de mostrar as renúncias necessárias para o estabelecimento da ordem social, assim como as marcas de violência que compõem a constituição do laço social.

Nesse sentido, tomamos a educação escolar como uma das instituições mantenedoras da organização social, na qual a importância de uma instância interditora tem o objetivo de impedir a satisfação da pulsão de imediato. A noção de civilização acaba se tornando quase um sinônimo da lei da renúncia ao gozo. Assim, o nascimento do laço social é correlativo a um crime cometido em comum, sendo assim uma violência constituinte das instituições.

Contudo, seriam os rastros apresentados a partir da colonização jesuítica – assim como os elementos oriundos da trajetória da pesquisadora – pontos constitutivos do laço social? Seriam essas questões coletivas ou individuais?

Conforme nos indica Enriquez (1996), a partir do momento em que se reconhece sob o homem “o lobo”, é preciso estabelecer dispositivos para defender a civilização da própria ruína que perpetuamente a ameaça. Ainda indica o autor que os comunistas se enganam ao apontar que a abolição da propriedade privada seria o suficiente para o desaparecimento da hostilidade que impera entre os homens. A agressividade não foi criada pela propriedade, reinou quase sem limites nos tempos primitivos. Assim, a agressividade não pode ser suprimida, pois ela é utilizada no sentido de reforçar a coesão do grupo, permitindo-lhe tratar os estrangeiros, estranhos e diferentes como inimigos, que podem ser desprezados e destruídos.

É movimento constituinte da civilização impedir a agressividade e se exprimir entre os membros do grupo, reforçando as identificações e favorecendo a manifestação da agressividade contra os diferentes. No entendimento de Enriquez (ibidem), a agressividade oferece certa unidade do laço social, assim como dialeticamente também lhe coloca em risco. Nessa perspectiva, o trabalho de Pereira (2008) nos oferece subsídios importantes, abordando a esfacelamento da profissão docente, em que os professores tanto se queixam de sua desautorização, desvalorização e desrespeito. O autor penetra na psicanálise do vínculo social, passando pelo avesso laciano dos quatro discursos, pela ética do provisório, bem como pela dispersão materna do discurso pedagógico numa sociedade sem pai, chegando ao que nos interessa especificamente, à crise da autoridade política do professor e de quem governa o outro ou, mais exatamente, aquele que se coloca como impostor. A discussão vai percorrer, em seu texto, o declínio do discurso do mestre ao declínio de uma sociedade sem pai, recorrendo a Freud, especificamente aos textos ditos antropológicos, e outros textos que retomam a ideia freudiana, para estabelecer a conexão entre o mestre e sua impostura. Tomou como foco a noção de vinculação social a partir da psicanálise, da antropologia e da filosofia, com objetivo de explorar aquilo que ele denomina “governo do outro”, como todo ato dirigido do mestre.

Com base no texto freudiano *Totem e tabu*, abordará o pai morto a partir do mito da origem freudiano, apresentado acima, transitando a partir do *pai morto*, abordando o *pai encarnado* e analisando o *desenraizamento antropológico e a crítica ao mito freudiano*. Nesse caminho do texto freudiano, o pai nasce a partir da sua morte enquanto tirano e totalitário, sendo que o autor retoma a essência da escrita freudiana, possibilitando desenvolver sua proposta nos capítulos seguintes.

A transição *Do pai ao mestre* é introduzida a partir da discussão da *Carência do pai*. Pereira (2008) aborda as reclamações que transcorrem no cotidiano sobre falta de autoridade, ou ainda a falta de limites, em que se suplica por uma interdição, mas há um engano quando esse lugar é confundido com a figura masculina. O autor adentra esta questão, sustentando-se pelos conceitos psicanalíticos, nos quais o lugar paterno não advém como figura real, mas sim como operador simbólico. Apresenta os conceitos de *pai real*, *pai simbólico* e *pai imaginário*, articulando-os no nó Borromeano. Este último é o significante da figura paterna enquanto zero, contável e não contável, presente e ausente, fazendo nascer o Nome-do-Pai.

No que tange à *Invenção do mestre*, o autor aborda a necessidade que o ser humano tem de ser governado, dependente de muitos mecanismos de controle e de governo de si. Dentre essas formas, encontra-se o mestre, guardião da cultura, sendo sempre mestre da palavra. É necessário um mestre para a transmissão da cultura, e esse deve ser reconhecido por outros mestres, porém tal reconhecimento é sempre artificial, provisório e impostor. O mestre não é o dono da palavra, mas apenas seu transmissor. Nessa perspectiva, são trilhadas algumas ideias que estão na origem do pensamento de alguns autores (Georges Gusdorf, Jacques Rancière, João Adolfo Hansen, entre outros), para que se possa descortinar o princípio polissêmico do mestre.

Assim, a partir de uma sociedade caracterizada pela ausência paterna, Pereira (ibidem) faz pensar que a sociedade científica, ao adicionar o pai ao corpo real (chefes, políticos, professores...), anuncia como o declínio de uma sociedade do pai tão bem procede na nossa contemporaneidade. Essa virada moderna, esse acesso ao cientificismo contemporâneo, induzido também pela religião, nutriu no imaginário do homem a pretensão de que seriam deuses, pequenos deuses multiplicados, conforme indica Pereira (ibidem), “deuses de prótese”, capazes de conduzir seus próprios destinos.

Mesmo que a natureza humana esteja fadada ao fato de pelo menos um homem estar no comando, “ao menos um não castrado”, sua morte é certa. A sociedade fraterna, ainda que dele precise, cuidará para que sua impostura seja revelada, tudo para que o lugar de exceção permaneça vazio. Conforme indicado pelas formulações freudianas, e retomado por Enriquez (1996), a característica do tabu é ser revestido de um considerável poder, tanto para o bem como para o mal, sendo que qualquer pessoa que entre em contato com ele torna-se ela própria tabu.

Essa proibição se compreende melhor ao considerarmos os três tabus essenciais estudados por Freud: dos inimigos assassinados, dos chefes e dos mortos. Ou seja, são as três categorias que podemos chamar de “estranhos estrangeiros” (ENRIQUEZ, 1996, p. 37).

Nas formulações de Pereira (2008), o declínio da autoridade em nossa sociedade é analisado, entrando a fundo na discussão do termo ‘autoridade’. Não há dúvida de que autoridade é confundida com tudo aquilo que promove obediência, função que é idêntica, por exemplo, à da força. Entretanto não é disso que se trata, pois, onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. Cabe então outro princípio: onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspensão. É nesse intervalo entre violência e persuasão, poder e coerção, coerção e argumentação que a noção de autoridade se situa. Ao que parece, é o seu caráter intervalar que lhe dá sentido.

Nessa via, encontramos indicativos de que, mesmo que a violência seja constituinte do laço social, na origem das instituições, através do mito da origem freudiana a organização social não depende necessariamente da violência, mas, no campo pedagógico, encontramos a violência com frequência em decorrência do fracasso da autoridade. Pereira (ibidem) ainda indica que, através de um apagamento da diferença e da encarnação da autoridade, impera uma ortopedia pedagógica, na qual, por meio de “condutas padronizadas, previsíveis e programáveis [...], exclui certos comportamentos, faz uso do juízo moral para concebê-los [...]”, sendo que assim “trata-se de um discurso de inspiração moderna de abafar as diferenças em prol de um mundo de iguais” (ibidem, p. 168).

Nesses termos, Pereira (ibidem) indica que o mestre possa se estabelecer numa ética na qual é possível que ele não precise se afirmar como um sujeito que nada sabe, tampouco afirmar o contrário, o que tudo sabe. Possa se fazer de “lugar de passagem”, eis que se pode traduzir como a ética do provisório. Todo mestre, todo professor, todo governante, se insistir no prolongamento injustificado de sua função, ou no seu igualamento ao pai primeiro, o máximo que forjarão para si é o lugar de paródia, ocupando a posição de impostor, assim como uma posição de violência e dominação. Como saída é proposto o ato de ensinar, sendo muito mais provisório do que absoluto, muito mais contingente do que necessário, muito mais circunstancial do que necessário.

Nessa perspectiva, as diferenças entre violência e poder indicadas por Hannah Arendt (1994) são pertinentes, sendo que o poder existe, em maior ou menor grau, a partir de um nível de consenso grupal. Contrariamente, a violência está quando o campo da arbitrariedade entra em cena, quando direito e lei são banidos. Conforme Arendt, “a forma extrema de poder é todos contra um, a força extrema da violência é o Um contra todos”, sendo que o “poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence ao grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido” (ibidem, p. 35-36). A autora busca argumentar que não há uma sobreposição entre as categorias poder, agressividade e violência, assim como são pontos que se diferenciam em suas facetas. Mesmo que a própria autora afirme que é comum encontrarmos a conjugação entre violência e poder, sendo que “nada é mais comum do que a combinação de violência e poder, nada é menos frequente do que encontrá-los em sua forma pura e, portanto, extrema. Disto não se segue que a autoridade, poder e violência sejam o mesmo” (ibidem, p. 38).

Nessa perspectiva, o trabalho de Costa (1986) apresenta e analisa textos freudianos, dissecando conceitos de pulsão de morte, trauma, agressividade e compulsão à repetição. Com esse aparato conceitual, o autor busca sustentar a ideia de que a afirmação de que o homem é violento por natureza não auxilia na construção de ações e pensamentos para oferecer outros caminhos para a violência. No caminho do trabalho de Costa, Sousa (2000, p. 146) ainda argumenta:

[...] mesmo com a argumentação de que a violência é, em última instância, uma dimensão da natureza, isso não implicaria uma legitimação de seus atos. Podemos pensar na direção oposta, ou seja, apontar uma certa estrutura de repetição da mesma, poderia ajudar-nos a dissipar com mais eficácia sua forma de ação.

Nessa direção, a distinção entre violência e agressividade pode oferecer pontos importantes para nossa compreensão. A agressividade tem como característica ser marca do processo de estruturação subjetiva, servindo de apoio no processo identificatório do sujeito. Ela opera quando há reconhecimento pelo sujeito do objeto a quem ele endereça sua reivindicação agressiva. Assim, a agressividade seria uma forma de o sujeito demarcar seus elementos constitutivos, quando o objeto ameaça seu lugar, assim como um pedido de reconhecimento em forma de uma mensagem pela via agressiva. Lacan (1998) desenvolve a ideia da agressividade como ponto constituinte da subjetividade nos textos *O estágio do espelho como formador da função do eu* e *A agressividade em psicanálise*,

afirmando que “a agressividade se manifesta em uma experiência que é subjetiva por sua própria constituição” (LACAN, 1998, p.105). E complementa: “A agressividade é a tendência correlativa de um modo de identificação que chamaremos de narcísico e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro das entidades característico do seu mundo” (ibidem, p. 112).

A agressividade é ponto importante no trabalho de subjetivação, sendo que, se o ato agressivo é escutado, sendo acolhido na perspectiva de que uma palavra possa vir a situar um lugar possível para o sujeito, tal elemento pode encontrar um endereçamento possível. A violência emerge como rompimento das vias de circulação da palavra, como forma de quebra do pacto dialógico entre os sujeitos, colocando em risco as regras que organizam o laço social, inviabilizando uma reordenação simbólica dos laços. Nessa via, a argumentação de Arendt (1994, p. 8) é esclarecedora:

[...] o poder – que é inerente a qualquer comunidade política – resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum da ação. Por isso, poder e violência são termos opostos: a afirmação absoluta de uma significa a ausência do outro. É a desintegração do poder que enseja a violência [...].

Nessa via, a agressividade pode receber outros endereçamentos na produção de palavras, podendo viabilizar um lugar de autoridade e poder, diluindo a violência. Tais formulações apresentadas por Costa (1996), Arendt (1994) e Lacan (2008) reafirmam as formulações de Pereira (2008), sobre o lugar do professor como absoluto, em uma posição de todo sabedor, sendo uma impostura, considerando que a presente pesquisa indica os atos de violência, que em certa medida, reincidentem nas formas de tentar manter uma posição de poder, que já está fracassada. Arendt pontua que a violência aniquila o poder, e Sousa esclarece que, “mesmo que o cano de uma arma produza obediência, jamais produzirá poder” (2000, p. 148). A agressividade busca investir no outro um lugar de autoridade, sendo que a violência produz uma anulação do outro, uma desqualificação de seu valor. Essas considerações, aliadas às formulações sobre os rastros jesuíticos na educação santo-angelense, incidem nas formas de educação como domínio na via da violência, que emergem como marca do singular, assim como elementos constitutivos do que é das origens do laço social.

Assim, uma via de saída possível é a escuta da palavra produzida no ato agressivo, com horizontes de enfraquecimento do potencial agressivo que lhe

constitui. Conforme nos indica Sousa, “o ato de violência traz em sua estrutura algo de arbitrário, e, ainda que possamos deduzir alguma mensagem, algum sentido em seus movimentos, é importante destacar que se trata, desde o início, de um diálogo interrompido, de um diálogo fracassado” (2000, p. 148). O autor afirma que, quando as autorias são mais difíceis de ser identificadas, emerge um terreno propício para a violência.

Nessa via, retomando as primeiras formulações do tempo de compreender, indicamos a Guerra Guaranítica e o *Ratio Studiorum* enquanto elementos de dominação que se apresentam nos rastros históricos da escuta de professoras. Assim, tecemos a primeira escansão, na qual apresentamos dados oriundos dos registros do diário de campo produzido a partir da experiência profissional da pesquisadora, demarcando elementos que reafirmam a dominação e a violência como rastros históricos. Na segunda escansão, desenvolvemos a perspectiva da violência como elemento constitutivo do laço social, assim como ponto que incide como forma da impostura do mestre. Portanto a violência é tida como elemento constitutivo do laço social, assim como uma singularidade do trabalho educativo a partir do declínio da autoridade, mais especificamente ao traço que indica uma perda, uma insuficiência, própria do mal-estar docente.

Assim, encontramos traços que indicam para o que é constitutivo das instituições, assim como pontos singulares do trabalho docente, ancorados em rastros históricos advindos do singular de uma região. Temos como marca constituinte da sociedade essa dialética de agregação e dispersão, e essa ambivalência da agressividade como traço que produz unidade do laço social, mas também que pode deslizar para via da violência, dissipando o laço. Os rastros da educação na região das Missões manifestam a marca de um povo em que a negação explícita do outro se dá via violência e domínio.

A Guerra Guaranítica é um dos fatos históricos que deixou rastros acerca do nosso nascimento, enquanto brasileiros sob a égide do genocídio. Conforme afirma Ruffato (2013, s/p), ao se pronunciar na Feira do Livro de Frankfurt:

Dos quatro milhões de índios que existiam em 1500, restam hoje cerca de 900 mil, parte deles vivendo em condições miseráveis em assentamentos de beira de estrada ou até mesmo em favelas nas grandes cidades. Avoca-se sempre, como signo da tolerância nacional, a chamada democracia racial brasileira, mito corrente de que não teria havido dizimação, mas assimilação dos autóctones. Esse eufemismo, no entanto, serve apenas para acobertar um fato indiscutível: se nossa população é mestiça, deve-se ao cruzamento

de homens europeus com mulheres indígenas ou africanas – ou seja, a assimilação se deu através do estupro das nativas e negras pelos colonizadores brancos.

Marcas indeléveis constituem a região das Missões, assim como o povo brasileiro, e emergem no trabalho docente com rastros da indiferença e da violência através de um efeito no qual aquele que não recebe estatuto de ser reconhecido pela sociedade reage com relação ao outro, transmitindo-lhe a mesma marca. Como o professor não oferece ao aluno o estatuto de sujeito, agindo a partir da sua impostura que encobre sua falta de autoridade, o aluno lhe confere o mesmo estatuto, reagindo pela via da violência. O semelhante torna-se inimigo, e nesse sentido negamos que o estrangeiro não está do outro lado da fronteira, mas nos constitui.

7 MOMENTO DE CONCLUIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vocês que vivem seguros
Em suas cálidas casas,
Vocês que, voltando à noite,
Encontram comida quente e rostos amigos,
Pensem bem se isto é um homem
Que trabalha no meio do barro,
Que não conhece paz,
Que luta por um pedaço de pão,
Que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome,
Sem mais força para lembrar,
Vazios os olhos, frio o ventre,
Como um sapo no inverno.
Pensem que isto aconteceu:
Eu lhes mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
Estando em casa, andando na rua,
Ao deitar, ao levantar;
Repitam-nas a seus filhos.
Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
A doença os torne inválidos,
Os seus filhos virem o rosto para não vê-los
(LEVI, 1988, p. 9)

Primo Levi indica na introdução de seu livro a escrita como uma possibilidade de “liberação interior”, e que seus traços no texto tinham “a necessidade de contar aos outros” os devastadores momentos da Segunda Guerra Mundial. Benjamin indicava a narrativa como um movimento que possibilitava a transmissão da experiência, assim como ativava a responsabilidade daqueles que a escutavam. Freud acreditava no efeito transformador das palavras, e assim desenvolveu sua técnica no exercício de testemunho das palavras de seus pacientes. Rastros dos grandes pensadores nos indicam possíveis articulações entre escuta e escrita como elementos que possibilitam a circulação da palavra e recolocam o nosso compromisso com a relação dialógica que o laço social requer.

Com eles e com outros autores, buscamos dialogar no sentido de responder à pergunta que nos orientou: “Que condições alicerçam a possibilidade de escutar professoras?”. Tendo como objeto do estudo a escuta de professoras a partir da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, apresentada metodologicamente através da escrita em psicanálise, sustentada no tempo lógico lacaniano, tais elementos nos proporcionaram um caminho que foi sendo traçado nesta investigação. Assim, buscamos no primeiro capítulo situar o leitor na estrutura da

pesquisa, os elementos organizadores da pesquisa, para que, logo em seguida, no segundo capítulo, buscássemos uma revisão de literatura sobre as articulações entre psicanálise e educação.

Ao investigar as aproximações entre psicanálise e educação, buscamos nos orientar pelos elementos que compõem o percurso profissional e pessoal da pesquisadora. Aprofundamos as pesquisas que foram desenvolvidas no Rio Grande do Sul, no sentido de capturar os delineamentos metodológicos destes trabalhos, considerando que um elemento nodal da nossa investigação é a estruturação metodológica que apresenta o tempo lógico como marcador do desenvolvimento da escrita através da retomada dos dados coletados na trajetória da pesquisadora.

Assim, podemos indicar que, mesmo que as formulações iniciais da psicanálise indiquem o trabalho de pesquisa intimamente ligado com o trabalho de campo, é comum encontrarmos como metodologia das pesquisas analisadas uma coleta de dados separada do trabalho do campo do profissional. Ou seja, o pesquisador delinea seu problema e seu objeto *a priori*, para depois realizar a coleta de dados. Nessa perspectiva, consideramos que o pesquisador opta por um trabalho a partir do campo psicanalítico, o objeto surge no trabalho de campo, sendo que a metodologia, assim como os dados para análise, é possível no só-depois. Estando a pesquisa como efeito do trabalho de campo, o método aparece como efeito do recorte do objeto. Nesse sentido, Simoni e Rickes (2008, p. 98) indicam:

O gesto que rasga esta superfície deixa em nossas mãos o objeto de nosso trabalho e faz restar ao chão o método que sustentou aquele recorte. Tal como quando, ao fazermos a tesoura avançar sobre um papel, vemos a forma que tentamos empreender duplicada. Como borda da plenitude da folha que seguramos e borda do vazio que se desenha nos restos da folha que caem ao chão.

Concordamos com as autoras, que situam a escrita da pesquisa como efeito do percurso do profissional. Este, ao estar inserido no campo, recorta seu objeto, emergindo um método, assim como tal elemento vai ao encontro das indicações que Freud apresenta em sua escrita, em que a sua posição investigativa aparece como manejos interrogativos sobre as próprias compreensões, apresentando suspensões sobre as suas próprias convicções. Nesse sentido, o método psicanalítico se caracteriza no *a posteriori* da produção. Contudo as pesquisas analisadas apresentam a característica de metodologia e sujeitos determinados *a priori*, assim como, na coleta de dados, o campo não se encontra apresentado como vinculado ao

campo de trabalho do pesquisador – ou seja, as pesquisas dão indícios de que o campo é construído como efeito do objetivo da coleta de dados.

Com tal perspectiva, apresentamos no terceiro capítulo a compreensão sobre o método, a escrita e a escuta. Seguindo a perspectiva da transmissão e da possibilidade de criação de singularidade a partir do método psicanalítico, apresentamos a compreensão de escuta analítica sustentada na transferência, assim como o que se relaciona à pesquisa em psicanálise, sendo ela uma forma de transformar o vivido em experiência. Nesses conceitos operacionais, habita a potência de flexibilidade do campo analítico, e tais pontos sustentam a multiplicidade de pesquisas e transmissões apresentadas no segundo capítulo da pesquisa.

Consideramos que as pesquisas em psicanálise são efeitos de escuta analítica, e a escuta é produtora de enigma, de aberturas acerca do que não sabemos, e que nos envereda a buscar caminhos a construir. Só é possível escutar a partir de um enigma, considerando que, se o conhecimento já existe, não há espaço para questões. Escutar é reconhecer enigmas, assim como os efeitos, até então desconhecidos, dessa escuta. Nessa via, a escrita é um efeito na escuta, assim como a criação de uma nova forma de escuta, sendo a escrita uma forma de trabalhar com a resistência.

Nos capítulos cinco, seis e sete, desenvolvemos as passagens do tempo lógico lacaniano. Escutamos no instante de ver, como forma de entrada, uma narrativa docente queixosa por aquilo que produz na cultura e no tempo que habita. A lembrança do passado de forma queixosa e saudosista é uma maneira de encontrar ilusoriamente os momentos perdidos, assim como é uma tentativa de elaboração do traumático. Reside nesse ponto uma inércia, uma suposição de um tempo absoluto da docência, quando ser professor poderia significar plenitude, em que a infância era bela e pacífica.

O objeto perdido é sempre algo da ordem do impossível; esse elemento que está após *das Ding*, a coisa materna, que produz um furo, um buraco, um vazio, e logo após se instaura o 'objeto pequeno α ', que é o objeto causa do desejo. Esse objeto é sempre uma ficção, uma invenção. O sujeito, ao encontrar o que buscava, se vê diante de algo que não era exatamente aquilo que ele queria – sendo que aquilo que se quer está pedido, é a causa, o que move. Portanto não há aluno ideal, não há escola ideal, não há salário ideal, não há família ideal. Há formações discursivas que nos movem ou impedem de produzir um movimento. O ideal serve

para mover se reconhecermos nele uma mola propulsora, mas não um destino alcançável em sua totalidade. O ideal impede a vida se tentamos alcançá-lo, pois aí se perde a preciosidade dos pequenos atos do cotidiano que podem produzir a diferença. A lamentação – a queixa – tem efeito de garantir que tudo continue tão igual, nada se faça, tudo permaneça o mesmo. A função de uma fala queixosa é manter o passado perdido presente pela via de gozo na inércia, assim como uma produção do discurso da histérica, tendo a insatisfação do desejo como ponto marcante e como efeito a queixa.

No primeiro ponto da escuta analítica de professores de Santo Ângelo, encontramos a dificuldade de ultrapassar a queixa docente, no sentido de produzir movimentos que possibilitassem pensar a fragilidade dos professores que se queixam. Se um professor se queixa, também é em decorrência da falta de recursos para trabalhar o contexto problemático – não há meios para elaboração. Os recursos são de cunho financeiro, mas também representam a forma como é possível manejar psiquicamente momentos difíceis, seja com alunos, seja com a equipe gestora ou com o Estado, propriamente dito. Habita uma fragilidade no trabalho docente, que produz a queixa, uma fala saudosista, assim como a produção da pulsão de morte. Reside no discurso docente uma repetição, que faz com que se apontem os próprios professores como responsáveis pelo lugar que habitam. Os professores são responsáveis, mas também o contexto social (todos nós) é responsável por produzir dispositivos e formas de acolhimento para o sofrimento docente, com horizonte para criar parcerias e formas de trabalho conjunto.

Se no instante de ver fomos capturados pelas pesquisas que apontam as queixas e o saudosismo como pontos marcantes da docência, assim como as investigações da pesquisadora reafirmaram tais elementos, fomos então convocados a pensar o que seria uma escuta para além de entrar passivamente nos discursos que já estão estabelecidos no campo do trabalho docente. Assim, no instante de ver entramos pela constatação da queixa como aquela que produz um lugar de passividade e de gozo, vinculado à compulsão à repetição. Também atravessamos esse instante formulando a importância da função da linguagem como produtora do contexto, projetando horizontes que articulam a pertinência da transposição da fala vazia para a fala plena, mas também interrogando sobre o tempo de trabalho necessário para que tal produção fosse viabilizada. Da mesma maneira, consideramos o saudosismo que aponta para a ilusória plenitude dos

tempos passados, que pode ser escamoteada por um ‘todo’ que é encontrado no discurso universitário, mas também oferece indícios do discurso da histórica, onde o sujeito quer um mestre no qual ele não governe e ela reine.

No que tange ao trabalho de escrita, questionamos o que seria a construção de escuta de professoras. Tratar-se-ia da construção de um lugar singular, o qual questiona o que já está pacificamente construído, no intuito de despertar uma posição outra, que viabilize uma travessia na construção de elementos novos. Nessa perspectiva, Costa (1998) pontua o tempo de compreender como o trabalho de elaboração, com efeitos de disjunção, de situar um lugar singular. O trabalho de construir uma singularidade, de separar do que já está formulado e compartilhado também é trabalho que se viabilizou pela escrita. Assim como a escuta afirma a importância da construção de outro lugar além da repetição, tal questão também requer travessia via escrita. Assim, as questões que emergem quanto à singularidade da escuta de professores de Santo Ângelo possibilitaram a articulação da repetição e do traumático com os rastros históricos dos jesuítas, a partir dos processos de colonização e de guerra que marcam a região e operam silenciosamente no trabalho docente.

Falar sobre o passado requer coragem, conforme indica Gagnebin (2006), enfrentar o sofrimento para esclarecê-lo e compreendê-lo, considerando que tal construção é viabilizada por argumentos e deduções meramente racionais, mas que apontam a possibilidade de o sujeito criar um próprio entendimento e sair da complacência da queixa e da acusação. O trabalho de elaboração do passado requer um esforço de esclarecimento e compreensão do passado e também do presente, recordando os mortos e com potência de compromisso com os vivos.

Em qual contexto emergem os elementos pontuados no instante de ver? O que demarca a singularidade de escuta analítica em Santo Ângelo/RS? Nesse caminho, procuramos rastros históricos da transmissão pedagógica dos jesuítas e indicamos o processo de colonização da região executado via técnicas educativas construídas pelos jesuítas com intuito de dominação. Nesse sentido, a educação na cidade de Santo Ângelo tem suas origens em marcas de dominação, extermínio e violência. Através da Guerra Guaranítica, buscamos analisar as disputas por território e os mecanismos psíquicos que produziram o extermínio do povoado liderado por Sepé Tiaraju.

Nesta análise, os processos de deslocamento de território, tão importantes em tempos de guerra, foram negligenciados pelo povoado e compreendidos como perda. Nessa perspectiva, indicamos a pertinência de tal mecanismo para produzir vida, associado ao deslocamento como ponto pertinente no trabalho docente, considerando que deslocar-se é uma forma de manter-se vivo em períodos de guerra. A resistência também foi analisada como um mecanismo que serve para proteger contra ataques virulentos, porém, dependendo da forma como ela é utilizada, o ataque virulento se intensifica e não tem efeito de proteção, e sim de devastação.

Nesse caminho, reconhecemos os mecanismos de deslocamento como maneiras de evitar enfrentamentos, sendo formas de manejo frente a territórios frágeis, que reconhecem tal dinâmica como ameaças de aniquilamento e, conseqüentemente, se fecham. Para tanto, indicamos que acolher o discurso dos professores é uma via pertinente, considerando que esse manejo de trabalho não implica aderir ao discurso do outro, mas é uma forma de fortalecer os laços de trabalho e escutar de maneira a reconhecer pontos possíveis para construir outros dispositivos de trabalho.

A vinculação da colonização ao ato educativo filiado a um paradigma religioso produz uma fragilização do trabalho docente a partir das transformações sociais na contemporaneidade. Se as origens históricas da educação vinculam-se à estruturação do método a partir de intuítos como domínio de um território via ensinamentos e pressupostos religiosos, é pertinente questionar quais são os efeitos da desconstrução de Deus na contemporaneidade para o trabalho docente.

Tecemos alguns rastros que apontam o lugar da educação na colonização, assim como a incapacidade de deslocamentos frente à guerra que teve como consequência a devastação indígena da região. É possível indicar que, de alguma maneira, repetimos tais dinâmicas, pela via da forma de ensino, através da tentativa de domínio do outro, assim como a dificuldade de deslocar-se para outros lugares, no sentido de criar outras formas, através de uma posição de respeito à história do aluno, à sua singularidade.

Como maneira de propor a primeira escansão no tempo de compreender, retomamos apontamentos do diário de campo da pesquisadora, no sentido de suspeitar sobre as hipóteses formuladas inicialmente. A violência e o domínio aparecem como formas de governo do outro, quando a diferença aparece como uma

ameaça ao saber docente. Assim, os indícios do campo empírico indicam rastros da colonização e do extermínio como algo do singular da cidade. Com intuito de suspeitar desses elementos, entramos na segunda escansão, a partir do questionamento sobre o que da violência é singular e o que tange a marcas constitutivas do laço social. Nesse sentido, a violência é uma dinâmica que produz o laço social, sendo que a partir dela se produz uma coesão no grupo, assim como pela sua existência o laço entra em fragilidade. Porém a violência e a dominação também se apresentam como elementos que compõem a singularidade da educação, a partir da impostura do mestre, que faz uso da violência para encobrir a sua falta de autoridade, assim como inferimos que essa marca se atualiza em conjectura com os elementos da colonização jesuítica que apontam o uso da violência articulada com a educação.

Com tais formulações, a presente investigação posiciona-se como testemunho de escuta de professoras, tendo como função colocar palavras adormecidas e recalçadas nessa engrenagem, em que muitos silenciamentos se sustentam, e suportar como testemunhos os rastros ainda silenciados desta história, que lembram as condições de extermínio e violência que constituem o país, a região das Missões, Santo Ângelo/RS e a educação.

A violência muitas vezes imposta pela escola, através dos seus variados formatos de tiranos, não reconhece nenhum outro discurso que não o seu 'próprio', sendo uma fúria em submeter os outros a seu domínio e convertê-los em objetos. Assim, a pesquisa e a escrita são formas de testemunho, sendo que esse trabalho requer saber esperar o tempo do outro, conforme indica Endo (2009, p. 55): "A aniquilação do testemunho não é a ausência do que dizer, mas não ter quem escute o que se pode dizer".

A agressividade é um pedido de escuta, de testemunho, que demonstra a palavra aprisionada, buscando endereçamento e reconhecimento pela via da agressividade, que estaria na espera de um aval do outro para poder ser legitimada pelo discurso. A produção de uma via dialógica é um caminho possível para diluir o enredo da agressividade, viabilizando outro formato discursivo. O não reconhecimento do sujeito pode ter efeitos de violência e produzir atos violentos. Segundo Arendt (1994), o enfraquecimento do poder pela incapacidade de agir em conjunto é um convite à violência.

Nesse sentido, a escrita é uma forma de circulação da palavra, inscrição de contornos ao real, que faz borda e limite, oferecendo nomeações possíveis onde o impossível nos produz o extermínio. A escrita sustentou um trajeto que foi subsidiado no tempo lógico lacaniano, servindo de suporte e oferecendo uma corporeidade para escuta, assim como demarca uma nova escuta, surgindo como efeito de um tempo e de uma singularidade. Nesse sentido, a escrita da escuta se coloca como construção possível, como um determinado saber sobre o real, e o traço do narrador, do pesquisador, é construído na suposição de um saber no lugar do impossível.

A produção do texto, incidindo efeitos na escuta, pode produzir condições de abertura na circulação da palavra, em que esta pode sair de uma condição fálica, “pura verdade”, e ascender a uma posição de passagem, de transitoriedade, emergindo assim uma condição “não toda”, associada ao conceito de feminilidade indicada por Lacan, como Heteridade, pura diferença. Podemos suspeitar que esta condição de escrita que também produz efeito na escuta, e vice-versa, pode produzir efeito, diluindo a condição de maternagem e falcização. Assim como na fita de Moebius, podemos pensar esse efeito possível entre pesquisador e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, como indicador dessa conexão possível entre dentro e fora, no deslizamento de um para outro, dando voz ora para um, ora para outro, colocando em jogo uma torção que defina ambos.

A escrita da pesquisa, ao utilizar o tempo lógico como fundamento metodológico, impõe ao pesquisador movimentos suspensivos que indagam a própria compreensão de escuta, sendo um instrumento fundamental no desdobramento do trabalho de escutar professoras, pois indica um movimento inventivo e criativo que atualiza uma posição de alteridade frente ao Outro, colocando em função a alteridade. Assim, o instante de ver como momento de entrada, tempo de compreender, é um movimento de indagação, seguido de formulações de duas paradas suspensivas que são vacilações e que incidem no momento de concluir, como saída em uma certeza antecipada, e que só ganha seu caráter de verdade, no *a posteriori*, quando a conclusão retroage sobre o tempo de compreender.

A retomada da escuta a partir do tempo lógico sustentado pela escrita só foi possível através dos registros em formato de diário de campo que estiveram presentes no percurso profissional da pesquisadora. A escrita é um recurso que se

utiliza como efeito da inscrição subjetiva, mas que se apresenta como um contorno do real, que demarca a perda originária que constitui o sujeito. Assim, escrita é um exercício que move a escuta, ressignifica e demarca a alteridade que nos constitui.

A escrita da pesquisa estaria vinculada ao saber, tendo como atravessamento o vivido, na medida em que traz junto o real, o impossível. A escrita é uma forma de apropriação do vivido, mediada por uma condição de atividade, produção, assim como de ignorância, situando uma dimensão de alienação e atividade, determinada pelo inconsciente como um saber que não se sabe. O saber é algo que se produz no exercício, no movimento de escuta e escrita, que dinamiza as modalidades de Outrem que nos compõem.

Assim, indicamos a escrita como exercício de alteridade, sustentada no acolhimento do Outro que nos é estranho e familiar, e que no seu reconhecimento, através das passagens de um tempo para outro, é colocada a trabalhar. Em um movimento dialético de apreensão e escape, entre nomear e silenciar, incidimos em uma condição subjetiva de devir, abertura, vazio constitutivo, colocando em causa o inconsciente. E assim, visamos com essa escrita a fazer testemunho, e se possível transmitir uma condição que faz circulação das palavras, a partir da função da escrita, que aponta as verdades como transitórias, assim como a própria subjetividade.

A escrita faz função nesse território onde a violência aparece como efeito do fracasso da autoridade, onde o sujeito centrado em si tem horror à diferença, a qual coloca em exercício a finitude e a fragilidade da condição humana. Nessa via, a escrita faz testemunho, situa-se entre o finito e o infinito, implicando perda, morte, mas também existência. É nesse movimento de abertura ao devir que a escuta e a escrita, pautadas no tempo lógico, se inscrevem a partir de uma condição de construção, de devir.

A investigação, pautada no tempo lógico, viabilizada pela escrita, indica um trabalho de construção, sendo diferenciada da interpretação. Freud, em 1937, no seu texto *Construções em análise*, buscava desenvolver respostas às críticas de que o psicanalista estaria no lugar da verdade. O raciocínio que sustentava essa compreensão era que, se uma interpretação fosse aceita, ela estaria correta, e se fosse refutada pelo paciente, seria uma resistência do paciente ao tratamento. O paciente concordando ou não, o analista era tido como mestre da verdade. Freud (1996, p. 276) situa que o trabalho do psicanalista seria “completar aquilo que foi

esquecido a partir dos traços que deixou atrás de si ou, mais corretamente, construí-los”.

A construção estaria posta como um lastro no trabalho do analista, servindo para evitar o uso excessivo da interpretação. Esta “aplica-se a algo que se faz a algum momento isolado do material, tal como uma associação ou uma parapraxia” (FREUD, 1996c, p. 279). A construção é mais ampla, oferecendo nova produção de sentido, visando aos objetivos do trabalho. Segundo Freud, a “construção, [...] põe perante o sujeito da análise um fragmento da sua história primitiva que ele esqueceu [...]” (ibidem, p. 279). Porém a construção se situa no campo em que recordar é impossível, tocando em algo que está fora do campo representacional, estando para além dos limites do rememorável. Aqui, encontramos a escrita como função de cavar um sulco no real, de situar palavras, narrativas possíveis, em que a lembrança não é possível. O trabalho de escrever a escuta de professoras em Santo Ângelo a partir do tempo lógico lacaniano é uma construção, considerando que a narrativa construída não é recordada, falada pelas professoras, mas advém de uma crença na verdade de sua verdade, que só adquire tal caráter no só-depois, no momento de concluir, que retroage sobre o tempo de compreender, oferecendo caráter de legitimidade para tal construção.

Nessa perspectiva, a construção pode produzir efeito de verdade no processo de trabalho da pesquisadora, que se verifica no depois, a partir dos efeitos que o texto possa produzir. Contudo concordamos com Freud em manter a problemática: “o problema de saber quais as circunstâncias em que isso ocorre e de saber como é possível que aquilo que parece ser um substituto incompleto produza todavia um resultado completo – tudo isso constitui assunto para uma investigação posterior” (1996c, p. 284).

E no caminho da pergunta de Freud, assim finalizamos com o momento de concluir, o tempo do ato de responsabilidade acerca da liberdade, havendo o reconhecimento de uma filiação e a produção de uma autoria. É o momento de singularidade, que abre, a partir dos questionamentos produzidos no tempo, à compreensão a partir dos enigmas. Assim, o sujeito olha, vacila e conclui. O momento de concluir é a conclusão do tempo para compreender, emergindo a partir de uma asserção de uma certeza antecipada, mas como efeito de uma dúvida. Ou seja, o sujeito alcança uma verdade que será submetida à prova da dúvida, mas que ele não poderia verificar se não a atingisse de forma antecipada.

Assim, pautados na pergunta 'Que condições alicerçam a possibilidade de escutar professoras?', indicamos que o tempo lógico pode ser um dispositivo que fundamenta a escuta, através dos movimentos da passagem de um tempo ao outro, que incidem em perguntas que reposicionam o sujeito frente ao inconsciente. A escrita, como maneira de apresentar corporeidade para escuta, coloca em jogo o real e o simbólico, como funções na produção do texto, possibilitando o exercício da alteridade, que emerge no reconhecimento do Outro que nos constitui, abrindo vias para escuta.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. L. F. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 233-240, 2006.

ALONSO, S. L. A escuta psicanalítica. Percurso. **Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 20-23, 2º sem. 1988.

ALMEIDA, S. F. C. de. A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. **Temas em Psicologia**, v. 5, n. 3, p. 109-120, 1997.

_____. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 84-93, 1998.

_____. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 76-87, 2012.

ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: editora Brasiliense, 1994.

BERLINCK, M. T. Insuficiência Imunológica Psíquica. **Boletim de Novidades da Livraria Pulsional**, n. 103, nov. 1997.

_____. Considerações sobre a elaboração de um projeto de pesquisa em psicanálise. **Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/spac/arquivos/Consideracoes%20sobre%20a%20elaboracao%20de%20projeto%20de%20pesquisa%20em.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

BEZERRA, D. S.; RINALDI, D. L. A transferência como articuladora entre a clínica e a política nos serviços de atenção psicossocial. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 342-355, 2009.

BOGDAM, R. C.; BIKLEM, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

CAON, J. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 147-174, 1994.

CALLIGARIS, Contardo (et al.). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

CHARCZUCK, M. S. B.; FOLBERG, M. N. (org.). **Crianças autistas e psicóticas: a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CHNAIDERMAN, M. **Ensaio de psicanálise e semiótica**. São Paulo: Editora Escuta, 1989.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

COSTA, A. M. R.; RIBEIRO, P. L.; GOMES, V. Análise e tratamento psicanalítico de estruturas discursivas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 30-42, 2º sem. 1997.

COSTA, A. M. M. da. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DUNKER, C. I. L. Os 27 + 1 erros mais cometidos de quem quer escrever uma tese em psicanálise. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, v. 20, 2010.

ENDO, P. A dor dos recomeços: luta pelo reconhecimento e pelo devir histórico no Brasil. **Revista Anistia** – política e justiça de transição. Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, Brasília, n.2, p.50-63, julho-dezembro, 2009.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da Horda ao Estado: Psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

FALKEMBACH, E.M.F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**. 2(7).p.19-24, 1987.

FEDIDA, P. **Nome, figura e memória**. São Paulo: Escuta, 1992.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Ética e técnica em psicanálise**. São Paulo: Escuta, 2008.

_____. **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2012.

FISCHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FERENCZI, S. **Diário Clínico**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o minidicionário de língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

FOLBERG, M. N. (org.). **Desdobrando o avesso da psicanálise**. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

FRANCO, S. G. **Hermenêutica e Psicanálise em Paul Ricoeur**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FREUD, S. Breves escritos, v. XXIII. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a.

_____. O estranho. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. p. 275-304.

_____. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974c. p. 147-159.

_____. O inconsciente. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 163-210.

_____. Análise terminável e interminável. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. Construções em análise. In: _____. **Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

_____. Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos de idade. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 10. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

_____. A dinâmica da transferência e Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 2006c.

_____. O interesse educacional da psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 2006d.

_____. A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006e.

_____. Além do princípio do prazer. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 2006f.

_____. Conferência XXXIV. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 2006g.

_____. Esboço de psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 2006h.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, J.M. Uma filosofia do *cogito ferido*: Paul Ricoeur. **Revista Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, 1997, p. 261-272.

HANSEN, J. A. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

HEIDEGGER, M. **O ser e o tempo**, parte I. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOMRICH, M. T. Reflexões sobre a relação espaço-tempo: a sala dos professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura – La Salle**, Canoas, v. 1, n. 1, 2009a.

_____. **Infância e memórias de professoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009b.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica. **Ágora**, v. 6, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v6n1/v6n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan: o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Psicanálise e instituições. **Correio Appoa**, Porto Alegre, v. 9, n. 83, p. 11-19, set. 2000.

_____ et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010.

KUPFER, M. C.; ALMEIDA, S. F. C. de. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wac Editora, 2011.

LACAN, J. **O seminário – Livro 3**: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O seminário – Livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **O seminário – Livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

_____. **O seminário – Livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. **O seminário – Livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998c.

_____. **O ato psicanalítico**: seminário de 1967/1968. Porto Alegre: Escola de Estudos Psicanalíticos, 2001.

_____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **O seminário – Livro 23**: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **O seminário – Livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget à Freud**: Para repensar as aprendizagens a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J. **Nouveaux fondements pour la psychanalyse**. Paris: Pour, 1987.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LOPES, E. M. T. **Da sagrada missão pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

MACHADO, A. M. N. **O sexo das letras**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MAHONY, P. **Freud como escritor**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MATURANA, H. Ciência e cotidiano: A ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, P. (Org.). **O olhar do observador**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos**. Chile: Editorial Universitaria, 1972.

MILLER, J. A. **Conversação**. Belo Horizonte: Mimeo, 2003.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOKREJS, E. **Divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MORAES, D. **A psychanalyse na educação**. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado e Cia. Editores, 1927.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MOURA, A.; NIKOS, I. Estudo de caso, construção do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 13, n. 140-141, 2000.

NASIO, J.-D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1980.

PEREIRA, M. E. C. **Pânico e desamparo: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Editora Escuta, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

_____. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

_____. et al. **A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise educação a partir de 1980**. 2012. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>>. Acesso em: 12 maio 2013.

POLI, M. C. Pesquisa em psicanálise. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 29, 2005.

PORGE, Erik. **Psicanálise e Tempo: o tempo lógico de Lacan**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

QUINET, Antonio. A heteridade de Lacan. **Revista Heteridade**, v. 2. 2001.

_____. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RICKES, S. Escrita da clínica e transmissão da psicanálise. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 25, p. 119-133, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**, v. 1. Campinas: Papyrus, 1994.

RINALDI, D. Escrita e invenção. s/d. Disponível em:
<http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/intbiblioteca/DRinaldi/Doris_Rinaldi_Escrita_Invencao_1.doc>. Acesso em: 12 set. 2013.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

RUFATTO, Luiz. **Discurso de abertura na Feira do Livro de Frankfurt**. 2013.

SANTIAGO, A. L. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (org.). **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SANTOS, I. K.; HELLMANN, R. M. Hermenêutica e Psicanálise: disparidades, complementaridades na interpretação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHAFFER, M. Escrever sobre o escrever. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 21, edição especial, p. 105-111, 2009.

_____. Escrita e alteridade: um texto em viagem-enigma. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 521-537, abr./jun. 2013.

SCHARINGER, J. P. **Psicanálise e alteridade**: um percurso em Lacan pelas diferentes modalidades de outrem. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SELIGMANN-SILVA, M. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

SIMONI, A. C. R.; RICKES, S. M. Do (des)encontro como método. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 97-113, jul./dez. 2008.

SOUSA, E. L. A. O silêncio da violência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 19, p. 144-149, 2000.

_____. **Uma invenção da utopia**. São Paulo: Lumme Editor, 2007.

STAZZONE, R. O que o psicanalista deve fazer na escola? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 44-52, 2º sem. 1997.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 101-111, 2001.

_____; DUNKER, C. I. L.; JERUSALINSKY, A. Metodologia de pesquisa em psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; LERNER, R. (org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2008. p. 63-91.

_____. Psicanálise e educação no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 8., CONGRESSO DA RUEPSY, 3., São Paulo. **Anais...** São Paulo: FE-USP, 2010.

ZIZEK, S.; DALY, G. **Arriscar o impossível**: conversas com Zizek. São Paulo: Martins Fontes, 2006.