

Gisele Fernandes Loures

**O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS:  
UM ESTUDO DE CASO**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2014

Gisele Fernandes Loures

**O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS:  
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Curso: Doutorado em Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa F: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino e aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2014

Loures, Gisele Fernandes

O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso / Gisele Fernandes Loures.- Belo Horizonte - 2014.

192 f.; 30cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação

em Linguística, MG, 2014

1. Linguística Aplicada. 2. Psicanálise. I. Neves, Maralice de Souza II. Título.

IFAL/BC



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso**

**GISELE FERNANDES LOURES**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha F - Est. Línguas Estrang: Ens./Aprend. Usos e Culturas.

Aprovada em 13 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientador  
UFMG

Prof(a). Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen  
UFMG

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira  
UFMG

Prof(a). João Bosco Cabral dos Santos  
UFU

Prof(a). Cláudia Rosa Rioffi  
USP

Belo Horizonte, 13 de agosto de 2014.

*A todos aqueles que acreditam e lutam pela educação,  
e com especial carinho a professora  
Dra. Elzira Yoko Uyeno (in memoriam),  
pela identificação, pelo apoio e por compartilhar saberes*

## AGRADECIMENTOS

Não é possível medir o amor em palavras, embora a gente sempre insista nesse necessário exercício. Esse amor que nos (i)mobiliza, prende/liberta, seca a garganta, faz rir e chorar, faz produzir... sim, neste momento estou me havendo com os amores, bem ou mal correspondidos, (não) correspondidos... Antecipo nestes agradecimentos um pouco da minha ansiedade no trato com palavras limitadas... exercício diário de dar corpo ao amor! Assim, agradeço:

À minha querida mãe, Maria Aparecida Fernandes Loures, pelo *Acalanto* (essa música me emociona sem medida e eu não sabia porque, até você dizer que cantava pra me ninar), pelos cuidados, pelas primeiras letras, pela parceria, pela vida, pela força, pela resistência. OBRIGADA!

Ao meu pai, Jorge de Assis Loures, de quem dizem que herdei o jeito, as feições, a truculência e o “coração”. Você não imagina o quanto doeu (e ainda dói) crescer... Pelo seu sim quando eu pedi para sair de casa para estudar... OBRIGADA!

Ao meu irmão querido que não sei se sabe o quanto bem o quero, meu exemplo de pessoa correta, justa e que, com todo seu jeito diferente do meu, sempre me protegeu e acolheu, me ouviu. Por dividir momentos difíceis desta escrita comigo, Wallace Fernandes Loures, OBRIGADA!

À minha querida irmã Jéssica Fernandes Loures, que desde sempre luta por si e por todos nós, uma luz na minha estrada, na minha vida, no meu caminho... OBRIGADA!

Aos meus avós queridos: João Medina Loures (*in memoriam*), de quem foi tão difícil me despedir; Palmerinda de Assis Loures, ainda lembro bem de cada foto que tiramos juntas a cada encontro...; Celso Fernandes Ribeiro, fonte inesgotável de aprendizagem, sempre pronto a dividir o conhecimento com quem estiver disposto a aprender e; Antônia Rosa Loures, de quem sou a branquinha, que sempre me oferta tanto carinho e me benze quando eu peço,

porque sempre é bom uma reza. Vocês, tão e tão queridos, de quem a saudade é de tamanho indescritível. Pela origem, pelo exemplo, pelos ensinamentos... OBRIGADA!

Aos tios, tias, madrinhas e padrinhos, afilhados e afilhadas, primos e primas, cunhada, que estão perto ou distante, pelo carinho, incentivo, pela distância por vezes necessária, por serem parte de mim, a minha família... OBRIGADA!

Ao Fabrício Domith Rodrigues, pelo apoio ao meu sonho de fazer este doutorado, por ter viabilizado minha mudança para Belo Horizonte/MG, pelo apoio na fase dos concursos e por me compreender, mesmo que isso tenha lhe custado uma parte de si, pelo amor, por sempre, por ser quem é... MUITO OBRIGADA!

À Suzi Biscoito, a Biscoitinho, de quem, sem o amor, eu não seria capaz de suportar a solidão da escrita. Pela companhia na mesa de estudos, pelo silêncio, pelo carinho, pela presença, por tornar a vida mais feliz... MUITO OBRIGADA!

À minha muito querida professora doutora Maralice Souza Neves, a quem agradeço a oportunidade de realizar esta pesquisa. Por ser mais que uma orientadora, mais que uma analista, mais que amiga, mais que companheira de pesquisa. Por cumprir como ninguém o papel do analista, pelo sim que “banca” a minha liberdade de produzir, crescer e construir algo singular, e; por permitir o amor, a saudade, o carinho, por dividir o caminho e o vinho... MUITO OBRIGADA, SEM MEDIDA!

Ao meu querido professor doutor João Bôsko Cabral dos Santos, pelos primeiros passos na pesquisa, pelo sim, pela confiança, pelos encontros e reencontros tão agradáveis. Por aceitar compor a banca de avaliação desta pesquisa, com sua leitura e pontuações tão caras a mim... OBRIGADA!

À querida Tilah, professora doutora Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen, que acompanha minha produção desde o mestrado. Pela leitura e parecer atento ao projeto de pesquisa definitivo desta tese e por aceitar novamente prestar sua leitura às minhas ideias, compondo a banca do doutorado... MUITO OBRIGADA!

À professora doutora Cláudia Rosa Riolfi, cuja presença foi, desde sempre, inquietante. Pela participação intensa nesta pesquisa, desde os primeiros passos da escrita do projeto, passando pela leitura do texto de qualificação e da tese. Agradeço as contribuições e manejos... MUITO OBRIGADA!

À professora doutora Andréa Machado de Almeida Mattos, pela leitura atenta e dedicada do texto de qualificação, pelas contribuições valiosas, por ter se comprometido com o meu texto... MUITO OBRIGADA!

Ao professor doutor Marcelo Ricardo Pereira, por aceitar fazer parte desta pesquisa, pela leitura atenta do texto e pelas contribuições valiosas à avaliação desta tese... OBRIGADA!

À professora doutora Lisiane Fachineto, inspiração à tese, voz constante no meu texto. Por se dispor a compor a banca... OBRIGADA!

Ao professor doutor Ram Mandil, por se dispor a compor a banca... OBRIGADA!

Às queridas amigas Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco, por ser quem você é, por compartilhar, por “passar adiante”, por se implicar, pelas caronas, por se preocupar, por se importar; Marilene Pereira de Oliveira, pela amizade, pelo carinho, pela escuta atenta e; Natália Costa Leite, pela parceria, pela interlocução, pelo “confortinho”, por sempre estar disponível, pela ajuda valiosa, pela amizade, por me ouvir sempre... MUITO OBRIGADA!

Aos meus queridos amigos Agnaldo Pedro, Antônio, Arthur Tigre, Daniel Rocha, Márcio Anastácio, Marcos Henrique, Heway Verçosa, Tatá Gonzaga e, especialmente, Shade Andréa, que me ofereceram todo o suporte e cuidados com a Suzi sempre que eu precisei me ausentar para as atividades do doutorado. Pela amizade, pelo carinho, pelo amor... MUITO OBRIGADA!

Aos amigos mais que especiais: Agnaldo Pedro dos Santos Filho e Niedja Balbino do Egito, mais que parceiros de trabalho, por me socorrerem quando precisei, parceiros na vida! Pela amizade, acolhida, pelo carinho, pelo amor... MUITO OBRIGADA!



Ao muito querido Manoel Santos as Silva, mais que amigo, com quem pude contar por diversas vezes no percurso final da tese. Pelos dias dedicados à revisão do texto, pelo carinho, pelo amor, pela atenção, pelo cuidado, pela escuta, por me compreender... MUITO OBRIGADA!

Aos companheiros de pesquisa: Adriana, Ana Rachel, Arabela, Ariana, Fernanda, Ilana, Jackson, Kátia, Maralice, Marilene, Natália Leite, Natália Giarola, Renata, Vanessa, Vanderlice, pelos momentos de discussão, pela aprendizagem, por compartilhar saberes e conhecimentos... OBRIGADA!

Aos parceiros de trabalho, das empreitadas e projetos recentes, da luta (ou não) pela qualidade do ensino de línguas estrangeiras onde atuo e que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta causa e que represento aqui por: Agnaldo Pedro, Ana Silva, Ângela, Carlos Guedes, Carlos Henrique, Edison, Elaine dos Santos, Elaine Rapôso, Elvys, Eronilma, Eliza, Jeane, Luiz Henrique, Magda, Magno, Marici, Niedja, Renata Coimbra, Selma, Sérgio e Soraya... OBRIGADA!

À três professoras muito especiais: Marcella, Maria e Alice, que cederam de si (da pele) pela formação, pela docência. Por serem vocês, assim, guerreiras, apaixonadas pela educação, pelo laço, pela aprendizagem, pelo caminho sem volta... meu MUITO OBRIGADA!

Aos professores do projeto de formação continuada ContinuAÇÃO Colaborativa, por terem participado desta pesquisa, por acreditarem na educação e no fazer singular de cada um... MUITO OBRIGADA!

Aos alunos da professora Marcella, por participarem da coleta de dados... OBRIGADA!

Ao Handrik Palmeira pelo suporte técnico quando a tecnologia falhou... OBRIGADA por salvar a tese!

À Alice Cintra, por portar a palavra e pelos manejos... OBRIGADA!

Aos alunos, amigos e colegas que em um momento ou outro da tese ajudaram no esclarecimento e compreensão de conceitos: Allan David, Edgar, Elaine Santos, Luiz Luz, Márcia Cesário, Natália Leite, Niedja e Rutyele... OBRIGADA!

Aos amigos que sempre perguntam como vai a escrita? Como vai o doutorado? OBRIGADA!

A todos os meus alunos e professores, os de ontem, de hoje e de amanhã, pela professora que sou, pelas aprendizagens, pelos desafios... OBRIGADA!

E às instituições:

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e à Faculdade de Letras e à Universidade Federal de Minas Gerais, por acolherem minha proposta de doutorado e viabilizarem a realização da pesquisa, OBRIGADA!

À Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de ensino superior (CAPES) pelo apoio financeiro, OBRIGADA!

Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), casa que me acolheu, primeiro no *campus* Palmeira dos Índios e depois no *campus* Maceió, em Alagoas, pelo apoio à pesquisa, pela articulação dos horários para que eu pudesse estudar, pelo apoio financeiro para participação em eventos científicos, tanto dos *campi*, quanto da reitoria, OBRIGADA!

Ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *campus* São João Evangelista, por colaborar com horário e liberações para estudar, OBRIGADA!

Às escolas, faculdades, universidades que permitiram a coleta de dados, OBRIGADA!

*Se deixou levar por sua convicção de que os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz, e sim, que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a se parirem a si mesmos.*

*Gabriel Garcia Márquez, O amor nos tempos do cólera*

*O amor é sede depois de se ter bem bebido.*

*João Guimarães Rosa, Corpo de Baile*

## RESUMO

Nesta tese apresento uma investigação dos manejos da transferência na formação continuada de professores de inglês (FCPI). O objeto de estudo constitui-se pelas intervenções realizadas no laço entre a pesquisadora e uma das professoras de inglês em formação continuada (PIFC), Marcella que leciona uma escola pública de educação básica de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa investiga o laço transferencial como forma de sustentação do trabalho de elaboração por meio do qual a formação profissional, assim como outros processos de aprendizagem, se constroem. Postula-se a existência de uma relação entre os manejos da transferência e os deslocamentos realizados pelos PIFC. Foi possível verificar manejos sustentados na apropriação teórico-clínica da psicanálise ou à revelia dela. O recorte desses manejos para a análise respeitou o laço estabelecido entre a pesquisadora/formadora e Marcella. O *locus* da pesquisa foi o Continuação Colaborativa (ConCol), projeto de FCPI da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados analisados foram os registros em áudio e vídeo, diário clínico, e-mails, textos e discussões advindos das atividades realizadas no ConCol e da observação de aulas ministradas por Marcella. A análise de dados buscou responder às duas questões seguintes: i) Quais manejos realizados pelo formador podem provocar uma implicação dos professores de inglês na formação continuada? ii) Quais são os efeitos do manejo da transferência na FCPI? A pesquisa foi realizada no escopo da linguística aplicada e o aporte teórico da investigação foi a psicanálise de orientação freudo-lacaniana. A metodologia de pesquisa fundamentou-se na pesquisa psicanalítica a partir da qual foi possível construir o caso analisado e redigir o ensaio metapsicológico para sua apresentação. Como resultado dessa investigação, foi possível perceber que o manejo da transferência formador-PIFC pode provocar mudança no laço estabelecido, o que levou a uma alteração da posição do professor frente a sua formação e docência. No caso pesquisado, Marcella sai de uma posição de inércia e apagamento frente ao saber para implicar-se e responsabilizar-se pela sua formação e pela sua prática docente.

Palavras-chave: FCPI, laço, manejo, transferência, transferência de trabalho

## ABSTRACT

In this thesis I present an investigation of the maneuver of the transference in the continuing education of English teachers (CEET). The object of study is constituted by interventions in the liaison between the researcher-trainer and one of the teachers in continuing education (ETCE), Marcella who teaches English in a public elementary school of Belo Horizonte, Minas Gerais. The research investigates the transference liaison as a way to support the work of elaboration through which the training, as well as other learning processes, is constructed. It postulates the existence of a relationship between the maneuvers of the transference and the changes achieved by ETCE. It was possible to verify maneuvers performed by a person with theoretical and clinical experience of psychoanalysis or in absentia. The selection of the maneuvers for analysis respected the liaison established between the researcher-trainer and Marcella. The *locus* of the research was at Continuação Colaborativa (ConCol), an CEET project at the Faculdade de Letras of Universidade Federal de Minas Gerais. The data for analysis were obtained by audio and video records, a clinical diary, emails, texts and discussions from ConCol activities and the observation of Marcella's classes. The data analysis tried to answer the following questions: i) What maneuvers by the trainer may result in the English teachers taking responsibility for their continuing education? ii) What are the effects of the maneuver of the transference in CEET? The research was conducted within the scope of applied linguistics and the theoretical orientation was the Freudian-Lacanian psychoanalysis. The research methodology was based on psychoanalytic research from which it was possible to build the case and draft the metapsychological essay. As a result of this investigation, it was revealed that the maneuver of the transference trainer-ETCE caused changes in the liaison established, which can lead to a change in the position that the teacher takes in his/her training and practice. In the investigated case, Marcella abdicated of the inertia and self-annulation position to take responsibility for her training and her teaching practice.

Keywords: CEET, liaison, maneuver, transference, transference of work

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |         |
|--|---------|
| FIGURA 1 – Toro .....  | 41      |
| FIGURA 2 – Signo Linguístico de Saussure .....   | 51      |
| FIGURA 3 – Signo Linguístico de Lacan .....  | 53      |
| FIGURA 4 – Relação entre significantes para Lacan .....  | 53      |
| FIGURA 5 – A castração e a metáfora paterna .....  | 55      |
| FIGURA 6 – O sujeito e o outro: a alienação .....  | 63      |
| FIGURA 7 – Estrutura dos lugares no discurso .....   | 84      |
| FIGURA 8 – Matemáticas dos quatro discursos .....  | 85      |
| FIGURA 9 – O grito .....   | 89      |
| FIGURA 10 – Amostra de diário clínico 1, parte 1 .....   | 110     |
| FIGURA 11 – Amostra de diário clínico 1, parte 2 .....   | 111     |
| FIGURA 12 – Amostra de diário clínico 2 .....  | 111     |
| QUADRO 1 – <i>Corpus</i> da pesquisa – áudio e vídeo .....   | 112-113 |
| FIGURA 13 – Exemplo de transcrição .....   | 113     |
| QUADRO 2 – <i>Corpus</i> da pesquisa – e-mails .....   | 114     |
| QUADRO 3 – Textos e <i>slides</i> colecionados no <i>corpus</i> .....  | 115     |
| QUADRO 4 – Identificação de recorrências do <i>corpus</i> – siglas .....   | 118     |
| QUADRO 5 – Primeiras leituras do trabalho com o ConCol registradas no diário clínico em<br>2011 (18/03/11 a 25/11/11) .....  | 122-125 |
| QUADRO 6 – Leituras dos manejos da transferência registradas no diário clínico e apontadas<br>nos e-mails do grupo a partir dos PR em 2012 (18/03/12 a 25/11/12) ..... | 138-140 |
| QUADRO 7 – Registros de aulas de Marcella no período de 2011-2013 (10/06/11 à 03/05/13)<br>.....   | 147     |
| QUADRO 8 – Proporção de tempo de uso da LI durante as aulas de Marcella – 2011<br>(10/06/11 – 25/11/11) .....  | 151     |
| QUADRO 9 – Marcas textuais que indicam a dinâmica da demanda de Marcella – período de<br>2011-2013 (10/06/11-30/08/13) .....   | 152-153 |
| QUADRO 10 – Efeitos do manejo da transferência no laço entre Marcella e a pesquisadora<br>2013-2014 (03/05/13 – 16/05/14) .....  | 160-161 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CENEX – Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
- CLAFPL – Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- ConCol – Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
- Concolers – professores participantes do Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
- COEP – Conselho de Ética e Pesquisa
- CONEP – Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
- EDUCONLE – Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
- ETAs – *English Teaching Assistants*
- FALE – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
- FC – formação continuada
- FI – formação inicial
- FCPI – formação continuada de professores de inglês
- IES – instituições de ensino superior
- LA – Linguística Aplicada
- LE – língua estrangeira
- LI – língua inglesa
- MEC – Ministério da Educação
- MG – Minas Gerais
- PAV – Programa Acelerar para Vencer
- PI – professores de inglês
- PFC – professor em formação continuada
- PIFC – professores de inglês em formação continuada
- R.S.I. – Real, Simbólico e Imaginário
- S.R.I. – Simbólico, Real e Imaginário
- TECLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
- TICs – tecnologias da informação e comunicação
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DOS DADOS PARA ANÁLISE

|       |   |
|-------|---|
| /     | pausa curta   |
| //    | pausa longa   |
| (( )) | comentários da pesquisadora   |
| [...] | supressão de trechos  |
| E@    | e-mail  |
| DC    | diário clínico  |
| A-ETA | aulas de inglês ministradas pelos ETAs  |
| EM    | entrevista com Marcella   |
| EA    | entrevista com alunos da Marcella   |
| PR    | <i>Pedagogical round</i>  |
| A     | aulas de inglês ministradas por Marcella                                      |
| D     | Depoimento de Marcella  |
| C     | Conversações com Marcella, Maria, Alice e a pesquisadora                      |
| CO    | Participações de Marcella em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos |



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 18  |
| <b>PARTE 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS E A PSICANÁLISE</b> .....                                   | 36  |
| <b>1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS, OS SUJEITOS PROFESSORES E SUAS DEMANDAS... ONDE FALHA?</b> ..... | 37  |
| <b>2 OS QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICANÁLISE</b> .....  | 46  |
| 2.1 O inconsciente .....  | 47  |
| 2.1.1 O conceito de inconsciente em Freud .....   | 48  |
| 2.1.2 O conceito de inconsciente para Lacan .....   | 50  |
| 2.2 A repetição .....   | 60  |
| 2.2.1 O conceito de repetição para Freud .....  | 61  |
| 2.2.2 O conceito de repetição para Lacan .....  | 62  |
| 2.3 A pulsão .....  | 65  |
| 2.3.1 O conceito de pulsão para Freud .....   | 65  |
| 2.3.2 O conceito de pulsão para Lacan .....   | 68  |
| 2.4 A transferência .....   | 70  |
| 2.4.1 O conceito de transferência para Freud .....  | 71  |
| 2.4.2 O conceito de transferência para Lacan .....  | 73  |
| 2.4.2.1 As inversões dialéticas e o manejo da transferência .....   | 73  |
| 2.4.2.2 A suposição do saber .....  | 75  |
| 2.4.2.3 A mobilização do desejo pelo trabalho .....   | 77  |
| 2.4.3 A transferência de trabalho .....   | 79  |
| <b>3 O AMOR E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS</b> .....   | 82  |
| 3.1 Manejos da transferência e o discurso do analista .....   | 86  |
| 3.2 Da mobilização da transferência na FCPI .....   | 96  |
| <b>PARTE 2 O LAÇO QUE ME SOLTA: TRANSFERÊNCIA E TRABALHO</b> .....  | 99  |
| <b>1 A METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....  | 101 |
| 1.1 A pesquisa psicanalítica .....  | 102 |
| 1.1.1 A coleta de dados .....   | 104 |
| 1.1.2 A análise dos dados .....   | 106 |
| 1.1.3 A construção do caso e o ensaio metapsicológico .....   | 107 |
| 1.2 O <i>corpus</i> da pesquisa .....   | 109 |
| 1.2.1 O diário clínico .....  | 109 |
| 1.2.2 Registros em áudio e vídeo .....  | 112 |
| 1.2.3 E-mails .....   | 114 |
| 1.2.4 Textos e <i>slides</i> .....  | 115 |
| 1.3 A análise dos dados para construção do caso .....   | 116 |
| <b>2 A INSTAURAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA NO CONCOL</b> .....   | 119 |
| <b>3 O MANEJO DA TRASNSFERÊNCIA: OS <i>PEDAGOGICAL ROUNDS</i> E OUTRAS INTERVENÇÕES</b> .....                         | 136 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <b>4 O CASO MARCELLA</b> .....   | 146 |
| <b><i>IN</i> CONCLUSÃO</b> ..... | 166 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....         | 172 |
| <b>APÊNDICE 1</b> .....          | 188 |
| <b>APÊNDICE 2</b> .....          | 189 |



## INTRODUÇÃO

*O que tivesse de ser, somente sendo.*

*João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas*

Esta tese de doutorado destina-se a apresentar o registro da pesquisa que realizei para investigar os manejos da transferência na formação continuada<sup>1</sup> de professores de inglês (FCPI) no Programa Continuação Colaborativa (ConCol).

Ao iniciar esta pesquisa e propor o projeto definitivo da mesma, eu pretendia investigar o efeito da transferência no ensino e na aprendizagem de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE), em diferentes contextos. Seguindo esse objetivo, realizei uma coleta-piloto de, aproximadamente, 170 horas de aulas em diferentes práticas, ambientes e níveis de ensino da LI: disciplina de LI em cursos de Letras de uma universidade pública e de uma faculdade particular; curso de formação continuada de professores de inglês, curso livre de idiomas, aulas de inglês em uma escola técnica, uma escola pública de educação básica e em uma escola particular de educação básica<sup>2</sup>. Ao aprofundar os estudos, percebi que não seria viável investigar a transferência sem implicação, fora do laço<sup>3</sup>, fora da transferência. Trata-se de uma condição da produção de conhecimentos e transmissão da psicanálise, postulada por Lacan ([1964] 2003)<sup>4</sup>: sua condição é a transferência de trabalho<sup>5</sup>. É, também, a transferência de trabalho que sustenta produções singulares na FCPI. Em situação diferente de pesquisa, só seria possível alguns apontamentos acerca da questão transferencial, alguma visada sobre o

---

<sup>1</sup> Opto pelo uso do termo FCPI para me referir à formação em serviço desses profissionais, realizada em instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, Ministério da Educação ou escolas livres de idiomas. A opção de uso do termo e sua delimitação faz referência ao contexto da pesquisa em que o ConCol surge, o discurso universitário. Apesar de tal escolha, esclareço que, o termo tem sido recorrentemente usado com uma acepção bastante ampliada, a de qualquer atividade ou esforço para a formação do profissional em serviço (GATTI, 2008).

<sup>2</sup> A coleta-piloto foi realizada a partir de dois instrumentos: gravações em áudio e diário clínico que foram organizados e colecionados em arquivo da pesquisadora. A coleta, tratamento e arquivamento dos dados foram realizados conforme orientações da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

<sup>3</sup> O conceito de laço (social) será apresentado mais adiante, neste capítulo.

<sup>4</sup> Para facilitar a organização da referência, a consulta e a identificação dos textos consultados para a realização deste estudo, apresentarei o ano original de publicação seguido do ano da versão consultada em todas as citações em que isso se fizer necessário.

<sup>5</sup> O conceito de transferência de trabalho apresentado no item 2.4.3, do capítulo 2, da parte 1 desta tese.

laço que envolve outros dois sujeitos e não implica o pesquisador; o que, a meu ver, seria insuficiente para sustentar esta investigação.

Inscrevo esta pesquisa na Linguística Aplicada (LA) para questionar e investigar a FCPI e tomo a Psicanálise freudo-laciana como teoria para meus empreendimentos. A partir dessa perspectiva teórica, a transferência é compreendida como um vínculo próprio das relações humanas em que muitos afetos estão em jogo (FREUD, [1912] 2006), especialmente um que faz acreditar que o outro tenha algo que interessa, algo, certa forma, apaixonante, que captura e prende a ele (LACAN, [1960-1961] 2010). Isso que o sujeito acredita que o outro tenha é visto por ele com expectativa de uma satisfação: o reencontro com objeto perdido; afinal de contas, o sujeito desejante nasce justamente da perda de um objeto amado que (embora nunca reencontre) continua a procurar (de uma forma às vezes maquiada, reeditada) em seus outros vínculos, em outros sujeitos.

Essa procura é que captura o sujeito e o prende em ciclos repetidos de investimento pulsional. A pulsão<sup>6</sup> sustenta o sujeito nessa busca, gerando um gozo<sup>7</sup> – uma espécie de satisfação pela própria busca. Enamorado do objeto, o sujeito pode se colocar em busca dele, seja esse objeto algo ligado a sua vida pessoal, profissional, etc. o sujeito pode, também, ficar resistente a buscar outras formas de satisfação, ficando estagnado sem agir para produzir algo novo. Manejar a transferência amorosa, seja ela resistente ou não, para gerar trabalho é um caminho possível para a aprendizagem. E é essa via que explorei na FCPI.

Nas relações profissionais, mais especificamente a do professor de inglês com a sua formação, noto que entre aqueles que buscam a FC muitos apresentam um enamoramento pela profissão e, a despeito da desvalorização profissional e desprestígio social do professor<sup>8</sup> ou das dificuldades que encontram no trabalho, demonstraram querer continuar estudando, aprendendo e aprimorando as práticas. Alguns se frustram quando o que encontram nos cursos de FC é mais trabalho e estudo. Sem soluções prontas ou rápidas, desistem ou elaboram desculpas para não estudar ou produzir. Outros permanecem frequentando o curso sem, efetivamente, tomar parte dele, sem se implicar. Seja no contexto ou não da resistência amorosa, construí para essa pesquisa, a tese de que o manejo da transferência no contexto da FCPI é uma via possível para fazer esses afetos gerarem trabalho e, por consequência, fazer o professor produzir algum saber sobre sua (falta de) formação.

---

<sup>6</sup> O conceito de pulsão é apresentado e discutido no item 2.3, do capítulo 2, na primeira parte desta tese.

<sup>7</sup> O conceito de gozo é apresentado e discutido no capítulo 1 e no capítulo 2, na primeira parte desta tese.

<sup>8</sup> A esse respeito conferir: Coracini (2007); Loures (2007, 2011); Rajagopalan (2004); Rosa (2003) e; Tavares (2002).

O manejo da transferência é um conjunto de ações que podem ser utilizadas para subordinar a dimensão do afeto à do trabalho (seja analítico ou de produção do conhecimento). A possibilidade de minimizar a resistência ou a estagnação pode fazer o sujeito produzir deslocamentos a partir de uma transferência de trabalho. Desta forma, o amor pode manter no sujeito o desejo de produzir, de saber, de aprender. Lacan ([1972-1973] 1996) atribui os deslocamentos (de uma posição discursiva a outra, da estagnação na aprendizagem para a produção de um conhecimento, etc.) a um efeito do amor (signo da transferência). O amor é o impulso que promove mudanças no sujeito, “ele é o signo de que trocamos de discurso” (LACAN, [1972-1973] 1996, p. 23). Essa troca de posição discursiva se dá justamente via agenciamentos do manejo da transferência, pelo giro discursivo, sobre o qual trataremos no capítulo 3 da primeira parte deste volume.

Cabe aqui observar que, quando o sujeito produz deslocamentos, ele produz um saber frente ao conhecimento assimilado, o que mudará a perspectiva de aprendizagem que adoto nesta tese. Essa visada da produção de um saber vai além da perspectiva construtivista<sup>9</sup>, recorrente nas licenciaturas, agregando à capacidade humana de racionar e produzir conhecimentos, o trabalho do inconsciente, conforme pontua Pereira (2005, p. 98):

Tal aprendizagem implica o trabalho simbólico de significar a parcela da realidade que se conhece. [...] Aspectos relacionais e de conhecimento prévio da história singular de cada um sujeito da aprendizagem tem papel determinante. E mais: os significados construídos por eles [aprendizes] estão destinados a serem substituídos por outros no transcurso das atividades, das representações que têm de si e no próprio processo de aprendizagem. No avesso dessa perspectiva, porém, confiro também a tal conceito de aprendizagem como efeito discursivo uma dimensão inconsciente e irreduzível. A aprendizagem pode ser significativa dado seu valor mais “funcional” do que “utilitarista”. Entretanto, para além da abordagem construtivista, caberia a esse conceito de aprendizagem a ideia de que o sujeito pode inquirir-se na função e no lugar que ocupa, com base nos novos sentidos que constrói, como efeito de linguagem, levando-os a alterá-los se quiser. Terá também a oportunidade de consentir inclusive com o papel irreduzível que cumpre à revelia de si, segundo um saber não sabido”.

A aprendizagem como efeito discursivo implica, pois, a dimensão subjetiva – a do desejo, a do saber não sabido, a da falta – e a dimensão cognitiva – a da produção de conhecimentos – nos atos pedagógicos e formativos:

---

<sup>9</sup> Sobre a perspectiva construtivista interessa-nos pontuar que essa abordagem concebe a aprendizagem privilegiando o aspecto cognitivo da produção de conhecimentos. O conhecimento é visto como um conjunto de informações, conceitos, teorias e práticas, construído pelo aprendiz a partir de situações criadas pelo professor para a aprendizagem (LAJONQUIÈRE, 2007).

Os atos pedagógicos não compõem apenas um corpo de conceitos que se pode falar, nem um jogo de escolhas prescritas, num campo de enunciações possíveis, mas compõem um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões, que devem ser descritas noutra feixe de relações (PEREIRA, 2005, p. 95).

Pereira (2005, p. 95) esclarece que relações são essas que se submetem e estão submetidas a toda sorte de aspectos sociais (valores, gestos, proibições) ou subjetivos (pulsões, subversões): a relação de quem aprende com quem ensina. A via desse vínculo, da transferência, é o desejo de aprender, endereçado, na relação de aprendizagem, pelo aprendiz àquele a que acredita saber ensinar. Sustentado por esse vínculo é que o professor ou formador maneja a transferência para que o aprendiz possa produzir um saber e não, apenas, acumular conhecimentos. Essa perspectiva da aprendizagem, que procurei esclarecer ao longo da tese, sustenta as ações do ConCol.

O ConCol surgiu para atender às demandas<sup>10</sup> por FC detectadas por Sól (2014) nos dizeres de professores egressos de outro programa de FC da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Projeto de educação continuada de professores de línguas estrangeiras (EDUCONLE<sup>11</sup>). Sól (2014) acolheu essa demanda em sua pesquisa de doutorado que visava a investigar quem eram os professores egressos de tal programa. Para formar seu *corpus* de pesquisa, Sól (2014) entrou em contato com 162 egressos e obteve retorno de 25 deles. No dizer desses, Sól (2014) percebeu um pedido quase uníssono: “ofertem mais cursos de FC”; “sentimos falta de estudar mais”; “precisamos de mais formação”. O que fazer com essa demanda, já que eles experienciaram um período de dois anos de FC? Surge, então, a proposta de se criar o ConCol.

O projeto foi acolhido e organizado por um grupo de professores e pesquisadores da FALE/UFMG, sob a coordenação da professora Doutora Maralice de Souza Neves e da professora Doutora Herzila de Lima Bastos. Além das professoras, o grupo contava com a participação inicial de Vanderlice Santos de Andrade Sól, Valdeni da Silva Reis e eu, também doutorandas, e Natália Costa Leite, mestranda. O fio condutor das atividades do grupo era a colaboração, a (re)construção de práticas docentes a partir da partilha e troca de experiências de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), o desenvolvimento de habilidades para

---

<sup>10</sup> Pontuo que para a psicanálise a demanda constitui-se por mais que um pedido endereçado a alguém. Ela é uma demanda de amor direcionada ao sujeito suposto saber na transferência. Essa visada da demanda será um conceito importante e necessário para esta tese e tratarei de desenvolvê-lo mais adiante, ainda neste item da tese.

<sup>11</sup> O Projeto EDUCONLE é um projeto de FCPI criado em 2002, na FALE/UFMG pelas professoras e coordenadoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello, para atender a PI da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana. Atualmente o projeto está sob coordenação da professora Doutora Maralice de Souza Neves (EDUCONLE, 2014).

lidar com novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sala de aula e a aprendizagem de inglês, já que uma das queixas era de que a não fluência no idioma impedia a melhoria da qualidade das aulas.

Houve a tentativa de criar um banco de dados com a disponibilização de atividades, propostas de aula, projetos e pesquisas que pudessem dar suporte ao trabalho do professor. A atividade não avançou.

Os Concolers (professores participantes do ConCol) tinham aulas de inglês com os colaboradores, membros do grupo organizador do projeto e, posteriormente, com *English Teaching Assistants* (ETAs). Os ETAs são graduandos estadunidenses que, financiados pela CAPES em convênio com a *Fulbright Brasil*<sup>12</sup>, vêm ao país para conhecer nossa realidade, nossa cultura, nossa língua e nossas universidades, a partir da participação e desenvolvimento de atividades de docência de ILE nos espaços universitários. Também, desde o início do ano de 2013, as oportunidades de aprendizagem do idioma foram ampliadas. Os professores foram contemplados com bolsas de estudo do Centro de Extensão da FALE (CENEX).

Depois de muitas discussões e alguma evasão do grupo de professores que originalmente participava do ConCol, percebi que as demandas dos docentes assentavam-se ou estavam assentadas sob(re) dizeres bastante queixosos da realidade recorrentemente sofrida e desamparada do professor de inglês nas escolas públicas: desvalorização da carreira, desmotivação dos alunos, baixos salários, falta de estrutura e materiais para as atividades de ensino, indisciplina dos alunos, uso das aulas de inglês para outras finalidades, dentre outros<sup>13</sup>.

Embora alguns desses professores estivessem engajados em movimentos sociais de luta pela valorização dos docentes, percebi que a queixa era uma resistência que fazia estagnar a maioria deles, mesmo diante de suas demandas por formação teórico-metodológica, aprendizagem do idioma e melhoria de suas condições de trabalho que indiciavam amor pela profissão e vontade de mudança. Diante do ciclo de reclamações, propus uma metodologia de trabalho, com base no manejo da transferência desses professores com os formadores, para que dessem vasão às queixas. A proposta era a acolhida e escuta das questões dos professores

---

<sup>12</sup> A *Fulbright Brasil* é uma comissão para intercâmbios entre os Estados Unidos e Brasil, onde diferentes projetos, financiados em co-participação entre a comissão *Fulbright* (mantida por doações e cotas de financiamento do governo estadunidense) e a Comissão de aperfeiçoamento de pessoal de ensino superior (CAPES), mantém o intercâmbio entre acadêmicos e professores estadunidenses e brasileiros. (FULBRIGHT BRASIL, 2014).

<sup>13</sup> Conferir nota 8.



com a oferta de uma tarefa (propor uma questão para a discussão) que os pudesse implicar em outro gozo, produtivo, pela via de trabalho.

Saliento que, tanto essa intervenção quanto as anteriores nunca levarão à satisfação. Posto que a demanda seja uma solicitação ou queixa dirigida a alguém, no caso àquele a quem se supõe saber da satisfação, deve-se entender que a demanda é sempre uma demanda de amor, uma demanda por ser correspondido (LACAN, [1961-1962] 2003). Nessa perspectiva, a demanda é constitutiva do sujeito, de sua necessidade de completude, portanto, impossível de ser satisfeita. A intervenção na demanda parte, portanto, de tentar fazer o sujeito perceber que ela é produto da dialética entre o ele e o Outro, entre ele e seu desejo. O próximo passo dado pelo sujeito pode ser dar consequência a seu desejo e, sendo esse da ordem de uma falta, implicá-la como causa de uma produção singular. Se a docência contorna a borda do desejo, a responsabilização pela FC pode aí acontecer.

Nesse sentido, um dos manejos realizados foi a elaboração e implantação dos *Pedagogical Rounds* (PR)<sup>14</sup>, inspirado na conversação (LACADÉE e MONIER, 1999-2000; MILLER, 2005a), para a oferta da palavra, escuta da fala dos professores e intervenção livre. É uma forma de acolher aquilo que dizem os professores indo além da vazão à queixa, criando uma via para a responsabilização teórico-metodológica e oportunidades de aprendizagem do idioma e de formação docente com propostas de trabalho e produção dos professores, pela via da técnica ativa (FERENCZI, [1919] 2011; [1921] 2011).

Cabe observar que chamo de intervenção livre ou manejo à revelia (da formação psicanalítica) a possibilidade de o manejo da transferência poder ser realizado pelos não conhecedores dos conceitos psicanalíticos, por aqueles que não passaram por uma formação psicanalítica ou pela experiência clínica, como orienta a própria metodologia da conversação (LACADÉE e MONIER, 1999-2000).

Aponto, portanto, a ocorrência de dois tipos de intervenções no ConCol:

- a) os manejos realizados à revelia da experiência clínica e da transmissão psicanalítica e;
- b) os manejos orientados pelos nortes freudo-lacanianos.

Cabe pontuar que os dois tipos de manejo geraram efeitos bastante produtivos na FC dos professores participantes do ConCol e que o que os diferencia é a ciência de quem o

---

<sup>14</sup> Menciono aqui o papel da professora Dra. Marlene Teixeira na inspiração para a elaboração dos PR. A partir de sua comunicação no IX Congresso Internacional da ALED (2011) e de seu artigo “Quando a singularidade intervém na atividade de trabalho” (2008), tive contato com uma análise do funcionamento dos *rounds* multidisciplinares, em um hospital da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os *rounds* fazem parte da composição da proposta de intervenção que chamo de PR.

faz; isto é: aqueles que operam os manejos à revelia o fazem sem a pretensão de que se gesto constitua um ato do sujeito suposto saber; ao contrário de quem intervém intencionalmente na transferência, sob orientação psicanalítica. A FC que realizamos no ConCol, certamente, é fruto dos efeitos desses dois tipos de manejo, realizados no ConCol e fora dele, construída em diferentes laços, sob o efeito de diferentes manejos, ao crivo de escutas singulares. Percebi, por exemplo, manejos conduzidos por diferentes participantes: pude constatar manejos à revelia sendo realizados por um dos professores de inglês em formação continuada (PIFC) e por formadores e manejos “intencionais” na intervenção desta pesquisadora e de formadores do ConCol, especialmente da orientadora desta pesquisa.

A meu ver, seria impossível mensurar, em uma única pesquisa, quais manejos e que efeitos todos eles provocaram, causaram ou sustentaram. Fatalmente eu falharia na investigação de diversos deles, especialmente daqueles cujo laço desconheço ou não integro. Assim, nesta tese, tomei como objeto de análise os manejos realizados por mim, a partir do laço estabelecido com uma PIFC do ConCol. Esse recorte foi circunscrito, portanto, na escuta que pude realizar na transferência de trabalho ali constituída<sup>15</sup>.

Coloca-se aqui, portanto, uma limitação das pesquisas psicanalíticas que, como esta, se dedicaram a investigar os efeitos do manejo da transferência: a de não ser possível abordar todos os manejos e seus efeitos em qualquer que seja o laço estabelecido, envolvendo ou não o pesquisador. Assim, esta pesquisa pretende mostrar que um determinado efeito apontado nas análises de uma intervenção é oriundo de um manejo sem, no entanto, ignorar outras intervenções realizadas no ConCol.

Retomando a explicação da elaboração teórica dos PR, passo a tratar da técnica ativa (FERENCZI, [1919] 2011; [1921] 2011). Essa proposta de manejo foi concebida a partir da interrupção do processo de associação livre por algum bloqueio ou tensão. O objetivo é o de superar a dificuldade causada pela estagnação da análise, da não apresentação de material novo pelo analisando. Para Ferenczi ([1921] 2011), dentre outros fatores, o prazer experimentado pelo analisando durante as sessões poderia causar a estagnação. Diante disso, o psicanalista aposta no princípio do prazer e provoca tensão para que a satisfação da análise retorne no surgimento de novo material associativo.

A atividade é proposta por um confronto com uma situação de tensão que force uma descarga, como, por exemplo, confrontar o analisando com uma fobia a fim de elevar o

---

<sup>15</sup> Ponto que parece haver um campo profícuo de pesquisas acerca dos efeitos do manejo da transferência realizado à revelia, sobre os quais não pude localizar referência disponível.

nível de tensão que poderia precipitar na apresentação ou elaboração de algum elemento fóbico. No caso do ConCol, os professores eram confrontados com as próprias questões de ensino que os levaram à universidade buscar a FC. A partir dessa prática, Ferenczi ([1921] 2011, p. 123) teoriza que: “Quando estimulamos o que está inibido e inibimos o que não o está, esperamos somente provocar uma nova distribuição da energia psíquica do paciente (em primeiro lugar, de sua energia libidinal), suscetível de favorecer a emergência do material recalcado”.

Ferenczi ([1921] 2011) alerta que a técnica ativa não deve ser utilizada como um fim em si mesma, somente podendo ser considerada um recurso em caráter excepcional, quando a análise estiver estagnada, devendo o analista suspendê-la logo após notar algum avanço. Por esse princípio, os PR devem ser realizados por um período de tempo até se perceber que o grupo demonstra movimento, isto é, que o grupo não está estagnado, resistente. Se o grupo apresenta uma produção é preciso se haver com ela e dar-lhe consequência. Um exemplo disso é, se um professor manifesta a vontade de se tornar pesquisador e se inscrever em um processo seletivo para um curso de Mestrado, ele oferece à escuta um material novo e se o faz, deseja lidar com ele de alguma forma. A partir de então, os manejos podem ser direcionados a que o sujeito suporte dar consequência a esse desejo. Nesse momento, o PR deixa de funcionar porque sai da coletivização do significante para a singularidade da falta e do desejo. Por isso, Birman (1988) salienta que a técnica só funciona quando há uma ruptura da compulsão à repetição.

Cabe aqui mencionar o estudo de Barros (2013) em relação à técnica ativa segundo o qual a intervenção proposta por Ferenczi ([1921] 2011) para reverter a estagnação da análise, inicialmente, em certos analisandos com histerias nas quais haveria sintomas fóbicos, demonstra avanço em alguns casos e reforço da estagnação em outros. Segundo Barros (2013, p. 72), Ferenczi ([1921] 2011) constatou que a técnica ativa poderia fazer aumentar a resistência na medida em que a intervenção “conduzia a uma reativação das experiências traumáticas da infância”. Quando da aplicação da técnica ativa na elaboração dos PR, considerei a problematização de Barros (2013) em relação à lida do PIFC com suas questões inconscientes via transferência com os formadores. Durante os PR, notamos que alguns dos participantes realizaram deslocamentos subjetivos e outros permaneceram estagnados na dimensão da resistência, conforme Barros (2013) pontua. Nesse caso, outros manejos foram empreendidos pela equipe do ConCol, tais como: o esvaziamento do suposto

saber (LACAN, [1951] 1998) e o silêncio (FACHINETTO, 2012)<sup>16</sup>. Assim como a técnica ativa, outros manejos podem resultar ou não bem sucedidos, como também pude constatar ao longo deste estudo<sup>17</sup>. A partir dessa percepção, observamos que não é o analista ou aquele que maneja a transferência quem controla o efeito da intervenção. Ela é moldada pela interpretação e pela escuta realizada pelo analista que conduz o analisando na lida com suas questões.

A interpretação do conteúdo que emerge nos PR, segue os princípios da clínica do real (ANDRADE, 2001), que se alicerça nas leituras de Lacan das últimas décadas de sua produção, a saber, entre 1950 e 1980. Assim, o tratamento desse material não visa à dar-lhe uma história ou significação pregressa, mas, dar-lhe consequência. Em outras palavras, não se trata de saber a que dívida aquele significante paga, mas como a conta será paga: com que gozo? Com esse ou com outro?

No ConCol a oferta da palavra estava condicionada, então, a uma tarefa. Os professores deveriam trazer para discussão questões de diferentes ordens que influenciavam em sua prática. Podiam ser experiências bem ou mal sucedidas, propostas de ensino testadas, em elaboração ou que falharam.

Há, também, um atendimento a um professor agonizante em seu sintoma de queixa, que precisa ter sua demanda de “tratamento” acolhida, no local ao qual o PIFC se direcionou, como o paciente se desloca ao hospital e o analisando ao consultório do analista; afinal, o *falasser* adoece da palavra (RIOLFI, 2010). Isso foi possível pela aposta de que ali, no PR, o significante que aponta a falta mobilizável pudesse ser ofertado ao trabalho de elaboração. Esse movimento é feito em conjunto, independente da formação dos envolvidos, como inspiram os *Rounds* Multidisciplinares (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011).

De acordo com Jucá-Vasconcelos (2011, p. 3), o *Round* Multidisciplinar é uma reunião chamada visita médica, supervisão médica ou *round*, em que se discute casos e orienta a equipe médica na assistência aos pacientes internados. Segundo a autora, profissionais de outras áreas têm sido convocados a participar desse momento “para ajudar na visão integral do doente”.

Os PR têm, portanto, sua elaboração sustentada em três modos de intervenção:

---

<sup>16</sup> Esses e outros manejos empreendidos na pesquisa serão conceituados ao longo da tese. A opção por conceituar os PR na introdução da tese se deu pelo fato de esse manejo ser, ao lado das aulas de LI e dos encontros para discussões metodológicas, parte das atividades programados no ConCol. Assim, tornou-se necessário caracterizá-lo neste momento em que o texto é dedicado à apresentação do próprio ConCol.

<sup>17</sup> Os efeitos dos manejos, bem ou mal sucedidos, são apresentados na parte dois desta tese, ao longo da análise dos dados.

- a) a técnica ativa (FERENCZI, [1919] 2011; [1921] 2011);
- b) o *round* multidisciplinar (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011) e;
- c) a conversação (LACADÉE e MONIER, 1999-2000; MILLER, 2005a).

Da técnica de conversação, vem a inspiração para a acolhida da palavra. (LACADÉE e MONIER, 1999-2000; MILLER, 2005a; MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006<sup>18</sup>) e a possibilidade de criar um espaço para uma fala implicada, do sujeito diferente da fala vazia. Em síntese, Miller (2005a, p. 15-16) apresenta a conversação como:

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas<sup>19</sup>.

Desvelar ou fazer desvelar a dimensão coletiva do significante (MILLER, 2005a) pressupõe a aposta de que ali, no momento e no lugar da conversação, haveria um corte no discurso da universidade: um espaço para a fala dos professores e não um espaço de fala sobre os professores, sobre suas questões, sobre seus problemas, seus sucessos, suas práticas.

De modo a tentar intervir na vazão da queixa e fazer dela um material que levasse a uma mudança na prática docente, os PR eram realizados a partir de perspectiva de que a ida desse professor à universidade já configurava uma transferência em direção aos formadores; o que gerou condições para um manejo daquela estagnação: o professor não iria ao ConCol para buscar conhecimento, mas para produzir um saber. Essa inversão foi minha percepção de que ao ser ofertado àquele professor essa tarefa, seria possível que ele ressignificasse sua demanda pela FC: ir à universidade, como professor, e usar os conhecimentos que possui como base para a produção de outros conhecimentos. Mostrar aos professores que eles têm conhecimentos foi o primeiro passo para que eles se reconhecessem como sujeito faltoso, isto

<sup>18</sup> No referido e citado artigo, consultado em meio eletrônico (cf. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100060&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100060&script=sci_arttext)), não consta paginação ou quebra de páginas, não sendo possível, assim, fornecer esse dado na referência.

<sup>19</sup> Nossa tradução para: “[...] es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significativa, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir – no una enunciação colectiva – sino una ‘asociación libre’ colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan, finalmente, resulta – a veces – algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas”.

é: “não posso dizer que não tenho conhecimento. Sim, eu o tenho, mas ele não é completo ou não sei como usá-lo”. Esse momento marca o ponto de abertura para o trabalho da demanda e do desejo. Formamos um grupo reunido em torno da construção de conhecimentos sobre a prática do docente de ensino de ILE a partir das construções singulares de saber.

A responsabilização dos PIFC sobre o seu conhecimento, prática docente e o saber criou a possibilidade para que pudéssemos manejar a transferência amorosa para gerar uma transferência de trabalho na qual se pudesse usar do amor criado pelo vínculo como forma de sustentar o laço que mantém períodos longos de trabalho, como aponta Fachinetto (2012).

Por laço ou laço social entendemos o modo como o sujeito (se) inscreve (n)o vínculo com o outro. Lacan ([1969-1970] 1992; [1972-1973] 1996) postula que o laço social é estruturado pelo inconsciente e denominado discurso. Em sua teorização, o discurso é tomado como “liame social, fundado sobre a linguagem” (LACAN, [1972-1973] 1996, p. 28). Para o psicanalista há quatro tipos de discurso que formam laço social: do mestre, universitário, da histórica e do analista (LACAN, [1969-1970] 1992). Segundo Rahme (2010, p. 49), os discursos funcionam como aparelhos simbólicos “que estruturam o campo do gozo, criando modos de enlaçamento e posicionamento estáveis com o *outro*”.

Para que os professores de inglês em formação continuada (PIFC) mantivessem esse laço que daria vazão ao sujeito, atuamos na tentativa de nos “desierarquizar”. Mesmo sabendo que a imagem do formador ou do pesquisador da universidade está em jogo na conversação, buscamos nos colocar como pares, de diferentes formações ou profissões. Por essa característica da conversação, Lacadée e Monier (1999-2000) pontuam seu aspecto político, pois ela pode fazer acontecer uma prática que “tenta subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente, marcados por identificações” (MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006). O que a conversação propõe é afrouxar essas identificações a partir do trabalho pela palavra do outro sujeito que fala. A prática pode evidenciar aos sujeitos representações e significantes pelos quais estão tomados ou enlaçados e, quem sabe, provocar um deslocamento do gozo em que estão aprisionados: de professor incompetente, sem conhecimento, sem formação, para professor em formação, falante da LI, capaz de ensinar o idioma aos alunos, capaz de levar os alunos a aprenderem a língua, por exemplo. Sobre esse processo de afrouxamento das identificações, Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) pontuam:

Não é o objetivo da conversação substituir uma identificação por outra melhor, fazendo uso da palavra em prol de um ideal benfeitor. As conversações conduzidas pela ética da psicanálise tem o uso da palavra como causalidade psíquica e não em benefício de uma psicoterapia científica, generalizada e generalizante, que desconhece o sujeito.

Ainda segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006): “A conversação não é o gozo de uma tagarelice qualquer. É uma palavra que repousa e se sustenta num pacto simbólico de reconhecimento e respeito, que produz um tratamento peculiar do gozo”. Uma vez que a conversação possibilita que o sujeito se depare com identificações, suas e dos outros, ela coloca o participante à mercê do confronto com o desejo, com a falta, com o Outro. Esse confronto pode fazê-lo deslocar(-se) desse lugar.

Para que esse confronto possa ser estimulado é preciso alguma intervenção, um corte no (des)encadeamento da fala, para não provocar uma fala vazia. Essa intervenção pode ser provocada por um psicanalista ou mesmo à revelia da técnica, a partir de uma pontuação de um participante da conversação que não possua tal formação; o que chamarei de manejo à revelia. O manejo desse corte está, portanto, sujeito à própria prática da conversação, uma vez que o lugar do encontro do sujeito com sua fala é a palavra coletiva e singular, conforme salienta Udênio (2004) (apud MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006):

a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular. Assim sendo, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade. [...] A subversão que a conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito.

Os PR baseiam-se na possibilidade de provocar, a partir da experiência de fala e do confronto com questões da docência da LI, deslocamentos que causem ou sustentem o afrouxamento de representações que estagnam sua prática, especialmente aquelas que se referem a uma suposta incompetência e impossibilidade de ensinar o idioma. Uma das apostas dos PR é criar um espaço de fala que permita ou a formação de laços que sustentem práticas que levem os professores a se haverem com sua FC. A partir desses laços, quer sejam entre formadores do ConCol e PIFC ou entre PIFC e outro PIFC, manejos como a inversão dialética (LACAN, [1951] 1998), que, sustentadas no esvaziamento do lugar de um detentor do saber (sujeito suposto saber), como orienta Lacan ([1964] 2008), possam oportunizar ao professor em formação continuada (PFC) a possibilidade de produzir um saber singular.

A intervenção a partir dos PR iniciou-se pelo convite aos professores para trazer experiências de ensino, técnicas por eles criadas e/ou utilizadas, bem sucedidas ou não, problemas ou sucessos de qualquer ordem que acreditem intervir em sua prática docente. Ao se voluntariar, eles preparam a apresentação de sua questão e conduzem a discussão, a partir da exposição do tema, seguida pelo seu debate. Todos os participantes têm liberdade para falar, seja perguntando, intervindo, contestando, concordando, etc. Os efeitos das tomadas de posição dos professores são perceptíveis nos deslocamentos de sua prática de ensino, no comprometimento com a produção de saber e, especialmente, quando ele se voluntaria para conduzir a discussão mais de uma vez. Nesse momento, constato a diferente maneira com a qual o professor trata sua formação e a LI, antes e depois de se confrontar com sua prática docente, como pude observar nas tomadas de posição de uma das participantes, Marcella<sup>20</sup>.

Em um dos encontros do ConCol, antes mesmo dos PR, solicitei aos professores voluntários que participassem de minha pesquisa de doutorado. Embora alguns tenham manifestado interesse em participar, nem todos viabilizaram a minha ida às salas de aula. Marcella abriu sua sala de aula, que visitei e observei por diversas vezes. Pude notar que ela produziu consideráveis deslocamentos em sua prática docente com reverberações em outros aspectos de sua vida.

No início de suas participações no ConCol, Marcella parecia portar-se como ouvinte apenas. Pouco falava, tanto nas discussões metodológicas quanto nas aulas de inglês. Nesse período, visitei suas turmas e pude constatar que ela se dava muito bem com os seus alunos. Era querida e tida como amiga da turma.

A língua era tratada como objeto amorfo, retalhos soltos, fios não tecidos: um exercício gramatical, depois um desenho para colorir ou o estudo de compreensão lexical. Os alunos conversavam, brincavam ou faziam atividades de outras matérias durante a aula de inglês. Como efeito disso, percebia que a aprendizagem da língua estrangeira (LE) ficava prejudicada, embora houvesse manifestações de interesse pelo idioma por parte dos alunos. Marcella demonstrava estar perdida no lugar de professora, sentindo certo desconforto, tensa ao conduzir a aula.

---

<sup>20</sup> Todos o nomes dos participantes da pesquisa apresentados na tese são fictícios. A escolha do nome fictício foi do próprio participante, como orienta a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), na alínea i, do item III. 2: “prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros” (CNS, 2012, p. 4). Pontuo que a participação na pesquisa foi voluntária e esclarecida. Os participantes também tiveram acesso a esta tese antes da defesa e publicação da mesma. Sobre esses princípios da pesquisa, trataremos no capítulo 1 da segunda parte deste volume.



Segui com a pesquisa para buscar outros casos até que começo a notar uma diferença nas atitudes de Marcella nos encontros do ConCol: está mais participativa, assume as discussões dos PR e as conduz em inglês. Marca sua posição em sua fala e atitudes e engaja-se em um processo de preparação para cursar o Mestrado. Resolvo, então, voltar à sala de aula de Marcella e encontro outro arranjo: outras aulas, outras atitudes, outras posturas, tanto dos alunos, quanto da professora. Certamente havia ali os efeitos de um deslocamento subjetivo construído por Marcella.

Voltando-me para a investigação desse deslocamento, gravei aulas, coletei depoimentos e fiz entrevistas com Marcella e seus alunos. Ambos pontuam que há uma diferença entre a Marcella antes e depois do ConCol. Arelado a isso, Marcella atribui também ao ConCol, a uma das formadoras e à duas colegas do curso, o lugar de mobilizadores dos deslocamentos que realizara. Não teve mais volta, nem para Marcella, que se circunscreveu em outro discurso, nem para mim, que vi em sua trajetória efeitos dos manejos que aconteceram no ConCol. Dentre esses efeitos, percebi afrouxarem representações até ali vigentes acerca da língua, do ensino/aprendizagem do idioma, de si como professora, mãe, filha e mulher.

Marcella criou vínculos bastante produtivos no ConCol, em especial com duas colegas do grupo: Alice e Maria, que aparecem como suportes e ideais (modelos) para o trabalho de Marcella. Além disso, o endereçamento da transferência de Marcella a mim evidenciou-se quando, mesmo silenciosa e pouco participativa, ela se voluntariou a participar desta pesquisa e passou a dirigir-me demandas durante a coleta de dados. A escolha do caso de Marcella para a tese encontra-se justamente nesse vínculo. A esse respeito, Lacan ([1964] 1998) explica ser possível fazer pesquisa psicanalítica apenas sob transferência, em virtude da implicação do envolvido.

Segundo Fachinetti (2012, p. 16), que também investigou manejos da transferência em seu doutorado, abordando-os no contexto da relação orientador-orientando no trabalho de produção de uma monografia de pós-graduação, ao pesquisar esse tema, pontuou ser difícil “investigar a prática de terceiros, uma vez que, na condição de observador externo, ninguém tem condições de mensurar o impacto que determinada situação provoca no outro”. Além disso, a própria literatura psicanalítica nos orienta a analisar os casos em que estejamos implicados, como na metapsicologia freudiana.

O objetivo geral de minha pesquisa foi contribuir na produção de conhecimentos sobre a FCPI no que diz respeito aos efeitos do manejo da transferência que se instaura nesse processo. Certamente, o manejo da transferência na FC pode causar deslocamentos na

formação e na prática do professor, bem como na sua relação com os alunos. Como desdobramento desse objetivo geral, persegui os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar manejos realizados em um projeto de FC de PI e;
- b) descrever e analisar os possíveis efeitos desses manejos.

As perguntas de pesquisa seguem na mesma esteira, a saber:

- a) quais manejos realizados pelo formador podem provocar uma implicação do PI na FC?
- b) quais são os efeitos do manejo da transferência na FCPI?

Faz-se necessário esclarecer que ao perguntar quais manejos poderiam provocar uma implicação do PI na FC, não se trata de fazer nenhuma apologia a um ou outro modo de intervenção, uma vez que os manejos são da ordem da singularidade, construídos a partir do laço estabelecido entre quem supõe o saber e a quem o saber é suposto. Não há, portanto, uma lista de manejos mais ou menos adequados. Eles são construídos no processo analítico.

Para construir a investigação, parti da premissa de que, assim como a transferência é algo próprio das relações humanas e, portanto, possível de ocorrer em quaisquer que sejam os espaços sociais, o manejo da transferência também o é. Esclareço que falo aqui de um manejo que pode ser intencional, quando operado por um analista ou, à revelia (intervenção livre), realizado por outros sujeitos envolvidos em uma transferência.

O *corpus* investigado na pesquisa foi formado a partir das seguintes formas de registro, já indicadas em relação ao dado coletado:

- a) gravações de áudio e vídeo
  - aulas de inglês ministradas por Marcella;
  - aulas de inglês ministradas pelos *ETAs*;
  - conversações entre a pesquisadora, Marcella, Alice e Maria;
  - depoimentos de Marcella;
  - entrevistas com os alunos de Marcella e;
  - PR;
- b) diário clínico e;
- c) arquivo/coleção.
  - e-mails entre Marcella e os participantes do ConCol e a pesquisadora e;
  - textos, apresentações de *slides* produzidos por Marcella durante a participação no ConCol.

A pesquisa foi realizada no escopo da LA, área do conhecimento que se dedica a investigar, dentre outros temas, questões do ensino e aprendizagem de LE. Signorini ([1998], 2004, p. 100) a define como uma “interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras”. Em minha percepção, essa configuração da LA, produz um campo profícuo para pesquisas, já que as questões da linguagem não se esgotam apenas nas chamadas “Linguísticas” – essas mesmas já tão reconfiguradas pelo encontro com outras ciências e áreas do conhecimento.

Esses “encontros teóricos”, que acontecem muitas vezes em função de interesses específicos de um estudo, causam uma ruptura com o modo convencional de pesquisa de uma área, para lhe propor um percurso transversal, feito de “margens, zonas limítrofes, bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento.” (SIGNORINI, 2004, p. 100). Como consequência, Signorini (2004, p. 101) aponta uma mudança na constituição da pesquisa:

Substitui-se, de certa maneira, um percurso orientado para o reconhecimento e a verificação do que prevê o aparelho conceitual de referência para um percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo.

Acredito que o caráter de novidade dos conceitos e/ou metodologias ressaltado por Signorini (2004, p. 100) resida justamente no não convencionalismo do pesquisador ao construir seu percurso de pesquisa: singular, diferente de outro pesquisador situado na mesma vertente teórica. Esse é um efeito do comparecimento do pesquisador em sua pesquisa: seu estilo; uma marca de si que pode ser resgatada no traço de sua letra, na construção de sua tese, recortes, teorias, interpretação. Essa é a demanda da academia aos que se inscrevem no discurso universitário: produzir um saber, mesmo que essa produção lhe faça furo.

O aporte teórico psicanalítico para investigar a produção singular é considerado apropriado, conforme salienta Riolfi (1999), uma vez que a psicanálise trata da subjetividade em seu campo de pesquisa. Essa escolha implica algumas considerações na escrita da tese. Uma escrita acadêmica que envolva a Psicanálise, conforme pontua Riolfi (1999, p. 16-17), provoca algumas alterações no trabalho do pesquisador que terá que conciliar a demanda da escrita encadeada da tese, especialmente apresentando e desenvolvendo os conceitos ao primeiro momento de seu uso, com a necessidade de adesão à metalinguagem psicanalítica

que, por vezes, não viabiliza tal esclarecimento. Assim, comprometo-me ao desenvolvimento de todos os conceitos o quão breve seja possível nessa produção.

Antes de avançar no texto da tese, considero importante esclarecer a opção de oscilação das pessoas do verbo na redação desta tese. Assim, se uso a primeira pessoa do singular, falo de mim, da minha visada sobre o objeto de pesquisa, a teoria e as análises. É uma forma de me responsabilizar pelas minhas escolhas e minhas elaborações no decorrer do texto. A primeira pessoa do plural, quando utilizada, trará duas referências, consideradas a partir do par de trabalho e do par de leitura do texto. O uso do “nós” como par de trabalho, refere-se a mim e a minha orientadora – aquela que me autoriza e respalda, a partir da parceria e da supervisão desta pesquisa. Em outros momentos, o uso do “nós” se refere ao par autor-leitor. Esse uso ocorre quando evoco o leitor com expressões como: “Vejamos”; “Observemos o QUADRO 5”. Em outro momento do texto, refiro-me a mim como “pesquisadora”, para marcar a minha posição em determinado ato, especialmente nos manejos e intervenções em relação ao objeto de pesquisa. O uso desse termo marca, também, a transferência entre a pesquisadora e os PIFC ou a pesquisadora e Marcella, uma das PIFC, cuja transferência comigo torna-se objeto desta pesquisa.

Os PIFC também são referidos no texto como professores ou Concolers, por serem participantes do ConCol. Os coordenadores, os pesquisadores e os professores que formam a equipe de coordenação e trabalho no ConCol, nomeei de formadores. Os ETAs, que apresentarei mais adiante, ainda nesta parte da tese, lecionam a língua inglesa e aspectos da cultura americana aos PIFC.

O texto desta tese está estruturado em duas partes precedidas por este capítulo introdutório e seguidas pela conclusão. A parte um, composta por três capítulos, traz o estudo teórico que embasa as análises. A parte dois é composta por quatro capítulos e é dedicada à metodologia da pesquisa e análise de dados.

No primeiro capítulo da parte um, apresento um panorama das principais propostas teórico-metodológicas que norteiam o trabalho na FCPI brasileira. Essa discussão nos importa para situar o contexto de surgimento do ConCol e demonstrar como seu funcionamento faz furo na dinâmica do discurso da universidade (LACAN, [1969-1970] 1992), tomando a aprendizagem discursiva (PEREIRA, 2005) como fio condutor da FC.

Ainda na primeira parte, mais precisamente no capítulo dois, situo a teoria que nos orienta no trabalho com o “furo”, com a falta, a partir do manejo da transferência, a saber, a Psicanálise. O capítulo é construído a partir dos quatro conceitos fundamentais da teoria: inconsciente, pulsão, repetição e transferência, a partir de leituras de Freud e Lacan.

No capítulo três, dedico-me ao engendramento da transferência, em função do laço social e dos giros discursivos (LACAN [1969-1970] 1992), a fim de gerar uma produção de saber e a implicação dos professores em sua FC.

O primeiro capítulo da segunda parte da tese trata da pesquisa psicanalítica (STEIN, 1997; VORCARO, 2010), metodologia de pesquisa adotada neste estudo. Nele apresento o *corpus* da pesquisa, bem como sua constituição e tratamento dos dados para análise (IRIBARRY, 2003). Como forma de lidar com os dados na análise, a proposta foi a construção de caso e a escuta orientada (FÉDIDA, [1991] 1992; THOUVENIN, 1999) a partir dos quais foi possível redigir o ensaio metapsicológico (D'ARGOD, 2000; FREUD [1905] 2006, [1937a] 2006; LAPLANCHE, [1987] 2008).

O capítulo dois é dedicado a evidenciar a instalação da transferência no contexto do ConCol. O foco da análise nesse capítulo foi demonstrar como a demanda foi colocada pelos sujeitos do grupo e como a resistência se estabeleceu no primeiro momento da transferência (imaginária) (LACAN, [1960-1961] 2010).

No terceiro capítulo abordo a proposta de manejo da transferência imaginária, os PR. Como resultado dessa intervenção, foi possível observar o estabelecimento do laço, o que viabilizou a instalação de uma transferência de trabalho (LACAN, [1964] 1998), logo, uma produção singular.

Sendo da ordem do singular, a produção subjetiva de um dos PIFC, Marcella, é relatada no capítulo quatro sob a forma de um ensaio metapsicológico.

Na conclusão dediquei-me a retomar o texto da tese com o intuito de discutir o alcance da pesquisa diante dos objetivos propostos. Também faço a defesa da tese a partir dos resultados das análises empreendidas.

Feitas tais considerações, passarei ao capítulo um da primeira parte da tese.

## **PARTE I**

# **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS E A PSICANÁLISE**

## CAPÍTULO 1

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS, OS SUJEITOS PROFESSORES E SUAS DEMANDAS... ONDE FALHA?

*O homem nasceu para aprender.  
Aprender tanto quanto a vida lhe permita.*

*João Guimarães Rosa, In: Vilma Guimarães Rosa,  
Relembraimentos, João Guimarães Rosa, meu pai*

A formação de um professor, seja ele de LI ou de outros componentes curriculares, compõe-se de processos de aprendizagem com vistas à atuação profissional. A formação inicial (FI) compreende o processo oficial em que os futuros professores cursam uma licenciatura que os preparam e os autorizam (no sentido legal) ao exercício profissional docente, um processo oficial que habilita o profissional (FUSARI, 1988).

A FC é um processo posterior à FI considerado necessário ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional, em especial do professor, seja a FI considerada deficiente ou não (TURBIN, 2010). Turbin (2010) salienta a importância de a FC ser um processo contínuo.

De acordo com Gadotti (2008, p.46), para que a FC do professor aconteça na prática, algumas exigências mínimas seriam necessárias. Dentre essas exigências o pesquisador destaca seis:

- a) Direito a, pelo menos, 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
- b) possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
- c) acesso à bibliografia atualizada;

- d) possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela;
- e) possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos e;
- f) possibilidade de publicar a experiência sistematizada.

Concordo com Gadotti (2008) e somo à lista um fator de ordem singular, o desejo de se implicar com a FC. Mesmo com todas as condições para frequentar os cursos concedidas, temos percebido, no próprio ConCol, desistências, absenteísmos e não envolvimento nas atividades dos programas. Percebo que muitas das abordagens e teorias que orientam a FC, especialmente aquela direcionada aos PI, não têm levado em conta a singularidade do participante, como podemos ver a partir do panorama teórico que se segue.

Muitas pesquisas, realizadas na década de 1990 (CANDAU, 1996; FONTANA, 2000 e SADALLA, 1998), dão conta da origem da FCPI. Inicialmente ela é relatada sob a forma de cursos de curta duração, palestras e encontros esporádicos. O conceito de FC que orientava essa prática era o de “reciclagem”.

Outro conceito que serviu de base para muitas propostas de FC foi o de “treinamento”, essa ainda bastante comum na FCPI que atuam em escolas livres de idiomas. Nesse modelo de formação, há uma tendência a moldar a prática docente. Os professores recebem “receitas”, técnicas e modelos para o ensino.

Outra proposta de FC são os cursos de “capacitação” e/ou “aperfeiçoamento”. São cursos com duração entre um semestre e um ano. Zamboni e Jamoussi (2010, p. 2) salientam que essa proposta pode “sugerir que os professores são ‘incapazes’ ou que fosse possível de alguma forma torná-los ‘perfeitos’”. Os cursos de FCPI orientados por essa proposta enfatizavam a repetição de técnicas e metodologias de ensino tidas como bem sucedidas, muitas vezes sem reflexão e sem considerar o conhecimento prévio dos professores. Zamboni e Jamoussi (2010, p. 2) complementam que esse “modelo de FC, assim como os anteriores, ignorava a importância da interação e da ideia de processo”.

Com Freire (1982), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1997) outras sugestões para o funcionamento de FC surgem e essa passa a ser percebida como uma formação permanente, contínua. Nessa proposta, o professor é visto como um profissional em constante formação, mesmo quando não participa de cursos formais para essa finalidade. As atividades dos cursos de FCPI, também denominados programas a partir de então, ganham outra dimensão além de aulas ou exposições metodológicas, a reflexão.

O conhecimento dos professores, a reflexão, a análise da prática e a interação são vistos como fatores essenciais no processo de FC. Há uma tentativa de pautar a FCPI no que Cochram-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento da prática e o conhecimento na



prática, numa tentativa de aproximar teoria e prática. Há também a proposta da FC ser pautada na pesquisa reflexiva, isto é, na pesquisa da própria prática do professor.

Outra abordagem de FC pode ser observada sob a forma de grupo de estudos. Propostas já foram feitas a partir dessa metodologia: os grupos de investigação docente (*teacher inquiry groups*) (HAMMERMAN, 1997), grupos de estudo sobre o trabalho (*professional study groups*) (MITCHELL, 1989), grupos de colaboração docente (*teacher support groups*) (RICH, 1992) e grupos profissionais de professores<sup>21</sup> (*teacher professional groups*) (AVALOS, 1998). Zamboni e Jamoussi (2010, p. 5) apresentam uma definição dessa proposta:

um grupo de estudos pode ser definido como um grupo de professores que se reúnem regularmente para apoiarem-se mutuamente e de forma colaborativa, para melhorar sua prática, para adquirir e desenvolver habilidades de ensino/aprendizagem além do conteúdo específico e também para compartilharem ideias e experiências.

Os grupos de estudos como uma metodologia de FC propõem uma possibilidade de romper com a formação caracterizada por Mena, Rittershausen e Sepúlveda (1993) como sendo realizada “de cima para baixo”. Há uma ideia de que se possa “desierarquizar” a FC e o professor seria convidado, assim como em outras propostas, a conduzir sua própria FC, responsabilizando-se pelo processo. Grupos podem constituir uma boa forma de colaboração entre professores, sustentando, por identificação e objetivos comuns, mudanças nas práticas escolares (AVALOS, 1998). Fullan e Hargreaves (1992) acrescentam que o funcionamento do grupo melhora quando os professores têm a liberdade para desenvolver suas próprias formas de organização, metodologias de estudo e pesquisa. Para a organização dos grupos de estudo, há a presença de um facilitador, que apresenta a proposta de trabalho aos professores.

Grupos de estudo podem ter valor para professores de inglês (PI) a partir de contribuição adicional importante: a oportunidade de praticar, melhorar e desenvolver as habilidades linguísticas, que constituem grande parte dos conteúdos disciplinares com que trabalham, pela interação com outros professores. Professores de inglês, exceto nos países de LI, não são, em grande número, falantes nativos de inglês. Portanto, espera-se que sejam aprendizes profissionais da língua por toda a vida.

---

<sup>21</sup> Tradução nossa dos termos apresentados em inglês acompanham os termos no idioma original.

Muitos esforços têm sido empreendidos na tentativa de oferecer cursos de FC aos PI. Em uma simples busca na internet<sup>22</sup>, detectei diversos programas sendo ofertados em diferentes instituições de ensino superior (IES), em diferentes estados do país. Muitos deles são ofertados a partir de iniciativa da própria IES. Outros, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com secretarias estaduais ou municipais de educação ou, ainda, com instituições estrangeiras ou escolas livres de idiomas. As propostas de trabalho desses cursos abrangem, em geral: a fluência no idioma, o uso das TICs nas aulas e a reflexão da prática docente.

O ConCol guarda semelhanças com a proposta de FCPI através de grupos de estudos, pois trata-se de um grupo de professores que se reúnem semanalmente para desenvolver atividades, discussões, pesquisas e estudos em prol de sua formação. É o próprio grupo quem define o que interessa a sua formação. As propostas de atividades, oficinas, discussões, palestras ou seminários podem ser apresentadas pelos formadores<sup>23</sup> ou pelos professores em formação. Os professores têm liberdade para ir e vir aos encontros do grupo. Não há uma frequência obrigatória. Ainda, os professores são convidados a trazer questões inerentes à sua prática, formação, realidade docente; que interfiram positiva ou negativamente na sua atuação profissional, para a discussão em grupo. Esses momentos de discussão, que chamei de PR, foram importantes na criação de um espaço que acolhesse a fala dos professores.

Nessa prática, noto uma implicação dos participantes, tanto daqueles que apresentam suas questões, quanto daqueles que as escutam e discutem. Os PR oportunizaram aos PIFC um momento para se confrontarem com sua prática docente e com sua formação, a partir de seus conhecimentos, sua experiência profissional e sua falta constitutiva.

Ainda que se possa notar implicação por parte do grupo do ConCol, há os que abandonam a FC, independente da proposta metodológica: reflexão, capacitação, grupos de

---

<sup>22</sup> Dentre os programas de FC encontrados na consulta à internet podemos citar: EDUCONLE – UFMG (Projeto que integra junto com o ConCol o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras); Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional – UFRGS; PECPLI – UFV; Programa NAP de extensão da UEL; Programa de Formação Continuada de Docentes de Inglês – *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, da PUC – SP; Formação Continuada Inglês – UFSC/MEC/SESC (Cf. <https://www.google.com.br/#q=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+de+professores+de+ingl%C3%AAs>).

<sup>23</sup> Formadores foi minha opção para nomear aqueles que trabalham na organização do projeto ConCol. Embora eu tenha ciência do risco da nomeação empírica, uma vez que o termo enfatiza a hierarquia na FC e reforça o lugar de saber dos mesmos no discurso universitário, utilizo-a no intuito de diferenciar professores formadores de professores em formação continuada. Essa diferenciação é necessária para elucidar a direção da demanda na transferência e seu manejo; objeto de pesquisa desta tese.

estudos, práticas colaborativas ou PR. Assim, ancorada na compreensão que a psicanálise pode lançar sobre o FCPI, reafirmo que não é a metodologia utilizada que determina o maior ou menor grau de sucesso da FC, mas o desejo de cada um dos professores quando implicados com o ensino e a aprendizagem de LI. Embora nunca se saiba do próprio desejo, quiçá, do desejo de outro sujeito, podemos perceber que algo falta. Essa falta, da qual falaremos em breve, causa no sujeito uma busca constante por algo que o preencha. Assim, o sujeito repete a busca por satisfação de algo que acredita deseja para minimizar o mal estar da falta. Essa repetição, colocada na forma de transferência, dirigida a outro sujeito, cria uma demanda.

A demanda é, pois, uma verbalização endereçada a alguém ou a algum grupo, a partir da instalação de uma transferência e da suposição de um saber. A demanda evidencia uma necessidade de amor, mas, também, algo do desejo inconsciente. Sendo assim, não precisa se sustentar em nenhum objeto real. Seu objeto é aquele que falta, o objeto perdido, que faz movimentar o circuito pulsional em busca de satisfação (LACAN, [1960-1961] 2010). O registro dessa busca por satisfação, isto é, o registro dessa demanda é, sobretudo, o corpo como realidade sexual, o corpo físico, real, inominável.

Lacan ([1961-1962] 2003) trata da dinâmica entre demanda e falta através de uma figura topológica, o toro, que podemos ver abaixo (FIGURA 1):

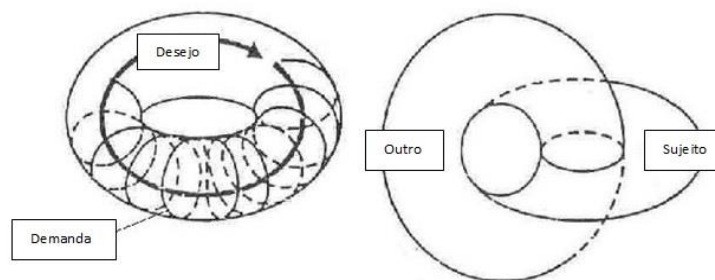


FIGURA 1 – Toro

FONTE: Lacan, ([1961-1962] 2003, p. 200)

(Houve alteração na ilustração com acréscimos de nomes, para fins didáticos.)

A demanda faz movimento espiral contornando o buraco periférico (note que o centro do espiral da demanda – o periférico – é vazio). Produzindo repetidas voltas em torno do círculo central vazio, a demanda insiste. Ao circundar esse buraco, a demanda cria e acentua outro vazio, o do desejo, que contorna o buraco central. Como o sujeito se constitui a partir do Outro, trata-se de dois TOROS entrelaçados. Assim, a demanda do Outro (o gozo)

confunde-se com o próprio desejo, uma vez que a demanda se remete ao que o sujeito supõe ser um desejo que, na verdade, desconhece.

O sujeito e o Outro estão em relação contígua. Não existe, portanto, um limite entre o toro interno e o toro externo, ocorrendo uma sobreposição entre demanda do Outro e desejo do sujeito:

Isso não lhes aparece aqui, tal como o represento para vocês, mas já lá, no começo, e na medida em que o sujeito percorre a sucessão das voltas, ele necessariamente se enganou de l na sua conta, e vemos aqui reaparecer o -l inconsciente, em sua função constitutiva. Isso pela simples razão de que a volta que ele não pode contar é a que ele fez ao fazer a volta do toro, e vou ilustrá-lo para vocês de uma maneira importante, através do que é próprio para introduzi-los na função que vamos dar aos dois tipos de laços irredutíveis, aqueles que são círculos plenos e aqueles que são círculos vazios, dos quais vocês já adivinham que o segundo deve ter alguma relação com a função do desejo. Pois, em relação a essas voltas que se sucedem, sucessão de círculos plenos, vocês devem perceber que os círculos vazios, que estão de algum modo presos nos anéis dessas argolas e que unem entre si todos os círculos da demanda, deve haver, bem aí, alguma coisa que tenha relação com o objeto *a*, objeto da metonímia, enquanto ele é esse objeto. Eu não disse que é o desejo que está simbolizado por tais círculos, mas o objeto, como tal, que se propõe ao desejo (LACAN [1961-1962] 2003, p. 187).

Assim, Lacan ([1961-1962] 2003) situa uma dialética da frustração na demanda: “o impasse do neurótico” (narcisista, querendo corresponder aos ideais sociais) e “o impasse do desejo” (daquilo que falta e não tem nomeação). O psicanalista argumenta:

Penso, sem ir mais longe, que as ressonâncias práticas, concretas de todos os dias, ou seja, o impasse do neurótico, são em primeiro lugar e antes de tudo o problema dos impasses de seu desejo, esse impasse sensível a cada instante, grosseiramente sensível, e contra o qual a gente o vê sempre chocar-se. É o que exprimerei sumariamente, dizendo que, para seu desejo, é-lhe necessária a sanção de uma demanda. O que vocês lhe negam, senão isto que ele espera de vocês, que lhe peçam que deseje congruentemente? Sem falar do que ele espera de sua cômpute, de seus pais, de sua linhagem e de todos os conformismos que o rodeiam. O que é que isso nos permite construir e perceber? Na medida em que a demanda se renova, segundo as voltas percorridas, segundo os círculos plenos, bem em torno e os sucessivos retornos de que necessita a revinda mais inserida pelo laço da demanda, da necessidade, suposto que, como lhes deixei entender através de cada um de tais, retornos, o que nos permite dizer que o círculo elidido, o círculo que chamei simplesmente - para que vocês vejam o que quero dizer, em relação ao toro - de círculo vazio, vem aqui materializar o objeto metonímico sob todas as demandas. Uma construção topológica é imaginável de um outro toro, que tem por propriedade permitir-nos imaginar a aplicação do objeto de desejo, círculo interno vazio do primeiro toro, sobre o círculo pleno do segundo que constitui um anel, um desses laços irredutíveis. Inversamente, o círculo sobre o primeiro toro, de uma demanda, vem aqui superpor-se no outro toro, o toro aqui suporte do outro, do outro imaginário da frustração, vem aqui superpor-se ao círculo vazio deste toro, isto é, preencher a função de mostrar essa inversão: desejo num, demanda no outro; demanda de um, desejo do outro, que é o nó onde se atravanca toda a dialética da frustração (LACAN, [1961-1962] 2003, p. 200-201).

Balbo ([2002] 2005, p. 450) esclarece: “A demanda organiza-se, portanto, em função de um desejo sexual que reconhecidamente se nutre de uma necessidade, mas que no real se faz valer de uma falta no outro. Essa falta, longe de realizar o desejo, incessantemente o reaviva”. Pela articulação do desejo, da falta e da pulsão, a demanda mobiliza o corpo (especialmente seus orifícios, zonas de circuito pulsional), colocando-o à prova da significação de acordo com a satisfação. Ao acolher a demanda podemos escutar o desejo como um aquém ou além, onde a demanda se constrói. Assim, a Psicanálise nos alerta para o fato de que nessa escuta não se trata de “responder” à demanda, e sim, de aportar algo a mais. No vínculo que instaura a demanda (na transferência) há esse algo a mais em jogo que não é simplesmente questão de “necessidades”. Posto que seja falta e não se sabe dele, não se nomeia o desejo. Como já pontuaram Diniz (2011), Kupfer (1989), Lajonquiére ([1992] 2007), Mrech ([1999] 2003) e Pereira (2005), considerar a dimensão inconsciente em uma relação de aprendizagem formal é uma condição para que ela aconteça. Lidar com o inominável, com a falta, com desejo, com o (não) saber e sua relação com a produção de conhecimento é fazer furo no funcionamento da universidade. Essa é nossa proposta no ConCol.

Entendo que pela demanda dos PI por FC e pela ida espontânea de tais profissionais ao ConCol, configura-se uma transferência e um campo propício para a instauração de uma transferência de trabalho. Entendo que a demanda colocada à universidade precisou de um tempo para ser simbolizada pelos próprios PFC. Visto que a demanda foi direcionada a uma instituição, não seria possível, a meu ver, que o lugar de saber fosse esvaziado. Assim, o primeiro momento do ConCol serviu à singularização da transferência que passou a ser direcionada à relação com os formadores, individualmente, que portavam o significante do saber (da universidade). A assimetria estava, portanto, presente na relação PIFC e formadores a partir do conhecimento científico (objeto a, *agalma*). A partir desse acontecimento, foi possível estabelecer o laço que pôde levar alguns deles a sustentar os períodos de estudos e formação.

Os participantes do ConCol, como já dissemos, alegaram necessidade de ainda mais formação. Essa demanda provocou a criação do ConCol, cuja dinâmica de funcionamento seria colaborativa. Acreditamos que essa proposta metodológica seria adequada, pois os professores já tinham passado por um contexto de formação com seminários, aulas, reflexões, palestras e, assim, teriam insumos para construir sua própria proposta metodológica e solucionar as questões de sala de aula que os incomodavam.

Embora assim, algo faltava e a evidência disso era a dificuldade que tínhamos para fazer uma atividade acontecer. Sempre que propúnhamos algo, muitos deixavam de fazer, alegando não ter tido tempo, não ter entendido o texto, dentre outras desculpas. Ainda assim, mesmo sem se engajar ou se implicar nas atividades propostas, havia um grupo que não deixava de frequentar os encontros. A partir dessa constatação, nos propusemos a acolher a demanda dos professores de outra forma: como um sintoma, que camufla em si algo que grita por ser escutado.

E essa é uma tarefa que trabalha em uma perspectiva diferente da proposta pelo paradigma científico vigente ou, ainda, pelo que Lacan ([1969-1970] 1992) postulou, no funcionamento do discurso universitário.

O discurso universitário, sobre o qual falaremos mais adiante nesta tese, que organiza as relações e a produção de conhecimento na academia, sustenta um saber que se pretende completo e totalizante. Baseia-se no princípio de que há respostas para todas as perguntas, de modo a não deixar brechas às singularidades. Há teorias e métodos que buscam justamente a uniformização dos processos de produção do conhecimento.

Na universidade, a formação de professores, inicial ou continuada, se constrói a partir de teorias que “centram-se no debate sobre método e procedimento didático, em sua dimensão técnica, atribuindo a estes um melhor ou pior resultado da formação” (DINIZ, 2011, p. 7). Segundo Diniz (2011, p. 7):

O desafio inerente à formação de maneira geral porta uma tensão entre conhecimento e saber, bem como a divisão do sujeito em sua dimensão consciente e inconsciente, pois a transmissão de conhecimento que se dá no processo de ensino e de aprendizagem se dá a partir do não-dito, daquilo que não foi enunciado, do que não está nomeado. Esses indícios não-ditos instauram uma tensão entre conhecer e saber [...] [esse] em sua dupla dimensão: o conhecimento científico (parcela consciente do saber) e o não-saber (inconsciente). [...] Isso significa ter que contar também nessa experiência com as inibições, resistências, com o amor e o ódio que a transferência provoca e também com os momentos criativos de cada sujeito envolvido.

A Psicanálise propõe que as universidades acolham os limites do discurso da ciência na formação de professores. Mesmo que os cientistas e teóricos produzam respostas novas, elas não abarcam o mal estar da falta. Fachinetto (2012, p. 43) complementa que: “Tamponar esse mal estar é da ordem do impossível, no entanto, isso não é motivo para cessar a busca contínua de novos conhecimentos”. Dessa forma, a falta de uma resposta absoluta permite retomar sua experiência, revendo-a, renovando-a, podendo esse movimento levar a

produção de outros conhecimentos. A ciência que a Psicanálise nos faz propor leva em conta, portanto, a falta de um saber e, se assim o faz, considera o sujeito e sua produção.

Pensar a FC a partir da Psicanálise implica que o sujeito mude o modo de lidar com o (não) saber. Nesse sentido, Voltolini (2002, s.p.) orienta que a contribuição da psicanálise ao campo da educação seria o de fazer o professor lidar com esse impossível da falta: A psicanálise “serve para marcar a ideia de movimento, criação, coisas que tendem a ficar paralisadas na condição repetitiva da neurose.” O psicanalista acrescenta:

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

A trajetória da saída da queixa para a instauração de uma relação diferente com o saber requer um trabalho. A esse trabalho chamo de manejo da transferência, assunto que abordarei em outro momento da tese. Assim, defendo que o manejo da transferência é uma intervenção que pode viabilizar mudanças de posição no PIFC, incidindo sobre questionamentos e encaminhando a produção de algum trabalho.

No próximo capítulo, tratarei de conceitos psicanalíticos que orientam pesquisa que realizei e servem de base para compreender o manejo da transferência no âmbito na FCPI.

## CAPÍTULO 2

### OS QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICANÁLISE

*O que será, que será? [...]  
 O que não tem certeza nem nunca terá  
 O que não tem conserto nem nunca terá  
 O que não tem tamanho...*

*O que será, que será?  
 Que vive nas ideias desses amantes  
 Que cantam os poetas mais delirantes  
 Que juram os profetas embriagados  
 Que está na romaria dos mutilados  
 Que está na fantasia dos infelizes  
 Que está no dia a dia das meretrizes  
 No plano dos bandidos dos desvalidos  
 Em todos os sentidos...*

*Será, que será?  
 O que não tem decência nem nunca terá  
 O que não tem censura nem nunca terá  
 O que não faz sentido...*

*O que será, que será?  
 Que todos os avisos não vão evitar  
 Por que todos os risos vão desafiar [...]  
 O que não tem governo nem nunca terá  
 O que não tem vergonha nem nunca terá  
 O que não tem juízo*

Chico Buarque, O que será?

Este capítulo<sup>24</sup> tratará do que Lacan ([1964] 2008) avaliou ser o núcleo conceitual da teoria psicanalítica, a saber: o inconsciente, a pulsão, a repetição e a transferência. Como

---

<sup>24</sup> A inspiração para a escrita deste capítulo vem de Fachinetti (2012), quem primeiro organizou as leituras de Freud e Lacan a partir do recorte que ora apresento. Esse gesto foi bastante esclarecedor a elucidativo para mim. Ele serviu como um guia para estudo dos originais. A partir da expectativa de que entre os leitores desta tese



forma de articulação do capítulo, escolhi apresentar os conceitos assim como os ordena Lacan ([1964] 2008), a partir da perspectiva freudiana, seguido da sua leitura. Procuo, também, apontar o modo como articulo tais conceitos às análises que apresentarei na segunda parte deste texto. Outros conceitos e articulações teóricas que perpassam os quatro conceitos fundamentais da psicanálise também serão abordados neste capítulo. O capítulo traz quatro subtítulos, um para cada um dos conceitos.

## 2.1 O inconsciente

Segundo Dor ([1993] 1996, p. 264), o termo inconsciente era comumente usado pela filosofia e pela psicologia na segunda metade do século XIX como o contrário de consciente. Nessa perspectiva:

O inconsciente denota assim tudo o que não é consciente para um sujeito, tudo o que escapa à sua consciência espontânea e refletida [...] a dimensão de uma atividade psíquica inconsciente subtraída ao espaço das manifestações conscientes e, por isso mesmo, relegada de saída ao registro somato-psicológico: não sentimos nossas unhas crescerem, não temos consciência do funcionamento dos nossos órgãos.

Dor (1996) aponta que Freud vai a outra perspectiva ao integrar o termo inconsciente ao quadro teórico da Psicanálise ato que inaugura o campo psicanalítico. É em torno desse conceito que Freud articula toda sua teoria do psiquismo.

Para Freud ([1914a] 2006) havia algo que permitiria compreender certos processos conscientes. Isso estaria em conteúdos inconscientes que só adviriam à consciência ao vencer muitas barreiras, mostrando-se como tropeços e falhas, muitas vezes de significação paradoxal (DOR, 1996). Vejamos alguns pontos relevantes na articulação freudiana do conceito de inconsciente.

---

possa haver aqueles que não estejam familiarizados com a teoria psicanalítica, entendi ser produtivo dedicar-me a explanação de alguns conceitos mais longamente, a saber: o signo linguístico, objeto, pulsão e RSI.

### 2.1.1 O conceito de inconsciente em Freud

As primeiras investidas de Freud no conceito de inconsciente datam do fim do século XIX. Ele trabalha a ideia de uma tópica psíquica estruturada de acordo com um arranjo sistêmico e energético próprio. Nesse período, Freud ([1895] 2006) estava orientado pelo discurso científico da época e na tentativa de se enquadrar a ele, como podemos perceber no texto *Projeto para uma psicologia científica*.

A primeira exposição mais definida do conceito de inconsciente, conhecida como a primeira tópica, é trazida por Freud ([1900] 2006) em *A interpretação dos sonhos*. Nesse período de sua produção, Freud organiza o funcionamento psíquico na interação e interdependência de três instâncias: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. O inconsciente é o lugar dos conteúdos alijados da consciência passíveis, porém, de atingirem a consciência. O inconsciente funciona articulado ao pré-consciente e consciente na seguinte dinâmica:

[...] o inconsciente (Ics) é circunscrito como um sistema radicalmente separado, pela instância da “primeira censura”, do sistema pré-consciente (Pcs), ele próprio dissociado do sistema consciente (Cs) pela “segunda censura”. Assim o Pcs, instituído como uma instância tampão entre o Ics e o Cs [...] um inconsciente “segundo” essencialmente provisório portanto “latente”, *sempre suscetível de se tornar consciente* (DOR, 1996, p. 265).

As funções do pré-consciente pareciam ser as seguintes:

- a) Impedir ou dificultar o acesso do conteúdo inconsciente ao nível consciente;
- b) regular os investimentos energéticos do psiquismo (de energia livre para energia ligada a alguma representação inconsciente) e;
- c) filtrar ou permitir o retorno de algumas representações inconscientes ao nível consciente do psiquismo.

Quando essas representações alcançam o nível consciente ocorre a produção das chamadas formações do inconsciente: sintomas, sonhos, lapsos e chistes.

Essa perspectiva do conteúdo psíquico nos mostra como Freud organizou o funcionamento da primeira tópica, a saber: de modo dinâmico, econômico e topográfico.

O caráter dinâmico considera a energia psíquica pelo seu caráter *qualitativo*. Ele explica os fenômenos psíquicos como sendo o resultado da interação de forças mais ou menos antagônicas – as pulsões, sobre as quais falarei em outro item deste capítulo. Suas descargas

energéticas, que gerariam prazer, concorrem com outros fenômenos que lhes impediriam a satisfação.

O modo econômico considera a energia psíquica sob um ângulo *quantitativo*. Abrange o estudo de Freud sobre como circula essa energia pulsional, como ela é investida e se reparte entre as diferentes instâncias, os diferentes objetos ou as diferentes representações (BOULANGER, [1972] 2008).

A noção de tópica do psiquismo está representada na palavra “aparelho”, que é usada para caracterizar uma organização psíquica dividida em sistemas, ou instâncias psíquicas, com funções específicas para cada uma delas, que estão interligadas entre si (ZIMERMAN, 1999).

Segundo Dor (1996, p. 265), nessa fase da obra de Freud o inconsciente é visto como atemporal. Não há diferença entre passado, presente e futuro. Ele não conhece a contradição, nem a exclusão pela negação, nem alternativa ou dúvida ou a diferença dos sexos, nem as regras habituais, sociais. Em consequência disso, uma representação inconsciente, investida ou não de energia pulsional, pode burlar o mecanismo que a mantém inconsciente. Esse retorno de representações inconscientes garante a repetição daquilo que dá prazer ou desprazer. A força dessa repetição manifesta-se naquilo que Freud ([1901] 2006) chamou de formações do inconsciente.

As formações do inconsciente só podem ser acessadas quando manifestadas no nível consciente, “após sofrer uma transposição ou tradução” (FACHINETTO, 2012, p. 57). A associação livre era o método em que o analisando falava livremente sobre suas questões e dela emergiam as formações inconscientes transcritas no seu dizer. A partir dessa prática, Freud pode observar as formações inconscientes na fala.

O primeiro caminho de Freud ([1900] 2006) para acesso às formações inconscientes foi os sonhos. Posteriormente, Freud ([1901] 2006) aponta, em *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, outros materiais para acessar as formações do inconsciente: atos falhos, equívocos, esquecimentos de impressões, conhecimentos ou intenções, nomes próprios, palavras estrangeiras, lapsos de leitura, de escrita e de fala, formação de lembranças encobridoras e os sintomas. A ocorrência desse material não está circunscrita apenas à clínica. Como Freud ([1901] 2006) pontuou, é da ordem do cotidiano.

Freud ([1915] 2006), no texto *O inconsciente*, começa a reformular o conceito de inconsciente ao afirmar que o material reprimido pelo recalque – mecanismo que envia para o inconsciente experiências traumáticas – é apenas uma parte do inconsciente. O inconsciente deixa de ser uma instância e o aparelho psíquico não é mais composto por inconsciente, pré-

consciente e consciente e sim por *isso*<sup>25</sup>, *eu* e *supereu* (ou *id*, *ego* e *superego*) O inconsciente perpassa as três instâncias.

O isso diz respeito ao conteúdo recalcado, ao desejo e às energias pulsionais. O eu é a instância do sujeito, que está, assim como o pré-consciente estava, numa linha tênue entre o conteúdo recalcado e o conteúdo consciente. O supereu introjeta as leis sociais e a cultura no psiquismo pela castração, especialmente a partir do complexo de Édipo<sup>26</sup> (FREUD, [1924] 2006), o complexo de castração por excelência.

A noção freudiana de formações do inconsciente foi a porta de entrada de Lacan para a releitura do conceito de inconsciente em sua obra. Passemos, então, a conceituação lacaniana para o inconsciente.

### 2.1.2 O conceito de inconsciente para Lacan

O conceito de inconsciente em Lacan tem três elaborações significativas para o estudo que realizei. A primeira, pautada na Linguística, a segunda, pautada na transferência e a terceira, pautada no Real.

Na primeira elaboração, a do inconsciente estruturado como uma linguagem (LACAN, [1953] 1998), convergente com a leitura freudiana das formações do inconsciente,

<sup>25</sup> O termo “o isso” corresponde à tradução da expressão alemã *das Es*. Essa tradução é substituída por *id* na edição da obra freudiana lida nesta tese. Segundo Hanns (1996, p. 261) as duas traduções (o isso e o *id*) são aceitas no campo psicanalítico e se referem ao termo que Freud ([1923] 2006) articulou a duas outras instâncias da segunda tópica: o *ego* ou o eu e o *superego* ou o supereu. A estrutura da segunda tópica pode ser escrita de duas formas: *id*, *ego* e *superego* ou *isso*, *eu* e *supereu*. Ainda de acordo com Hanns (1996), no alemão corrente, o termo *Es*, pode ser utilizado como um pronome indefinido ou impessoal, parecido com *it* da língua inglesa. Segundo o pesquisador da linguagem freudiana, Freud (op. cit.), inspirou-se em Groddeck, médico que havia se integrado ao grupo de psicanalistas recentemente sob a simpatia e aprovação de Freud. Groddeck, por sua vez, teria se inspirado em Nietzsche e em Ernest Schweninger. Este último, médico de uma geração anterior, passou a utilizar o pronome *Es* substantivado (*das Es*) (STRACHEY, [1969] 2006) e o eleva a estrutura do psiquismo. Nessa estrutura, *das Es* marca a existência do estranho no sujeito; algo indeterminado, indefinido e impessoal que faz parte do eu: “essa subjetivação incomum evoca algo indefinido e prenhe de conteúdos desconhecidos [...] uma ‘sensação de estranhamento’ e ‘alteridade’ que o próprio ‘eu’ sente perante as manifestações psíquicas de origem indeterminada que parecem acometê-lo à sua revelia” (HANNNS, 1996, p. 267). Cabe pontuar que Hanns (1996, p. 268) considera semelhanças e diferenças entre as teorizações groddeckiana e freudiana de *das Es*. A semelhança está na subjetivação do termo e no efeito de alteridade e estranheza, quer seja o de se constatar algo que à revelia do sujeito o determina. A diferença está na forma como *das Es* atua. Para Groddeck (apud HANNNS, 1996), *das Es* é uma força que rege a vida como um deus onipresente, um princípio maior que o psiquismo, totalizador e controlador do sujeito. Para Freud ([1932-1933] 2006) o termo se refere ao que há de mais estranho no eu e que lhe é fonte de força (pulsional) e que, por momentos, o governa à sua revelia.

<sup>26</sup> O complexo de Édipo é a etapa da vida infantil em que a criança alcança o período sexual fálico, quando ocorre o processo de diferenciação sexual. A criança tende a fixar a sua atenção libidinal nas pessoas do sexo oposto no ambiente familiar (FREUD, [1924] 2006).

preeminentemente marcada pelas palavras, pela fala e pelas associações livres. Na avaliação de Dor (1996), Lacan dá um passo à frente de Freud ao convergir o inconsciente com os processos de simbolização. Para isso, o psicanalista buscou na Linguística de Saussure e de Jakobson os conceitos de língua, signo, metáfora e metonímia.

Para Saussure ([1915-1916] 2006) a língua é um sistema de signos, socialmente compartilhado, que viabiliza a comunicação. O signo é composto por um significante (imagem acústica ou a representação da palavra) e um significado (o conceito da palavra ou a representação das coisas). O signo linguístico é grafado com o significado em cima e o significante em baixo, separados por uma barra e fechados por um círculo, intimamente ligados, inseparáveis, como podemos ver na FIGURA 2.

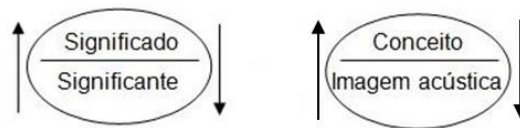


FIGURA 2 – Signo Linguístico de Saussure  
 FONTE: Saussure ([1915 – 1916] 2006, p. 80; p. 133)

Marques (2008, p. 9-10) esclarece que a língua para Saussure é um sistema de valores puros:

Para Saussure a língua é um sistema de valores puros. Puros, pois não existem ideias pré-estabelecidas, anteriores à linguagem. Ao invés de se criar um “canal” para materializar o pensamento, ela serve de intermediário entre o pensamento e o som. Dito de outro modo, quando o pensamento surge, a língua surge de modo concomitante. [...] Não há como separar o pensamento (o conceito) da imagem acústica. O que se produz a partir da combinação desses dois elementos é uma forma. A língua é uma forma e não uma substância. Ela não é formada por atributos externos, mas como um sistema de valores puros se desenvolve internamente (dentro do próprio sistema linguístico). Daí o caráter de arbitrariedade do signo (imotivado) em que um indivíduo não é capaz de escolhê-lo ou modificá-lo livremente; ou seja, a relação da porção acústica com a ideia é radicalmente arbitrária.

Rodrigues (2008, p. 9) complementa:

O que Saussure classifica como sistema de valores é o fato social que, estabelecido por via de acordo social, passa a representar grandezas e auxiliar na gestão de algum aspecto das interações de uma sociedade. Para explicar melhor essa ideia, Saussure utiliza uma comparação com o sistema financeiro, em que os valores são representados por papel moeda ou por moedas metálicas. Cada nota de papel representa uma grandeza muito maior que o seu próprio valor material. Além disso, o valor de cada nota é dado pelo que ela representa junto às demais notas do mesmo sistema e, também, pelo que ela pode comprar no mercado. Assim, a nota de dez

reais teria seu valor fixado pela comparação com as notas de dois, cinco, vinte reais etc. e, ainda, concomitantemente, pelo que se pode comprar com ela.

Lacan ([1957] 1998) manteve os princípios da teoria de Saussure (2006), mas o uso que faz do significante pressupõe outra perspectiva do signo. Como pontuei anteriormente, Saussure (2006) criou a perspectiva do signo para a dinâmica da comunicação. Lacan ([1957] 1998) foca o uso do signo na fala e na constituição subjetiva.

Para isso, ele inverte a posição dos componentes do signo, colocando o significante sobre o significado para destacar que o homem não alcança a si e aos seres do mundo senão por meio da simbolização. Assim, Lacan ([1957] 1998) também destaca que a palavra preexiste ao sujeito. O bebê, mesmo antes do nascimento, já é falado por seus pais: como ele será, com quem se parecerá, etc. Além disso, muitos dos seres do mundo já estavam nomeados quando um bebê entra na língua. Os que não estavam, recebem em suas nomeações a memória do nome, como é o caso das pessoas: um nome que agrada aos pais, o nome de um parente, etc. Desse modo, em muitas das operações de uso da língua, principalmente na nomeação, há um já dito, que opera como uma palavra anterior que se deposita sobre o ser e não o contrário (JERUSALINSKY, 2008).

Além disso, Lacan ([1969-1970] 1992) evoca a discussão de Benveniste ([1966] 2005) sobre a não universalidade da língua para, dentre outros aspectos, explorar o trânsito da palavra entre os falantes e a impossibilidade de se dizer tudo o que se pretende. A partir dessa abordagem, Lacan pretendia alocar o que escapa ao dizer na língua: quer seja na própria comunicação ou no próprio limite de significação da palavra, como evidencia Jerusalinsky (2008, p. 26-27):

[...] a oposição do eu e tu de Benveniste, abre campo à dimensão do outro na linguagem [...]. As questões sobre a universalidade da língua – sua condição de código social fixo que resiste às variações individuais – recolocam sobre a mesa a separação entre o signo e a coisa, particularmente no viés da discussão sobre a linguagem e a verdade [...].

Citando Kristeva, Jerusalinsky (Kristeva, 1994, p. 260 apud 2008, p. 27) assinala: “a verdade fica atrelada, na sua própria condição e textura, à linguagem ela mesma”. A afirmação é complementada pelo próprio Benveniste ([1966] 2005, p. 89) que diz: “o próprio da linguagem consiste em exprimir o que é possível exprimir”. Assim, podemos dizer que a língua sempre deixará escapar algo que não pode representar e essa limitação é que constitui a verdade para o sujeito, o inconsciente. Dito de outra forma, a língua não recobre o todo e o significado não está totalmente atrelado à palavra.

A partir de tais reflexões, Lacan ([1957] 1998) concebe que a palavra carrega uma significação, mas o sentido advém da relação com outras palavras/significantes e entre os falantes/sujeitos. Assim, o signo lacaniano também perde o círculo que representa a autossuficiência do sentido, como podemos observar na FIGURA 3.

Significante  


---

 significado

FIGURA 3 – Signo Linguístico de Lacan  
 FONTE: Lacan ([1957] 1998, p. 500)

A letra maiúscula com a qual Lacan ([1957] 1998) grafa a relação entre significante e significado ressalta a primazia do significante. O psicanalista propõe o exemplo de um equívoco para elucidar seu argumento, conforme podemos ver na FIGURA 4.

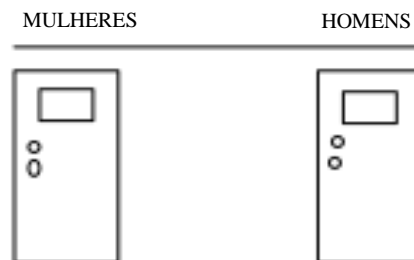


FIGURA 4 – Relação entre significantes para Lacan  
 FONTE: Lacan, [1957] 1998, p. 502

Ao explicar a FIGURA 4, Lacan ([1957] 1998, p. 503) narra:

Um trem chega à estação. Na cabine, um menino e uma menina, irmão e irmã, estão sentados um de frente ao outro, do lado em que a vidraça dando para o exterior descortina a visão das construções da plataforma ao longo da qual o trem parou: ‘Olha!, diz o irmão, chegamos a Mulheres!’; ‘Imbecil!’, responde a irmã, ‘não está vendo que estamos em homens?’

O equívoco apresentado no exemplo de Lacan ([1957] 1998) mostra que o sentido pode ser outro. Embora as palavras mulheres e homens continuem carregando o significado de ser humano ou do sexo feminino ou do sexo masculino, a junção desses termos às imagens

das portas e a noção de que estamos em espaços públicos, nos faz perceber que trata não de homens e mulheres, mas de banheiros públicos destinados a diferentes grupos. Aqui Lacan demonstra que a relação entre significado e significante “falha” e essa “falha” do sentido abre caminho para outra lógica do significante, a da relação entre um e outro e não a de um significante atrelado ao significado.

Outro ponto importante é o funcionamento do significante em uma estrutura fechada na língua, o que nos explica Lacan ([1957] 1998):

Com a segunda propriedade do significante, de se compor segundo as leis de uma estrutura fechada, afirma-se a necessidade do substrato topológico do qual a expressão ‘cadeia significante’, que costumo utilizar, fornece uma aproximação: anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis.

É nessa relação entre os significantes, entrelaçados como elos de um colar, que o inconsciente se estabelece. Nesse período da elaboração lacaniana do inconsciente, os significantes são uma referência ao sentido que se constrói pela relação entre eles, não pelo que eles representam. O sentido insiste na cadeia, como afirma Lacan ([1957] 1998, p. 506): “é na cadeia de significantes que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”. E continua: “Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante”.

Lacan ([1957] 1998) demonstra o funcionamento do significante em cadeia com base na metáfora e na metonímia. Segundo Jakobson (1963) a metáfora consiste em transferir o significado de um significante para outro, guardando relações de analogia com o primeiro significante. Na metonímia uma palavra é usada para designar um objeto que ela não nomeia, mas mantém com ele uma relação de causa e efeito, autor e obra, parte e todo, etc.

Para Lacan ([1957] 1998) a metonímia está no funcionamento do eixo horizontal da cadeia de significantes: um significante conectado a outro fornece um significado pela relação que expusemos anteriormente, quer seja: a parte pelo todo, a causa e a consequência, obra e autor, etc. À metonímia Lacan ([1957] 1998) atribui o deslocamento do sonho/do significante e o processo do desejo, do investimento em algum objeto, sobre o que vamos tratar mais detalhadamente em outra parte deste capítulo.

Na metáfora se realiza o que Lacan ([1957] 1998, p. 512) denominou não senso: “Vemos que a metáfora se coloca no ponto exato em que o sentido se produz no não senso, isto é, na passagem sobre a qual Freud descobriu que, transporta às avessas, dá lugar à palavra”; isto é, às formações do inconsciente. A metáfora, como nos apresenta Lacan ([1957]



1998, p. 510), opera um corte na ordem horizontal, substituindo um significante por outro na relação com o significado. É o eixo vertical da operação “linguística” lacaniana. Ao funcionamento da metáfora Lacan ([1957] 1998) assemelha os processos de condensação do sonho e formação do sintoma e a criação do sujeito.

Para que o sujeito possa se constituir é necessária uma metáfora primordial, que Lacan ([1959] 1998, p. 563) denomina Nome-do-Pai. Ela produz de um sentido novo por meio da substituição de um significante (Desejo da Mãe) por outro (Nome-do-Pai) sobre o qual se assenta um valor fálico, como podemos observar na FIGURA 5:

$$\begin{array}{l} \text{Nome-do-Pai} \\ \text{Desejo da Mãe} \end{array} \cdot \frac{\text{Desejo da Mãe}}{\text{significado para o sujeito}} = \text{Nome-do-Pai (A/}\Phi\text{)}$$

FIGURA 5 – A castração e a metáfora paterna  
 FONTE: Lacan ([1959] 1998, p. 563)

A metáfora paterna representa a introdução da ordem social, da lei na relação mãe e filho no momento em que a criança constitui o falo do desejo materno. O Nome-do-Pai configura o barramento que interdita tal relação, provocando duas renúncias: à satisfação materna e infantil e à identificação da criança com o desejo da mãe. Outras operações, como o estágio do espelho (LACAN [1960-1961] 2010), dão suporte à criação do sujeito.

Ao nascer, o bebê é um corpo amorfo, totalmente dependente da mãe ou de outro sujeito. A mãe, que toca, acaricia, alimenta e sacia, é quem começa a dar forma àquele corpo. O fechamento da noção infantil do próprio corpo está no estágio do espelho, em que a criança reconhece, pela indicação do outro e através da sua imagem especular mostrada também pelo outro, que seu corpo constitui outro, que não é o da mãe.

A interdição do falo materno e o reconhecimento da imagem de si e do corpo que fornece à criança a ilusão de um, necessária à constituição do sujeito, dão a ela, também, o status necessário para a entrada na cadeia significante. O Nome-do-Pai faz e sustenta a entrada da criança na ordem simbólica reunindo o desejo materno e o seu falo (a criança amorfa e objetalizada) sob a égide do desejo interditado (recalque).

O significante do desejo da mãe, proibido pra sempre, persiste no inconsciente e “insiste em se re-presentar compulsivamente, repetidamente” (DOR, 1996, p. 268). Para exprimir seu desejo impossível e reafirmar sua demanda, o sujeito se pendura na cadeia

metonímica, construindo um “moinho de falas” vazias (LACAN, [1958-1959] 2002, p. 23) ao passo em que dele deixa escapar uma fala plena, através da qual o sujeito se conjuga com seu desejo inconsciente. “O desejo é essa irrupção abrupta do reencontro de um objeto perdido pra sempre, que tínhamos possuído sem sequer o termos jamais demandado” (DOR, 1996, p. 268). Essas irrupções, sempre reativadas pelo vazio da falta, se exprimem em falas incapazes de dizê-la (da falta) explicitamente. Ainda assim, o homem não cessa de falar do que lhe escapa: “Ao se exprimir ele se trai, não pode “ex-sistir” senão ao se dizer, se mal dizer, se ‘semidizer’” (DOR, 1996, p. 268).

Lacan ([1953] 1998) começa a apontar outra direção para a elaboração do inconsciente. O sujeito não é capaz de dizer do que o constituiu, quer sejam reminiscências infantis, quer sejam experiências traumáticas recalçadas. Ele é capaz de dizer da falta. Embora mobilizador, o desejo é, essencialmente, um vazio, cujo reconhecimento se deve “apenas ao efeito da fala” (DOR, 1996, p. 268). Fundado por um significante primordial e a partir do qual outros se estruturam como uma linguagem, o inconsciente é fugazmente acessível, opaco, enigmático, resiste à cadeia e retorna; daí a repetição, que vamos explorar no próximo tópico. Essa insistência do desejo (faltoso), o limite da fala e a própria castração fazem do inconsciente o que temos de mais próprio e menos conhecido, o discurso do Outro (grande Outro, grande A):

O inconsciente faz, portanto, mais que falar, ele se queixa, ele “geme” sua nostalgia da causa e do sentido perdidos. No entanto, assim como “não há metalinguagem”, “não há Outro do Outro”. Por seu valor de negatividade – “sem sentido”, “não senso” – o inconsciente alcança o real na borda do impensável, do zero absoluto. Ele não parece ter outra consistência senão a ausência, outro lugar senão o “furo” [...] a realidade sexual” (DOR, 1996, p. 270).

O inconsciente estruturado como uma linguagem é uma noção bastante importante para esta tese porque nos possibilita refletir sobre o manejo da transferência, uma vez que, a partir dela, vê-se que um significante ou formação inconsciente pode aparecer ora em uma elaboração do dizer dos professores, ora em outra, substituindo outros elementos (metáfora) ou fundido a outros (metonímia).

O inconsciente transferencial compreende a elaboração lacaniana que vai do seminário IX ao seminário XIX. Esse intervalo nos é importante dado ao fato de podermos compreender a relação entre a transferência como resistência ou estagnação amorosa e, com ela, a evidência da realidade sexual do inconsciente na forma do objeto pulsional, grafado por Lacan ([1960-1961] 2010) como *a* (pequeno a).

Nesse período, o inconsciente era um depósito de retalhos da infância de um sujeito que não as pode simbolizar e, por isso, as presentificava em repetições “vazias”. Assim sendo, ele era obrigado a colocá-las em cena na transferência, numa tentativa de elaborar esse conteúdo. Isso gerava e sustentava uma compulsão à repetição (DOR, 1996). Essa noção está fundamentada na releitura do texto freudiano *Além do princípio do prazer*, em que Freud ([1920] 2006) postula que esses retalhos da infância são eventos desagradáveis que se sobrepõem ao controle racional do sujeito que, ao invés de construir um juízo de valor acerca de tais experiências, remete-os a um modo de expressão inconsciente que objetiva fazer revelar “os traços de memória reprimidos de suas experiências primevas” (FREUD, [1920] 2006, p. 47).

Essa noção da repetição, que vamos explorar mais adiante, é crucial para compreendermos o manejo, pois, através das repetições vemos que um elemento significativo se repete continuamente, seguindo padrões mais ou menos previsíveis. Algumas dessas repetições podem sustentar posturas em outros aspectos da formação do professor. Um exemplo do manejo baseado nesses atos repetitivos é a insistência dos PI na demanda por FC sem, contudo, cumprir as atividades propostas. Assim, diante da repetição desse ato, é preciso insistir na tarefa, a partir de outras propostas de atividade que possam implicar o professor.

A perspectiva do Inconsciente real consolida-se no seminário XX e registra a descrença de Lacan ([1972-1973] 1996) na decifração do Inconsciente. A partir deste ponto, o inconsciente deixa de ser visto como estruturado como uma linguagem para ser estruturado por uma linguagem, “como os ajuntamentos de que se tratam na teoria dos conjuntos como sendo de letras” (LACAN, [1972-1973] 1996, p. 53). Assim, o inconsciente passa a ser exterior ao sujeito, efeito de um acontecimento que irrompe imprevisto e que não é passível de ser integrado numa rede de sentidos, como Lacan ([1964] 2008, p. 567) observa: “o espaço de um lapso – já não tem nenhum impacto de sentido (ou interpretação), só então temos a certeza de estar no inconsciente”.

Nesse momento da elaboração lacaniana o inconsciente é visto como uma rede (de significantes – simbólico) que se abre e fecha em virtude do que lhe falta (real), assentado num sujeito que se pretende uno (imaginário). O psicanalista trabalha essas três estruturas do psiquismo, com ênfase ao simbólico e ao real.

Cesarotto e Leite ([1993] 2001, p. 73), definem os registros lacanianos como “as três dimensões do espaço habitado pelos seres falantes” que devem ser compreendidos como

uma estrutura inseparável<sup>27</sup>. Tal perspectiva é endossada por Godoy (2010, p. 130): “Em 1972, Lacan utiliza a topologia dos nós para assentar o objeto a no centro dos elos R.S.I. – Real, Simbólico e Imaginário – e anuncia: ‘o nó é a estrutura’”<sup>28</sup>, com dimensões interligadas e interdependentes, que sustentam e “dão lugar” ao objeto, à falta, ao sujeito e ao (O)outro, que necessita ser visto como um nó, dada complexidade de suas relações.

Lacan ([1936] 1998) constrói o primeiro conceito de Imaginário, uma imago, como tomado por Jung ([1912] 1999), uma imagem de si. Nesse momento, Lacan associava a origem do imaginário ao estágio do espelho. A metáfora do reflexo de si apontado pelo outro no espelho, explicita que as imagens de si, do outro, do meio, geradas pela criança, estão sempre à mercê de quem a apresenta. Lacan ([1953-1954] 1996) esclarece que esse conjunto de imagens são representações alocadas no inconsciente por processos de cisão: clivagem e recalque. Por isso não se pode pensar que no Imaginário encontram-se imagens homogêneas, como a de corpo uno e inteiro que se vê no espelho, tão pouco considera-las conscientes. O que constitui o Imaginário é o próprio engodo entre a imagem uma do corpo e o sujeito sempre incompleto, como ensina Lacan ([1953] 1998).

Segundo Mello (2012, p. 15), a cisão é um processo de ruptura inevitável ao sujeito, quer seja para superar situações traumáticas ou para a sua própria constituição:

A divisão testemunha não apenas a sobrevivência aos traumatismos, como implica na própria constituição do psiquismo. Não há como passar despercebidamente pelos impactos da vida ou açambarcar os acontecimentos cotidianos inteiramente de modo contínuo. O caráter impactante de uma vivência demanda inevitavelmente um movimento de transmutação interna, provocando desdobramentos em algum nível subjetivante. Nota-se aí o preço da subjetivação, via de engendramento alienante ou gerador de vida. Desse modo, tomamos a divisão não como um signo psicopatológico em si, podendo referir-se a um processo de demarcação entre os sistemas do aparato psíquico e, mesmo, a um processo absolutamente organizador dos traumas.

<sup>27</sup> Ao longo de sua elaboração, o sistema vai sendo pensado em diferentes perspectivas. Em linhas gerais, podemos dizer que Lacan desenvolve o conceito de Imaginário, em seguida o de Simbólico e, posteriormente, o de Real – registro ao qual dá ênfase na última fase de sua teorização. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 755), a tópica sofre duas mudanças ao longo do ensino lacaniano: “na primeira (1953-1970), o simbólico exerceu a primazia sobre as outras duas instâncias (S.R.I.) e, na segunda (1970-1978), o real é que foi colocado na posição dominante (R.S.I.). Cesarotto e Leite (2001, p. 112) discordam da referência a dois momentos na obra de Lacan e apontam três etapas em seu ensino propondo outra organização para o sistema R.S.I., da na *lógica interna dos desenvolvimentos teóricos*: A primeira, de 1936 a 1953, delimitaria o registro do Imaginário. A segunda, de 1953 a 1976, evidenciaria o registro do Simbólico. A terceira, de 1976 a 1980, enfatizaria o registro do Real e a “interrelação destes três registros (...)”. Não é interesse desta pesquisa fazer uma avaliação dessa perspectiva ou mesmo deste conflito referencial. Apresento-o para conhecimento do leitor. Para a tese adotarei o último posicionamento da tópica feito por Lacan, RSI.

<sup>28</sup> A referência da citação apresentada por Godoy (2010, p. 130) é: LACAN, J. M. **R.S.I.**, lição de 17/12/1974. Seminário inédito.

Nesse sentido, os processos de cisão podem atuar como cortes em que partes de experiências vividas pelo sujeito são excluídas da consciência ou atuar como um (des)agregador entre a realidade objetiva e a subjetividade (FIGUEIREDO, 2003). A primeira experiência diz respeito ao recalque, a partir do qual, as representações das experiências são dissociadas de afetos e barradas no inconsciente, tornando-as excluídas da consciência. Dessas representações restam na lembrança do sujeito apenas marcas, traços. A clivagem, por sua vez, é um processo de divisão intrassubjetivo que instaura uma desconexão entre o eu e o sujeito do inconsciente (ROUDINESCO E PLON, [1997] 1998, p. 121-122). Como pontua Mello (2012), o psiquismo comporta ambos os cortes e a subjetividade se engendra entre recalques e clivagens.

Se ao Imaginário coube o engodo das imagens do eu provocado pelas cisões; a cifra dessas operações de ruptura, entre outras simbolizações do sujeito e de suas relações sociais, coube ao Simbólico.

O Simbólico é um código que insere o sujeito em uma dinâmica social e registra suas manifestações (do sujeito) por meio de seus símbolos. Esse código é a língua e por ela o homem se verbaliza e se constitui como sujeito. Dizer desse modo implica reconhecer que a língua comporta uma função de comunicação (interagir com os outros) e uma função simbólica (constituir o sujeito e deixar o inconsciente falar) (Lacan, [1953] 1998, observação nossa). O que interessa à Psicanálise e aos nossos estudos é a função simbólica<sup>29</sup>. Nesse sentido é que podemos dizer que a língua é o Simbólico. O conceito de língua como Simbólico serve à função de comunicação – aquela consagrada pelo conceito saussureano que integra os seres por meio do compartilhamento de signos sociais, e acrescenta a ela o de substância da subjetividade. A entrada na língua compartilhada pela comunidade é a cisão a que Lacan se refere com o barramento que representa o sujeito. O barramento representa, ainda, o ‘ponto de basta’ em que situamos o limite do Simbólico e, portanto, do dizer. Nesse ponto está o Real.

O Real é o “impossível de ser captado por qualquer instrumento da realidade ou da virtualidade – palavra ou imagem” (FORBES, 2005, p. 101). Dito de outra forma, o Real é o que escapa à simbolização, o que não é dizível porque não há palavra que o recubra. Também não haveria, no Imaginário, construções para aquilo que não tem forma (palavra, imagem). Podemos atribuir o conceito de Real em psicanálise a uma criação de Lacan para

---

<sup>29</sup> Dizer desta forma não implica entender que a comunicação não nos interesse ou não constitui parte importante da linguagem. Trata-se do recorte de análise que opto por fazer ao determinar os efeitos das relações de transferência como objeto de pesquisa de doutoramento.

dar conta de tudo aquilo que não se pode representar ou simbolizar, mas que constitui o sujeito. O Real é o lugar do desejo, do inconsciente, da falta. Embora assim, o Real só pode ser apreendido na relação com o Simbólico e com o Imaginário, no corte no sentido, numa alteração na ordem do dizer, no *non-sense*<sup>30</sup>. É a ex-istência, ex-centricidade e ex-timidade (GODOY, 2010) insistindo no dizer, nas repetições.

A partir dessa visada de Lacan, a elaboração do conceito de inconsciente não comporta mais a tentativa de dar sentido às formações inconscientes e sim desvelar a falta de sentido a motivam, o objeto faltoso. Na tese, percebo que esse elemento bastante angustiante (a falta) pode ser manejado a favor do processo de FCPI, fazendo com que o objeto que se captura na transferência, esse mesmo que se desconhece, que falta, faça as energias pulsionais da busca sustentarem o desejo e o trabalho na FC.

Dados os contornos da noção de inconsciente em Freud e Lacan e o que dessas concepções explorarei nas análises, passo ao conceito de repetição.

## 2.2 A repetição

O que nos importa desse conceito para a construção da tese é que a repetição inconsciente é o material de elaboração na construção de um saber, para além de uma reprodução (Imaginária ou simbólica); o que subjaz a perspectiva de aprendizagem e de formação profissional que sustenta minha tese.

O conceito de repetição é fundado no campo psicanalítico por um paradoxo, uma vez que o caracteriza a repetição é não ser de todo uma repetição. Ela falha na tentativa de reproduzir o mesmo. Ela é o fracasso da tentativa de reencontrar, de fazer surgir a coisa (das Ding), como Freud ([1915a] 2006) chamou, ou o traço unário ( $S_1$ ), como o chamou Lacan ([1953] 1998). Não importa o nome do que se tenta repetir, é da própria repetição e do fracasso do reencontro que a psicanálise se encarrega. Vejamos como Freud e Lacan constroem o conceito de repetição.

---

<sup>30</sup> Tradução nossa: sem sentido. Embora a palavra *nonsense* na LI seja escrita sem o hífen, opto por utilizar esse recurso de separação das palavras *non* e *sense* para diferenciar o significado que Lacan ([1964] 2008) lhe atribui: sem sentido, o furo, a falta, o Real, o desejo da palavra. *Nonsense* que pode ser compreendida como uma palavra mal colocada, sem possibilidade de ser compreendida em determinada frase, engano (Cambridge, 2008).

### 2.2.1 O conceito de repetição para Freud

A partir de sua experiência clínica, Freud ([1914a] 2006) observa que a repetição se contrapõe à recordação e pontua que “o paciente não recorda coisa alguma que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o, pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente, saber o que está repetindo” (FREUD, [1914a] 2006, p. 165).

A repetição é, portanto, uma atuação produzida por componentes psíquicos que se atualizam na análise, diferentemente da recordação, que é uma lembrança, um conteúdo elaborado que se pode lembrar. A repetição tem a função de tentar acessar o objeto perdido e, nessa tentativa, busca a satisfação da pulsão ou o alívio das tensões, uma inércia, como descreve Freud ([1911] 2006) acerca do princípio do prazer. A brincadeira da criança, relatada por Freud ([1920] 2006), que inibe a sensação desagradável da ausência da mãe, o *fort-da*, é um bom exemplo.

O *fort-da* tem como temática primordial o desaparecimento e o retorno dos objetos, um controle da ida-e-vinda dos objetos. Uma criança, de mais ou menos um ano e meio, jogava quando sua mãe saía de casa. A criança, ao jogar um carretel, dizia *óóóó* que Freud associou ao *fort* alemão (ir embora) quando a mãe do garoto saía, e quando o carretel retornava dizia alegremente *da* (aí), quando a mãe voltava.

Percebemos, com Freud ([1914a] 2006, p. 167), que o sujeito repete são “suas inibições, suas atitudes inúteis e seus traços patológicos de caráter. Repete também todos os seus sintomas”. A repetição é vista como uma compulsão a partir da hipótese de que se o conteúdo traumático volta, o recalque é falho e deixa fazer ver que algo foi reprimido e não elaborado. Essa coisa não elaborada insiste repetidamente por uma elaboração.

Ao questionar o princípio do prazer, o de proteger o homem das experiências traumáticas e desagradáveis, baixando a tensão, aliviando a energia que sustenta a angústia da própria repetição, Freud ([1920] 2006) produz uma reviravolta na finalidade da repetição. Em *Além do princípio do prazer*, o psicanalista conclui que essas descargas de tensão, que adviriam da repetição do material traumático, zerariam a energia do sujeito e o levariam à inércia total ou à morte. Ainda, parece-nos bastante lógico que a própria repetição do material traumático gere desprazer.

A partir dessa perspectiva, posso dizer que a compulsão à repetição se orienta tanto pela elaboração do conteúdo traumático, aliviando tensões e ansiedade (Princípio do

Prazer), como causando incômodo e sofrimento, embora (não) se possa se livrar dele (Além do Princípio do Prazer).

### 2.2.2 O conceito de repetição para Lacan

Lacan desenvolve o conceito de repetição quanto à predominância dos registros imaginário, simbólico e real.

A repetição do prazer pleno da infância está ligada ao registro do imaginário e o gozo é o que está para além do princípio do prazer e indica, de alguma maneira, transgressão ou o real. É a transgressão da ordem do Édipo, da castração. Essa transgressão interessa a esta tese na medida em que pode representar um investimento do sujeito numa mudança e ordem do gozo, uma aposta do sujeito na busca de prazer em outros objetos.

A partir de um seminário sobre A carta roubada, conto de Edgar Allan Poe ([1850] 2009), Lacan ([1955] 1998) concebe a compulsão à repetição como uma insistência na cadeia de significantes, que leva ao aparecimento do sujeito do inconsciente:

Devemos, portanto, pensar o sujeito como produção entre dois significantes ( $S_1/S_2$ ). Nessa relação entre dois significantes, o estatuto do sujeito seria o de um resto. Em outras palavras, é “entre os dois significantes que se opera essa perda, essa função do objeto perdido”. É esse o lugar central do surgimento do sujeito. Ele é o efeito do discurso. É dessa repetição inicial ( $S_1/S_2$ ) que nasce o sujeito (ANDRÉ DE SOUSA, [1993] 1996, p. 450).

No seminário XI, Lacan ([1964] 2008) explica que a repetição é causada pela impossibilidade de simbolizar algo que, necessariamente, está contido no simbólico, ao passo que o fura. Lacan conclui, assim, que a constituição do sujeito se realiza a partir de duas operações: alienação e separação e não (apenas) a partir de um processo de desenvolvimento que seguiria uma ordem cronológica, atravessando etapas, numa operação unicamente imaginária. Não “nasce” um sujeito. Ele é algo produzido a partir do campo do Outro, é efeito de uma operação também simbólica. Como já dissemos, o bebê chega ao mundo já imerso no simbólico e, necessariamente, será transformado em falante. Significantes lhe serão transmitidos, impostos, crivados, colados e desse processo resultará um sujeito e seu objeto cuja reunião não faz um todo.



A operação de entrada no campo da linguagem é a alienação. É o resultado da metáfora primordial. Passa a existir, então, dois campos: o do sujeito e o do Outro. No campo do sujeito temos primeiramente um puro ser. O campo do Outro é o do sentido, do falante. Na interseção desses dois campos está, conseqüentemente, o “nem um, nem outro”, que Lacan ilustrou como não-senso, o inconsciente. A alienação condena o sujeito a se constituir apenas como dividido, uma vez que, se escolhermos o ser “inteiro”, “completo”, o sujeito desaparece. Se por outro lado escolhemos o sentido, este só subsiste decepado do *non-sense*. O sujeito é, assim, realizável apenas com o que não consegue simbolizar e, para “conviver” com o *non-sense* necessário à sua existência, ele é impelido a repeti-lo para que ele se mantenha lá, para que ele exista. Vejamos a FIGURA 6<sup>31</sup> que ilustra essa relação:

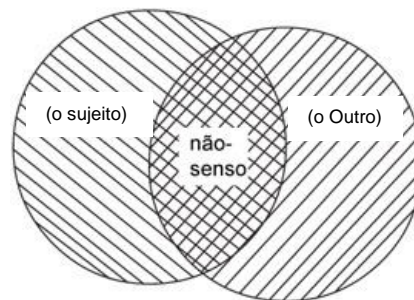


FIGURA 6 – sujeito e o Outro: alienação  
 FONTE: Lacan ([1964] 2008, p. 207)  
 (Houve acréscimo de palavras para fins de esclarecimento).

Lacan ([1964] 2008, p. 206) representou a alienação com a estrutura do *vel*, ou “lógica do ou”, que implica na disjunção entre duas sentenças ou conjuntos, podendo ser de três tipos, a saber:

- a) O *vel* excludente: “Eu vou para lá ou para cá”. Nessa proposição há a obrigação de uma escolha que exige a exclusão de outra;

<sup>31</sup> Observo que para abordar a alienação Lacan ([1964] 2008) também lança mão de um diagrama de Venn, através do qual ele representa a escolha forçada do sujeito diante do desejo do Outro, representada pela conjunção ( $\vee$ ). Já a conjunção ( $\wedge$ ) entre \$ e "a" se revela, na Teoria dos Conjuntos, como uma intersecção (ou produto lógico), pois restringe a sua relação com o Outro apenas a um ponto de intersecção, ao espaço do *non-sense*. Lacan ([1966-1967] 2008) nos mostra que, através da quebra da barra da negação introduzida nas operações lógicas de reunião e intersecção, é possível transformar a reunião entre dois conjuntos sem uma intersecção entre esses mesmos conjuntos.

- b) o *vel* inclusivo ou amplo: “Vou viajar com passaporte ou carteira de identidade”. Tanto faz a alternativa que se escolha, pois em qualquer hipótese nada se perde e;
- c) o *vel* que se situa na reunião entre dois conjuntos. A reunião implica que, seja qual for a escolha que se opere, haverá conseqüentemente alguns que são nem um, nem outro, de tal modo que não se perde apenas o não escolhido; pois o que se escolhe vem decepado de uma parte. Qualquer que seja a escolha aí, portanto, implica sempre numa perda.

Este último tipo de *vel* (alínea c) foi o que Lacan ([1960] 1998, p. 855) utilizou para ilustrar a operação de alienação:

O *vel* que dizemos de alienação só impõe uma escolha entre seus termos ao eliminar um deles, sempre o mesmo, seja qual for essa escolha. O que está em jogo limita-se, pois, aparentemente, à conservação ou não do outro termo, quando a reunião é binária.

Ainda segundo Lacan ([1964] 2008, p. 206):

O *vel* da alienação se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, *na reunião*, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por conseqüência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso.

A conseqüência da alienação é a afânise como um efeito, já que a operação reduz "o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento que o chama a funcionar, a falar, como sujeito" (LACAN, [1964] 2008, p. 203). O sujeito é, portanto, afanizado sob os significantes que o representam. Não tem outra substância além do que um significante representa para outro significante. Esta é sua carência, sua falta a ser.

A operação de separação visa àquilo que no intervalo entre significantes relança duas faltas que se recobrem na constituição do desejo como desejo do Outro. Lacan ([1964] 2008) assinala estar em jogo no termo separação – *separare, se parare, se parer, se parere* – desdobramentos semânticos que incluem tanto separar-se como parir-se, vestir-se, defender-se ou engendrar-se e nos permite apreender o quanto o sujeito encontra-se concernido na operação de separação. A separação permite a preservação do sujeito.

Na esteira do *non-sense*, o sujeito fura a ordem do dizer e se constitui pelo furo. Nessa dupla causação, sujeito e inconsciente estão implicados na repetição, de modo que o

que importa daquela reminiscência infantil que busca por significação, é o que delas e de suas experiências traumáticas fixa em significantes e aparece em outra cena na tentativa de significação. A repetição é aproximada a uma noção de resistência: o sujeito fica preso nesse ato de repetir determinado significante.

A partir do seminário XX, Lacan ([1972-1973] 1996) direciona a repetição para uma preeminência do registro do Real afirmando que a repetição põe em cena uma forte sensação corporal, como sintetiza Mendonça (2008, s.p.)

Neste sentido, é válido afirmar que a pulsão, ao percorrer o corpo, faz dele um lugar de sua manifestação, e ao fazê-lo, torna o corpo um palco privilegiado para a repetição. Repetição que ao utilizar o corpo produz mal-estar, produz sintoma, pois coloca em cena a pulsão e suas vicissitudes. A pulsão transforma o corpo. [...] a pulsão faz do corpo uma superfície de inscrição das histórias do sujeito. Em suas tentativas de obter satisfação, contornando o objeto, a pulsão faz do corpo um lugar de inscrição do psíquico e do somático.

A presença irredutível do corpo do sujeito é vista como fonte de criatividade, de estilo, de produção. Cada um tem que se haver com a tarefa de lidar com seu corpo.

## **2.3 A pulsão**

Partindo do conceito de pulsão, podemos estabelecer uma conexão entre a realidade sexual do inconsciente e a elaboração intelectual. Se é verdade que pode haver grande satisfação na vivência da sexualidade, também se pode vivenciar tal prazer de maneira deslocada, na escrita de uma tese, na formação profissional, por exemplo. Examinemos a construção do conceito de pulsão em Freud e Lacan.

### **2.3.1 O conceito de pulsão para Freud**

Freud afirma ser a pulsão um dos conceitos mais importantes da psicanálise. Embora assim, essa elaboração estaria inconclusa, mesmo tendo passado por diversas construções e revisões teóricas.

Freud ([1895] 2006) referiu-se à pulsão (*Trieb*) pela primeira vez em *Projeto para uma psicologia científica* para designar uma força, um impulso humano marcado pela linguagem. Essa marca a diferencia do instinto (*Instinkt*) que seria um impulso inato presente em todos os animais. A partir de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* Freud ([1905] 2006) postula que há um tipo específico de impulso, uma excitação, chamado de sexual, o qual tem origem em zonas erógenas, a partir de órgãos somáticos. A pulsão sexual refere-se à estímulos endógenos constantes e seus representantes psíquicos.

Esses estímulos endógenos vêm diretamente do organismo e não sofrem influência dos estímulos do exterior. A psique não tem resistência a esses estímulos. Isso explica a pulsão ser considerada a mola propulsora do psiquismo: “estímulos endógenos, os quais não pode atenuar com a ajuda de capas sensitivas protetoras e nem dos quais pode escapar” (CARVALHO, 2004, p. 2). A pulsão está situada “na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de uma ligação com o corpo” (FREUD, [1915a] 2006, p. 127). O trabalho do psiquismo é, pois, realizar uma ação específica para descarregar esse acúmulo de estímulos endógenos que seria prejudicial ao organismo

Em *A pulsão e seus destinos (O instinto e suas vicissitudes)* Freud ([1915a] 2006) divulgou um modelo teórico apresentando os quatro elementos da pulsão: pressão (*Drang*), finalidade/alvo (*Ziel*), objeto (*Objekt*) e, por fim, fonte (*Quelle*).

A pressão é a força ou a exigência de trabalho na busca pela satisfação latente a todas as pulsões. A finalidade ou alvo é a satisfação completa que nunca poderá ser atingida. Trata-se da eliminação da tensão. O que se pode conseguir é uma satisfação parcial através da descarga por objetos. O objeto é o meio pelo qual a pulsão atinge sua finalidade. O objeto é o que há de mais variável na pulsão. Ele pode ser parte do corpo do sujeito ou algum objeto externo, mudando de acordo com as vicissitudes e fantasias do sujeito. A fonte é a origem da pulsão, alguma parte do corpo.

Inicialmente, Freud ([1915] 2006) classificou a pulsão em dois tipos principais: pulsões sexuais (libido) e pulsões do ego ou de autoconservação. A partir desse modelo pulsional, Freud justificava o conflito psíquico, já que as pulsões sexuais estariam reguladas pelo princípio do prazer e as pulsões do ego pelo princípio de realidade, o qual adiaria a satisfação da pulsão. Esses conflitos eram abordados, certa forma, como “modalidades de defesa contra os instintos (pulsões)”, em outras palavras, “forças motoras que impedem que um instinto (pulsão) seja levado até o fim de forma não modificada” (Freud, [1915a] 2006, p.

132) – por isso Freud relata as vicissitudes da pulsão, sucessão de mudanças, inconstância, acaso, revés, alteração.

Essas modalidades de defesa contra as pulsões poderiam ser: “reversão a seu oposto, retorno em direção ao próprio eu, repressão e sublimação” (FREUD, [1915a] 2006, p. 132). Considero relevante o mecanismo de sublimação, em que Freud pontua ser um destino como consequência da substituição do objeto e alvo da pulsão por outros não sexuais, mas socialmente valorizados. Isso exige uma constante renúncia à satisfação sexual.

Freud ([1914b] 2006, p. 101) conceitua a sublimação como “um processo que diz respeito à libido objetual e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual; nesse processo a tônica recai na deflexão da sexualidade.” A sublimação está relacionada ao processo criativo e de elaboração intelectual; o que nos importa muito nesta tese, visto que o gozo de um PI pode estar relacionado à sua formação. A sublimação tem por finalidade assegurar o desenvolvimento geral das sociedades, perpetuando-o, prolongando-o e mantendo-o em cada indivíduo. A sublimação é um poderoso recurso para o desenvolvimento intelectual individual e social. A sublimação encontra uma possibilidade de “inverter a tendência, de bloquear os processos de recalçamento, de reversão ao próprio ego (narcisismo) e forclusão, a fim de encontrar uma saída que permita compartilhar com a cultura o tipo de satisfação encontrada” (FACHINETTO, 2012, p. 67).

Freud ([1920] 2006) reformula a teoria das pulsões em *Além do princípio do prazer* e passa a agrupá-las em pulsões de vida (*Eros*) e pulsão de morte (*Thânatos*). A primeira tenta preservar a vida e manter certo nível de tensão enquanto a segunda tenta zerar a tensão. Para Freud ([1920] 2006) a pulsão de morte estaria presente em todas as pulsões, visto que a descarga total da tensão geraria um estado de nirvana, zero excitação ou plenitude de prazer. Entretanto, zerar a excitação significa morrer ou, numa “metáfora” da morte, destruir, desfazer conexões. Freud ([1938] 2006, p. 161) considera que pulsão de morte está ligada à compulsão à repetição. A pulsão de vida, ao contrário, teria como objetivo unir, preservar.

A meu ver, Carvalho (2004, p. 7) apresenta uma leitura das pulsões de vida e de morte bastante útil a esta tese:

Ao destruir [a pulsão de morte], permite a construção de algo novo posterior à destruição. A pulsão de morte promove a desconstrução para possibilitar as novas construções. [...] a pulsão de morte como destruidora do que existe e promotora do surgimento do novo, estaria evitando a repetição e seria, de fato, a pulsão criadora. *Eros* apenas reproduziria o que existe, conservaria a existência e promoveria a

repetição [que entendo como reprodução]. *Tânatos*, por sua vez, evita a repetição, promove e diferença e a emergência do novo e do criativo (observações nossas).

Entendo que foi preciso que o desejo de Marcella e de outros PIFC por mudanças em si e na sua carreira ganhasse força para desfazer, desamarrar, desagregar certas representações que as identificavam ao grupo de professores que tinham certo conforto, certo ganho (no sentido do menor esforço) trabalhando em seus empregos, sem se mobilizarem em busca por FC, por exemplo. Marcella e as colegas fazem um movimento de ruptura com esse gozo e colocam-se efetivamente na reconstrução de si como professoras, chegando a investir na candidatura para um curso de Mestrado, abrindo o caminho de uma nova carreira em sua vida, a de pesquisador.

Vejamos agora como Lacan relê o conceito de pulsão.

### 2.3.2 O conceito de pulsão para Lacan

No Seminário VIII, A transferência, Lacan ([1960-1961] 2010) reescreve o objeto da pulsão no *agalma*, que seria um enfeite, tesouro, algo valoroso, que apaixona. O *agalma* está relacionado à essência do desejo e está ligado ao saber suposto no sujeito amado. O saber suposto é sobre as formas de satisfação do sujeito, como se o sujeito a quem se supõe um saber soubesse como lidar com o *agalma*. Essa suposição de saber é a condição do estabelecimento da transferência. Também serviu como base para a construção do campo do objeto *a*.

Lacan ([1964] 2008) mantém as estruturas da pulsão postuladas por Freud ([1915] 2006) e a define como uma montagem através da qual a sexualidade participa do psiquismo, conformada ao inconsciente enquanto uma hiância, uma falta. A pulsão se constitui, portanto, na dialética entre a falta e a busca pela satisfação. Trata-se de tentar preencher um vazio desconhecido. O que o sujeito conhece da falta são as construções que ele mesmo projeta nessa falha no intuito de preenchê-la. A esse objeto, Lacan (1964) chamou objeto *a* e a pulsão passa a ser um movimento psíquico em torno desse objeto faltoso (ou das facetas dessa falta).

Aqui a pulsão está ligada à repetição: repete-se a falta num movimento pulsional em torno do objeto. A satisfação da pulsão é o gozo: repetir a busca para encontrar a falta. É o que Lacan chamou de circuito da pulsão. Quando o objeto aparece, a produção cessa, uma vez

que o objeto *a* é visto como uma produção para tamponar, obturar a falta. O encontro do sujeito com o objeto seria a completude, zero tensão, efeito da pulsão de morte.

Do objeto perdido o sujeito sofre um “mais-de-gozar” que impõe angústia mobilizante, levando-o a projetar objetos que acredita tamponar sua falta (objeto *a*) e a buscá-los (repetição e gozo) sem os encontrar. Como já disse, o objeto *a* é o lugar dessas construções e é, por isso, infinitamente facetado e, contraditoriamente, vazio. Ele poderá tomar qualquer forma que o sujeito lhe der para definir o que acredita desejar. Entretanto, ao atingir tal objeto, o sujeito descobre que ele não o completa e o ciclo se reinicia porque o encontro é sempre faltoso.

A partir do seminário XX, Lacan ([1972-1973] 1996) coloca nesse “encontro faltoso” o lugar da produção. O que faz movimentar é a vontade de encontrar um modo de elaboração que ao menos mostre os contornos do objeto que, para cada sujeito, marcou um vazio no campo do Outro: “Ao se deparar com a falta de um significante que pudesse nomear sua singularidade, o sujeito se vê convidado a inventar algo que ainda não existe” (FACHINETTO, 2012, p. 69).

Neste momento, identifico dois grupos de professores dentre aqueles que buscaram a FC no ConCol. Há aqueles como Marcella, Maria e Alice, que se aventuraram a produzir algo novo diante de sua demanda por FC e; há aqueles que desistiram da produção. Muitos professores apresentaram desculpas e justificativas para não participar: indisponibilidade de horários, problemas familiares, distância do local de estudos. Outros simplesmente silenciaram e não retornaram. Houve, também, aqueles que pediam modelos prontos de atividades e projetos de aula já elaborados ao invés de produzirem algo próprio.

É em razão dessa elaboração que, na FC, assim como em outras relações de pedagógicas, o sujeito suposto saber precisa sustentar a difícil posição de dejetivo, diante da demanda de amor de seu parceiro, assim como faz o analista para o analisando: “O analista perde o valor de objeto precioso de maravilhamento para adquirir o valor de dejetivo, de rebotalho do processo analítico” (QUINET, [1991] 2012, p 103). Essa atitude do analista ou do formador permite ao sujeito buscar, nele mesmo, condições para sustentar sua produção.

A partir do seminário XI, Lacan ([1964] 2008) estabelece uma relação entre o objeto *a*, a pulsão e os orifícios corporais: a boca, o ânus, os ouvidos e os olhos. As pulsões oral e anal estariam ligadas à demanda do Outro e as pulsões invocante e escópica ao desejo do Outro.

O que o objeto *a*, os orifícios corporais e seus objetos primordiais (os seios, as fezes, o olhar e a voz) teriam em comum é o buraco, o vazio, a falta, os estilhaços (restos)

(BAUDRY, [1993] 1996, 377-381). A ação da pulsão em busca da satisfação é, então, contorná-los, isto é, contornar o vazio. Assim, segundo Jorge ([2000] 2002, p. 55), Lacan liga o regime de funcionamento do inconsciente ao regime de funcionamento da pulsão: “estruturado como uma linguagem e em torno de uma hiância”.

Neste estudo, interessou-me, especialmente, os efeitos da pulsão invocante e da pulsão escópica; uma vez que Marcella parecia não querer ser ouvida nem vista. Passou por um longo período de silêncio nas participações do grupo e em outros espaços, como: o local de trabalho, a família. Silenciou a vida particular também por um tempo. Além disso, Marcella “passava em branco” (em suas palavras).

Passarei ao conceito de transferência.

## 2.4 A transferência

A palavra transferência encontrou diversos usos e acepções em nosso idioma. Segundo o Dicionário UNESP do português contemporâneo (2010, p. 1375), o termo transferência tem origem no Latim *transferentia/ae* e pode ser entendido, dentre outros significados, como: ação de transferir ou ser transferido, transposição, deslocamento, mudança, cessão. Segundo o mesmo dicionário, numa abordagem da Psicologia, o termo pode ser interpretado como “transporte das relações afetivas de uma pessoa para outra”. Em O Novíssimo Aulete, dicionário contemporâneo de língua portuguesa (2011, p. 1354), o termo tem 7 diferentes significados, dos quais acrescento às definições já colecionadas: “2. *Jur.* Ato de transferir bem ou propriedade a outrem; ALIENAÇÃO. 3. *Jur.* Ato de transferir um direito a outrem; CESSÃO”. Netto (2010) destaca que a palavra latina transferência é equivalente à palavra grega metáfora, considerando-se os seguintes significados de cada uma: na transferência, transfere-se o afeto de uma pessoa à outra e, na metáfora, transfere-se um significante a outro significante.

De fato, o conceito de transferência, que busco na Psicanálise Freudolacanianiana e que pesquisa, carrega muito dos significados mencionados. Segundo Freud ([1912] 2006), a transferência é um vínculo próprio das relações humanas. A transferência está na estrutura de funcionamento do sujeito e no modo como ele se relaciona com os outros.



O conceito de transferência é fundamental para esta tese, pois proponho a compreensão do laço estabelecido entre PIFC, alunos e formadores. Desde Freud ([1895] 2006) sabe-se que a transferência pode ocorrer em qualquer relação ou realidade do sujeito.

Tomo o manejo da transferência como intervenções que possam alterar os efeitos da transferência na produção do sujeito. Os manejos podem ocorrer tanto na clínica quanto fora dela, demonstrando que esses manejos podem ser realizados à revelia dos próprios conhecimentos teórico-clínicos da psicanálise. Dada a importância desses manejos para a pesquisa, apresentarei um percurso histórico do conceito de transferência a partir de Freud, bem como a formulação teórica do conceito implementada por Lacan, com foco nos efeitos do manejo da transferência; especialmente naquele que lida com a dimensão da resistência criada pelo estabelecimento da transferência.

#### **2.4.1 O conceito de transferência para Freud**

A transferência aparece pela primeira vez na obra de Freud em texto escrito em parceria com Breuer: *Estudos sobre a histeria* (BREUER; FREUD, [1895] 2006). Nesse texto, Breuer e Freud ([1895] 2006) apresentou o tratamento de uma paciente chamada de Anna O. que fora interrompido em função dos sentimentos que o médico tivera pela paciente. Diante da interrupção do tratamento, a paciente produziu uma gravidez psicológica. A partir dos relatos de Breuer, Freud ([1895] 2006) percebeu uma relação entre o sintoma de Anna O. e a interrupção do tratamento. Ele concluiu que a intervenção do médico na relação com a paciente tem efeitos e que ela pode influenciar sempre o tratamento. Freud afirma que a partir da sua intervenção, o médico dá um destino à relação transferencial, o que pode produzir novos sintomas, cura, efeitos de defesa, etc.

Freud ([1900] 2006) registrou a constatação, feita a partir da escuta de alguns analisandos, de que acontecimentos do dia, restos diurnos eram transferidos para sonhos e nesse acontecimento onírico eram inconscientemente modificados. Posteriormente, começou a notar que a figura do analista também funcionava como um resto diurno sobre o qual o analisando “trabalhava”. Esse “trabalho” psíquico consistia na transferência de imagens que se relacionavam com antigas vivências, com outras pessoas, geralmente um dos pais, para o analista.

Em *A dinâmica da transferência* Freud ([1912] 2006) discorre sobre a transferência ao longo da constituição da subjetividade. Segundo ele, cada pessoa, através de vivências nos primeiros anos, dos contatos que estabelece com outros nessa mesma época e suas forças libidinais, formou um método específico de conduzir-se na vida social. A esse respeito, Freud ([1912] 2006, p. 111) esclarece e acrescenta:

[...] nas precondições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo [...] produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido — constantemente reimpresso — no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes.

O primeiro rompimento nas relações amorosas traz consigo a criação de um vazio, nessa relação (mãe e filho) antes vista pelo sujeito como plena e ideal. Nesse espaço ficará uma marca, uma imagem desse amor. Grosso modo, esse espaço passa a ser o lugar da inserção de outros sujeitos com quem a criança convive. De fato, nenhuma outra relação, com quem quer que seja, será igual àquela tida com a mãe. Sempre faltará algo. É a falta, portanto, que, ao longo de sua vida do sujeito, orientará suas relações. O sujeito sempre tentará suprir sua falta nas e pelas suas relações com outros. Trata-se de uma busca do sujeito pelo objeto perdido na infância, pelo objeto cerceado. Nessa perspectiva, as reminiscências do amor vivido na infância se tornam a referência inicial de satisfação e de relação amorosa.

Essa falsa ligação com os elementos da infância gera uma resistência, uma inércia, já que não é produtiva, não gera elaboração, pois prende o sujeito num estado de reminiscências do prazer infantil. Além disso, esse estágio da transferência não é produtivo para as relações educacionais, como salienta Fachinetto (2012, p. 70): “Qual a vantagem, para um professor, reconhecer que, independente do que ele faça, seus alunos sempre cobrarão dele as contas que não bateram na relação com seus pais”?

Em *Recordar, repetir, elaborar*, Freud ([1914a] 2006) aponta um o caminho do sujeito para lidar com a “conta” da transferência e com a resistência. Ele aponta que na transferência o sujeito sempre revive a forma de relação que estabelece com os outros por meio da repetição. A repetição é uma forma de atualizar o passado com os aspectos recentes. O que resiste no sujeito e repete não está elaborado. É então preciso uma intervenção do médico, do analista, para que o paciente, analisando, perceba suas resistências, tenha tempo para se haver com elas e então, as elabore, as supere.

Freud esclarece que não é o processo analítico que cria a transferência, mas a revela, permitindo ao paciente reviver seus conflitos e ao analista, a partir das intervenções, levar o sujeito a ressignificá-las. Daí a importância do manejo da transferência que, quando ignorado, pode fazer fracassar o tratamento. No caso Dora, Freud ([1905] 2006, p. 113) relata que não conseguiu dominar a tempo a transferência, o que o levou a falhar no tratamento: “Não consegui dominar a tempo a transferência”, embora muito de seu conteúdo tivesse sido explicitado por Dora, Freud ([1905] 2006) afirmou não estar atento aos sinais da transferência.

Assim como na análise, a elaboração de um saber pelos PIFC sustenta-se pela transferência, na parceria estabelecida, no caso desta tese, entre PIFC, formadores e alunos. É um trabalho realizado por muitos. A intervenção de um desses formadores, como orientado por Freud ([1937a] 2006, p. 276), pode auxiliar na construção, numa elaboração do analisando, cuja tarefa é a associação livre. Percebemos que o manejo tem relação/implicação direta com a construção de um conhecimento ou com a elaboração do saber. A esse respeito, a obra de Lacan nos permite avançar. Vejamos, então, algumas articulações do manejo da transferência.

## **2.4.2 O conceito de transferência para Lacan**

Para abordar as formulações da transferência apresentadas na obra de Lacan, seguirei a proposta de Fachinetti (2012) que aponta haver três grandes eixos conceituais, a saber: as inversões dialéticas, a suposição de saber e a mobilização da energia sexual. Assim como a pesquisadora, farei a apresentação de tais formulações em sua relação com o manejo.

### **2.4.2.1 As inversões dialéticas e o manejo da transferência**

No texto *Intervenção sobre a transferência*, Lacan ([1951] 1998), analisa o caso Dora. Para ele, a transferência de Dora ocorre sob a forma de inversões dialéticas o que seria uma das formas de manejo realizadas por Freud.

Segundo Lacan, a Psicanálise e especialmente a transferência funcionam como a dialética hegeliana. O psicanalista considera que a dialética é uma técnica necessária para fazer brecha, furo, na ordem do dizer, no mundo da positividade (LACAN, [1963] 1998). Lacan entende o tratamento dado por Freud a Dora como uma série de inversões dialéticas.

Freud recebeu Dora, pseudônimo de uma paciente de 18 anos, por um período de três meses no final do ano de 1900. O caso fora publicado sob o nome de *Fragmento da análise de um caso de histeria* em 1905. Nesse texto, Freud atribuiu o fim do tratamento ao manejo deficiente da transferência e salientou que o manejo do analista ou sua postura de interpretações podem possibilitar ou não o avanço do tratamento. Na análise de Lacan ([1951] 1998), os manejos realizados por Freud ajudaram no tratamento de Dora, ao mesmo tempo em que contribuíram para sua interrupção.

Freud confronta a paciente com sua participação na relação amorosa que envolve o pai, o sr. K. e a sra. K.. Nessa confrontação estaria, segundo Lacan ([1951] 1998), a primeira inversão dialética realizada por Freud no tratamento de Dora. Trata-se da passagem da posição de vítima à de cúmplice, na qual está em jogo a confusão entre a identificação masculina e a identificação feminina que direciona a segunda inversão dialética.

Lacan ([1951] 1998) entende que a primeira inversão dialética se constituiu por quatro etapas, que retomo aqui como narradas por Couto (2004):

- a) Ao narrar a situação, Dora se desimplica;
- b) Freud intervém questionando Dora sobre sua parte na história, interrogando sua responsabilidade naquilo do qual se queixava. Isso a leva à implicação e à desestabilização da versão contada e;
- c) Dora retifica a narrativa<sup>32</sup>, revelando sua participação nos males que a assombravam.

Havia, também, a evidência da impotência da castração, que fazia revelar o conteúdo não elaborado por trás da histeria de Dora: a afeição pela Sra. K. e; iv) Freud a

---

<sup>32</sup> Nesta tese a palavra narrativa será usada em três acepções diferentes. A primeira, utilizada aqui e na análise de dados, refere-se ao sentido corrente da palavra, isto é, ao ato de narrar, de contar algo a alguém. A segunda, que será utilizada na apresentação da metodologia de pesquisa, refere-se à narrativa metapsicológica, definida por Fédida (1992) como a metodologia de registro do caso analisado na pesquisa psicanalítica. Essa narrativa segue o modelo freudiano, tomado como referência de construção de caso na psicanálise (RIOLFI, 2014), sobre o qual tratarei no capítulo 1 da parte 2. A terceira é a narrativa autobiográfica. Segundo Souza (2006), a narrativa autobiográfica é um texto que o autor narra sua vida a partir de suas memórias. É como um diário ou um memorial. Pode ser usado como instrumento de coleta de dados para o pesquisador ou de reflexão para quem o escreve. Esse sentido da palavra narrativa foi recorrente no *corpus* desta pesquisa e aparece na análise dos dados. Esclareço que a narrativa autobiográfica não constituiu instrumento desta pesquisa, sendo citada pelos concolers que participavam da pesquisa de Sól (2014), para quem as narrativas serviram ao fim de construção do *corpus*.

interroga sobre tal afeição e ciúmes, já que Dora ajudava o pai, protegendo-o e à Sra. K. em seus encontros amorosos. O efeito da primeira inversão dialética refere aos questionamentos de Dora frente à posição que ocupava.

Freud ([1905] 2006) considera que não é o acobertamento do casal que causa o sintoma histórico de Dora, mas o ciúme. Este mascara o interesse de Dora pela Sra. K. A descoberta leva à segunda inversão dialética: do ciúme heterossexual ao ciúme homossexual. O processo apresenta três tempos:

- a) Freud questiona Dora quanto a sua relação com a Sra. K.;
- b) Dora admite o apego erotizado à Sra. K. e;
- c) Freud aponta o componente amoroso na raiva contra a Sra. K. e mostra o sentimento de Dora.

O tratamento é encerrado pela paciente nesse momento.

Para Lacan ([1951] 1998), faltou uma terceira inversão dialética, impossibilitada pela interrupção do tratamento. Caberia revelar a questão histórica de Dora: “O que é uma mulher”?

As inversões dialéticas interessam a este estudo, pois constituíram uma das formas de manejo para confrontar os PIFC com a própria posição passiva, de recebedores de conhecimento, que apresentavam quando chegavam ao ConCol. Também foi a inversão dialética que possibilitou intervirmos no sintoma queixoso dos professores: os alunos não estão interessados, o governo não dá condições de trabalho, os salários são baixos, não temos formação suficiente. Nessa proposta de intervenção, o objetivo foi fazer os professores lidarem com o próprio não saber que ressoava no discurso da falta de conhecimento ou de conhecimentos insuficientes para a prática da docência de línguas. É uma forma de colocar a relação formador-PIFC-alunos em prol da produção de um saber, de um conhecimento. Abordarei mais detalhadamente essa questão no capítulo de análise que compõe a tese.

Fachinetto (2012, p. 74) alerta ser tarefa do analista manejar a transferência, no entanto, nem sempre ele consegue, pois: “A condição necessária é que o analisando suponha um saber diferenciado ao analista. [...] Ao analista cabe a função de saber utilizá-la”. Lacan ([1960-1961] 2010) tratou de investigar como essa suposição se instala. Passarei a abordar a suposição do saber a partir do próximo item.

### 2.4.2.2 A suposição de saber

No seminário VIII, Lacan ([1960-1961] 2010) reelabora o conceito de transferência anteriormente tomado como reedição de relações anteriores e o assenta no amor de transferência. A relação entre o amor e a transferência é o que vai “permitir compreender o que se passa na transferência” (LACAN [1960-1961] 2010, p. 52). O psicanalista faz essa reelaboração retomando O Banquete (PLATÃO, [380 a.C.?], 1991).

O Banquete é composto de diálogos de Platão. O pano de fundo da obra são sete discursos acerca do deus Eros, o deus do amor. Diz-se que durante uma festa promovida por Agaton em homenagem a Sócrates, resolveram dar início a um simpósio sobre o elogio ao deus Eros, por sugestão de Erixímaco. Sócrates sugere que a discussão deveria começar com a definição de amor. Os oradores, em ordem de apresentação, foram: Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Agaton, Sócrates e Alcebiades.

O que nos interessa no texto é o conceito de amor apresentado por Sócrates, a relação estabelecida entre ele e Alcebiades e a posição que Sócrates ocupa no diálogo.

Apesar de Sócrates ser o convidado mais importante da discussão, considerado o mestre, ele não ocupa o lugar de detentor exclusivo do saber. Ele alterna momentos de silêncio e escuta, provocações, apresentação e discussão de ideias, reconhecimento do conhecimento dos outros e estímulo à participação dos demais. Ele coloca o saber em circulação.

Depois de muitos falarem, Sócrates apresenta o seu conceito de amor. Ele afirma que o amor é o desejo de algo que falta. Lacan ([1964] 2008) contrapõe-se a esta noção, pois o sujeito persegue um amor narcisista. É algo de si que busca:

Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala (LACAN, [1964] 2008, p. 184).

Lacan ([1960-1961] 2010) faz menção à relação entre Sócrates, o mestre, e Alcebiades, o discípulo, como a relação do amante e do amado. O amante é aquele que ama e não sabe o que lhe falta. A posição do amado, que supostamente seria a posição de quem saberia o que o amante ama, não sabe o que tem que gerou o amor do amante: “o que falta a um não é o que existe escondido no outro. Aí está o problema do amor” (LACAN, [1960-1961] 2010, p. 56), no não saber e na falta. Para Alcebiades, o *agalma*, o objeto que apaixona,

está em Sócrates, objeto de desejo, que despertou o amor. Nessa perspectiva, podemos tomar Sócrates como um objeto da pulsão. Sendo o objeto variável, ele sempre aponta para a falta. A tentativa do sujeito de saná-la é instaurando uma busca constante e frustrada:

Uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através da qual exerce todo o esforço da busca. Ela marca a redescoberta do signo de uma repetição impossível, já que, precisamente, este não é o mesmo objeto, não poderia sê-lo. A primazia dessa dialética coloca, no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado e apreendido noutra parte que não noutro ponto a que se procura (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 13).

Ainda no seminário VIII, Lacan ([1960-1961] 2010, p. 187) introduz a noção de que o objeto é parcial na relação sujeito-objeto: “[...] é esta alguma coisa que é visada pelo desejo como tal, que acentua um objeto entre todos, por não ter comparação com os outros. É essa acentuação do objeto que responde à introdução, em análise, da função do objeto parcial”.

A metáfora do *agalma* nos interessa na medida em que os PIFC supõem aos formadores, assim como os alunos supõem aos PIFC, um saber desejado. Importa-nos como o formador e o PIFC lidam frente a tal endereçamento do saber. Via essa suposição, o PIFC pode ouvir a palavra do formador como “tendo sido pronunciada de um lugar Outro” (FACHINETTO, 2012, p. 77), atribuindo-lhe lugar mais valioso que ao de outros dizeres.

A posição ocupada por Sócrates em O Banquete é o lugar da transferência, o lugar do sujeito suposto saber. A suposição do saber implica amor. Alcebíades ama o saber que supõe estar em Sócrates. Lacan ([1960-1961] 2010) afirma que a suposição de saber, por parte do analisando, na figura do analista, seria condição para o estabelecimento da transferência.

A pergunta agora é como mudar a posição do ser que supõe ao outro um saber sobre o seu objeto de desejo para o de quem tem o (não) saber? Através da mobilização do desejo para a elaboração de um saber.

### **2.4.2.3 A mobilização do desejo pelo trabalho**

A partir do seminário XVII, Lacan ([1969-1970] 1992), atribui a perspectiva do sujeito suposto saber na criação da demanda que se dirige ao analista. Ele percebe que, em

uma análise, o analista deve abrir mão de uma parcela de seu narcisismo, dando crédito à fala do analisando. Lacan ([1969-1970] 1992) inverte, portanto, a posição de sujeito suposto saber, atribuindo-a ao analisando. Esse manejo requer do analista uma escuta ainda mais atenta e apurada, incentivadora da fala do analisando. Ao não responder do lugar do sujeito suposto saber, o analista dá ao analisando a possibilidade de construir um saber singular acerca da sua questão, fazendo valer a ida do analisando ao analista, que configura um desejo de lidar com o não saber.

Embora busque respostas no analista, o analisando encontra a possibilidade de ele mesmo confrontar-se com seu não saber e elaborar algo diante disso. Alberti (2009, p. 120) atribui à própria postura freudiana, na transferência que sustentou a elaboração da teoria psicanalítica, a inversão da posição do sujeito suposto saber relida na obra lacaniana:

Freud operou um corte, a partir do qual há um antes e um depois, mesmo se seus discípulos vários velaram o instrumento criado por ele. Como Freud o conceituava, esse corte surgiu simplesmente na transferência, quando, no lugar de se identificar com o mestre que comanda – lugar que, conforme explica, lhe seria de bom grado outorgado pelo paciente –, ele pode sofrer a transferência sem se identificar com ela! Apesar de médico, ou seja, apesar de ser colocado no lugar daquele que deve saber sobre o mal do qual o paciente se queixa, Freud, em função da sua particular relação com a verdade, era suficientemente honesto consigo mesmo para não crer que tinha esse saber que lhe era outorgado na transferência. E foi por não se enganar de que sabia, que pode devolver a seu paciente a possibilidade de saber, que era deste e não de Freud! Eis porque a psicanálise é portadora de uma desalienação possível e eis porque jamais um psicanalista pode saber mais sobre seu paciente do que ele próprio, sujeito. Ao partir daí, Freud instaura um discurso, o discurso do psicanalista, aquele em que o agente, o analista, se dirige ao sujeito para este produzir o que sabe, já que o analista, apesar de frequentemente ser identificado como o mestre do saber em razão da transferência do paciente, só tem por função levar o sujeito a querer saber o que inconscientemente sabe e do que, portanto, por muito tempo, nada quis saber.

Esse manejo nos permitiu ofertar aos PIFC o lugar do sujeito suposto saber. Uma vez esse lugar estabelecido, configurou-se um efeito da transferência, um deslocamento que fez os PIFC abrirem caminho para uma mudança de discurso, de uma posição subjugada à impotência para a de produção de um saber, como poderemos observar na trajetória de Marcella no ConCol.

Para Lacan ([1972-1973] 1996, p. 23) o estabelecimento do sujeito suposto saber, a mudança da posição do sujeito (giro) e a alteração de demandas é um efeito do amor (transferência), pois ele é “o signo de que trocamos de discurso”. O amor é a mola que causa mudanças no sujeito ou uma “troca de discurso” (LACAN, [1972-1973] 1996, p. 24).

Se na primeira clínica de Lacan, o amor se deve à suposição de saber, na segunda o amor é o signo da troca de discursos, efeito de agenciamentos pelo não sentido. Na primeira



elaboração, é o desejo de saber que levaria à produção de conhecimento. Na segunda, o que promove o saber é o objeto *a*, a causa do desejo, objeto da pulsão. O trabalho dos formadores é colocar em movimento o objeto da pulsão a partir de um lugar vazio.

No próximo item, tratarei do laço que se estabelece entre os formadores e os PIFC a partir do conceito de transferência de trabalho, buscando compreender seus efeitos na FCPI a partir de três perspectivas, a saber:

- a) A reunião/organização de pessoas em torno da produção de conhecimento;
- b) da transferência para a transferência de trabalho e;
- c) a causalidade do sujeito.

### 2.4.3 A transferência de trabalho

Para promover a elaboração de um saber e a produção de conhecimentos, a relação entre formador e PIFCs deve encaminhar a transferência para um trabalho de produção. Essa via pode ser a instauração de uma transferência de trabalho.

O conceito de transferência de trabalho foi cunhado por Lacan ([1964] 2003) quando tratou da transmissão de conhecimentos no meio institucional ou no *modus operandi* das escolas psicanalíticas. Embora Freud nunca tenha usado o termo, ele já fazia referência às questões implicadas nesse processo, que se realizava em grupos como os que ele mesmo fundara para a discussão da Psicanálise:

A partir do ano de 1902, certo número de jovens médicos reuniu-se em torno de mim com a intenção expressa de aprender, praticar e difundir o conhecimento da psicanálise. [...] O pequeno círculo logo se ampliou e, no transcorrer dos cinco anos seguintes muitas vezes mudou de composição. [...] Houve apenas duas circunstâncias inauspiciosas que terminaram por me afastar internamente do grupo. Não consegui estabelecer entre os seus membros as relações amistosas que devem prevalecer entre os homens que se acham empenhados no mesmo trabalho difícil, nem consegui evitar a competição pela prioridade a que dá margem, com tanta frequência, esse tipo de trabalho em equipe (FREUD, [1914a] 2006, p. 35)

Muito embora Freud estimulasse as discussões entre os colegas, para a produção de conhecimento, no modelo de suas discussões com Fliess (GAY, 1989), o que ocorreu no grupo é que muitos “participavam das discussões no sentido de reafirmar as ideias do mestre, de maneira que os membros do grupo colocavam Freud no lugar de profeta”. As discussões

harmoniosas e elogiosas passaram a uma competição agressiva pelo elogio ao mestre (FACHINETTO, 2012, p. 79-80).

Lacan ([1964] 2003) apontou o risco da transmissão da psicanálise se perder na colagem imaginária aos mestres. Noto essa colagem na fala de PI que chegam à universidade em busca de FC. Muitos sustentam representações de professor incompetente, recorrentemente veiculadas no discurso científico e midiático<sup>33</sup>. Muitos deles, ainda continuam a sustentar tais imagens mesmo depois de frequentarem programas de FC.

Para romper com esse tipo de relação que não levaria à elaboração de um saber, mas a uma reprodução de conhecimentos, Lacan ([1964] 2003) propõe um funcionamento diferente para o grupo, o do cartel. O cartel é um dispositivo de transmissão da psicanálise que opera na dinâmica do *mais-um*: um grupo composto “por no mínimo três pessoas e no máximo cinco, sendo quatro a justa medida. MAIS UM encarregado da seleção, da discussão e do encaminhamento a ser dado ao trabalho de cada um” (LACAN, [1964] 2003, p. 235).

Após a resolução da questão proposta, os membros são convidados a permutar para outro grupo, o que indica que o funcionamento do cartel se dá em um período determinado. Isso visa a romper com um sistema de imagens que se baseia na identificação com a imagem de um grupo ideal (JÉZÉQUIEL, 1996 [1993], p. 78-79). Segundo Jézéquiél (1996), o funcionamento do cartel se dá na dinâmica do tempo lógico: o instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir. Monteiro (2012, p. 3-4) esclarece:

Nos três momentos lógicos referidos, a instância temporal irá apresentar-se de um modo distinto [...]. O primeiro, o instante de ver, dominado pelo olhar e pela presença de um referente, é o momento de fulguração, em que o tempo é igual à zero. Esse tempo não é suficiente para se resolver a situação desconhecida; torna-se necessário um tempo para compreender. Esse segundo tempo exige a espera; supõe a duração de um tempo de meditação. A espera, em seu valor lógico, é condição essencial para a resolução [...]. A espera, nesse segundo tempo, se interrompe com a emergência precipitadora do ato, que é o terceiro tempo [...] o que obriga [o sujeito] a agir. [...] Não é sem razão que Lacan dá o nome de “asserção de certeza antecipada” ao processo de pressa que caracteriza esse fenômeno de tomada de decisão.

O tempo lógico interessa a este estudo, pois é a partir dessa lógica que a produção de conhecimento e a elaboração de saber acontece, fundado na causalidade psíquica. Também interessa a essa pesquisa a identificação de um grupo por uma questão e a instauração da transferência de trabalho, vistas por Lacan ([1964] 2003) como o caminho para a produção de um conhecimento.

<sup>33</sup> A esse respeito conferir as pesquisas de LEITE (2013) e LOURES (2007, 2011).

Alberti (2009) pontua que da mesma forma que o aparato lacaniano foi usado para a transmissão da psicanálise nas escolas e associações, ele produz resultados significativos na produção de saber em outros espaços, como o acadêmico. A condição para isso é que a produção de conhecimento se dê “de um sujeito a outro e isso pela via de uma transferência [...] uma transmissão que implique a relação de um sujeito a outro de tal forma que se transmita, inclusive, uma transferência de trabalho, implicando o outro” (p. 125). Assim, a transferência de trabalho pode ser instaurada a partir da transferência, da causalidade/implicação do sujeito e da identificação com o grupo que se reúne para estudar um tema, mesmo na universidade:

a transferência de trabalho permite persistir na produção da psicanálise como discurso que subverte, em recuo frente ao discurso dominante – no caso, o discurso universitário. [...] então esse é o possível método de ensino da psicanálise também na universidade, se o professor puder sustentar a via de transmissão que se fundamenta na causalidade psíquica (ALBERTI, 2009, p. 126).

No trabalho desenvolvido no ConCol, optamos pelo manejo da transferência (dentre outras intervenções), a partir dos PR, um processo que, apesar de guardar semelhança com o Cartel, funciona de maneira diferente. A semelhança está em os PR se configurarem por uma prática que gera a elaboração de saberes e a produção de conhecimentos. A diferença entre ambas está em seu funcionamento. Como já mencionei, os PR baseiam-se na conversação (LACADÉE e MONIER, 1999-2000; MILLER, 2005a), na técnica ativa (FERENCZI, [1919] 2011) e nos *rounds* multidisciplinares (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011). Seu funcionamento se diferencia do Cartel por não haver a presença do mais-um e por conter um número maior de membros. Embora esteja presente alguém que conduza as discussões, há uma tentativa de “desierarquização” da fala para que cada participante possa tomá-la diante da escuta de todos. Assim, a fala é colocada como um instrumento livre, a partir de uma aposta de que a transferência é instaurada a muitos, de modo que um suponha aos outros um saber. É, também, uma aposta na emergência de significantes, de identificações, no desvelamento de sintomas e no seu afrouxamento, de modo a mobilizar a prática docente do PIFC. A discussão parte da tarefa de trazer a apreciação do grupo uma questão, de qualquer natureza, que esteja implicada à prática docente.

No próximo capítulo, tratarei de como o amor pode gerar um espaço de produção de conhecimentos a partir da instauração de uma transferência de trabalho na FCPI.

## CAPÍTULO 3

### O AMOR E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

*Se perguntar o que é o amor pra mim  
Não sei responder, não sei explicar[...]  
E até hoje ninguém conseguiu definir  
O que é o amor [...]*

*Arlindo Cruz, Maurição e Camacho, O que é o Amor?*

Este capítulo tem como objetivo tratar da abertura para o novo na produção de conhecimentos na FCPI. Isso se instaura quando a via do amor, isto é, a transferência, é tratada como “uma via privilegiada para a possibilidade de transformar a energia psíquica (libido) em combustível para a elaboração intelectual” (FACHINETTO, 2012, p. 82).

Essa elaboração intelectual, em qualquer que seja o processo de aprendizagem ou formação profissional, como já mencionei na introdução, deve considerar a dimensão inconsciente, a do saber não sabido, que está articulada à produção de conhecimentos na aprendizagem como efeito discursivo (PEREIRA, 2005, p. 98). Esse saber, na concepção psicanalítica, encontra-se articulado à repetição, estruturado e captado a partir dos modos de gozo do sujeito. Assim, o saber é erotizado e está longe de ser neutro (MRECH, [1999] 2003), como o quer a ciência positivista.

D’Argod (2000, p. 145) apresenta uma concepção de saber construída a partir uma comparação com a de conhecimento que me parece útil para duas finalidades: a de elucidar a abordagem de saber que proponho a partir da psicanálise e a de diferenciar o conceito de saber assim proposto do uso corrente da palavra ou mesmo da sinonímia à palavra conhecimento, muito recorrente na FI e na FC de professores:

O conhecimento é uma construção que pode ser desenvolvida através de dispositivos didáticos. [...] Já o saber é resultado de uma experiência, é pessoal, não é adquirido, mas conquistado, por isso não é transmissível. [...] O saber fica como uma marca, que não desaparece jamais.

A marca do saber permanece inscrita no sujeito, em seu corpo, tal qual a libido. Segundo Lacan ([1964] 2008), a libido é o impulso que coloca os sujeitos em busca dos objetos pulsionais. Essa busca, se manejada, pode levar a modos sublimados da sexualidade, por exemplo, a produção intelectual.

A lacuna que se encontra na busca dos objetos pulsionais é o mote lacaniano para uma teoria do corpo no simbólico. Embora inarredável, impossível de simbolizar ou de apreender, a falta e o furo, esse corpo libidinal é o material sobre o qual o sujeito trabalha na produção de algo singular. Seja na produção de um objeto que tampona a falta, seja pela sublimação, ou por outra via, o sujeito desliza continuamente na cadeia simbólica e repete para tentar elaborar. Ao repetir, algo não simbolizado pede, em ato, significação. E, assim, a partir do direcionamento de uma demanda, o sujeito cria um sujeito suposto saber como simbolizar o que lhe “grita”. Ao manejar tal material da repetição, o sujeito a quem o saber foi suposto, especialmente em situações de FC, pode mobilizar modos de agenciar a libido para algum trabalho, criando uma abertura para alguma criação do sujeito; isto é, outra forma de lidar com seu corpo.

Por esse entendimento de Lacan ([1964] 2008), o sujeito se encontra na encruzilhada conflituosa que já abordei, a da sua própria constituição: abdicar de si ou do Outro. Lembro que a constituição do sujeito acontece em movimentos que o acompanham por toda a vida: os de alienação e os de separação. O *vel* da alienação revela o *nons-ense* e passa pelo campo do objeto a, com o qual o sujeito terá que lidar.

Essa “lida” do sujeito foi dinamizada por Lacan ([1969-1970] 1992), a partir do laço social, pois é na relação com os outros que o sujeito põe em ato (repete) o que não é possível simbolizar. A partir do tipo de laço no qual o sujeito está inserido, ele estabelece diferentes tipos de relação, com seus pares, com o saber e com o seu desejo. Lacan ([1969-1970] 1992) chamou de discurso o laço social que determina, pela palavra e além dela, a posição do sujeito:

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe das enunciações efetivas [...] o que se passa em virtude da relação fundamental, aquela que defini como sendo a de um significante com um outro significante (p. 11).

Essas relações estáveis são estabelecidas entre os quatro elementos do discurso que se enlaçam em quatro lugares propostos no matema<sup>34</sup>, como podemos ver na FIGURA 7:



FIGURA 7 – Estrutura dos lugares no discurso  
 FONTE: Lacan, ([1969-1970] 1992, p. 101)

O agente diz respeito ao lugar que organiza o discurso, a posição dominante. A verdade é o lugar que, por reservar certa inacessibilidade, sustenta a continuidade da produção. O Outro é aquele a quem, no discurso, o sujeito se dirige. A produção é o efeito do discurso, o que resta a simbolizar, fora das palavras, ex-istindo. A seta representa a direção do agente ao outro e o triângulo marca uma impossibilidade de simbolização. A barra que separa os lugares, agente e verdade, Outro e produção é a barra do recalque. Ela representa a própria impossibilidade de acessar o conteúdo total da verdade e da produção.

Os lugares são ocupados pelos seguintes elementos: S1, S2, \$ e *a*. S1 é o significante mestre que, inicialmente, está fora do discurso corrente. É a marca da entrada na linguagem, um traço unário (LACAN, [1953] 1998). S2 é o saber inconsciente, o saber não sabido. Relaciona-se à S1 na cadeia de significantes (S1, S2, S3..., Sn). \$ representa o sujeito do desejo, da falta, do inconsciente. Ele é efeito da cadeia de significantes e deve ser entendido como uma instância diferente do eu imaginário. O pequeno *a* relaciona-se tanto à satisfação pulsional quanto ao desejo inconsciente. É o objeto “mais de gozar”.

A sequência dos elementos no discurso sempre será a mesma. O que se altera é a posição dos elementos. A cada quarto de giro no sentido anti-horário surge uma modalidade discursiva, a saber: do mestre, o universitário, da histérica e do analista. O nome dos discursos não foram escolhidos por Lacan ([1969-1970] 1992) empiricamente. Assim, o discurso do analista pode ocorrer fora de um consultório, o discurso universitário pode acontecer fora da universidade, por exemplo. Lacan formalizou os discursos nos seguintes matemas ilustrados na FIGURA 8:

<sup>34</sup> Matema é um termo lacanianiano que corresponde a uma equação criada para registrar cientificamente conceitos psicanalíticos em termos estruturais. São modelos de linguagem, articulados a partir de símbolos. “O matema é a escrita do que não é dito, mas pode ser transmitido”. Ele não é, no entanto, um registro integral do conhecimento, uma vez que se pressupõe sempre um resto que lhe escapa (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 502-503).

| Discurso do mestre                       | Discurso da histérica                    | Discurso do analista                     | Discurso Universitário                   |
|--|--|--|--|
| $\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$ | $\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$ | $\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$ | $\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$ |

FIGURA 8 – Matemáticas dos quatro discursos formalizados por Lacan  
 FONTE: Lacan, ([1969-1970] 1992, p. 27)  
 (Houve alteração da figura com acréscimo dos triângulos, para fins didáticos.)

Para diferenciar um discurso de outro, Lacan ([1969-1970] 1992) compara as funções do agente em cada discurso. Cada elemento ao ocupar a posição dominante, causa um efeito.

No discurso do mestre, predomina a lógica do sujeito detentor e controlador do saber. O que caracteriza esse discurso é, portanto, o domínio. S1, na posição de agente, determina o funcionamento de acordo com as leis (a cultura, a sociedade, o interdito). Há uma falta recalcada, embora o sujeito aja acreditando ser uno.

No discurso da histérica, o sujeito (\$) ocupa a posição de agente. O lugar dominante é o do sintoma. O sujeito, malgrado por sua falta e mal estar, é compelido pela associação livre e levado a falar de seu sintoma. Nesse discurso, o objetivo é a produção de saber, num desafio à lei estabelecida, a partir de um questionamento insistente sobre o saber do Outro. A histérica recalca a falta e provoca a fala no corpo. A fala no corpo representa a produção que algo novo, que angustia, que desestabiliza o sujeito e demanda dele a ressignificação da sua posição subjetiva. Nesse discurso S1 ocupa o lugar do novo, a quem o sujeito dirige a demanda. O discurso da histérica é uma condição para a produção de saber, pois o aprendiz reconhece sua falta e dirige uma demanda a quem ensina.

O discurso do analista é o que leva o sujeito a produzir saberes ou a questionar saberes anteriores, uma vez que o *non-sense* incide sobre a condição de saber dominante. Nesse discurso, o pequeno *a* ocupa a posição dominante, a causa do desejo, que incide sobre o sujeito, na posição do outro. Nessa busca do saber sobre si, o sujeito conta com a presença do analista, que se coloca como um vazio, o que possibilita ao sujeito produzir os significantes da sua divisão.

A função do formador (tal qual a do analista), nos processos de aprendizagem, é a de ocupar uma posição de suposto saber, esvaziando-a para que o sujeito possa produzir outros saberes ou mesmo relativizar aqueles que já possui. Esse esvaziamento pode acontecer

por meio de um manejo da transferência, que nomeamos uma inversão dialética, supondo o saber a quem o possui.

No discurso universitário o saber está na posição do agente. Nesse discurso, não há lugar para o não saber. O sujeito ocupa o lugar de produção, caracterizando-se por um efeito do saber vigente. Há um conhecimento ao qual o sujeito deve se assujeitar.

Como afirma Riofi (2011, p. 115), a partir da obra lacaniana, o discurso enquanto laço social é uma estrutura incompleta. Ele guarda um espaço para as singularidades de estilo no seu interior. Essa singularidade emerge do movimento discursivo que leva o sujeito a mudar de discurso, a partir de um manejo que o toque. Esse manejo, que pode ser uma palavra, que toca o *fallasser*, ou o sujeito que fala, é o do discurso do analista que, como já mencionei, faz o sujeito confrontar-se com o *non-sense* do objeto *a* na posição de agente. Trata-se do manejo que faz corte no gozo e oferece outra possibilidade de significar a falta; o que põe o sujeito em produção.

A passagem de um discurso a outro não é automática. Segundo Lacan ([1972-1973] 1996), toda e qualquer mudança de discurso passa pelo discurso do analista, sob o signo do amor de transferência. Ao tratar da troca de discursos, Lacan ([1972-1973] 1996, p. 26) afirma: “O amor [...] é o signo, apontado como tal, de que se troca de razão [...]. Mudamos de razão, quer dizer – mudamos de discurso”. O manejo ou a intervenção nessa via criada pelo amor de transferência permite ao educador e formador, provocar a entrada do aprendiz em um outro laço social. Essa é uma passagem simbólica.

Pensando, então, a relação entre a transferência e o discurso do analista, será útil discutir as possibilidades de intervenção de formadores em processos de FCPI a partir de manejos que marquem, sinalizem, provoquem, lancem luz ou, ainda, façam emergir o *non-sense*. Confrontado a sua falta, o PIFC poderá empenhar-se num trabalho que leve a uma produção singular.

### **3.1 Manejos da transferência e o discurso do analista**

Como já afirmei, o discurso do analista é aquele que pode provocar uma mudança de discurso, uma vez que abre caminhos para a transformação da posição discursiva do sujeito. No caso da pesquisa que realizei, esperava-se criar uma via para a mudança da posição discursiva do PIFC durante sua experiência de FC no ConCol.



O signo da transferência, que é o estabelecimento do sujeito suposto saber, cria uma condição para que o sujeito possa, a partir de um manejo do analista, romper com o senso comum (alienação) e abrir espaço para uma elaboração singular, a partir do confronto com suas próprias questões, com aquilo que não se sabe (*non-sense*), no âmbito pedagógico, profissional ou pessoal. O trabalho do formador, a partir da posição do analista, será o de provocar a separação: provocar no PIFC uma descolagem momentânea do discurso corrente, confiando na possibilidade de uma leitura outra dos significantes.

O material de trabalho e, portanto, de intervenção da psicanálise, é a via da linguagem, o simbólico. Via palavra, sinais, gestos, silêncio/calar-se, algo da verdade do sujeito se dá a ver por meio de uma tradução, uma cifra. Alguns desses fenômenos interessam diretamente a esta tese, a ver, o equívoco, o silêncio/calar-se e o olhar/ser visto.

O equívoco, conforme já discutido anteriormente, configura-se pelos chistes, lapsos, esquecimentos, atos sintomáticos, sonhos (FREUD, [1900] 2006; [1901] 2006). Acrescento que muitas vezes se originam da instauração do ato falho, a partir da intervenção de alguém que o marque na fala de um sujeito (LACAN, [1957-1958] 1999). Ao introduzir o equívoco, o discurso do analista provoca “uma leitura outra ao que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso comum e abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade” (RIOLFI, 2011, p. 116). Nessa abordagem, o equívoco é tratado como elemento estrutural da linguagem, considerando seus efeitos na ruptura do assujeitamento, isto é, no deslocamento de discursos (RIOLFI, 2005).

Desta feita, o aparecimento do equívoco aponta o sujeito do inconsciente, rompendo e desestabilizando os significados. Esse é um acontecimento necessário para que a dialética da alienação e separação ocorra. Quando os sentidos são completamente partilhados, não há possibilidade de a separação acontecer. Por isso Pereira (2005) aponta a necessidade de o formador renunciar a certa função de mestre, um esvaziamento da função de domínio do conhecimento exercida pelo docente. O professor não pode preencher todos os significados dos dizeres dos alunos para que esses possam se confrontar com o *non-sense* e separar-se de significados já postos socialmente. A separação cria uma condição para que o significante funcione “não necessariamente atrelado ao significado pretendido por quem enunciou” (RIOLFI, 2005, p. 224).

No caso desta pesquisa, dentre outras evidências, um equívoco sinalizou uma ruptura na postura de Marcella frente a sua formação. Ao apresentar um projeto de ensino que estava executando com seus alunos, Marcella, sem notar, insere-se em uma pergunta que pretende fazer a seus alunos. O tal equívoco se refere ao comparecimento do sujeito do

inconsciente nessa pergunta. A professora deseja saber se, na visão de seus alunos, é difícil falar inglês. Ao invés de redigir a pergunta “*Is it difficult to speak in English*”<sup>35</sup>? Marcella escreve: *It was difficult to speak in English*<sup>36</sup>. Ainda, entre os objetivos da atividade constava o seguinte objetivo: “*Demythologize that the language was so difficult*”<sup>37</sup>. Durante sua apresentação, o equívoco foi marcado, dentre outros modos de intervenção pela fala, com uma pergunta: “*Was it difficult*”<sup>38</sup>?

Ao marcar tal equívoco, a professora foi provocada pela estranheza de sua fala. Ela demonstra surpresa e, após alguns segundos, conclui com segurança: “*No*”<sup>39</sup>. Não é mais. A partir de tal manejo, foi possível à Marcella dar consequência a sua FC, responsabilizando-se por ela, assumindo-se em outra fase de sua formação, especialmente em relação a falar a LI, algo relatado por ela, em momentos anteriores, como bastante difícil. Na análise dos dados, será possível acompanhar como o manejo desse equívoco foi conduzido. Será, ainda, possível vislumbrar os desdobramentos dessa intervenção na formação continuada de Marcella.

Outro aspecto importante foi o que ela relata como seus esquecimentos, especialmente ligados às suas boas ideias para o ensino do idioma. Ao pontuar tal ato, sem interpretá-lo ou emitir sobre ele juízo de valor, a pesquisadora abriu espaço para Marcella se autorizar a produzir. Em um dos momentos de esquecimento, foi preciso enviar à ela um trecho da gravação dos dados para que ela reconhecesse uma boa ideia de atividade que havia tido e depois esquecido.

Outro aspecto bastante relevante em Marcella foi o silêncio. Inicialmente, Marcella parecia não querer falar. Ela se assentava atrás dos colegas, como se tentasse se esconder. Quase sempre de cabeça baixa, parecia ouvir os colegas com certa atenção, mas não interagia com eles nos momentos de discussão. Um dos motivos por ela relatados para agir dessa forma era a dificuldade com a fluência na LI. Outras vezes, Marcella relatava que também permanecia calada na escola, onde dizia não poder reclamar sobre suas insatisfatórias condições de trabalho, por exemplo.

Freud ([1912] 2006; [1913] 2006; [1914] 2006) postula o silêncio como uma resistência, especialmente quando vivenciado na relação do analisando com o analista. Disso,

<sup>35</sup> É difícil falar inglês? (tradução nossa).

<sup>36</sup> Era difícil falar inglês (tradução nossa).

<sup>37</sup> Desmitificar que a língua era tão difícil (tradução nossa).

<sup>38</sup> Era difícil? (tradução nossa)

<sup>39</sup> Não (tradução nossa).

depreendo que Freud considerou o silêncio em uma situação de ausência de dizer, no ato de se calar do analisando.

Lacan avança nesse conceito e introduz a função estruturante do silêncio ([1960] 1998; [1964-1965] 2006), estudada por Santiago (1996) e Fachinetto (2012) como uma forma possível de manejo do analista. Posteriormente, o psicanalista diferencia o silêncio estruturante (*sileo*) do ato de se calar ou ser calado (*taceo*) (LACAN, [1966-1967] 2008). Essa nomeação será explorada por Miller (2005) ao tratar do ato de calar-se diante da palavra que faz do homem um sujeito.

Lacan ([1960] 1998, p. 691) apresenta uma ética do silêncio a partir da via do desejo, que se contrapõe à do pavor, do cerceamento. “Uma ética se anuncia, convertida ao silêncio, não pelo caminho do pavor, mas do desejo: e a questão é saber como a via de conversa da experiência analítica conduz a ela”. A via do desejo é produtiva, visto que é pelo desejo de uma verdade inconsciente que algo é produzido. Esse é o tipo de silêncio que Santiago (1996) afirma produzir efeito na cena analítica. Quando um analista realiza um manejo com o intuito de cessar a fala vazia (uma tagarelice, como a autora denomina), por exemplo, ele pode fazer com que o analisando passe dessa conversa para a via do silêncio de elaboração. Esse silêncio é o momento de o analisando interpretar o manejo. O analista confia na possibilidade de que o analisando possa elaborar algo durante o período de silêncio e trazer à análise algum material novo.

Lacan ([1964-1965] 2006) tratou da inquietação e do sofrimento provocados pelo silêncio ao relacioná-lo ao grito enquanto analisava o quadro homônimo de Edvard Munch (*Skrik*)(1893) (FIGURA 9).



FIGURA 9 – O Grito

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_Grito\\_\(pintura\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_(pintura)).

Acesso em 21/05/14.

Lacan ([1964-1965] 2006, p. 216-217) interpreta exaustivamente o quadro de Munch (1893) a partir de uma descrição detalhada da desolação daquele que grita e não é ouvido, permanecendo no silêncio ou do que fala e não é, de fato, posto em escuta, já que as palavras, muitas vezes, não comportam o sujeito:

Nessa paisagem singularmente desenhada, despojada por meio de linhas concêntricas, esboçando uma espécie de bipartição no fundo que é a de uma forma de paisagem, em seu reflexo, um lago também formando buraco está aí no meio, e na borda, direta, diagonal, atravessado, barrando de alguma forma o campo da pintura, um caminho que foge. No fundo dois caminhantes, sombras finas que se afastam numa espécie de imagem de indiferença. No primeiro plano [...] este ser tapa as orelhas, escancara a boca: ele grita. O que é esse grito? Quem ouviria este grito que não ouvimos? Se não justamente que ele impõe esse reinado do silêncio que parece subir e descer neste espaço ao mesmo tempo centrado e aberto? Parece que este silêncio seja de certa forma o correlativo que distingue em sua presença este grito de toda outra modulação imaginável. E, contudo, o que é sensível é que o silêncio não é o fundo do grito [...] Literalmente, o grito parece provocar o silêncio e, aí se abolindo, é sensível que ele o causa, ele o faz surgir, ele lhe permite manter a nota. É o grito o que o sustenta, e não o silêncio ao grito. O grito faz de alguma forma o silêncio se enovelar, no próprio impasse de onde brota, para que o silêncio daí escape. Mas já está feito quando vemos a imagem de Munch: o grito é atravessado pelo espaço do silêncio, sem que ele o habite: eles não estão ligados nem por estarem juntos nem por se sucederem: o grito faz o abismo onde o silêncio se aloja.

O psicanalista afirma ser o grito um abismo onde o silêncio se precipita, sem, no entanto, eliminá-lo. Em minha percepção, a expressão daquele que grita sozinho, é sintoma de pavor, desespero, de sofrimento causado por um silêncio ou por um silenciamento (calar-se) provocado pelo gozo do Outro: medo de não ser ouvido, de não ter respostas, de não conseguir dizer ou de não se fazer ouvir, e por isso, grita. O lugar onde surge o sujeito é, justamente, o que Lacan ([1964-1965] 2006, p. 217) chama de silêncio; seja ele da falta, do Real, seja ele, cerceador, da castração, do não ser possível de dizer. Ambos estão imbricados, o Outro e os outros:

Justamente, nessa brecha aberta que aqui, anônima, cósmica, em todo caso marcado num canto por duas presenças humanas ausentes, se manifesta como a estrutura do Outro, e tanto mais decisivamente que o pintor a escolheu dividida, em forma de reflexo, indicando-nos bem neste algo. Uma forma fundamental que é a que encontramos no afrontamento, na colagem, na sutura de tudo que se afirma, no mundo, como organizado.

Para Lacan ([1964-1965] 2006) não há maneira de se extinguir a dimensão do silêncio, do nada, do vazio. Do grito à palavra, entre o pavor da castração limitante e o desejo que instiga a busca por satisfação, a questão é dizer(-se)? Arriscar-se? Lidar com o Real? Ou ceder ao limite da língua, gozo do Outro? Calar-se? Para o psicanalista, ainda no mesmo

texto, ceder do silêncio e entrar na palavra é ofertar algo de si, tarefa difícil para o sujeito que, nessa oferta, se coloca ao escrutínio alheio. Doar algo de si ao outro é enfrentar a castração e exige daquele que fala romper com o acordo do silêncio, que oferece um gozo confortável, o de não se haver com seu dito e com os efeitos dele para si próprio. Esse ato é, também, uma defesa de si, uma forma de evitar a ferida narcísica<sup>40</sup>.

A fala também é o veículo da demanda, que é sempre uma demanda de amor. Isso coloca na cena lacaniana da análise do silêncio, o objeto *a*. Segundo Lacan ([1964-1965] 2006) o silêncio, como aquilo que não é recoberto pelo dizer, ou seja, a falta, mobilizada na busca de um objeto de satisfação, toma forma no objeto do desejo. Romper o silêncio também é uma forma de contorná-lo. Calar-se ou ser calado carrega, portanto, o cerceamento, a castração, como Lacan ([1966-1967] 2008) nos ensina no seminário 14, “A Lógica do Fantasma”.

Lacan ([1966-1967] 2008) propôs o paradoxo do silêncio original ao silêncio produzido pela situação do calar-se: *sileo* e *taceo*. Do seu texto depreendo que *taceo* seria o silêncio da palavra não-dita, o calar-se, o silenciar-se ou ser silenciado. *Sileo* é um silêncio estruturante do sujeito. É o furo, o vazio da significação, o *non-sense*, representado na ausência de palavra possível de nomear algo.

Lacan ([1966-1967], 2008, p. 290-291) ensina que embora *tacere* (calar) não seja *silere* (silenciar), ambos “se recobrem numa fronteira obscura”. O psicanalista continua: “[...] *sileo* não é *taceo*. O ato de calar-se não libera o sujeito da linguagem. Mesmo se a essência do sujeito, neste ato, alcança seu ápice – se ele agita a sombra de sua liberdade – este calar-se permanece prenhe de um enigma [...]”.

*Sileo* é alocado por Lacan ([1966-1967], 2008) na ação pulsional, na repetição, onde a pulsão silencia a demanda e o sexual se coloca como a própria verdade do sujeito. A pulsão e o silêncio foram tema de um seminário de Miller ([1994-1995] 2005) no Brasil nos anos de 1994 e 1995.

Miller (2005) denomina seu seminário de *Silet* que, em latim, é a terceira pessoa do presente do indicativo do verbo *silere*. Segundo o psicanalista, ao conceituar *sileo*, Lacan postula o nada poder dizer diante dos ditos poderes e do valor da palavra (de tudo dizer ou comunicar). É, a partir “do nada saber dizer”, um gozo. Um gozo, de cuja satisfação, dita inconsciente, não se sabe absolutamente nada. Aqui está a condição fundante do sujeito, o do

---

<sup>40</sup> Apresentarei o conceito da expressão ferida narcísica mais adiante, no fim deste tópico.

“fala-a-ser”, *falasser (parlêtre)*, do silêncio que está na essência da palavra, a linguagem, a estrutura.

*Taceo*, de acordo com Miller (2005), é o gozo de não falar. Se um discurso é dirigido ao (O)outro, cerceador, que permanece em silêncio, o sujeito encontra em si mesmo, a experiência do calar-se. Esse silêncio diz de outra condição, qual seja, a de uma “falta-a-ser”, de sua castração.

Posto isso, Miller (2005) articula *sileo* e *taceo* em uma dinâmica a partir da qual silêncios e significados podem se confrontar e anteceder a alguma elaboração. O indizível, representado pelo Real, ao invés de calar-se, leva o sujeito a ter que “dizer”, mesmo que seu dizer fique esquecido, apagado, silenciado. O silêncio estaria, portanto, representado pelo espaço entre o dito e o não dito, entre a impossibilidade de tudo falar e a necessidade de tudo ouvir.

Vale observar que, segundo Lombard ([2002] 2005) a avaliação do silêncio, seus efeitos e características só é possível em função de cada caso, visto a existência de diversas interpretações para o mesmo: o silêncio estrutural das pulsões/gozo (*sileo*) e o de uma palavra não dita ou calada (*taceo*), o silêncio das resistências, o silêncio da transferência/repetição, o silêncio da elaboração e da perlaboração, o silêncio do recalque, o silêncio da pulsão de morte, ou o silêncio ancorado no mutismo.

Nesta tese, interpreto momentos de silêncio de Marcella como sendo *taceo*, quando ela se silencia por medo de falar a LI ou mesmo silencia seus objetivos profissionais e pessoais diante, especialmente, de figuras que exercem funções de poder ou representam cerceamento, castração: pai e diretor, por exemplo. Em outros momentos, Marcella aponta deslocamentos em sua relação com o idioma e começa a intercalar silêncios com falas utilizando a língua inglesa, alvo da aprendizagem. Nesse momento, percebo um deslocamento de Marcela da posição de não falante para falante de LI, com silêncios (*sileo*) necessários para compreender esse deslocamento.

O silêncio também se fez como manejo nesta pesquisa, quando os formadores, do lugar de mestre atribuído pelos PFC, abdicam da palavra, numa tentativa de desieraquizar a tomada da palavra nos encontros do ConCol. Percebo que essa prática causou uma inversão da demanda dos professores que participavam do ConCol, que deixam de buscar conhecimentos prontos para construir a formação. Eles começam a se colocar como formadores. Um exemplo disso é a iniciativa que tomaram, Marcella incluída, de se oferecerem para visitar uma disciplina de FI em LA intitulada Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês da graduação em Letras, na FALE/UFMG, no final do 1º. semestre de

2014, para relatar aos graduandos os projetos desenvolvidos com seus alunos. Gestos como esses colaboraram para uma consequente responsabilização pela FC e pelo desejo que os traziam à universidade.

Outro fenômeno que inicialmente chamou atenção em Marcella é o fato de ela anteriormente se esconder. Como já relatei, nos encontros do ConCol, ela sempre se assentava atrás de outras pessoas no círculo de colegas. Em suas aulas, na escola, procurava não ocupar a frente da sala. Não se maquiava, vestia roupas de cores pálidas, numa tentativa que ela mesma relata: “passar em branco”, “se apagar”. Marcella não queria ser vista.

Segundo Hirt ([2002] 2005) com o dispositivo divã-poltrona, Freud suspende a onipotência do olhar e desvela o equívoco da simetria entre analista e analisando. Segundo ele, Freud concebe o olhar como um dos objetos da pulsão e, a partir dele, postula o traço de união que liga um sujeito a outro, como no binarismo *voyeur-exibicionista*<sup>41</sup>.

Lacan ([1964] 2008) realiza uma diferenciação entre o olhar e a visão quando trata da satisfação da contemplação. Para ele, a satisfação da contemplação ocorrerá se a dimensão do olhar não se mostrar. Assim, alguém pode se satisfazer em se saber olhado na condição de que não se mostre isso a ele. É porque Isso olha, mas também Isso mostra o que está para além da aparência, além da “mascarada”, além ou aquém da imagem idealizada. Na dialética da aparência, no além da aparência, não há coisa em si, há olhar. Assim, o dar a ver pode ser entendido como uma possibilidade de encarnação da falta, fazendo surgir o olhar no lugar da subtração da visão. É o olhar como objeto, “aquilo que me olha sem me olhar e me fascina” (DEREZENSKY, 2008, p. 243).

Ao demarcar a diferença (esquize) entre visão e olhar, no esquema ótico do vaso invertido no espelho, Lacan ([1964] 2008) faz do olhar objeto da pulsão escópica, a que mais elucida a castração. Na neurose, o olhar do sujeito é frequentemente experimentado com inquietação e estranheza<sup>42</sup>. O que se olha e o que é olhado é o próprio falo, onde o que se encontra é o sexo castrado. Segundo Hirt ([2002] 2005 p. 1313): “A reação fálica, neste caso, a petrificação ou a ereção do olhar, ocorre em resposta ao pavor da castração”, como o próprio olhar da Medusa. O que importa aqui é como o sujeito percebe o olhar do outro e se

---

<sup>41</sup> Embora essa seja uma temática importante na formação da perversão, não avançarei nesse par, uma vez que não trata do caminho conceitual da tese.

<sup>42</sup> Na tese focaremos apenas o efeito do olhar na perspectiva do sujeito neurótico. Indicamos que o olhar exerce outros papéis para o sujeito psicótico e para o sujeito perverso. Na psicose, o olhar ameaça e representa perseguição. Na perversão, o olhar desempenha papel fundamental quando focalizado nos atos sexuais (voyeurismo, exibicionismo).

satisfaz na tentativa narcísica de criar (ou não) imagens de si a que os outros possam corresponder.

Marcella parecia se desviar dos olhares num gesto de vergonha por ver, no olhar alheio, a representação de sua limitação linguística. Em outras palavras, o olhar do Outro lança luz sobre o que Marcella não tinha sido capaz de fazer: falar inglês. Ao se encontrar entre pares, efeito provocado pelo manejo de “desierarquização”, provocada pelos PR, Marcella sentiu-se, pouco a pouco, mais segura para assumir lugares antes não ocupados. Marcella pareceu, então, passar a se oferecer ao olhar do Outro com menos medo do cerceamento, pois já havia elaborado a castração de “não ser capaz de”.

Marcella parecia vivenciar os efeitos da vergonha moral que Freud ([1930] 2006) destacou. Por vergonha moral, Quinet ([1999] 2012) compreende o afeto pelo qual é tomado o sujeito ao ter que expor sua mazela, seu erro ou sua limitação<sup>43</sup>. Diante de um ideal de professor de LI, Marcella teria fracassado e expor seu problema com a fluência ressaltava ainda mais sua fragilidade, suas limitações. Ao perceber que outros participantes do ConCol tinham essa mesma dificuldade para falar o idioma, Marcella encontrou o conforto do grupo (FORBES, 2008). Esse apoio do grupo, especialmente de Maria e Alice, foi um manejo fundamental para seu desenvolvimento.

Os deslocamentos subjetivos realizados por Marcella em seu processo de FC no ConCol foram viabilizados pelos manejos operados pelo sujeito suposto saber. Isso evidencia um traço importante desta tese. Trato da transferência que pode ser manejada na cena pedagógica a partir do laço que se estabelece entre formador e PIFC, entre PIFC e PIFC. Assim, não considero, como já pontuado, a transferência como sentimentos provocados pelas e nas relações entre pessoas, na reedição edípica, mas como atualização do inconsciente. Nesse sentido, concordo com Fachinetto (2012, p. 95) ao afirmar que “é possível fazer uma intervenção que leve o sujeito a sair de uma posição de inércia frente a um saber para a de

---

<sup>43</sup> Vale destacar outra conceituação da vergonha apresentada por Lacan ([1969-1970] 1992). Nessa visada, a vergonha não tem relação com a moral e sim com o desejo. Ela é tomada como um ponto de basta, um limite, a partir do qual o sujeito não pode ceder. É aquilo que o sujeito tem de mais íntimo (FORBES, 2003). Ela é, portanto, aquilo que faz o sujeito ser quem é, mesmo frente a tantas opções de gozo que a sociedade oferece atualmente. Segundo Forbes (2003) com a mudança da sociedade paternalista, com seus ideais de sujeito, para a sociedade atual, é ofertado ao sujeito experimentar de tudo e perder-se nesse gozo; isto é, assujeitar-se, pois não haveria mais uma lei cerceadora. Para Forbes (2003), na sociedade atual, a vergonha é aquilo que faz o sujeito não ceder a essa dinâmica e constituir-se a partir de suas escolhas; o que caracteriza sua singularidade. Assim, a vergonha seria aquilo que faz o sujeito constituir-se como ser singular, de acordo com seu desejo. Acredito que, no caso da professora Marcella, a dinâmica da vergonha se defina pelo ideal de professora. Assim, a vergonha é causada quando ela falha ao tentar corresponder a esse ideal.



uma implicação”. Essa visão é, ainda, corroborada por Diniz (2011), Mrech ([1999] 2003), Pereira (2005, 2011) e Riolfi (1999, 2005, 2011).

Antes de avançar no texto, cabe aqui conceituar a expressão ferida narcísica. Segundo Freud ([1917a] 2006), a ferida narcísica acontece quando o sujeito não corresponde à imagem idealizada que ele faz de si, isto é, ao ideal do eu<sup>44</sup>. O psicanalista aponta três grandes feridas narcísicas do homem, egocêntrico, que acreditava controlar a si, aos outros seres e as coisas do mundo. Seu ideal de humanidade caiu diante de três feridas em seu narcisismo, provocadas por Copérnico, ao provar que não somos o centro do Universo, por Darwin, ao provar que não somos seres especiais, e por Freud, ao provar que não temos total controle sobre nós mesmos. As três feridas narcísicas podem ser assim descritas:

- a) A primeira: O astrônomo polaco Nicolau Copérnico demonstrou que a Terra não estava no centro do Universo, revelando, a partir de seus estudos, que o homem não estava no centro do mundo. O centro do mundo seria, então, o sol;
- b) a segunda: O naturalista britânico Charles Darwin, mostrou que o homem descende de um primata e defendeu que o homem é apenas parte de uma fauna em evolução. Assim, os humanos não são seres especiais criados por Deus para dominar a natureza. O surgimento da raça humana resultou de milhões de anos de evolução de um ser descendente do primata que foi evoluindo e;
- c) a terceira: foi feita por Freud que, ao provar a existência do inconsciente, prova que o homem não governa sua mente.

A ferida narcísica sinaliza a castração, o limite do sujeito. Ela é a marca do engodo entre a realidade e aquilo pelo qual o sujeito se representa (ideal). O que distancia desse ideal, como quando não se é reconhecido pelo outro na imagem idealizada, fere ao ego. Assim, quando uma demanda de um sujeito não é correspondida ou quando o sujeito se percebe distante do seu ideal, a ferida narcísica é tocada.

---

<sup>44</sup> Em síntese, podemos dizer que o ideal do eu (FREUD [1914] 2006) é visto como um modelo que o sujeito gostaria de atingir. Baseado nos valores sociais, esse modelo é alvo de amor e demanda: “Esse ego ideal é agora o alvo do amor de si mesmo (*self-love*)”, de modo que só é possível ao sujeito se reconhecer pelo outro. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 363), há uma variação de usos do termo em Freud, que ora aparece como ideal do ego (ou ideal do eu), ora como ego ideal (ou eu ideal), que, conforme Laplanche e Pontalis ([1967] 1991, p. 139-140; 222-224), têm o mesmo significado. Apesar da semelhança dos termos ideal do eu e eu ideal em Freud, concordamos com a distinção apresentada por Lacan ([1953-1954] 1986) a partir da qual o ideal do ego é considerado a instância imaginária que se torna uma aspiração do sujeito, e o ego ideal “é o outro como falante”, também idealizado pelo sujeito.

### 3.2 Da mobilização da transferência na FCPI

Mrech ([1999] 2003) traz a discussão da transferência na educação a partir da diferenciação das três dimensões da transferência:

- a) A imaginária, da inércia, da resistência, da identificação imaginária;
- b) a simbólica, que promove deslocamentos subjetivos e;
- c) a real, que provoca diferentes incidências singulares de um sujeito sobre o saber.

Um ponto importante de sua discussão trata da compreensão de que não é a relação entre os participantes de um processo educativo e seus sentimentos que constroem a aprendizagem e, sim, os modos de gozo que estruturam o sujeito e o laço. A partir de tal compreensão, o formador pode identificar as modalidades de gozo que fixam aprendizes e dificultam suas mudanças de posicionamento.

Os modos de gozo podem ser pinçados a partir do sintoma do sujeito: um aluno que se assenta no fundo da sala, evita falar com os colegas e parece se esconder, pode evitar ser notado. O ato de se esconder ou de se calar, se tomados como sintoma, podem indiciar um gozo que imobiliza o aprendiz, o de “passar em branco” e não enfrentar as próprias limitações, escondendo-as do outro. É o modo singularizado de o sujeito lidar com a castração, com a falta, com o limite imposto pelo Outro. O pinçamento do gozo (MOUZAT, 2014) é, portanto, o ato do analista que pinça, identifica e nomeia, por meio de um significante, o que ele percebe atuar no gozo do analisando. O gesto de pinçamento é orientado pelo que se repete e sustenta um gozo no analisando. A partir do pinçamento, o analista pode orientar o manejo do que incide no gozo com o intuito de deslocar os modos de gozo que paralisavam ou mortificavam o sujeito.

Para Marcella, como poderemos ver na segunda parte desta tese, o se calar e o se esconder eram modos de gozo cujo funcionamento prendia Marcela a uma simples economia: calada, não precisava falar inglês, nem ser professora de inglês. O pinçamento do gozo é, portanto, o intuito de “pinçar a dimensão singular do gozo” (MOUZAT, 2014, p. 481) a fim de que, nomeado, fixado em um significante (nomeado), possa ser manejado pelo analista.

A importância da transferência está em revelar o aspecto de fixação do sujeito e a possibilidade de produzir algo novo. Assim, o laço entre formador e PIFC, possibilita ao formador, a partir da repetição das dificuldades, tocar em algo da verdade do sujeito. O manejo do gozo, que toca o sujeito atua como uma provocação para que ele aja elaborando

um saber. Cabe ao sujeito, apenas a ele, encontrar uma forma de fazê-lo (MRECH, 2003). A condição para que isso ocorra é o formador suspender a oferta de respostas e deixar de ocupar o lugar de agente no discurso do mestre.

Lacan ([1969-1970] 1992) postula que o lugar do professor é o do sujeito suposto saber, isto é, lugar vazio para o surgimento da elaboração do aprendiz. Por isso, o silêncio do formador torna-se um manejo para o sujeito elaborar. Diniz (2011) atribui, ainda, à oferta da fala e da escuta em conversação como uma forma de se abrir caminhos à elaboração na formação de professores. No sentido de tais orientações, a FCPI poderá se apresentar como provocadora um espaço para que o sujeito produza um saber a partir de suas cadeias de gozo, de sua singularidade.

Entendendo ser possível uma formação que ressignifique os sentidos da docência, Riolfi (2011) aposta na introdução do equívoco como um manejo possível para tocar o sujeito a partir da estranheza que a marcação de tal acontecimento pode causar no sujeito que falou. Ao se confrontar com o próprio equívoco, o sujeito em formação confronta-se com o não elaborado que requer uma simbolização. Essa inversão dialética na formação de professores, da formação centrada no professor formador para o professor em formação, marca a possibilidade de também mudar o eixo da formação na universidade.

A mudança a que me refiro é a que descola os saberes da universidade e, por conseguinte, da FCPI, de um conhecimento totalizante, completo e que se quer verdade, para um conhecimento que acolhe sua incompletude e, por essa característica, comporta a possibilidade de criar.

Conforme postula Riolfi (2011) abrir mão das certezas do discurso universitário pode gerar angústia no professor em formação. Assim sendo, torna-se condição aos PIFC suportar a angústia de abrir mão de um significante pré-estabelecido.

A partir a articulação teórica apresentada, concluo afirmando que desestabilizar os significados estabelecidos pode levar o PIFC a dois caminhos. Um deles seria a estagnação, a resistência, a partir da qual não será possível a esse profissional ressignificar o manejo do formador. O segundo seria o da produção, em que o professor responde ao formador com uma implicação, uma responsabilização pelo saber.

Nesta tese, sustendo, portanto, que o manejo do formador, via transferência simbólica, pode levar o PIFC a se implicar com o saber. Por mais angustiante que seja tal intervenção, é o fato de esse professor em formação supor um saber ao formador que sustentará a transferência imaginária ou o amor. Caberá ao formador, não responder à

demanda de amor do que está em formação, deixando um lugar vazio que o autorize a “empenhar sua pele” num trabalho de elaboração do saber.

Feitas tais considerações, passarei à segunda parte deste texto. Nela trato da metodologia de pesquisa e das análises dos dados.

## **PARTE II**

### **O LAÇO QUE ME SOLTA: TRANSFERÊNCIA E TRABALHO**

A segunda parte da tese é composta por quatro capítulos. O primeiro trata da metodologia utilizada na pesquisa, sua natureza, tipo e características. Trato, também, da formação do *corpus* e do tratamento dos dados.

Para melhor organização da análise de dados, eu a dividi em três capítulos. No primeiro (capítulo 2), narro, a partir do diário clínico, o processo da instauração da transferência e a sua dimensão de vislumbre e/ou resistência à instalação da demanda. No segundo (capítulo 3), procuro mostrar, a partir do diário clínico, da troca de e-mails e as gravações, os manejos operados no contexto do ConCol com a finalidade de criar possibilidades para a ruptura da dimensão da resistência. No terceiro capítulo (capítulo 4), tratarei dos efeitos da intervenção da formadora, a partir da transferência de Marcella, no processo de sua FC. Nessa parte do texto, utilizarei dados oriundos dos três registros de formação do *corpus*.

## CAPÍTULO 1

### A METODOLOGIA DE PESQUISA

O método utilizado nesta investigação foi a pesquisa psicanalítica. Antes de apresentar as especificidades desse método de pesquisa, gostaria de trazer um trecho de Castro (2010, p. 24). Ele define o termo método a partir do campo da ciência para propor, a partir de uma comparação, a elucidação do termo no campo analítico:

Cabe aqui começar pela etimologia da palavra “método” (*méthodos*). Feita a devida escansão, *metá* significa através e *hodós* denota caminho. Portanto, no geral, todo e qualquer método nos traz a significação de “caminho a ser atravessado” para se chegar a um lugar/objetivo previamente determinado. O método, por esse viés quase que literal, nos fornece ainda, de antemão, uma orientação no campo a ser atravessado, uma concepção do objeto a ser pesquisado e até mesmo o uso de instrumentos para fazê-lo. Essa é a estrutura mínima do conceito que aqui nos interessa: método.

Castro (2010, p. 24) avança na análise da composição semântica do termo método ao trazer as metáforas<sup>45</sup> ou nomeações que *metá* tenta alcançar no campo científico, o de deslocamento ou travessia de dificuldades:

Cabe ainda destacar nele um quê, subentendido, de metáfora do movimento, de deslocamento de um lugar para outro. Esse deslocamento nos é aí dado pela presença do prefixo grego *metá*, que traz a ideia de atravessamento de um espaço com dificuldades, porque se elas não existissem, não se justificaria a existência do método.

Tal metáfora, como toda nomeação, carrega uma representação do que é pesquisado, como, por exemplo, um mapa que representa uma paisagem e é tomado como absoluto por algumas ciências e em alguns tipos de pesquisa. A psicanálise propõe que se tome o objeto pesquisado não só pelo viés dessas metáforas, dos métodos e das nomeações e conceitos, mas também pela via do Real, considerando, na produção de conhecimentos, o furo que constitui sujeito e objeto, pesquisador e objeto de pesquisa:

---

<sup>45</sup> Metáfora é referida aqui como uma representação de algo. Sua definição aqui é a mesma da figura de linguagem, quer seja algo que represente outra coisa por uma relação de semelhança, substituição de um significante por outro.

Se, por um lado, isso [a metáfora, o método] nos traz vantagens em matéria de aquisição e uso de recursos simbólicos e de saberes, por outro, nos afasta radicalmente das contingências (manifestações do real) e da “coisa freudiana” (*das ding*). Há, portanto, uma tensão inevitável entre os recursos (metafóricos) oferecidos pelo método e as contingências (o real) que participam de toda e qualquer pesquisa. Destacamos essa tensão pelo que extraímos do ensino de Lacan a esse respeito: que é pela contingência que temos a chance de demonstrar e escrever o real (CASTRO, 2010, p. 25).

Dessa forma, a pesquisa que opta pela via da psicanálise, que comporta o furo, o incompleto, o Real precisa dialogar com a ciência e a universidade. Estas sustentam o desejo de uma teoria que abarque o todo (Diniz, 2011) e dê conta de todas as limitações e travessias com uma pesquisa que produza conhecimentos, prontos e fechados ao fim do processo. Nesse diálogo, como já abordamos, a psicanálise, propõe à ciência reconhecer sua própria incompletude. Tal ato é necessário, ainda, para que se mantenha a falta, um mote para a implicação de novos e mais pesquisadores na produção de conhecimentos, especialmente na formação de professores (DINIZ, 2011).

Nesse gesto, o de trazer à ciência a pesquisa ou a intervenção psicanalítica, consideramos a necessidade de se observar que a origem da pesquisa e da teoria psicanalítica é a clínica. Posto isso, são necessários alguns movimentos da escrita do pesquisador na tentativa de melhor se adequar ao discurso universitário. A principal dificuldade é o registro predominante da clínica e em parte do ensino psicanalítico, a oralidade. Na clínica, a sessão exige a fala sob transferência. Na ciência, a escrita (sob transferência).

Feitas tais considerações, passo a descrever a proposta da pesquisa psicanalítica a partir de uma breve contextualização histórica do termo, seguida das orientações para sua realização.

### **1.3 A pesquisa psicanalítica**

O termo pesquisa psicanalítica surge nos textos freudianos para designar as investigações do psicanalista, visto que as modalidades de pesquisa dispostas na época pela psicologia não contemplavam o objeto de saber da psicanálise, o inconsciente. Freud ([1914] 2006) estruturou as construções teóricas resultantes desse método, em uma metapsicologia.

Ao criar os conceitos de sua metapsicologia, Freud ([1914] 2006) visava a entender os fenômenos apresentados na clínica e a tentar inserir a psicanálise na comunidade



científica. Freud, então, se empenhou em “cuidadasas e laboriosas investigações” e ainda é tomado como modelo na construção e registro da pesquisa psicanalítica.

Segundo Neto e Moreira (2010, p. 6) o diálogo entre a psicanálise e a universidade sempre foi estimulado por Freud. Ele próprio se inseriu na universidade como professor-pesquisador e defendeu o uso do conhecimento psicanalítico na formação profissional de diferentes áreas:

Lembramos que Freud nunca abdicou do diálogo entre a psicanálise e a universidade, simultaneamente, valorizou e questionou a aproximação entre uma e outra, reconhecendo a importância da utilização do conhecimento psicanalítico na formação de profissionais de saúde e do saber das ciências humanas, atribuindo, no entanto, às instituições autônomas, a tarefa especializada de formação dos psicanalistas. Mesmo sofrendo resistências às suas descobertas no meio universitário, Freud não deixou de tentar manter um relacionamento com a academia, tendo sido livre-docente e professor assistente da Universidade de Viena, onde procurou divulgar as ideias psicanalíticas através de conferências durante trinta anos.

Vorcaro (2010, p. 11) esclarece que o método freudiano para a pesquisa psicanalítica não dispõe de muitas recomendações técnicas, característica o impede de ser reduzido a um conjunto de técnicas, guardando o espaço para o singular na produção científica:

A escassez de recomendações técnicas é imanente ao método psicanalítico na medida em que impede o risco de reduzi-lo à técnica, que o tornaria passível de aplicabilidade. A aplicação de uma técnica, como sabemos, pressupõe a detenção de um conhecimento que universaliza o objeto e, conseqüentemente, apaga sua manifestação singular.

Tal característica da pesquisa psicanalítica permite ao pesquisador certa maleabilidade para construir o percurso metodológico. Segundo Fachinetti (2012), alguns pesquisadores optam pela utilização da análise de discurso ou da análise de conteúdo, por exemplo, para validar suas pesquisas que tem aporte na base teórica da psicanálise. Para a metodologia de pesquisa psicanalítica que empreendi na tese, adotei a construção de caso, conforme proposta por Fédida (1992), cujas especificações apresentarei mais adiante, no item 1.1.3.

Muitos têm sido os esforços, nas próprias universidades e programas de pós-graduação, para se construir uma validação da proposta metodológica freudiana de pesquisa psicanalítica que já avança com contribuições de estudos psicanalíticos posteriores

(FACHINETTO, 2012). Neto e Moreira (2010) defendem que muitos avanços podem advir dessa parceria universidade-psicanálise.

Segundo Stein (1997) a pesquisa psicanalítica na universidade pode seguir os seguintes caminhos:

- a) Um primeiro histórico, de caráter referencial, apresenta a matriz teórica e os fundamentos pragmáticos;
- b) um segundo de caráter especulativo, um espaço de emergência dos fenômenos inconscientes e;
- c) um terceiro de elaboração das hipóteses, para dar conta do material investigado e enfrentamento do debate público sobre os resultados.

Esta tese segue os caminhos referendados por Stein (1997). Na primeira parte da tese, cumpro a fase um apresentando a base teórica a partir da qual analiso os dados do *corpus*. Na segunda parte, procedo à análise dos dados apresentando as construções acerca dos fenômenos inconscientes observados no *corpus*. Para a viabilização do percurso de análise a partir da construção de caso (FÉDIDA, 1992), utilizo a narrativa metapsicológica como forma de apresentar as construções engendradas a partir dos movimentos iniciais, de deslocamento e de situação posterior, realizados por Marcella em sua FC, considerando o laço transferencial em que seus deslocamentos se construiu.

A pesquisa psicanalítica não adota dispositivos metodológicos quantitativos e, embora possa ser tomada como pesquisa de cunho qualitativo, dispõe de dispositivos metodológicos específicos de observação, coleta de dados, exposição, redação e publicação, como tratarei a seguir neste texto.

Feitas tais considerações sobre a natureza pesquisa psicanalítica, apresentarei os procedimentos desse tipo de pesquisa, começando pela coleta dos dados.

### **1.3.1 A coleta de dados**

A pesquisa psicanalítica não apresenta um roteiro para a coleta de dados. Conforme Fachinetti (2012, p. 105) pontua: “Fica a critério do pesquisador a escolha dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e materiais a serem utilizados”. Os dados podem ser obtidos em práticas da clínica ou de outras fontes: obras de arte, textos literários, biografias (IRIBARRY, 2003).

Iribarry (2003) ressalta a possibilidade de se obter dados para análise a partir de entrevistas, gravadas em áudio ou vídeo, utilizadas na íntegra ou em fragmentos. O uso de dados gravados exige a transcrição para que os dados possam ser utilizados em uma pesquisa como a que conduzi.

Sobre a transcrição, Vorcaro (2010, p. 16) pontua que algo pode se perder na transcrição:

Os ditos "dados" do caso registrados situam a prática da transcrição e a hipótese de coincidência entre investigador e clínico. Entretanto, o voto da plena transposição de registros dos enunciados efetuado por meio de uma "transcrição de dados" exige problematizar aquilo que dela escapa através do esclarecimento de sua função e, como consequência, a posição de quem os lê para registrá-los. A interposição da atividade de escrita situa o Outro do escritor: o sujeito, suposto saber a quem este se remete. E nessa dobradiça em que se identifica, num só tempo, o clínico e o pesquisador, interessa localizar, nos traços depositados da escrita literal, como o pesquisador ultrapassa sua transcrição.

A orientação de Vorcaro (2010) reforça, ainda, a dificuldade de se realizar uma pesquisa psicanalítica fora do laço transferencial, o que podemos problematizar a partir do mesmo argumento: como contemplar tais “perdas” na transcrição de dados se não se esteve presente na cena analítica para se participar da “construção (ficcional) metapsicológica” (D’ARGOD, 2000)? Iribarry (2003) indica o uso de um diário clínico como suporte para transcrição, que pode ser construído com anotações feitas após as coletas.

Nesta pesquisa, segui tais orientações para a coleta de dados. Mesmo não se tratando de fenômenos ocorridos na clínica, investiguei fenômenos análogos. A coleta de dados foi toda realizada por mim que também integrei o quadro de formadores do ConCol. Marcella foi o foco da coleta por ter entrado em transferência comigo a partir de nosso contato no ConCol. Esse movimento de Marcella me permitiu manejar a transferência, o que propiciou a situação de coleta dos dados.

Para a coleta dos dados utilizei:

- a) Áudio e vídeo de: aulas de Marcella, Conversações entre Marcella, Maria e Alice (conduzidas por mim), PR, depoimentos e entrevistas de Marcella e, entrevistas com alunos de Marcella e; demais atividades do ConCol (aulas com ETAs, Congressos, Seminários, Encontros para discussões metodológicas);
- b) Arquivo: e-mails trocados entre os participantes do ConCol, Marcella e a pesquisadora, textos e apresentações de slides de Marcella e;
- c) diário clínico de registro das atividades do ConCol e de Marcella.

Observo que tanto a coleta quanto o tratamento dos dados seguiu as normas a que está condicionada a pesquisa acadêmica envolvendo seres humanos. A legislação que sustentou a pesquisa foi elaborada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da UFMG submetido ao Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP). A pesquisa vincula-se ao projeto de pesquisa da Professora Doutora Maralice de Souza Neves (2007), orientadora desta tese, intitulado: “Processos identitários de professores de línguas em formação continuada”. O documento está registrado pelo COEP e pelo CONEP sob o número: 0403.0.203.000-7.

Segundo essas orientações, cada participante da pesquisa recebeu duas vias de um termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE) (APÊNDICE 1), acompanhado de uma via da carta de esclarecimento sobre a pesquisa (APÊNDICE 2). Na carta, os participantes tiveram acesso a informações sobre a pesquisadora e orientadora da pesquisa, sobre a instituição a que a pesquisa estava vinculada e sobre a pesquisa da qual participariam.

Caso concordassem em ceder seus dados para a pesquisa, assinavam a carta e a entregavam à pesquisadora. Os participantes foram informados de que mesmo tendo autorizado a pesquisa, poderiam desistir de sua participação a qualquer momento.

Todos os nomes dos informantes citados na pesquisa são fictícios.

Feitas tais considerações, passo aos procedimentos para a análise dos dados.

### **1.1.2 A análise dos dados**

A análise dos dados foi conduzida a partir de duas técnicas de interpretação psicanalíticas: a leitura das transcrições orientada pela escuta e a transferência da pesquisadora com o processo de FC da principal informante da pesquisa (FÉDIDA, 1992).

A leitura dirigida pela escuta é uma prática oriunda da clínica. O analista analisa o dizer do analisando tendo como referência a teoria e a atenção dada ao paciente. Na pesquisa acadêmica, trabalhei sobre a fala e a escrita da informante e dos professores em FC e sobre os diários clínicos da pesquisadora.

O outro dispositivo de pesquisa utilizado foi a transferência instrumentalizada. Trata-se do “processo por meio do qual o pesquisador se dirige ao dado de pesquisa situado pelo texto” (IRIBARRY, 2003, p. 129), relacionando os achados com a teoria consultada, a fim de “elaborar impressões que reúnam as suas expectativas diante do problema de pesquisa”

(IRIBARRY, 2003, p. 129). Essa é a técnica de análise de dados a partir da qual o pesquisador retira subsídios para o ensaio metapsicológico.

Ressalto que a análise dos dados na pesquisa psicanalítica não fica restrita à experiência subjetiva única do pesquisador. Conforme orienta Fachinetto (2012, p. 106) “é preciso a convocação de uma alteridade, ou seja, o outro a quem se dirige o pesquisador” e, acrescento, alguém com quem se tenha engendrado transferência de trabalho, condição para sustentar o próprio curso de doutorado. Esse outro, nesta pesquisa, foi a orientadora, já que é ao orientador que o pesquisador primeiro se endereça no debate público da análise.

Feitas tais considerações, sigo apresentando as orientações para construção do caso e para a redação do ensaio metapsicológico. Trato de ambos no próximo item.

### **1.1.3 A construção do caso e o ensaio metapsicológico**

O ensaio metapsicológico configura-se como um texto que abarca uma parte da discussão dos dados e as considerações do pesquisador acerca das análises dos dados. É um texto que traz uma teoria germinativa, capaz de gerar uma metapsicologia (FÉDIDA, 1992).

Segundo Fédida (1992) o ensaio metapsicológico tem três características. A primeira delas é a inconclusividade. Toda publicação é parcial, uma vez que a pesquisa psicanalítica não visa a apresentar soluções fechadas para os temas pesquisados. Longe disso, ela aponta o momento do pesquisador e sua leitura dos dados do *corpus*.

A segunda característica é a contribuição que o ensaio metapsicológico propicia ao campo conceitual da psicanálise, uma vez que o objetivo da pesquisa não é referendar a teoria, mas avançar em seu campo de elaboração epistemológica. A terceira característica é a submissão do texto à alteridade. Como já informei, essa alteridade se concretiza, primeiramente pelo orientador e, depois, pela banca.

O ensaio metapsicológico traz a experiência do pesquisador em sua investigação; ou seja é uma experiência transformada em aprendizagem e saber, um trabalho de elaboração (LAPLANCHE, [1987] 2008), uma problematização no campo conceitual psicanalítico, com o objetivo de contribuir para a construção teórica. O ensaio metapsicológico é o registro do caso na pesquisa psicanalítica.

O caso em psicanálise é a construção abstrata a partir de uma situação concreta investigada (THOUVENIN, 1999). A construção do caso, segundo orientação de Fédida

(1992), também necessita da alteridade, neste caso, entre a pesquisadora e a orientadora, o que o psicanalista nomeou de situação psicanalítica de supervisão.

A situação concreta analisada nesta pesquisa é o processo de FC de uma professora de LI. A pesquisadora intervém na formação da professora por meio de um laço transferencial. A orientadora interroga tais intervenções assim como a relação com a professora em formação.

Faz-se necessário referendar que a experiência de construção de caso é fundamental para a teorização psicanalítica. Ela permite o encontro entre a experiência e a elaboração teórica sempre vista como inacabada:

Uma vez que toda construção desse tipo é incompleta, pois abrange apenas um pequeno fragmento dos eventos esquecidos, estamos livres para supor que o paciente não está de fato discutindo o que lhe foi dito, mas baseando sua contradição na parte que ainda não foi revelada. (FREUD, [1937a] 2006, p. 281).

Para melhor identificação do caso desta pesquisa, adotarei a prática freudiana de nomear seus casos com um nome para seus analisandos (D'ARGOD, 2000). Assim, nomeio o caso construído nesta tese como “caso Marcella”. Para o relato do caso clínico (ensaio metapsicológico), adotei o modelo de narrativa praticado por Freud, conforme descreve Riolfi (2014). Para narrar um caso, Freud:

- a) pesquisa: formula hipóteses, inquiri, testa, posicionamento que se distancia de uma inércia esperançosa;
- b) constrói a narrativa utilizando o modelo clássico da narrativa escolar, observando um fio condutor para o caso e respeitando alguns passos, quer sejam:
  - Orientar o leitor quanto à finalidade e motivação da narração do caso;
  - descrever o protagonista e os participantes secundários do caso, sem revelar elementos que o identifiquem. A descrição deve se restringir ao necessário para que o leitor compreenda as articulações analíticas construídas no texto;
  - localizar espacialmente os principais eventos;
  - apresentar a cronologia dos eventos relatados. A temporalidade é fator importante para que o leitor possa fazer a reconstrução do caso a partir do enredo e;
  - marcar e explicitar para o leitor os pontos de quebra/virada da narrativa: o pitoresco, o inesperado.

- c) Explicita as condições para a obtenção de verossimilhança a partir dos seguintes recursos:
- retornar sobre a própria análise, rever procedimentos e análises e;
  - localizar a posição enunciativa a partir da qual os enunciados narrados foram escutados.
- d) Argumenta de modo científico válido, explicitando a tese que fundamenta o relato que culmina, ao fim da narrativa, em alguma formulação conclusiva sobre o caso, passível de generalização.

Cabe ainda mencionar que a narrativa de um caso que apresentarei segue ainda outra orientação, a da clínica do Real. Ela se caracteriza por um exercício de interpretação analítica que se faz a partir do detalhe clínico, o inusitado que merece ser narrado. A construção/percepção desse detalhe clínico parte dos significantes apurados na escuta do *corpus*. Seu registro se constrói numa tentativa de esvaziar os sentidos, buscando elucidar ao leitor o gozo do analisando, o que faz marca no corpo, o singular (RIOLFI, 2014).

Feitas tais considerações, passarei à descrição do *corpus* da pesquisa.

## **1.2 O *corpus* da pesquisa**

Início a apresentação dos registros do *corpus* pelo diário clínico.

### **1.2.1 O diário clínico**

O diário clínico que compõe o *corpus* desta pesquisa contém os registros de trabalho com o ConCol, durante o período de 03/2011 a 05/2014, composto por 95 folhas manuscritas, frente e verso. No diário clínico eram registradas minhas observações das experiências vividas por Marcella com o grupo diante da minha presença como pesquisadora. Há, ainda, dados sobre outros informantes da pesquisa: nomes, presenças/ausências, a natureza do encontro, o tema/pauta, apontamentos e intervenções dos participantes, intervenções, impressões e comentários da pesquisadora. Registrei também minhas impressões sobre as aulas de Marcella, suas entrevistas, depoimento e conversações. Somam

um total de 68 ocorrências. Um diário era escrito, basicamente, ao fim de cada semana. As figuras 10, 11 e 12 que se seguem, apresentam exemplos do conteúdo dos diários. Ressalto que nesta etapa os exemplos são somente ilustrativos, pois as análises serão feitas mais adiante.

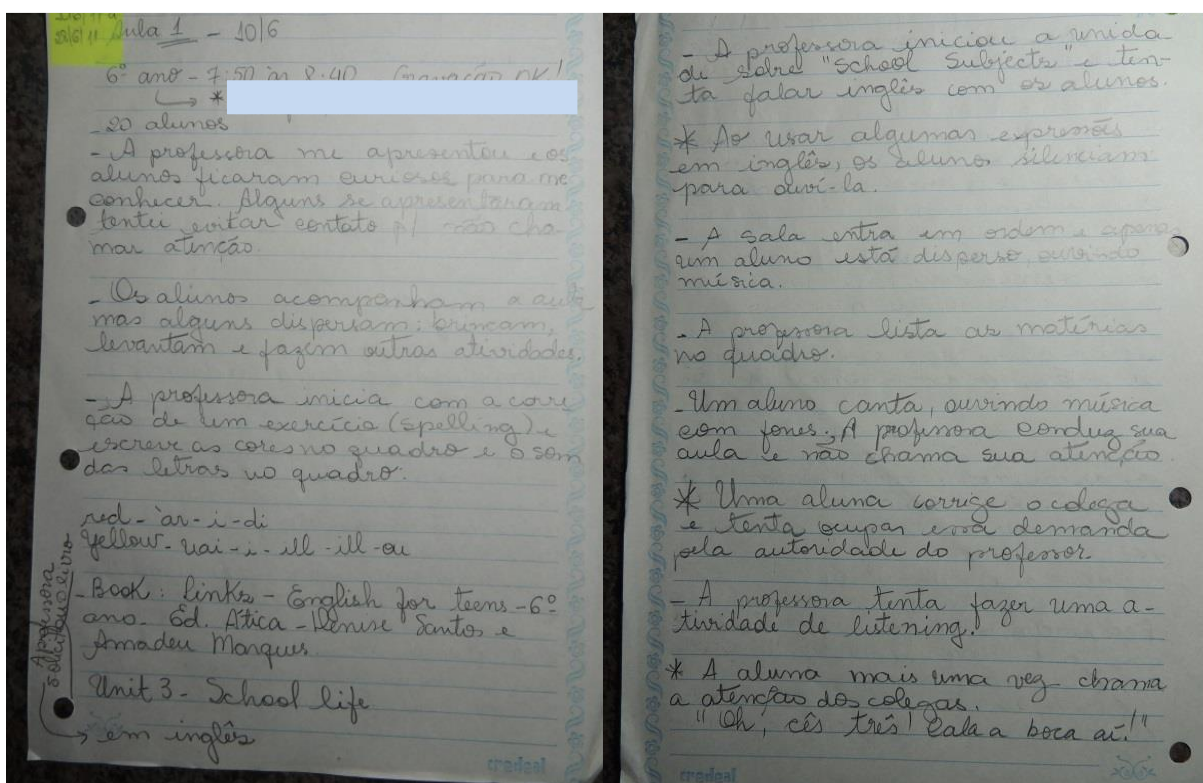


FIGURA 10 – Amostra de diário

clínico 1 parte 1, datado de 10/6/2012 – Aulas de inglês ministradas por Marcella

(Houve alteração na figura, com cobertura dos nomes para preservar a identidade dos participantes.)



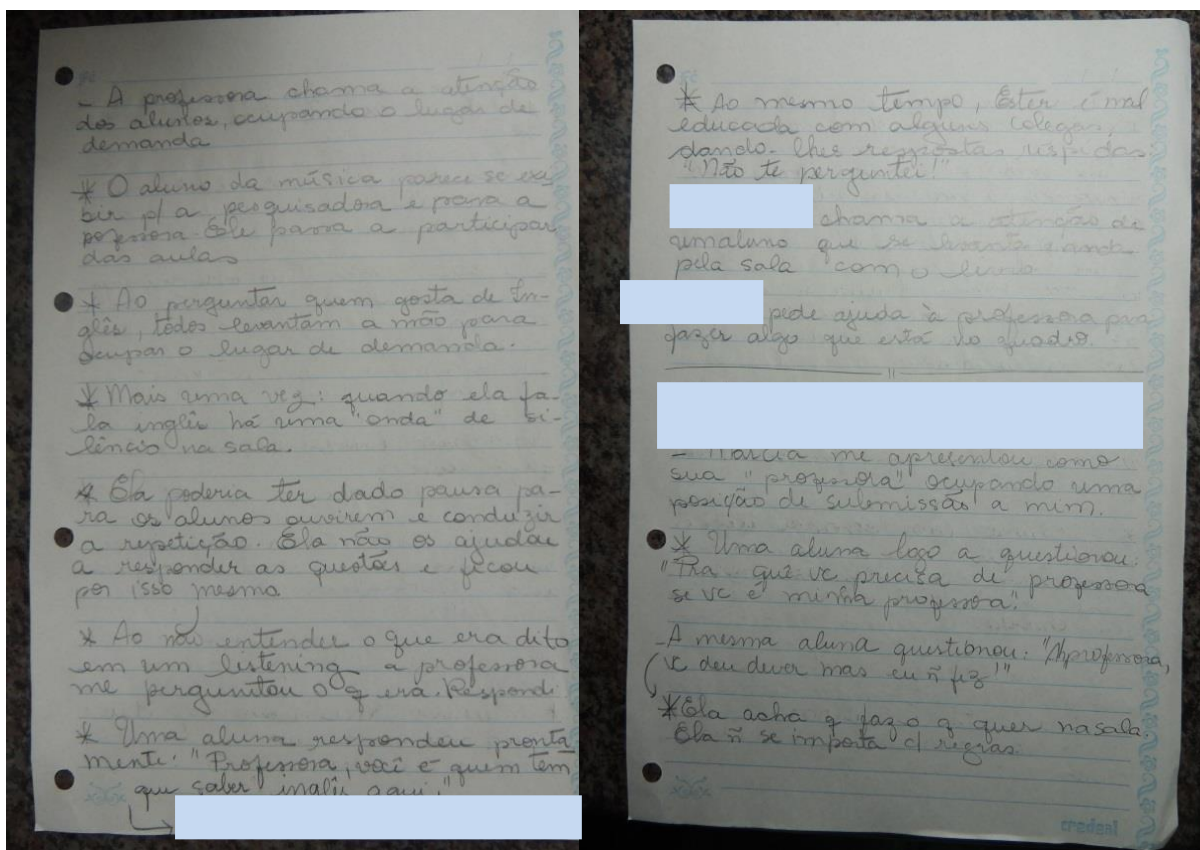


FIGURA 11 – Amostra de diário clínico 1 parte 2, datado de 10/6/2012 – Aulas de inglês ministradas por Marcella (Houve alteração na figura, com cobertura dos nomes para preservar a identidade dos participantes.)

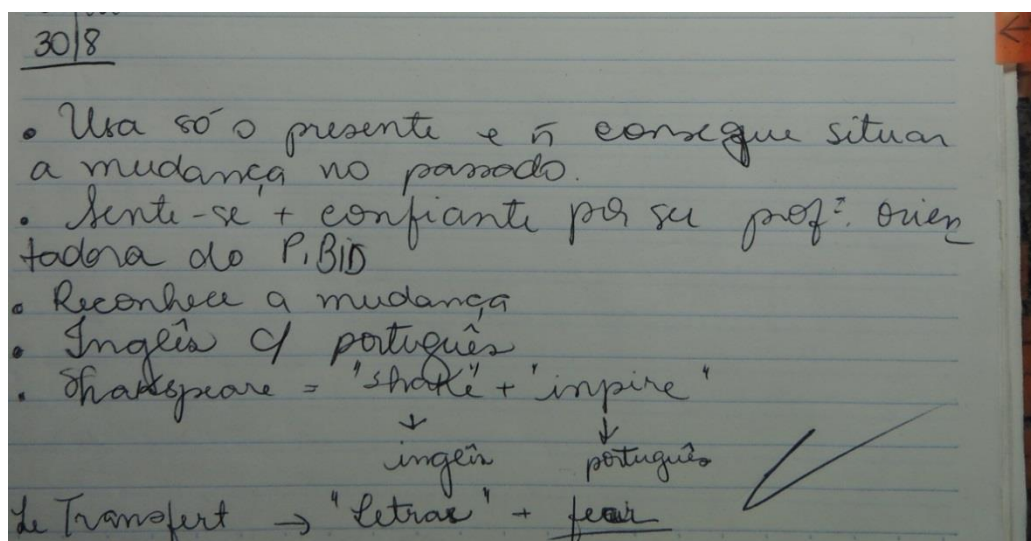


FIGURA 12 – Amostra de diário clínico 2 – PR, datado de 30/08/12

O uso do diário clínico na pesquisa mostrou-se fundamental para a articulação das análises, pois conforme postula Iribarry (2003 p. 10) ele “permite que o pesquisador deixe fluir associações de significantes formando uma trama, um tecido textual em que sua experiência fica registrada”.

O diário clínico, por conter as impressões da pesquisadora sobre os acontecimentos registrados, serve como elemento de apoio para elucidar a transcrição das gravações de áudio e vídeo, pois nele estão registradas, dentre outras anotações, as reações dos participantes. Ainda, o diário é fonte das primeiras leituras da pesquisadora ao interpretar os acontecimentos relatados. Nesse momento, recursos como a associação de significantes, representações, dentre outros recursos, fazem-se presentes no diário.

Os dados contidos no diário foram utilizados na constituição de quadros comparativos e ilustrativos que utilizei como recursos para construir o caso que apresentarei adiante

### 1.2.2 Registros em áudio e vídeo

A finalidade da coleta de dados em áudio e vídeo foi registrar o percurso de Marcella na FCPI, especialmente no ConCol, programa em que estavam inseridos os PR. Ao longo da formação do *corpus*, tornou-se necessário registrar momentos da prática docente de Marcella, parti, então para a gravação de áudio e vídeo de aulas. Outros momentos, que evidenciam o laço discursivo em que Marcella se insere para tomar posição e agir como professora, foram igualmente registrados: aulas, participações em congressos, palestras, seminários, depoimentos e conversações.

Os dados dessa parte do *corpus* totalizaram 68 horas de gravações, sendo 14 horas de gravação em vídeo e 54 horas em áudio, distribuídos de acordo com o QUADRO 1.

| <b>Corpus da pesquisa – Caso Marcella</b> |  |  |                    |
|---|--|--|--------------------|
| Registros em áudio e vídeo                |  |  |                    |
| <b>Nº</b>                                 | <b>Acontecimentos registrados</b>              | <b>Ocorrências /tempo (aproximado)</b> | <b>Observações</b> |
| <b>1</b>                                  | Aulas de LI ministradas por Marcella na escola | 20/16 horas                            | 2 horas em vídeo   |
| <b>2</b>                                  | PR   | 8/19 horas                             | 10 horas em vídeo  |
| <b>3</b>                                  | ConCol – Aulas de LI com ETAs                  | 8/ 16 horas                            | 2 horas em vídeo   |

|   |  |              |   |
|---|--|--------------|---|
| 4 | Conversações   | 7 / 10 horas | Participação de Maria e Alice, duas professoras com quem Marcella se identifica fortemente. |
| 5 | Participações em eventos acadêmicos com apresentação de trabalho | 2 / 1 hora   |   |
| 6 | Depoimento   | 2/2 horas    |   |
| 7 | Entrevistas com Marcella   | 2/1 hora     |   |
| 8 | Entrevistas com alunos de Marcella                               | 6/ 3 horas   |   |

QUADRO 1 – Registro de áudio e vídeo do *corpus*

A transcrição foi acompanhada de notas explicativas ou elucidativas, bem como de imagens retiradas dos vídeos, como suporte para as análises. A FIGURA 13 traz o exemplo de uma transcrição.

|   |
|---|
| <p>REUNIÃO DO CONCOL – 17/06/2011</p> <p>SÍMBOLOS<br/> ‡ -PAUSA LONGA (+ DE 3SEGUNDOS) / - PAUSA DE FALA (( )) – OUTROS SONS<br/> ⌘ -FALA SOBREPOSTA, TRUNCADA ( ) - COMENTÁRIOS</p> <p><b>0'</b><br/> 1. [E eu também queria fazer umas perguntinhas pra vocês se vocês tiverem aí uns quinze minutinhos a mais/ ainda têm?<br/> M. ((onomatopeia)) – resposta afirmativa<br/> 1. É porque/ é um feedback pra nós/ é/ eu preciso do meu caderninho (fala com desespero)<br/> ‡<br/> 1. a gente vai mandar um e-mail então/ pra/prá todo mundo<br/> 2. Confirmando a vinda no dia primeiro<br/> 1. confirmando a vinda no dia primeiro/e dando algumas instruções necessárias/ né?/ que forem necessárias/mas em princípio é esse feedback aqui que nós já temos né?/ vamos ter pra dar né?/ e...// a partir/<br/> ‡<br/> 3. Just few people brought.<br/> 1.Quem sabe quem não trouxe ainda quer mandar pra gente/ né? Aí cês mandam/ né?/ Por e-mail/ e a gente pode dar esse feedback que eu acho que nosso trabalho aqui é/<br/> <b>1'03"</b><br/> ‡<br/> 3. é pra isso/ né?/ (com suspiros)<br/> 1. É/nosso trabalho aqui é pra isso/ Cês acham que.../mais gente ia nos ajudar a chamar os colegas pra vir/ cês são os frequentes aqui/<br/> ‡<br/> 3. Hoje teve mais gente inclusive/<br/> ⌘<br/> 1. Ah teve mais gente?<br/> ⌘<br/> 3. que foi embora/<br/> ⌘<br/> 4. Hoje tava mais cheio/</p> |
|---|

FIGURA 13 – Exemplo de transcrição

Os depoimentos serviram como um espaço de escuta da fala do aluno e do professor e da relação entre eles, um espaço para dizer aquilo que a representação da aula ou da presença do pesquisador poderia cercar.

### 1.2.3 E-mails

Os e-mails do grupo de professores do ConCol e as trocas de e-mails entre mim e Marcella, produziram evidências sobre as tomadas de posição de Marcella frente a sua FC. Ao passar a assumir o papel ativo em sua formação, ela passa a comunicar-se com o grupo também por esse meio. Os 20 e-mails utilizados no estudo estão organizados no QUADRO 2:

| <i>Corpus da pesquisa – Caso Marcella</i> |  |   |   |
|---|--|---|---|
| E-mails                                   |  |   |   |
|   | Data   | Assunto   | Circulação                                      |
| 1   | 18/03/11   | Planejamento do ConCol – 2011   | E-mail do ConCol. Enviado pelas formadoras.     |
| 2   | 13/05/11<br>27/05/11   | Trocas de materiais por e-mails   | E-mail do ConCol. Enviado pelos PIFC.           |
| 3   | 13/05/11<br>27/05/11   | Adiamento de entrega de proposta de pesquisa                                | E-mail do ConCol. Enviado pelas formadoras.     |
| 4   | 03/06/11   | Convite para compartilhar atividades  | E-mail do ConCol. Enviado pelas formadoras.     |
| 5   | 16/09/11   | 24 e-mails sobre a greve dos professores da rede estadual de MG             | E-mail do ConCol. Enviado por todos.            |
| 6   | 08/04/12   | 8 e-mails de discussão sobre o primeiro PR                                  | E-mail do ConCol. Enviado pelos PIFC.           |
| 7   | 10/04/12   | Marcella participa da discussão sobre o primeiro PR.                        | E-mail do ConCol. Enviado por Marcella.         |
| 8   | 30/03/12<br>10/09/12<br>11/09/12<br>25/11/12<br>16/08/13<br>21/08/13<br>23/08/13<br>29/08/13<br>21/04/14<br>04/05/14<br>13/05/14 | Marcella envia materiais (textos, slides) e coloca demandas à pesquisadora. | E-mail pessoal de Marcella para a pesquisadora. |

QUADRO 2 – E-mails do *corpus*

### 1.2.4 Textos e slides

Os textos e apresentações de slides, produção de Marcella, são tomados nesta pesquisa como evidências dos efeitos do manejo da transferência no laço entre a pesquisadora e a professora em FC. Trata-se, portanto, de evidência importante na construção da resposta a uma das perguntas de minha pesquisa: quais os efeitos do manejo da transferência na FCPI?

Esta parte do *corpus* contou com cinco elementos, que apresento no QUADRO 3:

| <b>Textos e slides colecionados no corpus</b> |             |                        |  |   |
|---|-------------|------------------------|--|---|
| <b>Nº</b>                                     | <b>Data</b> | <b>Ocorrência</b>      | <b>Descrição</b>                                   | <b>Finalidade</b>   |
| 1   |             | Apresentação em slides | Apresenta uma cidade mineira e a produção de doces | Apresentação sobre cultura local aos ETAs.                |
| 2   |             | Texto                  | Narrativa da história de Marcella como PI.         | Apresentação no EDUCONLE                                  |
| 3   |             | Apresentação em slides | Proposta de ensino                                 | Participação em PR  |
| 4   |             | Apresentação em slides | Apresenta a experiência de FC de Marcella          | Apresentação no IV CLAFPL                                 |
| 5   |             | Texto                  | Versão 1 de pré-projeto de pesquisa                | Candidatura ao Mestrado em LA – Poslin/UFMG 2013.         |
| 6   |             | Texto                  | Versão 2 de pré-projeto de pesquisa                | Candidatura ao Mestrado em LA – Poslin/UFMG 2013.         |
| 7   |             | Texto                  | Resumo 1   | Estudos para a seleção Mestrado em LA – Poslin/UFMG 2014. |
| 8   |             | Texto                  | Resumo 2   | Estudos para a seleção Mestrado em LA – Poslin/UFMG 2014. |
| 9   |             | Apresentação em slides | Proposta de ensino                                 | Participação em PR  |

QUADRO 3 – Textos e slides colecionados no corpus

Feitas tais considerações, passo ao tratamento dos dados e a sua articulação, por meio do diário clínico. Essa etapa foi bastante significativa para a elucidação do caso relatado nesta tese.

### 1.3 A análise dos dados para construção do caso

A análise dos dados partiu da organização do *corpus* e da escrita do diário clínico. Seguiu pelo recorte de enunciados e/ou de imagens, considerando os momentos de produção dos sujeitos envolvidos, a fim de rastrear, pontuar e marcar evidências que me orientaram na construção deste caso e serviram de tessitura significativa para a escrita da análise.

O objetivo de nossa análise, vale lembrar, é a descrição de formas de manejo a partir da transferência entre Marcella e a pesquisadora, como formadora bem como os efeitos desses manejos na sua FC. Para isso, tentei seguir um percurso que evidenciasse: a instalação do suposto saber, elementos que propiciaram um manejo, as intervenções e as reconfigurações do discurso.

Tomei como ocorrências para a análise:

- a) A demanda;
- b) a suposição de saber;
- c) a resistência
- d) as formações inconscientes (equívocos, atos falhos, lapsos, esquecimentos);
- e) os silêncios (cerceador, do calar, ou o da falta, produtivo);
- f) o olhar e o ser visto;
- g) as repetições;
- h) os manejos e as intervenções e;
- i) os efeitos dos manejos da transferência.

O calar-se era algo marcante em Marcella. Associado ao não se fazer ver, parecia ser um recurso do apagamento em que ela constrói seu sintoma. As formações do inconsciente, no entanto, evidenciam que o sujeito do desejo atravessa esse sintoma: os equívocos ao falar da . Esses fenômenos de manifestação dessas formações propiciam momentos para intervenções e manejos. Outras situações de fala, como a fala vazia, a tagarelice, comuns nos PR, mas que não nos pareceu ocorrer no caso Marcella, são passíveis de intervenção também, como, por exemplo, fazer corte na fala para provocar outra ordenação do dizer. As repetições, os atos que indiciam um conteúdo a elaborar, mesmo quando evidenciam sinais de resistência, como as repetições inúteis (FREUD, 1914a), são evidências dos modos como o sujeito goza. Elas viabilizam uma leitura de como o *falasser* se coloca a partir de seu gozo: sofrimento, angústia, dor, felicidade, manifestações de histeria, tais como

queixar-se constantemente de algo, falar repetidamente sobre um sofrimento, repetir-se sobre algo que queira que os outros ouçam, etc.).

Diante de tal leitura, podemos realizar uma intervenção que leve o sujeito a outro laço social. No caso desta tese, como já mencionei, o objetivo do manejo era levar o sujeito a romper a resistência da transferência imaginária para entrar num laço a partir do qual pudesse construir e sustentar uma elaboração de saber diante de sua FC.

A suposição de saber, como já mencionei, é a evidência da instalação da transferência. Essa suposição de saber é que permite àquele a quem a transferência se põe em demanda de amor, um manejo em prol de transformar a resistência desse vínculo imaginário em transferência de trabalho. Os manejos e intervenções podem ser feitos pela fala ou pela ausência dela.

No caso desta pesquisa, nossa intervenção utilizou os seguintes modos de manejo:

- a) A inversão dialética (LACAN, [1951] 1998 );
- b) o esvaziamento do suposto saber (LACAN, [1964] 2008);
- c) a introdução do equívoco (RIOLFI, 2011);
- d) o silêncio (FACHINETTO, 2012);
- e) os PR
- f) a oferta de oportunidades de aprendizagem e;
- g) a instalação da transferência de trabalho (LACAN [1964] 2003)

É necessário pontuar que as propostas de intervenção que formam a base de elaboração dos PR, a saber: a conversação (LACADÉE e MONIER ,1999-2000; MILLER, 2005a); a técnica ativa (FERENCZI, [1919] 2011; [1921] 2011) e os *rounds* multidisciplinares (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011), não foram consideradas aqui como um manejo, pois, considero que seu funcionamento só atingiu o efeito que aqui apresentarei quando engendradas no PR. Certamente, isso não faz crer que essas ou outras propostas de manejo não surtiriam efeito, de qualquer tipo, na FCPI, especialmente no ConCol. Essa ressalva trata, portanto, de fazer jus ao delineamento da análise a partir do recorte que propus, isto é, dos PR como proposta de manejo da transferência na FCPI, no espaço do ConCol.

Em se entendendo os PR como um espaço de fala coletivo e desierarquizado, na medida do que essa proposição pode realizar, os manejos ocorreram não apenas a partir dos formadores ou desta pesquisadora. Como já pontuei, mesmo sem a orientação da clínica, manejos e intervenções à revelia foram realizados pelos participantes do ConCol. Da mesma forma que Freud e Lacan nos ensinaram sobre a possibilidade da ocorrência da transferência em qualquer relação social, acredito ser o manejo passível do mesmo princípio.

Lembro que, embora a condição de mobilização da libido na produção de um saber seja tácita, nem sempre os manejos são bem sucedidos. Nem sempre se tem uma mudança de laço que leve à produção de um saber. Na coleta de dados, observamos momentos que os professores, confrontados com a falta, que demanda alguma elaboração, optam por abandonar o curso, como já mencionamos.

Feita a apresentação do material com o qual trabalhei na pesquisa, bem como dos elementos que nortearam a abordagem do *corpus*, passarei à análise dos dados. Para a articulação da análise dos dados, optei por identificar os elementos do *corpus* com uma sigla sempre que for necessário, de acordo com o QUADRO 4 :

| Identificação das recorrências do <i>corpus</i> |              |   |
|---|--------------|---|
|   | <b>Sigla</b> | <b>Ocorrência</b>   |
| 1   | E@           | E-mail  |
| 2   | DC           | Diário clínico  |
| 3   | PR           | <i>Pedagogical Round</i>  |
| 4   | A            | Aula de Marcella  |
| 5   | A-ETA        | Aulas de inglês ministradas pelos ETAs no<br>ConCol                             |
| 6   | EM           | Entrevista – Marcella   |
| 7   | EA           | Entrevista – alunos de Marcella   |
| 8   | D            | Depoimento – Marcella   |
| 9   | C            | Participações de Marcella em eventos acadêmicos<br>com apresentação de trabalho |
| 10  | Co           | Conversações – Marcella, Maria e Alice  |
| 11  | PPT          | Apresentação de <i>slides</i> de Marcela  |
| 12  | DOC          | Textos de Marcella  |

QUADRO 4 – Identificação das recorrências do *corpus*



## CAPÍTULO 2

### A INSTAURAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA NO CONCOL

O objetivo deste capítulo é narrar o processo de instauração da transferência entre Marcella e uma das formadoras, no caso, esta pesquisadora. Para recompor o quadro da instalação da transferência, preciso lembrar que Marcella se dirigiu à UFMG a partir de um programa que surge em retorno à demanda de egressos do EDUCONLE pela oferta de mais atividades, cursos ou programas de FCPI, como já elucidei no primeiro capítulo. Sól (2014) contatou 162 professores egressos do EDUCONLE para participação em sua pesquisa e solicitou o preenchimento de um questionário sobre sua FC. Daqueles, 25 retornaram o documento e manifestaram vontade de retomar os estudos. Segundo Sól (2014, p. 102):

O que me chamou a atenção foi o fato de muitos sugerirem que houvesse uma “continuidade” do EDUCONLE ou que, anualmente, fosse feito, ao menos, um encontro para egressos. Nessa solicitação, reverberou uma significação: a de que se sentiam “esquecidos”. Comprometi-me a ser porta-voz dessa demanda dos professores aos coordenadores do EDUCONLE e relatei o fato à minha orientadora, professora Maralice de Souza Neves. Em decorrência desse gesto, hoje existe o Projeto Continuação Colaborativa (ConCol), criado para esse fim.

A pesquisadora salienta que o ConCol foi criado para atender a essa demanda e não para que a sua pesquisa fosse realizada:

No caso deste estudo, ainda no estudo-piloto, foi possível presenciar a criação de um projeto de extensão (a saber, o Projeto Continuação Colaborativa – ConCol), que nasceu para atender à demanda dos professores de inglês que haviam terminado o EDUCONLE, desde a sua criação (SÓL, 2014, p. 102).

Esse movimento dos professores assinala um aspecto importante no estabelecimento da transferência, a colocação de uma demanda. A demanda, como já venho pontuando, trata do direcionamento de um pedido, solicitação, da ordem de um objeto faltoso que se direciona àquele a quem se acredita possuir um saber sobre sua satisfação. Configuram-se, então, dois movimentos importantes para o estabelecimento da transferência: a instalação de um sujeito suposto saber, neste caso a universidade e seus profissionais a quem, na figura da pesquisadora, os egressos do EDUCONLE direcionaram sua demanda.

Essa demanda, certamente visava à equipe que trabalhara no EDUCONLE, especialmente aos professores da UFMG.

O fato de os professores direcionarem essa demanda a um representante de uma IES, onde já frequentaram um curso de FC, evidencia a assimetria que se coloca necessária no estabelecimento da suposição de saber. Conforme Lacan ([1960-1961] 2010) esclarece, no amor de transferência ou na transferência imaginária, primeiro estágio da transferência, o sujeito é “fisgado” pelo *agalma* que supõe o amante possuir.

Tomarei a metáfora do “amante” e do “amado” para pensar a relação entre formador e PFC, entendendo ser possível o estabelecimento da transferência a partir da suposição, por parte do PFC, de que a equipe que ministrou o curso de FC saberia ajudá-lo a encontrar o saber que acredita lhe trazer satisfação. Essa suposição se torna uma demanda verbalizada para aquela pesquisadora, como um dos membros da equipe e, mais ainda, já ganha corpo no início das atividades do ConCol. A repetição, portanto, reeditou a suposição de saber outrora construída entre os participantes do EDUCONLE e os formadores daquele programa nos formadores que estavam agora na equipe do ConCol.

O *agalma*, nesse caso, parece estar ligado a algo do saber docente. Algo do *status quo* adquirido por quem frequenta a universidade e, por isso, estaria inscrito no discurso universitário. Embora os PIFC tenham passado por todo um processo de formação inicial e continuada, pareciam ainda se representar como aqueles que estariam “perdidos” sobre como lecionar ou o que lecionar. Esse é um indício relevante de que algo ainda faltava ao sujeito PIFC. Para a psicanálise, essa falta nunca será totalmente recoberta, já que a completude, embora almejada e buscada, esbarra nos limites da própria existência do sujeito, que se origina de uma perda.

Ainda assim e apesar de tantas demandas, muitos desses professores não se lançaram na tarefa de construir um saber sobre sua prática. Isso fica evidente quando os formadores do ConCol propõem aos professores uma série de atividades de acordo com aquilo que foi demandado por eles mesmos: mais formação sobre teorias de ensino de LE, mais conhecimento sobre metodologias e técnicas de ensino, mais oferta da aprendizagem do idioma, já que alegavam não ser fluentes.

Na tentativa de atender a essas demandas, ocupamos o lugar de sujeito suposto saber, ao invés de esvaziá-lo, de modo que os professores pudessem produzir algo singular acerca de sua prática docente. Propusemos um formato de atividades que continha:

- a) troca de propostas de atividades elaboradas pelos professores – via blog ou página do grupo em redes sociais;

- b) encontros para estudo metodológico do ensino de LI;
- c) encontros com a TABA eletrônica para estudo do uso das TICs no ensino de LI e;
- d) encontros para estudos teóricos em geral: gêneros textuais, escrita acadêmica, teorias sobre o ensino e aprendizagem de LE.

Notei que muitos dos professores não se engajavam nas atividades. Deixavam de entregar as atividades, compareciam aos encontros, mas não participavam ativamente das atividades. Penso que, o manejo dos formadores em oferecer “mais conhecimento” e “oportunidades de trabalho” foi bastante ingênuo. Na tentativa de abarcar a demanda dos professores, acabamos por realizar um manejo que reforçou a resistência dos professores em sua FC. Conforme pontua NEVES (manuscrito), na supervisão deste texto, esse foi um manejo *prêt-à-porter*, ou seja, um manejo normalmente adotado nos cursos de FC que, ao fim, produziu mais resistência ao invés de desejo de saber o que fazer para sair da inércia.

Por meio de um quadro (QUADRO 5), tentarei mostrar quais foram minhas primeiras leituras desse processo no momento da escrita do diário clínico. Essa escrita foi o recurso utilizado por Fachinetto (2012, p. 127-130), que a propôs em função da extensão do material relacionado no diário clínico. Vendo-me igualmente diante de um complexo e extenso material, acionei esse recurso. A construção do quadro foi realizada a partir da seleção de sequências que evidenciavam o percurso do ConCol desde o estabelecimento da transferência, considerando os seguintes indícios:

- a) o aceite da proposta de trabalho;
- b) a resistência do grupo diante da proposta apresentada e;
- c) a implicação com o trabalho.

Reforço que este quadro se refere ao primeiro ano do ConCol, quando ainda não havíamos implementado os PR.

Antes da apresentação do QUADRO 5 e dos seguintes (QUADRO 6, QUADRO 7, QUADRO 8, QUADRO 9 E QUADRO 10), cabe observar que a cronologia utilizada na apresentação dos dados é um recurso importante para o recorte e organização dos dados do *corpus* na análise. No entanto, lembro que no processo analítico, na relação entre o sujeito e o inconsciente, a organização temporal obedece a outro princípio, o do tempo lógico (LACAN, [1964] 2003). A trajetória analítica de um sujeito pode não ser igual à cronologia. Assim, a organização cronológica da apresentação das evidências não corresponde, necessariamente, a uma relação de antes e depois, muito menos a uma marcação temporal orientada pela relação causa (uma ação anterior) – consequência (uma ação posterior).

No registro de nossa análise há, portanto, a relação entre duas lógicas temporais: o recorte cronológico marca o percurso de Marcella a partir do ConCol, na FC: seminários, aulas, discussões por e-mail, palestras, etc. O tempo lógico marca o percurso de Marcella a partir da transferência, desde a demanda por FC direcionada à UFMG até o laço com a pesquisadora: demandas, intervenções, silêncio, gozo, instalação da transferência a partir do laço com esta pesquisadora, etc. A partir dessa relação entre as duas formas de medir o tempo, a linearidade temporal é descompleta, sendo interrompida, invertida e transformada no percurso formativo de Marcella. A exemplo disso, notaremos nos quadros das análises: mais demora na lida com alguma de suas questões que de outras, avanços e retrocessos no estabelecimento do laço com a pesquisadora, retorno de demandas ora atendidas, etc. A relação entre a cronologia e o tempo lógico é, portanto, um dos fatores de singularidade um processo analítico.

| <b>Primeiras leituras do trabalho com o ConCol</b> |             |  |   |
|--|-------------|--|---|
| <b>Nº</b>  | <b>Data</b> | <b>Tema/Evento</b>   | <b>Primeiras leituras</b>   |
| 1  | 18/03/11    | <p>Construção da proposta de trabalho do ConCol:</p> <p>a) discussão sobre temas da LA e o ensino de LI (eixo teórico) a partir de textos de Barcelos e Coelho (2011) e textos do site SALA (<a href="http://www.sala.org.br">www.sala.org.br</a>)</p> <p>b) proposta de produção de textos acadêmicos, a partir de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004; [2004] 2006). Os textos seriam trabalhados em encontros conduzidos pelos formadores;</p> <p>c) resumo e discussão do texto <i>Curriculum design and materials development</i> (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000) (eixo metodológico e;</p> <p>d) o planejamento foi reencaminhado 3 vezes, depois do encontro desse dia, por e-mail pelas duas coordenadoras do programa e pela monitora</p> | <p>a) Durante o encontro, os professores parecem bastante animados e parecem se comprometer com sua formação;</p> <p>b) resistência: relato bastante substancial sobre a dificuldade com a fluência no idioma e dificuldade para estudar: custo dos cursos livres, tempo, distância e;</p> <p>c) Marcella se apresenta e permanece em silêncio todo o restante do encontro.</p> |
| 2  | 15/04/11    | <p>a) Tentativa de discussão de Celce-Murcia e Olshtain (2000) e;</p> <p>b) Início das aulas de inglês</p>   | <p>c) A maioria dos professores não fez a leitura do texto. Uma das coordenadoras assumiu a condução do encontro sob a forma de aula expositiva;</p> <p>d) Marcella, sentada atrás de colegas, permanece em</p>   |

|   |          |  |   |
|---|----------|--|---|
|   |          | com ETAs.  | silêncio. Michelle justificou ausência no encontro anterior ;<br>e) Parecem ser as aulas de inglês com as ETAs que trazem o grupo ao ConCol.  |
| 3 | 29/04/11 | Aula expositiva sobre como fazer resumo e resenha        | a) O que era para ser uma discussão sobre as atividades propostas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004; [2004] 2006) para a escrita dos gêneros resumo e resenha, passa a ser uma aula expositiva, pois nenhum dos professores fez as atividades propostas. Alguns professores justificam não tê-las feito por dificuldades de tempo e;<br>b) Entrega das narrativas autobiográficas para a pesquisa de Sól (2014), novamente adiada para dia 17/05/11.  |
| 4 | 13/05/11 | Tentativa de discussão de Celce-Murcia e Olshtain (2000) | a) Há uma dificuldade dos professores em estabelecer os objetivos de uma aula, “a que ponto desejam chegar ao fim do planejamento”;<br>b) aceite da proposta: uma das professoras se dispõe a dividir com os colegas um exemplo de planejamento. Alguns colegas movimentam a troca de materiais pelo e-mail do grupo. As atividades já estão prontas, retiradas de sites da internet e;<br>c) resistência do grupo: os professores pedem adiamento de datas das atividades, a exemplo de uma narrativa autobiográfica destinada a uma das pesquisadoras do grupo. Nova data de entrega: 27/05/11, por e-mail.   |
| 5 | 27/05/11 | Tentativa de discussão sobre planejamento                | a) Aceite da proposta: alguns professores compartilham materiais, palestras, vídeos e convites para eventos acadêmicos pelo e-mail do grupo;<br>b) resistência do grupo: “não estudamos isso na graduação”; “esse inglês do texto é muito complexo”;<br>c) novo adiamento de datas de entrega de atividades. A entrega das narrativas autobiográficas para a pesquisa de Sól (2014) foi novamente adiada para 03/06/11;<br>d) pedido para que os professores produzissem atividades para compartilhar e também comentassem as postagens dos colegas e;<br>e) Marcela permaneceu em silêncio.  |
| 6 | 03/06/11 | Discussão teórica  | a) Resistência: tentativa de discussão foi frustrada pelo desconhecimento do texto. Muitos não leram o material enviado por uma das formadoras, uma semana antes;<br>b) resistência: uma das pesquisadoras ainda cobra as narrativas dos professores. Dessa vez, de um total de 22 participantes, 5 haviam entregado, dentre eles, Marcella e Alice. É dada mais uma semana de prazo de entrega e;<br>c) pedido para que os professores levassem os livros didáticos adotados nas escolas onde trabalham para praticar a elaboração de um plano de ensino. A proposta foi feita diante da dificuldade alegada pelos professores de preparar e conduzir a aula: “fíco perdido”, “como envolver os alunos, pais, comunidade”;<br>d) Marcella continua silenciosa. Novamente se assenta atrás de algum colega;<br>e) Implicação com o trabalho: Marcella, Maria, Alice e Lucy se voluntariam a participar da coleta de dados de minha pesquisa e;<br>f) Enviado e-mail incentivando que os professores compartilhassem atividades autorais e não cópias. O manejo foi sutil, não afirmando diretamente que as atividades eram copiadas |
| 7 | 10/06/11 | Primeira coleta de dados com                             | Apesar de insegura, recebe a pesquisadora e concorda com a  |

|    |          |  |   |
|----|----------|--|---|
|    |          | Marcella   | filmagem de todas as suas aulas. Apresenta a pesquisadora a todos da escola, como “sua professora”, outras vezes como “estagiária”. Nas aulas, consulta a pesquisadora pedindo respostas ou traduções. Respondi na primeira aula e, depois, pontuei que responder às suas dúvidas não era minha função ali.   |
| 8  | 17/06/11 | Aulas de Inglês com ETAs   | Os professores parecem bastante motivados pelos encontros com as aulas de inglês ministradas pelos ETAs.  |
| 9  | 28/06/11 | Fim da primeira coleta de dados com Marcella   | Marcella se manifesta ainda estar insegura em relação à fluência no idioma.   |
| 10 | 01/07/11 | a) Último encontro do semestre;<br>b) término da construção do plano de ensino e;<br>c) socialização das atividades realizadas no ConCol com os participantes do EDUCONLE. | a) O grupo visita o EDUCONLE: momento importante para o grupo, que se assume como tal. O encontro ocasionou o efeito de demonstrar momentos diferentes dos dois grupos em FC. Nessa situação, os participantes do ConCol tinham um saber suposto, uma vez que já tinham frequentado o EDUCONLE. Falavam com segurança de suas experiências e aprendizagens;<br>b) Marcella permaneceu em silêncio;<br>c) resistência: há professores muito deslumbrados por estar na UFMG e “louvam” os coordenadores do projeto pela iniciativa e;<br>d) resistência: Lucy é procurada para coleta de dados para a qual havia se voluntariado. Porém, ao atender ao telefone e descobrir ser a pesquisadora quem lhe procurava em função da pesquisa, fingiu afonia e manifestou impossibilidade em atendê-la naquele momento. |
| 11 | 12/08/11 | a) Retorno das atividades do ConCol e;<br>b) participação na Jornada de Letramento Crítico.  | a) Cronograma enviado com antecedência aos participantes e;<br>b) início da greve dos professores da rede estadual de educação. Acentuam-se as queixas sobre o sistema, governo, baixos salários, desrespeito profissional pelos professores.   |
| 12 | 19/08/11 | Retomada da discussão metodológica   | a) resistência: tentativa de retomada do planejamento de objetivos finais de um curso, mas muitos professores preferem “deixar pra trabalhar em casa ou por e-mail” e;<br>b) resistência: retomam o assunto da greve e das más condições de trabalho.   |
| 13 | 26/08/11 | a) Trabalho com o Planejamento e;<br>b) aula de Inglês com ETAs  | a) resistência: muitos trabalhos não são apresentados. Muitos professores se ausentam;<br>b) resistência: retornam as queixas sobre o governo e os malogros da greve.   |
| 14 | 02/09/11 | a) Trabalho com o Planejamento e;<br>b) aula de Inglês com ETAs  | a) Finalmente algum trabalho parece se concretizar. Professores apontam que algo falta nos trabalhos e se colocam a buscar ou apontar o que é e;<br>b) Marcella envia sua reflexão ao grupo em forma de uma apresentação em slides e pede sugestões ao grupo. É a primeira vez que ela age assim.   |
| 15 | 09/09/11 | Nova visita do ConCol ao EDUCONLE  | Marcella abre a apresentação do grupo ConCol com um texto apresentado em inglês relatando sua experiência ao grupo do EDUCONLE.   |
| 16 | 16/09/11 | Participação de palestras sobre novos letramentos junto com o EDUCONLE   | a) 12 professores comparecem e;<br>b) Durante 7 dias, o e-mail do grupo foi inundado por mensagens sobre a greve. A discussão iniciada por Alice comoveu os colegas e, nesse período, foram trocados 24 e-mails sobre o assunto;<br>c) Lucy abandona o grupo.   |
| 17 | 30/09/11 | Articulação para visitas de uma das ETAs nas escolas em que os professores do ConCol   | Muitos professores, dentre eles, Marcella e Alice se dispõem a recebê-la em suas escolas.   |

|    |          | lecionam.                         |   |
|----|----------|-----------------------------------|---|
| 18 | 17/10/11 | Encontro para avaliação do ConCol | Uma conversa coletiva conduzida por uma das formadoras em que os professores pontuam algumas dificuldades no processo da EC em relação a:<br>a) aprendizagem da língua e com o sotaque de uma das ETAs e;<br>b) atividades de formação, tempo, falta de apoio e de incentivo financeiro, não liberação nas escolas, desvalorização dos cursos de extensão na carreira de professor. |
| 19 | 25/11/11 | Despedida das ETAs                | a) Apresentações orais e homenagens emocionadas e;<br>b) muitos professores solicitam encontros em outra data por ser difícil comparecer às sextas, por não conseguirem liberação das escolas. É iniciada uma enquete com consulta de datas e;<br>c) o grupo que compareceu demonstra ansiedade pelo novo cronograma.   |

QUADRO 5 – Primeiras leituras do trabalho com o ConCol registradas no diário clínico em 2011 (18/03/11 a 25/11/11)

Na análise dos dados do quadro acima, pude perceber duas facetas da transferência: uma em relação aos professores e outra em relação aos formadores.

Com relação aos professores, percebi considerável grau de dificuldade para a realização das tarefas propostas, mostrando a sua posição subjetiva referente ao saber. Há, por exemplo, no dia 18/03/11, um coro uníssono sobre a dificuldade em falar a LI, objeto que ensinam. Na mesma data, noto a dificuldade com relação ao conhecimento teórico da área em função de uma resistência criada diante da proposta de se estudar alguns itens. A resistência se repete sob a forma de alegações de que não há tempo para ser feito (29/04/11); os textos são difíceis ou não foram estudados na graduação (27/05/11); os alunos estão desinteressados e a comunidade não se envolve (03/06/11); eles trabalham muito ou não são valorizados o suficiente para investir no estudo (12/08/11). A repetição inútil (FREUD, 1914a) se destaca pela não entrega das narrativas, apesar de haver um compromisso voluntário em fazê-lo. A data de entrega foi adiada por três vezes: 27/05/11, 03/06/11, 10/06/11.

Ainda em relação aos professores, percebo que, ao estabelecerem o sujeito suposto saber, nos formadores, daquilo que lhes falta ou daquilo que satisfaria essa falta, estabelece-se, conseqüentemente, uma inércia. É o estado do amante, conforme ensina Lacan ([1960-1961] 2010). Ele, admirando o amado e o *agalma*, é capturado. Nessa condição, espera do outro uma resposta, uma ação. Trata-se do estabelecimento da transferência imaginária. Essa dimensão da transferência precisa ser manejada para que o sujeito possa sair da estagnação. O manejo, nesse caso, é o esvaziamento do suposto saber.

Com relação aos formadores, percebo uma tendência a ocupar o lugar do suposto saber, definindo o que seria feito no ConCol, como seriam realizadas as atividades, os textos a serem discutidos, isto é, ocupando o lugar de detentor do conhecimento (acho que a questão do saber está nebulosa). Um exemplo disso foi o ocorrido no dia 15/04/11, em que uma das coordenadoras assume a condução do encontro diante da estagnação dos professores, que não realizaram a atividade proposta. Além disso, havia, por parte dos formadores, uma tendência a desenvolver expectativas desmesuradas, que pouco levavam em conta a dificuldade do outro. Esse manejo tampona o lugar de emergência do Real. Tanto a faceta revelada pelos professores quanto aquela revelada pelos formadores constituem manifestações da resistência da transferência.

No caso dos professores, parece haver uma opção pelo não saber, pela inércia, que oferece como lucro o que se apura do gozo de não saber: uma escuta às queixas constantes, por exemplo. Há gozo em queixar-se do outro, governo, escola, conhecimento, sistema, greve, ao invés de dar consequência ao que de si está em jogo. O eu, narcisista, não aceita culpar-se (FREUD, [1914b] 2006) e goza da “culpa alheia”. Abrir mão dessa modalidade de gozo não foi estimulado, pois havia ali um senhor que mantinha essa ordem: o detentor do saber continuava a ocupar o lugar de agente e o mestre impedia o giro dos discursos, mantendo a inércia. Marcella e os colegas pareciam estar inscritos no discurso do mestre.

O falante nativo, aquele que é representado como quem “domina” o saber sobre a LI, outro senhor, foi colocado nesse cenário para ser igualmente venerado. A primazia do nativo na fala de um idioma parece supervalorizada pelos PIFC. Isso fica demonstrado nas manifestações de acolhida e supervalorização dos ETAs e, da oportunidade de estar com eles, de aprender com eles. É aos nativos que os aprendizes/falantes não nativos de uma LE supõem o saber sobre esse idioma (NEVES, 2013; RAJAGOPALAN, 2008). Ao pesquisar o efeito do mito do nativo na aprendizagem de uma LE, Neves (2013, p. 6) destaca que os respondentes de sua pesquisa são unânimes ao afirmar que é “o falante nativo aquele que conhece perfeitamente bem a sua língua”. Ainda segundo Neves (2013, p. 6), essa representação fundamenta-se numa ilusão de que a língua é sinônimo de pensamento e assim sendo, é estável, transparente e completa.

Compartilho da interpretação de Neves (2013, p. 7) a respeito do efeito do mito do nativo na aprendizagem de inglês vivenciada na relação entre os PIFC do ConCol e os ETAs:

dentre as representações dos professores participantes do ConCol, destaca-se um fascínio pela pessoa do falante nativo, o que nos leva a afirmar que a língua é a pessoa, uma vez que, em nossa concepção de subjetividade, as tomamos como



imbricadas. O fascínio descrito é simbolizado nas professoras norte-americanas do projeto *English Teaching Assistants* (ETAs), CAPES-FULBRIGHT que vem ministrando aulas de cultura americana aos participantes do ConCol há três anos. As ETAs são também tomadas como “possuidoras” dessa língua e causadoras do desejo dos brasileiros de possuir a língua e tornarem-se falantes “perfeitos” como elas.

Como consequência do encontro dos Concolers com os ETAs, compreendo, com Neves (2013), que a representação ou o mito do nativo pode ser afrouxado e isso provocou o destravamento da aprendizagem da LI. Sobre esse destravamento, a autora esclarece: “entendemos esse destravamento como um deslocamento no qual o aluno se representa como tendo se apropriado da língua, enquanto a reconhece como não sua, mas como tendo obtido o aval dos “donos” para lecioná-la” (NEVES, 2013, p. 8).

Por parte dos formadores pareceu-me, naquele momento, haver uma dificuldade em abrir mão do lugar de mestre e, por consequência, não corresponder aos afetos e expectativas demandados pelos PIFC. Lacan ([1964] 2008) pontua que toda resistência é, na verdade, uma resistência do analista, que não pode conduzir ninguém para além de onde ele pode chegar. Se ele não consegue abrir mão de seu narcisismo e ocupa o lugar de suposto saber, impede, com isso, que a transferência real entre em movimento.

Apesar da predominância da dimensão da resistência na transferência imaginária, posso apontar momentos em que os professores em formação, bem como os formadores, se propõem a lidar com o não saber e a aceitar trabalhar com essa condição de si, implicando-se nas tarefas e, por conseguinte, na FC. Um exemplo de implicação na tarefa está na animação e no comprometimento demonstrado pelos professores ao construírem, em parceria com os formadores, o cronograma de atividades do ConCol (18/03/11).

O gesto dos formadores, não de propor ou impor, mas de acolher as ideias dos professores no planejamento das atividades do ConCol, sinalizaram uma quebra da resistência. Outro gesto de quebra da resistência para implicação na formação foi o gesto espontâneo de um dos PIFC em compartilhar com os colegas sua experiência de elaboração do plano de ensino, no dia 13/05/11.

Gestos de implicação na proposta de trabalho furam a resistência, demonstrando que o sujeito deseja algo em prol de sua formação. Em outras palavras, há uma evidência de que a FC esteja relacionada ao objeto de desejo dos professores que sinalizam, em alguns gestos de engajamento, um caminho para a mudança na ordem do gozo. De procrastinar, não fazer e se esquecer de cumprir tarefas para compartilhar ideias, aprender o idioma, propor atividades. Veremos, a partir do próximo parágrafo, como esse percurso se constitui através de um detalhamento das informações colecionadas no QUADRO 5, da página 126.

No dia 18/03/11, os professores demonstraram, com animação, interesse por sua participação nas atividades do ConCol. Eles parecem comprometidos com a FC e sinalizam o desejo de construí-la, não se posicionando no lugar de receptáculos de conhecimento. Embora assim, a demonstração é acompanhada de manifestações de resistência, especialmente quanto à dificuldade em se porem a estudar com afinco, sejam os textos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem de LE, seja o idioma ensinado pelos ETAs.

Em 15/04/11, uma das coordenadoras do projeto assumiu a condução do encontro, uma vez que o planejado para o dia era uma discussão de um texto cuja leitura não fora realizada pelos professores. Dessa forma, os professores permaneceram, mais uma vez, em posição de inércia. Não ter feito a leitura é mais uma evidência da resistência da transferência imaginária.

O manejo foi reproduzido em 29/04/11, quando esta pesquisadora, ministrou uma aula sobre a produção de resumos e resenhas. O objetivo do encontro era discutir atividades realizadas pelos professores a partir de dois volumes adquiridos sob indicação da coordenação do ConCol. Mais uma vez os PIFC não fizeram as atividades e demonstraram, com esse gesto, a permanência da inércia da transferência imaginária. Eu optei por conduzir a aula com uma explanação sobre o assunto. Com essa prática, a de não propor aos participantes do ConCol alguma atividade que os fizesse produzir algo a partir daquela contingência, por exemplo: propor que fizessem as atividades que não foram realizadas anteriormente. Considero que, para operar um manejo que os tirasse dessa inércia, eu deveria ter trabalhado para a ruptura da expectativa dos professores em obter um conhecimento “pronto para usar”. Houve nesse manejo inadequado que realizei, o de oferecer ao grupo um trabalho pronto, uma aula pronta, uma aposta no tamponamento de minha própria falta – do desejo de dar conta da tarefa e “não falhar” – deixando de dar aos professores a oportunidade do giro.

Em 13/05/11, reverberam, ainda, indícios de resistência frente à discussão de um texto metodológico escrito em LI. Creio que essa resistência foi acentuada pelo medo de falhar, de não compreender o texto e dar conta da tarefa de lê-lo e discuti-lo. Assim, o texto se tornou algo desestimulante. Os formadores não se deram conta da necessidade de manejar a ferida narcísica do grupo e, mais uma vez tamponou a falta que ali se colocava. Uma das coordenadoras do programa interpreta e explicita a necessidade de os professores participarem da construção de saberes em sua formação. O efeito dessa intervenção não se verificaria naquele momento.

Novos adiamentos de entregas das narrativas autobiográficas, solicitadas por uma das formadoras do ConCol para realização de sua pesquisa são mais uma vez necessários em

27/05/11. Interpretei como sendo um ato difícil para PFC entregar a sua história para o pesquisador perscrutar. Entendo tratar-se de enfrentar a própria castração. Apesar disso, alguns professores conseguem compreender a importância de sua própria atuação na sua FC e passam a compartilhar atividades e comentários pelo e-mail do grupo. Apesar de serem compilações de outras fontes, esse gesto já demonstra um movimento dos professores em direção a uma transferência de trabalho.

Em 03/06/11, uma das formadoras faz um maneio na tentativa de tirar os professores de uma “ética da reprodução” (RIOLFI, 1999), isto é, da colagem de conhecimentos e dizeres. Alguns dos professores passam a compartilhar materiais de própria elaboração e vislumbro uma primeira visada do sujeito, isto é, de uma atitude dos professores tomada a partir de um corte operado pela formadora que lhes sinaliza estarem utilizando não um material criado por eles, mas um material já pronto, retirado de outros autores. Esse corte é feito quando o formador pergunta: “De que site são retirados esses materiais mesmo?”, sem antes questionar, “foi você quem o elaborou?”. O formador instalou uma situação que levaria o professor assumir a tarefa de produzir ao invés de reproduzir. Esse dizer já adiantava, “Você não fez o que compartilhou, como era o acordo com o grupo”, sem, no entanto dizê-lo explicitamente. Entretanto, os professores continuaram compartilhando atividades prontas de outros autores.

Considero ocorrer aqui uma expressão da inércia, conforme descrita por Freud ([1920] 2006) no princípio do prazer. Segundo Fachinetto (2012, p. 132): “Quando alguém está dominado por esse princípio, é incapaz de agir na realidade e delega a responsabilização ao outro, aos seus formadores, ao invés de se responsabilizarem pelos seus atos”. No caso desta pesquisa, os professores pareciam não trabalhar na produção de algo novo, singular, repetindo o que era dito pelos formadores ou aguardando dos mesmos alguma solução pronta para aplicarem em suas aulas.

Em contrapartida, Neves (2013; 2013a) sinaliza uma visada do desejo dos professores ao se dedicarem às aulas de LI com os ETAs, conforme mencionei anteriormente. Na ocorrência apresentada em 17/06/11, os ETAs ocupam a posição de suposto saber em relação ao idioma que os professores ensinam e, de alguma forma, fazem os professores produzirem algo em torno da LE. Neves (2013) conclui que a aprendizagem da LI, e não necessariamente a formação teórico-metodológica ofertada pelo ConCol em 2011, parece estar relacionada à satisfação dos professores.

Concordo com a hipótese de Neves (2013a; 2013b) de que a oportunidade de estudar com falantes nativos da LI permitiu aos professores colocarem à prova o mito do

falante nativo. Neves (2013a) pontua que há, por parte do brasileiro, uma supervalorização do falante nativo em detrimento do falante estrangeiro da LI. Segundo a pesquisadora, esse mito pode levar o sujeito a dois caminhos diferentes: o primeiro seria estagnar, bloquear o sujeito, que não conseguiria ser ver falando como um nativo. Um sujeito jamais seria completo, sem no seu idioma, nem no idioma do outro. O segundo efeito é a quebra do mito do nativo, o que levaria os PIFC a lidar melhor com sua limitação ao falar a língua do outro.

Um indício de quebra desse mito pode ser apontada no dizer de um dos professores que constatou, diante da dificuldade das ETAs com a aprendizagem da língua portuguesa, uma identificação com suas próprias dificuldades. Durante a primeira conversação que conduzi para a formação do corpus, ouvi a declaração de que “os norte-americanos têm a mesma dificuldade que a nossa para aprender o nosso idioma” (MARIA – Conversação 1). Diante disso, os PIFC puderam construir a hipótese de que, da mesma forma, podiam falhar, errar e se comunicar, apesar de suas dificuldades, uma forma de lidarem com a sua castração.

Essa atitude dos professores pareceu-me indiciar que outras mudanças poderiam ocorrer. Constatei, no dia 01/07/11, que os professores estavam menos suscetíveis aos efeitos da ferida narcísica relativa à constatação de sua ignorância. Um efeito dessa tomada de posição dos professores está na ida do grupo ao EDUCONLE para apresentar o que haviam construído no primeiro semestre daquele ano no ConCol. Mesmo com a pouca produção naquele período, se dispuseram à exposição, certa forma, de suas limitações.

Com Lacan ([1964] 2008) aprendemos que o sujeito é engendrado pelos seus modos de gozo e pela busca da satisfação. Diante disso, vemos que as atitudes dos PIFC passam por momentos em que demonstram, quase que simultaneamente:

- a) trocar a ordem desse gozo, mudando sua prática docente: enfrentando suas dificuldades de uso da língua, especialmente afluência no idioma, produzindo o próprio material e propostas de aulas, mesmo que incipientes, como vimos no parágrafo anterior e;
- b) manter o gozo da queixa, da busca por conhecimentos prontos do conforto da língua materna usada para lecionar a língua estrangeira, como veremos no parágrafo seguinte.

Assim, nesse mesmo dia, 01/07/11, percebo reverberar, novamente, o eco da inércia, em dizeres bastante admirados sobre o estar na universidade: “Estar aqui é maravilhoso”. “É uma oportunidade que não temos como agradecer”. “Estar aqui é buscar formas de oferecer uma aula melhor ao meu aluno” (JHON – encontro do ConCol –

01/07/11). Apesar dos dizeres vislumbrados de Jhon, este permanece inerente, repetindo os mesmo dizeres desde o primeiro encontro do ConCol. A partir desse exemplo, constato que, para alguns professores, o gozo está em permanecer na inércia diante do que a universidade lhe oferece. Interpreto como sendo uma prática para sustentar, manter e justificar a participação no programa de FC. Mudar de prática pode colocar em risco o conforto de fazer parte do grupo que ainda precisa aprender mais e que não daria conta sem estar na Universidade, sem o ConCol, sem os formadores. Forbes (2008) alerta que destacar-se do grupo é sempre um risco de isolamento e de não ter mais o apoio e o apreço daquele grupo.

No dia 12/08/11, uma queixa instaura outra ordem de gozo quase coletiva. Os professores de inglês da rede estadual de Minas Gerais (MG) acabavam de entrar em greve, vários deles pertencem ao ConCol. Mesmo que a greve seja um sinal do engajamento dos professores em melhorias de suas condições de trabalho, e que houvesse professores bastante engajados no discurso grevista, alguns desses dizeres eram carregados de queixas, que considero estarem esvaziadas de atos. Poucos professores do ConCol participaram das assembleias, dos protestos e das passeatas, por exemplo, sendo somente reprodutores de queixas: “salário ruim”, “desvalorização da profissão”, “governo massacrante” segundo o que disseram naquela reunião do dia 12/08/11. Daqueles, apenas Alice participou ativamente do movimento paredista.

Nos dias que se seguiram, especialmente em 19/08/11, 26/08/11 e 16/09/11, os professores demonstraram especial necessidade de serem ouvidos. Precisam falar da greve. Percebi que ao dar vazão a essa fala, instauramos outro gozo, o do “blá blá blá”, o da tagarelice (SANTIAGO, 2006). Havia, portanto, a predominância de uma fala vazia, que o manejo de nossa escuta não deu conta de reverter, mas produziu um efeito de esvaziamento ou seja, os momentos de escuta deram vazão à tensão causada pelos fatos que ocorriam naquele momento.

Em 19/08/11 e 26/08/11, ocorreram tentativas de retomar o trabalho com a preparação e posterior apresentação dos planos de ensino. Na data de 19/08/11, muitos professores alegavam ser melhor trabalhar os seus planejamentos em casa ou em colaboração por e-mail. O gozo da inércia parece se instalar no dia 26/08/11, com a não apresentação de diversos dos planejamentos.

Em 02/09/11, um movimento diferente acontece. Alguns professores passam a buscar o que falta em seus planos de ensino, procuram corrigir os erros e, ainda, sinalizam um desejo de imprimir uma marca própria à sua docência, um estilo, conforme Riolfi, (2011). Considero que alguma transferência de trabalho parece se instalar através desses esforços de

produção dos professores. Embora os sinais dessa transferência de trabalho pareçam frágeis, considero um gesto em direção à doação de algo de si na produção do grupo quando decidem eles próprios, a partir de discussões entre si, as modificações que farão em seus planos de ensino. Os PIFC reconhecem suas limitações e se dedicam a criar modos de saná-las.

Contudo, a transferência de trabalho parece ficar comprometida devido a um laço ainda fragilizado com os formadores, pois a busca por tal estilo de docência parece desaparecer quando os PIFC estão diante do discurso dos formadores, discurso esse representativo da universidade. Os professores voltam a esperar que os formadores lhes ofereçam as saídas para os seus impasses ou dificuldades. Sentem-se desencorajados a se inscrever na modalidade discursiva da histórica, o que viabiliza o retorno da ordem do gozo anterior. Inscrever-se na representação de professor que não conhece a LI e que demanda a FC torna-se cômoda, pois não os obriga a enfrentar a castração.

Cito como exemplo da fragilidade dessa transferência de trabalho que se configurava entre os formadores e os professores, algo relacionado à Marcella. Ela comparece aos encontros e permanece assentada atrás dos colegas. Em silêncio na maioria do tempo, afirma preferir “passar em branco”. Esse gesto parecia indiciar a dificuldade de Marcella em lidar com sua limitação. Assim, optava por não confrontar sua castração, fenômeno acentuado pelo olhar do outro (LACAN, [1964] 2008). Seu gozo parecia incidir, justamente, em se submeter à dimensão da castração, demonstrando obediência aos seus limites, quais sejam, dificuldade em se expressar na LE, dificuldade em conduzir suas aulas na LE e mesmo em se colocar como professora e manejar as expectativas de seus alunos.

Apesar de todas as dificuldades, no dia 03/06/11, Marcella aceitou participar de minha pesquisa e me receber em sua sala de aula para uma coleta de dados. Faço a primeira coleta em suas aulas com filmagens e gravação de áudio no dia 10/06/11. Com esse gesto, Marcella parece estabelecer um vínculo com a pesquisadora. O vínculo se confirma na suposição de saber à pesquisadora, que é, inicialmente, apresentada para os alunos, em sua sala de aula e também para os colegas de trabalho, como “sua professora da UFMG”. Essa suposição de saber é reforçada quando, naquela oportunidade, Marcella pede que a pesquisadora responda a perguntas sobre conteúdos que ela (Marcella) lecionava. As perguntas foram realizadas durante as aulas e na presença dos alunos. Naquele momento, respondi as perguntas e optei por marcar minha discordância quanto ao lugar de mestre em que Marcella me instituíra após aquela aula. Ao fim da aula, expliquei à Marcella que eu assistiria a suas aulas apenas como pesquisadora, para coletar dados e formar o *corpus* da minha pesquisa. Pontuei que suas dúvidas poderiam ser esclarecidas no ConCol. Na aula

seguinte, Marcella me apresentou como sua estagiária, dizendo que eu faria um estágio de observação de suas aulas.

A mudança de nomeação que Marcella atribui a mim, de professora da UFMG a estagiária, carrega os efeitos da representação que ela construiu acerca do sujeito suposto saber. Assim, aquele que teria as respostas para suas dúvidas docentes seria um professor universitário. O professor de uma universidade é tomado como referência de ensino e aprendizagem, logo um mestre a quem se pode e deve supor um saber. A esse respeito, Neves (2013, p. 8) esclarece: “é praticamente unânime a representação do professor e pesquisador universitário como o ideal a ser alcançado, sugerindo o efeito de prestígio máximo que um professor de línguas pode almejar”. Ao negar o lugar de saber naquele momento, meu manejo fez com que Marcella me destituísse a imagem de prestígio e me limitou à posição de estagiária em sua aula.

Em 02/09/11, noto uma mudança no posicionamento de Marcella ao passar a expor sua produção ao grupo, abrindo mão de sua condição silenciosa. Ela envia um texto de sua autoria para compor a apresentação de *slides* que a equipe faria ao grupo do EDUCONLE catorze dias depois. A finalidade da apresentação era compartilhar com os membros do Educonle as experiências de aprendizagem vivenciadas no ConCol. Essa tomada de posição de Marcella indicia seu desejo de saída da sua condição de docente “que passa em branco”. Assim, indicia que sua atitude de buscar formação não estava ligada apenas à sustentação de uma imagem de PIFC, mas a de responsabilizar-se pela sua formação.

Em 25/11/11 tive a confirmação de que Marcella e o grupo de professores instauraram uma demanda do grupo ConCol. Houve pedidos de mais encontros metodológicos e linguísticos e demonstrações de ansiedade pelo cronograma de 2012. Pedir mais encontros pode ser análogo a estender a mão para pegar a rosa ou o fruto:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a acha que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de atçar é estreitamente solidário à maturação do fruto, à beleza da flor, ao flamejar da acha. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, de atçar, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento é a sua mão que detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas - então, o que aí se produz é o amor (LACAN, [1960-1961] 2010, p. 58-59).

Do mesmo modo que uma pessoa, ao estender a mão, pressupõe frutos numa árvore ou rosas em uma roseira, pressupõe-se que a pessoa com quem desejamos nos reunir, com quem desejamos estudar ou produzir um trabalho acadêmico, tenha algo a dizer. Assim, esse pedido pode ser tomado como a instauração do sujeito suposto saber e de sua disposição

na pessoa dos formadores. Nesse sentido, tal qual a mão que se estende é capturada pela rosa ou pelo fruto, os PIFC se viram capturados pelo desejo de ensinar dos formadores.

Há, portanto, o gesto de implicação no trabalho ao tentarem produzir uma apresentação, nos moldes da academia, para apresentarem ao outro grupo de professores em formação mais inicial do que a deles, especialmente por parte de Marcella, que ali buscava transmitir a sua experiência em estágio mais avançado.

A partir da análise desses fragmentos do diário clínico, destaco os movimentos de Marcella e do grupo no engendramento da transferência. Há o estabelecimento do suposto saber e a demanda dos professores por mais reuniões de discussão e por mais formação metodológica e linguística, confirmando o seu pedido inicial por FC. Nesse percurso, o grupo apresentou resistências e dificuldades em abrir mão do gozo, da posição de ignorância, o que reverberava na queixa e na fala vazia. A angústia dos professores diante do confronto com a castração pode ter sustentado a inércia que predominou nos atos dos professores durante a maioria das atividades propostas no ano de 2011.

Naquele momento, a equipe de formadores pareceu não ter percebido que o elevado nível de angústia dos professores aumentava diante das atividades propostas no ConCol. Assim, o manejo pareceu sustentar essa angústia nos gestos de atribuir mais atividades, que se arrastavam inacabadas por dias. Por outro lado, pareceu ser essa mesma angústia, vinculada ao fígamento dos sujeitos pelo desejo de ensinar dos formadores, que veio a provocar uma demanda por mais encontros por parte dos PIFC.

Diante desse panorama, entendi que se configurava um sintoma. Havia professores extremamente preocupados com a sua prática, embora ainda não soubessem o quê ou como fazer. Recorriam repetidas queixas (a indisciplina dos alunos, falta de material, violência na escola, irresponsabilidade do governo), em coro, referendadas pelo grupo. Somava-se às queixas, a responsabilização do outro pela falha na tarefa de ensinar: o governo, os pais dos alunos e os alunos, a LE e o alto nível de angústia, formando um sintoma, como o das histéricas de Freud. A exemplo de Dora, o sintoma reverberava em consequências dolorosas, tais como o sofrimento por não dar conta de falar a LI ou por não se acreditar capaz de ser um professor competente. Era preciso um manejo que incidisse no esvaziamento do sintoma para possibilitar ao professor buscar outra forma de gozo em sua FC.

A partir dessa leitura, propus à coordenadora do projeto e minha orientadora, um manejo que possibilitasse dar vazão à queixa de forma produtiva, os PR. Acredito que, a partir desse manejo tenha sido possível fazer emergir significantes sustentavam a queixa repetitiva e a inércia que, por vezes, parecia instalar-se no grupo.



Passo, então, ao capítulo 3 da segunda parte desta tese para tratar dos PR, implementados no ConCol a partir do ano de 2012.

## CAPÍTULO 3

### O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA: OS *PEDAGOGICAL ROUNDS* E OUTRAS INTERVENÇÕES

Para iniciar este capítulo, volto a lembrar que os PR têm como objetivo fazer emergir a fala plena, a partir de significantes que surgem na fala dos participantes (LACADÉE; MONIER, 1999-2000; MILLER, 2005a). É a palavra que toca a falta constitutiva do sujeito e faz dela uma causa. Nos PR não podemos controlar os manejos pela palavra. Eles podem acontecer livremente, pois ao falar, o significante posto por alguém pode tocar o outro. É o princípio apontado por Lacadée e Monier (1999-2000) como a confiança na palavra, isto é, a confiança de que a fala plena emergirá e tocará o outro sujeito.

Acredito que essa característica da conversação, também chamada de desierarquização por Miller (2005a), esteja na possibilidade de os participantes poderem supor saber em outros participantes do grupo, que não o condutor ou mediador da conversação. Por isso mesmo, a prática potencializa o surgimento da palavra que porta a falta, o Real, aquilo que (ex)iste e mexe nas redes de significação, fazendo emergir algo que mobiliza o gozo daqueles que participam dos PR. Uma visada dessa falta permite ao sujeito criar algo a partir dela e, portanto, canalizar seus investimentos pulsionais, e alterar seus modos de gozo .

Nos PR, além dos princípios da conversação, alguns dos princípios de funcionamento dos *Rounds* Multidisciplinares (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011), praticados na área da saúde, também são levados em conta, a saber: a manutenção do gesto do sujeito de ir em busca de algo. No caso da área da saúde, um sujeito se torna paciente na medida em que se desloca em direção ao tratamento. Ele vai ao hospital, assim como um analisando vai ao seu analista. Ao elaborar a proposta do PR, em um contexto em que se instaurava a transferência a partir de uma demanda dos professores para ir à universidade à procura de mais conhecimentos, mais cursos, julgamos produtivo implementar os PR e, apresentando a ideia ao grupo, ser importante acolher tal pedido e realizar as conversações no ambiente da universidade.

Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) indicam que as conversações devem ser feitas a partir das visitas às escolas dos participantes, no contexto onde é gerado o problema a ser abordado na prática da conversação. Entendo que a prática de ir às escolas e realizar uma intervenção naquele espaço, poderia reforçar a resistência dos professores, diversas vezes manifestada nos encontros do ConCol: os professores não faziam as tarefas, repetiam dizeres queixosos sobre a prática docente. Os PR trazem, ainda, dos *Rounds* Multidisciplinares a vocação para receber profissionais de outra formação que possam contribuir para a discussão de um ponto importante no tratamento de um paciente (JUCÁ-VASCONCELOS, 2011), a partir de um sintoma agonizador.

Havia, no ConCol, um sujeito que agonizava em seus problemas não solucionáveis. É o *falasser* doente da palavra (RIOLFI, 2010). Os PR ajudaram nessa direção, de reordenar a energia sexual do corpo agonizante para o corpo como fonte de elaboração, produção de saber, viabilizando, pela palavra, a canalização dessa energia na tarefa de fazer o sujeito se haver com seu mal.

Considero os PR como o manejo que viabilizou o esvaziamento do sujeito suposto saber (LACAN, [1964] 2008). Ao propor aos professores que eles trouxessem suas questões para discussão, dá-se uma inversão dialética, conforme orienta Lacan ([1951] 1998). É o sujeito quem, na verdade, possui o saber sobre sua dor. Cabe ao analista esvaziar o lugar de saber suposto, colocando-se como um “rebotalho”, um suporte do processo, um resto, para criar uma via para a elaboração de saber do analisando (QUINET, 2012).

Os PR também constituem uma proposta que funciona como uma subversão da estagnação da análise (FERENCZI, [1921] 2011), delegando aos PIFC a tarefa de assumir a discussão e falar de algo de sua prática, enfrentando aquilo do qual se dizem temerosos ou incapazes de fazer: falar o idioma estrangeiro, por exemplo. É um confronto com a falta, com o que causa a dor do *falasser*, que contorna sua falta com palavras sem com elas conseguir preencher a falta.

A partir desse manejo, tornam-se perceptíveis, nos dizeres e atitudes dos professores do ConCol, posicionamentos diferentes em relação as suas questões e práticas. A dialética da queixa estagnadora diante da falta agonizante fora substituída por uma dialética do desejo, que movia os professores a avançar na construção de algo singular em sua formação. Marcella e outros professores do grupo encaminharam-se para uma mudança de postura diante de suas questões, propondo-se a trabalhar as suas limitações a partir de ações que viabilizaram a pesquisa para a busca de soluções e não de buscar soluções prontas. Essa mudança de postura dos professores evidencia a instalação de uma transferência de trabalho.

Para elucidar o funcionamento dos PR e da instalação da transferência de trabalho, farei novamente uso do quadro, a partir de minhas interpretações acerca do processo de manejo da transferência, colecionadas no diário clínico e observadas nas discussões do grupo via e-mail no ano de 2012. O e-mail do grupo ganhou importância significativa a partir desse ano. Para além da comunicação e da informação, ele adquiriu *status* de espaço de discussão, onde também acontecem manejos e trabalho com o saber. O QUADRO 6 será organizado a partir de trechos que evidenciam:

- a) manejos da transferência imaginária e da transferência simbólica em direção à transferência de trabalho e;
- b) implicação na FC.

Para facilitar a organização dos dados, apresentarei os trechos indicando sua origem, conforme as siglas apresentadas no QUADRO 4. A sigla acompanhará a data de ocorrência do registro.

| <b>Leituras dos manejos da transferência</b> |                |  |  |
|--|----------------|--|--|
| <b>Nº</b>                                    | <b>Data</b>    | <b>Tema/Evento</b>   | <b>Primeiras leituras</b>  |
| 1  | 23/03/12<br>PR | a) Apresentação da proposta do ConCol aos novatos;<br>b) a pesquisadora apresenta a proposta dos PR aos professores e;<br>c) Ana se voluntaria a conduzir o primeiro PR. | a) Boa receptividade das duas propostas por parte dos professores. Eles solicitam indicações de cursos, palestras e materiais;<br>b) Implicação: Ana se voluntaria a apresentar uma questão ao grupo no primeiro PR do ano;<br>c) José passa a integrar o grupo. |
| 2  | 30/03/12<br>PR | a) Ana conduz o PR a partir de uma discussão sobre os alunos do Programa Acelerar para Vencer (PAV) <sup>46</sup> e;<br>b) Grace se voluntaria para o próximo PR.        | a) Implicação: Karla pontua que não dá pra ser o “professor meio termo”. Marcella se engaja na discussão e;<br>b) manejo: uma das formadoras estimula o envio ao grupo de um relato escrito das discussões.  |
| 3  | 03/04/12<br>E@ | Ana envia aos concolers um resumo de sua apresentação no PR acompanhado de um convite à discussão sobre sua apresentação.  | Engajamento dos concolers na discussão. O eixo norteador da discussão é a motivação dos alunos e professores de LI.  |
| 4  | 06/04/12<br>E@ | Ana intervém na discussão virtual demandando dos PIFC contribuições singularizadas diante do problema da motivação dos alunos  | Silêncio interrompe as discussões.   |
| 5  | 08/04/12<br>E@ | Marcella responde a uma discussão por e-mail sobre que marca deseja deixar para seus alunos a partir daquilo que ensina.   | Inicia-se um movimento de Marcella para imprimir um estilo em sua docência.  |
| 6  | 12/04/12<br>E@ | Ana compartilha com o grupo uma reflexão sobre motivação.  | Implicação: esta foi uma iniciativa da professora.   |

<sup>46</sup> O PAV é um programa educacional do estado de MG “que destina-se aos alunos do Ensino Fundamental, com distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos dois anos, que poderão constituir grupos diferenciados de atendimento conforme o nível de alfabetização e a etapa do Ensino Fundamental que frequentam nos anos iniciais ou finais” (Minas Gerais, 2009, p. 6) A proposta é fazer com que esses alunos cursem cada ano letivo durante um semestre e possam, assim, reduzir o tempo que levariam para regularizar idade/ano de escolaridade.

|    |                |   |  |
|----|----------------|---|--|
| 7  | 27/04/12<br>PR | <p>a) Alice apresenta uma proposta de ensino no PR e discute o uso do dicionário em sala de aula;</p> <p>b) manejo: a pesquisadora sugere que o grupo prepare apresentações de suas produções do ConCol no IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL);</p> <p>c) Grace se voluntaria para o próximo PR.</p> | <p>a) Implicação: toda a apresentação é feita em inglês e conduzida a partir de uma apresentação em slides;</p> <p>b) implicação: Marcella se engaja nas discussões dos assuntos tratados nos PR por e-mail e;</p> <p>c) professores se interessam em participar do congresso.</p>   |
| 8  | 11/05/12<br>PR | <p>a) Grace apresenta uma proposta de ensino de gramática e;</p>  | <p>b) Grace faz a apresentação em inglês, mas parece não se inscrever no discurso universitário;</p> <p>c) implicação: intensificam-se os preparativos para a participação no IV CLAFPL e;</p> <p>d) implicação: mais professores se engajam nas discussões por e-mail.</p>  |
| 9  | 08/06/12<br>E@ | Intensa discussão dos grupos em relação a sua participação no IV CLAFPL.  | Professores decidem produzir textos para embasamento de suas comunicações orais.   |
| 10 | 15/06/12<br>PR | <p>a) Implicação: Maria pede que haja um PR extra no semestre e;</p> <p>b) O CLAFPL é adiado para 2013.</p>   | Implicação: professores elaboram melhor suas apresentações. Parecem mais seguros ao falar na LI.   |
| 11 | 29/06/12<br>PR | <p>a) PR extra. Maria apresenta uma proposta de ensino a partir de músicas e;</p> <p>b) Milton se voluntaria para o próximo PR.</p>   | <p>a) Implicação: toda a apresentação é feita em inglês e conduzida a partir de uma apresentação em slides e;</p> <p>b) implicação: professores sinalizam inscrição no discurso universitário.</p>   |
| 12 | 10/08/12<br>E@ | Marcella começa a sugerir palestras, cursos e materiais aos colegas.  | Marcella rompe com o silêncio cerceador e se permite tomar uma posição diante do grupo.  |
| 13 | 10/08/12<br>PR | <p>a) Milton apresenta proposta de ensino de leitura no PR e;</p> <p>b) Míriam se voluntaria para o próximo PR.</p>   | <p>a) Implicação: toda a apresentação é feita em inglês e conduzida a partir de uma apresentação em slides e;</p> <p>b) implicação: professores fazem ponderações bastante produtivas ao trabalho apresentado.</p>   |
| 14 | 31/08/12<br>PR | <p>a) Bernadete apresenta proposta de ensino de inglês para alunos particulares no PR e;</p> <p>b) Lara se voluntaria para o próximo PR.</p>  | <p>a) Implicação: toda a apresentação é feita em inglês;</p> <p>b) implicação: professores sinalizam inscrição no discurso universitário e;</p> <p>c) Marcella usa batom e não se assenta mais atrás dos colegas.</p>  |
| 15 | 21/09/12<br>PR | <p>a) Lara apresenta proposta de ensino de inglês para alunos particulares no PR e;</p> <p>b) Marcella se voluntaria para o próximo PR.</p>   | <p>a) Implicação: toda a apresentação é feita em inglês e conduzida a partir de uma apresentação em slides, com exemplos de atividades;</p> <p>b) implicação: professores demonstraram necessidade de estudar a teoria para embasar as discussões dos PR.</p>  |
| 16 | 05/10/12<br>PR | <p>a) Estudo teórico</p> <p>b) Marcella apresenta proposta de ensino de LI a partir da construção de uma revista e;</p> <p>c) José se voluntaria para o próximo PR.</p>   | <p>a) Leitura e discussão do texto Revuz ([1998] 2002);</p> <p>b) Marcella demonstra segurança ao conduzir o PR. Ela o faz mesclando falas em LI e LM e;</p> <p>c) implicação: professores desejam discutir a dificuldade em falar a LI em suas aulas. Reconhecem que esse é um problema, mas que devem lidar com essa contingência, construindo soluções.</p> |
| 17 | 30/11/12<br>PR | José apresenta proposta de ensino de LI em uma escola rural da região metropolitana de  | A apresentação parece ser bastante representativa da implicação do grupo na FC   |

|  |                    |  |
|--|--------------------|--|
|  | Belo Horizonte/MG. |  |
|--|--------------------|--|

QUADRO 6 – Leituras dos manejos da transferência registradas no diário clínico e apontadas nos e-mails do grupo a partir dos PR em 2012 (18/03/12 a 25/11/12)

Após construir o QUADRO 6 e fazendo uma breve análise dos dados apresentados, construo a hipótese de que, a partir dos PR, os professores passaram de uma ética da reprodução, que sustentava o gozo da queixa, para outra forma de funcionamento, qual seja, a da ética da elaboração. O esvaziamento do suposto saber ofereceu aos PIFC a oportunidade de se confrontar com o que falhava em sua prática. Tocados pelo desejo de transmitir dos formadores, os professores buscavam, cada um a seu modo e tempo, elaborar respostas para as suas contingências.

O que antes os imobilizava, gerava resistência, agora os fazia trabalhar, elaborar uma forma singular de lidar com o gozo paralisante. Há evidência de uma mudança na posição dos professores em relação à prática docente e à FC. Inicialmente, a condição de resistência que se instaurou na dinâmica do ConCol em 2011 foi evidenciada no início de 2012 em função da continuidade das queixas, dos adiamentos nas entregas de atividades. Com o esvaziamento do suposto saber proposto pelos PR, os professores não se confrontavam mais com o “conhecimento pronto pra usar” e sim, com sua própria falta de conhecimentos. Evidência desse reconhecimento está na solicitação de materiais, indicação de cursos e palestras, realizado no dia 23/03/12 por parte dos concolers. Trata-se da saída da posição de queixa, da passividade, para a busca de conhecimento.

Nos PR realizados ao longo do ano de 2012, em cada apresentação, destacaram-se os problemas encontrados em cada prática ou projeto apresentado pelos professores. Desse modo, entendo que boa parte dos professores do grupo vira abrir a sua ferida narcísica e aprendera a lidar com a sua ignorância sem receio de expor sua falha para a construção colaborativa de saídas possíveis. Diante da acentuação da demanda, o manejo dos formadores sustentou o esvaziamento do lugar do tudo saber, ora a partir do silêncio, ora a partir da demanda de algum tipo de produção dos professores.

Exemplo de outro manejo baseado no esvaziamento do lugar de suposto saber – além dos próprios PR – pode ser percebido no dia 30/03/12, quando uma das formadoras propõe que, após o PR, os professores redijam textos sobre suas discussões. A escrita acadêmica pressupõe um trabalho de elaboração que só se sustenta numa transferência de trabalho (FACHINETTO, 2012). Vê-se, portanto, na intensa produção escrita que adveio

desse manejo, sinais de uma elaboração singular que sustentaria uma mudança discursiva desses professores.

Nessa mesma data, 30/03/12, Ana conduziu um PR sobre a sua dificuldade de ensinar a LI aos alunos do PAV. A discussão do tema enveredou-se pela motivação desses alunos para aprender uma LE e avançou pelo e-mail do grupo por dias. A discussão virtual foi desencadeada pelo texto produzido por Ana ao atender a demanda da formadora. O engajamento dos PIFC na discussão foi nítido. Sete mensagens foram trocadas sobre o tema em três dias, um fluxo bastante intenso para o grupo. Ana enviou o texto no dia 03/04/12 e as discussões a que me refiro aconteceram até o dia 06/04/12.

Nessa discussão predominava a responsabilização do outro pela (des)motivação do aluno em aprender a LI, como podemos constatar no e-mail enviado por John em 05/04/12: “A desmotivação já vem do governo, da sociedade, que não valoriza nem o aluno nem o professor de inglês”. Dentre outros participantes, Bete corrobora a opinião de John em e-mail enviado também em 05/04/12: “Eu estou de acordo. Muito difícil trabalhar contra o governo. Já não basta esse enorme e desproporcional número de alunos em nossas minúsculas salas de aula? Não há aula que motive desse jeito”!

No dia 06/04/12, Alice apresenta uma perspectiva diferente para a (des)motivação no ensino e na aprendizagem do idioma. Uma que coloca convoca o professor a lidar com o problema em discussão:

Alunos sem motivações... Até então, alguns alunos dela manifestaram o quanto tinham aversão pelo "inglês". Percebi que os pronunciamentos em relação ao contato com a língua estrangeira apontam para um novo relacionamento com o conteúdo. Nessa mudança, para mim, ficou claro que o que aconteceu ou passa a acontecer foi devido à forma como Ana envolve e, antes de tudo, é envolvida com o ensino da língua. A sua motivação parece motivar (aqui necessito da redundância) os seus alunos. [...] O relato da Ana permite-me concluir que o problema que ela nos relatou (Problema nosso!) deve-se a forma como os alunos foram apresentados à língua inglesa e, que a relação "fria" não ficou apenas na apresentação, mas na continuidade, no cotidiano desse relacionamento.

Alice abre, no dizer que circulava pelos e-mails anteriormente, outra perspectiva, a da responsabilização por si e pelos atos que realiza como docente. Diante dualidade que se revelou na discussão, a saber, responsabilizar o outro ou a si mesmo pela (des)motivação dos alunos de LI, entendo que Ana opera um interessante manejo à revelia da experiência ou formação clínica. Em 06/04/12, ela lança um questionamento com vistas a reordenar a discussão iniciada pelo viés da responsabilização de si mesmo pelas práticas docentes, especialmente as empenhadas no laço com o aprendiz:

Alice, concordo com você quando diz que talvez o problema seja a forma como a língua inglesa foi apresentada a esses alunos. Acho que um professor deixa marcas positivas, mas também deixa as negativas. Fica para refletir: Qual marca você, como professor de língua estrangeira, tem deixado em seus alunos com relação ao aprendizado da mesma?

A discussão é interrompida após esse manejo. Os professores entram em um silêncio que considero ser de elaboração (*sileo*). Maria, Alice e Marcella, dentre outros professores, engajam-se nessa reordenação da discussão por e-mail dois dias depois. O ponto inicial desse momento do debate assenta-se no e-mail de Marcella, enviado no dia 08/04/12, em que ela declara o desejo de deixar uma marca a partir de seu ensino. Há, nesse dizer, a evidência do desejo de construção de uma prática docente com a marca singular, a partir da qual o desejo de aprender do professor possa tocar o aluno e o implique na aprendizagem. Nas palavras de Marcella:

Eu tenho buscado deixar em meus alunos marcas que os sigam para o resto de suas vidas. A primeira delas, ensinando-os a valorizar este idioma muitas vezes sem significado para eles. Como motivá-los? A forma que encontro de ensiná-los e na medida do possível levar o inglês para junto deles. [...]. Semana passada um aluno do 6º ano disse que tinha ensinado ao pai os números. Fiquei muito feliz por ver que ele levou para fora dos muros da Escola a aprendizagem. Então retomando a sua pergunta dar aulas criativas e que principalmente acrescente algo em suas vidas é esta uma das minhas metas como educadora de inglês. E que o resultado seja alunos mais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. (E@ – 10/04/12)

A implicação de Marcella e seu comprometimento com o ensino da LI extrapolou a sala de aula, nesse exemplo que ela traz. O retorno recebido por Marcella, desse ato, funcionou como um manejo de apreensão do desejo do aluno. Em outras palavras, ao ver o resultado de sua responsabilização pelo ato de ensinar e de levar a língua ao cotidiano dos alunos, indo além da escola, intensificou seu desejo de busca por outras formas de fazer seus alunos aprenderem a LI. A partir de então, Marcella procura elaborar propostas de ensino que considerem a realidade de seus alunos e não mais se ampara somente nos livros, como demonstra na sua apresentação, do dia 05/10/12. Marcella apresenta a proposta aos alunos de confeccionarem uma revista com cenas do seu cotidiano. A língua de registro seria a LI.

Essa responsabilização pelo ensino parece reverberar nas apresentações de todos os professores. Segundo Forbes (2012) a responsabilização na docência está no trabalho pedagógico comprometido com o Real, com a falta constitutiva do sujeito e que o move em busca de satisfação. Assim, a definição de Forbes (2012) se aproxima da prática pedagógica discursiva (PEREIRA, 2005), que leva em conta justamente os processos inconscientes que engendram a falta na constituição do aluno e do professor, especialmente, as suas



modalidades de gozo. Acredito que os manejos realizados pelos formadores do ConCol vão nessa direção ao não propor soluções prontas para o ensino de LI, mas propor-se a construí-las com os professores.

Vejo, portanto, nesse ato, no silenciamento das respostas prontas, um manejo que complementou os PR, e possibilitou aos professores entrarem em outra dinâmica discursiva, o discurso da histórica (LACAN, [1969-1979] 1992). Houve, diante do silêncio, a produção de outros atos em direção a uma FC mais criativa e não demandada pelos formadores. Ana desenvolve um estudo sobre motivação e envia ao grupo buscando responder às demandas de outros colegas em 12/04/12. Os professores acolhem o texto de Ana, supondo na colega esse saber. Uma rede de transferências se constitui no ConCol, sustentada na suposição de saber a muitos. Assim, os professores reconhecem também a sua própria produção, outra evidência de que a economia do gozo reprodutivo estava finalmente sendo substituída por uma economia do Real. Em outras palavras, os professores valorizavam e acatavam a produção de saberes em detrimento da reprodução e satisfiziam-se, ao se identificar com a conquista do colega.

A comprovação disso está na longa discussão que se estendeu em resposta a um resumo que Ana enviou aos colegas ainda no mês de abril/2012 e que reverberou ao longo daquele ano e culminou na demanda por uma discussão teórica que os auxiliasse no embasamento das apresentações tanto nos PR quanto em eventos acadêmicos. A discussão teórica foi feita em 05/10/12, com a temática da dificuldade que um sujeito enfrenta ao falar uma LE teve como base Revuz ([1998] 2002).

Também como efeito da inscrição dos professores em outra modalidade de gozo, a de produzir saber e empenhar-se nisso, o grupo decide participar do VI CLAFPL (11/05/12). Nesse momento, o grupo dá mostras de se inscrever no discurso universitário e se prepara para o evento confrontando-se com uma nova modalidade de exposição desse saber, a da comunicação oral. Os professores envolvem-se em intensos preparativos, solicitam ajuda direta de uma das formadoras e expõem sua produção entre si para uma produção colaborativa, produzindo saber de um modo que só uma transferência de trabalho pode sustentar. Encontram-se para produzir os seus textos e ensaiar em vários momentos antes e após as reuniões semanais do ConCol.

Percebo, portanto, que a intervenção dos formadores, a partir da transferência simbólica, que abre espaço para o confronto com o Real, provocou movimentos dos professores na direção da resignificação de sua prática docente. Com Lacan ([1964] 2008), entendo que o giro discursivo seja possível quando surge o amor de transferência, isto é, a

suposição de saber em outro sujeito. Este precisa abdicar da posição de mestre e instaurar o discurso do analista.

No caso do ConCol, nessa fase, esse manejo constituiu-se por quatro intervenções principais:

- a) a inversão dialética (LACAN [1951] 1998), a partir da qual os formadores confiaram no saber dos professores, ofertaram a palavra e uma escuta atenta à demanda;
- b) o esvaziamento da posição de suposto saber (LACAN, [1964] 2008), a partir da proposta dos PR, que permitiu aos professores produzirem algo a partir do não saber;
- c) o silêncio (FACHINETTO, 2012) diante das demandas por conhecimentos prontos e;
- d) a oferta de oportunidades de aprendizagem que subsidiassem a elaboração dos professores, especialmente pela colaboração, proposta inicial de trabalho do grupo.

Concordo com Neves (2013b) ao sinalizar que o ConCol, a partir de tais manejos, levou os professores a implicarem seu desejo na causa da educação. Desejo esse que foi mobilizado pela reordenação de seu objeto. Se antes os investimentos pulsionais acabavam sustentando uma prática “falha”, foi justamente a falha, a falta, o motor dessa implicação. A partir dela, os professores, cada um a seu modo, pôde desenvolver objetos de desejo ligados à aprendizagem nesse percurso de fazer algo a partir da falta: ensinar inglês pela música, considerando o desejo e o contexto do aluno, desenvolver metodologias para ensino individualizado, etc. considerando que cada um aprende de um jeito, Essa implicação “produtiva”, que não permite mais ser um “professor meio termo” (conforme diz uma das professoras Karla, PR – 23/03/12), é o resultado da transferência de trabalho.

Marcella também realizou alguns movimentos subjetivos: deixou-se ser vista e mostrou-se. Fez-se ouvir. Essa prática sinaliza uma inversão no modo como Marcella lida com sua falta. Confrontada com as limitações de sua prática, Marcella recolhia-se aos limites castradores: dificuldade com a fluência no idioma e com a gestão da aula. Essas lhe impunham um silêncio cerceador, como pudemos verificar no capítulo anterior. Os manejos empreendidos no ConCol, especialmente aqueles empreendidos pela pesquisadora, ressoaram fortemente na prática de Marcella.

A partir de 2012, Marcella passa a dirigir-se ao grupo em e-mails e nos PR. Permite sentar-se ao lado do grupo e emite suas opiniões frente aos impasses encontrados

pelos colegas na prática docente. Em 2013, Marcella demonstra a elaboração de um desejo com a intenção de ingressar em um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e pede ajuda à pesquisadora para elaborar um pré-projeto pesquisa com vistas ao exame de seleção do Programa.

Feitas as considerações iniciais a respeito do processo de instauração da transferência no grupo, passo a tratar especificamente do caso Marcella. Para isso, agregarei à análise os demais elementos do *corpus*, a saber: os registros das aulas de Marcella, seus depoimentos e entrevistas, as entrevistas de seus alunos, as aulas de LI dos ETAs e as conversações entre a pesquisadora, Marcella, Maria e Alice. Esses elementos me orientaram nos manejos e servem, nesta tese, à elucidação dos efeitos dessa intervenção. A partir deles foi possível construir o ensaio que se segue.

Passo ao capítulo 4.

## CAPÍTULO 4

### O CASO MARCELLA

*Pode falar que eu não ligo/ Agora, amigo/ Eu tô em outra,  
Eu tô ficando velha, eu tô ficando louca.*

*Pode avisar que eu não vou, Oh oh oh...  
Eu tô na estrada,  
Eu nunca sei da hora, eu nunca sei de nada.[...]*

*Pode falar que eu nem ligo,  
Agora eu sigo o meu nariz,  
Respiro fundo e canto/ mesmo que um tanto rouca.*

*Pode falar, não me importa  
O que tenho de torta/ Eu tenho de feliz,  
Eu vou cambaleando/ De perna bamba e solta.*

*Nem vem tirar  
Meu riso frouxo com algum conselho  
Que hoje eu passei batom vermelho,  
Eu tenho tido a alegria como dom  
Em cada canto eu vejo o lado bom.*

Mallu Magalhães, Velha e louca

Como foi possível constatar no capítulo 2 desta parte da tese, em um processo de formação, seja ele inicial ou continuado, obstáculos se interpõem entre o sujeito e o conhecimento. Um formador pode provocar deslocamentos da posição do PFC frente ao saber e, por conseguinte, frente a sua FC e a sua docência. Entendo que a intervenção do formador, a partir do laço que o une a PIFC, pode ser responsável por provocar movimentos nos “percursos formativos” que, conseqüentemente, gerem deslocamentos causando mudança de discurso.

A partir da elaboração lacaniana do giro dos discursos, podemos compreender que esse movimento é causado pelo amor de transferência. O manejo da transferência e o

estabelecimento de um laço que sustente um período longo de formação podem advir do modo como o formador maneja a transferência.

No caso Marcella, o terreno fértil para o estabelecimento da transferência se deu concomitante a uma demanda direcionada à UFMG por mais oportunidades de FC. Marcella faz coro ao pedido dos professores (SÓL, 2014) e, ao ser criado o ConCol, Marcella participa assiduamente, como pudemos ver no QUADRO 5 e no QUADRO 6. Essa demanda sinaliza que Marcella supõe saber àqueles que realizam a formação nas IES e que supõe saber àqueles profissionais que conduzem o ConCol.

Posso dizer que nessa demanda também se configurava um desejo de Marcella de se inscrever no discurso universitário. É a forma que Marcella encontra para lidar com o mal estar da falta constitutiva. No movimento de “encontrar” um objeto de satisfação, Marcella projeta um objeto ligado ao discurso universitário e parte em busca desse objeto. Esse movimento abriu caminho para uma mudança na ordem do gozo, que se configurava como queixa e estagnação, e leva Marcella a ressignificar sua subjetividade.

No dia 06/03/11, os PIFC do ConCol foram convidados a participar da coleta de dados desta pesquisa. Entre outros professores, Marcella se voluntariou (QUADRO 4, ocorrência 6). A coleta de dados com Marcella foi iniciada com a gravação de áudio e vídeo de suas aulas de inglês em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte/MG. Na oportunidade foram registradas em áudio e vídeo 12 aulas de LI, somando um total de 10 horas e divididas como se pode observar no QUADRO 7:

| <b>Registros de aulas de Marcella no período de 10/06/11 à 03/05/13</b> |    |          |          |         |          |  |
|---|----|----------|----------|---------|----------|--|
| Fase  | Nº | Data     | Turma    | Duração | Registro | Tema da aula/evento  |
| 1   | 1  | 10/06/11 | 6º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Vocabulário: <i>School subjects</i> (disciplinas escolares).                       |
| 1   | 2  | 10/06/11 | 9º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Respostas a perguntas pessoais com vistas a elaborar um perfil                     |
| 1   | 3  | 10/06/11 | 9º ano 2 | 50 min  | Áudio    | Respostas a perguntas pessoais com vistas a elaborar um perfil                     |
| 1   | 4  | 17/06/11 | 6º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Aplicação de atividade de Matemática   |
| 1   | 5  | 17/06/11 | 9º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Aplicação de prova de Matemática   |
| 1   | 6  | 17/06/11 | 9º ano 2 | 50 min  | Áudio    | Compreensão textual. Atividades do livro.  |
| 1   | 7  | 25/11/11 | 6º ano 1 | 50 min  | Vídeo    | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |
| 1   | 8  | 25/11/11 | 9º ano 1 | 50 min  | Vídeo    | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |
| 1   | 9  | 25/11/11 | 9º ano 2 | 50 min  | Vídeo    | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |
| 2   | 10 | 03/05/13 | 6º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Alunos entrevistam seus colegas – informações pessoais                             |
| 2   | 11 | 03/05/13 | 9º ano 1 | 50 min  | Áudio    | Elaboração da revista sobre fatos cotidianos                                       |
| 2   | 12 | 03/05/13 | 9º ano 2 | 50 min  | Áudio    | Elaboração da revista sobre fatos cotidianos                                       |

QUADRO 7 – Registros de aulas de Marcella no período de 2011-2013 (10/06/11 à 03/05/13)

O meu objetivo com essa coleta de dados era tentar compreender a relação de Marcella com sua prática docente, com a LI e com os alunos. Mesmo ciente de que Marcella procurava me agradar buscando utilizar a LI mais do que normalmente o fazia na primeira fase dos registros depreendo que Marcella se empenha em sua prática e tem com ela uma relação marcada pelo desejo. Sua implicação com o que faz lampeja em alguns momentos de sua aula, especialmente naqueles em que a professora utiliza a LI. Marcella procurou organizar a sua aula de modo a tornar a língua acessível aos alunos e a si própria.

Cito, como exemplo, a aula número 1. Marcella iniciou a aula corrigindo uma atividade sobre as cores. O objetivo era colorir os balões nas cores solicitadas. Abaixo do balão, o nome da cor, cujas letras estavam embaralhadas, deveria ser corretamente redigido pelos alunos. Para verificar a ortografia, Marcella as soletrou e, diante da dificuldade de os alunos compreenderem a pronúncia das letras em inglês, ela redigiu na lousa a pronúncia grafada como ela a pronunciava em português: “*red* : àr – i – di / *yellow*: uai – i – ill – ill – ou” (aula 1). Desse assunto, passou a outro: *School subjects*.

A passagem de um assunto ao outro não contou com uma marcação de término da atividade seguida da preparação para a próxima atividade Bastou apenas mudar a página do livro e iniciar o novo conteúdo: “Virem a página. Unidade 3. Vamos dar os nomes dos conteúdos que estudamos na escola em inglês.” (aula 1). Marcella escreve as palavras Na lousa, em inglês. Ao lê-las com os alunos, com boa pronúncia, os alunos faziam uma onda de silêncio e apreciavam aquele momento. Além disso, manifestavam vontade de aprender a falar a LI, assim como a professora falava: “Nossa! Quero falar assim/ como é mesmo professora”? (aluno 1 – aula 1) “Professora, como pronuncio aquela palavra mesmo”? (aluno 2 – aula 1). “Marcella, você fala muito bonito” (aluno 3 – aula 1)! “Marcella, fala outra vez em inglês” (aula 1 – aluno 4)! “Estou me sentindo gente hoje falando inglês” (aluno 1 – aula 3).

A demanda para que a professora os atendesse do lugar de falante da LI se colocava na fala dos alunos quando Marcella começava a falar português: “Professora, fala aquela palavra de novo” (aula 1 – aluno 2)! “Professora, fala em inglês/ português não” (aula 1 – vários alunos)! Essa demanda é a evidência de que os alunos supunham saber à Marcella. Saber a língua, saber ensinar aquela língua. Posto isso, posso dizer que a LI constitui uma faceta do *agalma* que os alunos supunham que Marcella certamente possuísse. Obviamente, não eram todos os alunos que agiam assim. Havia alguns dispersos Como esperado, nem todos os alunos entram em transferência com a professora.

Contudo, percebo em Marcella, naquele momento, uma fuga desse lugar de saber a língua e saber ensinar a língua, demonstrado por ela na resposta que escapa após um dos pedidos de seus alunos para que ela falasse mais em inglês: “Uai, uai, ... porque agora é em português” (aula 1), como podemos ver no excerto abaixo:

Aluno 1: “Professora, fala de novo em inglês/dá aula de inglês”!

Professora: “Estou dando aula de inglês/ ué meu filho” ((rindo, demonstrando certo constrangimento)).

Aluno 1: “então por que não fala em inglês”?

Professora: “Uai, uai ... porque agora é em português”

Aluno 1: ((dirigindo-se à professora)) “É. Nós temos seis aulas de português por semana. Cinco com a professora X e uma com a Marcella” ((depois da resposta, silêncio de 15 segundos)).

A suposição de saber dos alunos a Marcella parece colocá-la em um lugar ainda incômodo. Marcella não se sente confortável no lugar de sujeito suposto saber a LI. Embora Marcella tenha estudado o idioma, preparado suas aulas e passado por um processo de formação docente, o que predomina é uma resistência a ocupar o lugar de falante da LI. O lugar que a que me refiro é o de professora de inglês fluente, que se destaca do discurso corrente do professor não fluente, que tem dificuldades para exercer sua prática. Segundo Freud ([1925] 2006; [1937] 2006), trata-se de lidar com o impossível de educar.

Freud ([1925] 2006; [1937] 2006) afirma que educar, governar e psicanalisar são profissões impossíveis, pois estariam, de antemão, fadadas ao fracasso. Tanto o professor, quanto o governante e o analista não têm como garantir o resultado de seu trabalho. Pereira (2013, p. 486-487) afirma que ao se defrontar com o impossível do ato de educar, encontro definido por Lacan (2005) como angustiante, o professor lida com uma impotência:

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: *não tem jeito: diante disso me sinto impotente.*

Acolher a impossibilidade do ato de educar é, assim, reconhecer que apesar de todos os métodos e técnicas de ensino para garantir sucessos pedagógicos, o professor sempre terá que lidar com algo que não está sob seu controle, algo que escapa à teorização. Caberá ao

professor a angústia de contingências diárias, como a enfrentada por Marcella ao ser questionada por seus alunos: Aluno 1: “Professora, fala de novo em inglês/dá aula de inglês”! Aluno 1: “então por que não fala em inglês”?

O silêncio de Marcella ao fim da conversa com o aluno e suas respostas um tanto desconcertadas, marcadas pelo constrangimento, demonstram que a professora deparou-se com uma situação inesperada, que não foi contemplada pelo planejamento da aula. O pedido para Marcella falar inglês é, sem dúvida, recoberto por uma demanda do aluno àquela professora: seja minha professora de inglês, fale o idioma, deixe que eu ouça, ocupe o lugar de falante do idioma e, portanto, aceite o saber que eu suponho em você.

Como já mencionei anteriormente, a colocação de uma demanda é evidência da instauração da transferência. Por meio da transferência o estudante coloca à disposição da professora algo de si para que ela, a partir desse laço, possa conduzi-lo a uma produção. Ao ser alçada à posição de sujeito suposto saber, Marcella recua e diz que dará a aula de inglês falando em português. Não cabe aqui problematizar o sucesso ou o insucesso dessa decisão de Marcella. O que interessa a essa pesquisa é que esse manejo da professora, a opção de falar português em suas aulas, pareceu causar um efeito de recusa. É como se a professora dissesse não querer ocupar seu lugar de professora de inglês; o que leva o aluno a demonstrar certa decepção, dizendo que não tem aulas de inglês e sim de português. Aqui retorno a outra faceta do impossível da profissão de educar, a de que autorizar-se um saber requer lidar com o fato de que nenhum saber é completo.

Autorizar-se um saber (LAJONQUIÈRE, 2007), suportar um saber (PALHARES, 2011), na função docente, inclui lidar com o não saber. Visto que nenhum saber é completo, portanto, lidar com ele sempre comportará um impossível: impossível de dizer, de fazer, de transmitir ou de psicanalisar, governar e educar (FREUD, [1925] 2006; [1937] 2006). Lacan (1977) traduz o impossível na educação como o “impossível de suportar”, sobre o qual esclarece Saviourin (2013, p. 562):

[...] o impedimento que o sujeito professor pode encontrar para manter o equilíbrio que lhe permite preservar o seu lugar de professor. O *impossível de suportar* pode se manifestar na ação do professor. No entanto, o mais comum é que ele apareça na demonstração de emoções (medo, tédio, pena, raiva, violência, vergonha, prazer, exaltação) que demonstrem, também, a confrontação do professor com o impossível.

Assim, ao ser colocada na posição do sujeito suposto saber pelo aluno, entendo que duas dificuldades inerentes ao próprio ato de ensinar se instauram em Marcella, quer



sejam, a do impossível da transmissão do conhecimento e a impotência ao encarnar o lugar de saber. Por isso, ela o recusa.

O impossível do ato de educar se pôs diante de Marcella na transferência verbalizada na demanda de seu aluno. Esse fenômeno não é mensurável pelos planejamentos didáticos e, como bem pontua Pereira (2013) é o real, o sexual irreduzível e não teorizável. O “fracasso” da educação mencionado por Freud ([1925] 2006; [1937] 2006) está, justamente, na imprevisibilidade do inconsciente e de como os sujeitos lidam com isso. No momento da cena que analisei, Marcella pareceu não querer lidar com esse elemento não simbolizável de sua prática docente, isto é, com a fluência do idioma. Ao se recusar a falar em inglês, Marcela desfaz o laço com o aluno e dificulta o acontecimento da aprendizagem do idioma. O aluno se sente desamparado, pois aquele a quem ele supôs o saber não ocupou essa posição.

A primeira manifestação dessa impotência naquele momento da atuação de Marcella pareceu ser o medo e a insegurança de assumir o lugar de falante da LI e ter que lidar com suas limitações. Uma das evidências disso é o pouco uso da LI nas aulas. No QUADRO 8, observamos a proporção de tempo de uso da LI nas aulas observadas na fase 1.

| <b>Proporção de tempo de uso da LI durante as aulas de LI da fase 1</b> |             |              |                |   |  |
|---|-------------|--------------|----------------|---|--|
| <b>Nº</b>   | <b>Data</b> | <b>Turma</b> | <b>Duração</b> | <b>Tempo de uso: LI<br/>(valores aproximados)</b> | <b>Tema da aula/evento</b>   |
| 1   | 10/06/11    | 6º ano 1     | 50 min         | LI: 2 minutos                                     | Vocabulário: <i>School subjects</i> (disciplinas escolares).                       |
| 2   | 10/06/11    | 9º ano 1     | 50 min         | LI: 2 minutos                                     | Respostas a perguntas pessoais com vistas a elaborar um perfil                     |
| 3   | 10/06/11    | 9º ano 2     | 50 min         | LI: 3 minutos                                     | Respostas a perguntas pessoais com vistas a elaborar um perfil                     |
| 4   | 17/06/11    | 6º ano 1     | 50 min         | -   | Aplicação de atividade de Matemática   |
| 5   | 17/06/11    | 9º ano 1     | 50 min         | -   | Aplicação de prova de Matemática   |
| 6   | 17/06/11    | 9º ano 2     | 50 min         | LI: 1 minuto                                      | Compreensão textual. Atividades do livro.  |
| 7   | 25/11/11    | 6º ano 1     | 50 min         | LI: 2 minutos                                     | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |
| 8   | 25/11/11    | 9º ano 1     | 50 min         | LI: 2 minutos                                     | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |
| 9   | 25/11/11    | 9º ano 2     | 50 min         | LI: 2 minutos                                     | Visita de ETA – sistema de medidas do Brasil e dos EUA – aula ministrada pela ETA. |

QUADRO 8 – Proporção de tempo de uso da LI durante as aulas de Marcella – 2011 (10/06/11 – 25/11/11)

Esse não uso da LI parece algo da ordem de um cerceamento, uma calar-se (*taceo*) (LACAN, [1966/1967] 2008), do calar a LI pelo limite que é imposto por um não saber àquele

que lida com um saber . *Taceo* é, também, um efeito da castração imposta pelo reencontro com o não saber.

Para Freud ([1905] 2006), a essência da castração está na percepção da diferença anatômica entre os sexos, ainda na infância. Esse acontecimento coloca a criança diante de seus limites provocando uma minimização do narcisismo infantil. No decorrer da vida de um sujeito, a experiência da castração se renova. Fachinetto (2012, p. 138) explica que quando o sujeito é confrontado com disparidades, ao ser convocado a uma interlocução, as diferenças aparecem “de modo que cada sujeito tratará essas diferenças de modo singular”.

Desse modo percebo, na gravação de aulas de Marcella, um confronto com a diferença. Primeiro, há uma posição de resistência da professora em relação a falar a LI. A posição silenciada de Marcella reverbera nos encontros do ConCol (QUADRO 5), ocorrências 1, 2 e 6).

Marcella também evitava ser vista. Ao se definir como alguém que “passa em branco” (Conversa 4), ela se assentava constantemente fora do círculo, atrás dos colegas. posição que tomava diante da castração. A professora demonstrava dificuldade de lidar com o olhar do outro voltado para si.

Frente àquela resistência que se instaurou, outro movimento entrou em cena a partir do endereçamento de uma demanda à pesquisadora, na tentativa encontrar apoio para lidar as limitações. Evidências dessa demanda, bem como a natureza da relação que se depreende dessa demanda e os deslocamentos de Marcella, podem ser verificadas no QUADRO 9, que segue abaixo:

| <b>Marcas textuais que indicam a dinâmica da demanda de Marcella à pesquisadora</b> |             |                  |  |  |
|---|-------------|------------------|--|--|
| <b>Nº</b>   | <b>Data</b> | <b>Evento</b>    | <b>Marca textual</b>   | <b>Natureza da demanda</b>   |
| <b>1</b>  | 10/06/11    | Aula<br>6º ano 1 | “você ouviu o que o que foi dito nesse <i>listening</i> ”?   | Demanda que supõe saber sobre a LI na pesquisadora.                  |
| <b>2</b>  | 10/06/11    | Aula<br>9º ano 1 | “esta é minha professora ((nome da pesquisadora)) da UFMG”   | Suposição de saber na pesquisadora, colocada no lugar de professora. |
| <b>3</b>  | 10/06/11    | Aula<br>9º ano 2 | “você sabe o significado dessa palavra aqui”? ((aponta a palavra escrita Na lousa))                                  | Demanda que supõe saber sobre a LI na pesquisadora.                  |
| <b>4</b>  | 10/06/11    | Aula<br>9º ano 2 | “o que você achou das minhas aulas”?   | Demanda que incide sobre a prática docente.                          |
| <b>5</b>  | 17/06/11    | Aula<br>6º ano 1 | “se você tiver algum material bom, me empresta”?   | Demanda por algo que ela não tem e supõe que o outro tenha           |
| <b>6</b>  | 17/06/11    | Aula<br>9º ano 2 | “você tem alguma coisa sobre <i>profiles</i> ”?  | Demanda por algo que ela não tem e supõe que o outro tenha           |
| <b>7</b>  | 30/03/12    | E-mail           | “Quero que corrija o meu texto e formate o <i>Power point</i> se possível para a apresentação”. “Veja se ficou bom”. | Pedido explícito de intervenção                                      |
| <b>8</b>  | 10/09/12    | E-mail           | “Se tiver problema me avise”.  | Autorização à intervenção  |

|    |          |             |   |  |
|----|----------|-------------|---|--|
| 9  | 11/09/12 | E-mail      | “Me avise qualquer problema”.   | Reiteração da autorização à intervenção  |
| 10 | 05/10/12 | PR          | “Eu tenho problemas com a LI, mas estou aprendendo. Sinto que posso ensinar”. “Preciso fazer algo com minha prática e vou fazer”.                                   | Exposição da sua questão e o modo de lidar com ela   |
| 11 | 25/11/12 | E-mail      | “Aqui está nossa apresentação”.   | Oferta sua produção para intervenção   |
| 12 | 16/08/13 | E-mail      | “O motivo de meu e-mail e que tanto as meninas ((Maria e Alice)) quanto eu estamos tendo dificuldades em elaborar um texto descrevendo o que pretendemos pesquisar” | Reiteração do pedido de intervenção a partir da nova demanda pela apropriação do discurso universitário                                |
| 13 | 21/08/13 | E-mail      | “Segue um pequeno esboço do meu projeto de pesquisa. Ainda um pouco perdida. Ainda falta embasamento teórico e dissertar mais”.                                     | Reconhecimento da falta, do não saber, colocada em elaboração. Demanda implícita de intervenção.                                       |
| 14 | 21/08/13 | E-mail      | “Aguardo retorno”.  | Deslocamento da posição subjetiva: não pede retorno, aguarda retorno, pressupõe.   |
| 15 | 23/08/13 | E-mail      | “Tentei fazer uma ligação com a linguística aplicada, mas não sei se consegui”.   | Tentativa de produzir conhecimentos e se inscrever no discurso universitário   |
| 16 | 23/08/13 | E-mail      | “A linguística aplicada e análise do discurso... PORQ QUEREMOS ESSA LINHA Q TEM ESSAS DUAS ..??EM QUE ELAS NOS AJUDAM NA NOSSA PESQUISA”                            | Tentativa de dar a ver uma forma de lidar com o não saber a partir da pesquisa – euforia, descoberta, dúvidas acentuadas na caixa alta |
| 17 | 29/08/13 | E-mail      | “Gostaria que visse minha apresentação e me desse algumas sugestões se possível”.   | Reiterando a demanda.  |
| 18 | 30/08/13 | Conversação | “Estou revendo algumas questões.”   | Marcella questiona seus saberes  |
| 19 | 30/08/13 | Conversação | “Precisamos sentar no divã”.  | Demanda para que a pesquisadora ocupe o lugar de sujeito suposto saber   |

QUADRO 9 – Marcas textuais que indicam a dinâmica da demanda de Marcella – período de 2011-2013 (10/06/11-30/08/13)

Segundo Lacan ([1960-1961] 2010), a instauração da assimetria na relação analista-analisando é um dos mecanismos para o manejo da transferência. Esse manejo se configura pelas inversões dialéticas, estudadas por Lacan ([1951] 1998), a partir de Freud ([1905] 2006), e por ele definidas como, “uma escanção das estruturas em que, para o sujeito, a verdade se transmuta, e que não tocam apenas em sua compreensão das coisas, mas em sua própria posição como sujeito” (LACAN, [1951] 1998, p. 217).

O manejo, como já apresentei no capítulo 3 da parte 1, é uma intervenção na transferência com vistas a que o sujeito rompa com a resistência e coloque esse amor em elaboração, seja em situação analítica, de ensino ou de FCPI. A mudança da posição subjetiva

a partir dos manejos progride de acordo com o tempo lógico (LACAN, [1966]1998) articulado a duas moções suspensas (LACAN, [1951] 1998).

Lacan ([1966] 1998) define o tempo lógico como uma vetorização do desenrolar da análise pontuada em três momentos decisivos: o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir.

O instante de ver/olhar refere-se ao “valor instantâneo de uma evidência”. O sujeito vê o que está dado, a situação, mas ainda não sabe quem é. Nesse momento o tempo é zero e o sujeito corresponde a um sujeito impessoal.

Depois vem o tempo de compreender, em que se engendram hipóteses acerca de algo subjetivo. Há uma formulação por parte do sujeito, na qual ele imagina o que o outro estaria pensando sobre ele. O sujeito acredita poder sustentar aquilo que diz ser, mas hesita. Volta a olhar os outros e sua hesitação se articula à hesitação dos outros:

Atingido pela dúvida que esfolia a certeza subjetiva do momento de concluir, eis que ele [sujeito] se condensa como um núcleo no intervalo da primeira moção suspensa e manifesta ao sujeito seu limite no tempo para compreender que passou para os outros dois o instante de olhar e que é chegado o momento de concluir. Seguramente, se a dúvida, desde de Descartes, está integrada no valor do juízo, convém observar que, no tocante à forma de asserção aqui estudada, esse valor prende-se menos à dúvida que a suspende do que à certeza antecipada que a introduziu (LACAN, [1966] 1998, p. 209).

Não é possível medir esse tempo, o da compreensão, que deve ser entendido como a perlaboração ou elaboração (FREUD, [1914a] 2006), uma vez que ele não é da ordem cronológica e sim, da ordem de uma projeção. Por fim, dá-se a asserção. O sujeito se posiciona e passa da hesitação para a pressa. O sujeito apressa-se a concluir, ainda que essa conclusão seja provisória.

O momento de concluir é caracterizado por uma investida do sujeito em afirmar ser aquilo que supõe ser. Aqui já há um movimento de introjeção, num gesto de simbolização do sujeito. Após esse terceiro tempo é quando se dá uma mudança da posição subjetiva. O sujeito é capaz de se lançar em suas conclusões, mesmo que provisórias ou sem garantias (LACAN, [1945] 1998).

Cabe salientar que o tempo lógico foi por vezes erroneamente associado às sessões curtas praticadas por Lacan, o que não é pertinente. O tempo lógico é o tempo do inconsciente, que não pode ser medido pela unidade cronológica, aquela do tempo das sessões. Nesse sentido, esclarece-nos Gondar (2006, p. 113)

Se existe sessão curta, existe sessão comprida e ambas supõem uma medida, um tempo espacializado. Não é o tempo da sessão que é lógico: o tempo das sessões pode ser fixo ou variável. No entanto, nós podemos articular o tempo lógico ao tempo das sessões, não pelo fato delas serem curtas ou compridas, mas pelo fato delas sofrerem um corte que, para Lacan, produz efeitos de interpretação, precipitando os momentos de concluir. Se a prática de Lacan tem a ver com o tempo lógico é porque ele cortava as sessões, e não porque as encurtava. O sofisma do tempo lógico exige que o sujeito precipite sua certeza num ato, e é esta dimensão que rege as sessões de duração variável: o ato do analista, o corte visa apressar o tempo para compreender para precipitar a asserção subjetiva. A hesitação, a espera, devem dar lugar à pressa, num apelo do futuro, numa urgência do momento de concluir.

Forrester (1990) pontua que a estagnação na análise é o motivo que levou Lacan a praticar as sessões de duração variável, por vezes curtas. A dinâmica consistia em efetuar um corte quando uma estagnação, uma hesitação, resistência ou uma demora excessiva se instauram na análise. Essa estagnação pode ser percebida na interrupção da associação livre que dá lugar à fala vazia. Podemos considerar o momento inicial de Marcella no ConCol como uma estagnação. Marcella coloca sua demanda de formação no pedido de novas oportunidades de FC, mas, ao iniciar as atividades, Marcella permanece quase um ano (2011) entre silêncios e apagamento de sua presença ao evitar ser ouvida e vista, como foi possível ver no QUADRO 5.

O objetivo do corte da sessão era tentar fazer o analisando sair de sua posição de estagnação e apresentar material novo ou iniciar alguma elaboração. Segundo Forrester (1990) essa prática foi desenvolvida como uma técnica ativa, conforme Ferenczi, (1919] 2011; [1921] 2011) havia elaborado, na qual Lacan também teria se inspirado ao propor a ideia de ato analítico.

No caso Marcella, o convite da pesquisadora para que ela participasse desta pesquisa configurou-se como uma oferta de tarefa diferente daquela do ConCol em 2011. Ao invés de apenas participar dos encontros de formação, Marcella se propôs a ser protagonista da coleta de dados de uma pesquisa sobre a transferência no ensino e aprendizagem de LE. A meu ver, a partir dessa tarefa, Marcella rompe a estagnação do silêncio e do não ser vista no espaço de FC, a partir de dois atos diante (do não saber) de sua prática. O primeiro ato foi o de enfrentar a castração, permitindo que suas aulas fossem observadas e registradas pela pesquisadora. O segundo ato foi a retomada da demanda, direcionada à pesquisadora.

A instauração da transferência de Marcella com a pesquisadora caracterizou-se, inicialmente, pela suposição de saber (evidência 2, QUADRO 9) e demandas bastante diretas, como podemos observar na evidência 1 e na evidência 3 do QUADRO 9. Nos enunciados encontramos demandas diretas sobre algum tópico da LI que Marcella não conseguia

responder. No caso do enunciado 1, a demanda marcava a dificuldade da compreensão oral do idioma e no enunciado 3, a demanda recai sobre o conhecimento do léxico da LI.

Embora Marcella tivesse demonstrado, no início, dificuldades em lidar com a castração, silenciando-se ou “passando em branco” nos encontros do ConCol e junto à pesquisadora, ela instaura uma demanda a partir do momento em que a pesquisadora frequenta a sua sala de aula. Penso ser esse momento aquele que apresenta uma forte evidência da instauração da transferência de Marcella com a pesquisadora, uma vez que ela rompe com seu silêncio na mesma medida em que expõe aos alunos a sua dificuldade e solicita ajuda à pesquisadora.

Os alunos de Marcella marcam seu posicionamento como professora, exigindo dela que soubesse o que estava a ensinar: “A professora de inglês aqui é você, Marcella. Você é que tem que saber a palavra” (Aluna 1 – aula – 9º ano 2). “Como pode ensinar a gente se não sabe as palavras”? Marcella prefere seguir a aula, ignorando o que foi dito pela aluna. Parece tranquila. O silêncio de Marcella diante da provocação da aluna demonstrou uma disposição a não entrar numa disputa pelo lugar de maestria do professor. Desse gesto depreendo que Marcella aceita sua castração e se dispõe a lidar com ela.

Diante da minha interpretação do movimento de Marcella no sentido de enfrentar suas limitações, respondi às perguntas colocadas em 1 e 3 com o objetivo de não desestabilizar a professora e sua aula. Em minha avaliação, aquele não seria o momento apropriado para uma intervenção de outra ordem. Apostei na minha percepção de que Marcella supunha saber a mim e que eu precisava corresponder àquela demanda. Após as aulas, pontuei que minha função ali era apenas coletar dados e que poderíamos discutir suas dúvidas em outro momento, no ConCol. Essa resposta à demanda de Marcella foi colocada no sentido de e desloca a demanda para o espaço da FC, onde acreditava ser o local apropriado para operar os manejos mais produtivamente.

Segundo Freud ([1913] 2006) o estabelecimento do vínculo e a disposição do analista à transferência são condições necessárias para a entrada do sujeito em tratamento analítico. A pesquisadora ao aceitar responder às demandas de Marcella se coloca como suporte da transferência, condição necessária para fazer suas intervenções, como a que empreendeu ao responder a pergunta de Marcella: “o que você achou das minhas aulas”? (evidência 4, QUADRO 9).

Diante dessa pergunta, a pesquisadora responde: “e você, o que você acha de suas aulas”? Nessa pontuação, a pesquisadora procura incidir sobre o plano da transferência, numa tentativa de inverter a ordem do saber, esvaziando o lugar de suposto saber. Na dinâmica da

análise é o analisando que possui o (não) saber, sendo dele, também, responsável por lidar com seu não saber. A pesquisadora aposta na predisposição de Marcella para se responsabilizar por sua prática docente, dado o seu interesse e persistência em permanecer na FC e colaborar com a pesquisa.

Marcella passa a exprimir demandas relacionadas à docência de LI, como nas evidências 4 e 5 do QUADRO 9. Como resposta à demanda 4, a pesquisadora oferece fontes de pesquisa em um e-mail, que inicia com o seguinte texto: “Marcella, envio um texto interessante com sugestões para trabalhar informações pessoais em aulas de inglês. Podemos discutir o texto depois”. No texto, uma das sugestões de trabalho é o *profile* (perfil pessoal). O texto toca o objeto de interesse de Marcella, a saber, a docência da LI. Marcella desloca sua demanda para um ponto específico do texto e solicita, na evidência 5, mais informações sobre *profiles* no ensino de LI. A pesquisadora responde ao e-mail sugerindo que Marcella crie uma atividade com o tema ou que divida essa discussão com o grupo.

Marcella elabora um pequeno resumo com seu estudo do tema e esboça uma atividade com perfis pessoais. Os alunos deveriam fazer apresentações pessoais. O estudo é implementado em sala.

Depois desse período, Marcella entra em outro momento de estagnação, como podemos perceber no QUADRO 9, entre os períodos de 20/06/11 a 14/03/12. A proposta do PR em 23/03/12 (QUADRO 6) é fazer corte nesse gozo e Marcella volta a produzir, a partir da instauração dos PR no ConCol, envolvendo-se em discussões teórico-metodológicas, como nas evidências 3, 5 e 10 do quadro 6 e voluntariando-se a assumir uma discussão em 21/09/12 (evidência 13, QUADRO 6).

No dia 30/03/12, Marcella disponibiliza sua primeira produção para intervenção da pesquisadora (evidência 8, QUADRO 9). Em 05/10/12, Marcella expõe sua prática em um PR. Nessa oportunidade, Marcella evidencia sua entrada no tempo de concluir: “Eu tenho problema com a LI, mas estou aprendendo e sinto que posso ensinar” (evidência 9, QUADRO 9).

A partir dessa dinâmica, Marcella se encaminha para outra posição subjetiva e lida de forma diferente com sua FC, com sua prática docente e com a LI. No início de 2013, Marcella sinaliza que precisa fazer algo com sua prática: “preciso fazer algo com minha prática de ensino e vou fazer”. Marcella se matricula em uma disciplina eletiva do curso de Mestrado em LA, da FALE/UFMG. Marcella não faz demandas explícitas, torna-se mais silenciosa, embora continue atuante no ConCol. Esse silêncio, eu o entendo como produtivo, um silêncio de elaboração (*sileo*) (LACAN, [1966-1967] 2008).

Em 16/08/13, o silêncio de elaboração é rompido com uma demanda de Marcella em relação a suas dificuldades na escrita de seu projeto de pesquisa para o mestrado. A demanda se repete em 21/08/13 e 23/08/13. Em 21/08/13 Marcella envia seu projeto à pesquisadora acompanhada de sua visão acerca de sua escrita: “Ainda um pouco perdida. Ainda falta embasamento teórico e dissertar mais” (evidência 13, QUADRO 9). Marcella já consegue assumir posicionamentos acerca de si e sustentá-los, como na tentativa de se inscrever no discurso universitário.

Penso que o desejo de se inscrever no discurso universitário tenha reordenado o gozo de Marcella. Ela passa a compreender a sua posição como docente e como estudiosa da LI e fez disso seu objeto de satisfação. Essa reordenação é consequência da responsabilização de Marcella pelo seu não saber. Marcella troca o gozo mortificante, reforçador de suas limitações, que reverbera no silêncio castrador, na queixa e na inércia, pela pesquisa. Outros modos de satisfação, dentre eles a de empreender a sua própria produção de conhecimento torna-se a forma de Marcella lidar com o mal estar da falta que a constitui. O objeto criado no processo produtivo deriva da identificação de Marcella com a docência da LI. A professora entra, portanto, em uma transferência de trabalho e nela sustenta sua elaboração.

Em 23/08/13, Marcella demonstra apropriar-se de várias formas de dizer do discurso universitário. Na evidência 15 do QUADRO 9, a professora sinaliza preocupação com a articulação teórica da LA que tentou realizar no texto inicial do seu projeto: “Tentei fazer uma ligação com a LA, mas não sei se consegui”. A tentativa de inscrição no discurso universitário angustia, gera dúvidas. A angústia é acentuada na desproporção da escrita em caixa alta, no e-mail do dia 23/08/13.

A escrita em caixa alta em mensagens eletrônicas é tratada como demonstração de desproporção emocional: raiva, espanto, empolgação, desespero. Se expresso na fala, seria gritar, feito através do grito, por exemplo (KOMESU e TENANI, 2009). No caso de Marcella, essa emoção apresentou-se como um efeito da angústia.

Freud ([1926] 2006)<sup>47</sup> e Lacan ([1962-1963] 2005) concordam que a angústia é um afeto que tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito. A angústia é provocada

---

<sup>47</sup> Cabe salientar que o conceito de angústia em Freud passou por outras elaborações antes de atingir a concepção de angústia como afeto. Uma primeira elaboração ocorreu em 1905. No rascunho “E”, intitulado de “Como se origina a angústia”, Freud ([1894] 2006) aponta a etiologia econômica da angústia. O psicanalista compreendeu que a angústia consistia numa descarga energética, desviada, em função de uma excitação insatisfeita. Freud ([1917] 2006) concebeu a angústia como um reflexo de fuga, estando circunscrita às pulsões de auto conservação; uma reação à insatisfação que culmina em afetos. Uma segunda teoria da angústia é proposta por



pelo confronto com o vazio, o furo, a falta constitutiva e nossa reação é tentar obturá-la, distrairmo-nos dela ao invés de enfrentá-la. Assim, a fala vazia, pode recobrir a falta sem, contudo, nos levar a lidar com ela. Dessa feita, o que acontece é que intensificamos a angústia, que nos causa sofrimento diante da insistência da falta.

A angústia é, pois, um encontro com o próprio limite estruturante do sujeito. É indício do Real, de algo da ordem do irreduzível. Por isso, a angústia, entre todos os sinais, é aquele que não engana. Marcella se viu obrigada a lidar com sua angústia. A angústia exige do sujeito dar consequência a sua falta. A professora o fez, mudando sua relação com a LI e a docência.

Considero que as mudanças realizadas por Marcella ao longo de sua formação e, especialmente nesse momento de sua FC, sejam indícios de uma rotação discursiva cujo principal efeito é a alteração dos modos de Marcella lidar com sua castração. Saliento o abandono da queixa em favor de uma inscrição no discurso universitário através de sua tentativa de ingresso em um Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* para pesquisar uma questão relativa à sua prática docente, a saber, como desmitificar a LI para que os alunos aprendam.

Marcella passa a rever suas questões a partir dessa outra posição discursiva, pois o processo de produção de conhecimento requer adotar procedimentos próprios de investigação. O trabalho de elaboração de suas questões Marcella evidencia em uma conversação do dia 30/08/2013: “Estou revendo algumas questões” (evidência 17, QUADRO 9). A angústia causada pela implicação da falta na questão docente faz Marcella acentuar sua posição de questionamento diante da teoria, do conhecimento posto, como podemos observar na evidência 15 do QUADRO 9. Em letras maiúsculas, Marcella questiona o conhecimento teórico vigente a fim de produzir algo a partir dele, instituindo outro saber vigente, aquele produzido pela sua própria pesquisa, esta que começa a engendrar. Encontro, portanto, nessa evidência a marca da inscrição de Marcella no discurso da histórica, signo da ação do analista na transferência simbólica e da instalação de uma transferência de trabalho. Marcella

---

Freud ([1926] 2006) em “Inibições, Sintoma e Ansiedade” a partir da castração, conceito tratado anteriormente. Pela dinâmica da castração houve um “cerceamento”, e haverá a possibilidade de uma recidiva diante de uma situação de ausência, falta, conflito. Nesse sentido, a castração está diretamente ligada ao conceito de Narcisismo (FREUD [1914b] 2006). Dessa feita, a elaboração freudiana culmina no ponto que nos interessa, qual seja, a do afeto angústia, retomada por Lacan ([1962-1963] 2005) na reelaboração desse termo: é uma reação frente a um elemento castrador e se encontra localizada no ego, como instância corporal, uma vez que só ele pode experimentar esse afeto desagradável. A angústia acontece no encontro faltoso com o objeto e incomoda, marca no corpo a inquietação, a dor que faz o sujeito se mexer em busca de alguma forma de satisfação.

confirma uma reconstrução de sua relação com o (não) saber da LI, sinalizada em momentos anteriores de seu percurso no ConCol.

Além das evidências já analisadas, que demonstram uma mudança no modo como Marcella se relaciona com a LI e com as suas limitações ao falar e ensinar a língua, situo outras tomadas de posição, que podemos ver relacionadas no QUADRO 10.

| <b>Efeitos do manejo<sup>48</sup> da transferência no laço entre Marcella e a pesquisadora</b> |             |   |  |  |
|--|-------------|---|--|--|
| <b>Nº</b>  | <b>Data</b> | <b>Evento</b>   | <b>Manejos</b>   | <b>Efeitos</b>   |
| <b>1</b>   | 03/05/13    | Aulas de Inglês ministrada por Marcella aos seus alunos   | -  | O tempo de uso da LI durante as aulas subiu de uma média 1,5 minutos para uma média de 12 minutos nas aulas observadas.  |
| <b>2</b>   | 17/05/13    | Conversação entre Marcella, Maria, Alice e a pesquisadora sobre participação nesta pesquisa                                     | Questiono sobre o uso do nome fictício na pesquisa   | “Quero que use meu nome. Essa é a minha história! Por que não posso assumi-la”? (Marcella – conversação)   |
| <b>3</b>   | 11/04/14    | PR – Marcella demonstra vontade de compartilhar com os colegas uma ideia para o ensino de LI para desmitificar o idioma.        | Gravo, em áudio, a ideia de Marcella, que foi avisada que eu gravaria.   | Apresentação de Marcella no PR de 16/05/14.  |
| <b>4</b>   | 11/04/14    | PR – Marcella relata que os alunos passam a caracterizá-la como falante fluente da LI.  | Reafirmo o que seus alunos disseram  | Marcella silencia o lugar de outros falantes fluentes da LI na apresentação de sua proposta de ensino.   |
| <b>5</b>   | 12/04/14    | Preparação para a seleção do mestrado (prova teórica)   | Estabeleço com Marcella, Maria e Alice um grupo de estudos para a prova do mestrado em um encontro presencial.   | Presença e engajamento de Marcella na proposta e discussão. Ela coloca suas dificuldades diante das colegas com tranquilidade.   |
| <b>6</b>   | 21/04/14    | Preparação para a seleção do mestrado (prova teórica)   | Proponho inserção no discurso universitário através da redação de resumo do texto lido para orientar a discussão. Meio de comunicação e entrega: e-mail. | Entrega do resumo na data combinada e pelo meio combinado.   |
| <b>7</b>   | 04/05/14    | Preparação para a seleção do mestrado (prova teórica)   | Proposta de inserção no discurso universitário – 2ª. redação de resumo para orientar a discussão. Meio de comunicação e entrega: e-mail.                 | Entrega do resumo com um dia de antecedência pelo meio combinado.  |
| <b>8</b>   | 13/05/14    | Alega, por e-mail, não poder comparecer ao primeiro encontro presencial para a discussão dos textos por estar com conjuntivite. | Convocação de Marcella a executar a tarefa com a qual se comprometeu. Meio: e-mail. A conjuntivite foi mencionada.                                       | Significação de uma cena anterior (conjuntivite antes da apresentação do primeiro PR, dia 05/10/12). Marcella comparece ao PR (15/5/14) e ao dia do encontro (16/05/14) sem apresentar sinais de conjuntivite. |
| <b>9</b>   | 15/05/14    | PR  | Demanda da pesquisadora para   | Marcella aceita e começa a   |

<sup>48</sup> Neste quadro, onde há espaços em branco no campo Manejo considero não ter havido nenhum manejo em específico para determinada situação. Considero, portanto, o efeito relatado como resultado do conjunto de manejos empreendidos por mim e por outrem ao longo do percurso de Marcella no ConCol.

|    |          |   |   |  |
|----|----------|---|---|--|
|    |          |   | que Marcella assumo o lugar de uma colega no PR, diante de sua vontade de compartilhar uma proposta de ensino, relatada em 12/04/14. Como contrapartida, a pesquisadora oferece ajuda para organizar a apresentação | trabalhar no material de apresentação.   |
| 10 | 15/05/14 | Preparação para a seleção do mestrado (prova teórica)   | Encontro presencial para discussão dos resumos.   | Marcella toma a frente da organização do encontro diante das colegas e da pesquisadora.      |
| 11 | 16/05/14 | Preparação para a seleção do mestrado (prova teórica)   | Encontro presencial para discussão dos resumos.   | Marcella participa ativamente da discussão.  |
| 12 | 16/05/14 | Marcella apresenta sua proposta de ensino para o próximo PR. Há um equívoco registrado no material de sua apresentação      | Aponto a evidência do equívoco  | A partir da marcação do equívoco, Marcella descobre seu projeto de pesquisa para o mestrado. |
| 13 | 04/06/14 | Visita a uma turma do curso de Letras/Inglês da UFMG para relatar aos graduandos os projetos desenvolvidos com seus alunos. | -   | Ação de formador   |

QUADRO 10 – Efeitos do manejo da transferência no laço entre Marcella e a pesquisadora 2013-2014 (03/05/13 – 16/05/14)

A evidência 1 do QUADRO 10 demonstra que Marcella se sente mais segura para falar a LI, sinalizando que a professora deu consequência à oportunidade de aprendizagem do idioma ofertada pelo ConCol. A concoler demonstra, também, ter enfrentado sua castração, sentindo-se mais segura para tratar do objeto que ensina, apesar de suas dificuldades. Com isso, oferece aos seus alunos mais oportunidades de contato com o idioma, como observo em sua aula de 03/05/13.

Marcella também assume sua proposta de se candidatar ao curso de mestrado, e se dedica às ações planejadas para esse fim, especialmente com relação a estudo dos textos recomendados como referências para a prova escrita a ser ministrada durante o processo de seleção. Dispõe-se a trabalhar com o a partir do discurso universitário e enfrenta suas dificuldades com a construção do texto acadêmico. Não demonstra mais insegurança diante do confronto com a LI e realiza com eficiência a leitura de textos teóricos no idioma, bem como demonstra compreender os conceitos engendrados pelos autores, como pude observar em seus resumos (evidências 5, 6, 7, 10 e 11, QUADRO 10).

Como algo sempre escapa ao sujeito, Marcella, mesmo bastante empenhada no processo de seleção para o mestrado, apresenta um sintoma que me leva a suspeitar de que algo do gozo de “não ser visto” ainda produzia efeitos. Os restos não simbolizados, portanto, apresentam dois caminhos: a repetição ou a somatização. Conforme Caldeira e Martins (2001), a somatização marca no corpo (lesando-o de alguma forma) aquilo que não damos conta de processar por outras vias, quais sejam, a da palavra ou a do ato. É um efeito do significante, do próprio sujeito, que afeta o Real do corpo.

Em 13/05/14, Marcella apresenta um quadro de conjuntivite, a partir do qual alega não poder comparecer ao encontro marcado para estudos preparatórios para a seleção do mestrado. Justifica-se a partir de um atestado médico: “[...] a conjuntivite me pegou. Seis dias de atestado” (E-mail – 13/05/14). Como manejo, tento tirar Marcella desse lugar e não acato sua ausência: “Melhore até quinta! Kkk” (E-mail – 13/05/14). A tentativa é demonstrar a ela que ela pode lidar de maneira diferente com essa contingência e dissuadir o corpo desse efeito somático. Três dias depois (16/05/14), Marcella comparece ao estudo, no horário marcado, sem sinais da conjuntivite.

Marcella parece apresentar essa somatização ao se deparar com situações pelas quais demonstra grande interesse, mas que exigem dela forte grau de implicação,. O mesmo problema já havia acontecido no ano anterior, em 2012 quando ela se comprometeu a apresentar o seu trabalho no PR do dia 05/10/12. Na ocasião, Marcella enviou às formadoras o seguinte e-mail: “Eu estou com um problema esta semana. Estou com conjuntivite. O médico me afastou por cinco dias do trabalho. Quanto a apresentação o que faço agora? aguardo retorno” (E-mail – 03/10/12). O manejo de uma das formadoras foi na mesma direção, a de cobrar da participante que executasse sua tarefa:

“Você acha que poderia vir mesmo assim? É só tomar cuidado para não chegar muito perto das pessoas. Com tratamento, dois dias depois, você já não transmite. Eu tive há dois meses e minha oftalmo me disse isso. No caso de seu médico afastar você da escola é porque você está lidando com crianças. Me parece só uma prevenção. O que você acha?” (E-mail – 03/10/14)

Marcella atende ao pedido da formadora e comparece ao encontro, apresentando seu trabalho de óculos escuros. Acredito que os óculos também ajudaram Marcella a desviar o olhar dos colegas que a observavam durante a apresentação.

Cabe observar que apesar de Marcella não ter apresentado nenhuma evidência física da conjuntivite, a somatização me parece ser concreta, pois se constitui uma forma de afeto, de afetamento do corpo. Pelo percurso desta análise, que durou 3 anos, Marcella, em

nenhum momento, se dirimiu de cumprir alguma tarefa. As duas somatizações caracterizam manifestações corporais frente a castração. O manejo fornece, portanto, o apoio para que ela sustente sua decisão de executar a tarefa.

Em 15um dia antes do PR de 16/05/14, Marcella acolhe uma demanda da pesquisadora. Diante da desistência de uma participante do ConCol em conduzir o PR daquele dia, solicitei à Marcella que aproveitasse a oportunidade para compartilhar a proposta de atividade que pretendia realizar com seus alunos, conforme vontade por ela manifestada no dia 11/04/14 (evidência 3, QUADRO 10). Marcella aceita prontamente e inicia os preparativos de sua apresentação. Prepara o *Power point* em inglês de um dia para o outro e os envia por e-mail para minha revisão.

Nessa revisão, noto que Marcella não menciona a ideia que tivera para trabalhar *speaking* na LI com os alunos. Interpreto que o esquecimento de algo tão importante talvez seja um calar-se (*taceo*) como efeito dos modos de gozo dos quais Marcella buscava se desprender. Esse silêncio se caracterizava em se calar, se apagar, se misturar ao grupo para não ser vista. Assim, Marcella parecia insistir em não se admitir no lugar de professora bem sucedida, com boas ideias, indicando que a dificuldade em lidar com a demanda do Outro ainda insistia, incidia, revestida em outra manifestação da castração diante do sucesso, o de se destacar do grupo.

Segundo Forbes (2008), na palavra sucesso existe a raiz ‘ceder’, ‘cair’ do grupo. Ter destaque significa sair do lugar-comum, sair do ponto de estagnação do grupo, do lugar de conforto do grupo. Assim, quem tem sucesso se marca pela diferença e enfrenta críticas do grupo, ferido narcisicamente por um de seus “ex-comuns”. Marcella tem, então que enfrentar o receio de ocupar o lugar de destaque do grupo, ressaltado em gestos tais como a de escolhida para aquela tarefa, a de ter tido uma boa ideia para apresentar, a de ter sido lembrada pela pesquisadora.

A proposta de Marcella, que gravei em áudio quando foi mencionada no dia 11/04/14, era a seguinte:

Eu vou fazer um trabalho com os meninos que é o seguinte/ eu tô [sic] querendo que eles peguem/ por exemplo/ pessoas que falam inglês do convívio deles// Então eu pedi pra eles/ fiz três perguntinhas/ [...] E estou tentando também fazer com eles um grupão pra tá [sic] discutindo isso/por quê aprender inglês/? se eles querem aprender// e quero que eles levem pessoas do convívio deles/ pra eles não terem aquela coisa de que é só americano que fala inglês (Entrevista – Marcella)

Em sua apresentação, observo que em lugar de mencionar a proposta acima, Marcella menciona que irá convidar alunos de outra professora, Alice, para participar de sua aula e representar o papel de pessoas do cotidiano dos alunos que falam inglês. Podemos observar no excerto do slide 6, da primeira versão de sua apresentação, os seguintes dizeres: *“I will invite people to speak with them. The ideia is Alices’ student explain to them how they learned English”*<sup>49</sup>.

Diante dessas ocorrências, questionei Marcella sobre sua ideia, ao que me respondeu: “era essa mesmo. Os alunos da Alice vão fazer isso”. Insistindo na pergunta, envio a ela a gravação de sua ideia e peço que a ouça e verifique se era mesmo aquela a sua proposta. A resposta de Marcella foi enviar o slide, tendo acrescentado ao texto o seguinte trecho: *“They should invite people that they know who speaks English fluently to participate from this debate”* [sic]<sup>50</sup>.

Ao relatar a proposta de atividade com os alunos em 11/04/14, Marcella deixa escapar uma exclamação admirada: “Então eu pedi pra eles/ fiz três perguntinhas/ e perguntei pra eles assim na sala/ quem vocês acham que fala inglês fluente? Aí eles responderam? A Marcella! ((risos, emoção, alegria)) E estou tentando também fazer com eles um grupão pra tá discutindo isso”. (Marcella – entrevista) Se for ela quem fala inglês fluentemente, não seria ali necessário outro falante para ensinar. Ainda que seja assim, entendo que há nesse ato um equívoco desejante que inspira a professora a dizer: “mesmo com minhas dificuldades, sou capaz de ensinar” (evidência 10, QUADRO 9).

Ainda deriva dessa tomada de posição de Marcella, frente a sua formação, o que percebi como sendo um equívoco que, à primeira leitura, havia passado imperceptível à minha revisão. No segundo slide de sua apresentação, Marcella apresenta os objetivos de sua atividade: *“Demythologize that the language was so difficult”*<sup>51</sup>. Aqui notamos o comparecimento do sujeito do inconsciente. Ao utilizar o verbo no passado, *was*<sup>52</sup>, aponto que falar e ensinar a LI não é mais difícil para Marcella, uma vez que ela conduzia sua apresentação com a segurança e a tranquilidade perceptíveis em sua fala. O equívoco insiste na pergunta que Marcella propôs aos alunos no projeto: *It was difficult to speak in English?*<sup>53</sup>

<sup>49</sup> Eu convidarei pessoas para conversar com eles. A ideia é os alunos da Alice explicarem a eles como eles aprenderam inglês (tradução nossa).

<sup>50</sup> Eles devem convidar pessoas que eles conhecem e que falam inglês fluentemente para participar o debate (tradução nossa).

<sup>51</sup> Desmitificar que a língua era tão difícil (tradução nossa).

<sup>52</sup> Era (tradução nossa).

<sup>53</sup> Era difícil falar inglês (tradução nossa).

Para apontar o equívoco durante apresentação de Marcella, perguntei: “Marcella, inglês não é mais difícil”? Ela responde com espanto: “Ó! Né [sic] mais não”! Marcella aproveita o momento de sua percepção e conclui: “Vou pesquisar esse processo de desmitificação da língua, referindo-se ao seu pré-projeto do mestrado”. (PR – 16/05/14).

Os deslocamentos realizados por Marcella, a partir do laço com a pesquisadora, demonstram que ela se implica com sua FC e com sua prática docente. A professora assume sua FC e lida com ela, encontrando outras formas de gozo, trocando a queixa, o calar-se e o apagamento por marcar sua posição pela fala, discutindo questões da docência na universidade e na escola onde trabalha, desenvolvendo diferentes propostas de ensino, inscrevendo-se no discurso universitário, com a proposta de cursar um Mestrado ou assumindo o papel de formadora.

No dia 04/06/14, Marcella, junto a outros concolers, reuniu-se à turma de graduandos em Letras/Inglês da disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês da graduação em Letras, na FALE/UFMG para compartilhar projetos desenvolvidos com seus alunos. Esse encontro demonstra e reafirma a responsabilização de Marcella e de seus colegas pela docência da LI. É uma implicação da causa que moveu Marcella até a universidade em busca de FC.

Outro fato importante é que a professora demonstra não ter mais receio de se expor, e exige ter seu próprio nome nesta pesquisa. Ao ser perguntada sobre que nome eu poderia utilizar para nomeá-la nesta pesquisa, Marcella pediu que utilizasse o próprio nome: “Use o meu nome. Esta é minha história. Eu assumo<sup>54</sup>”. Para a psicanálise, assumir o nome, significa assumir e lidar com sua história, seus limites, sua falta, sua castração.

A transferência de trabalho estabelecida entre Marcella e a pesquisadora se demonstra produtora a partir da evidência de que algo sempre resta a elaborar, como podemos perceber na evidência 18 do QUADRO 9: “Precisamos sentar no divã”. Isso indica que ainda há mais coisas a elaborar, um resto, que sustenta a busca do sujeito. Marcella terá, portanto, mais a buscar, a simbolizar, a trabalhar. Talvez haja aqui, o início de uma demanda por análise.

---

<sup>54</sup> Pontuo que, embora Marcella tenha manifestado tal vontade, optei por utilizar o nome fictício que a pedi que escolhesse em virtude das orientações do CNS. Embora o nome seja fictício, faz-se necessário constar na análise um ato tão importante para a subjetividade, a nomeação.

## IN CONCLUSÃO

*Terminei, senhoras e senhores. É mais do que uma fórmula convencional das palavras o fato de eu admitir que eu próprio estou profundamente consciente dos vários defeitos existentes nas conferências que lhes proferi. Lamento, sobretudo, haver-lhes tantas vezes prometido retornar posteriormente a tópicos que apenas mencionara e, depois, não ter encontrado oportunidade de cumprir minha promessa. Assumi o compromisso de dar-lhes uma descrição do assunto que ainda está incompleto e em processo de evolução; e meu resumo condensado veio a mostrar-se incompleto. Em alguns pontos, apresentei o material sobre o qual tirar uma conclusão, e depois eu mesmo não cheguei à conclusão. Não poderia, contudo, pretender torná-los peritos; apenas procurei dar-lhes estímulo e esclarecimento.*

Sigmund Freud, Conferência XXIII, Terapia Analítica

Finalizando o texto da tese, passo a estas considerações sem, contudo, ter a pretensão de fechar as possibilidades de investigação acerca do manejo da transferência na FCPI. Considero, assim, que este capítulo será dedicado ao que vejo mais uma socialização dos resultados da pesquisa. Esse gesto busca nos escritos de Fédida (1999) a motivação para uma pesquisa psicanalítica, a de contribuir para a discussão de saberes já elaborados ou a produção de outros.

Neste texto procurei sustentar, e dar consequência à tese de que o manejo da transferência no contexto da FCPI é uma via possível para gerar trabalho e, por conseguinte, fazer o professor produzir algum saber sobre sua (falta de) formação. Para isso, estudei e procurei desenvolver, a partir das especificidades do laço que se estabelece entre PIFC e formador, um trajeto dos manejos da transferência com os seus possíveis efeitos.



Ao longo da pesquisa, pude perceber que o manejo da transferência por parte da pesquisadora, não sem considerar que manejos de outrem do grupo de formadores também pudessem gerar efeitos importantes, possibilitou à Marcella:

- a) sair da estagnação;
- b) sair da posição de queixa;
- c) suportar a angústia do não saber;
- d) confrontar-se com seu (não) saber, enfrentando a castração;
- e) implicar-se em sua formação;
- f) dar consequência a um trabalho acadêmico (inscrição no discurso universitário) e;
- g) dar consequência à docência (esvaziando o lugar de maestria para que os alunos pudessem produzir conhecimentos).

Pelo percurso da pesquisa e pela lista acima, podemos perceber que houve deslocamentos significativos realizados por Marcella. Isso nos orienta na resposta à segunda pergunta proposta na pesquisa, a saber: quais os efeitos do manejo da transferência na FCPI?

A partir dos manejos, Marcella pode girar de um discurso a outro, passando igualmente pelo discurso do analista. Nessa passagem, foi possível à pesquisadora criar uma via para manejar a transferência imaginária de Marcella, a partir de um esvaziamento do suposto saber. Isso fez com que a professora se confrontasse com o próprio de seu não saber e tivesse a oportunidade de produzir algo a partir desse vazio.

Esse deslocamento permitiu que Marcella se apropriasse de conhecimentos já produzidos na universidade. A professora saiu de uma posição de silêncio, de “passar em branco”, para o enfrentamento do não saber, implicando-se com uma questão pessoal à docência. No caso de Marcella, essa implicação fez com que a professora se autorizasse a falar e ensinar a LI, mesmo com suas “limitações”. Para isso, ela se dedica à aprendizagem do idioma sendo aluna assídua às aulas dos ETAs. Além disso, assume uma postura questionadora diante do conhecimento que ali circulava e se engaja em um processo acadêmico de seleção para um curso de mestrado para investigar questões do ensino e aprendizagem de LE. Marcella ainda se coloca à prova da comunidade, apresentando suas propostas de ensino em PRs e eventos acadêmicos<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Em outubro de 2013, realiza a prova escrita do mestrado, mas não é bem sucedida. Mesmo assim, não esmorece. Manifesta o seu desejo em continuar tentando.

Em resposta à primeira pergunta da pesquisa, quais manejos realizados pelo formador podem provocar uma implicação do PI na FC?

- a) o esvaziamento do suposto saber (LACAN, [1964] 2008);
- b) a inversão dialética (LACAN, [1951] 1998 );
- c) a introdução do equívoco (RIOLFI, 2011);
- d) o silêncio (LACAN, [1964-1965] 2006);
- e) os PRs
- f) a oferta de oportunidades de aprendizagem e;
- g) a instalação da transferência de trabalho (LACAN [1964] 2003).

O esvaziamento do suposto saber (LACAN, [1964] 2008) leva o sujeito a se confrontar com a falta, visto que não encontrará um mestre detentor do saber para lhe dar respostas prontas. Esse manejo gera a angústia que mobiliza o sujeito a produzir algo pela via do objeto enquanto causa do desejo.

A inversão dialética (LACAN, [1951] 1998) é manejo em que o lugar de saber é voltado a quem o possui, ao analisando. A partir dela, Marcella foi convocada a buscar em si o que lhe faltava em relação à docência e, portanto, buscou dar consequência a sua FC.

A introdução do equívoco é uma forma de incluir o *non-sense* no dizer para levar o PIFC a se defrontar com suas limitações. Esse manejo provoca a desestabilização dos saberes e ao questionamento do saber vigente. Com os manejos dessa ordem, buscou-se potencializar os modos como Marcella poderia pôr-se a rever sua questão diante de suas limitações na tarefa de ensinar a LI.

O silêncio teve como objetivo provocar a elaboração, abrindo um espaço vazio onde precipita a palavra (LACAN, [1964-1965] 2006). Um manejo complementou os PR pela via do silêncio das respostas prontas normalmente oferecidas pelos formadores. Esse manejo possibilitou aos PIFC entrarem em outra dinâmica discursiva, o discurso da histérica (LACAN, [1969-1970] 1992). Diante do silêncio, o PIFC pode encontrar espaço para produzir algo como um texto, ou um projeto para responder a seus impasses, buscando em si as respostas aos seus questionamentos. Os PR tiveram como objetivo oferecer uma oportunidade de os PIFC saírem do gozo da queixa e da inércia a partir de uma fala implicada. Se antes tinham a necessidade de falar de seus problemas, a escuta seria feita a partir de uma proposta de tarefa que mobilizasse a emergência de novos significantes à fala. A proposta foi de tentar quebrar a estagnação em que se encontrava o grupo antes e no período de início dos PR. A partir da participação nos PR, os professores colocaram algo de si nas questões da

docência, o que abriu espaço para a implicação de si na FC e para a elaboração de um saber via trabalho.

Assim, a via da produção foi a da instalação da transferência de trabalho (LACAN [1964] 2003). A partir do laço especial entre a pesquisadora e Marcella e dos manejos mencionados, fez com que fosse possível para Marcella mudar de discurso e sustentar sua produção a partir de outra posição discursiva, a do discurso universitário.

Marcella não só desloca a sua posição discursiva como, também, provoca mudanças e maneja a transferência com seus alunos para que eles também possam se haver com o não saber da LI, como foi possível ver na atividade proposta pela docente no último PR.

As respostas às perguntas da pesquisa conduzem à conclusão de que manejar a transferência na FCPI permite uma intervenção no momento atual do sujeito, cujos indícios, pela via da repetição, são perceptíveis em sua fala, em seu silêncio, em seus atos, em seu corpo. Esses indícios desvelam a sua posição discursiva. O manejo do formador busca provocar deslocamentos na posição subjetiva. Para isso, é necessário que o formador coloque em jogo o objeto pulsional. Assim, o PFC pode desejar aprender a partir de algum elemento do desejo de ensinar do formador.

Para realizar esse deslocamento, muitas vezes formador e PFC investem em um trabalho, muitas vezes sem saber qual será o resultado, numa aposta sem garantias. Essa perspectiva abre-nos outra possibilidade de pesquisa, a de compreender o que leva um formador a colocar-se em um trabalho de formação do outro? Arrisco-me a dizer que o seu investimento está na implicação subjetiva com sua própria formação, com suas próprias questões.

Assim, não há, pois, uma teoria que determine o processo de formação de um professor, nem o processo de ensino e de aprendizagem de um idioma. Ele é uma construção, um (re)inventar de práticas, responsabilizando-se pelo inconsciente, pelo não saber (FORBES, 2012). Na LA, esse responsabilizar-se resulta na procura de outros caminhos para a investigação, como destaca Signorini (2004).

A metodologia de investigação psicanalítica adotada nesta tese, realizada a partir da construção do caso (FÉDIDA, 1992), possibilitou a realização de um estudo em que a singularidade da pesquisadora comparece. Trata-se de uma metodologia cujos percursos podem ser construídos justamente para dar vazão à singularidade do pesquisador (VORCARO, 2010). Acredito que aqui esteja uma grande contribuição da psicanálise às pesquisas sobre a FCPI.

A pesquisa psicanalítica propõe a investigação dos fenômenos subjetivos, a partir da perspectiva do inconsciente. Como pontua Pereira (2005), a consideração dessa dimensão nas relações de ensino e aprendizagem e de formação profissional é o princípio da construção de um saber singular. É uma via para se compreender os pontos de falha da formação profissional que se orienta apenas por teorias ou metodologias (semi-)prontas para usar. Esta pesquisa se apresenta nessa perspectiva e faz coro a outras pesquisas que apontam essa direção, a de considerar a singularidade do professor, dentre elas, Diniz (2011), Fachinetto (2012), Leite (2013) Mrech (2003), Neves (2013, 2013a, 2013b), Pereira (2005, 2011), Riolfi (1999, 2005, 2011) e tantos outros. Essas pesquisas, assim como a que apresentei nesta tese, ampliaram o campo de pesquisas da transferência implicada à educação por considerarem o manejo da transferência acontecimento possível e viável.

Além de compartilhar da mesma perspectiva das pesquisas acima citadas, a investigação que desenvolvi avançou em relação a outras pesquisas realizadas acerca do manejo transferência na FCPI. Das contribuições advindas desta pesquisa, destaco a demonstração dos manejos da transferência e dos seus efeitos numa situação específica como a FCPI, numa perspectiva que pode ser chamada longitudinal, visto que entre o estudo das atividades de Marcella e dos demais concolers durou três anos (2011-2014) e intencional, por contemplar os manejos realizados por esta pesquisadora.

Em outras pesquisas que contemplam a transferência e a educação ou a formação de professores e ou o ensino e a aprendizagem de determinado componente curricular, os estudos, que trazem contribuições consideráveis, caracterizam-se por estudos teóricos e/ou análises pontuais de marcas da transferência em excertos do *corpus* da pesquisa, quer seja pelo recorte da pesquisa ou pelo furo que constitui o ponto de basta do dizer. Os estudos que pude localizar<sup>56</sup> podem ser circunscritos aos seguintes eixos temáticos:

- a) a transferência e o fracasso escolar: a transferência que se constitui no laço professor-aluno é apresentada como mote para se superar o fracasso escolar por portar o desejo de ensinar/aprender ;
- b) a transferência como mote do desejo de ensinar e de aprender
- c) a transferência como mote da escolha pela profissão docente;
- d) a transferência como via para a consideração do inconsciente na aprendizagem e;

---

<sup>56</sup> Cf. Barcellos Teixeira (2009); Fachinetto (2012); Frangeli (2002); Fujimura Leite (2011); Oliveira (2012), Pinheiro (2011), Riolfi (1999) e Rubim (2007).

e) o manejo da transferência no âmbito pedagógico.

O desenvolvimento deste trabalho abriu outra via de investigação como objeto de meu desejo para futuros trabalhos: a de utilizar a metodologia de pesquisa psicanalítica para questões de uso da língua em contexto de ensino e aprendizagem e de formação de professores de LE. Pretendo ainda investigar os efeitos do imbricamento entre discurso universitário e o discurso analítico nas pesquisas sobre essa temática.

Como reflexão última desta pesquisa, percebo que o manejo da transferência em um contexto de FCPI se mostrou bastante produtivo na viabilização de uma produção singular do PI. Marcella, assim como alguns outros concolers, demonstrou ter saído do discurso corrente e se implicado no discurso universitário, seja como pesquisador, se candidatando a programas de pós-graduação, seja como docente, com práticas mais responsáveis em suas aulas de LI, dando consequência à aprendizagem discursiva (PEREIRA, 2005). Lembro que os efeitos dos manejos investigados e registrados nessa tese advêm da intervenção intencional, de formadores e desta pesquisadora e da intervenção à revelia, como a realizada por Ana.

Depois dessa reflexão, finalizo este texto salientando a importância de todos os esforços na FI e na FCPI, pois, mesmo independente da metodologia proposta para a FCPI, a própria natureza da transferência, por ser comum a todas as relações humanas, abre a possibilidade para intervenções livres por sua comunidade interpretativa, dando lugar a uma produção singular daqueles que se implicam na educação.

## REFERÊNCIAS<sup>57</sup>

ALBERTI, Sônia. O discurso universitário. *Trivium*, ano I, n. 1, p. 118-129, 2009. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf> . Acesso em: 20/12/2013.

ANDRADE, Luis F. F. de. A clínica cem anos depois: novas figuras de gozo. *Cogito*. Salvador, 2001, vol. 3, p. 61-70. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151994792001000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151994792001000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27/05/2014

ANDRÉ de SOUSA, Edson Luiz. [1993] Repetição, Compulsão à. In: KAUFMANN, Pierre (edição). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luíza X. de A. Borges. 1ª Ed. Brasileira. 1996. p. 448-453. Tradução do original em francês.

AVALOS, Beatrice. School-based teacher development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. In: *Teaching and Teacher Education*. v. 14 n. 3, 1998. p. 257-271.

BALBO, Gabriel. [2002] Demanda. In: MIJOLA, Alain de. (dir. geral) **Dicionário Internacional de Psicanálise: conceitos, noções, biografias, obras, eventos, instituições**. 1ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago editora. 2005. v. 1, p. 449-450. Texto original em francês.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. 338p

BARCELLOS TEIXEIRA, Maria Elisa. **Apontamentos sobre psicanálise e educação**. 2009. 127 f. (Tese) Doutorado em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARROS, Glória. O *setting* analítico na clínica cotidiana. **Estudos psicanalíticos**. Belo Horizonte, Minas Gerais, n. 40, dez. 2013. p. 71-78. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372013000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000200008&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 28/03/12.

BAUDRY, In: KAUFMANN, Pierre (edição). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luíza X. de A. Borges. 1ª Ed. Brasileira. 1996. p. 377-381. Tradução do original em francês.

BENVENISTE, Émile. [1966] Observações sobre a função da linguagem da descoberta freudiana. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral I**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 81-94. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luíza Néri. Texto original em francês.

---

<sup>57</sup> Para facilitar a consulta dos volumes de um mesmo autor citados nesta tese, optei por apresentar o ano original das publicações logo após o nome do autor no caso de a leitura do texto ter sido realizada em edições que não sejam a primeira. A ordenação desses volumes respeitará sua cronologia.

BIRMAN, Joel. Desatar com atos. In: \_\_\_\_\_. **Percursos na história da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Taurus Editora, 1988. p. 199-227.

BOULANGER, J-J. [1972] Aspecto Metapsicológico. In: BERGERET, Jean (org.). **Psicopatologia: teoria e clínica**. Tradução: Francisco Settineri. 9ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 2006, p. 52-88. Tradução do original em francês.

CALDEIRA, Geraldo; MARTINS, José Diogo. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Psicossomática: teoria e prática**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: MEDSi, 2001. p. XI-XVI.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARVALHO, Luis Alfredo Vidal de. **O conceito de pulsão em Psicanálise**. Petrópolis, RJ, 2004. 9 p. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14874245/luis-alfredo-teoria-da-pulsaopdf/3> . Acesso em: 11/02/13.

CASTRO, Júlio Eduardo de. O método psicanalítico e o estudo de caso. In: NETO, Fuad Kyrrilos; MOREIRA, Jacqueline Oliveira. **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na universidade**. Barbacena, MG: Editora da UEMG, 2010. p. 24-35.

CESAROTTO, Oscar. & LEITE, Márcio Peter de Souza [1993] **Jacques Lacan, uma biografia intelectual**. 2ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. 144 p.

CLIVAGEM. In: ROUDINESCO, Elisabeth. e PLON, Michael. [1997] **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998, p. 121-122. Tradução do original em francês.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**. Washington, D.C. v. 24, cap. 8. 1999, pp. 249-305. Disponível em: <http://rre.sagepub.com/cgi/content/short/24/1/249> . Acesso em: 10/02/13.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. (Dispõe sobre o código de ética para realização de pesquisas com materiais humanos). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acesso em: 25/01/13.

CORACINI, Maria. José Rodrigues de Faria. **A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007. 247 p.

COUTO, Luis Flávio S. Dora, uma experiência dialética. *Ágora*, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 2, p. 256-278, dezembro, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151614982004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151614982004000200006&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 05/03/2014.

D'AGORD, M. **Processos inconscientes em situações construtivistas de “aprendizagem por projetos” enriquecidas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)**. 2000. (Doutorado em Psicologia). Porto Alegre: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DEREZENSKY, Ernesto. Olhar. Tradução: Maria Inés Restrepo. In: **Silicet**, Textos preparatórios para o VI Congresso Mundial de Psicanálise. Associação Mundial de Psicanálise/ Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Contracapa Livraria, 2008. p. 243-245.

DINIZ, Margareth. Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; Leny Magalhães Mrech. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Educere. 2011. p. 7-14.

DOR, Jöel [1993] Inconsciente. In: KAUFMANN, Pierre (edição). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luíza X. de A. Borges. 1ª Ed. Brasileira. 1996. p. 264-271. Tradução do original em francês.

EGO IDEAL OU EU IDEAL. In: LAPLANCHE; PONTALIS; LAGACHE, Daniel (direção) **Vocabulário de Psicanálise – Laplanche e Pontalis**. Tradução: Pedro Tamen. [1967] 1991. p. 139-140. Tradução do original em francês.

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

FÉDIDA, Pierre. [1991] A construção do caso. In: FÉDIDA, Pierre. **Nome, figura e memória: linguagem na situação psicanalítica**. Tradução de: Martha Gambini e Cláudia Berliner. São Paulo, SP: Escuta, 1992. p. 215-236. Tradução do original em francês.

FÉDIDA, Pierre. Morphologie du cas dans la psychanalyse: questions ouvertes. In: FÉDIDA, Pierre; VILLA, Françoise. **Le cas en controverse**. Paris, França: Press Universitaires de France, 1999. p. 13-28.

FERENCZI, Sándor. [1919] Dificuldades técnicas de uma análise de histeria. In: \_\_\_\_\_ **Obras Completas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011, v. III, p. 1-19. Tradução do original em francês.

FERENCZI, Sándor. [1921] Prolongamentos da técnica ativa em psicanálise. In: \_\_\_\_\_ **Obras Completas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011, v. III, p. 137-141. Tradução do original em francês.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Modernidade, trauma e dissociação: a questão do sentido hoje. In: \_\_\_\_\_. **Psicanálise: elementos para a clínica contemporânea**. São Paulo: Escuta. 2003. p. 11 – 40.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, ano XX, n 50, p.103-119, Abril. 2000.



FORBES, Jorge. **2ª sessão do Seminário Vergonha Honra Luxo**. Sessão de 16/04/2003. Sinopse de Andrea Naccache. São Paulo, SP, 2003. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/assets/files/vergonha-honra-luxo.pdf> . Acesso em: 20/06/2014.

FORBES, Jorge. Possibilidades virtuais da realidade ontem e hoje. In: RALE JÚNIOR, Miguel; FORBES, Jorge; FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **A invenção do futuro: Um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade**. Barueri, SP: Manole, 2005, p. 95-122.

FORBES, Jorge. **Quem tem sucesso é solitário**. 2º bloco. Programa: Por dentro da mídia. LFG. [S.I.], 2008. (8min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GSUqQUYQYFU> . Acesso em: 25/01/2013.

FORBES, Jorge. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. Barueri, SP: Editora Manole, 2012, 200p.

FORRESTER, John. **Seduções da Psicanálise: Freud, Lacan, Derrida**. Campinas, SP: Papyrus. 1990.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. **A relação entre Escrita Alfabética e Escrita Inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [1970] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 11ª ed. 103 p.

FREUD, Sigmund. [1894] Rascunho E: Como se origina a angústia. In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalíticas e Esboços inéditos (1886-1889)**. Tradução: José Luiz Meurer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. I, p. 235-241. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1895] Projeto para uma psicologia científica. In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalíticas e Esboços inéditos (1886-1889)**. Tradução: José Luiz Meurer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. I, p. 335-443. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1895] \_\_\_\_\_. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**. Tradução: José Luiz Meurer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. II, 350 p. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1900] A interpretação dos sonhos (I). In: \_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. Tradução: Walderedo Ismael de Oliveira. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. IV, p. 15 – 363. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1901] **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. Tradução: Vera Ribeiro. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. VI, 310 p. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [[1901]1905] Fragmento da análise de um caso de histeria. In: \_\_\_\_\_. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Tradução: Vera Ribeiro. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. VII, p. 15-118. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1905] Três ensaios sobre a sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Tradução: Vera Ribeiro. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. VII, p. 119-230. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1911] In: Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. \_\_\_\_\_. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XII, p. 233-244. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1912] A dinâmica da transferência. In: \_\_\_\_\_. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XII, p. 109-133. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1913] O tema dos três escrínios. In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XII, p. 313-328. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1914] Recordar, repetir, elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XII, p. 161-174. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1914a] A história do movimento psicanalítico. In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 15-76. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1914b] Sobre o narcisismo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 77-108. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1915] O inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 165-222. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1915a] Os instintos e duas vicissitudes (A pulsão e seus destinos). In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)** Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 117-145. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1917] Luto e melancolia. In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)** Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 245-266. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1917a] Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Uma neurose infantil e outros trabalhos.** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 245-266. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1920] Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1920 – 1922)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XVIII, p. 13-75. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1923] O Ego e o Id. In: \_\_\_\_\_. **O Ego, o Id e outros trabalhos (1923 – 1925)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIX, p. 15-81. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1924] A dissolução do complexo de Édipo. In: \_\_\_\_\_. **O Ego, o Id e outros trabalhos (1923 – 1925)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIX, p. 191-199. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1925] Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. In: \_\_\_\_\_. **O Ego, o Id e outros trabalhos (1923 – 1925)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIX, p. 305-310. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1926] Inibições, sintoma e ansiedade. In: \_\_\_\_\_. **Um estudo autobiográfico, inibições, sintoma e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos (1925-1926).** Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Cristiano Monteiro Oiticica. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XX, p. 81-174. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1930] O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Novas Conferências introdutórias sobre a psicanálise e outros trabalhos.** Tradução: José Luiz Meurer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XXII, p. 9-62. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1932-1933] XXXI A dissecção da personalidade psíquica. In: \_\_\_\_\_. **Novas Conferências introdutórias sobre a psicanálise e outros trabalhos.** Tradução: José Luiz Meurer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XXII, p. 63-84. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1937] Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).** Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XXIII, p. 225-274. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1937a] Construções em análise. In: \_\_\_\_\_. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).** Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XXIII, p. 275-290. Tradução da versão em inglês.

FREUD, Sigmund. [1938] Esboço de psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).** Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XXIII, p. 153-219. Tradução da versão em inglês.

FUJIMURA LEITE, M. **De que serve a psicanálise à educação?** (Dissertação) Mestrado em Educação. 127f. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2011.

FULBRIGHT BRASIL, O que é a comissão Fulbright Brasil. Disponível em: <http://www.fulbright.org.br/>. Acesso em: 14/05/2014.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Teacher Development and Educational Change.** London: The Falmer Press, 1992. 255 p.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento dos professores em questão.** 1988. 198 f. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1988.

GADOTTI, Moacir. **Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade desafios do PDE.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 136 p.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan./abr., p. 57-186, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 20/04/2014.

GAY, Peter. **Freud: uma vida para o nosso tempo.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989. 752 p.

GODOY, H. C. A topologia é a estrutura. In: FERREIRA, Gêisa de Carvalho Silva; LAVARINI, Joaquim.; CARDOSO, Maria Regina Fernandes. (org.) **A escrita de Jacques Lacan: matemas, esquemas, grafo, a lógica e a topologia.** Belo Horizonte: Aleph Escola de Psicanálise, Cadernos. 2010. v. 5. pp. 127-138.

GONDAR, Jô. Winnicot, Bergson e Lacan: tempo e psicanálise. In: **Ágora**, Rio de Janeiro, RJ. v. 9, n. 1, 2006. p. 103-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v9n1/a08v9n1>  
Acesso em: 22/03/2014.

HAMMERMAN, Jim K. Leadership in collaborative teacher inquiry groups. Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1997, Chicago. *Anais...* Chicago: American Educational Research Association, 1997. Sem páginas. Cópia.

HIRT, Jean-Michel. Olhar. In: MIJOLLA, Alain de (direção geral). [2002] **Dicionário Internacional de Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. 2005p. 1313-1314. Tradução do original em francês.

ID OU ISSO: DAS ES. In: HANNS, Luiz Alberto. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro, RJ: Editora Imago. 1996, p. 261-269.

IDEAL DO EGO OU EGO IDEAL. In: LAPLANCHE; PONTALIS; LAGACHE, Daniel (direção) **Vocabulário de Psicanálise – Laplanche e Pontalis**. Tradução: Pedro Tamen. [1967] 1991. p. 222-224. Tradução do original em francês.

IDEAL DO EU. In: ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michael. [1997] **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998, p. 372-363. Tradução do original em francês.

IMAGINÁRIO. In: ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michael. [1997] **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998, p. 371. Tradução do original em francês.

IRIBARRY, Isac Nicos. O que é pesquisa psicanalítica? In: **Ágora**, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, v. 1, p. 115-138. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 12/09/13.

JAKOBSON, Roman, Linguistique et poétique. In: \_\_\_\_\_ **Essais de linguistique générale**, Paris, Minuit, 1963. p. 209-248.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber falar: como se adquire a língua?** São Paulo, SP: Vozes, 2008, 204p.

JÉZÉQUIEL, Arnaud. [1993] Cartel. In: KAUFMANN, Pierre (edição). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luíza X. de A. Borges. 1ª Ed. Brasileira. 1996. p. 78-79. Tradução do original em francês.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. [2000] **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: As bases conceituais**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor 2002. v. 1. 196 p.

JUCÁ-VASCONCELOS, Helena. Piheiro. Psicologia e Visita Médica: construção e reconhecimento de um lugar para o psicólogo hospitalar. In: **Revista IGT na Rede**, v. 8, n. 15, 2011. P. 270-278. Disponível em: <http://www.igt.psc.br/ojs/>. Acesso em: 8/01/2012.

JUNG, Carl Gustav. [1912] **Símbolos da Transformação**. Petrópolis: Vozes, 4ª ed., 1999.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. In: **Linguagem em (Dis)curso**. UNISUL, Palhoça, SC, n. 9, n. 3setembro/dezembro, 2010. p. 621-643. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/432](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/432). Acesso em: 27/04/2014.

KUPFER, Maria. Cristina. Machado. **Freud e a educação, 10 anos depois**. *Revista da APPOA*. Porto Alegre. V. 1, n. 16. P. 14-26. 1999.

LACADEÉ, Phillipe.; MONIER, Françoise. (orgs). **Le pari de la conversation**. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris, 1999/2000. brochura.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1936] O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 96 – 103. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1945] O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 197-213. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1951] Intervenção sobre a transferência. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 214-225. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1953] Função e campo da fala na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 238-324. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1953-1954] **O Seminário 1: Os escritos técnicos de Freud**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986. 336 p.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1955] Seminário sobre a carta roubada. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 13-66. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1956-1957] **O Seminário 4: A relação de objeto**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995. 456 p.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1957-1958] **O Seminário 5: As formações do inconsciente**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. 532 p.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1957] A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 496-533. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1958-1959] **O Seminário 6: O desejo e sua interpretação.** Texto estabelecido pela Association Freudienne Internationale. Porto Alegre, RS: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002. 518 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1959] De uma questão preliminar. In: \_\_\_\_\_. **Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 537-590. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1960] Observação sobre o relatório de Daniel Lagache. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 2003. p. 653-691. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1960] Posição do inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 843-864. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1960-1961] **O Seminário 8: A transferência.** Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução: Dulce Duque Estrada e Romildo do Rego Barros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2010. 487 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1961-1962] **O Seminário 9: A identificação.** Texto estabelecido por: *Association Freudienne Internationale.* Tradução: Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. 442 p. Tradução do original em francês. Publicação não comercial.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1962-1963] **O Seminário 10: A angústia.** Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2005. 367 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1964] Ato de fundação. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 2003. p. 235-247. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1964] **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise.** Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2008. 279 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1964-1965] **O Seminário 12: Problemas cruciais para a psicanálise.** Texto estabelecido por: *Association Freudienne Internationale.* Tradução: Cláudia Lemos et all. Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006. 470 p. Tradução do original em francês. Publicação não comercial.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1966] A ciência e a verdade. In: \_\_\_\_\_. **Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 869-891. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1966-1967] **O Seminário 14: A lógica do fantasma.** Texto estabelecido por: *Association Freudienne Internationale.* Tradução: Amélia Lyra et all. Recife,

PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2008. 450 p. Tradução do original em francês. Publicação não comercial.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1969-1970] **O Seminário 17: O avesso da Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1992. 209 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1972-1973] **O Seminário 20: Mais, Ainda**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução: Potiguara M. da Silveira Jr. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996. 201 p. Tradução do original em francês.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1974-1975] 17 décembre 1974. In: \_\_\_\_\_ **Le Séminaire 22: R.S.I.** 192 p. Disponível em: [http://gaogoa.free.fr/Seminaires\\_HTML/22-RSI/RSI17121974.htm](http://gaogoa.free.fr/Seminaires_HTML/22-RSI/RSI17121974.htm) . Acesso em: 05/12/2013.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1977] Overture de la section clinique. In: **Ornicar?**, Paris, França, n. 9, p. 7-14, abril, 1977.

LAJONQUIÈRE, Leandro de [1992] **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 2007. 253 p.

LAPLANCHE, Jean. [1987] **Nouveaux fondements pour la psychanalyse: la seduction originaire**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 2008. 206 p.

LEITE, Natália Costa. **Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de língua estrangeira em educação de jovens e adultos**. 2013. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LOMBARD, Pearl. [2002] Silêncio. In: MIJOLLA, Alain de (direção geral). **Dicionário Internacional de Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. p. 1729-1730. Tradução do original em francês.

LOURES, Gisele Fernandes. **Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG**. 2007. 155f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LOURES, Gisele Fernandes. **Por que ensino o que ensino? Processos identificatórios na formação de professores de inglês**. Curitiba, PR. 2011, 250 p.

MARQUES, Welisson Dez características da langue saussureana. **Linguasagem**. UFSCar. São Carlos, SP. n. 18. p. 1-14. Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/024.pdf> . Acesso em: 20/03/14.

MATEMA. In: ROUDINESCO, Elisabeth. e PLON, Michael. [1997] **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998, p. 502-503.



MELLO, Renata M. **A problemática da clivagem: aspectos teóricos e clínicos**. 2012. 121f. (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

MENA, Isadora; RITTERSHAUSSEN, Sylvia; SEPÚLVEDA, Jana. **Perfeccionamiento docente: la visión de los profesores de educación media**. Santiago: CPU, 1993. 123 p.

MENDONÇA, Marinella Morgana de. As incidências da repetição no corpo, pela via da dor. *Psyche*, São Paulo, v. 12, n. 23, s. p., dezembro, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141511382008000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382008000200007&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 21/05/2013.

MILLER, Jacques-Alain. [1994-1995] **Silet: Os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 334 p.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. **La pareja e el amor: conversaciones clínicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005a. p.15-20.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. **Projeto estruturador "Aceleração da aprendizagem no Norte de minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce"**. Guia de orientação para professores. 2008. 35 p. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=60755&tipo=ob&cp=000000&cb=](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=60755&tipo=ob&cp=000000&cb=) . Acesso em: 04/11/13.

MIRANDA, Margarete Pereira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. 6º Colóquio do LEPSI: Psicanálise, Educação e Transmissão. 2006. São Paulo. sem páginas. In: *Proceedings online...* Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn) . Acesso em: 20/05/2012.

MITCHELL, K James. Professional study groups: collegiality for the improvement of instruction. *CSSDC-Quarterly*. 1989. n. 11, v.1, p. 6-7.

MONTEIRO, Cleide Pereira. A prática lacaniana e o princípio da imprevisibilidade. Considerações preliminares sobre o tempo lógico. EBP. s. p. 2012. Disponível em: [http://ebp.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/Cleide\\_Pereira\\_Monteiro\\_A\\_pratica\\_lacaniana\\_e\\_o\\_principio\\_da\\_imprevisibilidade1.pdf](http://ebp.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/Cleide_Pereira_Monteiro_A_pratica_lacaniana_e_o_principio_da_imprevisibilidade1.pdf) Acesso em: 15/10/13.

MOUZAT, Alain. A clínica do analista iniciante. In: FORBES, Jorge (edição); RIOLFI, Cláudia Rosa (organização). **Psicanálise: a clínica do Real**. Barueri, SP: Manole, 2014. p. 467-486.

MRECH, Leny. Magalhães [1999] **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. 1ª Reimp. São Paulo: Thompson Learning/Pioneira, 2003. 144 p.

MUNCH, Edvard. O grito (Skrik). 1893. Óleo sobre tela e têmpera e pastel sobre cartão. Oslo, Noruega, Museu Nacional. Disponível em: [http://digitaltmuseum.no/things/skrik-maleri/NMKB/NG.M.00939?owner\\_filter=NMK&owner\\_filter=NMKA&owner\\_filter=NMK](http://digitaltmuseum.no/things/skrik-maleri/NMKB/NG.M.00939?owner_filter=NMK&owner_filter=NMKA&owner_filter=NMK)

[-D&owner filter=NMK-B&search type=continue&search context=1&count=5&pos=0](#) .  
Acesso em: 13/02/2014.

NETO, Fuad Kyrillos; MOREIRA, Jacqueline Oliveira. Prefácio. In: NETO, Fuad Kyrillos; MOREIRA, Jacqueline Oliveira. **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na universidade**. Barbacena, MG: Editora da UEMG, 2010. p. 6-7.

NETTO, Geraldino Alves Ferreira. **Doze lições sobre Freud e Lacan**. Campinas, SP: Pontes, 2010. 271 p.

NEVES, Maralice de Souza. **Processo identitário de professores de línguas em formação continuada**. 2007. 24f. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007. Projeto de pesquisa. Disponível em: [www.maraliceneves.com/Projeto-2007-2010.pdf](http://www.maraliceneves.com/Projeto-2007-2010.pdf). Acesso em: 10/10/2007.

NEVES, Maralice de Souza **Discurso e interculturalidade no ensino de Inglês como Língua Estrangeira**. 2013. 10f. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2013. Relatório resultante do Projeto de Pesquisa para Desenvolvimento de Programa Sabático de Pós-doutorado.

NEVES, Maralice de Souza. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In: BRAWERMANALBINI, A; MEDEIROS, V. S. (org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a, p. 285-297.

NEVES, Maralice de Souza. ConCol: uma causa-acción. In: Congresso Internacional da Associação Latino-americana de Análise do Discurso, X, 2013b, Puebla, México. Comunicação oral.

NEVES, Maralice de Souza. Supervisão à primeira versão desta tese. Intervenção escrita. Em: 16/05/2014. Manuscrito.

NONSENSE. In: **Cambridge Advanced Learner's Dictionary**. 3ª ed. Software. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**, 1992, p. 11-30.

OLIVEIRA, Maria Helena Peixoto de. **O manejo da transferência e da contratransferência na relação, professor e aluno adolescente: sua função no processo de aprendizagem**. 2012. 106 f. (Dissertação) Mestrado em Psicologia Clínica – Universidade Católica de Pernambuco.

PALHARES, Odana. Quando o declínio do saber é necessário. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8, 2010, São Paulo. **Proceedings online...** USP: Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100055&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100055&lng=en&nrm=abn) . Acesso em: 22/01/2014.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005, cap. IV, p. 93-116.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A ética em Riobaldo: ensino, modernidade e psicanálise. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; Leny Magalhães Mrech. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Educere. 2011. p. 55-74.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, June 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362013000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15/06/14.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 205 p.

PINHEIRO, Gláucia da Silva. **Psicanálise e Educação: da sustentação do enigma à construção do saber**. 2011. 125 f. (Dissertação) Mestrado em Comunicação Social – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

PLATÃO. [380 a. C. ?] **Banquete**. Tradução José Cavalcante de Souza. 5ª ed. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural. 1991. p. 32-102.

POE, Edgar Allan. [1850] **A carta roubada**. Versão eletrônica. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/proin/versao\\_2/poe/index.html](http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/poe/index.html) . Acesso em: 29/05/09.

QUINET, Antônio. [1991] **As 4 +1 condições de análise**. 12ª reimp. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2012, 115 p.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação: um estudo sobre o encontro com o outro no contexto escolar**. 2010. 452f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Knavillil. **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38. Tradução Fábio Lopes da Silva.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O santo graal da linguística. In: SIGNORIRNI, I. (Org.) **Situar a língua(gem)**. São Paulo, SP: Parábola. 2008. p. 15-38.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I (org.) [1998] *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2ª reimp. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 2002, p. 213 – 230. Tradução: Silvana Serrani

RICH, S. J. Teacher support groups: Providing a forum for professional development. **Journal of Staff Development**. v. 3, n. 13, 1992. Sem páginas. Cópia.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **A transferência.** Aula proferida no curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina: Seminário de Tópico variável em Linguística Aplicada: Psicanálise e ensino de línguas. 2010.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, Maria. José Rodrigues de Faria; GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas, SP: Pontes. 2011. p. 111-124.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança. In: LIMA, R. C. C. P. **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 2005. p. 219-233.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **O analista laciano e o relato do que se passa em sua clínica: como contar um caso?** In: FORBES, Jorge (edição); RIOLFI, Cláudia Rosa (organização). **Psicanálise: a clínica do Real.** Barueri, SP: Manole, 2014. p. 121-142.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professores de língua materna.** 1999. 361f. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. In: TEIXEIRA, Marlene; HAAG, Cassiano R. Estudos saussureanos. **ReVEL.** Edição especial v. 6. n. 2. novembro, 2008. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_2\\_saussure\\_e\\_a\\_definicao\\_de\\_lingua.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_saussure_e_a_definicao_de_lingua.pdf). Acesso em: 23/05/14.

ROSA, Marli Aparecida. **A Relação Entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital (“Globalização”).** 2003. 129 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 2003.

RUBIM, Luiza Mendes. **Psicanálise e Educação: Interfaces.** 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2007.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Argão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998. 136 p.

SANTIAGO, Ana Lydia Santiago. A ética do silêncio. **Curinga. Ressonâncias da interpretação.** EBP. Belo Horizonte, MG, v. 7, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. de. [1915-1916] **Curso de Linguística Geral.** 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 279p. Charles Bally, Albert Sechehaye (orgs.). Tradução: Antônio Chelini *et alli*.

SAVOURNIN, Florence. Ensinar em estabelecimento especializado: relação com a prova e posição subjetiva do professor. In: **Estilos de clínica,** USP, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, dez. 2013. p. 559-573. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571282013000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282013000300009&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 22/12/2014.

SIGNORINI, Inês. [1998] Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em LA. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 1ª reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.99-128.

SÓL, Vanderlice Santos de Andrade. **Trajatórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, Maria Helena M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

STEIN, Ernildo. **Anamnese: filosofia e retorno do reprimido**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997, 175 p.

STRACHEY, JAMES. [1969] Introdução do editor inglês. In: FREUD, Sigmund. [1923] O Ego e o Id. In: \_\_\_\_\_. **O Ego, o Id e outros trabalhos (1923 – 1925)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIX, p. 15-23. Tradução do original em inglês.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Do desejo à realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira**. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes. Quando a singularidade intervém na atividade de trabalho. In: III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: emoções, ethos e argumentação, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. v. 1. p. 1-15.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes. Quando trabalhar é interferir: um olhar enunciativo para o discurso de profissionais de enfermagem. In: IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso, 2011, ALED. Belo Horizonte, MG. **Caderno de Resumos do...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. v. 1. p. 168.

THOUVENIN, Dominique. Propriété/propriétés du cas en psychanalyse. In: FÉDIDA, Pierre; VILLA, Françoise. **Le cas en controverse**. Paris, França: Press Universitaires de France, 1999. p. 13-28.

TÓPICA. In: ROUDINESCO, E. e PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998, p. 755-756. Tradução do original em francês.

TRANSFERÊNCIA. In: BORBA, Francisco, S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011, p. 1375.

TRANSFERÊNCIA. In: GEIGER, Paulo (org). **Novíssimo AULETE. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas AULETE**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 1354.

TURBIN, Ana Emília F. **Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública do estado de São Paulo**. 2010. 158f. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a professores. 3º Colóquio do LEPSI. 2001. São Paulo, SP. In: **Proceedings online...** 2002. s. p. Disponível em:[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032001000300036&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300036&lng=en&nrm=abn) . Acesso em: 20/02/2014.

VORCARO, Ângela. Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. In: In: NETO, Fuad Kyrillos; MOREIRA, Jacqueline Oliveira. **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na universidade**. Barbacena, MG: Editora da UEMG, 2010. p. 11-23.

ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros; JAMOSSI, Thaísa de Adrade. Um olhar sobre a formação do professor de língua inglesa: um caminhar constante e ininterrupto da formação inicial à continuada. IX Encontro do CELSUL, Palhoça. In: **Anais...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-10.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. 478 p.

## APÊNDICE 1

### TECLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 endereço \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa “Transferência e aprendizagem de língua estrangeira (inglês)” e de minha participação na formação de dados para análise por meio de carta, que ficará em meu poder e através de uma conversa com a pesquisadora.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a ser realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo, também, a publicação de meus enunciados em textos de divulgação científica em: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Nestes termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: \_\_\_\_\_

prefiro que me atribuam um número

Assinatura do informante: \_\_\_\_\_

Quando menor de idade:

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 2****CARTA DE ESCLARECIMENTOS SOBRE O  
TECLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Para os informantes

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Gisele Fernandes Loures (RG: MG 9-211.907 e CPF: 051.564.206-13), aluna do Poslin – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, FALE/UFMG, estabelecida à rua Célia de Souza, 322/302, bairro Sagrada Família, Belo Horizonte/MG, CEP: 31030-500, telefone: (31)8872-3032, e-mail: gfloures@gmail.com, desenvolvo a pesquisa de Doutorado “Transferência e aprendizagem de língua estrangeira (inglês)” sob orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves.

Essa pesquisa tem como objetivo realizar um estudo acerca da transferência enquanto acontecimento psíquico, inconsciente e linguístico que mobiliza, causa e afeta a aprendizagem de um aluno em contextos escolares, para verificar os alcances de seus efeitos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, vista a partir da perspectiva dos rearranjos subjetivos.

Para tanto, necessito que o(a) Sr(a) autorize a pesquisa que poderá constar de gravações de narrativas orais e ou escritas, observações de aula, filmagens, resposta a questionários, disponibilização de diários de aprendizagem e portfólios, e sessões de visionamento, conduzidas por mim durante aulas do curso de Letras da FALE/UFMG ou em outros momentos, como gravações de depoimentos individuais.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante para a produção de conhecimento acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e dos processos discursivos nela envolvidos.

Informo que o(a) Sr(a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma dúvida ou consideração a fazer, entre em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antonio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º. Andar - Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901; telefones (31) 34996044 ou (31) 34994027; ou com o pesquisador no endereço e telefones mencionados.

Também é considerada a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento. Dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras pessoas, de modo a não ser divulgada a identificação de nenhum dos participantes. As análises serão feitas por mim com a supervisão de minha orientadora.

O (a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações pedidas. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, sem, contudo, tornar pública a identificação do informante.

Na outra página está o TECLE, para ser assinado, caso não tenha restado qualquer dúvida e você concorde com os termos postos nesta carta que ficará com você para eventuais consultas. Você deverá entregar apenas o TECLE.

Desde já agradeço o apoio e participação.

Gisele Fernandes Loures