



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

MARIA DA GLÓRIA GONÇALVES SANTOS

**Transferência:
afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender**



As fiandeiras, Diego Velázquez, 1655

**Salvador
2009**

Maria da Glória Gonçalves Santos

**Transferência:
afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas

**Salvador
2009**

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria da Glória Gonçalves Santos

Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender

Dissertação aprovada para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia - Uneb, pela emérita banca examinadora:

Prof^a. Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Orientadora

Prof. Doutor Leandro de Lajonquière
Universidade de São Paulo-USP
Examinador externo

Prof. Doutor Arnaud Soares de Lima Júnior
Universidade do Estado da Bahia- Uneb
Examinador interno

Prof^a Doutora Nadia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Examinadora interna

Prof. Doutor Antonio Cardoso Filho
Universidade Federal de Sergipe –UFSE
Examinador externo

Salvador, 15 de Junho de 2009

Dedico estas letras:

A meu avô Antônio Caetano de Souza
A meus pais Sérgio e Luiza Gonçalves
À tia Ana Mariza Feldmann

(e)ternos mestres,
que, pelos fios reais, simbólicos e imaginários da transferência,
fizeram-se presentes em cada nó (re)feito laço na tessitura desta renda,
autenticando-me sujeito do desejo no ato de aprender.

Os agradecimentos se manifestam pelo reconhecimento

À orientadora, Prof^a Doutora Maria de Lourdes S. Ornellas, pela transferência que me fez ver nesse objeto uma espiral, pelo rigor acadêmico, descobertas, escritas e cumplicidade intelectual e afetiva.

À Banca Examinadora, pelo zelo, enamoramento e contribuições a esta pesquisa.

A Alvanísio Damasceno, pela cuidadosa revisão a cada letra.

Aos professores do PPGEduc, com os quais fiz trocas teóricas, no chão da sala de aula.

Aos colegas que me ensinaram a tecer laços no cotidiano da academia.

Aos companheiros do Gepe(rs), pelas proposições, construções e saberes rumo ao fortalecimento do nosso grupo de pesquisas do CNPq.

Às meninas da Secretaria Acadêmica e Biblioteca, pela presteza no atendimento às demandas.

À Capes, pela possibilidade de dedicação exclusiva a esta pesquisa.

A Clarice Bacelar, pela escuta e ressignificação da escrita.

À família mineira, que mesmo ausente se faz presente.

À família baiana, pelo acolhimento.

A minhas meninas, Alice, Marília e Priscila, pelo aprendizado da falta.

Às amigas e amigos queridos que, dos bastidores à cena, desejam que a vida me dê flor e fruto.

*É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós
e teve importância maior
foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas
ou a personalidade de nossos mestres.
(FREUD, 1914)*

RESUMO

Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender trata de uma pesquisa teórica sobre o fenômeno da transferência, entendida como um deslocamento de afeto de figuras parentais que sustentaram o pedido de amor na infância, para outras que, no presente, o sujeito pressupõe um saber sobre seu desejo; e de extensões de construtos psicanalíticos nos contextos onde se dá o ato educativo, pela via da relação transferencial. Os desafios do mundo contemporâneo exigem constantes articulações do professor, a fim de repensar o processo de aprender relacionado com as demandas psicossociais que os segmentos da escola hoje solicitam. A partir do diálogo com teóricos que discutem a temática, como Freud, Lacan, Lajonquière, Kupfer e Ornellas, entre outros, e do relato de três episódios do cotidiano, dos quais priorizei me aproximar, a pesquisa versa sobre a importância de o professor conhecer a respeito da relação transferencial como instância fundante na construção do conhecimento e no exercício da mediação na práxis pedagógica. Na tentativa de socializar as contribuições, demonstro que o fenômeno da transferência ocorre em todas as relações humanas nas quais está presente o *sujeito suposto saber* e pode contribuir, na escola, para que professor e aluno, sujeitos do afeto, da cognição e do desejo, estejam enlaçados no ato de ensinar e aprender.

Palavras-chave: transferência; professor-aluno; ato educativo; cotidiano.

ABSTRACT

Transference: affection that weaves the subject of desire on the act of learning is a theoretical research about the transference phenomenon, the displacement of parent figure affection that sustained the request of love in childhood, to others that on the present the subject presupposes a knowledge about his desire; and of extensions of psychoanalytic vocables on the contexts where the educational act takes place, by transference relationship. The challenges of the contemporary world demands constant teacher articulations, with the purpose of rethinking the learning process related with the psychosocial demands that school segments requests today. Based on the dialog with theorists who discuss the theme, like Freud, Lacan, Lajonquière, Kupfer, Ornellas, among others; and the description of three daily episodes, on witch I gave priority on approaching, the research talks about the importance to the teacher to know about the transference relationship as a base instance on the construction of knowledge and on the exercise of meditating on the pedagogical practice. On the attempt of socializing the contributions, I show that the phenomenon of transference occurs in all human relations where the *subject supposed knowledge* is present and can contribute, in the school, with teacher and student, subjects of affection, cognition and desire so that they be tied on the act of teaching and learning.

Key-words: transference; teacher-student; educative act; everyday.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
PROFESSOR-ALUNO: SUJEITOS DO AFETO, DA COGNIÇÃO E DO DESEJO: LINHAS VISÍVEIS E (IN)VISÍVEIS DA TEIA TRANSFERENCIAL	27
CAPÍTULO 2	
TRANSFERÊNCIA E DESEJO DE APRENDER: NÓ FEITO, (RE)FEITO, (DES)FEITO.....	47
2.1 Dimensão doagalma no desejo de aprender	62
CAPÍTULO 3	
(EX)TENSÕES DE CONSTRUTOS PSICANALÍTICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E NO COTIDIANO: MEADAS DE FIOS TECIDOS	70
3.1 Três episódios do cotidiano: o batismo no candomblé, a feira livre de São Joaquim e o chão da praça: esse <i>trio</i> pula a escola	91
3.1.1 No chão do terreiro: o batismo no candomblé	95
3.1.2 Feira de São Joaquim: o chão da feira livre	100
3.1.3 No chão da praça: o carnaval de rua de Salvador	103
CAPÍTULO 4	
ATANDO OS FIOS DA RENDA - RECORDAR, REPETIR E ELABORAR: A NOVA DANÇA DOS BILROS	108
 UMA NOTA EM <i>POIESIS</i> - NOTA 1ª	118
NOTAS PARA O LEITOR DA TRANSFERÊNCIA - NOTA 2ª	119
NOTAS PARA O LEITOR YORUBÁ - NOTA 3ª	125
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

*Na nova dança dos bilros
Refaço o mapa da renda
Percorro os meus desatinos
Desato a trama do sonho
E teço uma renda nova
Senhora do seu destino.
(TIERRA, 2006)*

Principiar esta escrita sobre a questão que busco investigar, *Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*, me faz percorrer um caminho que me remete a um relicário de cenas tecidas por entre fios entrelaçados da memória e das vivências (des)atualizadas, de fios alinhavados com afetos (com)partilhados e desejos manifestos e latentes, que me permitem escutar os ecos de minha fala. O simbólico sustenta que o imaginário teça desenhos de um (im)possível real, na tela de luz e sombra, na qual o enigma do desejo faz marca e autentica minha inscrição com um manejo singular, (des)atando os nós que, refeitos laços no espaço do cognitivo, afetivo e social, buscam situar o saber inconsciente que opera na construção do ato de aprender.

Para sustentar o construto *afeto* como eixo fundante das relações entre professor e aluno no processo de ensinar e aprender, é importante ressaltar que elejo como base construtos da psicanálise, aqui, neste momento, pautada na construção semântica elaborada por Laplanche e Pontalis (2004):

[...] qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral. Expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações (p. 9).

A noção de afeto está, assim, no campo do prazer e do desprazer, resultante de uma experiência de satisfação ou insatisfação e que se expressa no sujeito de forma manifesta ou latente. Pode-se dizer que o afeto envolve a ambivalência de sentimentos, do mais agradável ao mais insuportável e desempenha um papel estruturante para que o sujeito busque elaborações psíquicas, exercendo uma ação mediadora e de sustentação da construção de si, do outro e do mundo, na escolha de seus projetos de vida, na sua

escolha profissional e nas suas posições políticas sobre a sociedade que deseja construir. Esta é constituída por sujeitos do discurso. Este discurso não é conduzido por automatismos, mas pelo modo como esse afeto é estruturado no sujeito.

Segundo Chemama e Vandermersch (2007), a primeira classificação das neuroses feita por Freud (em 1894), bem como o conceito de pulsão por ele elaborado, levam em conta a forma como o sujeito se comporta com relação a seus afetos. Em 1915, Freud define o afeto da seguinte forma: “os afetos e os sentimentos correspondem a processos de descargas, cujas manifestações finais são percebidas como sensações. [...] Se a pulsão não aparecesse sob a forma de afeto, nada poderíamos saber sobre ela” (p. 25). Já a contribuição de Lacan (1962) sobre os afetos consiste em ter pontuado, de forma singular, a constituição do desejo de um sujeito: “o afeto que nos solicita consiste sempre em fazer surgir o que o desejo de um sujeito comporta como consequência universal, isto é, a angústia” (p. 26) diante do que não conseguimos nomear. Podemos dizer, assim, que o afeto está sempre ligado ao que nos constitui sujeito do desejo e da falta, em nossas relações com os pares, com o Outro e com objeto causa do desejo¹.

Historicamente, na cultura e na educação, o afeto tem sido entendido como algo romantizado, isto é, que está somente no campo do prazer e esta concepção do afeto pela via do hedonismo mascara a realidade, por exemplo, da depressão, da violência, da indisciplina, da reprovação, dificulta apreender a captura do que o outro diz e deste modo faz sintoma. Por essa via, corre-se o risco de uma reedição do que se registrou como psicologização do cotidiano escolar, desencadeando um processo de rotulação e diagnóstico de comportamentos desviantes, apontado por Lajonquière (2000) como uma crítica sistemática à pedagogia hegemônica, cuja prevalência do imaginário obscurece a realidade, oculta as diferenças e raramente privilegia a singularidade do aluno.

Neste momento, apresento para vocês que ora leem estas letras um matema que nomeio de triangulação: transferir, sentir e aprender, representado na figura 1, o qual corrobora o título deste estudo, e o afeto prazeroso e o desprazeroso se presentificam na transferência, que também é conhecida como positiva ou negativa, sustentando e enlaçando o sujeito do desejo no ato de aprender.

¹ Aquilo que é visado pelo sujeito na pulsão, no amor e no desejo. Para Lacan, o objeto *a* (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p. 278).

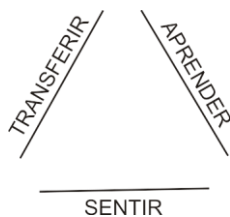


Figura 1: Estrutura da triangulação do desejo, da transferência e do aprender.

Observa-se nesse matema uma estrutura de tríade aberta, inacabada, em que os vértices não se tocam, não se insinua o fechamento e o desejo, a falta, a incompletude do sujeito podem circular nesses espaços vazios e até mudar de lugar e posição. Esses significantes estão sujeitos, assim, ao deslizamento na cadeia metonímica² e reescrevem a dinâmica da transferência, que se situa entre o desejo e o amor, ambos regidos pela falta. É por estes vazios que circulam as lembranças revividas na relação transferencial, que se configuram como relações triangulares, cujos atores no processo ensino-aprendizagem são o professor e o aluno, sujeitos do desejo, e o conhecimento, objeto que circula nessa estrutura relacional e que rege a organização subjetiva do sujeito.

O fenômeno da transferência, mesmo sendo ignorado por muitos educadores, não deixa de circular nas relações professor-aluno e se estende para além do campo da educação, podendo se fazer presente em qualquer situação de relação entre sujeitos, seja tecida no campo profissional ou afetivo, e envolve nos seus meandros conceitos que revelam a importância da sexualidade, das identificações, da constituição do sujeito e demais desdobramentos que fundam a teoria psicanalítica.

A respeito da pesquisa embasada na psicanálise, Ceccarelli (2001) postula:

Diferentemente de outras áreas de conhecimento, o objeto de pesquisa em psicanálise não é algo que poderá ser trabalhado através de uma observação direta. [...] Para a psicanálise o objeto de pesquisa é o inconsciente, ou, melhor dizendo, as manifestações do inconsciente. Estamos invocando aqui a noção de “realidade psíquica”, dimensão que equivale, em certa medida, à realidade do mundo material. A realidade psíquica, ou o subjetivo, é o seu objeto de pesquisa, tendo o mesmo valor do objeto de pesquisa das ciências naturais (p. 1).

² Dimensão da linguagem em que há a possibilidade infinita do jogo das substituições que cria as significações (*Veredas* 3, ano 2, mês 7, 1994, p. 2).

Nesse sentido, pode-se dizer que o interesse de pesquisas cujo enfoque é embasado em conceitos psicanalíticos está na dinâmica psíquica que subjaz ao fenômeno observado. E se essa dinâmica escapa à observação, ou seja, é inacessível a ela, ainda podemos observar suas manifestações e interagirmos com ela. A especificidade do conhecimento psicanalítico aponta dificuldades consideráveis à epistemologia, na tarefa de dar conta dos andaimos da construção teórico-metodológica da psicanálise, posto que a invenção freudiana do inconsciente faz uma cisão no sujeito da consciência, categoria em que a ciência se assenta. Aqui está em jogo um debate de longa data, que reaparece neste estudo, a respeito da cientificidade da psicanálise e da impossibilidade de sua aplicação na educação, por estarem a educação e a psicanálise em vias opostas, divergentes, uma vez que a primeira lida com os processos conscientes, o ideal da completude, a possibilidade de fazer uma prática sem deslizes, erros e faltas, e a segunda caminha pelo avesso, quando lida com o desconhecido, o furo, a falta, o inconsciente. Nesse antagonismo, a concepção de sujeito também difere nos dois campos de saber. Para aqueles que não creditam à psicanálise o estatuto de ciência, é difícil conceber uma pesquisa, com vistas à elaboração de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado escrita, por exemplo, a partir da análise de um estudo de caso ou de relato de episódios do cotidiano. No entanto, para a teoria psicanalítica, isso é perfeitamente concebível, como Freud bem o mostrou ao embasar suas teorias sobre a histeria (Dora), a fobia (Pequeno Hans), a neurose obsessiva (o Homem dos Ratos), a paranóia (Schreber) dentre outras, através de relato de seus clássicos casos clínicos.

Nomeada *Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*, esta pesquisa, que antes da qualificação tinha intenção de ser também empírica, define-se, metodologicamente, a partir deste momento, como uma pesquisa eminentemente teórica, por tratar-se de um tema fundante da psicanálise e como tal requerer aprofundamento sobre os conceitos nele imbricados. Tais interpelações, feitas durante o processo de construção deste estudo, criaram novos atalhos e questionamentos sobre os modos e procedimentos pelos quais se adquire conhecimento em certa área de saber. Construtos da psicanálise dão sustentação a este objeto de estudo que tem como elementos centrais a fala e a linguagem e uma forma singular nos meios de conhecer e descobrir. Desse modo, os fios teóricos que tecem o campo da transferência requerem um estudo da literatura específica, com vistas a apreender as relações transferenciais. Por este caminho, o procedimento metodológico anteriormente pensado de construção

de uma pesquisa empírica, com vistas a capturar a ocorrência do fenômeno transferencial na sala de aula, passou a ser entendido pela banca como um momento de olhar, compreender e concluir³ a respeito do material colhido sobre a temática, nas fontes de pesquisa bibliográfica, através de livros, periódicos, bancos de teses e dissertações, *sites* de pesquisa e matérias jornalísticas, para estabelecer um fio de relação com as cenas do cotidiano e traçar, no possível enlace entre psicanálise e educação, as contribuições advindas dessa relação, que ainda se constitui em campo de problematização e contestação. A consigna do método psicanalítico – *fale o que lhe vem à cabeça* – possibilitou que as letras fossem sendo escritas com as falas dos teóricos e o desenho do sujeito da transferência fosse sendo delineado, metaforicamente, pelos entremeios das linhas visíveis e invisíveis tecidas e bordadas nesta renda transferencial.

Dessa forma, pensa-se contribuir teoricamente para a temática no espaço acadêmico, de modo especial na formação de educadores, pois pode ser instigante apresentar referenciais significativos para repensar a prática pedagógica e o ato educativo, a partir da ocorrência do fenômeno transferencial na sala de aula e nas relações do cotidiano. Esta pesquisa poderá, deste modo, ganhar consistência no debate sobre a educação na contemporaneidade.

Lacan (1991) em nota sobre campo e objeto da ciência postula:

[...] o desejo do homem, longamente apalpado, anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticados por educadores, traído pelas academias, muito simplesmente refugiou-se, recalcou-se na paixão mais sutil e também a mais cega, como nos mostra a história do Édipo, a paixão do saber (p. 388).

O autor releva em seu dizer as diversas formas em que o desejo do sujeito fica submerso e reprimido e torna-se manifesto no desejo de saber, que nos escapa, fica perdido e reaparece sempre revitalizado. A educação de modo geral e a pedagogia em particular se beneficiariam do entendimento dessas postulações e poderiam implicar-se de forma mais efetiva na reestruturação de seu discurso e de sua prática.

Portanto, neste traçado desenha-se o problema deste estudo e assim pergunto: *De que maneira a transferência se dá nos espaços onde o discurso social se entrelaça com*

³ Referência ao sofisma de Lacan (1945) sobre o tempo lógico, que permite explicar as três dimensões da temporalidade com as quais o sujeito lida e que não são três etapas cronológicas, pois cada um de seus valores lógicos é diferente, cada um suportado por um sujeito diferente: o sujeito impessoal, o sujeito indefinido recíproco e o sujeito da asserção sobre si mesmo (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p. 365-367).

o ato de aprender? Ao final da pesquisa, tentarei esboçar algumas letras sobre essa indagação.

Deste modo, a pesquisa se define pelo objetivo geral de refletir teoricamente sobre as relações transferenciais, nos lugares em que acontece o ato educativo, enlaçando o sujeito do desejo no processo ensino-aprendizagem. Como desdobramento do objetivo geral, definimos objetivos específicos, os quais contemplam outros aspectos da problemática que perpassa o objeto de investigação, a saber: a importância de o professor conhecer a respeito da relação transferencial, da função de saber que ocupa nessa relação perante o aluno; apreender como se constroem relações afetivas e de que forma estas são fundantes no processo do ensinar e aprender, no cotidiano das relações.

Penso, assim, avançar nas discussões que apontam para a articulação das relações intrínsecas entre cognição, afeto e o social no campo da educação. Pretende-se, ainda, incorporar a sistematização desses estudos no cotidiano da escola e sugerir a ligação dos conteúdos das disciplinas curriculares da formação do educador, com vistas a problematizar acerca da importância da construção de espaços de interlocuções na escola, que proporcionem uma escuta singular das relações, gerando bases teóricas para um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e curriculares.

Ao refletir sobre a possibilidade de conceber e atualizar o currículo, Lima Jr., (2005) ressalta que o sujeito envolvido nessa dinâmica “também se percebe nesse processo, reflete sobre ele, representando-o para si mesmo e para os outros, de modo que gera conhecimentos sobre a temática, sob formas e meios de atuação” (p. 15). Desse modo, teoria e prática enredadas podem contribuir para a formação docente e proporcionar ao professor trabalhar de forma a não considerar o desempenho de seus alunos a partir de níveis de desenvolvimento previamente estabelecidos, possibilitando também ultrapassar posições de fragilidade no processo de aprendizagem. E assim o professor poderá desempenhar de maneira referenciada seu papel de mediação na interface com outros campos do conhecimento, reconhecendo em si mesmo e no aluno o sujeito do inconsciente, cuja manifestação é única, singular, não mensurável e na qual algo sempre escapa à pretensão de controle consciente, como, por exemplo, daquilo que aprendemos.

Este estudo traz reflexões sobre as contribuições que a psicanálise pode oferecer para a educação, a partir de construtos para teorizar sobre os fundamentos epistemológicos da relação transferencial entre professor e aluno no processo de aprender. A psicanálise opera numa outra ordem de registros de sentidos e oferece uma

escuta privilegiada do saber que escapa ao conhecimento racional, que resiste e denuncia o tropeço, o furo do conhecimento. É possível que essa concepção permita analisar como se objetivam e ancoram os afetos nos seus referenciais teóricos e nas práticas escolares e possam revelar que os mesmos são articulados com os diferentes e singulares aspectos do pensar, sentir, falar, interagir, na relação pedagógica.

A crise dos rumos da educação contemporânea poderia beneficiar-se da transmissão dos saberes psicanalíticos na formação dos educadores, ao refletir sobre a relação do conhecimento com a subjetividade e singularidade do sujeito. Nesse sentido, este estudo pretende dar sua contribuição, trazendo para a reflexão e a familiarização dos educadores as descobertas da psicanálise. A esse respeito, em 1914, Freud dizia:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da Psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças (FREUD, 1996, p. 191).

Este dizer de Freud sinaliza para a relevância de o educador conhecer e situar-se frente ao funcionamento do aparelho psíquico, por ele apresentado nas concepções da teoria psicanalítica, para proceder de modo não só a permitir a eclosão de manifestações advindas da realidade psíquica do sujeito, bem como acolhê-las como movimentos singulares da dinâmica da estruturação subjetiva. O conhecimento desses conceitos e sua elaboração diante das situações vividas podem exorcizar o fantasma, isto é, tirar a materialidade das imagens ilusórias de rotulações diagnósticas das manifestações pulsionais e constituir-se em momentos de ressignificação afetiva, de trocas de um saber a respeito dos efeitos das ações dos outros sobre a história pessoal de cada um. Freud demonstra assim interesse em que a psicanálise se estenda ao campo da educação, através da transmissão dessa teoria aos educadores que, sob esse ponto de vista, poderiam redimensionar sua atuação e lidar melhor com as manifestações espontâneas e os dilemas que emergem na sala de aula e nas relações que permeiam o ambiente escolar. Neste mesmo contexto Freud afirma: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las” (FREUD, 1996, p. 190). Ressalta, deste

modo, a importância do conhecimento a respeito do funcionamento da mente e de uma escuta de seus ruídos e silêncios, como campo de oportunidades para que a educação se processe, cumpra seu papel de maneira a respeitar o jeito singular de cada um e amplie o alcance de incorporar novos aprendizados.

A possibilidade de deslocamento do afeto, da figura de uma pessoa familiar para outra do contexto escolar, ressignifica a transferência, e essa reedição de afetos é o que parece mover o processo de aprendizagem em todos os seus níveis. Kupfer (2000) ratifica os fenômenos transferenciais na sala de aula quando diz:

[...] é a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidade, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias (p. 7).

Desse modo, essa relação vivida entre professor e aluno permite entender o processo em que se efetiva a aquisição do conhecimento, através da força mediadora que engendra uma postura de escuta sobre o exercício da função de educar. A autora fala do desejo de que na escola o aluno aprenda o exercício de pensar e que o desejo de saber seja uma tarefa a ser recriada e possivelmente os alunos não sejam repetidores, mas produtores do conhecimento. Sendo o objeto de desejo que circula entre ambos, o conhecimento confere ao professor o papel fundamental de despertar o desejo e nessa relação, como posto por Martins (2005), “permeada de amor e ódio, real e simbólico, desejo e medo de saber, é que se estabelecem a boa e a má qualidade da educação e onde são configurados problemas de aprendizagem” (p. 2). A autora ressalta a ambivalência de afetos e contradições que permeiam as relações e que geram, junto com os sintomas, possíveis encaminhamentos a serem delineados, de modo a trazer à tona os impasses pedagógicos na escola.

Sendo a psicanálise um saber que se propõe a intervir além das práticas clínicas, ela se estende também à cultura e expressa um compromisso ético e político desse saber com o mal-estar característico de nosso tempo, o qual valoriza as singularidades e o respeito às especificidades.

Nessa trajetória estão presentes, em movimento ora contínuo, ora recortado, os múltiplos sentidos que sustentam a dimensão de mim mesma e do outro, no complexo processo de constituição e (re)construção do sujeito e da interação humana, na teia do

saber e do fazer, do ensinar e aprender, num diálogo permanente entre um e outro, em que a presença do professor tem marcado de forma fundante o enfrentamento do dilema afetivo do cotidiano. O desejo de pesquisar o fenômeno transferencial entre professor e aluno e estender essa reflexão a eventos do cotidiano objetiva engendrar como se tecem e se enlaçam aspectos cognitivos, afetivos e sociais que possibilitem desvelar sentidos no ato de aprender e, quem sabe, sentir e pensar contribuições para renovar e ressignificar saberes e conhecimentos, com vistas a produzir torções, não somente no fazer pedagógico da educação, mas na complexa urdidura social da contemporaneidade, na qual a educação está inserida.

Os desafios do mundo contemporâneo, tomando como base autores como Bauman. (1998), Da Poin (2001), Badiou (1994), Birman (1991), Debord (1997) e Lasch (1984), entre outros, destacam a predominância dos aspectos movediços da sociedade, que carregam para o espaço escolar as marcas da transitoriedade, da fugacidade, da instabilidade e descontinuidade, do consumo compulsivo que vende a ideia de completude, da brevidade e imediatismo que (des)estruturam as relações afetivas familiares, sociais, de trabalho e da escola que afetam os processos educacionais.

Esses desafios gestam novas formas de subjetivação e sintomas a elas associados e exigem constantes articulações do professor e educador, a fim de repensar o processo de aprender relacionado com as demandas psicossociais que os segmentos da escola hoje solicitam. Com vistas a orientar escolhas na ação educativa e nas modalidades de ação, o entendimento dessas questões propicia também o advento do sujeito criativo, capaz de reinventar o seu dia-a-dia e enfrentar o mal-estar do cotidiano.

Nesse contexto, em que o sujeito é elevado ao estatuto de objeto para satisfazer o gozo narcísico do Outro, o modo como ele lida com a falta marcada pelo vazio afeta suas relações e sua maneira de ser e estar no mundo. Da Poin (2001) comenta:

Uma sociedade sem herança, de indivíduos órfãos de ideais e de verdades simbólicas que correm atrás da sedução das imagens que lhes são impostas de inúmeros modos. Na falta de identificações, tentam arrumar uma identidade que lhes permita viver os instantes, identidades adotadas sem firmeza alguma, pois o mundo de hoje exige volatilidade, mudanças, trocas, descartabilidade (p. 12).

Desse modo, os ideais que antes orientavam nossa ação na sociedade se embaçam e nos vemos diante dos desafios da contemporaneidade, quais sejam: a

fragilidade do lugar da autoridade e o declínio da função paterna que revelam sujeitos faltantes de referência e se refletem na escola em transtornos de aprendizagem, violência, drogas, trazendo inquietações aos pais e profissionais da área da educação; o imperativo dos ideais narcísicos de perfeição e produtividade em torno do consumo de massa, da cultura hedonista, do discurso sedutor que permeia as relações nas quais a sociedade se (des)organiza.

Por essa via de problematização, o recorte que faço neste estudo se desenha na seguinte temática: *Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*, cuja relevância se sustenta na minha experiência enquanto docente e nas reflexões sobre o quanto, historicamente, os aspectos cognitivos foram privilegiados nas correntes pedagógicas construídas no tempo pelos precursores da educação, em detrimento dos aspectos afetivos; na formação em psicologia e na atuação em educação que me fizeram pensar o sujeito movido também pelo desejo. Percebe-se na realidade escolar um mal-estar, oriundo de problemas sociais advindos das formas pelas quais os homens e as mulheres se empenham em suas trocas no contexto em que vivem e que o aluno leva para a escola, manifestos em afetos desprazerosos de indisciplina, violência, reprovação, desencanto, situações nas quais o professor se sente impotente diante da realidade, por se constituírem em fantasmas no imaginário pedagógico e nas quais o componente afetivo faz demanda para nós, professores, que compomos o cenário deste *locus*. Somados à experiência docente, à participação no Grupo de Estudos em Psicanálise e Educação e Representação social: Gepe(rs)⁴ no desenvolvimentos das pesquisas “O ficar na escola”, contemplada com o edital 023/2007- Proforte (Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa da Uneb), cujo resultado é a publicação do livro: *Ficar na escola: um furo no afeto*⁵; “A violência na escola pública”, contemplada com o edital 004-2007 da Fapesb (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia), que ora se encontra-se em fase de coleta de dados; *O Orkut na escola*, em parceria com a FCC (Fundação Carlos Chagas), projeto em construção com vistas a aprofundar as relações afetivas virtuais que se engendram na tela do computador e que se presentificam na escola de forma prazerosa e desprazerosa. Através dessas três

⁴ Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise, Educação e RS, certificado pelo CNPq e vinculado à linha 2 (Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Inteligentes) do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Unep).

⁵ Livro de Maria de Lourdes Ornellas, publicado e lançado recentemente pela editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA, 2009).

pesquisas empíricas, os fatos serão teorizados com vistas a socializar os resultados da investigação.

Portanto, este estudo pode contribuir para o debate da temática da transferência na escola, na concepção de que os aspectos subjetivos que estão no entorno da realidade social à qual o sujeito se encontra enredado possam refletir no processo de aprender, uma vez que a subjetividade mobiliza o modo de ser, agir e aprender de cada sujeito em interação com outros, em diferentes circunstâncias, na sua historicidade e na sua organização cidadã. Não podemos interagir na vida social sem mediar o que se constitui na dimensão afetiva, vez que desde a concepção até os últimos momentos da vida, estes se somarão à experiência do sujeito e passarão a fazer parte da rede de relações transferenciais⁶ tecidas no cotidiano. É possível pontuar que o afeto é um dos aspectos que estruturam o sujeito e representam as três dimensões humanas: conhecimento de si, relação com o outro e visão da conjuntura. Estudos de Freud (1895), Kupfer (2001) e Ornellas (2005, 2006, 2007) revelam que tais afetos estão amalgamados com as relações transferenciais e os processos afetivos e cognitivos manifestos e latentes e, juntos com o cognitivo e o social, desencadeiam o aprender na escola. É nessa perspectiva que pontuo ser o afeto um dos principais aspectos da constituição psíquica do sujeito. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, estes se enodam com a interação sociocultural, ou seja, o conteúdo e o contexto são apreendidos no dentro e no fora, concomitantemente, tal como se apresenta a Fita de Möbius⁷. Nesse sentido, tomo de empréstimo essa ideia para pensar a educação como um movimento relacional de continuidade e não em lados opostos, como ocorre quando a primazia é ainda do aspecto cognitivo, como se a *cabeça* pensante estivesse de um lado e o *coração* do outro. O campo da educação é o espaço em que a palavra sustenta o sujeito do desejo simbolizado nas figuras do professor e do aluno, em que o conhecimento é o objeto de desejo que deve circular entre ambos e as sínteses e antíteses do componente afetivo bordejam o processo ensino-aprendizagem. Por essa via, busco capturar como se

⁶ Deslocamento de afeto de uma representação para outra, no qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles. Fenômeno que Freud aponta possível de ser encontrado em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 514).

⁷ Fita de Möbius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia-volta numa delas e pode servir para conceber, em particular, as relações entre consciente e inconsciente, na mesma face, demonstrando que o inconsciente pode vir a interferir em cada ponto do discurso consciente. Deve o seu nome a [August Ferdinand Möbius](#), que a estudou em [1858](#) (LAFOND, 2003, p.25).

produzem as diversas estruturas de sentido das relações transferenciais, para encontrar a forma e o exercício da mediação afetiva na práxis pedagógica, e como se engendra o processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa realidade **pergunto: como se dá a transferência no ambiente escolar e como essa reedição de afetos vai interferir ou se entrelaçar com o ato de aprender?**

Este estudo está desenhado em quatro capítulos, assim nomeados: Capítulo 1 – Professor e aluno: sujeitos do afeto, da cognição e do desejo: linhas visíveis e (in)visíveis da teia transferencial; Capítulo 2 – Transferência e desejo de aprender: nó feito, (re)feito, (des)feito..., que contém o subitem 2.1 – Dimensão do *agalma*⁸ no desejo de aprender; Capítulo 3 – (Ex)ensões de construtos psicanalíticos no contexto da educação e no cotidiano: meadas de fios tecidos, em que apresento o relato de três episódios da cultura baiana; e Capítulo 4 – Atando os fios da renda: recordar, repetir e elaborar: a nova dança dos bilros. Ao longo desses capítulos dialogo com o aporte teórico da psicanálise e seus possíveis enlances com a educação. Em seguida, apresento três notas: nota 1^a: uma nota em *poiesis* na qual me aproprio do meu veio poético para traduzir nessa linguagem estética o processo de escrita da dissertação; nota 2^a: notas para o leitor da transferência onde são listados construtos psicanalíticos e sua significação; nota 3^a: notas para o leitor Yorubá, nas quais apresento os termos que aprendi na baianidade cotidiana, da língua Yorubá, usados no relato dos episódios da cultura afro-baiana.

No Capítulo 1, busco tecer o lugar do sujeito enlaçado pelo afeto, cognição e desejo, no ato de aprender. Esses três construtos amalgamados são estruturantes da ação educativa, fundantes para o ato de aprender e criam possibilidades para que o aluno, pela via do desejo, se implique e se envolva no processo educativo, tente deixar a marca de sua singularidade em cada tarefa a ser executada e possa buscar produzir conhecimentos e discutir quais as políticas públicas que a sociedade está a exigir. Faço um passeio panorâmico sobre as correntes pedagógicas, pensadas desde os jesuítas até os dias atuais, procurando situar o lugar do afeto e o emergir do sujeito e de sua subjetividade no contexto educativo. Neste capítulo, serão trazidos à baila os conceitos psicanalíticos de Estádio do Espelho, Complexo de Édipo e de Castração, para dar suporte teórico à conexão da psicanálise com a educação, uma vez que esses conceitos, ao levarem em conta a constituição do sujeito na relação com o Outro, fornecem a

⁸ Objeto brilhante, galante, termo que vem de *gal*, brilho, no antigo francês. Lacan utiliza essa expressão no Seminário 8 – A Transferência (1993, p. 139), para referir-se ao brilho do objeto de desejo.

dimensão das ações do professor, podendo modificar sua relação com o aluno, ao exercitar uma reflexão sobre as situações do cotidiano da sala de aula, através de um novo olhar e de uma escuta pedagógica comprometida com a singularidade de cada aluno no ato de aprender.

No Capítulo 2, o enfoque é na relação professor-aluno, na qual vejo revelada a presença/ausência de um mestre que supostamente detém o saber e, ao ocupar essa posição de *sujeito suposto saber*⁹ (SsS), serve de modelo identificatório, mediador do ato de aprender, que, para Ornellas (2005), “funciona como uma alavanca para que os objetivos da relação pedagógica sejam alcançados” (p. 178). Busca-se definir a transferência, contextualizar sua historicidade e transitar com ela de um lugar a outro, mais precisamente visualizando semelhanças e (des)semelhanças, nesse movimento dinâmico de deslocamento, quase sempre velado e desvelado em figuras de linguagem metafóricas que espelham um estilo de abordar essa enigmática relação entre os sujeitos professor e aluno.

O desejo que sustenta a dinâmica do processo transferencial se faz presente e tece os fios da trama subjetiva que nos permite escrever e escutar pelo Outro nossa própria história, extraíndo lembranças que emergem (re)novadas, alimenta a capacidade que temos hoje de desejar ou não, e que começou a ser traçada por aquilo que fomos ontem e possivelmente desenhará o que seremos amanhã. Desse modo, essa relação pulsional vivida entre professor e aluno permite entender o processo em que se efetiva a aquisição do conhecimento, através dessa força mediadora que engendra uma postura reflexiva sobre o exercício da função de educar e o ato de aprender. Ainda neste capítulo, há o desdobramento do conceito de transferência e é apresentada *a dimensão do agalma no desejo de aprender*, para discutir o processo de identificação que permeia essa relação, instalado como o desejo de saber, mobilizando o sujeito à ação, pela condição de falta, do não-saber, na busca da verdade procurada que, impossível de ser encontrada, o faz sujeito movido pela incompletude.

Após discorrer sobre a transferência enlaçada com o desejo de aprender, faço uma representação gráfica trazendo um quadro comparativo de três espaços em que a transferência se apresenta, de forma singularizada em cada um deles: na clínica, na sala

⁹ Lugar específico daquele a quem o sujeito endereça sua demanda, posto que supostamente detém a chave, o saber inconsciente. Lugar ocupado pelo significante da transferência (MAFRA, 2004, p. 33 e 34). Lugar do sujeito no qual o aluno coloca o professor; ele supõe que o professor detém o saber, o conhecimento e pode responder a todas as suas dúvidas e questionamentos (ORNELLAS, 2005, p.184). LACAN (1991) denominava o *sujeito suposto saber* pelas letras SsS.

de aula e no ambiente de trabalho, para, através desta visualização, identificar semelhanças e (de)semelhanças entre esses espaços, que definem diferentes modos de interação em seus territórios específicos, nos quais se (des)loca o que parece constituir a dinâmica e a singularidade da relação transferencial.

No Capítulo 3 é apresentado um levantamento do histórico do enlace psicanálise- educação, no qual dialogo com autores que teorizam sobre essa temática e mostro possíveis contribuições da psicanálise para ajudar a pensar e a sentir o mal-estar na escola, através desses construtos que não são apenas do domínio da prática clínica, mas que circulam em outros espaços, da sala de aula à vida cotidiana. Nesse sentido, me inspiro na ideia sugerida no exame de qualificação e apresento o relato de três episódios selecionados por mim na cultura baiana, cuja dimensão atravessa o interior da escola e em cujas cenas busco delinear o desenho da relação transferencial. Para além do espaço acadêmico, nos quais os passantes se entrecruzam e entrelaçam transferências, procuro revelar traços peculiares de cada lugar, em que a transferência se presentifica. Quando iniciei este capítulo me pus a pensar se nele não estaria, inconscientemente, o que a pesquisa nomeia de método, ou seja, rota para se chegar a algum lugar. Continuei pensando e, ao escrever, cheguei à síntese de que o método dessa pesquisa encontrava-se desde o princípio da feitura da renda, isto é, desde o primeiro capítulo, ensaiando o começo da trama até a urdidura desses episódios e ao momento de atar os fios, quando os pares de bilros dançam no palco transferencial.

No Capítulo 4 apresento os possíveis resultados do estudo, que foram relacionados ao aprofundamento de outras leituras, e sou tentada a ter a ilusão de responder o que tracei inicialmente como eixo desta pesquisa, para alcançar os objetivos e para possíveis conclusões, sugestões, questionamentos e provocações que apontam para o desvelar do objeto e ousar indicar a maneira pela qual desejaria avançar essa pesquisa para um possível doutorado.

Esta escritura foi tecida com os fios do afeto transferencial, que emergiram como força motriz, geradora das imagens e representações, refletindo os entrelaçamentos possíveis de produção de sentido, capazes de ressignificar o cotidiano das relações professor-aluno e do fazer profissional. Esse rememorar afetivo fez emergir lembranças de minha família, através de meus pais e de meus avós, primeiros mestres, pois me permitiram escutar os diferentes ruídos e os múltiplos silêncios dos espaços sagrados de seus ofícios, vindos da firmeza e da delicadeza simbólica do olhar, das mãos, palavras, tecidos em cognição e afeto, base para vivências em outros espaços, ambientes

educativos, singulares lições de vida. Rememoro ainda a lembrança de minha primeira professora, que me acompanhou da 1ª à 4ª série e me fez pensar na importância do professor como modelo identificatório. Se nesta época estudasse sobre transferência, talvez não fosse tão fundante como agora ver esses três mestres como sujeitos que detinham um saber. E hoje me aproximo desse *sujeito suposto saber* e do lugar e posição que ocupam no processo transferencial. Do ponto de vista da psicanálise, o estudo da dimensão afetiva tem lugar e posição definidos pelo fenômeno da transferência na relação professor-aluno. Kupfer (2000) afirma que a relação pedagógica não está orientada apenas pela transmissão de conteúdo, mas pela qualidade da relação afetiva que se estabelece entre eles. Isso se pontuou a cada etapa de minha formação, como fator determinante dos laços que se estabeleceram na minha trajetória de aquisição do conhecimento e me impulsionaram a fazer o curso de magistério para realizar o desejo de ser professora. As primeiras experiências de exercício da profissão nutriram meu desejo de continuar a estudar para pesquisar novas formas de exercê-la, nos diferentes contextos e espaços educacionais, e me levaram a cursar psicologia, quando me encantei com as inúmeras escolas teorizadas pelas psicologias do século XX, das possibilidades de desenvolver projetos e adentrar o espaço das pesquisas, para contribuir com possíveis reencontros dos cursos de magistério, com vistas a provocar os limites e possibilidades do professor. Entre ser psicóloga e mestrandia em educação houve uma hiância necessária que serviu para um recomeço, uma retomada desse desejo, quando as veredas desse percurso me trouxeram à academia e me vi na disciplina Afetividade e Vida Cotidiana, o que me despertou para a releitura de Freud e Lacan. Neste lugar da pesquisa, o enamoramento pelo tema da transferência se solidifica, revelado em seus aspectos prazerosos e desprazerosos, manifestos e latentes nas relações de amódio¹⁰ do cotidiano acadêmico. Nessa trajetória estão presentes, em movimento contínuo, moebiano, os múltiplos sentidos que sustentam a leitura de mim mesma e do outro, no complexo processo de constituição e (re)construção do sujeito, num diálogo permanente entre esse sujeito e o outro, onde a presença do professor tem marcado de forma fundante o enfrentamento do dilema afetivo do cotidiano. O desejo de pesquisar o fenômeno transferencial entre professor e aluno, objetiva engendrar como se tecem e se enlaçam aspectos cognitivos e afetivos que possibilitem desvelar sentidos no ato de aprender e, quem sabe, sentir e pensar contribuições para

¹⁰ Neologismo criado por Lacan: eu gostaria de escrever hoje o afeto como *henamoration*, uma enamoração feita de ódio (*haine*) e de amor (LACAN, 1985, p.122).

ressignificar saberes e conhecimentos, com vistas a produzir mudanças não somente no fazer pedagógico, mas nos meandros da cultura na contemporaneidade, onde a educação está submersa.

Revisitar esses afetos para tecer esta escritura, inspirada na imagem das fiandeiras estampada na capa desta dissertação, faz-me evocar a analogia com uma rendeira que debruça o seu olhar sobre a almofada, dedilha os bilros e anuncia um ensaio de arte num desenho mágico, quando o outro se vê encantado pela renda inscrita e a rendeira responde com a dança das mãos, num ato de repetição e mostra-se surpreendida com o seu ato de criação, quando *desata a trama do sonho e tece uma renda nova*.

CAPÍTULO 1

Professor-aluno: sujeitos do afeto, da cognição e do desejo: linhas visíveis e (in)visíveis da teia transferencial

CAPÍTULO 1

Professor-aluno: sujeitos do afeto, da cognição e do desejo: linhas visíveis e (in)visíveis da teia transferencial

*No começo era UM.
(Ornellas, 2008)*

A nomeação deste capítulo busca tecer o lugar do sujeito enlaçado pelas linhas do afeto em matizes de cores da cognição e do desejo, nesta renda trançada pelos fios reais, simbólicos e imaginários que enodam o par professor-aluno, no ato de ensinar e aprender, como um nó borromeu¹¹. Esses três construtos amalgamados são estruturantes da ação educativa, fundantes para o ato de aprender e criam possibilidades para que o aluno, pela via do desejo, se implique e se envolva no processo educativo, deixe a marca de sua singularidade em cada tarefa a ser executada e busque produzir conhecimento e transformações pessoais, pedagógicas, políticas e sociais. Nesse sentido, Ornellas (2005) pontua: “Faz-se necessário que o professor aponte e legitime a presença da libido do desejo no ato educativo e possa construir desse modo uma educação voltada para o devir do sujeito desejante” (p. 223). Reafirmo com esse dizer a importância de reconhecer no espaço educativo a dimensão do desejo e sua função pulsional de articulação e suporte da ação educativa, conferindo a esta uma mediação fundante com vistas ao advento da condição do sujeito aprendente.

Na introdução do Seminário 8 – A Transferência, Lacan (1992) evoca o dizer “No começo era o amor” para, referindo-se ao *Banquete* de Platão, anunciar o fenômeno da transferência e inscrevê-lo com o que ele contém de essencialmente singular. Ele se

¹¹ LACAN (1964) instituiu no seu Seminário esses três registros: Real, Simbólico e Imaginário, que, enodados como cadeia de uma corrente, cuja ruptura de qualquer um dos elementos implica o desligamento de todos os outros, estruturam o sujeito. O nó é chamado borromeano, pois servia como brasão à família dos Borromeus no séc. XV e esse brasão inscrevia, com efeito, o pacto entre três famílias, tal que o laço entre elas seria rompido se apenas uma e qualquer uma delas viesse aí faltar (*Dicionário de Psicanálise Freud e Lacan*, 1997, v.1, p. 165-169).

refere especificamente ao discurso de Alcibíades a Sócrates sobre o amor e o desejo, no qual encontramos o lugar do *érastés* e do *érômenos*¹², termos que constituem o amante e amado e onde se dá a significação do amor. Ao principiar este capítulo com Ornellas (2008) em epígrafe revelando que “no começo era UM”, repito esse gesto da autora, pretendendo ampliar as discussões da temática e trazer para a escuta, dentro do espaço da sala de aula, particularmente nas figuras do professor e do aluno, a historicidade do sujeito, na complexa trama de linhas visíveis e invisíveis dessa relação transferencial, na qual também encontramos a analogia de *érastés e érômenos*, isto é, do sujeito do desejo, da falta, que busca no Outro, objeto do desejo, o que supostamente tem o que lhe falta, no lugar em que tudo parece começar, ou seja, no lugar do UM. Como no mito do Eros platônico evocado da fábula poética que Platão coloca na boca de Aristófanes, assim descrito por Chemama e Vandermersch. (2000): “A divisão em duas partes do ser humano, que está sempre aspirando a reencontrar sua metade perdida, para unir-se a ela [...] sempre em busca daquilo que poderia apaziguá-lo, satisfazê-lo, buscando aquilo que falta, para completá-lo” (p. 230). O sentido e o significado de que se reveste o UM nesta evocação remetem-nos à questão fusional e imaginária do amor, que pode ocorrer entre o par professor-aluno e se constitui em um engodo, uma falácia.

No domínio filosófico, o UM refere-se ao ser que é único, o indivíduo. Remetendo-nos à etimologia da palavra “indivíduo”, verificamos que se origina do grego *individuum* e quer dizer coisa indivisível materialmente, que supõe a união de duas metades formando uma unidade completa (Lalande, 1996). Está implicado neste conceito o sentido de identidade, definida por Charaudeau & Maingueneau (2006) como “caráter de um indivíduo [...] de quem se diz que ele é ‘o mesmo’ em diferentes momentos de sua existência: ‘a identidade do eu’, que permite postular a existência do ser pensante como o que diz ‘eu’ ”(p. 266). Esta noção de identidade envolve também a de alteridade, que permite “postular que não há consciência de si sem consciência da existência do outro e que é na diferença entre ‘si’ e ‘o outro’ que se constitui o sujeito, apropriando-se primeiramente como o pronome *eu* cujo uso é o próprio fundamento da *consciência de si*” (p.266). Ao proferir “somente emprego *eu* quando me dirijo a alguém que será, na minha alocação, um *tu*: não existe subjetividade sem intersubjetividade”, Benveniste (1996) enuncia o princípio relacional Eu-Outro, no qual se efetiva a subjetividade, que nos possibilita entender que esta é construída através do diálogo. O

¹² *Érastés* é o amante, aquele que ama; sujeito do desejo, da falta. *Érômenos* é o amado. O objeto do desejo que supostamente tem o que falta (LACAN, 1992, p. 46).

sujeito, para se constituir e existir como tal, deve ser reconhecido por um Outro que lhe nomeia: *Este (a) é você!* Essa consigna será melhor entendida nas páginas 32 e 33, quando será apresentado o Estádio do Espelho.

A teoria psicanalítica se referencia no postulado de que o sujeito é o sujeito do inconsciente. A esse respeito, Ornellas (2007) diz:

A dinâmica do inconsciente gira em torno do Complexo de Édipo, mais especialmente do seu momento essencial, a castração e esta, por sua vez, regula e estrutura o desejo. [...] O Édipo é uma estrutura, segundo a qual se ordena o desejo. [...] A estrutura é um nó não desatado (p. 4).

Essa citação da autora leva-me a resgatar o conceito de nó borromeu representado na figura abaixo. Esse nó é constituído por três registros: o Real, o Simbólico e o Imaginário (RSI) que segundo Lacan estrutura o sujeito desta forma simbólica.

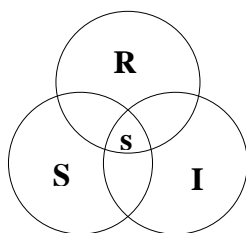


Figura I: Representação do nó borromeu

Essa escritura do nó borromeu é uma formalização e, como diz Dorgeuille (1997),

Como uma escritura matemática, a supressão de um único dos seus elementos faz o conjunto perder todo o sentido [...]. Ele permite sair da impossível reciprocidade entre sujeito e objeto *a* causa do desejo e passar da binariedade do especular ao ternário, à triplicidade que suporta a subjetividade ao mesmo tempo em que a barra (p. 170).

Desse modo, a visualização dessa topologia de um nó que suporta a triplicidade ilustra o que a autora pontua sobre o Édipo e o sujeito como determinado pela falta, efeito da castração. No processo ensino-aprendizagem essa topologia remete à relação

triangular estabelecida entre professor, aluno e conhecimento, que ocorre no campo transferencial.

Lajonquière (1992) articula o conceito da castração da seguinte maneira: “A castração coloca a criança na posição de sujeito do desejo, desejante de (re)encontrar o perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no Outro)” (p. 215). Desse modo, a castração implica a permanência do circuito do desejo em que o sujeito busca o objeto de sua possível completude, o qual está irremediavelmente perdido. Para esse autor, “o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas, pelo contrário, ele se constitui graças a duas operações lógicas [...] que a teoria chama de *estádio do espelho* e *complexo de Édipo*” (p. 151), conceitos que serão desenvolvidos mais adiante. Para o autor, o ser humano não nasce sujeito. É por meio da imagem do eu corporal como unidade que o sujeito vai se constituir. A função do *estádio do espelho* é referida à constituição da imago, no sentido de estabelecer uma relação do corpo com sua realidade. Implica a ideia da aquisição de uma imagem corporal que advém da relação com um Outro. O contexto do reconhecimento pela criança de sua própria imagem é estruturante para a identidade do sujeito e é vivido em uma relação narcísica e imaginária com o Outro, que coincide com a entrada no *complexo de Édipo*, o qual estrutura o acesso do sujeito ao simbólico e o inscreve no lugar de ser desejante. Essa experiência é vivida de modo singular para cada sujeito e implica um corte, uma separação na relação dual, cuja consequência é um sujeito marcado pelo enigma do desejo. Essa conceituação de sujeito faz com que Lacan fale em sujeito como essencialmente dividido, o sujeito que possui um semidizer, ou seja, seu dizer não é todo, posto que restará sempre o que dizer. Esse sujeito dividido é o que não corresponde ao estabelecido pelo cogito cartesiano e, como fala Ornellas (2007), “o sujeito se estrutura na lógica do sujeito barrado, ou seja, ele é assujeitado pela lei fálica para suportar a angústia da falta” (p.175) A autora sinaliza a ocorrência do corte estabelecido pela intervenção da função paterna e que é estruturante para o sujeito entrar no mundo da simbolização da falta.

Henry Wallon (1931) foi o primeiro teórico que pensou e estudou as diferentes reações da criança diante de sua imagem refletida no espelho, para demonstrar, como nos fala Bastos (2003), “a complexidade envolvida no processo de conscientização do *eu corporal*, condição fundamental para o início da consciência de si, prelúdio da construção da pessoa que contempla necessariamente a diferenciação eu-outro” (p. 102), apresentando em sua descrição uma gênese do sujeito psicológico (epistêmico e

afetivo), que responde à possibilidade de uma racionalidade humana e encontra lugar para as pulsões, emoções e sentimentos. A partir desses estudos, Lacan (1938) passa a investigar o fenômeno especular, dando um sentido inverso ao de uma tomada de consciência, pontuando seu interesse para os efeitos que o fenômeno especular produz na estruturação do sujeito, a partir das relações do sujeito consigo mesmo e com um outro. Lacan (1949) apresenta no XIV Congresso Internacional de Psicanálise o texto *O estádio do espelho como formador da função do eu*, no qual pontua: “o corpo despedaçado encontra sua unidade na imagem do outro, que é sua própria imagem antecipada” (p. 2). O autor nos possibilita entender que há uma identificação da criança com a mãe e esta funciona como um espelho para a criança, refletindo o que ela virá a ser. E podemos então pontuar este estádio como uma identificação, no sentido de movimento que se produz no sujeito no momento em que ele assume uma imagem. A criança se busca e se reconhece. O estádio do espelho é constituído de três etapas, nas quais a criança percebe, primeiro, a imagem real de um outro (a mãe), mas não a interioriza nesse momento. Há uma confusão entre si e o outro. Num segundo momento, ela percebe a imagem da mãe como uma imagem diferente da sua. E num terceiro momento, que corresponde ao primeiro tempo do Édipo, além de diferenciar a imagem, passa a reconhecer que é a sua imagem, a do seu próprio corpo. Neste processo, em que ocorre a identificação com a sua própria imagem, é um momento de júbilo, em que a consigna *Este(a) é você!* configura a presença de um grande Outro para lhe outorgar sua identificação. Essa inscrição é constitutiva do sujeito e opera a partir das relações primárias espontâneas.

Essa identificação com a imagem do corpo é estruturante para a noção da constituição do eu, da identidade do sujeito, que se sustenta pela dimensão do imaginário. Esse processo de estruturação e constituição do sujeito que se dá no campo das imagens orienta seletivamente a forma como este apreende o Outro, a partir das primeiras reações intersubjetivas com o meio familiar. Diante do espelho, o olhar contemplativo sobre si mesmo mergulha em si e no Outro, modelo identificatório, e emerge a dúvida: *imagem do Outro (e) ou imagem de si?*¹³ Este momento é fundante para a estruturação do sujeito e de sua singularidade. O modo de percepção do sujeito organiza-se e estrutura-se a partir desse jogo identificatório, no qual a criança vive uma

¹³ Referência ao livro *Imagem do Outro (e) ou imagem de si?* (ORNELLAS, 2001), um estudo sobre as representações sociais dos adolescentes de Canudos sobre o Bello Monte, no qual “o sentimento de identidade nomeia-se entre o sujeito e o objeto, entre os desejos internos e as influências do outro, entre a singularidade e a pluralidade” (p. 16).

série de afetos ambivalentes revelados em seus atos alternantes. Após viver essa referência imaginária em relação ao próprio corpo, a criança pode orientar-se em direção a uma série de novas identificações. Lacan ressalta a função primordial do Outro, uma vez que o sujeito aprende a reconhecer seu próprio corpo e seu desejo através da interdição do Outro.

Essa relação simbiótica entre a mãe e o bebê, entretanto, passa por um corte, quando ocorre a intervenção de um terceiro, como portador da lei, que rompe com essa relação fusional, fazendo essa interdição no desejo da mãe. Através dessa operação em que o pai entra em jogo como proibidor do objeto de desejo que é a mãe, é que a criança poderá sair da posição de ser ou não ser o falo¹⁴ da mãe, para a dimensão do ter ou não ter o falo, buscando a identificação com quem supostamente o tem. O sujeito dividido, alienado entre o ser e o sentido, quer ser tudo para o Outro e preencher a falta do Outro materno com sua própria falta.

Para Freud, o complexo de Édipo é o principal agente da estruturação psíquica da criança e esse agente funda a humanidade.

Lacan (1957) discorre sobre os três tempos do complexo de Édipo e pontua no Seminário 5 – As formações do Inconsciente que, no primeiro tempo, o sujeito se identifica specularmente com aquilo que é o objeto do desejo de sua mãe. A instância paterna se introduz de uma forma velada. No segundo tempo, o pai priva o sujeito desse desejo e se afirma em sua presença castradora, como aquele que é o suporte da lei e isso não é mais feito de forma velada, mas mediado pela mãe. Já no terceiro tempo, o pai se revela como aquele que tem o falo e é por isso internalizado como Ideal do eu. Ele intervém como real e potente. A partir daí há o declínio do complexo de Édipo, quando o menino se identifica com o pai como possuidor do pênis e a menina reconhece o homem como aquele que o possui (LACAN,1999, p. 203). A operação edípica inscreve o sujeito no lugar de ser desejante, para além da imagem da completude. A esse respeito, Lajonquière (1992) tece as seguintes considerações:

O Édipo [...] põe em jogo a instauração da *falta do objeto* ou a *articulação do desejo*. A articulação do desejo implica a formulação de uma pergunta e de uma resposta a respeito do objeto faltante, objeto “a”. [...] o pivô sobre o qual articulam-se pergunta e resposta é

¹⁴ Não se trata do órgão genital masculino, mas da representação psíquica inconsciente construída com base nessa parte anatômica do corpo do homem (NASIO,1989, p. 33 e 34). O “falo” é um termo correlativo ao da castração e ao da falta; aquilo que designa a falta (no Outro) (LAJONQUIÈRE,1992, p. 215).

a experiência inconsciente de castração. [...] Isso nos oferece a chave para pensar em função *da posição subjetiva em relação à castração* e não em função dos dados empíricos aportados pelos sentidos (p. 194 e 195).

O autor ilustra assim que o desejo é suportado por uma falta, a qual é inserida no mundo da criança e simbolizada a partir da intervenção da função paterna, no complexo de Édipo. E o desejo é sempre o desejo do Outro, pois o que o sujeito deseja é determinado por sua relação com a função paterna. O objeto nomeado *objeto "a"*, o agalma, é o que causa o desejo e este desejo, sendo para sempre insatisfeito, nos leva ao entendimento de como podemos pensar, sob este prisma, a respeito da construção do conhecimento, que comportará sempre uma falta que se sustenta no brilho fálico do objeto *a*, que faz o desejo falar.

Sabemos que o *sujeito* para a psicanálise é o *sujeito do desejo*, que está no inconsciente e que se manifesta nas suas formações, ou seja, através dos sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos etc. O saber do inconsciente escapa ao sujeito, quando ele fala. O objeto do desejo é o objeto do desejo do Outro, e o desejo é sempre desejo de outra coisa, que é o que falta ao objeto primordialmente perdido e que, portanto, não pode ser preenchido por nenhum objeto. Esse registro da *castração*, que mantém professor e aluno em busca do saber sobre seu desejo, é, junto com a *transferência*, uma das condições para que a educação cumpra seu papel (Ornellas, 2005). A vida escolar como uma extensão da vida familiar reforça a predisposição psíquica do aluno para essas reedições de afeto estabelecidas na relação original, transferidas para a relação com o professor e que, se bem manejadas, podem servir de mediadoras do conhecimento. O reconhecimento de que no domínio do saber, tal como no domínio do desejo, algo escapa ao sujeito, ao seu controle, pode ressignificar a prática educativa de forma criativa, pois temos a possibilidade de elaborar o mal-estar que nos causa angústia. Saber que o ato educativo se instaura no vazio que o professor deixa nas brechas e furos de seu ensino, ao que lhe escapa, posto que é faltante, pode apontar para articulações importantes do enlace entre psicanálise e educação e provocar questões de aprofundamento a respeito do próprio processo educativo no mundo contemporâneo, reveladoras de complexos laços sociais estabelecidos entre os sujeitos. Isso não significa, entretanto, psicanalisar a educação, mas apreendê-la na perspectiva de um olhar e escuta, em busca de uma concepção mais elaborada a respeito do próprio processo educativo.

Ao fazer a transposição do conceito analítico para as relações educativas, lembramos que a transferência, como conjunto de manifestações afetivas, prazerosas e desprazerosas, remete ao modo como o sujeito interage com o outro, quando os desejos inconscientes se atualizam, num tipo de relação estabelecida, em que a reimpressão de fantasias são despertadas e tornadas manifestas, à medida que a relação é construída. Esse processo pode funcionar como uma alavanca para que os objetivos da relação pedagógica sejam alcançados ou não, como encontramos nos casos de fracasso escolar e indisciplina, em que a resistência¹⁵ se interpõe como impedimento à ação educativa.

No contexto da sala de aula, convido Lajonquière (1999) para contribuir com esta fala:

O ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que se quer saber o aprendiz o supõe no mestre, ao ponto tal de pretender usufruir um pouco dele, ofertando, em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos os dois fazerem UM, a quem nada falte. Aquilo que o aprendiz deseja é impossível, pois, por um lado, se porventura o fosse, então, acabaria a própria razão que move sua existência, ou seja, o desejo (p. 275).

Pode-se dizer que o autor nos faz pensar nessa unidade como uma falácia, uma vez que esse UM indivisível, colocado no par professor-aluno, não dá conta do que o imaginário cria e fantasia como plenitude, pois isso se acha no campo do impossível. Entretanto, a pedagogia se sustenta nesse engodo como ideal da educação e assim direciona sua práxis, escamoteando o mal-estar e as discussões referentes aos sintomas manifestos e latentes presentes no cotidiano da escola. Na realidade, o que o professor no ato de ensinar e aprender tem a dar, caso seja trabalhado, é apenas uma tentativa de diálogo com a falta, com as suas sombras e resíduos e, a partir daí, criar espaços para que possa advir o sujeito, substituindo, assim, o mito da busca da metade que o complete no amor pela busca da parte de si mesmo perdida para sempre.

Essa característica que supõe no UM a ideia de completude é pontuada da seguinte maneira por Lajonquière (1999):

¹⁵ Tudo aquilo que entrava o acesso do sujeito à sua determinação inconsciente (CHEMAMA & VANDERMEERSCH, 2007, p. 336 e 337).

O homem moderno pensa-se a si mesmo como um indivíduo a quem por direito nada pode faltar [...]. Para manter incólume a crença na sua não-divisão subjetiva, o homem de hoje está obrigado a recusar a diferença que medeia entre um indivíduo e outro, pois sempre lhe parece como uma ferida no miolo do ser (p. 277).

O autor autentica que vivemos um tempo em que o homem está a se exigir, como direito, a negação de pensar-se a si mesmo e ao outro na condição estrutural de ser faltante, que os constitui como seres singulares e os diferencia, e, para manter-se a salvo de entrar em contato consigo mesmo nesta condição, opta por iludir-se com a ideia de completude, que supostamente irá tamponar sua ferida primeira.

Essas concepções me levam a estabelecer uma relação com as correntes pedagógicas que, ao pretenderem uma educação integral do homem, colocam na ação pedagógica uma idealização de tudo saber, tudo fazer, de ser todo e UM, buscando nessa ilusão de completude a solução de problemas educacionais, conjunturais, políticos e sociais, como se à educação fosse dado o poder de encontrar a resposta única para a ilusão de ser todo. Desse modo, o espaço para o diferente e singular, isto é, para o sujeito e suas idiosincrasias, não tem lugar de sustentação nos planejamentos pedagógicos e na práxis educativa, que se coloca à margem do processo de ensinar e aprender. Neste enfoque, a relação transferencial que se estabelece entre professor e aluno, quando inadequadamente manejada, corre o risco de colocar nas figuras desses sujeitos essa ilusão de totalidade, de ter que satisfazer as necessidades de um e outro, de ser Todo e Um, desconhecendo as demandas manifestas e latentes no mal-estar da sala de aula. Observa-se neste lugar conteúdos e saberes singulares advindos do inconsciente de cada um e que sustentam o tecido invisível em que se constroem as relações, tecido esse costurado pelos fios da incerteza, do imprevisível, do indizível, posto que o professor e o aluno são estruturados como sujeitos afetivos e do desejo, se enodam no ato de aprender, não apenas como sujeitos cognitivos, como postula historicamente a pedagogia tradicional.

As correntes filosóficas e pedagógicas do conhecimento, como nos aponta Morgado (1995) no estudo referenciado em Saviani (1984), Libâneo (1985) e Snyders (1978), expressam sutilmente a trajetória do afeto no processo pedagógico: ao longo dos anos, o *racionalismo*, enquanto corrente filosófica, por exemplo, referendou que o sujeito é fruto de uma educação em que a primazia da razão se consolidou, fato

observado no cogito de Descartes¹⁶, que na Idade Moderna desencadeou uma revolução na concepção filosófica do sujeito, inaugurando a filosofia da subjetividade, em que o sujeito é concebido como substância pensante que reflete sobre si. O filósofo sustenta que a razão e o pensamento são as únicas fontes do conhecimento e condiciona a existência do homem à sua capacidade de pensar. René Descartes (1637) foi responsável pela formulação primária da concepção do sujeito, seus poderes e suas capacidades. Ele postulou duas substâncias distintas: a substância especial (matéria) e a substância pensante (mente). Nessa perspectiva, no centro da mente está o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. É da origem desse sujeito cartesiano, que se funda e se estabelece como sujeito de um saber que se pauta na razão, que partimos para circunscrever o sujeito do inconsciente. Já o **empirismo** de Locke (final do séc.XVII) via o sujeito passivo nas suas relações e experiências do cotidiano. Afirmava que todos nascemos iguais, dotados de razão e que a formação educacional consiste, fundamentalmente, no desenvolvimento do intelecto, mediante a moral, precisamente pelo fato de que se trata de formar seres conscientes, livres, senhores de si mesmos. Na última metade do séc.XVIII, Rousseau defendia que a criança responde ativamente ao mundo ao seu redor, trazendo-o para si e adequando-o a seus interesses. A *pedagogia dos jesuítas* do século XVI tinha como princípio que a educação devia centrar-se no intelecto. Nesse modelo, o afeto é (des)conhecido e, no corpo do aluno, o que se evidencia é a *cabeça*. Observa-se na pedagogia da Escola Nova, no Brasil do século XX, que a relação professor-aluno é dialógica e, desse modo, o afeto começa timidamente a ocupar espaço na escola. Nesta corrente evidencia-se um avanço, mesmo que sutil, do construto afeto, “um semblante, um véu subjetivo que através dos seus furinhos podem-se perceber os processos cognitivos, os quais se aproximavam do afetivo” (ORNELLAS, 2006, p.4) Ainda no Brasil, segunda metade do século XX, na Pedagogia Tecnicista a racionalidade técnica tomou o lugar do afeto e da subjetividade, que se ensaiavam na Escola Nova, refletindo nesse projeto pedagógico o silêncio, o vazio, o medo e o isolamento do sujeito, inscrições de um período de repressão e autoritarismo marcadas pela ditadura militar. Neste modelo resta apenas a técnica, que favorece o isolacionismo e não a construção de laços. Em 1960, a Pedagogia Libertadora, liderada por Paulo Freire, faz emergir o afeto como condição fundante da relação professor-aluno. O afeto, a escuta e o diálogo emergem e a

¹⁶ *Cogito ergo sum*, que significa “Penso, logo existo” (DESCARTES, 1996).

produção teórica contida no postulado freireano expressa o desejo de fazer da educação um espaço em que esse aluno-sujeito possa, ainda que em garatujas, desenhar o sujeito do desejo. Recentemente, o Movimento Construtivista traz a dimensão afetiva enlaçada com o cognitivo e o social (ORNELLAS, 2006). Parece que vivemos um momento psicopedagógico em que os três elos, cognitivo, afetivo e social, se presentificam, ainda que timidamente. Estudos de Kupfer (2000, 2001) e Ornellas (2005, 2006, 2007) ratificam esse elo e revelam que a relação pedagógica não está unicamente orientada pela transmissão de conteúdos, mas também pela qualidade da relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno, articulada de forma dinâmica em um processo que mobiliza o cognitivo, o afetivo e o social. À luz da psicanálise, Freud coloca o sujeito como sujeito do inconsciente, portanto, sujeito do equívoco, da dúvida, do (des)conhecimento, que, para Lacan, é o sujeito estruturado como uma linguagem, sujeito do desejo. E propõe substituir o “*penso, logo sou*” por “*desejo, logo sou*”, à condição de não se confundir aquele que deseja com aquele que enuncia que deseja (GARCÍA-ROZA, 1991). A consciência, para Freud, é o lugar das aparências, dos efeitos e não da vida psíquica. O autor descentraliza a soberania da consciência ao propor que o sujeito é razão e emoção, fazendo surgir um novo conceito de Eu. Freud apresenta-nos a bipolaridade das relações objetais, nas quais se enodam sentimentos de amor e ódio, prazer e desprazer, estruturantes das relações, e o sentimento de culpa como um problema da civilização, através de suas obras *O futuro de uma ilusão* (1927), *O mal-estar na civilização* (1930), *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905) e *O princípio do prazer e da realidade* (1920). Esses escritos revelam dor, desprazer e a sexualidade colocada como um dos fundamentos da constituição do sujeito no processo civilizatório, os quais enlaçam o homem e a mulher na teia do viver e fazer do cotidiano e nas conseqüentes psicopatologias advindas desse percurso. A sublimação¹⁷ como processo de desvio pulsional e canalização da libido torna-se condição essencial para o surgimento da cultura. O campo da psicanálise como o lugar da palavra, que se deixa decifrar através de seus efeitos de sentido, na manifestação dos sintomas, dos sonhos, atos falhos, chistes, que são formações do inconsciente, as quais o sujeito não pode dominar e que se apresentam como imbricamento entre o mais íntimo do sujeito e o

¹⁷ Freud recorre à noção de sublimação para tentar explicar certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa, de forma manifesta, um objetivo sexual: por exemplo, a criação artística, a investigação intelectual e, em geral, atividades que a sociedade confere grande valor (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 495).

discurso social no qual se inscreve, assume uma posição importante no cenário de incertezas, inquietações e mal-estar na civilização.

Lacan (1953) faz uma releitura de Freud e, reiterando suas colocações, subverte ainda mais o cogito cartesiano ao extrair dele a disjunção entre ser e pensar: *Penso onde não sou, sou onde não penso*. Portanto, um sujeito produzindo um novo tipo de saber, um saber singular que se expressa de forma própria. Este tem origem nas formações do inconsciente e comporta um imperativo, o da *verdade* como causa que deve advir das sombras, trazendo à luz a *verdade* do desejo que impulsiona o ato. Diz-se, por isso, que a prática da psicanálise é subversiva, porque defende a preservação desse sujeito da fala, da singularidade. Kupfer (2000) tece considerações norteadoras para pensarmos o sujeito nos dias atuais:

No mundo contemporâneo, vivemos a prevalência do registro do imaginário. Na falta de redes de sustentação que possam remeter os sujeitos a uma tradição, a um passado, a significações capazes de orientar as ressignificações do futuro, estamos jogados em um mundo fragmentado, onde imperam imagens estáticas, desarticuladas e, por isso, carregadas de um sentido colado a cada uma delas, mas que não fazem cadeia, não se articulam com outras na produção de sentido e ficamos reduzidos a um mundo de objetos (p. 143).

Este ponto de vista da autora me permite considerar que as inquietações que permeiam o sujeito contemporâneo, imerso na cultura de objetos, favorecem uma desconexão consigo mesmo e preso a imagens fragmentadas do mundo, o sujeito só será capaz de colocar em movimento a construção de uma cadeia que possa produzir sentido, a partir de articulações de novas redes de sustentação da subjetividade nos espaços em que se implicar o processo educativo. Neste lugar em que o sujeito está submerso e do qual irrompe faltante e desejante, fala-se também do lugar do Um, já teorizado anteriormente, no qual não tem como se inscrever.

Pensar a educação na contemporaneidade, por este caleidoscópio de significados e significantes que emergem das suas entranhas, é também pensar um sujeito que ultrapassa a concepção primeira de submetido, subjugado a um outro na busca ilusória de tornar-se UM, pleno de poder. É pensar este sujeito que a consigna da psicanálise autentica como dividido, que não corresponde ao que é estabelecido pelo cogito cartesiano, pois se inscreve no mundo com os traços do inconsciente e que tenta enodar

o sujeito nos aspectos: cognitivo, afetivo, poético, estético e se junta também aos aspectos social, éticos, histórico e político.

A apreensão da noção de sujeito na psicanálise e dos demais conceitos implicados pode constituir-se em dificuldades para o professor, pois exige estudo fundado no entendimento de que no ato educativo de ensinar e aprender há algo que a subjetividade revela e que envolve mais do que o cognitivo: que somos seres incompletos, que há falhas nas nossas relações, há furos em nosso saber e que estamos em descompasso. E isso, em certa medida, a pedagogia parece não querer estudar, pois envolve o desejo de cada um, que é singular e que supõe o sujeito do inconsciente, constituído na trama da linguagem, que envolve o dizer e o não-dizer em que tanto o professor como o aluno se tecem sujeitos, com sua marca nomeada de *estilo*. A esse respeito, Kupfer (2000) coloca: “ser sujeito implica um jeito próprio de ser, marca de sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (p.129). A autora enfatiza que a condição de sujeito está atrelada a um jeito próprio de cada um diante dos dilemas e desafios de ser incompleto, inacabado, não todo.

Desse modo, a conexão da psicanálise com a educação, que leva em conta o sujeito na relação com o Outro, fornece um balizamento das ações do professor, que refaz sua relação com o aluno e pode exercitar uma outra maneira de lidar com as situações do cotidiano da sala de aula, através da escuta pedagógica. O reconhecimento da realidade psíquica e das fontes libidinais do desejo de saber pode ampliar a intervenção mediadora do professor, ao criar para o sujeito a demanda de busca do conhecimento, mobilizando o desejo do aluno e levando em conta a incompletude do sujeito, possibilitando assim encontrar sentido no que vê, ouve, fala ou lê, sem perder de vista que o sujeito do conhecimento pode ser também o sujeito do desejo, que surge na falta e o impulsiona a aprender. Esse olhar psicanalítico que desvela nas teias do desejo o equívoco, o tropeço, pode constituir-se em novas possibilidades sobre as questões educacionais e o papel desempenhado pelas práticas educativas, na constituição e no devir do sujeito. Tanto ensinar como aprender são atos de desejo. Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende há um movimento dinâmico, que envolve fios reais, simbólicos e imaginários, por vezes (in)visíveis na trama relacional, enodados de forma estruturante para que possam advir o sujeito do desejo e a subjetividade.

Assim, o conceito de sujeito em psicanálise implica o próprio desconhecimento deste em relação àquilo que o determina, ou seja, o inconsciente. Essa relação de desconhecimento é constituinte do sujeito e permite articular várias rotas possíveis de se

pensar a cultura, a civilização, seja na arte, na ciência, na política ou na educação, pela relação professor-aluno. A noção do inconsciente ainda é estranha à educação, pois é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe e que, no entanto, sustenta a verdade do desejo de aprender e do desejo de ensinar. As bases filosóficas da contemporaneidade estão assentadas em indagações permanentes que engendram o sujeito e o enigma essencial do homem: quem sou eu? Essa questão me faz dizer que sou, como educadora, a mola propulsora para a instalação de um desejo de saber.

Escutar esse mal-estar, transferindo alguns construtos psicanalíticos do *setting* clínico, se possível, para a sala de aula, permite exercitar no espaço escolar a possibilidade de resguardar a subjetividade do sujeito, uma vez que a escola não sustenta esse discurso. A escuta psicanalítica que dá valor à palavra, sem censura, ao que é diferente e singular, ao fazer essa escuta diferenciada dos dizeres do cotidiano também na escola, preserva a fala do sujeito do inconsciente que lá está.

A fundamentação teórica desta pesquisa sustentada no enlace da psicanálise com a educação deve-se ao enfoque que a contribuição da psicanálise privilegia e oferece como possível saída para se escutarem os impasses da educação, através da relação pedagógica, imbricada na rede de relações do espaço escolar. Este estudo vem dialogando sobre essa temática na tentativa de encontrar a transferência entre os sujeitos professor e aluno. Na relação professor-aluno a psicanálise vai buscar a palavra que transita no discurso da subjetividade e, de modo geral, no que se passa na relação de aprendizagem, permeada de identificações e de investimento afetivo em que a aquisição do conhecimento se assenta. Fleig (2000) nos fala: “O ato de dizer comporta muito mais do que dizemos [...]. Comporta a possibilidade de implicação, responsabilidade, adesão e compromisso com o outro” (p. 29). Desse modo, a palavra dita e a não dita (silenciada no discurso) podem revelar nas linhas e entrelinhas os liames nos quais o sujeito se sustenta e se compromete com o seu fazer. Na sala de aula, lugar onde se encontram os dois sujeitos professor e aluno, a relação se instaura no campo da comunicação, do dizível e não dizível, do (in)decifrável, para além dos sentidos da fala e escuta que se tecem em dizeres e não-dizeres estruturantes da relação e que se (re)velam no ato educativo, através das associações simbólicas e trocas afetivas prazerosas e desprazerosas que sustentam a ação pedagógica.

Pesquisas contemporâneas no campo da educação evidenciam que a aprendizagem é constituída de interações sociais, representando não só um processo

cognitivo, mas também afetivo e social, mobilizador de possíveis ressignificações. A dimensão afetiva do sujeito oferece um repensar nas mediações sociais e destaca o papel do Outro no desenvolvimento e na constituição do sujeito aprendente, trazendo dialogicidade entre o cognitivo, o afetivo e o social.

O ensinar e o aprender devem estar amalgamados nessa relação pela *falta* e pelo *desejo*, uma vez que não há sujeito do desejo de aprender quando não há falta do conhecimento para a construção de si, numa cadeia de significantes. O que move o desejo é a falta, o que suscita insatisfação. Professor e aluno estão frente a um objetivo peculiar, colocando em jogo suas próprias estratégias em função de sua posição frente ao desejo de acesso ao saber e ao conhecimento. Tanto aquele que ensina como aquele que aprende mostram o seu viés de sujeito desejante, que passa pelos significados construídos nas interações que estabelecem entre si. O desejo ocupa um lugar legítimo nas situações de aprendizagem, pois só é possível conhecer quando se deseja, posto que só se deseja aquilo que é falta, quando há agalma com o que aprendemos e nos tornamos sujeitos relacionais.

A dimensão afetiva entre professor e aluno tem algo da natureza da *transferência*, envolve o manejo por parte do professor e tem lugar na relação de aprendizagem, uma vez que a experiência de aprendizagem se inicia pelo campo afetivo tanto prazeroso quanto desprazeroso. A natureza do que é transferido pode abarcar sentimentos positivos e/ou negativos e a depender de um ou outro as relações de aprendizagem são mais ou menos favorecidas. Freud (1912) distingue duas transferências: uma positiva, outra negativa; uma transferência de sentimentos ternos, outra de sentimentos hostis, qualificando desse modo a natureza dos afetos transferidos. Esta ambivalência pulsional é própria das relações transferenciais e se constitui de sentimentos ternos ou hostis que primordialmente foram vividos com as figuras parentais e que se atualizam na presença de um *sujeito suposto saber* (SsS). As manifestações transferenciais são equivalentes simbólicos do que é transferido, na sua dupla dimensão de deslocamento para o SsS. A relação professor-aluno supõe uma relação de enodamento na busca do conhecimento e também de possíveis respostas para o enigma de suas presenças no mundo, capaz de encontrar um certo apaziguamento dos sintomas e a sustentação do mal-estar, não só presente nos espaços educativos, mas em todos os setores da sociedade.

Nessa busca do Outro para aprender, diante da necessidade de um vir a ser, nos constituímos sujeitos inacabados e incompletos e construímos sentido com o nosso fazer

e com as utopias sociais daí advindas. A sala de aula traz as figuras parentais refletidas no professor e no aluno, sujeitos supostamente ativos, que estão em inter-relação afetiva e trocas intelectuais. Por essa via, é possível pensar que nas diferentes relações estabelecidas pelo sujeito no decorrer de sua vida, a *transferência* se apresenta de modo mais marcante nas situações educativas, pela relação que se estabelece com o aprender, vez que o aluno investe de autoridade a figura do professor e isso remete à relação afetiva original com suas imagens parentais. O desejo implicado na relação professor-aluno é o desejo do conhecimento. E na busca do conhecimento está a busca ilusória do preenchimento da falta, impossível de ser preenchida, mas que mantém o movimento incessante da busca. Assim, o desejo que toma formas multifacetadas, manifesta-se pela via da sublimação e pode se desenvolver também na criação, através das mais diversas produções artísticas e culturais.

A teia das relações transferenciais tecida na sala de aula é marcada pelos afetos prazerosos e desprazerosos vividos pelo sujeito e que se somam ao seu cotidiano como um dos aspectos estruturantes das três dimensões humanas: conhecimento de si, relação com o Outro e visão da conjuntura. Os estudos de Freud (1895), Kupfer (2001), Morgado (1995) e Ornellas (2005, 2006, 2007) revelam que tais afetos estão amalgamados com as relações transferenciais e os processos manifestos e latentes, que, juntos com o cognitivo e o social, podem desencadear o aprender na escola. Por outro lado, quando essas revivescências são de natureza hostil podem dificultar e até mesmo impossibilitar o enlace do sujeito do desejo no ato de aprender. Compreende-se que os aspectos subjetivos presentes no entorno da realidade social a que o sujeito se encontra enredado podem refletir de forma positiva ou negativa na construção do conhecimento, na medida em que a subjetividade mobiliza o modo de aprender de cada aluno em interação com o professor, na sua historicidade e na sua organização cidadã. Não há como produzir conhecimento sem contextualização histórica, social, política, cultural e ética, uma vez que o sujeito está imerso nas experiências educativas, nos conhecimentos adquiridos, acertos, erros, encontros e desencontros vividos no seu entorno.

Pelo meu olhar de pesquisadora, refletir sobre a dimensão afetiva do sujeito oferece um repensar nas mediações sociais e destaca o papel do Outro no desenvolvimento e na constituição do sujeito aprendente, trazendo dialogicidade entre o cognitivo, afetivo e social, com vistas a oferecer suporte teórico às pesquisas em educação. Nessa ótica, este estudo traz as contribuições que a psicanálise pode oferecer para a educação, na medida em que tenta identificar e ressignificar a relação

transfereencial entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, como também ao processo de formação do professor/educador, levando-o a repensar os contextos educativos em outras bases curriculares, diferentes das do processo escolar avaliativo, mas nas quais os desejos e os afetos sejam escutados. É possível que essa concepção permita analisar como se objetivam e ancoram os afetos nas práticas escolares e de que forma são articulados com o pensar, sentir e falar na relação pedagógica. A possibilidade de deslocamento do afeto, da figura de uma pessoa familiar para outra do contexto escolar, ressignifica a transferência, ao substituir o afeto dessa relação original para a figura do professor. E nessa reedição de afeto, o professor assume o modelo identificatório para o aluno. O exercício de pensar enlaçado ao desejo de saber pode ser uma tarefa a ser recriada, na medida em que o aluno não seja repetidor, mas construtor do conhecimento. O campo da educação possibilita que a linguagem sustente o sujeito desejante, entre o objeto causa do desejo e as contradições e antíteses que permeiam a relação de aprendizagem.

Discorrer sobre esses conceitos psicanalíticos e convocá-los a adentrar os espaços da escola, pelo tecido em que o par professor-aluno (des)fia as meadas de linhas simbólicas no direito e no avesso do bordado (in)visível das relações no cotidiano da sala de aula, é inscrever e escrever o desejo como falta constitutiva, no lugar e posição em que *professor e aluno, sujeitos afetivos, cognitivos e do desejo* enlaçados, possam fazer o percurso do ensinar e aprender, desviando-se da lógica do fazer de dois Um, ao transgredir o ideal da completude, da plenitude da razão e subverter o dizer introdutório, como Ornellas sugeriu: *No começo era UM*. E desse modo, como no enunciado de Freud (1900) *Wo es war, soll ich warden* (“Lá onde isso era, eu devo advir”), pode-se dizer que, pelos entremeios do tempo, em que o inconsciente está instalado e “não cessa de não se inscrever” (Lacan, 1975), revelando-se em ato na ação educativa, vislumbro a possibilidade de advento desse eu do sujeito que emerge também na sala de aula, pois as mazelas do social, dos ritos, da cultura, são trazidas para a escola em nó feito, (re)feito, (des)feito... e ele é convidado a se inventar, criar e recriar em meio às incertezas, pela dimensão do agalma no desejo de aprender, em que professor e aluno amalgamados no afeto, na cognição e no desejo se tecem tal o par de bilros na urdidura da renda deste estudo, no qual outras linhas, pontos, contornos, relevos serão colocados e, ainda assim, restarão furos nas rendas e estas darão conta do desenho que se estampa e é aqui onde se pode ver o belo deste estudo. Na condição de sujeito faltante, no primeiro momento aprecio os furos e sou inclinada a buscar tamponá-los. Mas, num segundo momento,

observo que atrás dos furos posso ver o que se insinua como possibilidade de decifração do enigma.

CAPÍTULO 2
Transferência e desejo de aprender:
nó feito, (re)feito, (des)feito.

CAPÍTULO 2

Transferência e desejo de aprender: nó feito, (re)feito, (des)feito...

*Tecendo sonhos
Urdindo fios
Trançando sinas
Dançando ao redor dos seus vazios...
(TIERRA, 2006)*

A questão do vazio, metaforizada pelo primeiro ponto que principia a tessitura da renda, aponta para um grande desafio do sujeito contemporâneo, pois é deste lugar que ele pode se colocar em movimento para construir novas experiências de vida, marcadas pela sua singularidade, na qual a arte, por estar presente em todas as culturas, ancorando em formas o mundo subjetivo dos afetos, se oferece e convida ao enlace com a educação e permite ilustrar, de maneira criativa, os diversos aspectos da construção do processo de aprender presentes na relação professor-aluno.

Elejo, portanto, a arte para pensar o fenômeno da transferência que permeia essa relação no ato de aprender, especialmente *As fiandeiras*, óleo sobre tela pintado por Diego Velázquez por volta de 1655, pois esse primeiro quadro da história da arte dedicado ao trabalho reúne realismo e idealização e, por sua composição marcada por claros e escuros, luz e sombra, não só revela a influência do mestre Caravaggio sobre Velázquez como me inspira a tecer nesta escrita a articulação entre o vivido e o que é simbolizado, presente na relação transferencial. A imagem das fiandeiras parece sustentar essa transposição de discursos de um lugar a outro e possibilita a emergência dessa atualização, nas diversas situações, seja de produção de conhecimento, de troca de saberes, de ensino e aprendizagem, em que o dizer e a escuta são tecidos pelos fios das relações transferenciais na trama do cotidiano.

Neste capítulo, o foco é a relação transferencial, na qual vejo revelada a presença/ausência de um mestre que supostamente detém o saber e, ao ocupar essa

posição, serve de modelo identificatório, mediador do ato de aprender que, segundo Ornellas (2005), “funciona como uma alavanca para que os objetivos da relação pedagógica sejam alcançados” (p. 178).

No tear da contemporaneidade, em que algo falta e faltará incessantemente na constituição do sujeito e de suas relações, o aprendizado dessa escuta na sala de aula e nos espaços educativos pode ampliar e promover novas buscas, na escuta do próprio desejo, cabendo ao exercício da docência reinventar novas maneiras de lidar com sua práxis na sala de aula. Faz-se relevante convidar Lacan (1979) para principiar o debate da transferência: “Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença” (LACAN, 1986, p. 130). O autor autentica com esse dizer que a transferência se presentifica atualizada nas situações em que os sujeitos se relacionam de modo que algo inusitado se instala e os enreda.

Ao tomar esse dizer de Lacan como moldura deste capítulo sobre *transferência e desejo de aprender*, proponho um jogo imaginário de inscrevê-lo em um espelho e, a partir daí, fazer movimentos de distanciamento e (re)aproximação, para poder visualizar, nos reflexos de luz e sombra advindos dos traços e das entrelinhas, os desenhos em que se articulam as letras e nos quais reverberam *flashes* de sentidos, levando-nos a esse campo das (im)possibilidades, para escutar, entre ruídos e silêncios, a etimologia das palavras que sustentam os significantes: *transferência* e *metáfora*, presentes na relação transferencial, como veremos adiante.

O convite a esse jogo simbólico de enlaçar os conceitos e tecer com eles esta escrita pretende, ao buscar a origem desses construtos, definir a transferência e com ela transitar de um lugar a outro, mais precisamente tomando de empréstimo algum manejo da clínica para a escola, visualizando semelhanças e (des)semelhanças, nesse movimento subjetivo e dinâmico de deslocamento, quase sempre descrito e desvelado em metáforas que espelham um estilo de abordar essa enigmática relação entre os sujeitos professor e aluno, marcada pela singularidade de cada um.

O poder criativo, tanto da *metáfora* quanto da *transferência*, manifesta-se pela mediação da palavra, nos diversos momentos do seu acontecer através da história. Rosenfeld (1998) chama a atenção para a capacidade da metáfora de despertar diferentes interpretações, evocar pensamentos e afetos e revelar as coisas sob um ângulo novo, descortinando, assim, um visível horizonte de possibilidades, que a transferência, em sua dimensão criativa, também evoca. Curiosamente, *transferência* tem a mesma

etimologia da palavra *metáfora*, que deriva do latim *metaphòra* (metáfora), por sua vez trazido do grego *metaphorá* (“mudança, transposição”). O prefixo *met(a)* tem sentido de “no meio de, entre; atrás, em seguida, depois”. O sufixo *fora* (em grego *phorá*) designa “ação de levar, de carregar à frente” (ROSENFELD, 1998, p.111). Ferreira (1980) traz a seguinte acepção: “(...) a significação natural duma palavra é *substituída* por outra, em virtude da relação de semelhança subtendida” (FERREIRA, 1980, p. 1123). De fato, a *metáfora* é mais do que a transferência de significados semelhantes entre conceitos diferentes, e a *transferência*, no sentido psicanalítico do termo, é muito mais do que a transposição do passado do analisando para a pessoa do analista, bem como da relação professor-aluno ou de patrão-empregado nas relações de trabalho. Cada uma delas, seja a metáfora seja a transferência, caracteriza-se, de modo singular, pelo espaço que abre para a criação de novos sentidos e de novas significações ou ressignificações.

No dizer de Lacan (1985): “A transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano” (p. 219). Na minha leitura, esse fenômeno pode ser descrito como linhas que entrelaçam o desejo em fios articulados que, tanto podem unir quando o afeto é prazeroso, quanto se tornarem um embaraço, um empecilho, quando o afeto é hostil. *Transferência* é uma palavra de origem latina, composta pela preposição *trans*, que quer dizer “além de” e pelo verbo *ferre* que significa *levar ou trazer ou transportar e suportar*. Transferência também quer dizer *traslado, transmissão, transposição, tradução e transcrição* (ETKIN, 1992, p.5). Ferreira (1980) registra o vocábulo com as seguintes acepções: “1. *deslocamento de um para outro lugar*; 2. *passagem, troca, substituição*; 3. *ato pelo qual se declara ceder a outrem a propriedade de algo*” (p. 1676).

Na transferência, há uma passagem, como uma ponte que liga duas margens, ou, se usarmos a imagem de uma renda perfurada, seria a linha de ligação entre pontos, composta pela bainha, às vezes (in)visível, que sustenta o arcabouço da tessitura nos entrelaces e permite a visualização do bordado. A transferência se instala como uma ponte entre o que afeta o sujeito e o quê ou quem ele supõe saber sua *verdade*, enquanto transcorre o processo de instalação de um par, como se fossem bilros¹⁸ a tecer a renda, permitindo a emergência de um mais saber continuamente modificado, possibilitando

¹⁸ O bilro é uma “peça de madeira ou de metal semelhante ao fuso, usada para fazer rendas de almofada” (FERREIRA, 1980, p. 261); em geral, os bilros são manejados aos pares pela rendilheira que imprime um movimento rotativo e alternado a cada um deles.

que novos saberes sejam recriados. Mais do que repetir, a transferência recria e viabiliza meios para que o sujeito vá além da repetição, em busca da criação. A transferência, podemos assim dizer, caracteriza-se pelo espaço que abre para a criação de novos sentidos e de novos deslocamentos, em que há um jogo em busca de impossível identificação. O que se desloca? E por que se desloca? O que se desloca é o afeto, uma descarga pulsional que pode ser percebida como sensação prazerosa ou desprazerosa. Desloca-se porque no lugar originário desse afeto algo falta, e a pulsão em sua fonte se mobiliza à procura do objeto-alvo, no qual possa atuar sua carga afetiva. Então, o que não se realiza em um lugar, se procura realizar em outro, mesmo que de modo substitutivo. Nesse deslocamento, o desejo inconsciente se expressa, como também às vezes se dissimula, em verdade dita, não dita e/ou silenciada. A propósito da transferência, Nazar (1997) destaca:

[...] está na ordem dos conceitos maiores que fundamentam a descoberta psicanalítica. Juntamente com o inconsciente, a pulsão e a repetição, ela compõe o quadro dos *quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. A transferência traduz-se como um fenômeno que marca a essência mesma do ser humano, pois ela, no delineamento de suas marcações temporais, irá revelar tudo aquilo que diz respeito ao que se denota de uma verdadeira passagem do campo do amor ao que se recorta como a estrutura do desejo (p. 27).

O autor corrobora assim a significação da palavra e a releva como um conceito fundante da clínica psicanalítica, mas que não está presente apenas no *setting* clínico, pois também permeia, em grande medida, as relações humanas. É um fenômeno próprio de qualquer relação social, que comporta a ambivalência de sentimentos e na qual estão implicados “o enamoramento e o amor que está baseado na sexualidade infantil” (ETKIN, 1992, p.7) associados a reminiscências de algo vivido anteriormente. Nas situações onde há armadilhas e encantos do imaginário e onde há um *sujeito suposto saber* sobre a *verdade* do que falta, a transferência se instala e modifica as relações que o sujeito mantém com o saber inconsciente, através do desejo que favorece e possibilita, no espaço analítico, a *cura* (a relação tem um começo e um final) e, no espaço educativo, o ato de aprender (em permanente busca e reconstrução). Esse *suposto saber da verdade*, verdade que não pode ser toda dita na palavra, pois parte dela permanece indescritível, por se referir ao inconsciente, é um tecido em que se entrelaçam conceitos e que nos permite fazer esse deslocamento numa linguagem metafórica.

O que sustenta o movimento e a dinâmica do processo transferencial é o desejo, pois, como nos fala Lacan (1976), “o desejo reproduz a relação do sujeito com o objeto perdido” (p. 28). Pode-se dizer, desse modo, que a falta do objeto, que em si mesmo é perdido, realimenta o circuito do desejo na busca de recuperá-lo. E é pelas rotas do desejo que o sujeito se envereda, é pelos (des)caminhos das (im)possibilidades de garimpar o agalma que ele supõe estar no outro, não para satisfazer suas necessidades, mas para buscar o reconhecimento do desejo. Isso engendra um jogo de sedução que, no espaço escolar, exige do professor um manejo adequado, no sentido de recusar aceitar esse lugar de objeto¹⁹, para então promover a aquisição de novos conhecimentos. Sobre o objeto do desejo, Lemaire (1979) nos fala:

Todos os objetos de desejo do sujeito serão sempre a renovação de uma primeira experiência de prazer, de uma cena vivida passivamente, e remeterão a essa vivência, por laços associativos, cada vez mais complexos e matizados no fio do tempo (p. 125).

Segundo o autor, as primeiras vivências de prazer estão impregnadas nos objetos de desejo que o sujeito elege, objetivando nessa dinâmica reviver esse momento primevo. O entendimento do processo transferencial, assim posto, leva-nos a afirmar que a transferência tem a ver com amor, com a demanda de ser amado e articula-se como investimento afetivo dirigido a outra pessoa, na qual são presentificadas experiências regressivas infantis, advindas da relação do sujeito com as figuras parentais, revivida com a ambivalência pulsional que caracteriza o processo como estruturante das relações.

Esse investimento libidinal contido na transferência é enamoramento, apaixonamento, que remete à história primitiva de cada um do par, reveladas nas demandas que são dirigidas a um e outro, de maneira singular. A transferência, porém, segundo Reis (2004), “mais que reedição do passado, é concebida como um processo introjetivo e criador, em que afetos são mobilizados e se transmutam com efeitos transformadores” (p. 9), evidenciando, assim, a possibilidade de ocorrência espontânea do desvio pulsional direcionado para outros alvos.

Por essa via, “transferência” é definida por Chemama e Vandermersch (2007) como:

¹⁹ Aquilo que é visado pelo sujeito na pulsão, no amor e no desejo (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p. 276).

Vínculo que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, atualizando os significantes que sustentaram seus pedidos de amor na infância, e testemunhando que a organização subjetiva do sujeito é comandada por um objeto, que Lacan denominou de objeto *a* (p. 376-377).

Pode-se dizer, assim, que na transferência acontece uma relação espontânea entre dois sujeitos, estabelecida em função de um objeto de desejo que traz em si uma (in)certa forma de estabilidade, como, em estilo peculiar, enigmaticamente se expressou Lispector (1999): “[...] a estabilidade do desejo irrealizável. A estabilidade do ideal inatingível?” (p. 73). Esta citação pode ser vista como uma inquietação, que marca o enigma subjacente ao desejo, campo do (im)possível, onde o simbólico tece a cultura em forma de arte literária e autentica a singularidade do sujeito.

No primeiro modelo de aparelho psíquico, Freud usou a palavra *transferência* no sentido de *tradução* (ETKIN, 1992, p.5), para se referir a uma forma de conexão entre sistemas diferentes, no caso, do inconsciente para o pré-consciente/consciente. Tomando como exemplo os sonhos, seria a tradução do desejo inconsciente do sonho em imagens e palavras. Podemos dizer que, sob o efeito do desejo inconsciente, há o *deslocamento* de uma representação a outra e até mesmo uma substituição. Em 1905, Freud, ao analisar fragmentos do Caso Dora²⁰, postula sobre a transferência emitindo a seguinte fala, conforme citado por Chemama & Vandermersch (2007):

São novas edições, cópias das tendências e dos fantasmas, que precisam ser despertadas e tornadas conscientes pelos avanços da análise e cujo traço característico é o de substituir uma pessoa anteriormente conhecida pela pessoa do analista (p. 377).

Desse modo, podemos dizer que se revivem no presente afetos ligados a figuras e situações anteriores, cujo manejo da situação analítica pode ser facilitador e permite ao paciente que ele se (re)aproprie de sua história, de forma ressignificada, nos casos de uma transferência prazerosa, ou como um impedimento ou um obstáculo a essa

²⁰ Jovem vienense que esteve em psicanálise com Freud durante os últimos meses do ano de 1899 e cujo tratamento constitui o primeiro dos cinco estudos sobre a história do tratamento da histeria. Na apresentação deste caso é a teoria do recalçamento que vem esclarecer a psicogênese do sintoma histérico (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p.109 e 110).

elaboração e recriação, em sua manifestação desprazerosa. Em 1905, ao detectar esse fenômeno psicológico da transferência, Freud faz a seguinte fala:

Que são transferências? São novas edições, ou fac-símiles dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente (FREUD, 1998, p. 113).

O mestre pontua que, na transferência, mais que uma repetição, se constata a ocorrência de uma substituição da experiência original por uma vivência, atualizada em fantasias, que se renova na relação presente. Essa complexa configuração das relações familiares e sociais em que o desejo se faz presente e tece os fios da trama subjetiva é que nos permite escrever nossa própria história, extraindo lembranças que emergem renovadas, alimenta a capacidade que temos hoje de desejar e que começou a ser traçada por aquilo que fomos ontem e desenhará o que seremos amanhã. A esse respeito, Kupfer (2007) nos fala:

Do ponto de vista da constituição do sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele (p. 37).

Se buscarmos em nossa história, certamente veremos emergir lembranças de nossos pais, de nossos avós, dos primeiros mestres, que hoje se atualizam em nossas relações. Esse cotidiano das relações, permeado de inquietações e de manifestações paradoxais de prazer e desprazer, amor e ódio, reflete os entrelaçamentos possíveis de produção de sentidos, faz emergir o que estava latente na dimensão subjetiva da linguagem, que se atualiza ressignificado para sustentar o *desejo de aprender* que tece as trajetórias marcadas por relações transferenciais. Esse processo fascinante, que envolve os meandros do fenômeno do *não sabido*²¹, *tesouro de significantes*²², que nomeia esse objeto de pesquisa, me faz pensar nos motivos que me levaram a essa

²¹ Função do saber na articulação do sujeito e do Outro, onde se situa o inconsciente, portanto uma rede desconhecida pelo sujeito e que, contudo, o determina (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p.338).

²² Estoque de significantes disponíveis na língua, rede combinatória de símbolos que articula o discurso.

temática e que me fizeram escrever e cunhar esse tema: *transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*. Repensar essas questões me faz um sujeito que deseja se aproximar de possíveis respostas, ainda que (in)completas, onde tudo começa e, quem sabe, ao se repetir, advenham novas possibilidades de desvelar outros sentidos, enredados pelo compromisso com a intervenção social.

A história da psicanálise principia e se tece a partir dos relatos de casos clínicos que possibilitaram estudos e a transmissão de ensinamentos teóricos e práticos. Parte de um caso de transferência, o tão conhecido episódio de Breuer com Anna O., e se desenvolve com outros relatos como: O Homem dos Ratos,²³ O Pequeno Hans²⁴, O Caso Schreber²⁵. No Caso Anna O., ao investigar a explosão de afetos suscitados na relação da paciente com o médico, Freud percebeu o fenômeno espontâneo da transferência e a complexidade dessa relação. O fenômeno da transferência, no qual gira a organização subjetiva do paciente, se constitui a partir deste momento na chave da invenção do novo método de tratamento e condição preliminar para o estabelecimento da cura, para que o sujeito se liberte dos impasses dessa trama relacional, que por vezes o prende e paralisa.

A biografia de Freud está entremeada de casos de intensas relações transferenciais que ele teve com seus mestres e com seus discípulos, que marcaram a construção de sua obra, em permanente estado de apego apaixonado, mesmo que posteriormente rompesse com parte desses sujeitos, em função de concepções teóricas divergentes e pelo seu desejo maior de criar algo e, quem sabe, de se fazer cumprir o desejo de sua mãe, que o tinha como filho predileto e a quem eram dispensados todos os privilégios da casa, para proporcionar o desenvolvimento de sua instrução (MANNONI, 1993). Sobre a relação de trocas teóricas e de amizade que se estabeleceu entre ele e Fliess, por exemplo, na qual Freud descreve o começo da relação “como uma paixão fulminante”, em que Fliess encarnava o *sujeito suposto saber*, idealizado por Freud como “meu outro eu mesmo”, a quem ele endereça sua demanda de amor, constituída num ponto de conjunção do saber e do desejo, há ainda assim o rompimento, deixando transparecer a ambiguidade característica desse deslocamento de afeto. Essa força de atração que havia entre Freud e seus pares circulou também entre ele e seus discípulos.

²³ Representa a referência para o estudo da neurose obsessiva (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p. 183).

²⁴ Primeiro tratamento de uma fobia surgida em um menino de cinco anos, no qual Freud recolhe informações sobre a vida sexual das crianças (CHEMAMA; VANDERMEERSCH, 2007, p. 174-176).

²⁵ Freud reconhece, na leitura psicanalítica do escrito de Schreber, a construção da paranóia (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 339-341).

Ele a chamou de *amor de transferência*, por envolver um enamoramento recíproco entre os pares, em que um vai ao íntimo do outro buscar possivelmente o que lhes falta, mobilizando a capacidade de amar, que faz vislumbrar a possibilidade de que essa relação especular de amor seja condição de atribuição de um saber ao Outro, mantendo o desejo de que a relação de afeto se estabeleça nesse sistema de comunicação, alimentando a ilusão de completude que esse estado provoca, imprimindo marcas desse, no dizer de Freud (1999), “[...] algo que parece infiltrar-se furtivamente. Essa novidade inesperada” (p. 441), conferindo, desse modo, o caráter espontâneo, automático, imprevisível da transferência, que traça um novo desenho e abre novas possibilidades de reconstruir histórias e produzir cultura.

A dimensão afetiva do cotidiano, pelos véus (in)visíveis do desejo que traçam no papel a estrutura desta pesquisa, remete-me às figuras de minha mãe a me ensinar as primeiras letras e a orientar-me na construção do primeiro texto premiado num concurso literário e de meu avô e sua presença marcante nos meus primeiros aprendizados e encantamento com o saber. A figura de meu avô emerge em lembrança dos primeiros dias de aula de alfabetização, quando ele me solicita a leitura de uma anotação posta à margem de um conceituado livro de fórmulas farmacêuticas: *“pura besteira!”*. Perplexa diante dessa observação, escutei a explicação de que aquela era uma oportunidade de ele me ensinar que: *“agora que você já sabe ler, não é porque está escrito no livro que você vai acreditar. É preciso ver na prática. Fiz esse comentário porque todo esse parágrafo descreve esta fórmula que não passa de uma mistura de água com bicarbonato. Pura besteira!”*. Estabelecia-se, ali, mais do que um cuidadoso, sábio e terno ensinamento, também um encantamento e uma possibilidade de, pela identificação, criar-se um estilo de ser e estar crítico e reflexivo, que me acompanhou durante a trajetória escolar, em que o discurso do professor sempre exerceu um fascínio. Essa situação, na qual se é capturado pelo saber do outro, caracteriza essa relação de suposição de que o professor tenha o saber sobre seu desejo, sobre o que lhe falta, engendrando um envolvimento que se assemelha com o encontro do amor, pela energia libidinal de que é investida a relação.

Pelo entendimento do processo e da dinâmica transferencial, somos levados a dizer que essa parece ser uma via por onde a psicanálise pode adentrar os muros da escola, ressignificando o fazer do professor e possibilitando um entendimento da complexidade do ato de aprender e de ensinar. Mrech (1997) coloca: “Há uma erotização dos processos de transmissão, por onde o desejo e o gozo se tecem. O desejo

de ensinar e o desejo de aprender se estruturam através de semblantes” (p. 33). A autora argumenta que, no desenho da tessitura de aprendizados, a libido, essa pulsão de vida permeada de prazer e desprazer, enlaça e estrutura de forma velada a ação educativa. A esse respeito, Ornellas (2005) ressalta que:

Existe um ponto em que a relação transferencial favorece os objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima sua autoridade pedagógica (p. 178 e 179).

Desse modo, ao conferir importância a esses sentimentos de ternura do aluno, o professor, pelas vias de uma aproximação afetiva respeitosa, estabelece a mediação da transferência de afetos dirigida a ele para a tarefa de ensinar, deslocando, assim, a demanda que lhe é endereçada.

Nas diferentes relações estabelecidas pelo sujeito no decorrer do cotidiano, a transferência se apresenta de modo mais marcante nas situações educativas, pela relação com a possibilidade de aprender, deslocada das figuras parentais para a escola. O desejo implicado na relação professor-aluno é um desejo ambivalente, que se alterna na busca do conhecimento, do preenchimento da falta, impossível de ser preenchida, mas que mantém o movimento incessante da busca, elaborando assim o desejo, que toma outras formas, levando o sujeito a um mais-saber, através da sublimação, manifesta nas mais diversas expressões e articulações, pela via da simbolização das situações imaginárias. Laplanche e Pontalis (2004) definem sublimação como:

Processo postulado por Freud para explicitar as atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados (p. 495).

Os autores colocam que a noção de sublimação explica, em certa medida, atividades sustentadas por um desejo latente mas que, deslocado de seu endereçamento ao objetivo sexual, manifesta-se em produções intelectuais e artísticas, que permeiam as atividades escolares e culturais. O entendimento dessa dinâmica parece constituir-se em um importante recurso na formação do educador.

Essa reedição de afetos se presentifica na situação de ensino e aprendizagem, nas figuras do professor e do aluno, em que o professor, pela posição de modelo identificatório, assume esse lugar de importância significativa na construção do desejo de saber e no ato de aprender.

Refletindo sobre a psicologia do escolar, Freud (1914) se perguntava sobre o que teve maior importância em nossa formação: as ciências ensinadas ou a personalidade dos mestres com os quais nos relacionamos de modo ambivalente, com amor e ódio, carinho e hostilidade, uma vez que transferimos para eles os mesmos sentimentos ambivalentes que havíamos sentido pelas primeiras figuras que exerceram ação educativa sobre nós. Num processo de deslocamento do afeto do passado para o presente, pode-se dizer, como uma repetição: “É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve maior importância foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1966, p. 190-192).

Esse dizer que trago como epígrafe da dissertação e inscrição dessa temática remete-nos à constatação de que o professor de quem mais nos recordamos e mais aprendemos são aqueles que mais nos seduziram com seu saber. “Na escola como na vida, nós aprendemos por amor a alguém”, como nos lembra Souza, ao prefaciá-lo Kupfer (2000). Na ilusão de que esse alguém possui o que nos falta, nos envolvemos na paixão pela compreensão das coisas, sem nos darmos conta de que subjacente a isso está uma figura de nossas primeiras relações parentais. Do mesmo modo, pode-se dizer que esquecemos aqueles a quem a associação é desprazerosa, que constituíram uma resistência ao aprendizado e até mesmo um distanciamento de determinada disciplina.

Essa relação de intensidade vivida entre professor e aluno permite entender o processo em que se efetiva a aquisição do conhecimento, através dessa força mediadora que engendra um movimento sobre o exercício da função de educar e o ato de aprender. A psicanálise escuta a palavra que transita no discurso da subjetividade e, no seu enlace com a educação, de modo geral, no que se passa na relação de aprendizagem entre professor e aluno, para escutar essas identificações e o investimento afetivo que envolve a aquisição do conhecimento, possibilitando um jeito novo de educar. Professor e aluno são afetados e afetando-se reciprocamente possibilitam um deslocamento que promove o encontro de subjetividades, entremeadas de identificações. Para Etkin (1992), “[...] aquele a quem se investe transferencialmente vira ideal do Eu, o objeto de investimento libidinal que o eu idealiza, objeto próprio do enamoramento” (p. 10). O autor traz em

seu dizer o mecanismo da identificação que circunda o amor transferencial e que liga a escolha narcísica do objeto, modelo de ideal de Eu que o sujeito assimila e interioriza. A esse respeito, Araújo (2007) nos fala:

[...] se há uma dimensão narcisista no desejar o amor dos objetos, no sentido de colocar o eu no lugar daquele que é amado, há também reconhecimento que o outro tem algo de valioso, desejável pelo eu. Admitir que o eu não é completo é abrir mão de parte do narcisismo para aceitar a incompletude. Assim, demandar amor, investimento do outro, investir esse outro com algo que se deseja porque não se tem, é amar (p. 7).

O autor nos leva a refletir sobre a presentificação do amor na relação transferencial, através das identificações que se estabelecem entre os pares, na busca do que lhes falta, tecendo no imaginário a idealização do Outro, colocado como “o outro eu mesmo”. Entretanto, nessa dinâmica espelha-se a incompletude, pois o Outro, sendo diferente, não preencherá a falta. A aceitação dessa condição de ser faltante move os meandros da relação professor-aluno, em que o conhecimento, objeto de desejo, sustentará o movimento da ação educativa.

Desse modo, faz-se necessário buscar o que Ornellas (2005) coloca como possibilidade de escuta da complexidade desse processo e de sua ressignificação no interior da escola, mais especificamente no espaço da sala de aula:

[...] o caminho dos significantes e significados, em que professor e aluno troquem, refaçam sentidos e permitam que surja uma nova fala, uma nova escuta, para que o sabor da relação constitua-se e o saber seja uma tarefa que se possa ensinar e aprender (p. 237).

O caminho apontado pela autora supõe um encadeamento de sentidos que se estabelece entre os atores da escola, de forma dinâmica, em que a fala e a escuta se presentificam, enlaçando os sujeitos no ato educativo.

A escola é o lugar em que a palavra sustenta os sujeitos desejantes nas figuras do professor e do aluno. O conhecimento, sendo o objeto causa de desejo que circula entre ambos, confere ao professor o papel fundamental de despertar o desejo, e nessa relação, caracterizada por Martins (2007) como “permeada de amor e ódio, real e simbólico, desejo e medo de saber, é que se estabelecem a boa e a má qualidade da educação e onde são configurados problemas de aprendizagem” (p. 9) e, acrescento, possíveis soluções para os impasses na sala de aula podem ser delineadas.

Esse dizer nos permite vislumbrar novos caminhos de perceber o cotidiano escolar, os fracassos e êxitos da ação educativa, pela via do que se coloca no dia-a-dia da sala de aula e que envolve a ambivalência de afetos e as (im)possibilidades que se interpõem entre o desejo e o medo de saber. Kupfer (2000) ratifica os fenômenos transferenciais na sala de aula quando diz que:

[...] é a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidade, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias (p. 7).

Esse desejo de aprender, presente entre professor e aluno, traz a possibilidade de deslocamento do afeto da figura de uma pessoa familiar para outra do contexto escolar e ressignifica a transferência, ao substituir os afetos dessa relação original para a figura do professor. E essa reedição de afetos é o que parece mover o processo de aprendizagem em todos os seus níveis. A esse respeito, Ornellas (2005) enfatiza que “o professor, ao legitimar a presença da libido do desejo no ato educativo, permite que se construa uma educação voltada para o devir do sujeito desejante” (ORNELLAS, 2005, p. 223) e convida Kupfer (2000) a dialogar com ela na seguinte fala:

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante que habita diferentemente cada um de nós estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que o aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica (KUPFER, 2000, p. 98).

Compartilho desse diálogo entre as autoras e ele me remete ao encadeamento dos pares de bilros na tessitura da renda do processo de aprendizagem, uma vez que o encadeamento de suas falas desenha o processo transferencial e realça a importância do desejo de ensinar e aprender, em que o professor coloca-se como mediador do processo de aquisição do conhecimento, permeado de altos e baixos, nos entremeios dos furos da ação educativa.

Desse modo, essa relação de intensidade vivida entre professor e aluno permite entender o processo em que se efetiva a aquisição do conhecimento, através da força mediadora que promove uma postura reflexiva sobre o exercício da função de educar.

As autoras falam do desejo de que na escola o aluno aprenda o exercício de pensar, e o desejo de aprender seja uma tarefa a ser recriada, através de aquisição e produção de conhecimento e não apenas de repetição, mas de criação.

2.1 DIMENSÃO DO AGALMA NO DESEJO DE APRENDER

*Só o desejo inquieto e que não passa,
Faz o encanto da coisa desejada...
(QUINTANA, 1996)*

Ao evocar a *dimensão do agalma no desejo de aprender*, presentifico a poesia de Mário Quintana (1996), como um tecido de fundo da leitura do seminário de Lacan sobre a transferência, no qual ele tece considerações sobre *O banquete* de Platão (século V a.C.), em que se relatam os discursos sobre o amor. Porém, quando toma a palavra, Sócrates começa a falar não de amor, mas de desejo: “todo amor é amor de algo. Deseja-se aquilo que falta e não o de que se está provido”. Trata-se aí de possuir um determinado objeto que, oculto, se faz desejável. Esse objeto do desejo, nomeado de agalma, só encontramos no outro com quem nos identificamos e que desencadeia o desejo. É pela via das identificações delineadas pelo caminho do agalma que a transferência se instala, no processo de busca da *verdade*, pelo desejo de saber.

O sentido e significado atribuído pelos gregos ao significante *banquete*, a saber, local educacional por excelência, onde celebravam a força educadora de Eros, explicita os fios que tecem a relação transferencial no ato de aprender. Para Platão, *educar é nutrir com Eros*. Na realidade simbólica, os conhecimentos são alimentos a serem incorporados, interpretados, ressignificados pelos fios da incerteza, do imprevisível, do indizível. O ensinar e o aprender estão amalgamados pela relação desejo/falta e pela incompletude. Não há sujeito do desejo de aprender quando não há falta do conhecimento. Na busca do conhecimento está a busca do preenchimento da falta, impossível de ser preenchida, mas que mantém o movimento incessante da busca, elaborando assim o desejo, que toma outras formas, levando o sujeito a um mais-saber. Reconhecer a importância do desejo de aprender e o papel das fontes libidinais desse desejo, bem como o lugar da incerteza em que o desejo nos coloca, uma vez que é uma

manifestação do inconsciente, é fundante para o ato educativo. Entretanto, a pedagogia, com sua concepção de saber total, com sua intenção de se chegar à verdade, contrapõe-se à ideia de saber da psicanálise, que tem como ponto de partida a concepção de um saber que não pode ser totalmente apreendido e que se relaciona com o desejo e história do sujeito e com o desejo do Outro.

Ao nascer, ingressamos na história da humanidade e pelas trilhas do saber construímos nossa história singular, estruturada pelo desejo de saber. A curiosidade sexual, na mais tenra idade, conduziu-nos à busca do conhecimento e transformou-se em desejo de saber, pelas vias da exploração do mundo a nossa volta, na tentativa de produzir saídas para as indagações sobre o enigma de nossa origem. Assim, o desejo de saber, próprio da curiosidade infantil, emerge com o prazer de ver. Ao olhar a aparência das coisas, na tentativa de alcançar o que é insondável de forma visível, deixa um ponto obscuro entre o que pode ser capturado e o que não pode, entre o que se mostra e o que se oculta. Desse modo, podemos dizer que o saber não será todo sabido, colocando-nos na posição de busca incessante do que falta. O desejo de saber opera-se nessa condição de falta, do não-saber, mobilizando o sujeito à ação, na busca da verdade procurada que, impossível de ser encontrada, o faz partícipe na transformação do mundo. A esse respeito, Farias (2006) coloca:

O desejo impulsiona o sujeito dando-lhe a alternativa de se auto-inventar e inventar o mundo, sendo o artífice de uma história deixada nas pegadas causadas pelo desejo. [...] o grande equívoco do sujeito em acreditar encontrar a verdade, leva-o a refazer o caminho de busca do saber. [...] a relação inquietante entre desejo e saber propicia a busca de resposta movida pelo desejo de saber (p. 2).

O autor leva-nos a refletir sobre a capacidade do homem de produzir cultura e inscrever-se na civilização, a partir de suas inquietações sobre o ser e estar no mundo, traçando as linhas de sua história. Na tessitura do cotidiano, o saber é como um tecido de tramas perfuradas, em que se entrelaçam conceitos, em vários campos, ora em tramas abertas, ora em tramas fechadas, levando e trazendo essas configurações e passando pela reflexão sobre as relações do homem consigo mesmo e com outros homens, em diferentes espaços, onde se encontram emaranhados valores, saberes, culturas e onde não se pode afastar a importância dos aspectos subjetivos que são veiculados pelas relações.

A partir das relações iniciais com nossos pais, cuidadores e, posteriormente, com os outros, em um jogo de identificações, trocas e influências recíprocas, constitutivas de nossa subjetividade, estruturamo-nos sujeitos. Lacan (1967) nos fala que “o saber é a função imaginária da idealização. [...] Eu me entrego sem discussão àquele que, sendo o Ideal, forma por sua vez o objeto que eu desejo” (p. 199). Em outras palavras, Lacan nos leva a pensar que na idealização do outro, ao qual o sujeito se entrega num processo de fascínio sedutor, o saber ocupa o lugar e posição de objeto-alvo da pulsão e mediador do processo transferencial. Etkin (1992), no seminário *A transferência e o objeto(a) na clínica*, faz um passeio por Freud e Lacan e tece as seguintes colocações:

O saber para Freud era consequência do amor e para Lacan o amor era efeito e consequência do saber atribuído. Mas os dois coincidem em que há pulsão. A pulsão é o desejo articulado em direção ao seu objeto através da demanda. O saber na transferência implica que o saber está encarnado num sujeito. Para Freud, há saber atribuído porque há amor. Para Lacan, atribuir um saber é condição de amor (p. 62-70).

Ao analisar essas considerações, enveredando-nos pelos caminhos da educação, pode-se dizer que o que se passa numa relação de aprendizagem, de um modo geral, está ligado a quem ensina, seja uma figura parental, um professor ou um livro, que aparecem investidos da condição de Ideal e em posse do objeto de desejo do sujeito. O fato de ocupar o lugar de ideal, de modelo, leva o sujeito, no caso da educação o aluno, a investir de importância o Outro, no caso, o professor, estabelecendo-se a relação transferencial. A aquisição do conhecimento está estreitamente ligada à relação do aluno com seu professor. O que está em jogo numa identificação é o desejo de ser como o outro a quem se está identificado. E desse modo o sujeito se entrega à captura do saber do Outro. O saber é o determinante da idealização no sujeito, não importa de que saber se trate, nem em que campo se desenvolva. A partir desse efeito, o sujeito ama o saber e procura, simultaneamente, ser amado a partir desse lugar localizado do saber. Essa relação norteará outros aprendizados. O que possui o saber é idealizado, exerce influência sobre o sujeito e estrutura uma relação de poder. Que pode levar a uma relação autoritária, se mal manejada. Foucault (2006) aproxima saber de poder, numa quase fusão, sem, contudo, dizer que são a mesma coisa: “poder e saber são dois lados de um mesmo processo. [...] o que opera o cruzamento é o discurso, uma vez que é justamente no discurso que vêm a se articular saber e poder” (p. 10). O que permite buscar o conhecimento é o não-saber e como nunca vai se preencher esse vazio do não-

saber, continuará concedendo autoridade a alguém que ele julga ter o conhecimento que lhe falta. O saber é elaborado com a linguagem do desejo, que é a linguagem do inconsciente. Qual o desejo implicado na relação de aprendizagem? O desejo de saber. O fato de o professor ser também o sujeito do desejo inconsciente e se tornar mestre em função desse desejo, em tal posição precisa renunciar ao seu desejo para permitir que o desejo do aluno se realize independentemente do seu. Essa relação funda a base dos fenômenos transferenciais nos quais se sustenta o ato de aprender e nessa noção se contextualiza sua práxis.

A quebra da oposição entre o afetivo e o intelectual se instala no processo educativo como uma ponte entre o saber e o que afeta o sujeito, facilitada pela relação transferencial entre professor e aluno. Olivé (1991) descreve essa relação como: “[...] Conversão do impossível em possível, experiência fascinante que acentua o polo da idealização no sujeito, com o efeito de docilidade e irresistibilidade que inspira esse poder do Outro ao qual se sujeita” (p. 87). Essa pontuação do autor ressalta o sentimento de ternura que surge ressignificando a relação, conferindo um novo desenho para o formato inicial, deslocado para o professor. Morgado (1995) nos fala: “[...] a diferenciação e a dinâmica do jogo de forças entre as instâncias psíquicas têm atrás de si as identificações pelas quais a personalidade – ou caráter – se constitui” (p.54), destacando, desse modo, aspectos de diferenciação dos polos de forças presentes de forma latente no processo de identificação, no qual está em jogo o desejo de ser como o outro com quem se está identificado, constituindo-se assim as várias instâncias do aparelho psíquico.

Podemos dizer, assim, que as ideias colocadas por estes autores nos remetem ao entrelace dos pares de bilros na tessitura da renda da relação transferencial, em que os fios da identificação se tornam presentes para compor as linhas, bordando conceitos na urdidura do tecido em que este fenômeno revela-se fundante do ato de aprender.

Para definir identificação, trago o conceito de Chemama e Vandermersch (2007):

Processo pelo qual um indivíduo se torna semelhante a um outro, na totalidade ou em parte; distinguem-se, segundo Lacan, as identificações imaginárias constitutivas do eu e a identificação simbólica, fundadora do sujeito (2007, p. 193).

E no conceito de Laplanche e Pontalis (2007) encontramos também:

Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (2007, p. 226).

Pode-se dizer, assim, que mais do que um mecanismo psicológico, a identificação é uma operação constitutiva do sujeito, que se processa de forma dinâmica e permite ao professor e ao aluno a travessia para se tornarem sujeitos na ação educativa. É nesse jogo especular das relações com o outro que se abre, no campo narcísico, o (re)encontro com o eu-ideal, tão importante no terreno da transferência, para a constituição do sujeito. Essa intersubjetividade presente no contexto educacional deve ser preservada na relação transferencial, para que o sujeito possa agir e produzir novos conhecimentos, para além da situação em que ele se encontra. Isso corrobora a possibilidade de presentificação das relações transferenciais em qualquer lugar onde os sujeitos se relacionem e teçam laços afetivos, cognitivos e sociais.

A sala de aula, local em que a fala e a escuta se engendram para promover o processo de ensinar e aprender, pelo silêncio e ruídos que desencadeiam significantes e significados, revelam na linguagem as manifestações (des)estruturantes das relações, o que permite (re)pensar sobre as inquietações advindas dos fenômenos relacionais que permeiam estes espaços, na situação de ensinar e aprender, dentre eles a transferência, quando pode advir um jogo de luz e sombra como que a querer ocupar o espaço do vazio, do (des)conhecido, onde se vislumbra o conhecimento, objeto de desejo a intermediar a relação professor-aluno, pela via da escuta das singularidades, mesmo que, muitas vezes, uma relação assimétrica se estabeleça entre os sujeitos e possa enunciar situações de (des)encontros e de resistência em que o sujeito se coloca para defender-se da ameaça da castração. Porém o que parece ser um paradoxo e envolver uma contradição pode ser resignificado no espaço das inter-relações. A palavra dita e não dita que aparece no discurso de um e outro esbarra no muro da escola, despista no saber não sabido, transborda no *suposto saber*, no olhar, na escuta, no grito, sintoma que acompanha a peleja do cotidiano e revela a falta e a busca de possíveis caminhos, apontados por pesquisadores contemporâneos das conexões entre a psicanálise e a educação.

A respeito do enlace psicanálise e educação, Lajonquiére (1999) observa:

Essa particular iniciativa de conexão, logo vislumbrada como uma *pedagogia psicanalítica*, acabou se consolidando, ora como viés psicopedagógico, ora com uma intenção psicoterapêutica. [...] onde também podem ser encontrados estudos analíticos sobre a transferência no eixo professor-aluno, a personalidade do próprio educador, bem como, por exemplo, informações acerca da própria psicanálise na formação do educador (p. 14-16).

Endosso a análise feita pelo autor sobre as conexões possíveis da psicanálise com a educação e visualizo a psicanálise, com alguns de seus construtos, adentrar a sala de aula para subsidiar a formação do professor/educador, para tentar explicar o que os saberes pedagógicos não dão conta nas aprendizagens escolares. Ressalto, contudo, que a escola não é um campo da clínica e deve ser preservada como lugar de aprendizagem.

Desse modo, vemos a conexão da psicanálise e educação se fortalecer e constituir-se em um campo de estudos, capaz de propiciar o (re)pensar e a criação de novas modalidades de atuação. Ornellas (2005) considera:

Não podemos perder de vista que Freud é considerado o mestre da educação porque abriu caminhos para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender. [...] A psicanálise pode transmitir ao professor uma ética, um modo de olhar e de compreender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo das possibilidades subjetivas de cada professor, uma posição, uma filosofia de trabalho (p. 222).

Nesse sentido, a autora, ao trazer este dizer de Freud, nos convida a pensar e a olhar com as lentes da psicanálise sobre a prática educativa como campo de possibilidades para o professor transmitir seu saber e sua ética. Por esse prisma, podemos vislumbrar possíveis contribuições da psicanálise à educação, ajudando a repensar os problemas da sala de aula, refletindo sobre os conflitos, as dificuldades, as angústias, os medos, as faltas e como lidar com eles, imprimindo um jeito, um estilo singular que promova o resgate do sujeito do desejo no processo ensino-aprendizagem.

Outras concepções teóricas respeitáveis falam sobre ações pedagógicas e educativas, mas minha aproximação com o viés da psicanálise se dá pelas suas possíveis contribuições à educação, com relação à transmissão de conhecimento através do conceito de inconsciente, que implica reconhecer o sujeito do desejo, que se relaciona não só com objetos de necessidades, mas do desejo, que envolve as relações que estabelece com os outros. Esse sujeito do desconhecimento, no qual algo sempre escapa à pretensão de controle consciente é, portanto, sujeito da falta, construído no registro da

castração, da frustração e da privação. Considero que repensar a educação por essa lente, e não com a ilusão de algo da ordem da completude, pode favorecer o ato educativo e na sala de aula se possa exercitar o não todo, o que escapa, o que falta, o furo e que, no entanto, o faz tecer e criar, pois lhe é permitido falar e ser escutado.

Freud (1978) ratifica que os mesmos processos que ocorrem na clínica psicanalítica podem ocorrer fora dela: “não é verdade que a transferência surja com maior intensidade durante a clínica do que fora dela” (p. 343). Esse é um fenômeno que a escola poderia refletir, com vistas a encontrar o passo da dança em que o par professor-aluno deseje ensaiar, circular pela sala de aula e os olhares entrem no ritmo e possam transferir desejos manifestos e latentes para encontrar o compasso e o aluno possa pedir ao professor ou à professora que escute o (com)passo do seu aprender para além dos instrumentos de medida da aprendizagem. E que, como na arte da renda tecida aos pares de bilros, em articulação de desenhos no entremeio de espaços, entre furos, vazios e realces na composição do tecido, a sala de aula possa se apresentar como campo de tessitura da construção do conhecimento, permitindo desenhos singulares e criativos. Essa parece ser uma forma nova de *ensinar a fazer renda e ensinar a namorar*²⁶ que marca a contemporaneidade.

²⁶ Refere-se ao refrão da canção popular: “Mulher rendeira”, de autoria de Zé do Norte: *Olé, mulher rendeira; olé, mulher renda; tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar.*

CAPÍTULO 3

**(Ex)tensões de construtos psicanalíticos
no contexto da educação e no cotidiano:
meadas de fios tecidos**

CAPÍTULO 3

(Ex)tensões de construtos psicanalíticos no contexto da educação e no cotidiano: meadas de fios tecidos

*Como na obra-prima do tecelão
(...) Um só pedal mil fios move.
Nas lançadeiras que vão e vêm
Urdem-se os fios despercebidos
E a trama infinda vai indo além.*

(GOETHE. Fausto, Parte I, cena IV)

Principio este capítulo com um verso de Goethe (1808), da mais famosa versão da lenda de Fausto, considerado o último poema dos tempos modernos e que representa a obra máxima de seu autor, resumo do conhecimento e das aspirações de sua época e que conta sobre um homem que deseja transcender sua humanidade e busca sempre o sublime. O Fausto de Goethe é uma grande alma torturada pelos estudos, cujo acordo com o demônio é diferente das outras lendas, pois o demônio Mefistófeles pode ganhar a alma de Fausto com a condição de conspirar um momento tão belo que Fausto deseje que dure para sempre. Goethe foi diversas vezes citado na obra freudiana e considerado seu mentor intelectual, como ele próprio confessou, certa vez, ao dizer que a decisão dele em vir a ser um cientista, um estudioso da natureza, surgiu-lhe ainda muito jovem, ao conhecer o ensaio do poeta: *A Natureza*, publicado em 1780, no qual Goethe pregava a necessidade de total imersão do pesquisador no objeto a ser estudado. Freud vislumbrava também na literatura de Goethe um porta-voz do desejo do inconsciente (SCHILLING, 2008). Esse verso, citado por Freud (1900) na *Interpretação dos sonhos* (FREUD, 1996, p.309), obra inaugural da psicanálise, emoldura este capítulo, primeiramente porque me remete à imagem das fiandeiras de Velázquez, que emoldura todo o texto desta dissertação, por revelar a influência de um mestre, o pintor italiano Caravaggio, sobre o pintor espanhol, reunindo realismo e idealização por entre luz e sombra, claros e escuros, permitindo-nos tecer a articulação entre o vivido e o que é

simbolizado, presente na relação transferencial e que tantas vezes foi vivenciado por Freud, com os diversos parceiros intelectuais de trocas teóricas, com os quais conviveu e que tiveram influência marcante durante a construção de sua obra, bem como as suas identificações com estudos de peças literárias, que ele considerava essenciais para o programa de formação de analistas.

O texto de Goethe leva-me a dizer que há uma transferência de Freud para com o filósofo e especialmente com essa obra, pela identificação com Fausto, personagem que revela-se um homem que deseja transcender sua humanidade, dedicando-se aos estudos, como Freud que, apesar de não ter feito acordo com o demônio, insurge de seu tempo e projeta-se com a psicanálise, *como na obra-prima do tecelão*, ocupando simbolicamente, como na epígrafe deste capítulo, o lugar do *pedal de um tear* a mover os fios (des)percebidos dos *interesses da psicanálise para as ciências não psicológicas*²⁷ que tecem a urdidura da trama infinda dos campos da ciência, entre eles o das ciências humanas, no qual a educação se encontra inserida e que nos leva mais além para trazer à reflexão os fenômenos inconscientes presentes nas relações que se estabelecem além da clínica, como por exemplo, na escola e no seu entorno, com vistas a tornar compreensíveis a dinâmica psíquica e os conflitos do cotidiano escolar.

A nomeação deste capítulo, *(Ex)tensões de construtos psicanalíticos no contexto da educação e no cotidiano*, autentica-se pelas considerações acima e também na escansão do significante *extensões*, aqui grafado como *(ex)tensões*, primeiramente por remeter ao sentido atribuído por Lacan ao que *ex*-siste, isto é, ao caráter do que se mantém estando fora, do que gira ao redor do consistente fazendo aí intervalo, enodando-se de forma estruturante, tal como o nó borromeu. E em segundo lugar, pelo sentido atribuído a *ex* como relativo ao passado. Desse modo, o título *(Ex)tensões de construtos psicanalíticos no contexto da educação e no cotidiano* refere-se às incursões da psicanálise em outros espaços além da clínica que, em tempos mais remotos, eram carregadas de tensões e hoje se estendem amplamente por vários contextos, ampliando seu alcance, promovendo salutares debates e minimizando os conflitos, como comprovam as pesquisas recentes de estudiosos que se debruçaram sobre o possível

²⁷ Na parte II do volume XIII (1913-1914) das *Obras completas* de Freud, há um capítulo nomeado “O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas”, que se divide em: a) o interesse filológico; b) o interesse filosófico; c) o interesse biológico; d) de um ponto de vista de desenvolvimento; e) do ponto de vista da história da civilização; f) do ponto de vista da ciência da estética; g) o interesse sociológico; h) o interesse educacional.

enlace da psicanálise com a educação, que revelam o quanto se pensa sobre essa temática.

É com essa permissão semântico-literária que adentro o contexto da educação e do ato educativo, uma vez que meu objeto pressupõe, com esta pesquisa teórica, mais do que abrir mão de resultados empíricos, tecer e levantar as contribuições da psicanálise para a educação e sua inserção no cotidiano da cultura. Sustentada também no sentido figurativo do significante *incursão*, que, de acordo com Ferreira, (1980) indica *contaminação, contágio* (p. 938), é que ousou pedir licença para essa entrada, uma vez que a psicanálise, ao transpor os limites dos consultórios e instituições especializadas, tornou-se um inegável, incontestável e irreversível fato de cultura e está presente no dia-a-dia e no senso comum, sem muitas vezes nos darmos conta disso. Há, contudo, desvios e toda uma banalização do inconsciente, como colocado por Japiassu (1998):

Constatamos que, hoje, toda obra, todo filme, toda emissão televisiva relativos aos fenômenos psíquicos constituem o objeto de uma extraordinária curiosidade que pouco ou nada tem a ver com a curiosidade propriamente intelectual ou científica (p. 31).

Essas considerações evidenciam que a psicanálise se espalhou pela terra habitada por homens e mulheres, e sua transmissão se dá de forma imediata, propagando-se em alguns espaços, de forma equivocada, pejorativa e muitas vezes vulgarizada nas mídias, de maneiras derrisórias.

As resistências às possibilidades de a psicanálise adentrar a escola vêm, também, da polêmica em torno do seu estatuto epistemológico como ciência. Ao romper com a psicologia da consciência e criar uma teoria do processo de constituição do sujeito, esclarecendo que o homem não é um ser autônomo, não domina seus pensamentos e suas condutas, mas se constitui no e pelo inconsciente, essa estrutura invisível do aparelho psíquico, considerada por ele como a terceira ferida narcísica da humanidade²⁸, Freud instituiu a psicanálise como um saber transgressor. O sujeito perde a propriedade sobre o mundo, sobre a vida, sobre ele mesmo. O inconsciente só é acessível ao manifestar-se em representações e afetos. Para Lacan, o inconsciente é o lugar

²⁸ Freud (1917) se refere a “três severos golpes” sofridos pelo homem no seu “amor-próprio, na sua concepção narcísica. O primeiro ocorreu com Nicolau Copérnico, ao demonstrar que a Terra não é o centro do universo, mas gira em torno do Sol. O segundo, com Charles Darwin, que mostrava o homem como apenas um elo da corrente evolutiva. E o terceiro, o inconsciente, quando deixamos de ser “senhores de nossa própria casa”.

privilegiado da palavra e, portanto, constitui efeito de linguagem. Os que recusam o estatuto de cientificidade ao modelo freudiano ou lacaniano argumentam que a pretensão de atingir a realidade ou a verdade, através de um saber não sabido, privilegiando o trabalho com o singular e a singularidade, não é susceptível de ser verificado ou demonstrado, carecendo, portanto, de cientificidade. Em contrapartida, Freud nos anos de 1913 e 1914 dizia:

Quem quer que aborde o problema pelo ângulo da Psicanálise, isto é, da investigação da porção inconsciente da mente do indivíduo, reconhecerá, após um momento de reflexão, que esses fenômenos estão longe de lhe serem estranhos (FREUD, 1996, p. 44).

Evidenciando, desse modo, a universalidade dos fenômenos por ele estudados e conceitualizados, atestando o aspecto científico de suas descobertas.

Para Freud, a psicanálise se apresenta como um procedimento de investigação dos processos inconscientes, através de um método criado para o tratamento de desordens neuróticas, que se constituiu em uma inovação técnica (a livre associação, a liberdade de dizer o que vem à cabeça) e é considerada uma disciplina científica, pela série de concepções teóricas sistematizadas sobre esses procedimentos de funcionamento da vida psíquica.

Ao tecer reflexões sobre a cientificidade da psicanálise, Japiassu (1998) considera:

Na medida em que a Psicanálise se dá por tarefa fundamental permitir ao sujeito *saber quem ele é*, rejeitando as respostas alienantes já dadas pela mentalidade social, corre sempre o risco de não ser aceita por uma grande parte da sociedade e de encontrar seu verdadeiro estatuto numa certa marginalidade (p. 114).

O autor ressalta o risco de a psicanálise perder seu sentido original, pelo fato de a contribuição de Freud passar por um certo desvirtuamento, devido à acomodação e à adaptação do homem ao seu meio e às racionalidades técnicas.

Sobre o estatuto epistemológico da psicanálise como ciência, Moritz (1996) questiona como nela se dá a construção do conhecimento, enriquecendo o debate ao incluir a indagação: psicanálise é ciência? É arte? É doutrina? E advoga que “os campos estão imbricados numa relação profunda e essencial, que vai além de encontros ocasionais” (p. 23). Reitero a colocação da autora e compartilho com o seu

questionamento, ousando dizer que a psicanálise é a arte de decifrar os modos de expressão do inconsciente e acrescento que entre os campos da psicanálise e da educação ocorre esse mesmo engendramento, no cotidiano da sala de aula, com possíveis resultados, férteis para a construção de conhecimentos. As noções de inconsciente, sujeito, objeto, fenômeno, que são necessárias para entender as condições de produção do conhecimento em psicanálise, já são utilizadas pela epistemologia contemporânea.

A respeito do debate do estatuto da psicanálise como ciência, Ornellas (2005) também se posiciona:

Não se trata sequer de saber se ela [a psicanálise] é ou não ciência, ainda que os cânones da ciência tradicional não se submetam, mas impõem seu discurso como uma nova forma de enunciado científico. O discurso psicanalítico difere, essencialmente, do metafísico e do filosófico, mantendo, porém, com este último uma relação de estreita colaboração (p. 47).

A autora releva a importância do discurso psicanalítico como uma inovação diante das regras da ciência conservadora, que não admite submissão à subjetividade. A psicanálise estabelece-se como uma nova forma de proposição científica, diferente de outros discursos sem, contudo, se afastar da possibilidade de trocas com outros modelos, como acontece com o discurso filosófico. Pode-se dizer que essa marca da psicanálise caracteriza seu caráter transgressor com relação aos dogmas da ciência ortodoxa.

A reflexão proposta pela psicanálise é a de que o educador ressignifique sua atuação na sala de aula, o que implica, segundo Monteiro (2005), “redimensionar as metas idealizadas que tentam inspirar o ato educativo na atualidade e que usam uma adequação científica animada por teorias psicológicas e aportes tecnológicos” (p. 187). Porém a psicanálise não pretende contribuir com essa perspectiva da pedagogia e nem propor métodos de ensino ou qualquer controle do processo educativo.

Com relação à entrada da psicanálise na educação, considero relevante ressaltar que o possível enlace não significa construir estratégias para controlar e mudar a realidade dos sujeitos ou mesmo psicanalisar a educação. Muito menos pedagogizar a psicanálise. O que parece constituir-se como algo da ordem do impossível, como algo a ser buscado e que, no entanto, não vai ser encontrado, é tomar o discurso da psicanálise como objeto de tamponamento de uma falta subjacente ao modelo pedagógico, pois a

psicanálise não vai à escola com respostas prontas, verdadeiras, a respeito das dificuldades do aluno e do professor. O discurso pedagógico hegemônico, como postula Lajonquière (1992):

Repousa na ilusão de que saber é poder, ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança). Essa crença, por sua vez, impõe-se justificando toda uma série de ortopedias reeducativas que buscam reconectar o desconectado (p. 15).

Corroborando o dizer do autor, a manutenção dessa ilusão da certeza do *saber fazer*, que alimenta a educação, resiste à ideia do que a psicanálise possui de mais próprio, que é o inconsciente, esse lugar de um saber estranho ao eu, lugar da fala que escapa ao controle e que se interpõe à previsibilidade dos resultados que os meios pedagógicos traçam, deslizam e também escapam.

O inconsciente, somente reconhecido pelos efeitos de suas formações como o lapso, o sonho, o chiste, o sintoma, compõem, organizam e estabelecem um saber que escapa ao conhecimento racional e denuncia o tropeço, o furo do conhecimento, lugar no qual a Psicanálise se oferece com uma escuta privilegiada, ao invocar a liberação da fala, dimensão em que aparece a realidade psíquica do sujeito que a anuncia através dessas manifestações que traduzem o conflito vivido entre o recalcado e as suas defesas, onde se encontra a história das escolhas dos objetos e das pulsões, assim como os caminhos dos desejos de um saber sobre a *verdade*, que se situa nos vazios e silêncios onde emergem os clamores pulsionais que, para além da repetição, nos possibilitam inventar e criar, propiciando que o ato educativo aconteça onde as relações são (des)encadeadas.

Freud, em inúmeras reflexões sobre a psicanálise e educação, manifesta seu desejo de que pudesse avançar os estudos sobre esse enlace das duas ciências. Em 1909 levantou a ideia de uma “psicanálise aplicada” e em 1933 na sexta das *Novas conferências de psicanálise*, ressaltou de forma mais precisa:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente (...). Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperança para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração (Freud, 1996, p.345).

Esse dizer revela mais que uma preocupação, um desejo de Freud de que a psicanálise ocupasse um lugar e uma posição no cenário educativo e nutre a esperança de tornar possível o advento de uma nova geração, beneficiada pelos desdobramentos desta teoria.

Desde o conhecido Prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn (1925), no qual Freud faz considerações sobre a esperança de aplicação da psicanálise à teoria e à prática da educação infantil, a outras diferentes partes de sua obra, como em *Análise terminável e interminável* (1937), Freud apresenta como tarefas impossíveis: governar, psicanalisar e educar. Segundo Millot (1987), as três repousam sobre os poderes que um homem pode exercer sobre o outro, mediante a palavra, e encontram os limites de sua ação no fato de que não se submete o inconsciente, pois é ele que nos sujeita (p. 151). A esse respeito, Lajonquière (1999) diz:

[...] nos últimos anos muitas pessoas repetem a afirmação de que a educação é impossível sem parar para pensar o que ela realmente significa, isto é, o que Freud estava pensando quando falou da impossibilidade da educação, da política e da psicanálise. Freud diz que essas três profissões são impossíveis porque são tipicamente humanas e não técnicas. Diz que em cada ato psicanalítico, em cada ato educativo e em cada ato político se reinventa toda a política, toda a psicanálise e toda a educação. Mas essa possibilidade de reinventar tem a ver justamente com que o sujeito sustente a impossibilidade do ato. Essa impossibilidade é a de saber de antemão o que vai acontecer (p. 2).

Podemos perceber nessa fala que a impossibilidade se refere à singularidade da constituição e funcionamento do aparelho psíquico, que escapam ao controle racional. Como também diz respeito à subjetividade do desejo de cada sujeito envolvido nesses processos e sentidos, envolve o inusitado, o não programável.

Em diversos momentos de seus escritos, Freud traz a possibilidade de que a psicanálise pudesse se estender a outras áreas, como assinalado em nota de rodapé, no início deste capítulo. Freud em 1925 diz: “o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ele” (FREUD, 1996, p.342). Evidencia, desse modo, o caráter singular de cada ciência, não podendo a psicanálise fazer o papel da educação nem ser considerada solução para

todos os problemas educacionais, mas sim como auxiliar no maior conhecimento do funcionamento psíquico dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Em 1933, na sexta das *Novas Conferências de Psicanálise*, Freud ressaltou, de forma mais precisa, que a aplicação da psicanálise à pedagogia, à educação da geração seguinte, é um tema especialmente relevante e “pleno de esperanças para o futuro” (FREUD, 1996, p.179). Pode-se dizer que Freud vislumbrava a possibilidade da psicanálise enveredar-se pelos campos da educação, ocupando um lugar na elaboração dos processos educativos e até mesmo na formação do educador.

Ao adentrar esse campo de possibilidades, as referências de Freud à educação são fundadoras desta reflexão, porém não é meu intuito apresentar uma síntese das ideias de Freud sobre a educação nem relacionar a intensa produção de diferentes teóricos sobre as articulações entre psicanálise e educação. Minha intenção é fazer algumas pontuações desses estudos, enquanto fundantes para se pensar a educação sob um outro olhar, com as lentes de construtos psicanalíticos e pensar os sujeitos professor e aluno sob um outro prisma, frente ao objeto do conhecimento, isto é, como sujeito do inconsciente ou do desejo. Meu propósito é fazer o encontro da psicanálise e da educação no contexto da sala de aula, estendendo a primeira ao contexto cultural e social, não só como auxiliar em momentos de crise ou em casos desviantes, mas como uma possibilidade de nos apropriarmos de meios de viver, de suportar o mal-estar, e transformar a nós mesmos, para conhecer o funcionamento psíquico e do inconsciente dos sujeitos envolvidos nesse processo. Este parece ser um campo fértil para esta intersecção, e levantar essas questões me parece uma forma salutar de promover um debate sobre pontos de convergência e divergência, em busca de possíveis saídas para os (im)passes da educação na contemporaneidade .

No percurso das ideias sobre de que formas a psicanálise pode contribuir para a educação, Guirardo (2007) relaciona dois posicionamentos:

De um lado estão os que veem a psicanálise e educação como irreconciliáveis, sobretudo porque seus alvos seriam radicalmente opostos: as práticas educativas seriam repressivas “por natureza” e a psicanálise seria libertadora (visaria à flexibilização, senão à suspensão da repressão). De outro lado, estão os que supõem ser possível “aplicar” a psicanálise à educação, de forma a atuar sobre a relação professor/aluno ou pais/filhos, instrumentados pela teoria da transferência, da identificação, do ideal do ego e do vínculo, por exemplo (p. 16).

A autora estabelece, nos dois modos de encarar a questão, a natureza repressiva como ponto de atrito dos dois campos, uma vez que os objetivos de cada um visam a práticas opostas, o que tornaria o enlace impossível. Na posição favorável à aplicação da psicanálise na educação vislumbra-se a possibilidade de atuação sustentada nos conceitos que permeiam o ato educativo e que permitem algumas articulações na dinâmica escolar, sem contudo se constituir como aplicação, no sentido de utilização ou execução prática da teoria, como se fosse a administração de uma prescrição medicamentosa.

Filloux (1997, p. 8 e 9) teceu um panorama global dos principais estudiosos que primeiro se manifestaram em relação à aproximação entre a psicanálise e a educação, nesta mesma linha de “aplicação”, isto é, como extensão a outro campo, e faz um apanhado desde Sandor Ferenczi (1908), que critica o caráter repressivo da educação, a Oscar Pfister (1917), a quem Freud atribuiu a introdução e aplicação da psicanálise à pedagogia; ao famoso prefácio de Freud à obra de Aichhorn, *Juventude no abandono*; e à *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, que foi editada por 11 anos, de 1926 a 1937, por Henrich Meng e Ernest Scheneider, dentre outros.

Lajonquière (1998), a partir de uma pesquisa sobre a temática e os diferentes produtos teórico-práticos advindos dessa conexão, sugere pensar a questão por meio de cinco ângulos diferentes:

O da conhecida e simples *aplicação*; o do *uso compreensivo* da psicanálise com vistas a elucidar diversas problemáticas educacionais; o da *inspiração* de uma tão radical quanto mais ou menos geral reforma escolar; o da *indagação conceitual* dos textos freudianos com o objetivo de elucidar até que ponto o pai da psicanálise seria ou não um pedagogo ou, em outras palavras, até que ponto ambos os campos se recobriam; e, por último, utilizando uma expressão cara em particular a Maud Mannoni, o da “*éclairage psychanalytique*” de uma prática educacional dada (p. 22).

O autor aponta nessas perspectivas momentos diferentes em que psicanálise e educação se olham e se permitem enlaçar conceitos, seja desde o uso preventivo do sofrimento psíquico, às tentativas de munir-se de conhecimentos psicanalíticos para adentrar o campo educativo e do saber pedagógico, aos fins terapêuticos no campo da inadaptação social, aos problemas de desenvolvimento e ao tratamento psicanalítico de dificuldades escolares. Seja com o objetivo de esclarecer diferentes aspectos e

dimensões da prática educacional e com isso redefinir processos educativos, ocasião em que aparece a *transferência* como papel decisivo na relação professor-aluno, aspecto assinalado por Edmund Fischer (1929), seja ao novo enfoque de elucidação analítica da relação do educador com o projeto e a tarefa educativa, ou como também as hipóteses sobre a existência de um “contrato pedagógico” inconsciente, fundado no amor e no jogo das identificações, levantadas por Janine Filloux e as diversas tematizações sobre o desejo de saber e de suas vicissitudes no seio da relação pedagógica, a exemplo de trabalhos de Kupfer, M.C.M. (2000,2007), Ornellas, M.L.S. (2005) e outros, até às análises críticas de ilusões e noções-chaves do discurso (psico)pedagógico hegemônico, levantadas por Lajonquière (1993,1999) e alguns de seus discípulos como Camargo, A.C.C.S. (2006), Monteiro, E.A. (2000), Pereira, M. (2003,2008), dentre outros, podemos observar essa articulação entre os dois saberes. O saber psicanalítico também inspirou, em certa medida, formulações de prescrições pedagógicas para definir uma nova ordem educativa e institucional, na qual o papel do educador se redefine a partir da escuta analítica. Com relação à indagação conceitual, são referidos os trabalhos de Catherine Millot (1987), *Freud Antipedagogo*, em que a autora considera impertinentes as incursões psicanalíticas em assuntos pedagógicos e educativos, e o de Mireille Cifali (1982), que, em sentido oposto, assinala que o fato de a psicanálise ser não conclusiva em matéria de educação não implica uma renúncia ao trabalho no contexto educativo. Sobre o quinto ponto, a “*éclairage psychanalytique*”, implicaria a noção do que Kupfer (2007, p. 32) traduziu por *clareagem*²⁹, que a psicanálise opera no campo da educação, o que a meu ver corresponderia a um certo estilo que marca o educador e a sua presença no contexto educativo, inspirado ou iluminado nos conceitos fundamentais da psicanálise.

Pesquisa realizada por Abrão (2006), fundamentada na análise bibliográfica relativa à produção psicanalítica dedicada à educação, produzida no país nas primeiras décadas do século XX (1920 a 1950), aponta para discussões sobre contribuições da psicanálise na transformação das práticas educacionais, conforme relatado por ele:

Os resultados indicam que a psicanálise esteve presente na educação de duas formas: inicialmente, pela divulgação de informações teóricas relativas aos conceitos psicanalíticos e às características do desenvolvimento emocional da criança, por intermédio de livros e

²⁹ A autora se refere à fala de Maud Mannoni (1979) sobre a escola experimental de Bonneuil-sur-Marne, na qual ela dizia que a psicanálise se fazia presente em sua função de exercer uma “clareagem”, uma pequena iluminação do campo da educação (KUPFER, 2007, p.32).

cursos destinados a educadores e, posteriormente, através da criação de uma prática de assistência ao escolar com problemas de aprendizagem ou comportamento, desenvolvida em clínicas de orientação infantil, que consistia na avaliação da criança e na orientação de pais e professores (p. 1).

O autor aponta dados nos quais se podem observar as duas formas em que a psicanálise e seus fundamentos teóricos e práticos foram aos poucos encontrando espaço nos meios educativos brasileiros, seja para contribuir com as reflexões dos educadores através das publicações da teoria, que viabilizou a sua presença para balizar os pressupostos filosóficos de algumas escolas, seja também em clínicas especializadas para atendimento e orientação a crianças com problemas de aprendizagem.

Nos últimos anos, inúmeras articulações estão sendo feitas por diversos pesquisadores sobre a relação entre esses dois saberes, evidenciando o interesse cada vez mais crescente pelo estudo das relações entre psicanálise e educação. Dentre diversas instituições no país que se dedicam a esses estudos destacamos a Universidade de São Paulo (USP), cujas Faculdades de Educação e de Psicologia mantêm em seus programas disciplinas, publicações e eventos, dentre os quais o do LEPSI (Laboratório de Estudos em Psicanálise e Infância), do qual a Universidade do Estado da Bahia se aproximou e com o qual tem mantido contatos, através de pesquisas desenvolvidas por Ornellas em 2007 e 2008, junto a seu grupo de pesquisa, o Gepe(rs)³⁰. Mencionamos também a Universidade Federal do Pará, através de parceria com esse grupo, em projeto contemplando essa temática. Uma pesquisa mais aprofundada sobre outros intercâmbios entre instituições que visam a um diálogo com esse eixo temático, que está em expansão no país, não é foco deste trabalho, mas pode se constituir em um campo de investigação futura, com vistas não só a levantar o estado da arte da psicanálise e educação, mas de propor mudanças curriculares na formação do educador.

Kupfer (1989) resume três direções tomadas pelos estudiosos interessados no casamento da psicanálise com a educação, a saber:

A primeira foi a tentativa de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, compreendida por Oscar Pfister e Hans Zülligeeet, na Suíça. A segunda constituiu-se no esforço a que se dedicaram alguns analistas para *transmitir* a pais e professores a teoria psicanalítica [...] Ana Freud [...] foi a principal representante desse grupo [...] Na Inglaterra, Melanie Klein e seus discípulos dedicaram-se também a obras de divulgação da Psicanálise para pais. A terceira direção [é]

³⁰ Grupo de estudos em psicanálise-educação e representações sociais, certificado pelo CNPq.

mais recente [...]. Trata-se de uma tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo (p. 62).

Na esteira desse histórico de tentativas de estender a psicanálise para além da clínica é que podemos dizer que as políticas educacionais, que partiam do pressuposto de que o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e o conhecimento de um método educativo seriam possíveis garantias para combater o fenômeno do fracasso escolar, começam a se abrir para considerar a singularidade do aluno, isto é, reconhecer no aluno o sujeito do inconsciente para nortear as práticas educativas. Entretanto, como o sujeito do inconsciente não segue o modelo científico e os ideais da ciência, esse movimento parece ainda conflituoso, posto que, na educação, o sujeito é do conhecimento cognitivo, passível de mensuração, e o sujeito da psicanálise, cuja manifestação é única, singular, não mensurável, não pode fazer parte do concretamente observável e se revela nas manifestações do inconsciente, que autentica o sujeito, a partir das diferenças.

Recentemente, Kupfer (2008) nos diz que “os bons e maus encontros da psicanálise com a educação já produziram muitas páginas de discussão ao longo de muitos anos de história”. E destaca como diferença das mais importantes entre os dois campos a concepção de sujeito, dizendo:

É, porém, por esse mesmo prisma, o da diferença entre os sujeitos da educação e da psicanálise que será possível entrever, paradoxalmente, um dos mais frutíferos encontros entre psicanálise e educação. A noção de sujeito do inconsciente, tão diferente das noções de sujeito da educação, pode ser instalada na base de algumas práticas, capazes de renovar as ações educativas que predominam hoje no campo da educação (KUPFER, 2008, p. 1).

A fala da autora vem corroborar o objeto deste estudo, uma vez que o sujeito do desejo no ato de aprender, enlaçado pela relação transferencial entre professor e aluno, também nos leva a pensar nas práticas pedagógicas e nos dispositivos interdisciplinares que podem ser repensados a partir da familiarização com o conceito e estruturação do sujeito do desejo e de outros construtos psicanalíticos, através de uma escuta diferenciada da singularidade do aluno, desencadeada nas formações do inconsciente que se manifestam na sala de aula.

O fio condutor desse percurso é o endereçamento ao Outro do saber de si, ou seja, a relação transferencial entre professor e aluno e a escuta que permitem tratar questões educacionais sob uma nova lente, tendo como referenciais estes construtos psicanalíticos e seus desdobramentos. O fenômeno da transferência, mesmo que seja ignorado, não deixa de estar presente, como já foi abordado, nas relações professor-aluno e em situações do cotidiano que são levadas para a sala de aula. Daí a importância tanto de o professor conhecer a respeito da dinâmica transferencial, da função de saber que ocupa na relação perante o aluno, como de tantos outros profissionais que ocupam, na trama das relações, esse lugar e posição onde se articula o *sujeito suposto saber*.

Da epígrafe dessa dissertação resgato o dizer de Freud (1914) ao tecer *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, na comemoração do jubileu da escola em que estudou:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres. Estávamos desde o princípio igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1996, p. 248).

Esse dizer abre e sustenta as reflexões sobre o fenômeno da transferência que se dá entre professor aluno, na medida em que revela a importância da figura do professor no ato educativo e o quanto se faz presente essa predisposição para atos contraditórios e sentimentos ambivalentes dirigidos à figura do professor, ao transferir para eles o respeito e também expectativas, antes direcionadas a figuras parentais, e que uma vez não atingidas, são fonte dos sentimentos hostis.

Ornellas (2005), ao apresentar dados de sua pesquisa, na qual as categorias descritivas levantadas nas entrevistas com os sujeitos professor e aluno revelaram a presença da relação transferencial, ressalta que:

A teoria psicanalítica indica duas condições para que a educação cumpra seu papel e estas condições dizem respeito à noção de transferência: primeiro, que o professor sustente a posição de sujeito suposto saber que lhe é atribuído pelo aluno; segundo, que o registro da castração se encontre presente, no sentido de manter professor e aluno em busca do saber sobre seus desejos (p. 182).

Vemos, desse modo, que o professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, propicia o surgimento do campo transferencial e a construção de relações referenciadas em afetos que se atualizam na relação com o professor e, ao mesmo tempo, com o conhecimento, ambos impulsionados pela falta, que rege o desejo e a busca de preenchimento e satisfação, presentes nos atos e nas manifestações da fala, na sala de aula, lugar onde a figura do professor substitui a dos primeiros objetos dos sentimentos do aluno.

Kaufmann (1996, p. 623) comenta que Freud, em sua obra *Observações sobre o amor de transferência*, esclarece que a educação, assim como a psicanálise, utiliza o amor para atingir seus objetivos; assim como o tratamento analítico necessita do amor transferencial para superar os obstáculos que levariam o paciente a resistir à relação, o processo educativo, com suas exigências, realiza-se graças ao amor. Trata-se do mesmo amor; pelo menos, o amor atualizado na análise resulta do amor empregado na educação: “o que é realmente característico de todo amor é não existir nenhum que não tenha seu protótipo na infância” (p. 628). E, mais adiante, coloca que a psicanálise pode efetivamente ensinar a preciosa contribuição que é fornecida à formação do caráter pelas pulsões antissociais e perversas da criança, quando elas não são submetidas ao recalçamento, mas desviadas de seu alvo originário, em direção a alvos mais valiosos, através do processo denominado de sublimação, como já referenciado em capítulo anterior. Ao discutir o interesse educacional da psicanálise, Freud (1913) ressalta:

Nossas mais elevadas virtudes desenvolvem-se como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1996, p. 191).

Freud aponta a possibilidade de uma educação iluminada pela psicanálise, como caminho possível na prevenção de neuroses e como saída para evitar a negação e a repressão das investigações sexuais, dirigindo-as para alvos não sexuais, despertando o interesse para outros objetos e proporcionando o desenvolvimento de outras inclinações intelectuais.

Desse modo, as formas prazerosas e desprazerosas, pelas quais os homens e mulheres se empenham em suas trocas, constroem suas relações e as significações

dessas e se constituem sujeitos no contexto educativo, advêm do inconsciente e de suas formações tornadas manifestas. A psicanálise, ao adentrar a escola, torna possível o desafio de amenizar o mal-estar, deixando revelar-se o sujeito do desejo que produz conhecimento e cultura, através de investigação intelectual e expressões artísticas, que eram consideradas por Freud como atividades sublimatórias.

Freud, em *O futuro de uma ilusão*, refere-se à noção de uma *educação para a realidade*, que consiste em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, material e social e suas exigências, mas também a realidade psíquica, ou seja, a realidade do desejo. A esse respeito, Lajonquière (1999) postula:

A educação para a realidade, almejada por Freud, adquire sentido por oposição àquela promovida pela pedagogia religiosa. A *realidade* está longe de ser a dita realidade cotidiana e, portanto, o anseio freudiano não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista. [...] Assim, a educação para a realidade implica educar para o desejo ou com vistas a possibilitar o *reconhecimento* da impossível realidade do desejo, isto é, do caráter artificialista de seu estofo mascarado, precisamente pelas ilusões religiosas (p. 93).

O autor salienta o caráter transgressor da psicanálise em oposição ao caráter adaptativo da educação escolar e às ilusões descabidas que a pedagogia alimenta com suas certezas, concedendo às ilusões religiosas papel relevante na consideração da impossibilidade da realidade do desejo. A psicanálise pode ajudar o educador a redimensionar o valor que atribui aos métodos e a se questionar sobre a ilusão do controle do ato educativo, ao refletir sobre o que tem sido feito na educação. Contudo, não se trata de criar uma pedagogia psicanalítica.

Apesar da resistência de muitos educadores e da tensão que se estabelece nessa incursão, penso ser sumamente importante esse debate na contemporaneidade, com vistas a enfrentar os desafios do nosso tempo, provocar uma ampliação da visão do sujeito, de modo a permitir a entrada de um sujeito do desejo que sente e é onde não pensa, como nos traz Lacan, ao subverter o cogito cartesiano *penso, logo existo* em *penso onde não sou, sou onde não penso*. E ao propor a inversão, Lacan (1992) acrescenta: “Só em função dessa primeira posição do Sou é que se pode escrever o Penso” (p.146) resgatando assim a primazia da subjetividade sobre a racionalidade.

Ao avaliar as questões de uma possível reforma da Educação, Millot (1987) postula:

Os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à parte incontrolável que está sob a influência do inconsciente. Isso justifica a aspiração de Freud de que os educadores recebam uma formação analítica que lhes permita, por um lado, compreender melhor a criança, e por outro, exercer uma ação corretiva sobre seu desenvolvimento psíquico mediante o método psicanalítico (p. 74).

A autora argumenta, corroborando o desejo de Freud já comentado anteriormente, que o conhecimento do método psicanalítico, das manifestações do inconsciente e da dinâmica que o rege abre caminhos para as reflexões e questionamentos dos educadores sobre os métodos educativos, que privilegiam o controle, pois estes perdem sua força diante do inesperado que irrompe do inconsciente e que não é controlável, mas podem ser deslocado e canalizado para outros alvos.

O legado teórico, clínico e ético de Freud leva-nos a incontáveis possibilidades de abordagens, reflexões e aprofundamentos, trazendo novas formas de ver o homem, a cultura e o mundo. Dentre essas, destacamos a educação como uma forma de discurso, pois possibilita um outro olhar sobre o que é educar, e o ato educativo passa a ser visto sob um novo ângulo, sob novas perspectivas. A esse respeito, Mrech (1995) diz: “O professor precisa estabelecer novos laços sociais, criar outras maneiras de lidar com a educação, as escolas, os alunos e a sociedade” (p. 19). A autora considera que a educação deve ser vista como um ato simbólico de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimentos que tecem a vida social. Visto por esse prisma, o ato educativo socializa, humaniza e subjetiviza, autenticando dessa forma a relação educação e subjetividade. A instrumentalização do ato educativo, que tem como relevo o modelo de sociedade que ora vivemos, com técnicas controladoras enfraquece os laços sociais e faz surgir sintomas, como a violência, a indisciplina, o fracasso escolar, a evasão e as dificuldades de aprendizagem. Esta mesma autora argumenta que: “O educar não diz mais respeito a apenas transmitir, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e o aluno como sujeitos, na construção de algo novo” (1995, p. 22). Pode-se dizer, assim, que a educação é um constante processo de vir a ser, por constituir-se em algo da ordem do incompleto mesmo, cabendo por isso a entrada na escola de construtos psicanalíticos para clarear a visão dos educadores e auxiliar o advento do sujeito professor e aluno, para implicarem-se na criação de algo inovador.

Ao considerar a educação como discurso social, Kupfer (2007) argumenta:

A articulação da psicanálise com o discurso social, e por este viés com a educação entendida também como discurso social, amplia sobremaneira tanto o trabalho do psicanalista como o do educador e desconsiderá-las, por outro lado, pode induzir ao erro (p. 33).

A autora coloca, desse modo, a possibilidade de incluir, nas ações que visem ao sujeito, a escuta do discurso social, sob pena de, ao desconsiderarem essa articulação, tanto o psicanalista como o educador poderem incorrer em equívocos na condução de um problema, uma vez que o sujeito está inserido no contexto social, político, histórico e cultural.

A psicanálise se propõe ao debate, à discussão das possíveis certezas propostas no campo da educação. Ela é um meio possível de acolher, através da escuta, as demandas da linguagem, da fala, passíveis de serem elaboradas, através da consigna do método psicanalítico: *fale o que lhe vem à cabeça*. Com este pensamento, vale pontuar que, em uma das instituições educacionais em que trabalhei como orientadora educacional criei com meus pares um espaço de fala e escuta, no qual a possibilidade da emergência do novo, em que professor, aluno e pais pudessem juntos e partilhar suas inquietações, expectativas, e isso contribuiu para ampliar a visão sobre essas questões e muitos conceitos foram revistos e ressignificados, favorecendo novos modos de atuação. Essa experiência corrobora o possível enlace entre a psicanálise e a educação, pois a partir dela a escola redimensionou o trabalho de educação continuada do corpo docente e das equipes de apoio.

A respeito de ações transformadoras no contexto educativo, Lima Jr, (2005) postula que: “O ser humano, ao criar artifícios materiais e imateriais para atuar no seu meio, transformando-o, transforma também a si mesmo, ressignificando seu contexto e se ressignificando com ele” (p.16). Essa oportunidade de observar, refletir e analisar os deslocamentos produzidos tanto nos professores quanto nos alunos e pais, a partir desses encontros, orientados pela visão psicanalítica, pode trazer uma importante contribuição da psicanálise para a educação. Para Mrech (2005), “é na escuta que o sentido da palavra se estrutura e se articula” (p. 8). E para corroborar esse dizer, Ornellas (2005) fala: “[...] pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, é que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação” (p. 53). Desse modo, destaco a relevância de a psicanálise

adentrar a escola, orientando as diretrizes do professor na sua atuação na sala de aula, pela observação das ocorrências dos sintomas manifestos em inquietações na escola.

Apropriar-me de construtos psicanalíticos – que permeiam o texto dessa dissertação, desde o conceito de inconsciente, fundante da psicanálise, ao fenômeno da transferência, e que envolvem outros tantos conceitos já apresentados nos capítulos anteriores –, e fazer a transposição para o campo da educação é, portanto, atravessar dúvidas, descortinar convicções e embrenhar pelo vazio das *(ex) tensões* dessa perspectiva, no desejo de que essa ampliação possibilite um alcance e uma dimensão capazes de alargar os horizontes para além dos modelos e estereótipos de diagnósticos classificatórios de comportamentos condicionados, mas ajudando na percepção do que pode esclarecer os impasses da sala de aula e do mal-estar da cultura.

Mesmo sabendo que muito do processo educacional escapa ao domínio dos educadores, por serem regidos por motivações inconscientes, Millot (1987) considera que:

A psicanálise permite elucidar a bem conhecida função de modelo, de exemplo, que cumprem os pais e educadores. É a partir do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e se apropria de suas exigências. Durante o período de latência, são os professores e em geral as pessoas encarregadas de educar as crianças que tomarão para estas o lugar dos pais, particularmente do pai, e herdarão os sentimentos que tinham para com este último à saída do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão com a influência deste sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do seu Ideal-do-eu (p. 86).

Mesmo no seu livro *Freud Antipedagogo* a autora, em certa medida, discorre sobre a dificuldade de unir esses dois saberes. No entanto, a fala acima é um aditivo às nossas postulações defendidas nos capítulos anteriores, quando trazemos nas reflexões sobre o fenômeno da transferência essa questão do modelo identificatório, do complexo de Édipo e de castração, auxiliando na elucidação das reações que podem ocorrer na relação do par professor-aluno.

Embrenhar-me por esse caminho da pesquisa de cunho teórico constituiu um exercício de disciplina intelectual, de muitas e intensas leituras, para recolher possibilidades de construir diálogos com os autores. E, ao redor dos vazios que se interpunham entre o simbólico, o imaginário e o real que estruturaram esse percurso, refiz, com a poesia de Pedro Terra: *o mapa da renda, desatei a trama do sonho e teci*

uma renda nova, urdindo fios, trançando sinas para firmar luta, para levantar voo pelos caminhos onde a renda se derrama e a trama infinda vai indo além.

Essa construção metafórica traduz os ajustes pelos quais esta pesquisa passou, desde o exame da qualificação, em que se debateu a pertinência de este trabalho enveredar pelo estudo teórico, para o aprofundamento da temática, com a ilustração de relatos de cenas do cotidiano, nas quais as relações transferenciais se presentificassem. Não trazer o dado empírico, como era meu desejo, não impediu, a princípio, de constituir-se certo estranhamento, uma vez que, no meu imaginário, havia o desejo de confrontar a teoria com a prática e, naquele momento, estava eu investida de muita libido para dar os primeiros passos pelo caminho do *locus* da escola. Por isso, para *refazer o mapa da renda*, tive *que desatar a trama do sonho* e, de certa maneira, passei por um instante de luto, até que eu pudesse elaborar essa aparente perda e me sentir semipronta para *firmar luta e levantar voo para tecer uma renda nova*. Ao compreender que esse novo desenho metodológico de uma pesquisa eminentemente teórica, em que pudesse eleger alguns episódios do cotidiano que bordejam a transferência e que atravessam a escola, também me levaria ao campo para, mais do que observar, interagir com os acontecimentos e deles possivelmente pinçar o objeto de estudo, vislumbrei nesses espaços o *locus por onde a renda pudesse se derramar*. E *na urdidura dessa trama*, reinvesti-me de pulsão rumo aos episódios que para mim revelam um pouco do agalma da Bahia e dessa forma a torna desejável e causa o desejo de nela tecer laços de pertencimento. Assim, percorri os caminhos que me levaram ao **candomblé**, à **feira livre de São Joaquim** e ao **chão da praça**, onde o carnaval do afoxé Filhos de Gandhy *se arrasta que nem cobra pelo chão* (GIL, 1997).

Ponto que não são episódios simples, mas que trazem para mim (e possivelmente para o leitor) um pouco do que a cidade de São Salvador - Bahia tem. Os orixás³¹, búzios³², ebós³³, colares de contas, o azul e branco, a troca de mercadorias na feira, seu cheiro de gente, alimento, esgotos e seu perfume alfazemado e espremido, que

³¹ Orixá: divindade, deus do panteão iorubá, guia (PRANDI, 2001, p. 569). Orixás são forças da natureza que governam o universo, são classificados por princípios femininos e masculinos (LUZ, 2001, p. 19).

³² Búzios: conchas do mar nas quais os pescadores sopram para anunciar sua chegada ao porto ou transmitir notícias no mar. Usada como moeda de troca na África ocidental, durante a escravidão, é utilizada no jogo divinatório, no candomblé (FERREIRA, 1980, p. 300).

³⁵ Ebó: oferenda feita de milho e azeite de dendê, para o orixá Exu, que representa as potências contrárias ao homem (PRANDI, 2001, p. 563).

dão vontade de espalhar a renda e olhar pelos furos o que a transferência pode revelar. Foram experiências de riqueza singular e que abrem possibilidades de novos estudos, outras investigações e assim, a pesquisa foi indo além da teorização e percorreu o cotidiano onde os laços sociais se estabelecem em atos educativos e estruturam o ser e o fazer do sujeito.

3.1 TRÊS EPISÓDIOS DO COTIDIANO: O BATISMO NO CANDOMBLÉ, A FEIRA LIVRE DE SÃO JOAQUIM E O CHÃO DA PRAÇA: ESSE *TRIO* PULA A ESCOLA

*Isso exige um estudo profundo.
Uma aprendizagem de desaprender
(PESSOA, 1912, verso XXIV, p. 153).*

Incluir relatos de episódios do cotidiano no espaço desta pesquisa, os quais pudessem revelar, sob o aporte teórico de construtos psicanalíticos, o fenômeno da transferência, me levou a enveredar por este caminho, intensamente atenta às passagens, o que me remeteu ao poema “O guardador de rebanhos”, de Fernando Pessoa (Alberto Caeiro), do qual retiro esse verso para introduzir esta escrita, pois ele traduz o que me arrebatou ao pensar o enfoque da transferência a partir dos episódios que compõem o cotidiano. O recorte da relação ensino-aprendizagem no par professor-aluno e nos processos transferenciais e suas implicações no ato de aprender, ao transitar por outros espaços antes não pensados e que deslocam a discussão e a construção epistemológica do eixo da educação formal, com ênfase na relação professor-aluno, para outras relações onde se efetiva o ato educativo, assumiu novos contornos que se desdobraram em algumas inquietações e questionamentos, oriundos das interpelações das cenas experienciadas. Esse movimento provocou uma ampliação do olhar, no que tange à concepção de educação e ao ato educativo, uma vez que esses conceitos estão para além das relações construídas e imbricadas no espaço da sala de aula. A esse respeito, Brandão (2006) diz:

A educação é, como outras, uma fração do *modo* de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e

praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um dos seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência da sua ordem (p. 10 e 11).

O autor ressalta que a educação, sendo uma parte do *modus vivendi* de cada grupo social, é tão extensa quanto são as relações que os sujeitos mantêm e (re)estruturam para recriar formas e possibilidades de intervenção no seu meio físico, social, étnico, cultural, religioso. Desse modo, educação e ato educativo se expandem, por exemplo, no chão da praça, nos corredores da feira livre e no terreiro de candomblé e gestam mudanças, produzem conhecimentos e tecem laços sociais, na tênue linha de fronteira entre o *suposto saber* e o não sabido.

O cotidiano, esse campo de ritualidades, lugar onde se tecem as redes de subjetividade de cada um de nós, lugar do espontâneo, da novidade e onde se instala a poesia que apazigua sintomas, *exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender*, para apreendermos o que se passa quando nada parece acontecer. Acercar-me da realidade, no que parece superficial e fugaz, e extrair dela o essencial, que apenas se insinua e não se entrega, mas se oferece como caminho, por onde passeia um tesouro de significantes da vida psíquica e social, entre o inconsciente latente e o manifesto, foi um grande desafio. A sociologia do cotidiano, seus enigmas e revelações (PAES, 2003) deram um passo à frente ao admitir que a vida do dia-a-dia se tece de diferentes estilos de ser e estar. E assim, *sinto-me nascido a cada momento, para a eterna novidade no mundo*³⁴.

Esta pesquisa, que versa sobre o fenômeno da transferência nas relações de ensino e aprendizagem, estende-se, com o relato desses episódios, para além do campo da escola, indo à feira livre, ao carnaval de rua e à casa de candomblé, marcos da cultura baiana, nos quais como *estrangeira*³⁵ me inseri, por identificação com seus aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis, critério que pautou a escolha desses campos.

³⁴ PESSOA, F. O guardador de rebanhos. In: _____. *Seleção poética*. Rio de Janeiro, 1972, p. 137.

³⁵ Estrangeira aqui se refere a minha origem de outro estado, Minas Gerais. Como também ao estranhamento inicial ao chegar à Bahia e vivenciar a singular diversidade cultural desta terra.

Adentrar por esse universo de tradições, mitos e crenças requer um olhar e uma escuta sintonizados com o real, o simbólico e o imaginário, enodados tal qual o nó borromeu estruturante dessas realidades.

Em seus escritos sobre *a ética da psicanálise*, Lacan(1960) argumenta:

o campo que é o nosso, na medida em que o exploramos, ocorre ser, de alguma maneira, o objeto de uma ciência. A ciência do desejo. O que, em fato de ciência é muito simplesmente o que se chama correntemente de ciência (LACAN, 1991, p.388).

Esse dizer do autor corrobora as falas dos autores já citados sobre esse debate das ciências e nos leva a pensar na *ciência do desejo* adentrando o âmbito das ciências humanas, podendo abrir novas perspectivas de ensino e transmissão, bem como suprir lacunas nas pesquisas em que a subjetividade do sujeito seja contemplada como objeto de investigação.

A transferência, objeto deste estudo, está presente no saber sobre quaisquer fenômenos da natureza, da vida ou do homem. Na vida cotidiana, não vivemos sem a suposição de um saber no outro. Seja para obter uma informação, seja para tomarmos uma decisão, o *sujeito suposto saber* está presente.

Desse modo, fazer o relato dos episódios do cotidiano, pinçados de situações que marcam a cultura baiana e escutar os ruídos, ritmos e silêncios dos tambores, das folhas, dos colares de contas, a se desdobrarem por entre afetos e subjetividades do desejo e autenticar a singularidade dos sujeitos, instiga-me a enveredar pelas complexidades desses contextos que se entrelaçam, gerando um conhecimento dinâmico e rompendo com a ideia de uma homogeneidade e unicidade positivada no campo da pesquisa em educação. Gatti (2008), ao se referir à construção da pesquisa em educação, nos fala:

Há uma procura sobre novas formas de compreensão das coisas, dos eventos, das realidades. As provocações sobre nossos conhecimentos, os temas que abordamos e os modos de abordá-los nos vêm de um cenário social [...] e os processos educacionais constroem-se neste contexto (p. 4).

Nessa perspectiva, a inserção e reconhecimento do contexto social como campo de investigação das pesquisas em educação parece constituir uma tendência promissora para novas ações sobre os processos educacionais.

A psicanálise está em permanente confronto com o mal-estar na cultura e possibilita uma leitura dos fatos e fenômenos sociais e culturais. O legado teórico, clínico e ético de Freud leva-nos a incontáveis possibilidades de abordagens, reflexões e aprofundamentos, trazendo novas formas de ver o sujeito, a cultura e o mundo. Sendo a psicanálise um saber que se propõe a intervir além das práticas clínicas individuais, na cultura ela expressa um compromisso ético e político desse saber com o mal-estar característico de nosso tempo, valorizando a singularidade e o respeito às especificidades, através de uma escuta mais profunda do que vem ocorrendo com a cultura, com a sociedade, com vistas a identificar e compreender o surgimento de novos sintomas.

A lente freudiana enfocou desde os atos mais corriqueiros da vida cotidiana, como um lapso de memória ou uma troca de palavras, passando pela leitura dos sonhos como realização de desejos latentes, pela sexualidade como sendo parte da vida do sujeito, até as questões mais altamente estimadas, como a sublimação das pulsões pelo trabalho intelectual e pela arte. As questões que têm a ver diretamente com instituições da cultura como a ordem social, a religião, a moral e a ética também foram minuciosamente trabalhados em seus textos e como um homem atento aos sinais de seu tempo, sempre se interessou em pensar a cultura.

Trazer esses relatos do cotidiano, pinçados do repertório cultural da Bahia, marcado por elementos de origem africana e enlaçá-los com o objeto de pesquisa é, de alguma maneira, mesmo que timidamente, ampliar o conhecimento e propor outras possibilidades de reflexão no campo da pesquisa em educação, ao buscar enredar o professor e o aluno que estão na escola e que também se encontram na feira, no candomblé, no chão da praça. É possível que a transferência na sala de aula tenha também o agalma daquilo que é vivido na cotidianidade. Será que esses sujeitos não levam essa fala, esse rito para a escola? Eles têm escuta para isso? Ou será que o silêncio impera? Esses episódios seriam considerados profanos e a escola sagrada? O profano e o sagrado não podem se amalgamar? Essas indagações me levam a buscar a realidade perscrutando, na evidência do vazio, o sujeito do desejo e da falta, como objeto que encanta e instiga.

3.1.1 No chão do terreiro: o batismo no candomblé

*Três atabaques fazem soar o som
E convocam os Orixás.*

O candomblé, culto aos orixás de origem totêmica e familiar, é uma das religiões afro-brasileiras trazidas por sacerdotes africanos que foram escravizados e enviados para o Brasil, entre 1549 e 1888. Originalmente confinado à população de negros escravizados, proibido pela igreja católica e criminalizado por alguns governos, o candomblé prosperou nos quatro séculos e expandiu-se consideravelmente desde o fim da escravidão em 1888, estabelecendo-se com seguidores de várias classes sociais e dezenas e milhares de templos. Segundo Camurça (2006) o levantamento do Censo de 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revela que aproximadamente três milhões de brasileiros declararam o candomblé como sua religião. Na cidade de Salvador, existem 2.230 terreiros registrados na Federação Baiana de Cultos Afro-brasileiros e catalogados pelo Centro de Estudos Afro-orientais da UFBA (Universidade Federal da Bahia). Em 15 de dezembro de 1975, foi promulgada a lei federal n. 6.292, que protege os terreiros de candomblé no Brasil, contra qualquer tipo de alteração de sua formação material ou imaterial. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e o Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac) são os responsáveis pelo tombamento das casas³⁶.

Vemos assim que a população de ascendência africana no Brasil, através de sua organização cultural, dentre elas os terreiros de candomblé, mantém viva a tradição trazida pelos africanos escravizados. O candomblé, segundo Siqueira. (2004), é “a força que anima, guarda e mantém o núcleo de identidade afro-brasileira na Bahia” (p. 65). No candomblé se encontram os elementos de síntese da espiritualidade e da cultura reivindicada como base de suas origens.

Nas visitas que fiz à casa de candomblé, pude perceber que a vida cotidiana é usada como base para a educação dos que nela vivem e revela-se favorável para múltiplas possibilidades de aprendizagem. A transmissão se dá pela oralidade, quando os mais velhos compartilham seu saber sobre os rituais, cânticos e manuseio da natureza e, desse modo, a tradição se perpetua nos toques dos atabaques, nas comidas dos orixás, nos fios de contas coloridas.

³⁶ Dados obtidos no *site* oficial do Iphan e Ipac.

Ao adentrar a casa de candomblé, o babalaô³⁷ que me recebeu afirmou, através do jogo divinatório dos búzios, que o orixá que rege minha cabeça, isto é, que me protege, é o orixá Ogum³⁸. Confesso que o cenário me captura pelas sedutoras representações simbólicas de divindades, expressões de mitologia e de elementos da natureza que governam o universo e que constituem a enigmática estética do lugar e compõem uma aura de encantamento da liturgia que mobiliza as relações entre este mundo (*aiyê*) e o além (*orum*). Essa experiência do saber que me é revelado através da leitura e da escuta dos búzios e das cartas autentica o fenômeno da transferência, transcendendo os espaços formais do *setting* analítico e da sala de aula e ressignificam a figura do mestre e as implicações do ato educativo, sendo possível deste modo falar de transferência em outros espaços onde o discurso social faz laço.

Nas pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras, a aplicação da psicanálise como método de pesquisa social parte do princípio de que ela possui um conhecimento aplicável ao estudo da religião e assim utiliza os conceitos psicanalíticos para desvelar significados simbólicos latentes nos rituais do candomblé, buscando a dimensão dos símbolos pelos significados que eles teriam no nível inconsciente, “como uma linguagem cifrada que pode ser decodificada” (LA PORTA, 1979, p. 8). Este autor se entregou ao estudo do universo afro-brasileiro e revitaliza o debate sobre a pesquisa psicológica no âmbito social, abre espaço para o que a psicanálise pode contribuir para o estudo das produções simbólicas do homem, ao vincular o subjetivo ao social, e expandir a área de aplicação da psicanálise para além da prática clínica, incluindo a pesquisa social.

Em diversos momentos da obra de Freud, como em *O futuro da ilusão* (1927) e em *O mal-estar na civilização* (1929), entre outras, podemos observar a religião como elemento de suas descobertas e elaborações de sua teoria da civilização.

De acordo com Teixeira (1997), Lacan constatava que:

Nós, pobres sujeitos, parecemos necessitar da crença em um Grande Outro onisciente e onipotente, que vela por nós e quer o nosso bem, ainda que seus desígnios pareçam insondáveis. Esse Outro tanto pode ser eventualmente encarnado por figuras da realidade, quanto permanecer a maior parte do tempo como um puro lugar, entidade

³⁷ Babalaô é o sacerdote do oráculo, adivinho (PRANDI, 2001, p. 564).

³⁸ Ogum: orixá da metalurgia, da agricultura e da guerra (PRANDI, 2001, p. 568). Reza a lenda africana que este orixá “é o mais velho e o mais combativo dos filhos de Ododua, o conquistador e rei de Ifá” (VERGER, 1997, p.14).

impessoal de cuja intencionalidade, contudo, jamais duvidamos (p. 157).

Esse dizer parece fazer moldura para o relato dessa experiência vivida no terreiro de candomblé, a qual me fez refletir sobre o *sujeito suposto saber* em quem se deposita a confiança nas informações dessa realidade (in)visível e (in)corpórea (*aiyê* e *orum*) para conduzir os destinos dos que, nessa tentativa de encontrar o objeto perdido, se entregam a crenças religiosas em busca do saber sobre seus desejos. Esse laço estabelecido e estruturado na linguagem enreda o par envolvido no jogo divinatório, numa relação que evoca os discursos sobre os laços sociais de Lacan, aqui correspondente ao discurso do mestre, no qual o conhecimento sobre os rituais legitima a autoridade do adivinho, sustentando a relação pelo saber estabelecido. Nesse contexto, a relação transferencial é entendida como no dizer de Laplanche e Pontalis (2001): “processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles” (p. 514).

Kaufmann (1996), ao refletir sobre psicanálise e ciência das religiões a partir de Freud, coloca:

Uma religião é um *corpus* de crenças, ritos, regras e especulações que contém em si ou produz sua própria exegese e seu próprio sistema de justificações. A ciência das religiões é, pois, antes de mais nada, a ciência das diferenças entre religiões. [...] Freud teve por objetivo trazer à luz a origem e as etapas preliminares mais iniciais mais da formação da religião. Foi em referência a essa origem que a religião se constituiu e se transmitiu ao longo de toda a história, simultaneamente como neurose, como ilusão e como patrimônio cultural da humanidade inteira e de cada grupo humano (p. 585).

Observa-se assim a realidade de cada religião, considerada em sua especificidade, enquanto aspecto de uma dada cultura, agrupar-se segundo as afinidades e diferindo entre si como resultado de diferentes formações consubstanciadas nas relações de pertencimento e que atualizam a disposição para a transferência, ou melhor dizendo, para a neurose de transferência, elucidando o que na situação religiosa favorece a emergência desta, quando podemos ver em ação as modalidades das relações do sujeito com os seus diferentes tipos de objeto e que vão dar sentido a sua busca.

Fazer a passagem pelos rituais da casa de candomblé, na qual a narrativa sagrada dos mitos elucida a criação das coisas e dos seres, espaço singular no qual pude observar relações de poder, de saber, de troca, onde se instala o campo das relações transferenciais que se presentificam pela via das identificações com os orixás, com o babalaô e também nas relações hierárquicas que estruturam a casa de candomblé, me faz pensar na escuta e na fala que emergiram em ato na transmissão de saberes, o que me remete aos quatro discursos teorizados por Lacan, em que o sujeito se estrutura, a depender das diferentes posições que nesse lugar ocupa na cadeia de significações dos rituais mantenedores dos cultos. Olhar a casa de candomblé com essa lente de pesquisadora me faz (re)ver conceitos e explicações dos sintomas presentes na vida cotidiana, dos quais não podemos estar distanciados, pela dimensão social, cultural e ética que os caracteriza. Essa experiência me incita a enveredar por novos caminhos na construção da pesquisa em educação, percorrendo outros contextos de investigação que podem oferecer abordagens privilegiadas do objeto de estudo, mesmo que, como diz Fialho (2006) ao debater a pesquisa em educação: “Considero que a tarefa é ainda, a de conceitualização, destacando que, contra essa tarefa, todos os séculos de produção de conhecimento são uma poderosa resistência ao seu descobrimento e invenção” (p. 1).

Nessa perspectiva, torna-se um desafio a mais da educação na contemporaneidade incorporar novas tendências nas pesquisas trazidas à comunidade acadêmica e ao público em geral, que contemplem a compreensão dos complexos fenômenos subjacentes ao campo educacional.

Dessa incursão ao chão sagrado do candomblé, instala-se em mim um desejo de ressignificação da minha relação comigo mesma, com o outro, com o meu fazer e com o mundo e prossigo no percurso de outras buscas sobre o objeto de minha pesquisa, levando na algibeira um relicário de cenas e na cabeça, torço de renda tecida em pares de bilros, para saudar o orixá guerreiro que o babalaô diz que me rege e pode me proteger no combate: *Ogum Yê!*³⁹

3.1.2 Feira de São Joaquim: o chão da feira livre

*Que feira é essa? O que é que essa feira tem?
Que chão é esse que os meus pés pisam e inquietam a minha alma?*

³⁹ Saudação própria para reverenciar o orixá Ogum e pedir sua proteção (PRANDI, 2001,P. 568).

*Que segredos habitam os enigmas dos corredores tomados de gente
 Balcões de especiarias, água de cheiro e flor de laranjeira?
 O que é que essa feira tem?
 Tem cuidado, tem saber, tem querença.
 Velas, chamas, luzes e sombras.
 Milho purificado no alho que em pipocas se abre e banha o corpo.
 Valham-me, rosas vermelhas e brancas!
 Que feira é essa? O que é que essa feira tem?
 (SANTOS, 2009)*

A Feira de São Joaquim constitui-se nessa multiplicidade de cores, olhares, gestos, figuras, objetos, sons, silêncios, cheiros, aromas, por entre frutas, verduras, folhas variadas, ervas frescas, especiarias, grãos, farinhas, feijões, massas, carnes, artesanato de barro e palha, utensílios de casa, roupas, sapatos, situados em barracas quase toscas, ao longo de ruelas estreitas, denominadas pelo produto que apresentam, como rua da banana, e que ficam perfiladas à beira do cais, onde acontece o desembarque e embarque de feirantes e de uma diversidade de produtos para abastecê-la. É uma feira a céu aberto, situada na chamada Cidade Baixa, conhecida como local de compras dos adeptos do candomblé, pelo grande número de artigos próprios para os rituais, como patuás, folhas para banhos, amuletos, com o fim de serem utilizados nas oferendas aos orixás. Além de ser um centro de troca de mercadorias, a feira é um importante local de efetiva sociabilidade.

Chamou-me a atenção, primeiramente, a forma como se cumprimentam os conhecidos, fregueses de longa data, caracterizando quase uma organização familiar, mesmo sem, efetivamente, ter o parentesco, sugerindo uma relação de pertencimento que parece estar ancorada na ancestralidade africana: “Ô pai!” “Meu irmão!” “Primo!” “Minha tia!” Outro aspecto a ser enfatizado é a relação que se estabelece entre comprador e vendedor durante as trocas mercantis, evidenciando uma relação de muita cumplicidade, baseada na confiança: não se confere a mercadoria, não se discute preço, não se pechincha. Isso me levou a perguntar para algumas pessoas como se construiu essa relação de trocas e elas foram unânimes em dizer que a confiança e a lealdade que há entre eles não permitem esses questionamentos. Isso rompe com o paradigma da racionalidade com que o mercado de hoje é concebido, pois não prevalece o domínio econômico de supervalorização das mercadorias, que caracteriza o mercado capitalista, cujo objetivo é o lucro. Giddens (1991), ao discutir a modernidade, cujas características compreendem as relações verdadeiras que são mantidas e expressas em conexões

sociais estabelecidas em circunstâncias de co-presença, coloca que, nesse contexto, a confiança assume papel de destaque. E os encontros, sejam com estranhos, conhecidos ou íntimos, também circulam práticas generalizadas vinculadas à manutenção da confiança. Na modernidade, a confiabilidade se apresenta, segundo esse autor, “estabelecida entre indivíduos que se conhecem bem e que, baseados num relacionamento de longo prazo, substanciaram as credenciais que tornam cada um fidedigno aos olhos do outro” (GIDDENS, 1991, p. 22). Após algumas horas circulando, parando e conversando com os feirantes, as observações e informações que me foram passadas pelos sujeitos com os quais mantive contato revelam que o fato de se conhecerem desde pequenos neste chão da feira, a maioria ser integrante do mesmo bloco de carnaval, o afoxé Filhos de Gandhy e frequentarem casas de candomblé, onde geralmente se encontram, fortalece o laço de confiança que sustenta essa relação de comércio em outras bases, distintas das regras do mercado capitalista contemporâneo.

Na comunicação presente em toda relação humana, a interpretação que o ouvinte faz sobre o que é dito decide sobre o sentido que lhe é atribuído. Esse mosaico de pulsões que se presentifica na feira vai compondo uma gama de sentidos que passam a existir a cada parada para contato, regida por uma outra lógica, a da ética do bem viver. Neste contexto de sabores e saberes reverenciados pela tradição de um lugar, constato a presença do *sujeito suposto saber* localizada nos que detêm a sabedoria popular, o conhecimento ancestral de rituais, elementos que solidificam o chão da feira como lugar não só de comércio de mercadorias, mas de trocas afetivas, nas quais o fenômeno da transferência faz pano de fundo e sustenta que essas relações irrompam e sejam mantidas, quando a transferência é positiva e prazerosa, ou sejam evitadas, quando a transferência é hostil e negativa.

Assim, por entre ervas de banho, incensos, mocó⁴⁰, colheres, pinga, charutos, velas coloridas, pólvora, água de flor, agdás⁴¹, pimenta-da-costa, cravo, canela, erva-doce, anis estrelado, noz-moscada, umburana-de-cheiro⁴², carimã⁴³, tapioca, folhas de bananeira, unguentos⁴⁴, botecos de bebidas com predominância de ervas de infusão na

⁴⁰ Saco de palha trançada com alça para transporte de mantimentos; conhecido também como *bocapiu* (FERREIRA, 1980, p. 114).

⁴¹ Vaso de barro, cuja borda é maior que o fundo e é usado para preparar e servir alimentos e oferendas aos orixás (PRANDI, 2001, P. 561).

⁴² É uma espécie nativa do sertão, de elevado teor medicinal (FERREIRA, 1980, p. 992).

⁴³ É o amido da mandioca, polvilho azedo (FERREIRA, 1980, p. 359).

⁴⁴ Medicamento extraído de plantas, gorduras animais ou resíduos minerais que em pasta se aplica sobre alguma parte do corpo dolorida ou inflamada (FERREIRA, 1980, p.1711).

cachaça, cabanas populares, que comercializam comidas típicas baianas, vejo-me enredada pelo dialeto com que os sujeitos se comunicam, estabelecendo uma rede entrelaçada de conexões que se entrecruzam e, pelos fios simbólicos que autenticam as relações transferenciais, as quais suponho presentificadas, “alguma coisa se passa que muda a natureza dos seres em presença” (LACAN, 1979, p. 130) e desse modo autentica a transferência como pilar de transformação e aquisição de conhecimento.

Nesse empenho de buscar e ampliar o encontro com o objeto da pesquisa, uma quase nostalgia toma conta de minha escrita e se repete em indagações: que feira é essa? O que é que essa feira tem, que inquieta a minha alma nos corredores tomados de gente, velas, luzes e sombras? Estaria com essas indagações anunciando minha relação transferencial com esse chão? Aonde? Com quem? Com quais objetos? O que sei agora é que tenho desejo de lá retornar para, quiçá, (re)encontrar o mercador de ervas naturais para saber sobre seu desejo de me ensinar sobre as infusões para tirar os meus quebrantos. Esse sujeito suposto saber que me surpreende na teia (in)visível da relação transferencial, me remete a meu avô e a sua presença marcante no balcão da *pharmácia* e no laboratório, entre tubos de ensaio, a manipular fórmulas e a construir a ciência para além dos dogmas, que imprimiu em mim o gosto pela leitura e uma relação de enamoramento com o saber, que me captura e me enreda em transferências atualizadas e simbolizadas na tessitura da renda do cotidiano da feira que bordejia a troca de mercadorias, a libido emanada do cheiro forte de homens e mulheres; o encontro do par *erastés* e *erômanos* na esquina e o mal-estar no boteco, de um romance desfeito. São *fac-símiles* transferenciais de amódio que dão vontade de viver e de morrer.

3.1.3 No chão da praça: o carnaval de rua de Salvador

*Filhos de Gandhi, badauê
Ylê ayiê, malê de balê, otum obá
Tem um mistério
Que bate no coração
Força de uma canção
Que tem o dom de encantar
(PACHECO, 1989)*

O carnaval é um período anual de festejos profanos, que ocorre em determinadas culturas e que se mesclam de variadas manifestações de rua. A palavra “carnaval” vem do latim e deriva de *carne vale* (adeus, carne) ou de *carne levamen* (supressão da carne). Essa interpretação da origem etimológica da palavra remete-nos ao início da quaresma, que era, em sua origem, um período de reflexão espiritual e época de privação de certos alimentos, entre eles a carne (ARAÚJO, 1993). Sou levada a dizer que nos dias atuais, esse sentido tomou uma outra conotação e se transformou no seu avesso, pois o que vemos é uma liberação de hábitos e costumes e o corpo, ressignificado como carne, passa a ser o aval da folia, geralmente em evidência, falante, cantante, brincante, sexuado, afetivo. Na acepção popular do termo, segundo Ferreira (1980), a palavra carnaval comporta confusão, trapalhada, desordem, o que parece se comprovar pelas ocorrências que se registram nos dias de festa, por se tratar de um período marcado por maior liberação de pulsões libidinais que se manifestam em excesso de bebidas alcoólicas, uso de drogas e violência. O fragmento do carnaval da cidade de Salvador, Bahia, ao qual vou me reportar, entrou para o Guinness Book, em 2005, como a maior festa de rua do mundo⁴⁵.

Dentre os cortejos que desfilam pelos circuitos do carnaval, escolhi para este relato, o afoxé Filhos de Gandhy. Essa escolha se justifica pela relação transferencial que parece haver entre os dois episódios, nos quais este afoxé constitui-se um afeto manifesto nos laços que enodam pais e filhos-de-santo, mercadores, feirantes. No meu imaginário, representa uma síntese bem equilibrada entre o sagrado e o profano e contém, desde sua nomeação, na vestimenta, diversos indicativos da presença do fenômeno transferencial, como veremos no decorrer da descrição do seu histórico e no relato do episódio vivenciado. O termo “afoxé” provém da língua iorubá⁴⁶. É composto por três termos: *a*, prefixo nominal; *fo*, significa dizer, pronunciar; *xé*, significa realizar-se. Segundo Risério (1981), afoxé quer dizer *o enunciado que faz acontecer*. O afoxé Filhos de Gandhy foi fundado por estivadores portuários da cidade, no dia 18 de fevereiro de 1949, e se tornou o maior e mais belo afoxé do carnaval de Salvador, Bahia, com cerca de 14.000 integrantes. Constituído exclusivamente por homens e inspirado nos princípios de não-violência do líder pacifista Mahatma Gandhi, trocando-se, entretanto, a letra “i” por “y”, com a intenção de evitar possíveis represálias pelo uso

⁴⁵ Dados obtidos no *site* da Bahiatursa.

⁴⁶ Língua falada pelos povos da África e no continente americano, usada nos ritos afro-brasileiros e afro-cubanos.

do nome de uma figura importante do cenário mundial, batizou-se o bloco com o nome de “Filhos de Gandhi”⁴⁷. Podemos aí pontuar a identificação com um sujeito suposto saber, reverenciado como portador de um saber, atualizando a imagem do ideal do eu. Constituído exclusivamente por homens, traz a tradição ritmada pelo agogô⁴⁸ nos seus cânticos de ijexá⁴⁹, na língua iorubá. Para simbolizar as vestes indianas, utilizam lençóis e toalhas brancas como fantasia, que contém um turbante e colares azul e branco, que são oferecidos para os admiradores, como forma de desejar-lhes paz durante o carnaval e ao longo do ano. Por isso, quando sai às ruas, é conhecido como o *tapete branco da paz*, pois quando entra na avenida evoca essa imagem. Durante o desfile borrifam água de alfazema. As cores dos colares referenciam a paz e o afoxé evoca Oxalá⁵⁰, que é o orixá maior. O branco e azul intercalados é o fio de contas do Oxalá menino, o Oxaguian⁵¹, que correspondem: o branco a Oxalufon⁵² seu pai e o azul a Ogum, de quem é inseparável. As contas são amuletos, isto é, servem como talismãs. Vemos aí uma marca da tradição africana de reverenciar a ancestralidade, por deter o saber. Como curiosidade, segundo relata Silva (2009), atual presidente do bloco que este ano completou sessenta anos de desfile: “[...] por causa da beleza plástica dos filhos de Gandhi, as meninas ficam atraídas e aí começou essa brincadeira de trocar o colar por beijo” (p. 22). Os mais jovens trocam colares por beijos na boca das mulheres que, proibidas de entrar no bloco, assistem ao desfile. Muitas mulheres fazem o pedido do colar, porém eles resistem e não aceitam a sedução, pois o senso comum diz que as companheiras que ficam em casa contam os colares quando os ajudam a vestir a indumentária e conferem as contas na chegada. Nesse sentido, parece haver nesse ato um certo controle que cheira à busca da fidelidade. Neste embalo histórico do afoxé Filhos de Gandhi, e enlaçando os episódios vividos anteriormente, quando podemos observar um fio de repetição de elementos comuns ligando um ao outro, fiz minha estreia no carnaval de Salvador, assistindo ao emocionante desfile do *tapete branco da paz, se arrastando que nem cobra pelo chão*, me fazendo lembrar a canção “Procissão” de Gilberto Gil, um dos integrantes famosos deste bloco, que o descreve assim: “O Gandhi é aquela marca da presença ativa do folião, uma marca profunda do

⁴⁷ Dados obtidos no *site* oficial do bloco: www.filhosdegandhy.com.br

⁴⁸ Agogô: instrumento rítmico composto de duas campânulas metálicas (PRANDI, 2001, p. 564).

⁴⁹ Ritmo que se toca com batidas e cadências marcadas com o agogô. Ijexá também se refere à nação do candomblé formada pelos escravos vindos de Ilesa, na Nigéria (PRANDI, 2001, P. 565).

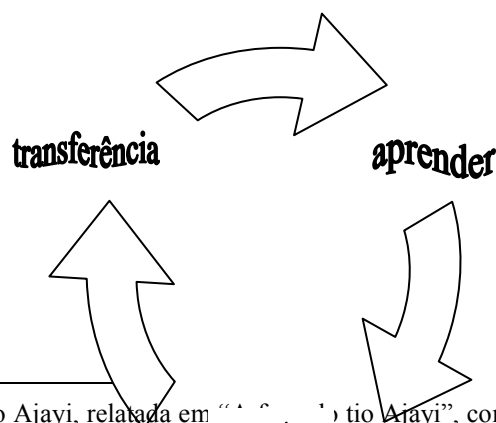
⁵⁰ Oxalá é o grande orixá criador do mundo e tem os poderes (abá e axé) do mundo (VERGER, 1997).

⁵¹ Jovem guerreiro. Uma das formas pelas quais Oxalá se apresenta (VERGER, 1997).

⁵² Velho curvado ao peso dos anos, outra forma com que Oxalá se apresenta (VERGER, 1997).

compromisso com a festa. É uma beleza, sempre. Os rituais se consolidando, os jovens, o gesto sedutor de 'amarrar' com as contas a menina fora da roda” (2009, p. 30). E entre uma e outra evocação de Ajaiô!⁵³ ao som dos agogôs em repetição, como uma saudação sedutora ao público, sou surpreendida com o envio de um colar, jogado por um dos integrantes para mim, seguido do pedido para que eu adentrasse ao bloco para retribuir com o beijo. De onde viria o sentido trazido por este gesto de enunciação? No meu entendimento, o que teria impulsionado esse ato afetivo do filho de Gandhi foi um deslocamento, uma transferência de agalma, supostamente por uma identificação de traços com alguma figura de sua referência afetiva, uma matriz simbólica, criando nesse contexto a instalação do campo transferencial. Sendo o colar um objeto símbolo de afeto prazeroso, estabelece no eixo pulsional um circuito de trocas que possibilita a substituição imaginária do objeto de desejo propriamente dito.

Enlaçar esses três episódios do repertório cultural da Bahia me remete ao matema apresentado na introdução deste estudo, no qual, por entre os vazios dos vértices do triângulo que não se fecham, circula a dinâmica do afeto transferencial, em que o sentir, o transferir e o aprender se enlaçam no chão da praça, no chão da feira, no chão do terreiro, por onde o desejo, a falta e a incompletude circulam, reescrevendo a lógica do fenômeno transferencial, autenticando o ato educativo que transcende a sala de aula, levando-me a pensar a educação para além do ato formal de aprender nos espaços institucionalizados e, assim, ampliar o conceito de educação, pois o ato educativo se ancora onde os sujeitos se encontram, pressupondo o desencadeamento das relações, num movimento de espiral onde circulam o afeto, a transferência e o aprender, como demonstrado no matema a seguir:



⁵³ Saudação alusiva ao tio Ajayi, relatada em “... o tio Ajayi”, conto do acervo de Mestre Didi, que emerge dos cânticos, da música e da estrutura cultural do afoxé, troça carnavalesca *Pae Burokô*, fundada por ele, que recria distintos elementos esteucos dos valores comunitários. Incorporada ao afoxé Filhos de Gandhi (LUZ, 2001, p. 33-38).

Figura 4: A dinâmica do processo transferencial elaborada pela autora

Essa representação revela para mim que, enquanto sujeito, desejei mergulhar nesses espaços para sentir-me afetada para ampliar o leque do fenômeno transferencial, e o que, à primeira vista, parecia constituir-se um nó difícil de desatar revelou-se, metaforicamente, um nó borromeu, uma ciranda de fios visíveis e invisíveis na qual circulo e me vejo estruturada.

Esses três episódios têm um ponto em comum, que é o título deste estudo: *Transferência, afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*. No início dessa escritura, quando as primeiras linhas foram tecidas no projeto de pesquisa, meu desejo era falar da transferência na escola. Entretanto, no decorrer do percurso, pelos argumentos apresentados, corroborando o pensamento de Freud⁵⁴, quando ele afirma que os mesmos processos que ocorrem na clínica podem ocorrer fora dela, fui buscar a etimologia do significante *episódio* e constatei na sua origem grega (epi = sobre; eis = pelo; odos = caminho) que estas cenas do cotidiano faziam parte da escola e nela se entrelaçavam com o fenômeno estudado.

As meadas de fios tecidos que arrematam, simbolicamente, o relato desses episódios do cotidiano, nos quais a dinâmica do processo transferencial se reescreve, autenticam a incorporação de novas problemáticas às pesquisas em educação, usando como aporte teórico construtos psicanalíticos e cuja investigação permite entender as diferentes manifestações do inconsciente e da constituição do sujeito, desvelando os efeitos de sentido que se instalam na trama das relações, interligam saberes e revelam partes das trocas feitas no interior da cultura em situações que, ao exigirem *uma aprendizagem de (des)aprender*, instalariam novos laços sociais nos lugares onde se produz o discurso da educação na contemporaneidade, *dançando ao redor dos seus vazios*.

⁵⁴ Citação trazida na p. 68

CAPÍTULO IV

**Atando os fios da renda: recordar, repetir e elaborar:
a nova dança dos bilros**

CAPÍTULO IV

Atando os fios da renda: recordar, repetir e elaborar: a nova dança dos bilros

*Renda se faz assim:
Com vazio e fio na mão.
(TIERRA, 2006)*

Em *História do movimento psicanalítico*, Freud (1910) em um momento nomeado por ele de “esplêndido isolamento”, imaginou o futuro de seu novo método e relembrou o conselho de seu mestre Charcot: “Olhar as mesmas coisas repetidas vezes até que elas comecem a falar por si mesmas” (FREUD, 1997, p. 26). Esse dizer me faz retomar a imagem das fiandeiras que emoldura e ilustra esta dissertação intitulada *Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*, recuperando nela os claros e escuros com os quais me enredei e que me conduziram ao caminho de possíveis respostas ao problema colocado, de como a transferência, essa reedição de afetos que enlaçam o sujeito do desejo no ato de aprender, se dá no ambiente escolar e se entrelaça às ações do cotidiano, tal como foi visto na descrição dos episódios. E mais: remete-me às poéticas letras das epígrafes que fizeram a borda nos capítulos desta dissertação, celebrando a imagem das rendeiras que tecem na almofada de bilros sua criação. Como no movimento da urdidura dos fios do tear e na dança dos bilros nas mãos da rendeira, em laços nos quais o desejo tece sonhos ao redor dos vazios, sigo a orientação dos mestres que me acompanharam nessa caminhada e olho repetidas vezes o mesmo texto no desejo de que ele comece a falar por si mesmo e, desse modo, *a fenda que nos separa da ponte que nos aproxima* possa engendrar um novo jogo de letras em que outros conhecimentos sejam elaborados e façam *o (des)encanto da coisa desejada*.

E assim, rememoro o caminho andado no percurso desta pesquisa e, para balizar meu trajeto, inscrevo no tempo lógico o processo desse caminhar, o método, evocando do ensino de Lacan (1966) o que ele estabelece como sendo as três dimensões do tempo⁵⁵, que permitem explicar as três dimensões da temporalidade com as quais o

⁵⁵ Instante de olhar, tempo para compreender, momento de concluir, introduzido por ele como tempo lógico (LACAN, 1996, p. 69).

sujeito lida. Desse modo, no instante de olhar, surgiram as primeiras indagações sobre o objeto, sua problematização, a contextualização no campo das pesquisas em educação. A partir desse desenho, os objetivos foram definidos e busquei ampliar o domínio da literatura específica. Apoiada nos saberes transmitidos pelo aporte teórico da psicanálise, me entreguei às leituras de Freud e Lacan relativas ao tema e de diversos estudiosos e pesquisadores das interseções entre psicanálise e educação, desde as questões epistemológicas e metodológicas do estatuto da psicanálise como ciência, que se constituem um nó ainda a ser (des)atado, aos enfoques da concepção do sujeito do inconsciente no campo do conhecimento e das aprendizagens, bem como os estudos sobre as conexões da psicanálise com a educação, os quais têm se debruçado diversos autores, como: Almeida (2000), Kupfer (2000, 2007), Lajonquière (1992, 1999), Machado (2000), Mrech (2005), Ornellas (2000, 2005) e Pereira (2003, 2008).

A partir daí busquei criar uma configuração para guiar-me no caminho da escrita e passo a passo familiarizar-me com os conceitos freudianos fundantes da teoria psicanalítica e sua releitura nos escritos de Lacan, bem como às pesquisas mais recentes sobre as relações professor e aluno. No tempo de compreender procurei decifrar, desvelar o que escapa e apenas se insinua nas meadas de linhas de vários matizes com as quais fui interagindo, juntando os fios da trama, desde os primeiros pontos, relacionando-os uns com os outros para elaborar o desenho desta renda transferencial. Agora é chegado o tempo de concluir, ou, pedindo licença a Lacan, o tempo de (in)concluir, porque o trabalho ainda é inacabado e nos seus furos outros podem ser tecidos, de modo que o estudo se estenda a outros campos da pesquisa em educação. Este tempo de olhar o objeto e recriar a partir dele é o momento de (re)fazer os arremates que ficaram alinhavados, reunir os fios esparsos e atar os fios simbólicos da renda desta pesquisa, que me levam a recordar, repetir e tentar elaborar o que ela pode apresentar como possibilidade de ampliar o debate das ideias e levantar outros questionamentos na busca da construção de conhecimento.

A transferência, tema fundante da psicanálise, foi vivenciada desde a concepção do projeto de pesquisa, em que busquei investigar o que em mim impulsiona a revivescência de um relicário de cenas primevas, em que o *sujeito suposto saber* esteve presente, alternadamente, de forma prazerosa e desprazerosa, imbricadas na almofada da rendeira como os pares de bilros que se entrelaçam repetidamente para percorrer o mapa na almofada que sustenta o desenho para ver irromper a renda. Assim, vivi em mim o que nas leituras me encantava e que por vezes me surpreendia, diante do tropeço

da fala se tornando significativa, do opaco véu de estranhamento da decifração do enigma do desejo, vazio estruturante no qual tecer os fios das relações transferenciais, desde a minha infância até os dias atuais. Mas, como *renda se faz assim, com vazio e fio na mão* prossegui na caminhada e faço da renda tecida uma cortina leve, que se abre e insinua se fechar para abrir de novo e encontrar uma grande tela em que cada traço move mil fios e cada movimento estabelece mil e um enlases, deixando transparecer, mesmo que de forma não muito nítida, semblantes se anunciando por entre sombras, claros e escuros, relevos algumas vezes (in)decifráveis, que permeiam o campo desse possível enlace da psicanálise com a educação.

Desse modo, o fenômeno da transferência, que, mesmo sendo ignorado por muitos educadores, não deixa de estar presente nas relações professor-aluno e no cotidiano das relações, foi o fio condutor do tempo lógico do percurso deste estudo. Neste momento de (in)concluir, posso dizer que, desde o instante de *imersão no objeto a ser estudado*, na busca das referências teóricas da temática, foi atingido o objetivo geral de refletir teoricamente sobre a transferência, nos lugares em que acontece o ato educativo, enlaçando o sujeito do desejo no ato de aprender. Assim como os demais aspectos da problemática que perpassa o objeto de investigação foram contemplados neste estudo, cujas leituras apontaram para a necessidade de o professor conhecer a respeito da relação transferencial, da função de saber que ocupa perante o aluno, no espaço/tempo em que o conteúdo é transmitido, podendo apreender como se constroem relações afetivas e de que forma estas são fundantes no processo do ensinar e aprender, no cotidiano das relações onde o ato educativo se presentifica pelas vias das relações transferenciais.

Essas relações tecidas dentro do processo de ensinar e aprender tanto podem facilitar a aprendizagem, quando há o manejo adequado por parte do sujeito suposto saber, quanto dificultá-la, quando a resistência entre os pares se estabelece e impede que a relação seja ressignificada, o que se constitui em um obstáculo para o processo de aprender e pode gerar situações difíceis de serem contornadas na sala de aula, devido aos sintomas que se manifestam em consequência desses impasses, como a depressão, a indisciplina, o desencanto, a violência, o fracasso escolar. Percorrer as trilhas teóricas da psicanálise e da educação, através das descobertas e conceitualização de fenômenos universais da constituição do sujeito e da construção do conhecimento, permitiu que novas conexões fossem estabelecidas para repensar múltiplas configurações desse enlace de campos e saberes singulares e possibilita incorporar aprendizagens, avançar

fronteiras, mostrar perspectivas desafiadoras de anúncio do novo, o que ocorreu ao relatar os episódios do cotidiano, cenas referenciais da cultura baiana.

Algumas indagações se esboçam e se apresentam na busca de uma articulação de diferentes saberes e linguagens, podendo ser esta uma modalidade de instigar este debate e aprofundar a temática que incorpora significados e significantes ao estudo e pesquisa em educação, como, por exemplo, as questões sobre ciência, epistemologia e subjetividade, que estão envolvidas na abordagem metodológica das pesquisas em que a psicanálise se faz presente e que no nosso programa de pós-graduação ainda carecem de uma discussão mais aprofundada e referenciada. As repercussões que bordejam a subjetividade necessitam de clareagem das discussões, assim como as questões do cotidiano e da cultura como possibilidade de acesso a um maior entendimento da complexa rede de desafios que a contemporaneidade nos coloca e nos instiga a investigar no campo dos processos educativos, como foi anunciado na introdução deste estudo.

Nessa perspectiva, Brandão (2006) nos fala: “A educação pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (p. 10). Com esse dizer, o autor reafirma a importância da educação como modo de transmissão e socialização de saberes. Desse modo, pode-se dizer que a educação é veia por onde circula e se renova o que é construído na trama coletiva, cujos sujeitos, tecidos por saberes, ideias, furos e bordas, constroem conhecimento que os permite compartilhar o que é produzido e compreendido como construção individual e social, porque traduz o significado de pertencimento, que torna possível que o sujeito se implique no processo de alicerçar as transformações sociais.

Lançam-se pela via desse escrito algumas sementes, a fim de contribuir para a construção deste espaço de interlocução que proporcione uma forma singular das relações, gerando bases para novas práticas pedagógicas incorporadas à formação docente, que ancorem sua atuação de maneira referenciada no seu papel de mediador da cultura de seu espaço e tempo.

Os resultados desse estudo evidenciam a presença da transferência tanto positiva, gerada por sentimentos ternos, quanto negativa, que se refere aos comportamentos hostis, agressivos, em quaisquer espaços onde os sujeitos se relacionam e em que haja a presença de um suposto saber, modelo identificatório que (des)encadeia essa relação. Na escola, a transferência positiva ou prazerosa permite que

tanto o aluno quanto o professor se sintam confiantes e desejem falar, interagir e descobrir o que está inquietando. Enquanto que a transferência negativa ou desprazerosa cria a resistência e pode se tornar um obstáculo ao processo de ensinar e aprender, por movimentar conteúdos desagradáveis que permaneciam em estado de latência. Um dos resultados desse estudo é poder ressaltar a importância da familiarização com esses construtos psicanalíticos por parte dos professores e educadores que estão comprometidos de forma inovadora com a relação pedagógica e educativa, com vistas a conviver de modo mais criativo com o mal-estar do cotidiano. Não se trata, contudo, de aplicar a psicanálise na educação, mas sim de implicar o fazer do educador com conhecimento desses construtos, com vistas a iluminar o bem e o mal-estar na práxis pedagógica. Desse modo, pode-se dizer que a pesquisa contribui com a proposta de que o ensino de alguns construtos da psicanálise a educadores abre-lhes possibilidades de (re)pensar suas relações com o saber, o conhecimento e com o exercício de educar, de forma distinta dos ideais cientificistas da pedagogia, aprendendo a lidar com o sujeito que deseja e aprende porque deseja.

Lacan (1960) em seus escritos sobre a religião, a ciência e o desejo postula que o desejo é aquilo que suporta o tema do inconsciente, lugar onde algo sempre escapa e a ele retorna na articulação do vir a ser do sujeito. E nos fala:

A ciência, que ocupa o lugar do desejo, não pode tanto ser uma ciência do desejo senão sob a forma de um formidável ponto de interrogação, e certamente não sem um motivo estrutural. Em outros termos, a ciência está animada por um misterioso desejo, mas ela não sabe, não mais do que nada no inconsciente, o que quer dizer esse desejo. O futuro nos revelará isso (LACAN, 1991, p.389).

Por essa perspectiva do autor, somos levados a esse instigante debate sobre o objeto da psicanálise como ciência e da (im)permanência dessa temática nas pesquisas em educação, ao atravessarem o ideal da previsibilidade e da determinação dos processos pedagógicos. Na contemporaneidade, torna-se imprescindível deslocar esse ideal da educação, de modo a ampliar o alcance das pesquisas e da implicação do educador na sua práxis.

Ao discutir o fenômeno da transferência na relação professor/aluno, tecendo os três capítulos anteriores, em que foram trazidos conceitos fundantes para a teorização do circuito transferencial, e foram trabalhados os aspectos da constituição do sujeito do inconsciente e estabelecidas possibilidades e impossibilidades do enlace da psicanálise

na educação, este estudo cumpre com o propósito de esboçar um desenho para que a escola, enquanto espaço de recriação, reconstrução e desconstrução de saberes, de possibilidades de encontros, desencontros, de trocas intelectivas e afetivas seja revigorado de diversas formas, privilegiadas pela escuta à fala do sujeito, do silêncio, das singularidades, do desejo, da transferência, dos afetos prazerosos e desprazerosos, contribuindo na formação continuada dos professores e corpo técnico da escola, com um estilo de aprender e ensinar.

Pesquisa recente de Mendes (2009) sobre a escuta na relação pedagógica traz de forma bastante significativa os efeitos deste recurso nos espaços de formação, como ilustrado a seguir, nas falas de seus sujeitos, professores de educação infantil:

[...] Ouvir o outro amplia suas possibilidades de intervenção e você sempre acaba modificando alguma coisa na sua prática (S8, p. 101).

Esse momento de ter um diálogo com os colegas é a oportunidade de discutir sobre a nossa prática (S2, p. 101).

[...] Se eu tenho alguém que me escuta, que senta comigo, que me ajuda a refletir, que me ajuda a repensar a minha prática, não seria diferente com os meus alunos na sala de aula (S3, p. 124).

Podemos observar nas falas desses sujeitos o quanto a escuta pode estruturar e enlaçar o fazer do professor, ao possibilitar a ressignificação de seus atos, em busca de um possível apaziguamento de suas inquietações e do mal-estar no cotidiano da sala de aula.

As sínteses das categorias estabelecidas na análise dos dados dessa pesquisa revelaram que:

Para esses sujeitos, o espaço da escuta, garantido no momento da coordenação pedagógica é importante para a sustentação de suas práticas, significando um espaço de formação, uma vez que a abertura ao diálogo proporciona situações de trocas, aprendizagens e reflexões sobre o fazer (MENDES, 2009, p. 148).

A pesquisadora ressalta em sua análise que a escuta e a fala revelaram um campo de relação transferencial e foi um aporte de confiança entre os sujeitos, sustentando a mediação de situações nas quais os sintomas de angústia, insatisfação e ambivalência de sentimentos marcam o cotidiano do fazer desses sujeitos. Dessa forma, a extensão dos construtos psicanalíticos no contexto da educação se constitui, pois pode

trazer um entendimento sobre a dinâmica de funcionamento do aparelho psíquico e minimizar os sintomas presentes no dia-a-dia do fazer pedagógico.

Sobre a relevância de pensar a formação docente, Macedo (2002) considera que:

Há necessidade de reformulação dos cursos de formação docente, no sentido de não se trabalharem apenas os estágios de desenvolvimento da aprendizagem; da estrutura curricular e da proposta pedagógica, a fim de que não se ocupem só dos conteúdos, das matérias, mas também do aluno e seus problemas e necessidades (p. 84).

Concordo com o autor e sugiro, como uma provocação para os cursos de pós-graduação em educação, organizar e participar de eventos para socializar a produção acadêmica, como simpósios, seminários, colóquios, além de apresentar essa proposta aos responsáveis pelas políticas públicas, promovendo um amplo debate entre as escolas, a partir das produções acadêmicas resultantes de suas pesquisas, que abordam as temáticas da contemporaneidade. Essa pesquisa é um convite à continuidade do debate e se propõe na retomada da caminhada para o doutorado, aprofundar os bordados desta renda.

Neste momento de (in)concluir, em que recordar os passos dados, repetir pontos para evidenciá-los e elaborar proposições, meu desejo é que esse texto fale por si e constitua sua condição de existência como objeto causa de desejo, agalma a refletir no espelho um jogo de luz e sombra no tear da pesquisa em educação, onde a urdidura dos campos dos saberes se entrecruza e pode tecer uma nova realidade pedagógica. É uma trama complexa, feita de nós, (re)feitos, (des)feitos. Mas rememoro da epígrafe do capítulo que enlaça psicanálise e educação o verso: *um só pedal mil fios move*. E pelas nuances de tons e semitons de um arco-íris de fios simbólicos, reais e imaginários, ligando o pretérito ao presente, deslocando afetos e tecendo na cortina de renda da almofada de bilros o bordado da lenda que diz: *no fim do arco-íris tem um tesouro*, emerge a pergunta: seria essa a senha da decifração do enigma e seria este o lugar do agalma que abre o tesouro de significantes da relação transferencial?

Essas inquietações que trago dos corredores da academia, da sala de aula e dos episódios do cotidiano revelam o mal-estar na educação e fazem traço na escrita dessa dissertação de mestrado, imaginariamente sustentando um pseudofantasma de que essas letras produzam efeitos de sentido para os que dela fizerem leitura e, desse modo, se possa ir mais além da teorização. É chegada a hora de segredar que a transferência que

sinto por essa obra inacabada reafirma o quanto essa temática reveste-se de brilho e simboliza a espiral que caracteriza esse objeto como causa do desejo.

Esta transposição da escola para as veredas do cotidiano nos quais os episódios que se entrelaçam presentificam a transferência no ato educativo e desvelam o agalma deste estudo, podem ser considerados como marca da educação contemporânea, mesmo que sejam muitas vezes encobertos pela censura ou pelo obsoletismo da educação pública. Por isso, sou tentada a dizer que, se meu avô, a quem me referi no segundo capítulo como tendo instalado em mim a transferência de saber, aqui estivesse, é possível que repetisse à margem dessa escritura a interjeição colocada na descrição sofisticada da longa e simples fórmula de bicarbonato com água, apresentada a mim para verificação de minha alfabetização: *pura besteira!* E nesse seu ato transgressor de instalação de quase uma *aprendizagem de (des)aprender*, autenticaria o meu título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

UMA NOTA EM *POIESIS*

Uma nota em *poiesis* irrompe pelo vazio e se repete na borda deste momento de (in)concluir, por entre fios entrelaçados da memória, deslocamento de afetos em vivências atualizadas para o *sujeito suposto saber* sobre o desejo. Uma nota em *poiesis* aciona o tear, presentifica-se em ato na dança dos pares de bilros da rendeira e faz traço na nomeação desta escrita: *Transferência: afeto que enlaça o sujeito do desejo no ato de aprender*. Uma nota em *poiesis* confunde histórias, faltas, desejos, espelha jogos de (des)encaixes, cenas multicores dos corredores da academia, da sala de aula, do cotidiano, e faz furo no afeto. Tropeço de fala, inconsciente, ato falho, (in)decifrável enigma, simbólico gozo, imaginário prazer a deslocar-se do Real. Uma nota em *poiesis* revisita espaços, percorre lembranças, reencontra silêncios e sussurros na beleza sutil de uma cena infantil. (In)esperado sorriso, brilho de um olhar. Uma nota em *poiesis* mobiliza o inusitado, baliza o jogo da linguagem, faz semblante, tece representações na teia transferencial, triângulo relacional de afetos ambivalentes, amódio manifesto. Eros e Thanatos, alternante jogo de interdição. No reticente ponto de (des)encontro dessa escritura, maestria que autentica o objeto causa de desejo, agalma refletido nos vãos do cotidiano, via de acesso a repetir-se tesouro de significantes: no chão da escola, no terreiro de candomblé, no chão da feira livre, no carnaval de rua, nas linhas e entrelinhas que têm o dom de encantar e fazem soar ruídos e silêncios, esculpidos no matiz de saberes profanos e sagrados em atos de enunciação... uma nota em *poiesis* se desloca da pedra bruta, enoda *érastés* e *érômênos* de forma singular e faz inscrição.

Maria da Glória Gonçalves Santos

Salvador, junho de 2009

Notas para o leitor da transferência. nº 1

1. Afeto: expressão emocional dos conflitos constitutivos do sujeito e que envolve a ambivalência de sentimentos (prazerosos e desprazerosos) que foram reprimidos ou deslocados.
2. Agalma: brilho fálico do objeto causa de desejo (objeto *a*). Palavra oriunda da poesia épica grega, é um dos conceitos mais fecundos da teorização lacaniana do desejo na transferência.
3. Aparelho psíquico: modo teórico de representação do funcionamento psíquico como um aparelho de disposição espacial, com interação dinâmica de instâncias. Freud (1900) introduz uma primeira tópica, na qual as instâncias são o inconsciente, a percepção-consciência e o pré-consciente. Em 1920, apresenta uma segunda tópica, corrigindo a anterior, acrescentando o isso, o supereu e o eu.
4. Ambivalência: disposição psíquica do sujeito que sente ou manifesta, simultaneamente, dois sentimentos em relação ao um mesmo objeto, a uma mesma situação. Por exemplo: amor e ódio, desejo e temor.
5. Amódio: Neologismo criado por Lacan para nomear o afeto como *henamoration*, uma enamoração feita de ódio e de amor.
6. Ato falho: ato da palavra e do funcionamento psíquico em que o resultado visado não é atingido, mas se vê substituído por outro. O desejo inconsciente realiza-se no lapso.
7. Cadeia metonímica: Dimensão da linguagem em que há a possibilidade infinita do jogo das substituições que cria as significações.
8. Clareagem: Tradução feita por Kupfer(2000) ao conceito de “*eclairage psychanalytique*” proferido Maud Mannoni (1979) sobre a escola experimental de Bonneuil-sur-Marne, na qual ela dizia que a psicanálise se fazia presente em sua função de exercer uma pequena iluminação do campo da educação.
9. Caso Dora: Jovem vienense que esteve em psicanálise com Freud no ano de 1899 e cujo tratamento constitui o primeiro dos cinco estudos sobre a história do tratamento da histeria. Na apresentação deste caso é a teoria do recalçamento que vem esclarecer a psicogênese do sintoma histérico.
10. Caso O Homem dos Ratos: Representa a referência para o estudo da neurose obsessiva, cuja principal sintomatologia é representada pelas idéias obsessivas, com ações compulsivas e defesa desenvolvida contra elas.
11. Caso O Pequeno Hans: Primeiro tratamento de uma fobia surgida em um menino de cinco anos, no qual Freud recolhe informações sobre a vida sexual das crianças.
12. Caso Schreber: Freud reconhece, na leitura psicanalítica do escrito de Schreber, a construção da paranóia, psicose caracterizada por um delírio de perseguição, sobretudo de ciúmes, erotomania e de grandeza.
13. Chiste: espécie de válvula de escape do inconsciente, que o utiliza para dizer em tom jocoso, de brincadeira, aquilo que realmente sente. É um dito espirituoso.

14. Complexo de Castração: Representação de uma perda relacionada ao órgão genital masculino. Põe fim ao complexo de Édipo. Na menina, a inveja do pênis encontra seu equivalente simbólico no desejo da mulher de ter um filho. No menino há o temor da castração, como realização de uma ameaça paterna em resposta as suas atividades sexuais, surgindo daí a angústia de castração.

15. Complexo de Édipo: principal agente da estruturação da criança. Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Vivido entre os três e cinco anos, seu declínio se dá no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. No menino, comporta uma identificação primária ambivalente com o pai, tomado como ideal e um investimento libidinal envolvendo a mãe. Na menina o processo é mais longo e complicado, inicia quando a menina constata sua inferioridade em relação ao menino, considerando-se castrada. Tem como primeiro objeto de amor a mãe e para poder orientar seu desejo para o pai, é preciso primeiro que ela se desapegue da mãe, sob a influência da inveja do pênis.

16. Demanda: muitas vezes é confundida com a noção de necessidade e de desejo. A necessidade visa um objeto específico e satisfaz-se com ele. O desejo nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda. A demanda é formada e dirige-se a outrem, embora incida ainda sobre o objeto este não é essencial para ela, pois a demanda articulada é, no fundo, demanda de amor. Na demanda o que é visado não é mais o objeto da necessidade, mas o amor.

17. Desejo: é o que separa o sujeito de um objeto supostamente perdido. Esse objeto, chamado objeto *a* é causa do desejo. Caracteriza-se por uma falta e para Lacan representa o mais profundo de nossa verdade. Manifesta-se nas formações do inconsciente: sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos, chistes. O desejo não é a necessidade. Ele não busca satisfação, mas o reconhecimento.

18. Discurso: organização da comunicação languageira específica das relações do sujeito com os significantes e com o objeto, que são determinantes e que regulam as formas de laço social. Lacan instituiu a Teoria dos quatro discursos, que explicam as diversas formas que poderá assumir a relação do sujeito com seu desejo, ou com o seu fantasma, com o objeto que tenta reencontrar ou com os ideais que o orientam.

19. Érastés: é o amante, aquele que ama; sujeito do desejo, da falta.

20. Éromenos: é o amado. O objeto do desejo que supostamente tem o que falta, mas na sabe o que tem de oculto e que constitui sua atração.

21. Estádio do Espelho: Uma das fases da constituição do sujeito, situada entre os seis e dezoito meses. Primeiro momento da formação do ego com a experiência narcísica fundamental, quando se dá a captação amorosa do sujeito pela imagem que adquire de si mesmo, segundo o modelo do outro..

22. Estilo: caráter singular, maneira pela qual se inventa um novo tipo de relação entre sujeitos falantes.

23. Ex-siste: Caráter do que se mantém, mas estando fora. Mantém-se fora, ao preço de uma perda, a castração. Natureza do que gira ao redor do consistente fazendo aí intervalo.
24. Fac-simile: vem do latim e significa faz igual. É uma cópia ou reprodução que apresenta grande semelhança com o original.
25. Falo: representação psíquica inconsciente construída com base na parte anatômica do corpo do homem, o pênis. Não é o órgão masculino. O falo é um termo correlativo ao da castração e ao da falta; aquilo que designa a falta. Significante do gozo sexual.
26. Fantasma: representação, produção imaginária que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada ou mais ou menos consciente.
27. Falta: condição do ser faltante. A natureza da falta deve ser diferenciada segundo o registro em que é produzida: frustração, castração, privação.
28. Ferida narcísica: refere-se ao fato da descoberta do inconsciente ter representado um golpe para o homem ao seu amor próprio, pois ele deixa de ser “senhor de sua própria casa”.
29. Fita de Möbius: figura topológica de superfície unilátera, ou seja, de uma só face, que Lacan utilizou para esclarecer a relação do consciente com o inconsciente.
30. Fobia: ataque de pânico diante de um objeto, animal ou arranjo particular do espaço, que funcionam com sinais de angústia.
31. Gozo: noção complexa situada na intrincação da linguagem com o desejo. O gozo é marcado pela falta e não pela plenitude. A relação com o objeto não é imediata. Misturam-se satisfação, espera, frustração, perda, luto, tensão, dor.
32. Histeria: neurose que apresenta quadros clínicos variados que se traduzem na organização da personalidade. As duas formas sintomáticas mais bem identificadas são: a *histeria de conversão* em que o conflito psíquico vem simbolizar-se nos sintomas corporais mais diversos, paroxísticos (ex: crise emocional com teatralidade) ou mais duradouros (ex: anestésias, paralisias, sensação de nó na garganta); e a *histeria de angústia* , em que a angústia é fixada de modo mais ou menos estável neste ou naquele objeto exterior (fobias).
33. Identificação : processo no qual o sujeito assimila um aspecto, um atributo do outro e se transforma, na totalidade ou em parte segundo esse modelo.
34. Imaginário: um dos três registros essenciais da estruturação do sujeito (o real, o simbólico e o imaginário, enodados de forma borromeana). É o que procede da constituição da imagem do corpo e deve ser entendido a partir da identificação. É o registro do eu, com o que ele comporta de desconhecimento, de alienação, de engodo. É sempre introduzido como alguma coisa fictícia, uma projeção imaginária.

35. Matema: escrita de aspecto algébrico, que se assemelha às formas matemáticas, usada para formalizar a teoria psicanalítica, denotar uma estrutura em causa no discurso. Para Lacan, tratava-se do ponto de ligação da psicanálise com a ciência.
36. Metáfora: substituição de um significante por outro, criando um sentido novo ou transferência de denominação. “Uma palavra por outra, esta é a fórmula da metáfora”(Lacan).
37. Metonímia: termo colocado no lugar de um outro, designando uma parte do que ele significa.
38. Narcisismo: amor pela imagem de si mesmo, referente ao mito de Narciso. O sujeito toma a si mesmo como objeto de amor. Fase de evolução sexual intermediária entre o auto-erotismo e o amor de objeto.
39. Não sabido: Função do saber na articulação do sujeito e do Outro, onde se situa o inconsciente, portanto uma rede desconhecida pelo sujeito e que, contudo, o determina.
40. Neurose Obsessiva: na sua forma típica, o conflito psíquico se exprime por sintomas chamados compulsivos e pensamentos repetitivos, de dúvidas, escrúpulos, que levam a inibição do pensamento e da ação.
41. Nó Borromeu: Lacan usou essa nomeação no seminário Real, Simbólico e Imaginário para referir-se a estruturação do sujeito que se dá como cadeia de uma corrente de três círculos, cuja ruptura de qualquer um dos elementos implica o desligamento de todos os outros. O nó é chamado borromeano, pois servia como brasão à família dos Borromini, no séc. XV e esse brasão inscrevia, com efeito, o pacto entre três famílias, tal que o laço entre elas seria rompido se apenas uma e qualquer uma delas viesse a faltar.
42. Objeto: Aquilo que é visado pelo sujeito na pulsão, no amor e no desejo. Para Lacan, objeto *a*.
43. Objeto *a*: objeto causa do desejo do sujeito. Como causa do desejo ele é causa da divisão do sujeito. Condição as existência do sujeito desejante, signo de um gozo perdido.
44. Outro (lê-se Grande Outro): constitui, fundamentalmente aquilo a partir do qual se ordena a vida psíquica, ou seja, um lugar onde se situa o que anterior e exterior ao sujeito, o determina e onde se forma o desejo da criança: mãe, pai e até mesmo, em uma dimensão de rivalidade, irmãos e irmãs.
45. Paranóia: psicose crônica caracterizada por um delírio de perseguição, de ciúme e de grandeza.
46. Pulsão(ões): processo dinâmico que consiste numa pressão ou força que leva a um objetivo. A pulsão tem uma fonte num estado de tensão e seu objetivo é suprimir este estado, graças ao objeto. Freud fala em teoria das pulsões (de vida e de morte).

47. Real: dos três registros (real, simbólico e imaginário) é o considerado da ordem do impossível de simbolizar. É o resistente e o objeto da rejeição.

48. Relações Transferenciais: Deslocamento de afeto de uma representação para outra, no qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles. Fenômeno que Freud aponta possível de ser encontrado em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes.

49. Resistência: tudo que nos atos e palavras se opõe ao acesso ao inconsciente.

50. Semblante: dimensão do que pode aparecer da dimensão subjetiva e que dá acesso a um desejo que encontra sua causa em um objeto perdido. Função primária da *verdade*.

51. Significante: elemento do discurso que representa e determina o sujeito. É constitutivo da linguagem. Tem a função diferente da função de significar, portanto o significante é autônomo com relação à significação. O significante tem diversas conotações que se estabelecem a partir de seu efeito de sentido.

52. Simbólico: nos três registros essenciais da estruturação do sujeito (RSI) o simbólico designa a ordem dos fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem. O simbólico é aquilo que falta em seu lugar, designando o que faz falta ou o que foi perdido.

53. Sintoma: expressão de um conflito inconsciente. É uma satisfação substitutiva de uma pulsão recalcada. A pulsão está no limite do somático (campo fisiológico) e do psíquico (da subjetividade). Não é sinal de uma doença.

54. Sublimação: capacidade da pulsão sexual de substituir um objeto sexual por um objeto não sexual, sem perder sua intensidade. Tudo aquilo que entrava o acesso do sujeito à sua determinação inconsciente. Certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa, de forma manifesta, um objetivo sexual: por exemplo, a criação artística, a investigação intelectual e, em geral, atividades que a sociedade confere grande valor.

55. Sujeito: Não é o sujeito biológico nem o da compreensão. Em psicanálise, é o sujeito do desejo, do inconsciente. Portanto, não sabe o que diz, nem mesmo que o diz: são mensagens cifradas a serem decodificadas. O sujeito existe na linguagem.

56. Sujeito Suposto Saber: Lugar específico daquele a quem o sujeito endereça sua demanda, posto que supostamente detem a chave, o saber inconsciente. Na relação transferencial entre professor e aluno, lugar do sujeito no qual o aluno coloca o professor; ele supõe que o professor detém o saber, o conhecimento e pode responder a todas as suas dúvidas e questionamentos.

57. Tempo lógico: sofisma de Lacan (1945) que permite explicar as três dimensões da temporalidade (Instante de olhar, tempo para compreender, momento de concluir) com as quais o sujeito lida e que não são três etapas cronológicas, pois cada um de seus valores lógicos é diferente, cada um suportado por um sujeito diferente: o sujeito impessoal, o sujeito indefinido recíproco e o sujeito da asserção sobre si mesmo.

58. Tesouro de significantes: Estoque de significantes disponíveis na língua, rede combinatória de símbolos que articula o discurso.

59. Transferência: Deslocamento de afeto de figuras parentais que sustentaram o pedido de amor na infância, para outras que no presente o sujeito pressupõe um saber sobre seu desejo. Fenômeno estrutural do psiquismo humano; atualização da realidade do inconsciente.

60. Verdade: na sua origem grega, *aletheia*, que significa desvelamento, isto é, tirar o véu, revelar-se, mostrar-se. Para a psicanálise, a dimensão da *verdade* está na fala do sujeito, que vem das formações do inconsciente.

Notas para o leitor yorubá. nº 3

1. Agdá: Vaso de barro, cuja borda é maior que o fundo e é usado para preparar e servir alimentos e oferendas aos orixás.

2. Afoxé: termo que vem da língua iorubá e significa fala que faz. Tem profunda relação com o terreiro de candomblé. Refere-se também a um ritmo. E é um cortejo que sai no carnaval de rua.

3. Agogô: instrumento rítmico composto de duas campânulas metálicas.

4. Babalaô: é o sacerdote do oráculo, do jogo dos búzios; adivinho. Popularmente chamado de Pai de Santo. Babalorixá é a forma feminina.

5. Búzios: conchas do mar nas quais os pescadores sopram para anunciar sua chegada ao porto ou transmitir notícias no mar. Usada como moeda de troca na África ocidental, durante a escravidão, é utilizada no jogo divinatório, no candomblé.

6. Candomblé: religião afro-brasileira. Culto aos orixás.

7. Carimã: massa azeda de mandioca mole, reduzida a bolos secos ao sol. Bolo de farinha de mandioca. Farinha seca finíssima.

8. Ebó: oferenda para o orixá Exu, que representa as potências contrárias ao homem.
9. Exu: orixá que representa as potências contrárias ao homem.
10. Ijexá: Ritmo que se toca com batidas e cadências marcadas com o agogô. Ijexá também se refere à nação do candomblé formada pelos escravos vindos de Ilesa, na Nigéria.
11. Iorubá: língua falada pelos povos da África e no continente americano usado nos ritos afro-brasileiros e afro-cubanos.
12. Mocó: bolsa a tiracolo para pequenas provisões.
13. Ogum: orixá que preside as lutas e as guerras, Deus nagô da guerra.
14. Ogum Yiê: saudação própria para reverenciar o orixá Ogum e pedir sua proteção.
15. Orixá(s): divindade das religiões afro-brasileiras. Guia. Forças da natureza que governam o universo. São classificados por princípios femininos e masculinos.
16. Oxaguiã: jovem guerreiro. Uma das formas como Oxalá se apresenta.
17. Oxalá: é o grande orixá criador do mundo e possuidor de seus poderes.
18. Oxalufon: velho curvado ao peso dos anos, uma das formas como Oxalá se apresenta.
19. Quebranto: estado mórbido que, segundo a superstição popular, o mau-olhado de certas pessoas produz em outras.
20. Umburana de cheiro: pequena árvore da caatinga, de folhas pequenas, com folículos aromáticos.
21. Ungüento: designação comum a certas drogas ou essências com as quais se perfuma o corpo. Medicamento extraído de plantas, gorduras animais ou resíduos minerais de consistência pastosa que se aplica sobre alguma parte do corpo dolorida ou inflamada.

Referências

- ABRÃO, J. L. F. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
- ARAÚJO, H. **Carnaval: seis mil anos de história**. Rio de Janeiro: Ed. Gryphus, 2000.
- ARAÚJO, J. C. **Narcisismo e relação narcísica de objeto**. Disponível em: <http://br.geocities.com/jcdaraujo/narcisismo.html>. Acesso em 7/09/07.
- BADIOU, A. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 1994.
- BASTOS, A. B. B. I. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995
- BIRMAN, J. **O mal-estar na atualidade: a psicanálise e novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAMARGO, A. C. C. S. **Educar: uma questão metodológica?:** proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CAMURÇA, M. A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000. In: TEIXEIRA, F.; MENEZES, R. (orgs). **As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CARVALHO, J. D. **Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise com a educação**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fumec, 2005.
- CECARELLI, P. R. O homem e o método. In: I Simpósio sobre Homem e Método. Belo Horizonte: PUC MG, 2001.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHEMAMA, R.; VANDERMEERSCH, B. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Unisinos, 2007.
- CIFALLI, M.; IMBERT, F. **Freud e pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.
- DA POIN, C. (org.) **As formas do vazio: desafios ao sujeito contemporâneo**. Rio de Janeiro: Via Lettera, 2008.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. eBooksLibris, 1967. Disponível em: www.ebooksbrasil.com Acesso em 12/02/2009

DESCARTES, R. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DORGEUVILLE, C.; CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise, volume 1**. Salvador: Ágalma, 1997.

ETKIN, G. E. Seminário: **A transferência e o objeto (a) na clínica**. Salvador: Escola Lacaniana da Bahia, 1992. Coleção Contorno.

FARIAS, F. R. **Reviravoltas do saber nas sombras do desejo**. An.5 Col.LEPSI/FE-USP, São Paulo, Jun. 2006)

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FIALHO, N. H. **Pesquisa em Educação**. Caderno de Pesquisa *Esse in curso*. V.4,nº7,PPGEduC/UNEB. Salvador: 2006

FILLOUX, J. C. Psicanálise e pedagogia ou sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico: a psicanálise e os impasses da educação. **Anais do Colóquio Lugar de Vida**. São Paulo. Lepsi-USP, 1999

FLEIG, M. A. psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno. **Anais do II colóquio do Lugar de Vida. São Paulo**. Lepsi-USP, 2000.

FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise (1916)** .Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XVI. Parte III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1932)**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XVI. Parte III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **A história do movimento psicanalítico (1856-1939)** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Prefácio a “Juventude desorientada” de Aichhorn (1925)**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)**v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914)**. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996

FREUD, S. **Totem e Tabu (1913/14)**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **A interpretação dos sonhos** (1900). Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. IV, I Parte. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O futuro de uma Ilusão**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O princípio do prazer e da realidade. In: _____. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**, v. 2, Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. **Observações sobre o amor transferencial** (1915). Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

_____. **A dinâmica da transferência** (1912). Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996

_____. **Análise terminável e interminável** (1937). Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GARCIA-ROZA, L. A. **O vazio e a falta: a questão do sujeito na psicanálise**. Anuário brasileiro de psicanálise, v. 1, nº 1, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **A construção metodológica da pesquisa em educação**. Conferência: Programa de Pós-Graduação em educação e Contemporaneidade-PPGEduC-Uneb-Salvador: 04/09/2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, G. **Álbum Louvação**. Rio de Janeiro: Unimar Music, 1997.

_____. Entrevista à revista **Muito**, encartada no jornal **A Tarde**. Salvador: 22/02/2009.

GUIRARDO, M. Dimensão institucional de uma clínica da queixa escolar: a prática psicanalítica revisitada. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XII, n. 23, 2007.

IPAC. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. Site oficial: www.ipac.ba.gov.br

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Site oficial: www.iphan.gov.br

JAPIASSU, H. **Psicanálise: ciência ou contraciência?** Rio de Janeiro: Imago, 1998

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. Comunicação oral no **VII Lepsi-USP**, 2008.

_____. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-USP, 1982.

_____. Comunicação **Lepsi-USP**, São Paulo, 1989.

LACAN, J. O seminário. Livro I. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. O seminário, livro 5: **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. O seminário. Livro 7: **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

_____. O seminário. Livro 8: **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. O seminário. Livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. O seminário. Livro 20: **Mais, Ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **O estádio do espelho como formador da função do eu (je) tal como se nos revela a experiência psicanalítica**. Texto mimeografado de comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurich, 17 de julho de 1947.

_____. **O Tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma**. Série Debates Psicanálise. Escritos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAFONT, J. G. **A topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A educação das crianças, o homem moderno e a psicanálise**. Atas V. 1. Reunião Lacanoamericana de Psicanálise da Bahia. Salvador: ELBA, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. Freud e a educação. **Anais do Colóquio Lugar de Vida: A psicanálise e os impasses da educação**. Lepsi-USP. 1999

_____. Entrevista Agência Brasil, concedida a Ebenezer de Menezes, em 6.12.1999. O rumo da educação na mão dos educadores. Disponível em www.educabrasil.com.br/eb/exe/texto.asp

_____. Uma nota introdutória sobre a conexão Psicanálise e Educação. **Interações**. São Paulo, v. 3, n. 5 jan/jun, 1998.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LA PORTA, E. **Estudo psicanalítico dos rituais afro-brasileiros**. Rios de janeiro: Ateneu, 1979.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo; Martins Fontes, 2004.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

LEMAIRE, A. **Jacques Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

LIMA, Jr. A. S. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro: Fundesf.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUZ, M. A. Opô Baba N'Lawá. **Caderno de Pesquisa Sementes**. Salvador: Eduneb, 2001, v 2, n.3/4, jan./dez., p. 18-20.

LUZ, N. C. do P. Casa-grande, Senzala e quilombos: qual território do currículo dos cursos de formação de professores. **Sementes**. Caderno de Pesquisa, Salvador , v. 2, n. 3/4 jan./dez, Eduneb, 2001.

MACEDO, Lino de (Org.). **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAFRA, T. M. **A transferência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MANNONI, O. **Freud: uma biografia ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MARTINS, M R. R. **(Im)possibilidade de conexão entre psicanálise e educação**. Artigo disponível em: WWW.psicologia.com.pt/artigos. Acesso em 23/07/07.

MENDES, F. O. S. **Hierógrafos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGEduc Uneb, Salvador, 2009. Biblioteca do Programa.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MONTEIRO, E. A. **Sobre a especificidade do ensino da psicanálise na universidade:** a formação do educador. São Paulo, 2005. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP.

_____. **A transferência e a ação educativa.** São Paulo, 2000. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica.** São Paulo: Plexus, 1995.

MORITZ, N. **Freud e seu duplo:** reflexões entre psicanálise e arte. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NAZAR, J. A propósito da transferência. **Revista Topos.** Rio de Janeiro, 1979.

NORTE, Z. do. Mulher Rendeira. **Coletânea Maximum** - Elba Ramalho, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVÉ, C. A transferência: um conceito fundamental. In: SLAVUTZKY, A. (org.). **Transferências.** São Paulo: Escuta, 1991.

ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Imagem do Outro (e) ou imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

_____. **Anotações de conferência em Fórum de Pesquisa da Linha 2, PPGEduc-UNEB.** Salvador: 2008.

_____. **Educação, afetividade e representação social.** In: Anais da ANPED, 2008

PACHECO, E. Ijexá, Filhos de Gandhi In:_____. **Afros e afoxés da Bahia.** Rio de Janeiro: Gravadora Polygram, 1989

PAES, J. M. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSOA, F. **Seleção poética.** 2ª edição. Biblioteca Manancial .Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUINTANA, M. A eterna procura. In:_____. **Antologia poética.** Porto Alegre: L & PM, 1996.

REIS, E. S. **De corpos e afetos: transferência e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

SANTOS, M. G. G. **Entre(linhas)**. Coletânea de poemas. No prelo. Salvador, 2009

SILVA, A. Ajaiô. Entrevista a **Revista Muito**, encarte do jornal **A Tarde**. Salvador: Bahia, 22/02/2009.

RISÉRIO, A. **Carnaval Ijexá: notas sobre afoxés e blocos do novo carnaval afro-baiano**. Salvador: Corrupio, 1981.

ROSENFEL S, H. K. **Palavra pescando não palavra: a metáfora na interpretação psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHILLING, V. **Freud e a felicidade impossível**. Disponível em <http://www.medio.com.br>, 2008.

SILVA, A. Ajaiô. **Revista Muito**, encarte do jornal **A Tarde** de 22/02/2009

SIQUEIRA, M. L. **A força que anima**. In: BOAVENTURA, E./ SILVA, A.C(org).: O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador: Edufba,

SLAVUTZKY, A. (org). **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991

SPELLER, M. A. R. Transferência: e o que o banquete do amor tem a ver com isso? In: Pulsional. **Revista de Psicanálise**, anos XIV-XV

TEIXEIRA, M. R. Objeto do desejo, objeto do gozo, objeto de consumo. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba: O amor nos tempos da análise**. Curitiba,1997.

TIERRA, P. In: VILAS, P.C.(org). **Entrama, a história do beija-flor coroadado**. Brasília: LGE editora, 2006

VEREDAS, **Revista 3**, ano 2, mês 7 1994 Disponível em www.traco-freudiano.org

VERGER, P. F. **Notas Sobre o Culto aos Orixás e Voduns**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura EDUSP 1999

_____. **Lendas africanas dos orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.