

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Aparecida Nobre

**Escuta a professores e professoras do Ensino Fundamental:
uma possibilidade de trabalho com a psicanálise (?)**

Juiz de Fora
2024

Luciane Aparecida Nobre

Escuta a um grupo de professores e professoras do Ensino Fundamental:
uma possibilidade de trabalho com a psicanálise (?)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nobre, Luciane Aparecida.

Escuta a professores e professoras do ensino fundamental: uma possibilidade de trabalho com a psicanálise (?) / Luciane Aparecida Nobre. -- 2024.

140 p.

Orientadora: Ilka Shapper Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Circulação de palavra. 4. Professores e professoras. 5. Pandemia. I. Santos, Ilka Shapper , orient. II. Título.

Luciane Aparecida Nobre

Escuta a professores e professoras do ensino fundamental: uma possibilidade de trabalho com a psicanálise (?)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ilka Shapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Juliana Maddalena Trifilio Dias
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Anna Carolina Lo Bianco Clementino
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Fernanda Theóphilo da Costa Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 31/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 19/07/2024, às 03:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 21/07/2024, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Maddalena Trifilio Dias, Professor(a)**, em 22/07/2024, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Carolina Lo Bianco Clementino, Usuário Externo**, em 07/08/2024, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Theophilo da Costa Moura, Usuário Externo**, em 05/09/2024, às 06:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1819580** e o código CRC **B826384E**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha Alana e ao meu filho Gabriel que vibraram comigo desde os primeiros investimentos no doutorado e que me renovam na alegria da presença. Ao meu neto Artur que, na sua sabedoria infantil, entende que o tempo é só uma contagem inventada. Te amo ao infinito! Ao meu irmão Pedro, à minha irmã Cristiane e aos sobrinhos Pedro e Antônio, amor que não se mede.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Ilka Schapper, que oportunizou e conduziu com mão amiga e diligente o meu processo de doutoramento e, também, os meus primeiros passos na psicanálise.

Agradeço aos membros da banca, Prof^a Dr^a Anna Carolina Lo Bianco, Prof^a Dr^a Fernanda Costa-Moura, Prof^a Dr^a Juliana Maddalena Trifilio Dias e Prof^a Dr^a Núbia Schaper Santos, que, desde as qualificações, tiveram a paciência e escuta necessária às orientações e apontamentos, sem os quais não teria sido possível caminhar.

Agradeço à psicanalista Alinne Nogueira pela escuta e aposta na minha formação. À psicanalista Mônica Magalhães pela indispensável supervisão e à Associação Freudiana de Psicanálise (AFJF) cuja transferência de trabalho vai se construindo a cada vez.

Aos professores e professoras do PPGE que, implicados com a pesquisa e o conhecimento, projetaram luz à compreensão de como se articulam as relações de poder na sociedade, entendimento indispensável à nossa atuação profissional.

Aos colegas do programa e a todos os pesquisadores da UFJF e de outras universidades que ousaram trilhar o caminho da pesquisa com a psicanálise cujos percursos contribuíram imensamente para a construção deste trabalho.

Agradeço à CAPES e à UFJF, instituições que sustentaram as pesquisas, mesmo em momentos difíceis, como o da pandemia e dos retrocessos políticos que nos ameaçam sempre. Agradeço também à Secretaria de Educação de Juiz de Fora que autorizou a pesquisa na rede.

Um agradecimento mais que especial aos participantes do grupo de pesquisa *Circulação de Palavra*, sem os quais nada teria sido possível. Agradeço por terem dito sim a este trabalho, pela disposição e compromisso. Um dos participantes, o professor Virgílio Alfredo Martins Oliveira, fez questão que seu nome fosse registrado como

participante da pesquisa.

Agradeço o carinho e o incentivo constantes dos amigos e amigas da vida e do trabalho; da PJF, da Escola Municipal Cosette de Alencar, dos CAEEs, especialmente do CAEE/Sul, onde fui fisgada pela psicanálise inaugurando um novo percurso de trabalho.

Ao meu pai e à minha mãe, que, de algum lugar na imensidão do Universo, celebram comigo a conclusão deste importante e renovador ciclo que me abriu outras possibilidades de leitura do mundo e da minha própria vida.

Ao menino Paulo, dedico este trabalho.

RESUMO

Esta tese, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, diz de um trabalho de pesquisa desenvolvido no campo da educação a partir dos operadores teóricos e da prática clínica da psicanálise. Mais especificamente, trata-se de um grupo de circulação de palavra com professores e professoras do Ensino Fundamental da rede pública, cujo objetivo foi fazer a palavra circular em torno do fazer pedagógico e daquilo que talvez possa trazer à tona inquietações presentes nos desafios da prática docente. A proposta surgiu a partir de experiências de escuta, tendo como referência a psicanálise em espaços educativos, imbricadas ao percurso de análise pessoal. A pesquisa foi atravessada pela pandemia de covid-19 durante o período de sua realização, de fevereiro de 2020 a abril de 2022, portanto, o que pôde ser capturado das falas dos participantes foi totalmente tomado pelas peculiaridades desse momento. Como forma de produção/construção dos dados, o trabalho lançou mão dos dispositivos de anotações após os encontros e do diário de campo, que foram sendo construídos durante o percurso. A transferência, como conceito e operador na clínica psicanalítica, fundamenta a leitura do que pôde ser escutado e vivenciado na pesquisa. Freud inventou a psicanálise a partir de sua experiência com a histeria, quando compreendeu que era importante dar lugar ao sintoma, como uma das formações do inconsciente, instigando os pacientes a falar. Nesse contexto, percebeu que algo do comportamento se repetia, em ato, durante a análise, levando-o ao conceito de transferência como repetição de afetos vividos na infância com os familiares mais próximos, produzindo um laço entre analista e analisando. Lacan ampliou esse conceito trazendo a ideia de “sujeito suposto de saber” como aquilo que promove o laço entre analista e analisando. O analisando, neurótico, supõe que o analista saiba sobre ele e que vá responder às suas questões. Nesta pesquisa, entendemos que, mais do que nos momentos habituais do cotidiano escolar, a transferência pôde ser lida como um fio que possibilitou a manutenção do laço entre professores e estudantes e entre professores e a escola, além da permanência do grupo da pesquisa durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Circulação de palavra. Professores e professoras. Pandemia.

RÉSUMÉ

Cette thèse fait partie du programme de troisième cycle en éducation de la Faculté d'éducation de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Il s'agit d'un projet de recherche mené dans le domaine de l'éducation en utilisant la pratique théorique et clinique de la psychanalyse. Plus précisément, il s'agit d'un groupe de circulation de mots avec des enseignants de l'école primaire du système scolaire public, dont l'objectif est de faire circuler des mots autour de la pratique pédagogique et de ce qui pourrait faire remonter à la surface les préoccupations présentes dans les défis de la pratique de l'enseignement. La proposition est née d'expériences d'écoute, en utilisant la psychanalyse comme référence dans les espaces éducatifs, entrelacées avec le chemin de l'analyse personnelle. La recherche a été traversée par la pandémie de Covid-19 pendant la période où elle a été menée, de février 2020 à avril 2022 ; par conséquent, ce qui a pu être capturé à partir des discours des participants a été totalement pris en charge par les particularités de ce moment. Comme mode de production/construction des données, le travail s'est appuyé sur les dispositifs de prise de notes après les réunions et le journal de terrain, qui se sont construits au fur et à mesure. Le transfert, en tant que concept et opérateur de la clinique psychanalytique, sous-tend la lecture de ce qui a été entendu et vécu dans la recherche. Freud a inventé la psychanalyse à partir de son expérience de l'hystérie, à ce moment-là où il s'est rendu compte qu'il était important de laisser la place au symptôme comme l'une des formations de l'inconscient, en encourageant les patients à parler. Dans ce contexte, il s'est aperçu que quelque chose du comportement se répétait en acte au cours de l'analyse, ce qui l'a conduit au concept de transfert comme répétition d'affects vécus dans l'enfance avec des membres de la famille proche, produisant un lien entre l'analyste et l'analysant. Lacan a élargi ce concept en introduisant l'idée du « sujet supposé savoir » comme ce qui favorise le lien entre l'analyste et l'analysant. L'analysant, névrosé, suppose que l'analyste le connaît et qu'il répondra à ses questions. Dans cette recherche, nous comprenons que plus que dans les moments habituels de la vie scolaire quotidienne, le transfert a pu être lu comme un fil conducteur qui a permis de maintenir le lien entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants et l'école, ainsi que la permanence du groupe de recherche pendant la période pandémique.

Mots-clés: Psychanalyse. Éducation. Circulation de la parole. Enseignants. Pandémie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 A escuta em cada encontro	122
Quadro 2 Anotações do Diário de Campo	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BO	Boletim de Ocorrência
BPC/LOAS	Benefício de Prestação Continuada / Lei Orgânica da Assistência Social
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavírus (do inglês, <i>Coronavirus Disease 2019</i>)
ERE	Ensino Remoto Emergencial
JN	Jornal Nacional
PADI	Plano de Aprendizado e Desenvolvimento Individualizado
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PsiLE	Psicanálise, Linguagem e Educação
SARS -CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave (do inglês <i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>)
SE	Secretaria de Educação
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
TEA	Transtorno do Espectro Autista

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	24
2.1 DO QUE SE TRATA.....	24
2.1.1 O caminho que se faz caminhando.....	25
2.1.2 O inusitado do percurso.....	32
2.1.3 Impacto do real.....	38
2.2 NA TRILHA DO TRABALHO.....	42
3 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE.....	54
3.1 A ESCUTA E A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO.....	54
3.2 A PALAVRA NA PSICANÁLISE.....	57
3.3 A TRANSFERÊNCIA.....	64
4 A PALAVRA EM CIRCULAÇÃO.....	83
4.1 OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	83
4.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	97
4.2.1 Não desistir é autorizar-se? A formação do analista.....	97
4.2.2 “Sei não, tia”: retomando o encontro com Paulo.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – Quadro 1 A escuta em cada encontro.....	121
APÊNDICE B – Quadro 2 Anotações no diário de campo.....	132
ANEXO A - Parecer do comitê de ética em pesquisa.....	140

1 INTRODUÇÃO

Não, não é dar a voz: é escutá-la ali,
onde já se fazia presente
(Moacyr Scliar, 2019, p. 84).

O que move esta pesquisa acadêmica começou a se constituir em um Seminário, intitulado *Histórias e memórias na ciranda da diversidade*, organizado pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/Sul), Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e Grupo de Pesquisa Psicanálise, Linguagem e Educação (PsiLE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pela orientadora desta tese. Nesse evento, tomei conhecimento, por meio da apresentação de um caso de um estudante que chamarei de Paulo, e da possibilidade que aconteceu ali, a partir da leitura de uma psicanalista, sobre as inquietações do trabalho das educadoras com essa criança. Minha aproximação com a psicanálise passa pelo modo que testemunhei a leitura cuidadosa e atenta dessa psicanalista, a partir dessa singular trajetória que me tocou de forma especial.

Destaco que esse Seminário aconteceu como um desdobramento do trabalho realizado no projeto de extensão intitulado *Espaço de Palavra*, que, como o próprio nome sugere, foi um espaço em que a circulação da palavra, em alguns momentos, constituiu-se a partir daquilo que as educadoras puderam dizer no interior das investigações do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Linguagem e Educação. O referido projeto começou em 2016, com os profissionais do CAEE/Sul, (professores e professoras, fonoaudióloga, diretora e intérprete de LIBRAS), uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Educação (SE) do município de Juiz de Fora - MG, no qual atuo como professora. O trabalho do *Espaço de Palavra*, também coordenado pela orientadora desta tese, já teve vários desdobramentos desde que foi criado e, no momento em que comecei a participar, privilegiava a apresentação e o estudo de casos de crianças e adolescentes atendidos no CAEE/Sul. Esse projeto foi interrompido durante a pandemia e não teve continuidade após o retorno presencial.

Antes mesmo de participar do *Espaço de Palavra*, o Seminário citado repercutiu com intensidade em minha vida profissional e em meus estudos, fato que fez com que

eu o trouxesse nesta pesquisa. Considero importante retomar esse percurso apontando minha implicação com a educação que é o lugar de onde provêm minhas inquietações e, também, dizer como fui fisgada pela psicanálise.

O caso de Paulo apareceu no Seminário supracitado durante uma apresentação de dois casos elencados pelo CAEE/Sul, considerados desafiadores aos profissionais. Tanto na apresentação como nos comentários realizados pela psicanalista que fez a supervisão do referido projeto de extensão (conhecedora do trabalho do CAEE/Sul), algo me chamou para aquela criança com apenas dez anos na época. Senti-me impactada pela fala que dizia que ele cavava buracos no quintal de casa, para ele próprio entrar, e pela situação em que mandara o irmão mais novo encostar a frigideira quente na mãe enquanto ela dormia. Assim, os apontamentos feitos pela psicanalista de que havia algo no relato do caso que reportava à mãe de Paulo e o desalento na fala das professoras com relação àquele sujeito tão inadaptado na escola tomaram-me totalmente.

Enfim, como estava em processo de mudança do CAEE/Centro para o CAEE/Sul, chamei aquele caso para mim solicitando que eu pudesse atender Paulo no ano seguinte, já que ele também passava por uma transição no atendimento do CAEE/Sul. E, assim, pude estar com ele por dois anos e meio, até quando me licenciiei para o doutorado, em agosto de 2019.

Importante esclarecer que, nos CAEEs, os atendimentos educacionais acontecem em pequenos grupos, de até cinco participantes, com uma hora de duração, organizados por faixa etária, ou, quando necessário, são realizados atendimentos individuais. Os grupos se compõem de estudantes que apresentam fenômenos comportamentais e/ou dificuldades na escola, seja por uma deficiência física, sensorial ou intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e psicoses ou, ainda, altas habilidades, de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/2008). São educandos que, por queixas diversas, não conseguem estabelecer um laço social com o ambiente escolar. Eles são, então, encaminhados pela escola, que busca uma parceria para encontrar caminhos possíveis à sua escolarização.

Paulo foi encaminhado nesse contexto, inicialmente, com uma hipótese diagnóstica de TEA e, posteriormente, de esquizofrenia infantil, de acordo com o

médico que o acompanhava. Dentre as queixas iniciais da escola, constavam comportamento impulsivo, desafiador e agressivo, dificuldade e desinteresse pelas atividades escolares.

No trabalho pedagógico com Paulo no CAEE/Sul, procurava ouvi-lo, dando lugar ao que dizia, com as incoerências e as incongruências pertinentes e aprendendo a suportar aquela que parecia ser sua frase preferida: “sei não, tia”. Tentei, na medida do meu percurso com a psicanálise, trabalhar com o que aparecia ali, daquela criança que se apresentava com as suas idiossincrasias: inadaptado, delirante, desafiador, impulsivo e, ao mesmo tempo, tímido, prestativo, de poucas palavras, cuidadoso e afetuoso com crianças mais novas do que ele.

Tanto na escola como no CAEE, Paulo mantinha uma ótima frequência, mostrava-se sempre disposto a colaborar com pequenas tarefas, tais como buscar e levar coisas e recados fora da sala, organizar a sala, distribuir e guardar materiais, fechar as janelas na saída, arrumar a mesa e as cadeiras, dentre outras. Havia, na minha leitura, um movimento que poderia indicar uma tentativa de laço com o outro e com a própria instituição.

Sua relação com a escrita e a leitura também era conturbada. Conquanto já fosse capaz de ler e escrever algumas palavras e pequenas frases, esse saber era demonstrado por Paulo de maneira inconstante, ora se apropriando, ora negando-o decisivamente. Aliados à suposta demanda de criar laços com o outro (era essa a leitura que fazia de suas iniciativas, por exemplo, de ajudar a arrumar a sala, buscar objetos na estante ou armário para uso coletivo), havia também os rompantes de impaciência e impulsividade. Percebia, no seu comportamento e na sua fala, algo que o empurrava para fora desse laço.

Acolhia os elogios com um sorriso tímido. Às vezes, tentava exaltar seus feitos relatando trabalhos braçais que realizava como ajudante de pedreiro do seu pai ou cuidando dos cavalos de um vizinho. Desses relatos, sabíamos que alguns eram reais e outros imaginários, mas seguimos na orientação de Lacan, segundo o qual, no Seminário *A Ética da Psicanálise*, diz que toda verdade tem estrutura de ficção (Lacan, 1959-1960/2008). Procurava escutar o que dizia Paulo e fazia algumas interrogações que, na maioria das vezes, ficavam no ar. Todavia, com a psicanálise, aprendemos

que a falta de resposta não significa que aquela interrogação não operou de alguma forma, produzindo efeitos *a posteriori*.

Qualquer insistência à sua participação em alguma atividade à qual ele se negava ou uma negativa à sua vontade resultava em situações difíceis de manejar, como uma saída intempestiva da sala ou até mesmo do espaço físico do CAEE. Esse era um comportamento recorrente na escola e de difícil manejo por parte dos professores e professoras e toda a equipe pedagógica. Diante de uma reprimenda ou um “não”, sua atitude era impulsiva no sentido de se retirar, virar as costas e sair. Tudo tinha que ser negociado em sua conduta. Houve um dia em que, diante de tantas manifestações de negação e provocação, pedi para que ele se retirasse, dizendo que poderia ir embora, já que não queria trabalhar e nem deixar que os outros colegas trabalhassem. Falei isso com autoridade, e sua resposta foi um emburrado e potente “não”, declarando que não iria sair. Disse, então, que ele poderia ficar sem atrapalhar o grupo. Ele ficou calado até o final do atendimento, levantando-se algumas vezes para olhar pela janela. Embora fosse difícil para ele suportar a autoridade, nesse dia, alguma coisa operou.

No primeiro ano de trabalho com Paulo no CAEE/Sul, a situação na escola ficou bastante complicada devido ao seu comportamento desafiador e às ameaças que fazia a colegas e professores e professoras, ameaças verbais de bater e matar. Para conversar sobre essas situações, a escola nos convidou (CAEE/Sul) para uma reunião com os professores e as professoras, a coordenação pedagógica e a direção. Essa reunião também contou com a presença da psicanalista que o atendia e com a professora orientadora desta tese, coordenadora do *Espaço de Palavra*, grupo no qual o seu caso era discutido. Fizemos uma escuta atenta dos profissionais da escola, que expuseram a situação de Paulo, de acordo com suas perspectivas.

Ouvimos falas surpreendentes, impactantes e importantes. Escutamos o quanto era difícil, chegando ao nível do insuportável, para os professores e professoras, ouvir as agressões verbais e ameaças físicas que Paulo fazia. Havia um grande desgaste gerado pelos constantes desafios à autoridade docente, pela negação em realizar as atividades escolares, pelas brigas constantes com colegas, principalmente no intervalo da merenda. A escola, ali representada pela direção, coordenadora pedagógica e professores e professoras de Paulo, apontava para a

impossibilidade de continuar um trabalho com ele naquele espaço escolar. Embora se configurasse uma situação complicada em se tratando de uma escola pública, foi importante sustentar isso naquele momento. A coordenadora do projeto *Espaço de Palavra* disse que escutava que a situação estava insustentável para a escola e, também para Paulo, e, que talvez fosse importante pensar em uma possível transferência para outra instituição escolar.

Após a constatação de que, naquele momento, era impossível continuar o trabalho com Paulo na instituição, passamos um ano, junto com a SE, rastreando outra escola da região para a qual ele e seus dois irmãos mais novos pudessem ir. Como essas vagas não foram encontradas, a transferência não aconteceu, o que fez com que Paulo permanecesse na mesma instituição de ensino. Algo ficou em suspensão, mas, como aposta, consideramos que o que foi dito e ouvido naquela reunião operou singularmente em cada profissional ali presente. Depois dessa escuta, um silêncio se colocou por alguns meses entre a escola e o CAEE/Sul.

A escola, como instituição da sociedade, institui uma ordem sob a qual nem sempre é possível acolher singularidades e discordâncias, embora elas estejam ali, como características importantes e presentes nas relações humanas e nas próprias instituições. Quando há possibilidade para que um sujeito (discente ou docente) apareça, que ele tenha voz na sua singularidade de forma a operar furos ou “rachaduras no que está cristalizado” (Kupfer, 2013, p. 136), outros discursos podem se manifestar, mesmo que divergentes dos ideais inclusivos que permeiam o discurso social e educacional. Algo pôde se manifestar naquela reunião cujo efeito pudemos constatar no depois.

É importante dizer que, quando falamos de sujeito na psicanálise, não nos referimos ao indivíduo da tradição científica cartesiana, cuja existência é fundada na razão e na consciência, identificado ao eu. No aforismo “penso, logo sou”, Lacan faz uma torção que nos dá notícia do que estaria para a psicanálise; nas palavras dele, seria: “penso onde não existo, portanto existo onde não penso” (Lacan, 2014, p. 249), referindo-se ao consciente como o lugar do pensar e o inconsciente como instância do sujeito, como o determinante de suas ações no mundo.

O conceito de sujeito para a psicanálise é extremamente complexo e foi construído por Lacan ao longo de sua obra, referenciado na descoberta freudiana do

inconsciente como sede principal da nossa realidade psíquica. Para a psicanálise, o sujeito não se encaixa na noção de unidade, pois sua marca é justamente a divisão pela linguagem, ou seja, a castração como falta simbólica, para que ele, sujeito dividido, possa consentir no seu próprio desejo (Melman, 2008). Coutinho Jorge (2008) opõe esse sujeito da psicanálise, que é “evanescente” - como lugar do corte e da ruptura - à ideia de eu, que configura “uma unidade, uma completude constituída imaginariamente” (Jorge, 2008, p. 96).

Conforme nos aponta Kaufmann (1996, p. 502): “Ele não é sujeito no inconsciente, imaginado como um reservatório das pulsões, ele é essa pulsação, essa fenda por onde algo de não-sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência”. Esse abrir e fechar do inconsciente se manifesta por meio dos sonhos, chistes, atos falhos e, sobretudo, nos sintomas, que foi justamente o que instigou Freud no tratamento da histeria, levando-o à criação da psicanálise. O sujeito do inconsciente aparece representado pelo significante, um significante que representa o sujeito para outro significante, conceito também desenvolvido por Lacan, o qual abordaremos oportunamente (Lacan, 1999).

Retomando a reunião supramencionada, posso dizer que ela constituiu um marco, um momento decisivo tanto para a vida escolar de Paulo quanto para minha aposta no trabalho de escuta a professores e professoras. Experimentei ali uma maneira diferente de estar com eles e elas, já que não apontamos as disposições legais relacionadas à inclusão e nem prescrevemos estratégias e metodologias de trabalho pedagógico, que, diga-se de passagem, não haviam demonstrado muitos resultados com Paulo. Isso não quer dizer que essas orientações pedagógicas não tenham lugar e valor no contexto escolar, já que a função social dessa instituição incide no processo ensino-aprendizagem. Pudemos, entretanto, escutar algo que pôde aparecer sob o efeito de alguma transferência, conceito que também terá lugar nesta investigação.

Concomitante a isso, no CAEE/Sul, aos poucos, Paulo ia se inserindo mais no grupo, manifestando suas vontades, delírios e enfrentamentos, utilizando mais as palavras e construindo um modo de estar com o outro, no discurso. Fazia-se entender melhor nos relatos e nas histórias que contava e realizava um movimento no sentido

de se deixar interrogar, de acenar com uma dúvida, cedendo um pouco à impulsividade do “sei não, tia” ou do virar as costas e sair.

Na escola, enquanto seguiam as tentativas de sua mudança, diante da alegação de que era impossível sua permanência durante todo o período escolar porque acabava criando “confusão”, decidiu-se reduzir o horário de sua permanência na instituição, frequentando somente a metade do tempo do turno escolar.

Passado mais esse ano (2018), Paulo foi promovido para o 6º ano, estando, nessa época, com 12 anos de idade. Logo de início, percebemos que, no CAEE/Sul, houvera uma mudança no seu comportamento. Ele levava os cadernos para nos mostrar e falava da aula de Inglês, sugerindo um laço transferencial com o professor dessa disciplina. Nesse momento, estava permanecendo durante o horário normal das aulas, sem redução, chegando e saindo junto com os seus colegas de classe.

No primeiro encontro do CAEE/Sul com a escola, conversamos com os professores e as professoras de Paulo, e grande foi nossa surpresa quando ouvimos outro discurso sobre ele. Em sua maioria, os profissionais que não o conheciam anteriormente se mostraram empenhados em ajudá-lo, embora enfrentassem receios pelo que haviam ouvido sobre ele. Ainda assim, apontavam possibilidades de laço e de trabalho.

Desses professores e professoras, apenas uma estivera presente na reunião de um ano e meio atrás quando fora decidida a não permanência de Paulo na escola (que, no final das contas, não se efetuiu). Essa professora colocou de forma muito honesta e aberta os conflitos com Paulo, dizendo da total impossibilidade de seguir o trabalho com ele, apontando seu limite na expressão: “ou ele, ou eu”. Grande foi nossa surpresa quando soubemos que, agora, ela era sua professora de apoio, que o acompanhava durante todas as aulas de todas as disciplinas. Interrogada sobre o que a levava a assumir essa função, ela respondeu que resolvera dar uma chance a Paulo, frisando que escolhera esse lugar em meio a outras opções. Nesse momento, eu estava por iniciar o primeiro ano do doutorado.

O que ocorreu? O que podemos pensar com a psicanálise sobre esse movimento, essa mudança de posição da professora e da própria escola? Talvez ter sido ouvida e acolhida na sua impossibilidade de estar com Paulo naquele momento, possa ter possibilitado uma abertura para um novo investimento. Talvez por poder

dizer que o trabalho com ele era insuportável e o modo como foi acolhido, no sentido de nos curvarmos à premissa de que a maneira de lidar com o insuportável era dar lugar a ele com toda a sua força, possa ter produzido alguns dos efeitos que recolhemos. Nossa escuta pode ter operado um efeito no sentido de favorecer outro vínculo, efeito esse que só apareceu a *posteriori*. Almeida e Aguiar (2017) apontam que uma proposta de intervenção da psicanálise com professores

permite que o professor se perceba implicado subjetivamente no seu ofício, reinterprete as representações de fracassos, conflitos e impasses e se repositone face à impotência advinda do mal-estar na educação, que pode vir a ser (re)significado, então, como uma das condições inevitáveis do homem na civilização (Almeida; Aguiar, 2017, p. 99).

Muitas crianças e adolescentes que são encaminhados para o CAEE, assim como seus familiares, encontram, nessa instituição, um espaço de apoio e acolhimento às suas dificuldades e queixas com relação aos filhos e filhas. Mas eles sabem que esse é um lugar destinado aos estigmatizados pelo fracasso escolar. Principalmente para as crianças maiores e os adolescentes, ser liberado ou desligado do CAEE tem um efeito. Há aqueles que não querem sair pela afinidade e transferência construída com a instituição e há aqueles que sentem nessa saída uma conquista. No final do ano de 2019, a equipe do CAEE/Sul entendeu que esse era o momento para a saída de Paulo. Ele continuaria a ser acompanhado por meio de contatos com a família e a escola, mas não precisaria ir mais aos atendimentos. Paulo segue construindo sua história como lhe é possível.

É importante dizer que Paulo continuou sendo acompanhado pela psicanalista que o recebeu em 2017. Esse lugar em que ele pôde dizer, ser escutado e se escutar produziu efeitos importantes. Da mesma forma, também foi oferecida à mãe uma escuta, à qual ela aderiu prontamente. Tudo isso foi efeito de um trabalho em rede com a parceria da UFJF.

Não poderia iniciar sem esse relato que permanece vivo em minhas associações, que mudou e forjou todo o meu percurso profissional e acadêmico desde então. Palavras transbordam para esta escrita, enlaçando campos e experiências.

Na construção desta escrita, utilizei tanto a primeira e terceira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural. Foi uma escolha que, no meu entendimento, diz respeito à coerência com o enunciado e com a enunciação, na tentativa de dar lugar às diversas vozes imbricadas neste texto e, também, à expectativa de uma possibilidade de enunciação.

Primeiramente, no plural, porque o trabalho foi construído com vários interlocutores sem os quais ele não aconteceria. Destaco a orientadora da tese e a psicanalista que fez a supervisão dos encontros ajudando-me nas leituras e na construção do trabalho no grupo, bem como a equipe do CAEE/Sul; a imprescindível análise pessoal na qual fui (e vou) encontrando meu lugar na vida, na pesquisa e na psicanálise. Muito especialmente, destaco os professores e as professoras participantes do grupo da investigação desta tese, que se dispuseram comigo a esta experiência. Um pouco (ou muito) de cada um/uma de nós está presente nesta escrita.

Mas há momentos nos quais destaco uma experiência pessoal ou uma observação particular, em que uso a primeira pessoa do singular por serem momentos em que minha inscrição no trabalho se deu de forma peculiar.

As referências à própria investigação, que tomo como terceira pessoa do singular, surgem nos momentos em que a fala está com a própria pesquisa que foi determinando seu curso. Embora, no final, tudo faça parte do mesmo tecido constituído por enlaçamentos, considerei que seria importante essas observações tanto para esclarecer ao leitor e leitora, como para conceder o tom à escrita.

Como pôde ser visto, optei por uma introdução que pudesse dizer dos movimentos que deram origem à pesquisa, assim como do meu percurso na descoberta da psicanálise como possibilidade de leitura e de posicionamento diante das situações que surgem no espaço socialmente destinado à educação, ou seja, a escola. Meu primeiro movimento em direção à escuta, que é a proposta deste trabalho, foi exatamente o de escutar a voz que falava em mim, ou seja, escutar o que, em mim, chamou-me à psicanálise.

Educar, uma das três profissões impossíveis ditas por Freud, juntamente com governar e analisar (Freud, 2011a, p. 347; Freud, 2018), trata-se de ofício do discurso, que possui como matéria-prima a palavra estruturada pela linguagem. Palavra que nunca consegue dizer tudo, que deixa sempre um resto, uma falha, algo não

simbolizável, não dizível. Na educação, não se aprende tudo o que é ensinado pelo professor, não se aprende da forma como se espera e no tempo desejado pela escola, há algo que escapa, um impossível de se realizar. “O real é o impossível”, afirmava Lacan (1969-1970/1992, p. 116), mas um impossível que precisa ter lugar, ser lido e escrito.

Neste trabalho, construído nos campos de dois ofícios impossíveis, educação e psicanálise, a última não comparece na sua perspectiva da clínica *stricto sensu* no que se refere ao *setting* analítico. Ao longo de sua obra, o criador da psicanálise percebeu que os conceitos que ele construiu poderiam ser inscritos no entendimento do ser humano comum (Freud, 1923/2011b), na sua posição de sujeito, e, conseqüentemente, esses conceitos poderiam ser capturados por outros campos do conhecimento. Em *Deve-se ensinar psicanálise nas Universidades* (Freud, 1919/2010c), ele acena para o ensino da psicanálise não só no âmbito da Medicina, mas também nas áreas da Arte, Filosofia e Religião, constituindo no que se nomeou, em Freud, de psicanálise aplicada.

Lacan (2003), na *Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola*, fala de psicanálise em extensão e psicanálise em intensão: “psicanálise em extensão, tudo que resume a função de nossa Escola como presentificadora da psicanálise no mundo, e, psicanálise em intensão, ou seja, a didática, como não fazendo mais do que preparar operadores para ela” (Lacan, 2003, p. 251), ou seja, a própria análise pessoal.

Dessa afirmação a leitura que me é possível, neste momento, é de que a primeira, psicanálise em extensão, refere-se às escolas de psicanálise envolvidas na transmissão, na sua função de formação do psicanalista, permitindo a expansão e inscrevendo a psicanálise no mundo, dando continuidade ao legado de Freud e Lacan, possibilitando uma leitura daquilo que está na cultura. A apreensão dos dispositivos da psicanálise em hospitais, centros de atendimento e acolhimento, em escolas, universidades e outras instituições sociais também constitui a psicanálise em extensão, levando-a para fora do contexto do consultório do analista. A psicanálise em intensão refere-se à prática clínica do *setting* analítico como fundadora da teoria. A formação do analista se faz, então, no que entendemos como psicanálise em intensão, no processo de análise, que pode ou não produzir um analista.

Consideramos que esta investigação se insere na psicanálise em extensão, pois nossa proposta é buscar, nos operadores da psicanálise, elementos para o trabalho de escuta e de leitura do que pôde ser escutado na palavra dos professores e das professoras participantes da referida investigação.

Para nos orientarmos no percurso, elencamos objetivos com os quais procuramos dialogar. O objetivo geral é instituir um espaço de escuta no qual a palavra possa circular entre professores no dizer sobre o trabalho docente, especialmente no período da pandemia. Os objetivos específicos são pensar os limites e as possibilidades de um espaço de circulação da palavra com professores e professoras, fundamentado na psicanálise, e problematizar a atuação do coordenador de um espaço de circulação da palavra referenciado na psicanálise.

Além da Introdução e Considerações finais, esta escrita está organizada em três momentos que dizem dos tempos que constituíram sua construção, aproximando-se do tempo lógico de Lacan: “o instante do olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir” (Lacan, 2014, p. 76). Esse tempo lógico, não cronológico, é composto de intervalos, de esperas necessárias à subjetividade; é o tempo de constituição do sujeito que, na análise, configura o tempo da cura, que é indefinido e não previsível, baseado na causalidade psíquica que diz da implicação do sujeito.

Logo após a Introdução, *Os caminhos da pesquisa*, trata das escolhas feitas para a investigação, é o tempo de ver o que se tem e vislumbrar a construção do campo de trabalho. Aqui é onde falamos da proposta de pesquisa, dos procedimentos iniciais, das indagações que a moveram, dos primeiros impasses e dos primeiros encontros com o trabalho.

Educação e Psicanálise, assim como o tempo para compreender de Lacan, “supõe a duração de um tempo de meditação” (Lacan, 2014, p. 78). Tempo de olhar as anotações, de escutar o campo de pesquisa e os conceitos e decidir os caminhos diante das contingências. Nesse capítulo, o conceito de transferência se destaca como possibilidade de leitura do que foi escutado nos encontros com os professores participantes da pesquisa.

A palavra em circulação apresenta leituras possíveis do trabalho a partir do elo transferencial construído no grupo no qual tiveram lugar os impactos do trabalho na minha própria formação, bem como o desejo que permitiu que eu não desistisse diante

dos impasses, das dúvidas presentes no processo e também da alegria que acompanhou a construção desta tese. “Passado o tempo para compreender o momento de concluir, é o momento de concluir o tempo para compreender” (Lacan, 2014, p. 79). Esse momento de concluir foi o momento de agir, de manifestar a “asserção de certeza antecipada” (Lacan, 2014, p. 81), por meio de ato, configurando a formalização da escrita da tese. Tempo de descobertas e de possibilidades de leituras no depois, momento para dar lugar aos encontros e aos efeitos da pesquisa na minha própria formação.

A seguir, especificaremos um pouco mais nossa investigação apresentando a questão que a move e os caminhos que ela foi nos apontando.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para dizer certas coisas
são precisas palavras
que amanhecem.
(Marina Colasanti, 2005, p. 12)

A epígrafe deste capítulo foi escolhida na tentativa de colocar para o leitor que as palavras, em forma de dizer, precisam de um tempo/lugar para amanhecerem, metáfora que pode sinalizar que é necessário um trabalho para isso. E, talvez, neste trabalho, o “amanhecer” foi o percurso da própria pesquisa, nessa experiência com a psicanálise que se estendeu para além do consultório analítico.

2.1 DO QUE SE TRATA

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, na linha de pesquisa *Linguagens, Culturas e Saberes*, entre os anos de 2019 a 2023. A pesquisa de campo deu-se com professores de uma escola de Ensino Fundamental, no período de fevereiro de 2020 (com exceção dos meses de abril, maio e junho) até abril de 2022.

O referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa é a psicanálise que constitui um campo de estudos novo para mim, embora a análise já fizesse parte de minha vida. A ele me rendi por ter sido atravessada pela aproximação com Paulo e pela participação no grupo *Espaço de Palavra*, que configura uma transferência de trabalho, quesito básico para a transmissão da psicanálise. Conforme afirma Lacan (1964/2003, p. 242), “o ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho”. A partir dessas experiências imbricadas às vivências profissionais como professora formadora do AEE e pelo trabalho de atendimento às crianças e adolescentes no CAEE, senti-me convocada a levar algo semelhante aos professores da escola.

Durante os cursos de formação e as conversas com os professores nas escolas sobre as condutas e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes

encaminhados e atendidos no CAEE, observei uma possível demanda de escuta, oriunda das queixas sobre o mal-estar gerado pelas impossibilidades que envolvem a educação, especialmente de estudantes que não se enquadram em padrões de aprendizado e comportamento desejados pela instituição escolar, principalmente os estudantes em situação de abandono e risco social, aqueles com alguma deficiência, TEA e outros transtornos de comportamento, ou por apatias que não se enquadram nas nosografias das psicopatologias.

A oportunidade de desenvolver o trabalho em um curso de doutorado fortaleceu-me nesse desejo, pois, dessa forma, teria a orientação necessária a tão ousado projeto e as condições para inscrição da experiência no âmbito da pesquisa acadêmica, mas, especialmente, na oportunidade de ter um espaço para ler o que estava se apresentando para mim.

Várias interrogações permearam esta investigação e muitas foram sustentadas até o final, pois, mais do que responder, elas têm a função de dar movimento, fazer seguir o caminho da palavra. Tentamos sintetizar a questão que conduziu esta investigação, nas seguintes interrogações: **é possível sustentar, com a psicanálise, um espaço de circulação de palavra no campo da educação? Quais os desdobramentos ou o que poderia ser capturado dessa experiência?**

2.1.1 O caminho que se fez caminhando

Nesta investigação, os instrumentos, a teoria e a própria trajetória estão entrelaçadas constituindo a *práxis* para a qual os conceitos e os dispositivos são convocados (e são provocadores) na medida dos desdobramentos e daquilo que aflora na circulação da palavra. Ao pesquisador, cabe sustentar a dificuldade que comporta algo de um não saber e o imprevisível de uma investigação, no caso bem específico desta pesquisa, o já referido momento pandêmico configurou algo inimaginável.

Nesse sentido, trago a metáfora do surfista, descrita por André Monteiro Pires, no texto *Metodologia do devir* (2006, p. 172): “O surfista não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita, disciplina o seu corpo para estar despreparado diante da

onda de vida que ele ainda não viu. O acontecimento do impossível”. O método não pode ser algo que aprisiona, mas uma forma de se preparar para a própria instabilidade do processo e do que dele poderá ser capturado. Para tal, é importante desatar amarras do corpo para que ele esteja apto e livre o bastante para ver, ouvir e sentir o que se encontra fora do previsível. Dialogando ainda com Pires (2006, p. 176), “a meta do surfista, de outro modo, não é um fim, mas um meio”.

Silva (1993) argumenta que a primeira condição para se considerar um método de investigação como sendo psicanalítico “é que não se chegue para a investigação trazendo já alguma resposta, conhecimento ou teoria anterior” (Silva, 1993, p. 21). Isso não implica dizer que não seja necessário estudo, ao contrário, isso é imprescindível, a despeito de não ir na direção *do que deve ser feito*, dando elementos para lidarmos com o que se apresenta no campo do real. Ainda assim, essa afirmação da autora, que cabe a todos os campos do conhecimento, tocou-me especialmente porque, de imediato, associei-a à forma como fui afetada pelo trabalho com a psicanálise, movida por questões que vão além do que posso dizer racionalmente. E, como aponta Lo Bianco (2003), em uma referência a Nobre (1999), na pesquisa em psicanálise, não há como comprovar hipóteses previamente formuladas buscando comprová-las com dados exatos, visto que “a direção tomada por essa pesquisa é dada pela experiência que afeta o pesquisador ou pela qual ele se deixa afetar” (Lo Bianco, 2003, p. 117).

As descobertas, as possibilidades e as surpresas foram sendo apresentadas em acontecimentos e foram se desdobrando no decorrer do doutorado, com os estudos e o caminhar do grupo da investigação, bem como com orientação da tese, análise pessoal e supervisão. Ou seja, o que me moveu foi um desejo que sustentou a pesquisa diante das dificuldades, especialmente em um momento pandêmico com todas as suas implicações. Enfrentamos uma situação de grande fragilidade social e subjetiva, mas que não construiu barreira para a sustentação do trabalho, pelo contrário, deu um sentido outro a ele.

A pesquisa com a psicanálise tem suas especificidades por se tratar de um campo no qual o inconsciente não se deixa apreender pelos métodos científicos tradicionais de pesquisa. O inconsciente pode ser apreendido na fala do sujeito, “nos

seus efeitos de estranheza” (Lo Bianco, 2003, p.119), sob a escuta de um analista, por meio dos elementos que Lacan nomeou de formações do inconsciente.

No nosso trabalho de investigação com os professores, a intervenção incidiu no que foi trazido pelos participantes, naquilo que aparecia nas suas falas a partir das interrogações que lhes eram dirigidas e nas associações. Tais interrogações traziam o mal-estar que aparecia, muitas vezes, no furo, na falha que presentifica a falta e, a partir dessa presença, a oportunidade de surgir algo novo, como possibilidade de trabalho para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, podemos dizer que se trata de uma pesquisa-intervenção, viabilizada pelo operador inscrito na transferência, conceito que trabalharemos no decorrer desta escrita. Sobre a experiência na pesquisa com a psicanálise, fora do espaço estrito da clínica, Perrone e Gurski (2020) contribuem:

Nesse âmbito, argumentamos que qualquer pesquisa-intervenção que inclua a ética psicanalista como referencial subverte os pressupostos do que se toma como ciência, já que a ética da psicanálise reinsere, no âmbito da pesquisa, a experiência do sujeito, ou seja, a dimensão do inconsciente por meio da transferência. Além do critério da transferência, ressaltamos que toda pesquisa em psicanálise se caracteriza como uma pesquisa clínica, não no sentido de utilizar o espaço do *setting*, mas sim por considerar a premissa de que as produções do inconsciente – estejam em um espaço terapêutico ou não – são passíveis de investigação (Perrone; Gurski, 2020, p. 65).

Freud construiu seu método de investigação do inconsciente a partir do método catártico desenvolvido por Josef Breuer, que tinha como base a hipnose, fundamentada na sugestão. Seguindo o seu próprio caminho na investigação clínica, Freud, o fundador da psicanálise, abandonou a hipnose partindo para uma prática na qual o paciente era convocado a dizer o que lhe vinha à mente, tendo ou não sentido ou significado para ele. Fez considerações importantes sobre a resistência dos pacientes em falar livremente, considerando essa resistência como operador importante na análise e que ficava “encoberta” na hipnose (Freud, 2016a; 2016b). Criou, assim, a *associação livre*, que é a base da técnica psicanalítica. Notamos aqui que o que chamamos de método em Freud foi uma forma de conduzir a análise que

surgiu do próprio trabalho com seus pacientes e da experiência na clínica com as histéricas.

Em *Recomendações ao médico que pratica a psicanálise*, publicado em 1912, Freud fala sobre a escuta do analista, que, diante da impossibilidade de guardar informações detalhadas de todos os pacientes, deve se privar de anotações, oferecendo ao que se ouve uma *atenção flutuante*, sem dar importância a mais ou a menos a tudo que o paciente diz. Essa escuta permite uma “memória inconsciente” que consiste em “escutar e não se preocupar em notar alguma coisa” (Freud, 2010, p. 150). Dias (2022) faz uma leitura interessante que aponta para os riscos de uma escuta que busca “uma resposta específica”:

Esta atenção flutuante na escuta favorece aquilo que possa emergir e evita o cansaço e os riscos de uma escuta proposital como quem procura por algo, muitas vezes, já previamente sabido. Então, a escuta não é feita por alguém que procura uma resposta, mas em abertura para que as palavras possam encontrar lugar e fazer caminho (Dias, 2022, p. 56).

Essa não é uma posição fácil, porque implica que o analista não saia do seu lugar no sentido de não se deixar levar pelas fantasias. Ela diz da leitura que o analista faz daquilo que ele escuta. É essa atenção que permitirá ouvir o que Lacan chamou de *significante*, algo que diz do sujeito, que surge na palavra, na linguagem. O significante é produzido na palavra do analisando, sendo o que constitui o sujeito.

Os dispositivos metodológicos que utilizamos na nossa pesquisa serão descritos no seu decorrer. Eles foram construídos a partir da experiência do projeto de extensão *Espaço de Palavra* e do levantamento bibliográfico que nos permitiu encontrar com outros pesquisadores, respeitando as singularidades da nossa própria pesquisa. A escuta, como dispositivo da clínica, constituiu a base para esta investigação, mostrando-se também como nosso maior desafio.

Ainda na entrevista inicial para ingresso no doutorado, foi firmado o compromisso ético no sentido de que, para além dos encontros destinados à pesquisa em si, os possíveis desdobramentos envolvendo a escola e os participantes da pesquisa seriam acolhidos e discutidos com todos os envolvidos. Ou seja, o trabalho

tem um corte destinado à pesquisa e escrita da tese, mas está aberto para possibilidades além da pesquisa, inclusive de vinculação ao trabalho do CAEE.

Antes de realizar o convite às possíveis escolas que poderiam aderir à proposta de investigação, foi solicitado, junto à SE do município, a autorização para sua realização e, concomitantemente, fizemos a solicitação de aprovação da pesquisa no Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF.

Desde a escrita do anteprojeto para o processo seletivo e durante a organização do trabalho de campo, duas escolas surgiram como possibilidade para realização da investigação. A primeira foi a escola de Paulo pela emblemática reunião e pelo laço que acreditamos termos estabelecido. A segunda, uma escola com a qual eu, particularmente, nutria um laço de trabalho.

Diante da impossibilidade apontada pela primeira escola de aderir à proposta naquele momento, buscamos a segunda que a aceitou e abriu possibilidades para sua realização. Frente à dificuldade de horário dos professores e das professoras, já que a maioria trabalha em mais de uma instituição, foi sugerido que, inicialmente, os encontros se realizassem mensalmente, aos sábados, no horário da reunião pedagógica¹, ou seja, aqueles e aquelas que aceitassem participar da pesquisa sairiam antes da hora final dessa reunião para participar dos encontros. E assim foi feito.

Conversei com os professores e professoras na última reunião pedagógica do ano de 2019. Não tenho certeza do número total de profissionais presentes nesse dia, mas imagino que, junto com as coordenadoras e direção, havia em torno de 35 a 40 profissionais. Todos foram convidados, e, dentre esses, nove se interessaram. As três coordenadoras, direção e vice direção alegaram que não poderiam estar em todos os encontros e perguntaram se poderiam participar conforme houvesse disponibilidade, ao que respondi que seriam bem-vindos e bem-vindas.

Retornei à escola, no ano seguinte, na primeira reunião. As observações a seguir constam no diário de campo e foram feitas no início do ano letivo de 2020,

¹ Trata-se de uma reunião voltada aos assuntos pedagógicos envolvendo todos os educadores da escola. Acontece uma vez por mês, normalmente aos sábados, em todas as escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Tem duração de quatro horas e possui remuneração específica.

enquanto eu aguardava ser chamada para me dirigir à sala onde estavam reunidos os professores e professoras, a fim de refazer o convite à participação na pesquisa. Foi um momento significativo, pois ali, sentada, esperando ser convidada a entrar, senti-me totalmente tomada por aquele ambiente e pela disposição para realizar o trabalho.

É uma sexta-feira, último dia do mês de janeiro de 2020, e a escola está sendo organizada para receber os estudantes na segunda-feira para o início do novo ano letivo. Após um lanche do qual participei, os professores e as professoras voltaram a se reunir em uma sala. Aguardei no refeitório o momento para conversar e estender o convite à participação na pesquisa aos professores novatos, já que o primeiro convite havia sido feito no final do ano anterior, ou seja, em dezembro de 2019. Enquanto aguardava, observei o espaço físico e o movimento dos funcionários que circulavam por ali. Havia um armário quebrado no chão do refeitório encostado a uma parede. Imaginei que aguardava ser descartado, assim como algumas carteiras do lado de fora de uma sala em cujo interior entrevi vários objetos tipicamente escolares: enfeites de isopor, carteiras, estantes e outros que não pude identificar devido à distância em que me encontrava.

Algumas vozes distraíram minha observação visual. Era de uma funcionária insatisfeita que reclamava do serviço que não foi feito ou que não se realizou como ela gostaria. Outras funcionárias tentavam estabelecer uma ordem na cozinha, enquanto falavam do próprio trabalho e respondiam à insatisfação da colega com frases confusas, entrecortadas. A funcionária que reclamava se retirou para a sala de objetos, chorando. Silêncio.

As paredes do refeitório estavam foscas e o chão de cimento apresentava pequenas rachaduras. A mesa e os bancos do refeitório, onde eu me encontrava e observava, estavam gastos de uso. Os portões de ferro da entrada da escola estavam praticamente sem pintura. Aquele conjunto que se desdobrava ao meu olhar constituía um espaço de muita simplicidade, típica de ambientes escolares públicos.

Levantei-me e caminhei um pouco pelo pátio da escola e essa impressão se ampliou para o mato alto em torno de uma quadra de esportes. Em um canto cimentado havia alguns aparelhos de parquinho para as crianças. Interroguei-me sobre o contraste desse ambiente um tanto precário e a intensidade das relações e dos laços que podem se constituir ali, naquele mesmo espaço. Logo fui convidada

pelo diretor e por uma das coordenadoras pedagógicas a me dirigir à sala onde estavam todos os professores e professoras reunidos².

Reverendo essas anotações, dou-me conta de que o impacto dessas primeiras impressões reverberou na minha entrada no campo da pesquisa, colocando-me de frente à minha responsabilidade e ousadia nesta proposta. Mais do que isso, esse primeiro momento me fez perceber o “lugar outro” que eu teria que ocupar para realizar este trabalho. Sentada ali, naquele banco do refeitório, algo me tomou no sentido de que eu não estava ali como pedagoga, representando o CAEE, como em vários outros momentos, mas era uma outra coisa que estava tomando corpo e da qual eu não tinha ainda uma ideia muito clara. Esse “outro lugar” foi sendo construído na medida da realização do trabalho, em cada encontro com os professores e professoras. E se fez interrogação até o final da pesquisa: Qual o meu lugar neste grupo?

Após esse encontro, o número de participantes se manteve em nove (sem contar com as coordenadoras e direção), mas, devido às trocas de professores e professoras, três do grupo inicial haviam saído da escola, mas três novatos se interessaram e entraram no grupo da pesquisa. Ficou marcado, então, o primeiro encontro para o dia da próxima reunião pedagógica.

O grupo da pesquisa *Circulação de palavra* teve seu início oficial em fevereiro de 2020. A escolha desse nome pretende anunciar que a aposta desta investigação é fazer a palavra circular e, principalmente, acolher os furos oriundos do próprio ensinar e que nem sempre têm lugar. Palavras que, no enlaçamento, podem dar contorno a esse ofício impossível acolhendo o resto que resiste ao educar.

Situações inesperadas trouxeram mudanças na configuração desses encontros. O primeiro foi a impossibilidade dos participantes para encontros quinzenais, tal como pensáramos inicialmente. Mantivemos, então, um encontro mensal, na própria escola, nos sábados de reunião pedagógica, como já dissemos. A outra situação foi que, após o segundo encontro (março de 2020), tivemos a interrupção do grupo devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus e os riscos da covid-19. Esse fato, totalmente inusitado, incidiu de forma marcante na vida de

² Por opção metodológica, o produto de minhas anotações e as falas de professoras e professoras encontram-se destacadas em itálico.

todos e, obviamente, a pesquisa. Em agosto do mesmo ano, após quatro meses do segundo e último encontro, o grupo foi retomado na modalidade virtual.

Diante das radicais mudanças operadas nas atividades pedagógicas devido à pandemia, houve uma alteração também naquilo que passou a aflorar na palavra do grupo em seu retorno, na modalidade *on-line*. Havia muitas inquietações, medos e, principalmente, algo estava em suspensão para todos.

2.1.2 O inusitado do percurso

Para efeito de registro do momento no qual transcorreu a maior parte desta investigação, lembramos que, no final do ano de 2019, surgiu, na China, uma epidemia gripal causada por um Coronavírus denominado SARS-CoV-2, causador da doença covid-19, de caráter fatal em alguns pacientes. De alta transmissibilidade, o vírus se espalhou pelo planeta, configurando uma pandemia com efeitos devastadores.

Ainda é difícil colocar palavras ao que sucedeu a isso. Mudanças radicais no cotidiano, o corpo aprisionado, laços afetivos precários, sentimentos diversos e divergentes. Uma passagem cujos efeitos nas subjetividades das várias faixas etárias só poderemos ver à frente, no *a posteriori*.

Na educação, as dificuldades em manter o contato com estudantes e familiares da rede pública apontaram para frustrações e precariedades do laço social. Além disso, os atrasos e os prejuízos na aprendizagem dizem não só do tempo perdido, mas também das implicações subjetivas a profissionais da educação, a estudantes de todos os níveis e a seus familiares, nas diversas situações da vida. O que fazer quando o impossível de ensinar tende a virar impotência diante de um contexto tão árduo?

Após o contato, no qual refiz o convite a todos os professores e professoras³, tivemos dois encontros do grupo *Circulação de Palavra* antes da interrupção. Esses

³ Daqui para frente, farei referência a todos os participantes como professores e professoras, por entender que, mesmo ocupando um cargo ou outra função pedagógica na escola, esses profissionais estão diretamente ligados às questões da docência e todos possuem formação para a docência. Isso

dois primeiros encontros ofereceram elementos importantes acerca das expectativas dos participantes e do que se pôde operar posteriormente no trabalho do grupo.

De início, posso dizer que fui impactada pela responsabilidade e pelas descobertas na relação com os professores e as professoras. Foi preciso coragem e humildade para me colocar em um trabalho como este, para o qual não havia uma previsão ou algo planejado e prescrito como nos cursos de formação que ministrava aos professores na SE. Na pesquisa, o saber se constituiu no grupo, em conjunto e a cada encontro. Aproximar-me dessa realidade envolveu grande expectativa e o aprendizado de suportar a dúvida e a insegurança, o que não teria sido possível sem o recurso da supervisão, que foi colocando questões, interrogando e abrindo espaços para se caminhar. Se eu não soubesse o quanto me preparara para os encontros (análise, orientação acadêmica, supervisão e estudos), diria que estava de “mãos vazias”, pois não levava uma matéria, um conteúdo, um livro ou um texto para o trabalho.

Tomando “mão vazias” como um possível significante, penso, *a posteriori*, que ele talvez tenha me salvado de uma postura de mestria, que poderia, já de saída, conduzir-me por caminhos distantes de um trabalho com a Psicanálise. Aliás, sair dessa posição foi um grande desafio durante o trabalho.

Na verdade, o que se passava com os professores e professoras participantes não era muito diferente do que se passava comigo no que diz respeito à construção e descoberta do trabalho. Estávamos juntos no processo: eu, no sentido de achar o meu lugar, sem perder de vista a responsabilidade da direção do trabalho, e eles e elas, na descoberta dessa possibilidade de fala, circunscrita a algo diferente impresso na formação docente. No segundo encontro, surpreendi-me com a possibilidade do trabalho com a palavra. Fiquei bastante tocada quando uma professora falou que ficara *surpresa quando se viu contando os dias para a reunião*, referindo-se ao nosso encontro.

Falei de insegurança, de coragem e humildade (essa última pode parecer piegas, mas não neste contexto). Todavia, foi sobretudo de desejo como causa (e não

não quer dizer que serão desconsiderados os lugares que cada um ocupa na escola e os efeitos que este lugar poderá operar na circulação da palavra.

como realização) que o trabalho se constituiu. Algo, sem me dar conta muitas vezes, possibilitou que eu me despisse de um saber prévio (de especialista), ainda que isso tenha aparecido em alguns momentos, e de certa prepotência de quem tem as respostas, conhece as leis que regem a educação (Educação Especial, mais especificamente) e sabe, ou tenta, apontar saídas para os problemas. Não foi fácil esse processo e me deparava com a necessidade de deixar cair algo desse saber a cada vez. Quando me deparei, na reunião com os professores e professoras na escola de Paulo, que a resposta poderia ser de outra ordem, relacionada à subjetividade que poderia aflorar da própria escuta e no acolhimento da fala como dispositivo, algo girou em mim e despertou o desejo da realização deste trabalho.

O primeiro encontro na escola ocorreu em uma sala de aula da escola escolhida como campo para a pesquisa. As carteiras foram por mim organizadas em círculo, e estiveram presentes oito dos nove professores que se propuseram a participar. Uma professora inscrita no grupo não pôde comparecer à escola por questões pessoais, conforme justificativa de uma colega.

Os professores que disseram sim à proposta da pesquisa foram movidos pela própria vontade, não houve nenhum tipo de vinculação a obrigações do seu trabalho como docente. Com isso, quero dizer que não foi uma exigência da SE ou da direção da escola. Como foi um convite, o aceite foi movido por uma escolha, algo os chamou ao grupo. Assim, estabeleceu-se no primeiro encontro uma interrogação que persistiu no segundo: o que os levou a dizer sim? Para alguns, o sim foi a busca de “algo novo”: *Vim por curiosidade, sobre a Psicanálise... Vim pelo novo, na procura de caminhos;* para outros o que instigou foi a palavra: *O que me chamou a atenção foi justamente a palavra, em um momento em que ela é tão mal interpretada... o que fazer com a palavra? Como usar a palavra?* A curiosidade pela psicanálise e pela proposta tão diferente dos encontros tradicionais de formação também incidiu no grupo, pois se tratava de uma escuta que convocava a implicação dos sujeitos. Isso na minha perspectiva, porque o que eles traziam poderia ser sintetizado com a expressão curiosidade. *O que está por trás da fala, ela é a ponta do iceberg (...) não dá pra dizer tudo que a gente sente.* Já aqui aparece a fala, com seus restos que caracterizam o simbólico na sua impossibilidade de dizer tudo, de dizer do real, “não dá pra dizer tudo”.

Chamou-me a atenção a inversão de uma queixa que apareceu logo no primeiro encontro do grupo que foi com relação a um conjunto de desafios do trabalho junto aos estudantes na condição de deficiência e TEA, que compõem o público das políticas públicas de inclusão. Ao final do encontro, um participante pôde dizer: *Se for pensar, todas as crianças têm suas necessidades, todas são especiais, e, às vezes, nós, professores, é que temos necessidades especiais.*

Nesse contexto, falaram sobre a bi docência⁴: *É bom, mas é difícil às vezes... depende de quem é o outro professor.* Falaram também do adicional de 20% que é pago a todos os professores e professoras da rede que trabalhem com estudantes com deficiência: *Tem aluno com deficiência que dá até vergonha receber 20% por causa dele.* Aqui referiram-se ao fato de que tem crianças que, apesar de um laudo, não necessitam de recursos diferenciados pois seguem o fluxo normal da turma. Disseram sobre o número de crianças especiais na sala, sobre as crianças que não têm laudo e as estratégias na sala de aula para atender a esses estudantes. *Temos muitas crianças sem laudo, isso é um problema.* O que muda com o laudo? (indaguei) *Muda muito, a gente sabe o que ele tem e pra família também é muito bom. É bom?* Indago hoje.

Embora não tenha feito outras intervenções, considerei importante que fosse falado a respeito do laudo, porque a necessidade desse documento é quase sempre apontada por professores e professoras como algo que vai resolver o problema do estudante na escola no sentido de que, a partir da concessão de um laudo, tudo se explica e se justifica, retirando o sujeito de cena. Ele passa a ser o transtorno ou a deficiência. Falar e se ouvir sobre isso talvez possa trazer outros elementos a essa questão.

Ainda nesses dois primeiros encontros surgiram as primeiras queixas com relação às famílias: *Tem muitas crianças com problemas familiares. Tem famílias*

⁴ Prática instituída pela Rede Municipal de Juiz de Fora, na qual ficam dois professores na sala quando há um estudante que justifique essa necessidade, posteriormente referida como “docência compartilhada” e, atualmente, como “ensino colaborativo”. É uma opção da rede municipal, amparada na Lei Brasileira de Inclusão (2015), orientada pela Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, que institui o “profissional de apoio”.

muito difíceis de dialogar, teve uma mãe que chegou na escola xingando e agredindo o filho...

Uma participante pôde dizer de um incidente físico que lhe causara problemas permanentes de saúde, possivelmente motivado pela atitude de um estudante com TEA. Com relação a essa última, naquele momento, não fiz nenhuma intervenção, embora tenha percebido que havia algo ali a ser interrogado. De fato, isso retornou na sua fala, mais de uma vez, em encontros posteriores.

Após vários relatos de situações difíceis vividas com estudantes considerados da educação especial e as saídas encontradas para essas situações, indaguei se esse era o maior desafio na profissão. A maioria respondeu que não, que havia muitos outros desafios, sendo esse somente um deles.

Como lembra Kupfer (2013, p. 138), só é possível se ouvir se essa fala for dirigida ao outro “para que esta retorne e ele a ouça”, por alguém que esteja na posição de escuta. Nesses primeiros encontros (e em outros também), tentei achar minha posição junto aos participantes, renunciando a uma prática pedagógica prescritiva tão entranhada a fim de buscar algo que pudesse ser compartilhado com os professores e professoras que, como bem foi dito por eles e elas, também quiseram experimentar. Para mim, o sim dos professores e professoras sinalizou a possibilidade de uma construção. *Todos somos especiais* - destacou uma professora. Finalizamos assim o primeiro encontro. Ali, experimentei que havia a possibilidade de um trabalho que ficaria mais com as interrogações e inquietações do que uma atividade que apontaria para as soluções das situações-problema. Como a circulação da palavra incidiu nos participantes foi a indagação inicial do segundo encontro.

No segundo encontro, cheguei à escola uns 10 minutos antes e participei do lanche, no qual havia um bolo pelo Dia Internacional da Mulher. Todos conversavam, cumprimentei vários, ouvi alguns comentários do tipo “vamos indo, né”?! e “vamos em frente”. A rede municipal está nesse momento, na iminência de uma greve, e tomei os comentários nessa conta. Antes, falei rapidamente com as coordenadoras e pedi para abrir a sala para o encontro do grupo. Organizei as carteiras em círculo e logo uma professora entrou e começou a conversar, a arrumar alguma coisa no fundo da sala e a falar sobre a turma e seu trabalho (essa é a sala de aula da turma dela). Percebi seu desejo de estar ali e senti um misto de contentamento e responsabilidade. Estava

meio tensa nesse segundo encontro, ainda tenho que trabalhar em mim a abertura ao inusitado, a um trabalho não pautado na prescrição, e, que apesar de preparado e planejado, está totalmente aberto. Minutos depois, os outros foram chegando.

Procurei escutar os professores e professoras sem criticar, sem avaliar e sem querer resolver as queixas ou os problemas que apareciam no grupo, de acordo com o ensino na psicanálise, tentando uma aproximação daquilo que constitui o discurso analítico. Mas, diante da minha trajetória profissional, me vi novamente atravessada pela interrogação: como me aproximar de um grupo de docentes, desalojada de um saber que possa apontar saídas ou mesmo pretensas soluções aos desafios da docência?

Quando aconteceu o segundo encontro, não havia ainda uma ameaça real da covid-19, mas o magistério já estava em estado de greve, com forte mobilização diante das tentativas do governo municipal de retirar conquistas importantes da categoria. Nesse momento, a continuidade do grupo conforme o planejado já era uma dúvida, pois poderia haver uma interrupção devido à possível greve.

Uma professora disse algo sobre a importância do afeto na relação do estudante e da influência disso na aprendizagem. Lembrei-me do texto em que Freud escreve sobre a escola e disse que poderia trazer, caso quisessem. Disseram que queriam o texto, com empolgação. Alguém falou sobre ler e discutir o texto e no final me cobraram para não esquecer. Ao final, quando os professores lamentaram o pouco tempo, disse que estaria disponível para ampliar os encontros para de 15 em 15 dias, como na proposta inicial. Falei sobre isso com a coordenadora e disse poderia passar meu celular, caso alguém solicitasse. Diante da iminência da greve, perguntei qual era a postura da escola e me informaram que a escola fecha em caso de greve. Todos param. Apesar das incertezas dos próximos encontros, saí emocionada da escola, pensando quanto é inovador e importante esse trabalho que está sendo construído e o quanto me sinto feliz em poder realizá-lo. Percebi que já há desdobramentos, um possível vínculo sendo construído e o interesse na leitura de Freud. Duas professoras a quem dei carona até o centro da cidade me lembraram do texto enquanto batiam a porta do carro ao sair.

Despedimo-nos na incerteza total do nosso próximo encontro e sob os insistentes pedidos de que eu levasse o texto do Freud (*A psicologia do colegial*, 1914), a respeito do qual eu havia feito referência.

Dias após o segundo encontro, o magistério municipal entrou em greve e, após aproximadamente uma semana, foi decretada a suspensão das aulas devido à pandemia do novo Coronavírus. Não tínhamos, então, previsão de retorno às atividades escolares, pois tudo dependia da evolução da pandemia, mas, de saída, sabíamos que tudo era incerto a partir dali. Sendo assim, o grupo *Circulação de Palavra* foi suspenso, aguardando o desenrolar das medidas de isolamento social. Uma suspensão que foi colocada para todos nós. Permanecemos abertos e atentos a outras possibilidades que pudessem surgir para a retomada do grupo, inclusive de encontros remotos. Motivada por um apontamento que surgiu na supervisão sobre manter um vínculo com o grupo, aproximadamente duas semanas depois, criei um grupo de *WhatsApp* e enviei por mensagem o supracitado texto freudiano enquanto pretexto para dizer que eu permanecia ali, apesar de tudo.

2.1.3 Impacto do real

As palavras a seguir constam no diário de campo e dizem dos efeitos subjetivos da situação gerada pela pandemia e confinamento.

Estamos em março de 2020 e hoje faz duas semanas após o segundo encontro na escola. Um tempo curto para tantos acontecimentos. Estamos no primeiro fim de semana do confinamento devido ao novo Coronavírus que se alastra pelo país, assim como aconteceu na China e acontece na Europa e Américas. Hoje, estão suspensos todos os serviços que não são considerados essenciais, dentre eles, a escola... A ordem é ficar em casa para evitar o contágio por um vírus que pode matar e se propaga numa velocidade absurda.

[...] Estamos agora em meados de maio, e os efeitos do afastamento social são cada vez mais visíveis: irritação, angústia e o persistente medo da doença e da morte são assunto das conversas ao telefone com amigos e familiares. Há um limite para suportar tantas faltas às quais fomos submetidos. Falta do outro, falta de perspectivas, falta do contato físico, falta das atividades sociais e pessoais costumeiras. Neste contexto, cada um vai se deparar com seus próprios limites, afinal, não é só a covid-

19 que mata. Vivemos no Brasil duas situações de imenso desgaste: a pandemia e o caos político.

A repercussão da pandemia é mundial, mas a cada contexto e a cada um ela traz diferentes implicações. Como bem disse uma professora, na retomada dos encontros: *Não estamos no mesmo barco não! Há jangadas e iates! Somos privilegiados, temos salário, moradia...As desigualdades estão mais visíveis.*

A despeito das dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas por cada um, os professores e professoras trouxeram a preocupação com as desigualdades no enfrentamento das situações diversas às quais a pandemia nos submeteu. Desemprego, fome, solidão, aumento acentuado da miséria social, abandono e o descompromisso do governo com uma realidade mundial verdadeiramente caótica. Negacionismo, *fake news* e preconceitos exacerbados contribuíram para o aprofundamento da crise que assolou nosso país. Mesmo com o foco da pesquisa incidindo nas questões pedagógicas, outras experiências também circularam na palavra dos participantes e foram acolhidas no grupo.

Como a psicanálise pode comparecer no acolhimento à experiência coletiva desse real? O real que nos deixa em suspensão e que nos escapa. Lacan, na Conferência de 1953 proferida na Sociedade Francesa de Psicanálise, oferece indicações para se entender a tópica do simbólico, imaginário e real como sendo “os registros essenciais da realidade humana” (Lacan, 1953/2005, p.12). Esses registros são distintos, mas funcionam entrelaçados em forma de nó. O real ao qual se refere a psicanálise é diferente da realidade à qual nos referimos ordinariamente. “O real é ou a totalidade ou o instante esvanecido. Na experiência analítica, para o sujeito, é sempre o choque com alguma coisa, por exemplo, com o silêncio do analista” (ibid., p. 45). O real, então, é algo que impacta, tem efeitos sobre o sujeito e não pode ser capturado pela fala, no simbólico.

O simbólico refere-se justamente àquilo que se passa na fala, no âmbito da linguagem, mas que comporta sempre um resto, impossível de simbolizar nele mesmo. Nosso inconsciente é organizado a partir do nosso lugar no simbólico, relacionado principalmente ao Édipo, na castração, que marca nossa relação com o mundo. Constitui também os conceitos, as teorias e aquilo que pode ser dito. Melman (2008) destaca a importância do simbólico sobre os outros registros, já que ele nos

caracteriza como humanos na possibilidade de fala. Ao mesmo tempo que o simbólico é uma prerrogativa do humano, ele não é mais importante que os outros dois no entrelaçamento daquilo que Lacan chamou de nó borromeano⁵. Esses registros, embora diferentes na conceituação e na função sobre o sujeito, não existem isoladamente, eles atuam em forma de elos que se enlaçam formando o nó. Por meio desses nós, Lacan tenta explicar o funcionamento do psiquismo humano.

O registro do imaginário diz da imagem e do sentido: “Tudo o que é da ordem da captação, da ilusão, dos modos de satisfação do sujeito são de imediato apreendidos pelo imaginário” (Vanier, 2005, p. 22). O imaginário “remete à forma como o sujeito se constitui através da imagem do seu semelhante” (Melman, 2008, p. 208). Tanto o simbólico quanto o imaginário dizem da realidade, já o real é o que escapa a ela.

Quando fomos atravessados pelo aparecimento do vírus que colocou o mundo em outra perspectiva, submetemo-nos, esperamos e retomamos nossas atividades da maneira possível, ou seja, de nossas casas, através da tela. Isso na melhor das hipóteses porque, a todo tempo, as falas dos professores e professoras apontam exatamente para as dificuldades com o ensino remoto e o escancaramento das diferenças sociais. Para nós, que pudemos manter nossas atividades remotas, essas experiências, paradoxalmente, mantiveram-nos fisicamente afastados, mas também nos aproximaram. Conectamo-nos com pessoas que se encontravam em outros continentes, fizemos cursos, ouvimos palestras, dialogamos. O real é uma experiência que não apenas nos submete, mas enseja algo que pode ser criado na ação com ele.

Esta pesquisa testemunhou isso, dobramo-nos ao real e seguimos como foi possível, ou seja, por meio de encontros *on-line*. Construimos nosso laço com todo o insuportável do momento: medo, angústia, ansiedade e preocupação foram alguns sentimentos possíveis de nomear, significantes que deslizaram nas falas. E, dessa forma, fomos descobrindo nosso caminho.

⁵ Objeto matemático advindo da topologia e utilizado por Lacan desde 1972 para mostrar a articulação dos três registros, Real, Imaginário e Simbólico. O nó borromeano se caracteriza pelo enlaçamento de três “anéis” ou “rodinhas de barbante” tal que a ruptura de um acarreta o desligamento dos três. Tratava-se também da figura inscrita no brasão de família dos borromeanos que assim selava sua indissolúvel amizade com outras grandes famílias italianas (Melman, 2008, p. 206).

Determinada a dar continuidade ao trabalho, de buscar um caminho, identifiquei-me com as palavras de Pereira (2016) quando se refere à sua própria pesquisa com professores:

[...] a orientação psicanalítica nos ensina que cada um deve inventar sua própria maneira de intervir no real, pois o inconsciente não se reduz a formas preestabelecidas. Cada pesquisador achará seu próprio caminho (Pereira, 2016, p. 97).

Submetida a esse real, em junho de 2020, entrei em contato com os professores e professoras pelo grupo de *WhatsApp* anteriormente criado e os convidei a retomarmos o grupo *Circulação de Palavra* pela via remota. O convite foi aceito e, no início de agosto, fizemos o primeiro encontro *on-line*. A partir dessa passagem, busco novamente o diário de campo como suporte para essa narrativa.

Em agosto de 2020, a retomada do grupo de pesquisa encontrou, de fato, novos personagens. Permito-me imaginar uma história de ficção, cujo cenário mudou radicalmente, a residência de cada um virou palco e tomou outra dimensão. Os professores relataram suas angústias, principalmente do início do isolamento social. Depressão, ansiedade, saudade e isolamento foram alguns significantes que ecoaram. O retorno às atividades escolares on-line (em casa) foi uma possibilidade de reencontro com os colegas e com a própria profissão, permitindo certo alívio. Mas intuo algo que não foi tocado, um incômodo mais profundo que não pôde ainda aparecer nas palavras diante desse encontro com o real.

Seguindo as anotações do diário de campo, no primeiro encontro remoto, com 10 participantes, o maior número de todos os encontros, *inicieei dando as boas-vindas a todos os participantes e aos que estavam chegando, disse que foi muito importante o acolhimento do grupo e da escola a essa pesquisa e agradeci o convite novamente aceito para a retomada. Fiz uma breve recapitulação do que é o grupo de Circulação de Palavra: a escuta aos educadores é o que move esta pesquisa, meu desejo de experimentar um espaço que é também de formação, não na forma tradicional, prescritiva, mas onde podemos nos ouvir e ouvir o outro por meio da circulação da palavra, dando lugar ao mal-estar, colocando-o em palavras. Inicieei, então,*

perguntando como estavam diante de todas as mudanças e acontecimentos dos últimos meses.

Nesse reencontro, agora de forma remota, as falas indicavam o momento desolador pelo qual passávamos e a situação tão peculiar imputada à educação, cujos efeitos ainda estamos colhendo. *É muito difícil não ter contato com as pessoas. No começo do isolamento, estava perdida sem a referência do trabalho e da família.* Algumas falas dizem do real, do impossível ao qual nos submetemos e acolhemos dentro das possibilidades de cada um. *Aceitação da situação tem que ter, porque não tem jeito... Não está igual para todos, temos diferentes realidades.* A situação das crianças, privadas de liberdade e convívio com outras crianças, o que é proporcionado principalmente pela escola, também apareceu na palavra de uma participante em uma fala inusitada: *As crianças estão tão carentes de aula e escola que vibram com a música “cabeça, ombro, joelho e pé”* (risos).

Dessa forma, diante do real que se apresentou, as inquietações inicialmente trazidas pelos professores e professoras sofreram uma torção diante do impacto da pandemia. Os desafios com a docência estavam lá, mas tomaram outros contornos e nuances e, os professores e professoras, na angústia de responder àquele momento específico depararam-se com situações nunca vivenciadas no contexto escolar. E isso apareceu e foi acolhido na palavra que circulou no grupo.

Retornaremos aos encontros do grupo de *Circulação de Palavra* brevemente, antes, porém, vamos buscar referências em outros trabalhos que possam melhor nos orientar ou oferecer pistas do caminho que nos propusemos trilhar.

2.2 NA TRILHA DO TRABALHO

Pensar esta investigação no âmbito da pesquisa acadêmica nos convoca ao importante procedimento de praxe, com o objetivo de situar nosso trabalho no conjunto das pesquisas desenvolvidas em universidades nos últimos dez anos. Trata-se do dispositivo de **levantamento bibliográfico** ou **estado da arte**, como é chamada a busca por pesquisas que possam dialogar com a nossa e contribuir, principalmente no que se refere aos estudos teórico-metodológicos. Para tal imersão, selecionamos os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além de artigos no *website Scientific Electronic Library Online (SciELO)* que se relacionassem com a escuta de professores e professoras e espaços de circulação da palavra na escola, ancorados na psicanálise. Os artigos consistiram leituras importantes, contribuindo para a construção do nosso trabalho acadêmico.

Logo após a busca pelas pesquisas acadêmicas, fizemos uma busca na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por se tratar de uma importante associação de divulgação de pesquisas em educação. Nessa busca, sem especificar um intervalo de tempo, encontramos quatro trabalhos com o referencial psicanalítico, mas nenhum relacionado à nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, optamos por ler e comentar as pesquisas acadêmicas na sua relação com a nossa, o que possibilitou compreendermos do que *não* se tratava a nossa investigação. É importante registrar que essa busca se refere a um momento da escrita e da redefinição do projeto de pesquisa. Várias outras buscas aconteceram durante todo o trabalho do doutoramento, de acordo com o que o campo solicitava ou indicava como possibilidade de leitura teórica ou de dispositivo técnico-metodológico.

Essa busca a que nos referimos foi realizada em dezembro de 2019 e revista em julho de 2020, tendo sido considerados os dez últimos anos de publicação. Pelo fato de esta pesquisa estar inserida na educação, focamos em programas de educação. As palavras-chave utilizadas foram **Educação e Psicanálise; Formação de professores; Escuta e Palavra**. A leitura de trabalhos indicados por colegas conhecedores do nosso interesse e a leitura de pesquisas desenvolvidas no próprio PPGE da UFJF também foram importantes em vários momentos da investigação e da escrita da tese. Destaco, ainda, os fecundos encontros do grupo de pesquisa e extensão coordenado pela orientadora desta tese, o *O bebê (en)cena*, cuja imersão na psicanálise acrescentou importantes elementos ao trabalho.

Apresentaremos, a seguir, os comentários anotados das cinco teses e duas dissertações encontradas nos *websites* já citados, no intuito de situar o leitor neste importante momento de construção do nosso trabalho e, também, como um convite a continuar, juntos, nos caminhos desta tese.

Na busca realizada com as palavras **educação** e **psicanálise**, encontramos três teses. A primeira tem como título: *Respostas que o professor produz quando se diz angustiado com o trabalho docente*, da autoria de Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves (2016), realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira. Esse trabalho traz importantes contribuições, principalmente no que se refere à abordagem metodológica, como ponto de partida para a nossa forma de caminhar na pesquisa. O método utilizado, de “orientação clínica que favorece a escuta como meio de pesquisa-intervenção” (Gonçalves, 2016, p. 138), parte das experiências de pesquisa em educação e psicanálise, do orientador da tese. Referenciado no texto freudiano de 1914, *Recordar, repetir e elaborar*, o objetivo da abordagem é fazer o sujeito falar, o que poderá favorecer uma reelaboração subjetiva. Esse processo torna-se possível por meio da transferência, operador essencial no trabalho psicanalítico. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a pesquisa busca regularidades sobre o mal-estar docente, ela prioriza as singularidades, a forma como cada sujeito lida com esse mal-estar. Trata-se de uma pesquisa-intervenção denominada por Gonçalves (2016) como método “clínico-reflexivo”, seguindo a linha de outros pesquisadores brasileiros citados na tese: “‘método clínico’ trabalhado por Margareth Diniz; do ‘dispositivo da conversação’, por Ana Lydia Santiago; da ‘clínica social’, por Célio Garcia; do ‘dispositivo clínico’, por Sandra Almeida; entre outros” (Gonçalves, 2016, p. 140). A pesquisadora parte do dispositivo da Conversação – proposto por Jacques Alain Miller – e realiza uma “roda de conversa” com os educadores. A investigação ocorreu em duas escolas do estado do Pará, uma urbana e outra rural. Além das rodas de conversa, compostas por três sessões, foram realizadas também duas a quatro sessões de entrevistas de orientação clínica com alguns professores de cada escola. Os encontros foram gravados e transcritos posteriormente.

Apesar das diferenças dos procedimentos com relação ao nosso trabalho, a leitura se fez importante para o processo de construção metodológica da nossa pesquisa.

A tese intitulada *Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica*, da autoria de Raquel Cabral de Mesquita (2017), foi desenvolvida na UFMG, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lydia Bezerra Santiago. O

objetivo da tese, conforme consta no resumo, é “investigar a singularidade do sujeito como possibilidade ou impasse à inclusão”, o que nos remeteu à concepção psicanalítica de sintoma. Para tal, foram utilizados três dispositivos metodológicos que visaram tratar o sintoma, dentre eles, entrevista clínica, diagnóstico clínico-pedagógico e conversa realizada com os professores. Como resultado, observou-se “que é na impossibilidade que se faz inclusão, de forma a se despojar de ideias e interrogar o funcionamento ‘do que não vai bem’”, como possibilidade de “inventar propostas para lidar com esse impossível que sempre ressurgue”, conforme consta no resumo da tese. Intervir sobre o sintoma do sujeito e sobre o sintoma da escola, o que pode extrapolar a clínica do individual e incidir nas instituições como proposta de intervenção no processo de inclusão escolar.

O segundo capítulo nos interessa mais especificamente, por ser a parte em que a autora trata da metodologia. Os dispositivos metodológicos citados anteriormente objetivam investigar e intervir, respectivamente, sobre as questões do estudante que podem ser diagnosticadas como conceituais e pedagógicas ou referentes ao sintoma do estudante e da escola, que aparecem como mal-estar, impossibilitando a transmissão e até mesmo inviabilizando a escolarização (Mesquita, 2017).

A autora destaca a especificidade das pesquisas sob orientação da psicanálise como ciência do particular, mas não descarta a possibilidade de atuação nas instituições, nos sintomas singulares de um coletivo. Essa pesquisa se insere em uma pesquisa maior, de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a UFMG, coordenada pela orientadora da tese, que envolveu três municípios mineiros, sendo um deles a capital. A pesquisa resultou na publicação do livro *O que esse menino tem?*, pela editora Sintoma, com a participação de todos os envolvidos no trabalho ligados ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE) da UFMG. A pesquisa dessa tese utilizou a mesma metodologia da pesquisa maior à qual se integra. Os participantes foram estudantes com dificuldades de aprendizagem que não se alfabetizaram até a faixa etária de nove a dez anos, estudantes esses sem diagnóstico, o que gerava angústia nos educadores porque não respondiam às várias tentativas de ensiná-los.

Referenciada em estudos da sua orientadora, a autora da tese aponta que as esferas de intervenção dos psicanalistas nas pesquisas seriam, primeiramente, sobre

um coletivo por meio da Conversação e, secundariamente, no âmbito do caso a caso, através da metodologia de Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP). Conforme a autora diz, essa metodologia foi sugerida por Eric Laurent para a prática de “apresentação de pacientes”, que se “refere à subversão que Lacan estabeleceu a essa prática ao propor que ‘o entrevistador deve despojar-se do próprio saber, pois no que concerne à estrutura da entrevista, é o paciente que ensina seu *savoir-faire*’”, e continua: “o que permite restituir ao entrevistado – louco, criança ou adolescente – seu estatuto de sujeito” (Mesquita, 2017, p. 64).

Nas pesquisas de intervenção realizadas pelo NIPSE em escolas, as entrevistas se desenrolam como conversas com o estudante, considerando o problema a partir das queixas dos professores. Quando necessário, os familiares também são chamados para as entrevistas. O Diagnóstico Clínico Pedagógico, forjado por Santiago, é um procedimento que entende que a criança “é que tem o que dizer sobre sua dificuldade” (Mesquita, 2017, p. 67). Essa escuta é que poderá oferecer elementos da subjetivação da criança e a melhor forma de intervir para a superação de sua dificuldade.

Para aplicar esse teste diagnóstico, faz-se necessário colocar-se na posição do não-saber, posição difícil para um educador diante do estudante. Para quem vai aplicar esse teste, não é necessário conhecimento da teoria psicanalítica, mas é essencial saber sobre o processo de construção do conhecimento, pois, na intervenção, aquilo que é observado como impasse deve ser esclarecido à criança, o que pode já permitir que ela se repositone diante dele. Os erros que persistem após as intervenções pedagógicas podem se aproximar daquilo que a Psicanálise define como sintoma, sugerindo encaminhamento clínico.

Quanto ao dispositivo da Conversação criado por Jacques-Alain Miller, ao qual se refere como uma “associação livre coletivizada” (Mesquita, 2017, p. 74), espera-se um efeito de saber, podendo resultar em algo novo, perspectivas novas. Normalmente, compõe-se de três a dez encontros em um grupo com um traço em comum, o que no campo da educação pode-se dizer de um sintoma “do que não vai bem” (Mesquita, 2017, p. 75), ou seja, da queixa paralisante para a possibilidade de saídas inventivas.

Observamos que a metodologia utilizada nessa tese se origina de intervenções amplamente respaldadas pelo NIPSE, cujo trabalho serviu de referência à pesquisa. O dispositivo de Diagnóstico Clínico Pedagógico nos remeteu às avaliações iniciais que realizamos no CAEE com os estudantes encaminhados pela escola. Essa avaliação que se dá nos primeiros encontros é justamente utilizada para constatarmos se a queixa levantada pela escola se trata de perdas oriundas do próprio processo de ensino-aprendizagem, ou se há algo mais que precisa ser visto de forma mais abrangente, demandando outros profissionais e encaminhamentos, além da implicação da própria instituição.

A terceira tese é intitulada *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema*: um estudo de psicanálise aplicada à educação, da autoria de Margarete Parreira Miranda (2010), também sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lydia B. Santiago, da UFMG. Nessa tese, foi utilizada a metodologia da Conversação em uma “pesquisa-intervenção que tem como princípio interferir nos discursos cristalizados e promover deslocamentos e transformações no dizer e no fazer dos professores”, conforme descrito no resumo do trabalho. A pesquisa foi realizada com professores de crianças entre sete e onze anos de idade pertencentes a três escolas públicas de Belo Horizonte. Como objetivo, a autora aponta para a possibilidade de acrescentar elementos que possam contribuir no entendimento sobre o que fracassa na relação professor-estudante-aprendizagem e intervir nesse contexto. A interessante hipótese formulada foi de que a criança é considerada problema quando o professor se vê destituído de sua função de ensinar. Partindo do texto freudiano *O mal-estar na civilização* (1930), a tese fala do mal-estar como um tributo pago pela vida civilizada, coletivizada. O mal-estar seria “o preço a pagar pela vida coletiva humanizada pelo simbólico” (Miranda, 2010, p. 93). Esse mal-estar seria gerador do sintoma como formação substitutiva, em compensação ao mal-estar que surge como um sentimento de culpa inconsciente, gerado pela renúncia das pulsões agressivas e da sexualidade. Em *Além do princípio do prazer* (1920), o conceito de “repetição” no qual a “mesma coisa” se repete em situações sempre finalizadas da mesma forma, consta no exemplo reproduzido: “há o homem cujas amizades sempre terminam com a traição de amigos, ou, ainda, o amante, cujos casos amorosos atravessam as mesmas fases e sempre chegam a conclusões idênticas” (Miranda, 2010, p. 99).

Também na educação, professores e estudantes repetem respostas estereotipadas, dificultando a transmissão. Abordando Lacan, a autora lembra que o que o sujeito procura na repetição é o objeto perdido cuja busca originará objetos substitutivos. O final do desejo é sempre um engano e, já que não há satisfação plena, o sintoma entra como a forma que cada sujeito encontra para lidar com a perda de gozo na busca do objeto nunca encontrado. Para sair dele, é importante reconhecê-lo na fala. Isso fundamenta a proposta da Conversação no sentido de que falar do que não funciona na educação e na escola é uma forma de expressar em suas queixas um modo de funcionamento que demanda intervenção. Nesse sentido, interrogar os professores sobre o que os causa estranheza pode produzir efeitos surpreendentes.

O quinto capítulo é dedicado à metodologia da Conversação, sobre a qual a autora faz um quadro contendo os principais pontos que aqui resumimos: a conversação é oferta da palavra que cria a possibilidade do dizer; abre possibilidades para interrogar discursos prontos, questionar máximas da cultura, rever nomeações dadas pelo Outro, problematizá-las e dar-se conta das identificações; busca a modificação do problema enfocado para além de sua constatação. E continua destacando os seguintes aspectos: quem dirige a Conversação não apresenta soluções, pois as construções são do grupo; não há definição prévia dessa construção, já que na Conversação busca-se destacar o que surge como surpresa a partir do desejo inconsciente.

Como psicanálise aplicada, a Conversação é utilizada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância, criado na França, no ano de 1996, com existência em vários países, inclusive no Brasil. Na proposta de psicanálise aplicada do NIPSE, Ana Lydia Santiago defende certa permanência no ambiente institucional (a escola, no caso) com anúncio prévio, ou seja, com data definida de início e término, pois argumenta que a demora pode gerar efeitos indesejáveis, tais como o analista ser incluído no sintoma da instituição e ser esperado que ele responda desse lugar, por exemplo. Identifica três momentos no desenrolar das conversações considerando o tempo lacaniano (1945) do instante de olhar, do tempo para compreender e do momento de concluir. No trabalho de conversação com professores, ela chama o primeiro tempo de *denegação*: o problema aparece como algo que está fora da Instituição; o segundo é o tempo de *subjetivação*: o professor se vê envolvido no

problema, porém impotente diante dele; e o terceiro momento seria o da *reconciliação*: o sujeito se reconcilia com algo dele próprio do qual sobressai o desejo de ensinar propiciando a retomada do agir. Esses tempos são demonstrados na tese com os movimentos observados na fala dos professores.

Assim como os demais, esse trabalho trouxe elementos significativos no que concerne à metodologia, aprofundando as pesquisas descritas anteriormente com a utilização da Conversação, que foi o primeiro contato com material publicado que tivemos no trabalho de circulação da palavra com professores. Embora não tenhamos seguido o mesmo caminho, essas investigações nos ofereceram importantes referências para a construção metodológica desta tese.

Na busca com a palavra-chave **palavra**, verificamos duas teses que se aproximam desta pesquisa por se tratar de experiências com professores com foco na circulação da palavra. A primeira foi *Tempos, movimentos e escrita: experiência de escuta analítica de professoras*, da autoria de Marcele Teixeira Homrich Ravasio (2014), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Nestrovsky Folberg, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa tese, a autora trabalhou com o material produzido em seu próprio percurso acadêmico da graduação e mestrado em cujos trabalhos ela havia feito uma escuta junto a professores. Como metodologia, foi utilizada a escrita em Psicanálise sustentada pela formulação de tempo lógico proposta por Lacan em *Escritos* (livro que reúne lições de Lacan entre 1936 e 1966) e estudos de Erik Porge e Ana Maria Medeiros Costa. O tempo lógico foi tomado como dispositivo que fundamenta a escuta nos três tempos que o constituem: instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir.

Chamou-nos a atenção a abordagem do dispositivo clínico da associação livre em um espaço de formação de professores, de forma que a circulação da palavra “estaria circunscrita ao fazer docente, suas práticas, suas relações e os elementos que inscrevem o ser professor” (Ravasio, 2014, p. 43). Nossa pesquisa também prioriza a circulação da palavra a partir de associações relacionadas às inquietações pertinentes ao cotidiano escolar, oriundas e imbricadas ao trabalho dos educadores. Outro ponto que também nos aproxima desse trabalho refere-se aos apontamentos acerca da transferência e os efeitos que podem produzir no trabalho de pesquisa. Um

último ponto que destacamos desse trabalho diz respeito ao método que, segundo a autora, não se constitui *a priori*, mas se dá em relação ao objeto da pesquisa produzindo um método particular e intransferível.

A segunda tese que apareceu com a palavra-chave **palavra** tem como título *Entre-as-linhas da escola: possibilidades de circulação da palavra*, da autoria de Jane Fischer Barros (2010), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margareth Shäffer, também do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Os dados dessa pesquisa foram coletados no Colégio de Aplicação da Universidade supracitada, em situação de trabalho da autora como orientadora escolar das séries iniciais, conforme ela mesma apresenta. Esse trabalho nos chama a atenção pela aposta na circulação da palavra na escola, na possibilidade de a escuta favorecer o surgimento do sujeito da psicanálise. A autora parte de sua experiência na escuta a estudantes, em situações do dia a dia escolar, narrando e refletindo sobre essas conversas e sobre a “outra cena” que se desvela a partir da escuta. Não se trata de um trabalho de escuta a professores, tampouco da constituição de um grupo formal de circulação da palavra, mas a aposta na palavra (no ambiente escolar) como experiência na qual algo novo possa advir.

As duas dissertações encontradas apareceram na busca por **educação e psicanálise**. Em ambas, a ideia da escuta e circulação da palavra, bem como o que diz respeito ao método, interessa ao nosso trabalho, incorporando, portanto, importantes contribuições reflexivas e referenciais.

A primeira dissertação tem o título *Sentidos dos cursos de formação de professores: uma saída psicanalítica*, da autoria de Aline Gasparini Montanheiro (2015), tendo sido desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini. Nessa dissertação, foram realizadas entrevistas semidirigidas de orientação clínica com oito docentes das redes particular e pública. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e, posteriormente, agrupadas e analisadas buscando verificar como os professores se relacionam com essa formação. As conclusões apontam que os sentidos atribuídos à formação estão mais relacionados aos aspectos singulares atrelados ao inconsciente do que às ferramentas trabalhadas no curso. Propõe, assim, uma abertura na formação continuada, considerando o sujeito do desejo e não o limitando ao indivíduo

da cognição. Como possibilidade, aponta para a análise pessoal, grupos de discussão e escrita de relatos, narrativas e diários. A psicanálise comparece trazendo elementos para se pensar o professor como sujeito de sua formação, considerando sua singularidade em contraponto ao fazer técnico, como a própria autora questiona: é possível “uma formação de professores que assuma o docente como um ser pulsional, sujeito do desejo inconsciente?” (Montanheiro, 2015, p. 85).

A descrição metodológica nos possibilitou reflexões, levando em conta que o método clínico utilizado pressupõe envolvimento transferencial e aceitação em se confrontar com o desconhecido. A orientação clínica não busca responder às demandas do ensino com técnicas ou ideias cientificamente comprovadas, “mas sim permitir ao próprio professor elaborar-se por meio de sua experiência [...] e, com ajuda de alguma intervenção e interpretação, [...] deslocar-se subjetivamente” (Montanheiro, 2015, p. 87), remetendo ao texto freudiano, *Recordar, repetir e elaborar*.

Quanto ao impossível da educação, assim como do analisar e governar, o trabalho aponta para uma saída interessante no sentido de uma analogia à formação do analista com a do professor, que, por serem profissões que envolvem uma *práxis*, a formação não pode se dar apenas por vias técnicas normativas já que “trata-se de profissões que dependem do encontro entre sujeitos posicionados cada qual num determinado lugar, permitindo a transferência” (Montanheiro, 2015, p. 89).

É esse encontro que permite o ato analítico, bem como o ato educativo. Analisar e educar são práticas sujeitas ao desconhecido – ao real que constitui o inconsciente e, nesse sentido, o método clínico pode ajudar a trabalhar com o inconsciente, analisando e interpretando as relações que podem gerar deslocamentos e reelaborações a partir da circulação da fala.

A segunda dissertação, sob o título *Lugar de fala na formação docente para gestão da indisciplina discente*, da autoria de Katherrine Rozy Vieira Gonzaga (2011), foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade. Essa pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos de um espaço de fala instituído com um grupo de professores da educação infantil da rede pública, sob a forma de formação continuada, cujo tema central foi a indisciplina discente. Foram realizados encontros semanais, em um total de seis, com duração de três horas cada um, com a

participação de nove professoras voluntárias. Os encontros, chamados de “grupos de reflexão”, foram gravados em áudio e vídeo, assim como as entrevistas individuais realizadas. A metodologia foi a pesquisa colaborativa, como modalidade da pesquisa-ação, com intenção de favorecer reflexões e reformulações teóricas e práticas no fazer desses docentes. Os dados foram analisados sob a referência do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971). Os “grupos de reflexão” foram divididos em três momentos: reflexão teórica, discussão de caso e encaminhamentos para tomada de decisões. Na análise das mudanças de posição subjetivas, foram elencadas seis categorias: queixa, concepção de indisciplina, manejo da situação, biografia, lugar de fala e novas intervenções.

Conforme consta no resumo do trabalho, os resultados apontados foram de que esse lugar de fala favoreceu mudanças em direção a uma vida mais autônoma e uma atitude mais efetiva com o que é considerado indisciplina discente. Foi constatada, também, a necessidade da presença de um psicanalista externo à escola e, por último, o fato de que uma formação dessa natureza favorece a elaboração de material psíquico e tem caráter preventivo. A pesquisadora, no lugar de um terceiro, como mediadora, interpreta questões subjetivas das professoras na medida que aparecem na fala e nas expressões faciais, observadas nos vídeos.

Com essas leituras, pude perceber que o dispositivo da conversação é bastante usado nas pesquisas que envolvem uma escuta à escola, tanto para estudantes quanto para professores, como meio de fazer a palavra circular entre os participantes. Tal dispositivo, a despeito de sua aplicabilidade e importante material teórico já produzido sobre ele, não foi elencado para nossa pesquisa porque há elementos que, na constituição do nosso grupo de investigação, já diferem de saída das orientações desse dispositivo. Por exemplo, não temos um tempo determinado para o funcionamento do grupo da investigação; um corte será feito para a tese, mas estaremos abertos para desdobramentos e continuidades para além dela.

Outro aspecto importante é que nossa pesquisa não surgiu diretamente de uma demanda da própria escola, mas foi levada a ela em forma de convite a partir de uma suposta demanda observada por nós. O importante é que o encontro com esses trabalhos nos auxiliou a situar nossa pesquisa no conjunto de realizações acadêmicas arriscando um caminho próprio, considerando os percursos trilhados por outros

pesquisadores nas suas possibilidades de intervenção na escola, ancorados na psicanálise.

Nesse sentido, procuramos construir com a psicanálise uma leitura a partir da prática do educador e do que é trazido, na palavra, para o grupo. Acreditamos que alguns deslocamentos possam advir dessa escuta sobre o fazer docente, que implica, é claro, um sujeito.

3 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Palavra quando acesa
Não queima em vão
Deixa uma beleza posta em seu carvão.
(Fernando Filizola [Quinteto Violado], *Palavra acesa*, 1978)

Durante o caminhar dos encontros com o grupo de circulação de palavra e nos diálogos com a orientação, procuramos nos aproximar de estudos que envolvem enlaçamentos entre os campos da educação e psicanálise e sentimos necessidade, também, de percorrer um pouco dos apontamentos de Freud sobre a palavra na psicanálise. A transferência foi um conceito que surgiu do próprio desdobramento do trabalho e que nos ancorou na leitura dos dados produzidos.

3.1 A ESCUTA E A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO

Que implicações a experiência com a palavra, considerando a referência da psicanálise, pode trazer à educação? O que ser escutado e poder se escutar pode

operar nos participantes de um grupo de circulação de palavra? Não pretendemos fixar respostas, pois sabemos que há uma vasta possibilidade de leituras e construções singulares. Na realidade, almejamos apontar os desdobramentos desta investigação, entendendo que a cada vez se produzem efeitos e leituras diferentes, com base nas singularidades dos sujeitos que se lançam na aventura de uma intervenção com a psicanálise.

Respeitando as especificidades da educação e da psicanálise, buscamos o que está implicado nesse encontro, já que não se trata de acomodar os dois e tirar algo em comum, tampouco de criar regras de trabalho que os una, mas ver o que cada um desses impossíveis, nomeados por Freud como já nos referimos, podem trazer de novo um ao outro, ampliando horizontes de pesquisa e de atuação-intervenção para ambos. Nesse sentido, entendemos que a psicanálise não é algo que se aplica - com normas e dispositivos universais - na educação ou em qualquer outra área, mas é sempre um campo a ser construído com outro campo do conhecimento.

De acordo com Kupfer (2013), talvez a principal contribuição da psicanálise à educação seja ajudar a enxergar o sujeito, no sentido da subjetividade, daquilo de singular que marca cada um e que se faz presente nos afetos com esse ou aquele professor, nos comportamentos e preferências, e que escapa a generalizações. A racionalidade dominante que observamos da educação pela ênfase dada às técnicas, metodologias e idealizações pedagógicas pode fazer com que o sujeito se torne invisível, impedindo que outra cena apareça e produza efeitos: “então, a psicanálise é útil para o educador e é útil para o estudante. Não a psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito” (Kupfer, 2013, p. 126).

Não se trata, então, de pensar a psicanálise na educação em forma de regras ou condutas ou na criação de uma fórmula capaz de resolver os problemas da aprendizagem, da relação professor-estudante, professor-professor ou da escola-família. Sabemos que isso não existe e, principalmente com a psicanálise, qualquer atuação de cunho prescritivo já está, de saída, destinada ao fracasso.

Freud (1912-1914/2012), em *O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas*, aponta que a psicanálise, não foi bem acolhida pelas outras ciências e, por muito tempo, não foi sequer ouvida. Ele atribui isso ao fato de a psicanálise

defender a tese de que as enfermidades psíquicas são motivadas por um transtorno na *função sexual*. Para tal defesa, ele deu novo contorno à sexualidade humana, ampliando-a para o estudo da sexualidade infantil e sua influência na vida sexual adulta, o que abalou mais ainda a receptividade de suas descobertas. O pressuposto de que a sexualidade só aparece no ser humano na adolescência foi desconstruído com a psicanálise a partir da observação freudiana de que “interesses e atividades sexuais existem em quase toda idade e desde o início na criatura humana” (Freud, 1912-1914/2012, p. 349). Esses interesses e pulsões sexuais são, por razões culturais, os mais recalcados, dando origem aos sintomas neuróticos. A vida sexual humana inicia-se, então, na vida extrauterina, “alcança o primeiro auge até o quinto ano de idade (primeiro período) e experimenta então uma inibição ou interrupção (época de latência) que tem fim com a puberdade, o segundo clímax do desenvolvimento” (Freud, 1926-1929/2014b, p. 318).

É certo que a sexualidade infantil é diferente da sexualidade do adulto, mas ela existe, é determinante e o seu desenvolvimento definirá as relações do adulto e, também, as predisposições patológicas. A vida psíquica do adulto é tão fortemente marcada pela infância que Freud tomou a frase: “O menino é o pai do homem”⁶ (Freud, 1926-1929/2014b, p. 353), indicando que o determinante da vida psíquica adulta são os desdobramentos dos primeiros anos de vida, marcados, principalmente, pelo *Complexo de Édipo*.

Em *Prólogo à juventude abandonada, de August Aichhorn* (1923-1925/2011a), Freud fala que pouco pôde contribuir com os estudos sobre a aplicação da psicanálise à educação infantil, a despeito de a criança ter se tornado o principal objeto de suas pesquisas, referindo-se à questão da sexualidade infantil. Mas, nesse pequeno texto, Freud faz apontamentos importantes sobre as relações entre a psicanálise e a educação. Aquela pode servir a esta como um “recurso auxiliar”, sem jamais tomar-lhe o lugar, pois são atividades absolutamente distintas. Freud diz ainda que a relação entre esses campos deverá ser mais pesquisada no futuro e finaliza destacando a

⁶ Frase do poeta inglês Willian Wordsworth (1770-1850), retomada por vários escritores.

importância da análise pessoal – daquele que quer se orientar pela psicanálise – para além do estudo teórico.

Duas lições me parecem resultar da experiência e do sucesso do diretor Aichhorn. Uma delas é que o educador deve ser psicanaliticamente instruído, senão o objeto de seus esforços, a criança, permanecerá um enigma para ele. Tal instrução é alcançada da melhor maneira quando o próprio educador se submete a uma análise, experimenta-a em si mesmo. O aprendizado teórico em psicanálise não vai suficientemente fundo e não produz convicção (Freud, 1923-1925/2011a, p. 348).

Se o interesse inicial entre a educação e psicanálise foi focado na infância, o avanço dos estudos e das pesquisas proporcionou a possibilidade de outras formas de diálogo serem construídas. Embasado em Freud, Pereira (2016), a respeito de sua experiência com a psicanálise na educação, acredita que professores formadores e gestores de professores, munidos da orientação psicanalítica, podem criar “espaços de fala” nas escolas, nos quais os docentes possam ser ouvidos nas suas experiências e subjetividades, tendo a “chance de destravar formas fixas de sintoma, movendo-o, elaborando-o” (Pereira, 2016, p. 173). Ancorado em Freud, Pereira (2016) segue lembrando que o profissional que se propõe a essa escuta “deverá ter sido ele escutado subjetivamente, ter interrogado seus próprios sintomas, consentir com o inconsciente e oferecer-se como suporte transferencial de suposto saber para os que lhe procuram” (Pereira, 2016, p. 173).

Dar lugar à subjetividade, para além das orientações técnicas e legais tão presentes na educação, é uma forma de consentir no importante papel da transferência, presente em todas as relações que estabelecemos na vida. Assim, transferência, que não acontece somente na clínica psicanalítica, pode ser lida pela psicanálise como suporte dessas relações, incluindo, obviamente, a relação transferencial professor-aluno, conforme destaca Freud em *A psicologia do colegial*: “Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores” (Freud, 1912-1914/2012, p. 420). A diferença é que, na análise, ela é condição para o trabalho, já que opera nas manifestações do inconsciente.

As pessoas querem muito é falar, ninguém quer ouvir. Foi a fala de uma professora do grupo de pesquisa *Circulação de Palavra*. Essa fala pode sinalizar uma realidade da escola na qual a psicanálise pode operar. Por meio da escuta, pode-se viabilizar uma mudança de posição do sujeito diante do impossível, tal como supomos ter acontecido com a professora de Paulo no caso narrado. Conforme aponta Dolto (1998), a escuta é de si mesmo: “O psicanalista está lá, para que os outros falem aos próprios ouvidos por meio daquela pessoa presente para escutar” (Dolto, 1998, p. 452). O saber está com aquele que fala, é ele quem sabe de si, mesmo que não o saiba.

É nesse sentido que construímos, com a psicanálise, um espaço de circulação da palavra na escola, que pode incidir sobre o fazer do educador. Esse desejo foi despertado pelo fato de ter experimentado os efeitos de uma escuta na instituição (no caso de Paulo e no *Espaço de Palavra*), e por apostar na possibilidade da escuta para além do consultório do psicanalista. Esse espaço de palavra estaria aberto para um saber diferente daquele que opera na escola, um saber que diz do inconsciente, que não exclui outros saberes e que difere totalmente dos modelos habituais de formação do professor.

No primeiro encontro do grupo, um participante contou que teve uma aluna que se sentava na primeira carteira, era muito inquieta e nunca respondia à chamada. Um dia, ele a indagou o motivo pelo qual, quando chamava seu nome, ela não respondia. “Porque ela é surda, professor”, respondeu o resto da turma. Após essa constatação, houve um movimento de toda a escola, com efeitos diretos na relação dessa aluna com a instituição e com o próprio conhecimento, enfim, algo novo pôde ser construído. O professor só se deu conta de quanto foi importante ter endereçado a pergunta à aluna (pergunta que ela sequer ouviu), no momento que ele pôde falar disso ali no grupo de palavra. Ele endereçou esse acontecimento no grupo, isso ganhou lugar e ele se escutou, ou seja, algo que parecia óbvio, surpreende.

3.2 A PALAVRA NA PSICANÁLISE

Como pesquisadora, nos estudos em psicanálise e na procura por caminhos para o desenvolvimento da investigação, um momento importante foi percorrer, em

Freud, o caminho que ele próprio trilhou na criação da psicanálise. Esse estudo, além de uma imersão nos primórdios da psicanálise, ajudou-me a suportar melhor as dúvidas e os impasses do meu próprio percurso, considerando a genialidade e a complexidade da descoberta freudiana. Assim, apresento alguns apontamentos de pontos que considero relevantes neste estudo no que se refere à palavra como instrumento que dá lugar ao sujeito do sintoma, a partir de uma escuta específica.

Tenho muito medo da palavra em si, porque ela tanto pode ajudar como ofender. Ela pode ser mal interpretada. Essa foi a fala de uma professora participante da pesquisa durante o segundo encontro. São as próprias palavras de Freud que podem dimensionar tal fala:

Com palavras, uma pessoa é capaz de fazer outra feliz ou de levá-la ao desespero; é com palavras que o professor transmite seu conhecimento aos estudantes e é também por intermédio das palavras que o orador arrebatava a assembleia de ouvintes e influi sobre os juízos e decisões de cada um deles. Palavras evocam afetos e constituem o meio universal de que se valem as pessoas para influenciar umas às outras (Freud, 1916/2014, p. 22).

Na descoberta e reconhecimento do poder da palavra, Freud fez um interessante percurso. Junto a outros médicos neurologistas, ele indagou especialmente a histeria, considerada um grande enigma pela falta de correspondente biológico aos sintomas que se apresentavam. De acordo com o entendimento da época, o tratamento consistia na prescrição de tonificantes e na solicitação de mais controle e “vontade” das pacientes, sugerindo, inclusive, a possibilidade de simulação dos sintomas (Freud, 1923-1925/2011, p. 224).

Nos anos 1880, Freud teve dois contatos importantes na construção de uma técnica terapêutica para casos de perturbações psíquicas relacionadas à histeria. O primeiro deles foi com o médico vienense Josef Breuer, com quem manteve importante diálogo e amizade. Posteriormente, por meio de uma bolsa de estudos para a Salpêtrière, Hospital Universitário de Paris, tivera a oportunidade de estudar hipnotismo com o médico neurologista Jean Martin Charcot.

Em *Estudos sobre a histeria* (Freud, 1893-1895/2016a), em coautoria com Breuer, esse último relata o tratamento da paciente Anna O., caso clínico emblemático na psicanálise que levou tanto Breuer quanto Freud a importantes descobertas.

Anna O., como foi chamada, era uma jovem vienense de 21 anos que manifestou seus sintomas histéricos após um período de alguns meses revezando-se com a mãe nos cuidados ao pai adoecido. Em meio às longas vigílias, pouca alimentação e impactos afetivos que a doença paterna lhe causava, precisou ser afastada dos cuidados ao pai devido a um quadro de grave fraqueza. A princípio acometida por uma tosse incomum, apresentara os primeiros atendimentos médicos, iniciando o tratamento com o Dr. Breuer em julho de 1880. Para se tratar, foi necessário afastar-se do pai com quem ela passou a ter pouco contato. Após esse afastamento, além da tosse, surgiram outros sintomas que configuraram a doença propriamente dita: paresias, problemas visuais e na fala (falar em inglês e não em alemão), paralisia de membros inferiores e superiores, dor na nuca e sonambulismo foram alguns dos sintomas apresentados pela paciente (Freud, 1893-1895/2016a, p. 41).

Diariamente, no final da tarde, Anna era submetida à hipnose realizada por Breuer, e, após contar suas histórias, inicialmente de cunho poético e, posteriormente, em forma de alucinações pesadas, sobrevinha um estado de calma, de alívio psíquico que lhe permitia dormir à noite. Quando ela não conseguia falar, era necessário o uso de medicação para induzi-la ao sono. Uma peculiaridade dessa paciente é que ela não se submetia a sugestões (influência por meio de palavras) durante a hipnose.

O tratamento consistia, então, em fazê-la falar, colocando em palavras seus fantasmas. A esse procedimento, a própria paciente deu o nome de *talking cure* (cura pela fala) e de *chimney sweeping* (limpeza de chaminé). Como destaca o médico, tratava-se de uma jovem de “notável inteligência, intuição aguda e surpreendente capacidade de apreender as coisas” (Freud, 1893-1895/2016a, p. 40).

As análises realizadas com Anna O. eram exaustivas e detalhadíssimas; o procedimento terapêutico desenvolvido com a paciente consistia em examinar cada sintoma isoladamente, induzindo-a, sob hipnose, a falar sobre acontecimentos relacionados ao sintoma até chegar ao motivo desencadeador, quando o sintoma

apareceu pela primeira vez. Quando esse momento era alcançado e a paciente o revivia em palavras e afetos, o sintoma desaparecia.

Para se ter ideia de como era minucioso o processo, Breuer desmembrava o sintoma de acordo com as várias situações em que ele ocorria e fazia anotações dos vários relatos até chegar ao primeiro. Por exemplo, o sintoma do “não ouvir” que consistia em um estado de aparente surdez da paciente, foi desmembrado e analisado em situações como: “não ouvir quando alguém entrava”, “surdez ao ser sacudida”, “não compreender quando várias pessoas falavam”, dentre outras, perfazendo um total de sete situações diferentes em que o sintoma do “não ouvir” se manifestava. Ele observou que, quando chegava ao acontecimento desencadeador, o relato se dava com total intensidade de afeto, tendo acontecido de a paciente ficar surda durante uma análise do “não ouvir” (Freud, 1893-1895/2016a, p. 61-62).

Com o tratamento dessa paciente, o Dr. Breuer desenvolveu uma técnica terapêutica chamada de *método catártico*, cuja base era reviver o fenômeno causador dos sintomas, por meio da palavra, trazendo à tona o afeto causador do trauma psíquico. Freud, seguindo a senda de Breuer, Charcot e Hipolyte Bernheim,⁷ iniciou seu trabalho no tratamento de pacientes com sintomas de histeria, desenvolvendo, ao lado dos mestres, os seus próprios estudos.

Freud, a partir de sua experiência clínica, foi adequando e reinventando sua prática analítica em decorrência das peculiaridades de cada paciente, retomando as teorias e modificando-as conforme as constatações de sua clínica. Essa é uma prerrogativa que acompanha a psicanálise até hoje, ou seja, a de que a teoria se desdobra a partir da clínica e que ela se reinventa a cada caso, na singularidade de cada situação.

“Se o método catártico já havia renunciado à sugestão, Freud deu o passo seguinte e abandonou a hipnose” (Freud, 1901-1905/2016b, p. 323), criando o seu próprio modo de intervenção. O paciente submetido ao tratamento analítico passou a ser colocado na posição deitada, de costas sobre um sofá, enquanto o analista ficava sentado atrás dele fora de seu alcance de visão – o divã, como chamamos hoje. O

⁷ Neurologista francês, considerado por Freud um mestre na hipnose.

termo psicanálise surge, então, para distinguir do método catártico a sua técnica de análise e interpretação e, também, essa nova forma de se relacionar com o paciente (Freud, 1920-1923/2011b).

Firmando-se no trabalho com os “pensamentos espontâneos” ou involuntários, Freud estabeleceu aquilo que constitui, desde então, a regra básica para o funcionamento de uma análise, ou a regra fundamental da psicanálise, a *associação livre*.

Antes de lhes pedir um relato minucioso da história de sua doença, ele insiste em que falem tudo o que lhes passar pela cabeça, mesmo quando acharem que é insignificante ou não vem ao caso, ou não tem sentido; enfatiza sobretudo que não devem excluir nenhum pensamento ou associação porque relatá-los lhes seria penoso ou vergonhoso (Freud, 1901-1905/2016b, p. 324).

Apesar dessas recomendações, ele percebeu que havia certas *amnésias*, coisas que o paciente não conseguia recordar por completo chegando mesmo a um mal-estar ou desprazer quando algo lhe retornava à memória. Dessa observação, Freud compreendeu o processo que ele chamou de repressão (ou recalque). O investimento psíquico que é feito contra a lembrança ele chamou de resistência, que, imbricada à transferência, opera no trabalho analítico. Para a técnica terapêutica interessa, então, a relação dos pensamentos espontâneos e deformados com aquilo que está reprimido, podendo “tornar acessível à consciência, mesmo sem hipnose, o que antes era inconsciente na vida psíquica” (Freud, 1901-1905/2016b, p. 326).

A resistência/transferência, inconsciente para o paciente, constitui um operador importante no fornecimento de informações ao analista a respeito das forças psíquicas em jogo no processo. Antes, com a hipnose, essa resistência não aparecia claramente, ocorrendo “informações incompletas e resultados transitórios” (Freud, 1893-1895/2016a, p. 327). Conforme já mencionado, as memórias recalçadas provocam desprazer quando começam a vir à tona, o que justifica a contínua resistência do paciente diante do emergir do inconsciente. Falaremos mais sobre transferência e resistência na próxima seção deste trabalho.

A técnica analítica, então, coloca-se no sentido oposto ao da sugestão (dizer ao paciente como ele deveria agir), inicialmente experimentada nos procedimentos

clínicos, já que esta procura introduzir uma ideia ou um comando que vai de fora para dentro, tamponando o que deve justamente emergir do inconsciente por meio da fala para que o sintoma doentio seja curado. Freud, em sentido amplo, definiu o tratamento psicanalítico como uma “reeducação para a superação de resistências interiores” (Freud, 1893-1895/2016a, p. 345). A técnica analítica ganhou mais segurança a partir do trabalho com as resistências e, ao mesmo tempo, tornou-se ainda mais complexa exigindo grande preparo do analista. Freud fala também da repetição daquilo que está reprimido como uma vivência atual e não como recordação. O paciente repete na ação, nas relações que ele estabelece com os outros e, especialmente, na análise, com o seu psicanalista (Freud, 1920-1923/2011b).

Além dos pensamentos e falas espontâneas, o inconsciente pode também se manifestar nos lapsos de fala, trocas ou esquecimentos de nomes e palavras, atos não intencionais, nos sintomas e, especialmente, nos sonhos. Sobre esse último, Freud publicou, em 1900, *A interpretação dos sonhos*, livro simbólico considerado fundador da psicanálise. Nele são apresentadas a teoria e a técnica de interpretação dos sonhos, técnica essa que pouco se diferencia da *associação livre*, partindo daquilo que se manifesta no sonho – conteúdo manifesto – ao seu sentido oculto ou latente. O sonho, segundo Freud, é a manifestação de um desejo inconsciente que aparece deformado, demandando uma interpretação mediante a análise (Freud, 1923-1925/2011). Imperam as imagens sobre as palavras e, por isso, Freud compara sua interpretação à decifração de uma escrita pictográfica (Freud, 1912-1914/2012).

A partir da descoberta do uso da palavra como meio de chegar àquilo que estava “esquecido” no inconsciente e que era substituído pelo sintoma, a psicanálise caminhou a passos largos para elaborações teóricas acerca do funcionamento da psiquê humana.

A psicanálise constitui um conjunto teórico e uma prática ainda nova, mas, apesar da rejeição inicial, desperta interesse especialmente nas Ciências Humanas. Esse interesse deve-se principalmente ao fato de que sua aplicação vai além das patologias psíquicas, ou seja, “os resultados da pesquisa com neuróticos e doentes mentais podem não ser irrelevantes para a compreensão da mente sadia”, dizia Freud em 1923 (Freud, 1920/1923, 2011b, p. 285). A análise dos sonhos, fenômeno que

acontece com todo ser humano como forma de manifestação do inconsciente, fê-lo aproximar-se dessa conclusão.

É na palavra que nos revelamos e nos desvelamos. É ela que nos constitui como sujeito capaz de fazer laço com o outro. A palavra pode revelar o que está oculto no inconsciente e que opera intensamente em nossa vida consciente. O trabalho com a palavra pode possibilitar o aparecimento do desejo do sujeito, o qual, afinal, é o enigma do ser humano que o trabalho analítico tenta fazer emergir.

“O Eu não é senhor em sua própria casa” (Freud, 1917-1920/2010c, p. 251). Com essa célebre frase, Freud marca aquilo que ele chama de “terceira afronta ao amor-próprio humano”, sendo que a primeira é a revelação de Copérnico de que a Terra não é o centro do Universo, e a segunda, a pesquisa de Darwin que demonstrou a origem animal do ser humano. A consciência é somente uma pequena parte do que nos integra psiquicamente, uma vez que nem sempre sabemos de onde advêm as ideias e os pensamentos que nos tomam e perturbam sem que tenhamos qualquer controle sobre eles. A psicanálise trabalha com o sujeito do inconsciente que se mostra nas palavras, devidamente interpretadas. O inconsciente é a grande e transformadora revelação de Freud, que abala os domínios do Eu.

Lacan também faz muitas referências à *palavra* em sua inesgotável obra. Na lição *A função criativa da palavra* (Lacan, 1953-1954/1992), reafirma que a fala é o meio que a psicanálise tem para atingir seus objetivos, mas o que o analista procura é a fala que não é dita. Vejamos como ele mesmo diz da palavra estruturada na linguagem:

A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado - se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito (Lacan, 1953-1954/1992, p. 275).

Em *Função e campo da Fala e da linguagem na psicanálise* (1953/2014), no conhecido *Discurso de Roma*, Lacan afirma a importância do retorno ao estudo de Freud, colocando o campo da linguagem como central ao campo da psicanálise. É na

linguagem que se passa a experiência da análise, já que é por meio dela que se pode acessar o inconsciente “estruturado como linguagem”.

A fala como ato individual permite que o sintoma seja escutado, enfrentando as resistências a uma fala que possa se dizer plena. A *fala plena* identifica-se à verdadeira no sentido de que ela pode dizer da verdade do sujeito na aproximação ao seu desejo, podendo ser lida nas associações do paciente, apreendida no simbólico. Ao contrário, a *fala vazia*, “onde o sujeito parece falar em vão de alguém que, mesmo ao se lhe assemelhar a ponto de se enganar, jamais se anexará à assunção de seu desejo” (Lacan, 2014, p. 119). É a fala da história imaginária do Eu do sujeito que aparece, principalmente, no início de uma análise.

Lacan lembra que, no início da descoberta freudiana, Anna O. denominou de *talking cure* o trabalho feito na análise enquanto método para se chegar ao evento causador do trauma. Mais do que trazer à consciência os eventos causadores, é a fala dirigida ao outro que constitui a própria fundação da Psicanálise, lembrando que “uma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 272). Posteriormente, Lacan vai constatar que, mesmo que o sujeito esteja falando de si, sobre o seu Eu imaginário, ele está sob o domínio da linguagem e do significante, o que o leva a concluir que toda fala (vazia ou plena) é um discurso do sujeito e, como tal, é revelador do inconsciente.

A fala que pode ser lida nas associações que o sujeito faz na análise só é possível por meio da transferência, operador fundamental de toda análise e, por que não dizer, de todo trabalho que envolva a psicanálise. A transferência como base e condição para o trabalho também foi instrumento de construção e de leitura desta investigação. É um conceito que aparece logo de início em Freud e que é desdobrada por Lacan, ampliando seu alcance e conceituação. Pontuamos um percurso buscando compreender a evolução desse conceito na teoria psicanalítica.

3.3 A TRANSFERÊNCIA

Durante a construção desta tese, a transferência apareceu como um conceito importante na leitura do que aconteceu no trabalho com os professores e na leitura do meu próprio percurso na psicanálise. Minha transferência com a psicanálise em si já

existia, principalmente pelas análises pessoais realizadas ao longo da vida. Mas, como campo de estudos, ela começou a se constituir no Seminário citado na introdução, fortalecendo-se na experiência como participante do projeto de extensão *Espaço de Palavra*, também anteriormente mencionado.

Com Paulo, cuja história conheci no Seminário supracitado, a transferência com o trabalho feito pela leitura da psicanalista com a leitura que foi realizada após a apresentação do caso - no projeto de extensão *Espaço de Palavra* - foi o que me fisgou para o trabalho com a psicanálise, instigando-me para o percurso com ele (Paulo), com a família e com a sua escola. O momento emblemático para a proposição desta pesquisa se deu na reunião supracitada, junto a professores e professoras de Paulo na escola. Porém, o que me capturou definitivamente foi, de fato, o Seminário, ou seja, o trabalho que pude testemunhar e, posteriormente, nele me inscrever. Recordo que a mãe de Paulo também criou um importante laço transferencial com o CAEE, possibilitando-nos várias intervenções.

A transferência construída com os participantes no grupo *Circulação de Palavra* - criado para esta pesquisa - foi fundamental para que o trabalho tivesse continuidade, especialmente na pandemia. E não foi sem a transferência que a coordenadora do *Espaço de Palavra* tornou-se a orientadora desta tese e, ainda, que a psicanalista que fez a leitura do caso de Paulo no Seminário foi também minha supervisora durante o trabalho com os professores e professoras. Mas, afinal, do que se trata a transferência?

As primeiras observações de Freud com relação à transferência, ainda sem essa denominação e sem as conceituações psicanalíticas do fenômeno, deram-se com a paciente Anna O., atendida por Breuer, cujo tratamento com o método catártico foi descrito na seção anterior. A análise dessa paciente foi interrompida devido a uma manifestação de suposta gravidez que apareceu na encenação de um parto durante uma sessão, sugerindo uma paternidade imaginária de Breuer, o que o levou abandonar a paciente e a realizar uma longa viagem com sua esposa.

Foi a partir desse caso que Freud começou a observar e considerar o fundamento libidinal presente no que mais tarde seria por ele nomeado de transferência. Ernest Jones (1970), na biografia de *Freud*, relata que o que se passou

com Breuer seria da ordem da contratransferência, algo que, da parte do analista, acontece como resposta à transferência da paciente.

Segundo o pai da psicanálise, as relações que estabelecemos com pessoas da família desde a infância são determinantes nas relações futuras da vida adulta. Repetimos, de forma atualizada, aquilo que nos formou até então, o que envolve sentimentos de amor, ódio, admiração e afeto.

Freud aponta que, durante a análise, surgem no paciente determinadas “formações mentais” que ele chama de transferência. Essa pode ser explicada pelo fato de que, na análise, “toda uma série de vivências psíquicas anteriores é reativada, mas não como algo passado, e sim na relação atual com o médico” (Freud, 1901-1905/2016b, p. 312), é a repetição que diz do que foi recalcado pelo paciente e tem lugar na relação transferencial com o analista.

Algumas transferências são mais diretas e outras mais sutis e elaboradas, mas qualquer que seja a forma, ela é considerada inevitável e necessária ao tratamento, sendo mesmo uma condição para o trabalho analítico, visto que opera nas manifestações do inconsciente. A transferência é inconsciente e desvelada na análise, cabendo ao analista percebê-la e fazer o manejo adequado à continuidade do trabalho. Esse operador não está somente relacionado à imagem paterna, mas pode acontecer também com relação à mãe ou mesmo a um irmão de acordo com o drama edipiano de cada um (Freud, 1911-1913/2010b, p. 136).

O material inconsciente manifesta-se de modo diferente do conteúdo consciente com o qual estamos habituados a lidar. Ele se mostra em forma de atualização, como Freud demonstra na transferência entre estudante e professor:

Nós transferíamos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância, e nos púnhamos a tratá-los como nossos pais em casa. Manifestávamos diante deles a ambivalência que havíamos adquirido na família, e nessa atitude lutávamos com eles como estávamos habituados a lutar com nossos pais carnis (Freud, 1912-1914/2012, p. 422).

A influência dos professores na vida do estudante que se dá pela transferência pode ser tanto negativa quanto positiva, ou seja, composta por sentimentos hostis ou amorosos. Ele diz que “o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas

dos professores” (Freud, 2012, p. 420), numa referência à transferência que pode despertar o desejo pelo saber ou, ao contrário, aquela que pode implicar verdadeiro bloqueio para o estudante: “Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente” (Freud, 2012, p. 420).

Durante o período da pandemia, as dificuldades de contato e a consequente fragilização das possibilidades de laço comprometeram absolutamente a aprendizagem, trazendo implicações e efeitos a longo prazo na vida dos estudantes. *A participação dos alunos piorou, de seis que participavam, agora são só dois que participam. O meu também diminuiu, são só dois também. Mandamos carta para os alunos que não conseguimos contato virtual, nem todos responderam às cartas ou fizeram contato; eles também não vão buscar as atividades impressas. Não há resposta dos alunos, não temos notícias. Não dá pra saber da escrita do estudante... e os que estão em alfabetização?* Na palavra de professores e professoras testemunhamos a fragilidade do laço nesse período. O que foi possível sustentar da relação transferencial entre aluno e professor durante a pandemia?

Escuto de uma professora que diz ter recebido de uma aluna um bilhete junto às atividades deixadas na escola: *Tia, não te conheço, mas te amo.* Será que ter alguém a quem se endereçar, um lugar de autoridade – ou de suposto saber – pode ser lido como amor transferencial? Professora e aluna que nunca se viram, nem mesmo por chamada de vídeo, e, no entanto, algo pôde se constituir naquela situação tão adversa possibilitando um trabalho pedagógico. *O afeto na relação com o aluno é muito importante e isso influencia na aprendizagem. É importante se colocar no lugar do outro,* conforme escutamos no grupo. Mesmo não tendo sido empregado o termo transferência, leio essas palavras de uma professora como uma forma de reconhecimento da importância da relação transferencial professor-aluno na transmissão do saber na escola.

O que o professor pode fazer com essa relação de amor transferencial na sala de aula? Ora, ele ensina. Ele se autoriza como professor, toma lugar como autoridade e ensina, já o analista faz um manejo diferente desse amor. Ao contrário do professor, o analista vai trabalhar decepcionando o amor, ou seja, ele atravessa esse amor dando lugar às questões inconscientes do analisando. Veremos isso mais à frente na

lição *Observações sobre o amor de transferência* (Freud, 1915). Por que o afeto na relação com o aluno influencia na aprendizagem, como disse a professora? Podemos dizer que a transferência possibilita a transmissão do conhecimento. Voltemos a Freud.

Em 1905, Freud escreve sobre uma paciente de 18 anos, a qual chamou de Dora, cujo caso também emblemático é ainda hoje estudado na psicanálise. Levada pelo próprio pai, a paciente apresentava sintomas de dispneia, tosse nervosa, afonia, enxaquecas, ânimo deprimido e insociabilidade (Freud, 1901-1905/2016b). Seu tratamento durou apenas três meses e não foi concluído porque ela o interrompeu. É justamente nas considerações de Freud sobre o abandono da análise pela paciente que entra a transferência, pois ele considerou que houve uma falha no seu manejo, fazendo com que a paciente agisse em ato, abandonando, ao invés de reproduzir suas lembranças e fantasias para serem tratadas (Freud, 1901-1905/2016b, p. 316).

Em *Cinco lições de psicanálise V* (Freud, 1909-1910/2013, p. 281), Freud reforça que a transferência acontece em todas as relações humanas, mas na análise ela é desvelada e opera para que o tratamento aconteça, pois traz para a pessoa do médico o material do inconsciente que precisa ser trabalhado.

Em 1912, Freud trata mais especificamente desse tema no texto *A dinâmica da transferência* (Freud, 1911-1913/2010b), abordando-o na sua relação com a resistência. Em uma análise, transferência e resistência caminham juntas na medida em que aquilo que está reprimido começa a ser desvelado. É a transferência com o analista que permite que algo venha para o consciente e, para resistir ao desvelamento, há um investimento inconsciente de energia para que as lembranças desagradáveis permaneçam ocultas. Quando algo do material inconsciente, do que Freud chama de “complexo patogênico”, é transferido para o analista, as associações vão surgindo e trazem esse material para a consciência, mas, rapidamente, são interrompidas pela resistência. Isso acontece inúmeras vezes durante o processo de análise. A resistência na transferência diz da relação com o recaiado, pois, como o próprio Freud diz, “é claro que a confissão de todo desejo proibido é especialmente dificultada, quando deve ser feita à própria pessoa à qual ele diz respeito” (Freud, 1911-1913/2010b, p. 141).

A transferência positiva e negativa designa sentimentos ternos e hostis, sendo que os sentimentos afetivos e amorosos têm sua fonte na libido, pois, em sua origem,

os objetos do desejo são sexuais: “a psicanálise nos faz ver que as pessoas que em nossa vida são apenas estimadas ou respeitadas podem ser ainda objetos sexuais para o inconsciente dentro de nós” (Freud, 1911-1913/2010b, p. 142). O caráter ambivalente dos afetos, como amor-ódio e raiva-ternura, explica um pouco como a transferência pode se prestar à resistência. A transferência é tão fundamental para o processo analítico, que, como diz Freud, quando é negativa – como nos casos de paranoia –, extingue com as possibilidades de cura (Freud, 1911-1913/2010b).

Em *Recordar, repetir e elaborar* (1914), Freud relaciona transferência e resistência à “compulsão à repetição”. Assim como na vida, na análise, o paciente repete seus comportamentos, “suas inibições e atitudes inviáveis, seus traços patológicos de caráter” (Freud, 1911-1913/2010b, p. 202). Na repetição, o paciente atua, ao invés de lembrar e falar – ele age. A recordação ocorre em forma de repetição, o que o paciente faz sem o saber, conforme o exemplo de Freud: “o analisando não diz que se lembra de haver sido teimoso e rebelde ante a autoridade dos pais, mas se comporta de tal maneira diante do médico” (Freud, 1911-1913/2010b, p. 200). Trazer as resistências à consciência e elaborá-las é o que se espera da análise, permitindo que outros elementos surjam e uma mudança de posição possa trazer algo novo ao analisando.

Entendemos, então, que, em Freud, a transferência ocorre como repetição de experiências de afeto relacionadas à libido, fixando-as na figura do analista. Ela está presente desde o início do tratamento e pode passar despercebida, mas, quando se manifesta como resistência, exige atenção e manejo especial do analista, consistindo em importante operador do trabalho terapêutico.

No interessante e sensível texto freudiano *Observações sobre o amor de transferência*, de 1915, Freud traz outros elementos ao estudo da transferência, chamando a atenção para a situação de um afeto de paixão do analisando para com o analista. É importante ao analista compreender que não se trata de um amor à sua pessoa, mas é um desdobramento da própria situação analítica, tratando-se de um amor a outra coisa. Essa situação pode ter vários desdobramentos, cabendo ao analista utilizar esse sentimento em prol do trabalho. Caso ele corresponda a essa paixão, o resultado na contratransferência, segundo Freud, será que o paciente não demorará a repetir sua patologia da vida amorosa sem que fosse possível uma

intervenção clínica, já que a relação saiu desse âmbito. Isso o faz considerar que essa paixão também pode ser utilizada como uma forma de resistência, tendo em vista que levaria o paciente a continuar reprimindo o conteúdo inconsciente das lembranças que deveriam emergir através da palavra. Não destruir esse amor transferencial, sem a ele responder é a tarefa do analista. Eis o que o mestre orienta:

Conservamos a transferência amorosa, mas a tratamos como algo irreal, como uma situação a ser atravessada na terapia e reconduzida às suas origens inconscientes, e que deve ajudar a pôr na consciência, e, portanto, sob o controle, o que há na vida amorosa da paciente (Freud, 1911-1913/2010b, p. 220).

Em *Conferências Introdutórias à psicanálise* (Freud, 1916-1917/2014a), na conferência 27, Freud depara-se com a necessidade de combater a ideia equivocada de que a cura estaria vinculada à vivência plena da vida sexual, ideia errônea que abalava os alicerces morais predominantes na época. Freud refuta essa ideia, explicando que a análise não trabalha com conselhos e orientações. O que o analista almeja, na realidade, é justamente a autonomia de decisões do paciente, tão logo ele esteja em condições para tal (Freud, 1916-1917/ 2014a). Para ele, a análise, diante dos conflitos entre o impulso libidinal e a repressão sexual que se manifestam nos sintomas, procura trazer para o consciente o que está inconsciente de forma a anular as repressões.

Destaca a importância de que o próprio paciente revele o que estava reprimido em sua memória, ou seja, é preciso que o conteúdo surja na palavra do analisando, pois, se o analista lhe oferecer isso pronto, será apenas uma informação que não irá operar qualquer mudança. Além disso, é o próprio paciente que possui um saber sobre si mesmo: “nosso saber acerca do conteúdo inconsciente, não equivale ao saber do paciente; se apenas o comunicamos, o paciente não o tem *no lugar do* seu conteúdo inconsciente, e sim *ao lado* deste, e muito pouco terá mudado” (Freud, 1916-1917/2014a, p. 577, grifos do autor). Freud aponta que a transferência pode surgir sob uma exigência de amor como condição para que a cura aconteça, mas essa demanda, oriunda de uma situação transferencial, jamais deve ser atendida e, tampouco, rejeitada com indignação ou de maneira não amistosa (Freud, 1916-1917/2014a). Novamente, ele oferece suas considerações com relação ao manejo da transferência:

Nós superamos a transferência demonstrando ao doente que seus sentimentos não têm origem na situação presente nem se aplicam à pessoa do médico, mas repetem algo que já lhe ocorreu no passado. Desse modo, nós o obrigamos a transformar a repetição em lembrança (Freud, 1916-1917/2014a, p. 588).

Após um período de tratamento, surge um tipo de transferência que não é mais aquela mesma do início. Trata-se de uma neurose artificial criada pela situação analítica e que acontece nos casos de “histerias, histerias de angústia e neuroses obsessivas, que são corretamente denominadas *neuroses de transferência*” (Freud, 1916-1917/2014a, p. 589, grifos do autor). Os sintomas adquirem um novo sentido, tornando-se possível sua reelaboração e permitindo a cura do paciente. Freud coloca a transferência como um “derivado do amor” que não necessita de argumentos, ou seja, não é algo que se dá pela via intelectual (Freud, 1916-1917/2014a, p. 590).

Em *Compêndio de psicanálise* (1938), Freud alerta que não cabe ao analista, sob os efeitos da transferência, oferecer-se como modelo, assim como os pais tendem a se posicionar diante dos filhos. A posição de mestre não faz parte da tarefa analítica e a individualidade do analisando deve sempre ser respeitada. No mesmo texto, Freud traz uma constatação importante com relação à resistência: ele percebeu que, na medida em que a análise avança, a resistência pode revelar fontes mais profundas. Ele denomina essa fonte de resistência como “necessidade de doença ou de sofrimento” (Freud, 1937-1939/2018, p. 236), cujas origens podem estar em sentimento de culpa – não reconhecido pelo paciente – ou autodestruição, no qual parece que a pessoa só tem como objetivo se prejudicar ou se destruir. Nesse estado, o Supereu torna-se potencialmente inibidor diante das investidas do Id (inconsciente) em se revelar. O trabalho do analista consiste em restabelecer um caráter de normalidade ao Eu, operando com a transferência e o desejo consciente do paciente em se curar. Isso foi o que Freud pôde construir no seu momento. Mais tarde, com Lacan, esse conceito sofrerá outras influências.

Lo Bianco e Sá (2006), no artigo *A objetividade do experimento: a elisão do sujeito e de seu ato*, destacam que Freud sempre procurou dar um caráter científico à psicanálise, buscando desenvolver seus conceitos com o rigor científico sob o qual foi

formado, seguindo a trilha de suas primeiras pesquisas e experimentações como médico. Sempre procurou evitar o subjetivismo enquanto inimigo da objetividade científica, assim como outros cientistas o fizeram.

Mas Freud recusou o subjetivismo numa outra vertente, diferente, por exemplo, de Pavlov, como é citado no texto referido. “Enquanto Pavlov procura excluir o subjetivo para garantir o exercício de uma objetividade sem equívocos, Freud faz do ruído que se inscreve na relação transferencial o próprio motor da operação psicanalítica” (Lo Bianco; Sá, 2006, p. 74). A transferência, esse “ruído” operador na clínica, o “motor de seu trabalho” (ibid., p. 77), ao mesmo tempo que distancia a psicanálise do que nomeamos de método científico, mostra a genialidade da descoberta freudiana fazendo com que algo tão subjetivo – a transferência - possa operar permitindo que o analisante faça o seu trabalho, ou seja, fale e produza associações.

Lacan, avançando em elementos sobre a transferência, ministrou um seminário sobre esse operador, deslocando-a daquilo que é colocado como repetição de afetos positivos e negativos. Partindo da afirmação de que a psicanálise é uma experiência dialética (Lacan, 1951/2014), analisou a transferência no caso Dora, em termos de *inversões dialéticas* ou *reviravoltas dialéticas*, mostrando escansões necessárias para que o sujeito veja sua própria posição em relação aos seus objetos e sinalizando o que Freud não escutou ali. Ele entende que essas inversões contribuíram com a análise de Dora e também a fizeram abandonar o tratamento. Lacan apresenta três momentos dessas inversões dialéticas.

A primeira se dá quando, a partir da queixa de Dora de ser objeto de troca para o pai, já que ele, tendo um caso com a Sra. K, permite que o Sr. K a corteje. Freud a indaga sobre sua implicação nessa situação, ou seja, do seu papel naquilo tudo. A partir da percepção de Dora de sua cumplicidade com o pai, acobertando a ele e à Sra. K nos encontros amorosos e no ciúme que nutria dessa situação, surge a segunda inversão dialética. Aqui, Freud teria observado, posteriormente, que o ciúme de Dora não é pelo pai, mas pela Sra. K: “um impulso, portanto, que só podia se basear na inclinação pelo mesmo sexo” (Freud, 1901-1905/2016b, p. 241). A terceira inversão, que não aconteceu porque a paciente abandonou o tratamento, seria a de

mostrar o real valor do objeto a Sra. K para Dora, que seria o mistério de sua feminilidade (Lacan, 1951/2014).

No glossário escrito por Jean-Pierre Lebrun na obra *O homem sem gravidade de Charles Melman* (2008), o autor aponta, resumidamente, que a transferência em Lacan, diferente de Freud que a colocou como operação de transporte de afetos familiares para o analista, utiliza a referência de *sujeito suposto saber*: “O sujeito suposto saber é, para nós, o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece com a transferência” (Lacan, 2003, p. 253). Para Lacan, ela é o laço que se instaura entre o paciente e o psicanalista no sentido de “que o paciente atribui ao analista um saber sobre ele mesmo que precisamente ele busca” (Melman, 2008, p. 210). Ao fim do tratamento, na resolução da transferência, o paciente terá tido acesso ao seu inconsciente de forma parcial, incompleta, porque ele tem que se submeter à falta na linguagem que supõe uma impossibilidade de simbolizar tudo.

Lacan faz uma releitura do que seja o amor de transferência, indicando que ele é endereçado ao saber do analista. O analisando ama o saber que ele supõe que o analista tenha sobre o seu desejo. O analista é colocado no lugar de quem poderá nomear o significante da falta que constitui o próprio desejo, portanto, impossível de ser nomeado. Ao final do tratamento, a resposta que o analisando busca no analista como sujeito suposto saber é entendida como um equívoco, porque ela não existe, sendo esse “o preço de seu assujeitamento à linguagem, que implica sempre o reencontro de uma falta irreduzível” (Melman, 2008, p. 210). É com essa falta que o sujeito se depara no final de uma análise.

No Seminário V, *As formações do inconsciente* (1957-1958/1999), Lacan fala sobre o desejo na psicanálise, interrogando, inicialmente, o procedimento da interpretação no que toca à intervenção do analista. Citando o caso Dora e Elizabeth von R., pacientes de Freud, ele faz considerações sobre o caráter diretivo, talvez forçado e até mesmo precipitado, que ele chama de enviesado (Lacan, 1999) das interpretações e intervenções feitas por Freud. Lacan traz a questão do desejo, apontando que Freud pode ter dado orientações aos pacientes (com Dora, por exemplo) implicando-os prematuramente no seu desejo ali representado pelo sintoma como efeito de uma máscara. Diz ele: “o desejo se apresenta sob uma forma ambígua,

que justamente não nos permite orientar o sujeito em relação a esse ou aquele objeto da situação” (Lacan, 1999, p. 337).

Lacan fala da transferência em vários momentos ao longo de sua obra e dedica todo o Seminário 8 (Lacan, 1960-1961, 1992) a essa questão, como foi dito anteriormente. Nesse seminário, ele parte da discussão do amor na obra *O Banquete*, de Platão, não no sentido de explicar o amor, mas, como ele próprio aponta, desenvolvendo-o como função, “que é, em suma, a mais profunda, a mais radical, a mais misteriosa das relações entre os sujeitos” (Lacan, 1960-1961, 1992, p. 169). Assim como Freud já havia posicionado a transferência como “um derivado do amor”, é também pela via do amor que Lacan fala da transferência.

Ele apresenta o amor como uma metáfora na medida em que é o nome que acontece em substituição a uma falta, porque não há uma relação direta de complementariedade entre o amante e o amado entre o desejo e o objeto – “da conjunção do desejo com seu objeto enquanto inadequado, deve surgir essa significação que se chama amor” (Lacan, 1960-1961/1992, p. 42). Só se ama na falta, o objeto é sempre objeto perdido, já nasce como tal e é algo de si que o sujeito procura e nunca achará. Como podemos ler em *O Banquete*, a fala de Aristófanes sobre a busca pela metade trará de volta uma mitológica completude perdida: “Portanto, é ao desejo e procura do todo que se dá o nome de Amor” (Platão, 2020, p. 51). É à busca pela sua própria outra metade que damos o nome de amor, é o desejo de fazer *um*.

“É isso o amor. É o seu próprio eu que se ama no amor, o seu próprio eu idealizado ao nível imaginário” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 167). Ama-se a ilusão de uma completude, mas essa falta é impreenchível, é um espaço sem forma que faz parte da própria constituição do sujeito. O analista, na sua relação amorosa com o paciente, operada pela transferência, não se oferece como preenchedor da falta, mas coloca-se como vazio para que o analisante possa articular seu desejo.

Para Lacan, a transferência se dá no próprio trabalho da análise, no qual a pessoa do analista, a quem se dirige a fala, é desvanecida, ele é o Outro (grande outro) para quem se endereça e produz a fala para ser ouvida. O Outro como discurso do inconsciente é um lugar. É um lugar simbólico, lugar dos significantes, onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age. Nada do sujeito escapa ao Outro: sua mente e seu corpo, seus

movimentos e seus atos, seus sonhos e sua vigília. O Outro como lugar dos significantes do sujeito é inacessível, a não ser pelas formações do inconsciente: sonhos, lapsos, chistes e sintomas (Quinet, 2012).

O analista se faz um lugar vazio onde a fala do Outro possa habitar, como um espelho. A transferência, então, “se manifesta na relação com alguém a quem se fala” (Lacan, 1960-1961, 1992, p. 177), tal como se aquele que escuta fosse um cúmplice. O apagamento do analista como pessoa faz com que ele seja o *objeto a* do analisante, aquilo que ele procura e acredita que o analista tenha. Lacan enfatiza a importância da transferência a ponto de enunciar que “no começo da psicanálise está a transferência” (Lacan, 2003, p. 252). Ou seja, não existe trabalho na psicanálise que opere sem que se estabeleça um elo transferencial.

No final do ano de 2020, no sétimo encontro do grupo de *Circulação de Palavra*, os participantes foram indagados se gostariam de continuar com o grupo no ano seguinte. Trago algumas falas que circularam: *Quero continuar nesse momento tá sendo muito importante, quem sabe ficamos juntos até o fim da pandemia. Tenho dificuldade de falar até com a psicóloga, pra mim é difícil falar, aqui consigo um pouco, mas com um desconhecido no ponto de ônibus conto a minha vida inteira* (risos). *Quero continuar, acho importante ter esse espaço de fala principalmente nesse momento. Eu anoto o dia do nosso encontro e fico contando, esperando...*

Podemos fazer uma leitura dessas falas como o estabelecimento de um elo transferencial? A professora que diz ter dificuldade em falar de suas experiências com a psicóloga, mas é capaz de falar de sua vida com um desconhecido, permaneceu no grupo até o final, produzindo situações interessantes de mudança de posicionamento. Ser acolhida na sua própria “dificuldade de falar” pode ter possibilitado efeitos no estabelecimento de um laço com o grupo.

Reverendo o diário de campo, deparei-me com uma observação interessante. Naquele momento, não tinha ainda feito a leitura considerando a possibilidade de construção de uma transferência no grupo, mas pude testemunhar algo importante acontecendo com os participantes: *O que me pareceu nesse encontro é que eles estão recebendo algo que tem a ver com a experiência de ser escutado. Acredito que não está claro ainda para eles o que é isso - e nem mesmo pra mim está claro - mas tem alguma coisa que está fazendo um efeito ali.* Na supervisão, logo no início, eu já

havia sido alertada para isso, de que poderia ser a primeira experiência de uma escuta por parte dos participantes. Talvez uma escuta na qual puderam se deparar com a própria subjetividade no trabalho pedagógico, desobjetificando o profissional, dando lugar ao sujeito.

O elo transferencial que sustenta o trabalho na psicanálise se estabelece de formas diferentes para o analista e analisando. Para Lacan, a contratransferência não é a mesma da transferência do analisado com relação ao analista no sentido da repetição de sentimentos negativos ou positivos. A contratransferência “é feita de sentimentos experimentados pelo analista na análise e que são determinados a cada instante por suas relações com o analisado” como efeito da transferência (Lacan, 1960-1961, 2010, p. 237). Ela é a resposta do analista a esse lugar onde ele é colocado no processo da transferência: o “lugar onde o sujeito pode se fixar como desejo” (Lacan, 1960-1961, 2010, p. 194) – um lugar vazio, no qual o analisante poderá, com seu próprio saber, colocar o seu desejo. Na pesquisa realizada, algo do desejo dos professores participantes e da pesquisadora circulou na palavra e na permanência do grupo durante o período pandêmico.

No Seminário X (1962-1963/2005), Lacan afirma que o que opera na contratransferência é o desejo do analista: “a única significação a que nenhum autor pode escapar é, justamente, o desejo do analista” (Lacan, 1963-1963/2005, p. 165). É o desejo do analista, sua transferência com a própria psicanálise que permitirá que a transferência do analisando se estabeleça em uma análise.

Na investigação feita para esta tese, diante de tantas situações difíceis geradas pela pandemia e pelo próprio desafio que foi, para mim, realizar este trabalho com o grupo, penso que isso só foi possível por eu ter sustentado o desejo pela psicanálise, pelos estudos e a insistência quase obstinada no aprendizado da escuta que me indicava a necessidade de ocupar um lugar outro junto a professores e professoras. Esses impasses, intrínsecos ao aprendizado, só puderam ser enfrentados pelo desejo que operou desde os primeiros investimentos feitos para o ingresso no doutorado.

Qual a relação que pode ser estabelecida entre aquilo que opera na análise, na transferência pela suposição do saber, com o espaço de *Circulação de Palavra*? O que sustentou os participantes no seu retorno a cada encontro? O desejo da

pesquisadora e sua transferência com a psicanálise incidiu na relação dos participantes no grupo?

O que podemos pensar da transferência como operador de um trabalho fora do *setting* analítico? Os participantes que permaneceram no grupo *Circulação de Palavra* por mais de dois anos construíram um vínculo que fez com que o trabalho pudesse continuar, mesmo após o corte feito para a tese. Essa transferência com o trabalho os fisionou para alguma coisa ali, na palavra que pôde circular de uma forma diferente de como ela circula na escola. Os participantes destacaram, em momentos diversos, que não tinham onde falar das preocupações com o trabalho, a não ser no grupo. Talvez pudessem, sim, falar em outros espaços, mas fica circulado para mim que, ali, era diferente. *Foi importante ser ouvido. Me sinto à vontade no grupo. Cada um contribui do seu jeito. Aprendo muito com todos. Quero muito continuar, mas e se eu não voltar para a escola? Vou poder continuar? (Professor/professora com contrato temporário). Esta é a minha situação também... Não conversava com ninguém, eu falava aqui. A experiência pra mim é importante porque eu não gosto muito de falar, não sou fã de chamada de vídeo, converso com poucas pessoas assim. É bom poder falar das crianças. É muito boa essa oportunidade de conversa nossa, aqui*

Alguma coisa pôde operar, naquele espaço de palavra, que fez com que falar do trabalho tivesse um sentido outro, vez que não tinha um cunho prescritivo. Era uma possibilidade de acolher o impossível. Os efeitos apareceram no próprio estranhamento com que se deparavam com a diferença da palavra proferida ali. E o que era diferente? Tomar a palavra, problematizar, ouvir-se, surpreender-se, mudar de posição, sair da impotência, pequenos furos no real?

Podemos supor que a palavra sustentada na transferência possibilitou uma pequena abertura no contexto de impotência gerado pela pandemia, tanto no que diz respeito ao fazer dos professores quanto às situações particulares, de cunho pessoal, que também foram acolhidas. *Eu conto os dias para o nosso encontro.* Ter um lugar para se endereçar, talvez, possa ter ajudado a dar algum sentido diante do medo e da solidão do isolamento social. *Esses encontros são muito bons. A gente recupera*

*alguma coisa*⁸. Recupera, talvez, algo do imaginário, da possibilidade de sonhar, encantar-se e criar. Nas palavras de Tyszler (2021, p. 285): “uma certa reabilitação do imaginário cuja dimensão não aparece de modo nenhum [...] como o lugar negativo da ilusão do EU e da sedimentação do sintoma. Ao contrário, sua consistência torna-se essencial à vida psíquica do sujeito”. É importante um espaço onde a subjetividade possa se manifestar dando lugar às aspirações e fantasias. E poder rir de si mesmo é uma forma de manter a esperança. *Pude aprender outras coisas, cozinhar, por exemplo. Estou especialista em lavar banheiro, eu que lavo os banheiros na minha casa, agora. Está sendo bom aprender coisas novas na internet. Fiquei me achando louca passando álcool nas bananas (rsrs). Sou muito grato à educação. A educação me deu isso, cabeça aberta, poder conversar com as pessoas, ser professor me ajudou a ser uma pessoa melhor. Eu tô querendo fazer o mestrado. Na escola, me sinto meio inibida de falar das coisas que estudo no curso, as pessoas pensam que quero aparecer. Estou preocupado, acho que estou me acostumando com a solidão...*

Essas falas surgiram como significantes singulares no período da pandemia, quando o isolamento, o medo, a solidão e uma certa “loucura” diante de situações risíveis - como passar álcool nas bananas - evocaram experiências inusitadas e singulares na forma de abordar esse real. O medo como significante paralisante e *adoecedor* (adoece e causa dor) aparece no medo do outro, cujo corpo se tornou uma ameaça. *Os ônibus estão cheios e há muitas pessoas sem máscara. Tenho medo da aglomeração no transporte público, pego duas conduções para ir e duas para voltar. Para segurar na mão de uma criança passo álcool na minha mão e na dela e depois de novo. Medo do que pode vir de si e do próprio corpo, medo e impotência diante da morte. Vi o JN e fiquei com medo de ter crise de pânico. Estou tendo insônia, medo, preocupação... Tive crise de pânico, vários da minha família tiveram covid... (como foi? Indaguei). Senti frio pelo corpo e falta de ar, nossa é horrível! Não quero tomar Rivotril... falei com a psicóloga na hora da crise, ela me acalmou.*

Os significantes se encadeiam em associações em que o sujeito pode aparecer no estranhamento, no que escapa a uma certa cadência do que é falado (Lacan, 1962-

⁸ Mensagem recebida no grupo de *WhatsApp* após um encontro do grupo.

1963/2005). A partir do que pôde constituir a minha escuta, algumas palavras e frases com possível função de significante são capazes de dar uma ideia do que se passou no grupo de circulação de palavra durante os vinte e dois encontros ocorridos entre fevereiro de 2020 e abril de 2022. Trata-se do que foi possível dizer e escutar nesse espaço de circulação da palavra.

Lacan, na sua releitura da obra freudiana, dialogou com várias ciências, subvertendo-as e ampliando os conceitos elaborados por Freud. É sempre pertinente destacar o caráter de ousadia da psicanálise freudiana, que desafiou o seu tempo; ousadia que Lacan incorporou muito bem na sua apropriação às teorias e conceitos por ele visitados. Como bem coloca Roudinesco (1994) referindo-se a Lacan,

cada empréstimo conceitual, cada referência a uma noção, cada olhar sobre uma doutrina servia sempre para que se deslocasse a outra parte, para que desempenhasse ao mesmo tempo o papel de destruidor de valores antigos, de herdeiro de uma longa tradição de antepassados e de iniciador solitário de uma nova ciência (Roudinesco, 1994, p. 62).

Nesses deslocamentos, Lacan trouxe da linguística o conceito de significante, tão caro à psicanálise. A obra intitulada *Curso de linguística geral* (s./d.), publicada postumamente em 1916, traz os ensinamentos do linguista Ferdinand de Saussure baseados nos três cursos por ele ministrados na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911. Essa obra apresenta conceitos fundamentais da linguística utilizados por Lacan na concepção de significante, porém, com elementos mais dinâmicos e complexos.

O ato da fala é explicado por Saussure como um circuito que supõe, pelo menos, dois indivíduos. Lacan vai apontar que, na análise, não são dois, porque há um apagamento do analista que se coloca como lugar de acolhimento do Outro. Na análise não há uma relação de intersubjetividade; ao contrário, ela precisa sair de cena para dar lugar à transferência como operador do trabalho analítico, como já vimos (Lacan, 1992).

Para o linguista, o signo linguístico une o conceito (significado) e uma imagem acústica (significante), que é a impressão psíquica do som, que dá testemunho dos nossos sentidos (Saussure, s./d.). O signo apresenta uma característica fundamental,

que é a arbitrariedade, já que não há nada que identifique a imagem acústica ao conceito, ou seja, a correspondência entre eles é algo construído a partir de uma tradição. A arbitrariedade do signo linguístico composto de significado e significante diz que não há nenhum laço natural que os une. Qualquer som pode ser associado a uma ideia, tanto que sons diferentes designam a mesma coisa em línguas diversas. A língua constitui um sistema complexo, composto por inúmeros signos compartilhados pela coletividade.

O conceito psíquico que temos, por exemplo, da palavra “árvore”, Saussure nomeia de significado, que diz da representação da realidade da coisa. A imagem acústica, o significante, não se trata exatamente de uma imagem, mas de uma representação psíquica, que se inscreve no conjunto sonoro que é a palavra “árvore”. Para ele, um significante remete sempre a um significado, ou seja, o signo teria a função de representar alguma coisa para alguém. Esse conceito será retomado por Lacan e relido nos pressupostos da Psicanálise.

Lacan percebeu as aproximações da linguística com a Psicanálise, a partir dos “jogos de palavras” nos quais Freud pôde escutar e fazer suas interpretações dos sonhos, chistes, das trocas de palavras e até mesmo letras. Lacan propõe a prática psicanalítica como uma experiência de linguagem. A tese lacaniana de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, presente em vários momentos de sua obra, diz exatamente da possibilidade de que uma fala, calcada na transferência, possa dizer do inconsciente na associação livre. Há uma estrutura inconsciente, um sistema comandado por leis próprias, que produz seus efeitos na fala, no simbólico.

No Seminário 1, *Os escritos técnicos de Freud*, Lacan fala da condição da palavra na análise, retomando o que Freud diz da função dos *Tagesreste*, que são os restos diurnos desinvestidos do desejo inconsciente (impossível de se exprimir) que, no sonho, aparecem como formas errantes, camufladas, sem importância e esvaziados do seu sentido. Aquilo que é impossível de o inconsciente exprimir encontra uma forma de expressão nesses restos (Lacan, 1953-1954/1986). Esse é o material significante proposto por Lacan, que, destituído de sentido, é retomado em uma nova significação produzindo outro sentido na lógica do desejo.

Lacan adaptou à teoria psicanalítica o conceito saussureano de significante, subvertendo-o. Se, em Saussure, um significante sempre produz uma significação,

para o psicanalista, um significante só produz significação em articulação com outros significantes apresentando o sujeito de maneira alternada, não contínua. Em Lacan, a relação fundamental do sujeito com o significante é determinada pela fórmula que diz que “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 169).

Em Lacan, o significante é uma unidade básica da linguagem que não apenas representa algo para alguém (como na visão de Saussure da linguística), mas também estrutura a psique e a experiência subjetiva do indivíduo. O significante lacaniano não está fixo em um significado específico; ao contrário, ele se desloca e se relaciona com outros significantes em uma cadeia, movendo-se incessantemente de um significado para outro. Isso reflete a ideia de que o significado nunca é completo ou totalmente alcançável, estando sempre em um estado de fluxo ou deslizamento – um processo que Lacan chama de "metáfora e metonímia".

Baseado nos conceitos de Freud de condensação e deslocamento cunhados na interpretação dos sonhos, Lacan associou as figuras de linguagem metonímia e metáfora, que, em conjunto, podem nomear o funcionamento do significante. Na metonímia, um significante é remetido a outro significante. Nesse deslizamento, na cadeia, o sentido é deslocado. Na metáfora, a substituição de um significante por outro possibilita o surgimento de novas significações, permitindo reelaborações. Ambas remetem a outra coisa, a uma leitura que fará advir um sentido novo.

Na cadeia significante, possível pelo pacto analítico de se dizer o que vem à mente, o inconsciente pode se mostrar, permitindo interpretações. O significante é uma fala do inconsciente que se apresenta em forma de cadeia de modo que nada pode ser isolado. Na associação livre, cada associação é um significante e nenhum dará a compreensão definitiva do sujeito, porque haverá sempre uma falta que marca a constituição desse sujeito como sujeito do desejo. E não se trata tampouco de um amontoado de significantes que vão dizer do sujeito, mas uma “cadeia” que se constitui “como anéis formando um colar que se enlaça no anel de um outro colar feito de anéis” (Lacan, 1957/2019, p. 232).

Um significante se ressignifica no próprio encadeamento e nenhum levará ao conhecimento completo do sujeito porque sempre faltará algo, haverá sempre uma falta: “Nosso ponto de partida, o ponto a que voltamos sempre, pois estaremos sempre

no ponto de partida, é que todo verdadeiro significante é, enquanto tal, um significante que não significa nada” (Lacan, 1955-56/1988, p. 212). Na articulação dos significantes (no enlaçamento dos anéis), pode surgir um novo sentido que vai modificar o anterior. Dessa forma, a fala pode dizer mais além da representação. Para dizer dessa linguística subvertida à psicanálise, Lacan criou o termo *linguisteria*, (Lacan, 1972-73/1985, p. 25) para dizer da manifestação do inconsciente na fala.

Nem sempre uma palavra pode ser lida como significante. Para que uma imagem, um gesto ou mesmo uma palavra sejam lidos como tais, é necessário que funcionem como letras, como escrita. Ao associar letra e significante, Lacan diz que, como nos sonhos, o inconsciente pode ser visto como um hieróglifo que precisa de decifração para ser apreendido, sendo a letra o elemento que permite essa decifração devido ao seu caráter material. A letra seria o elemento a ser decifrado, como na criptografia. Mais do que escutado, o inconsciente é lido, dependendo essa leitura da decifração possível, porque ele é estruturado como uma linguagem. É essa leitura que poderá produzir a “outra cena”, aquela do inconsciente.

A escrita apaga a coisa na sua relação direta com o objeto no sentido de que o escrito não implica um significado preciso e sem equívocos. Assim, a “coisa” fica perdida, não é possível mais tê-la no original. Por exemplo, posso introduzir um elefante em um ambiente pela linguagem, dizendo que ele está ali. Não preciso ter um elefante para isso, basta dizê-lo. O significante que aparece na fala não tem em si mesmo um significado, pois ele precisa ser lido para além da escuta.

Darmon (1994) aponta que, se Saussure caracteriza o significante como “incorpóreo”, Lacan se refere à linguagem como um “corpo sutil”, mas um corpo, ou seja, de característica material – “as palavras podem engravidar a histórica” (Darmon, 1994, p. 25), referindo-se à paciente de Josef Breuer, Anna O., cuja gravidez artificial e inesperada foi por ela construída na relação transferencial com seu médico.

Os significantes aparecem na associação livre do trabalho clínico por meio da fala, só sendo considerado material de trabalho clínico quando um significante pode se articular com outro, permitindo as intervenções. Ou seja, a leitura do significante implica as possibilidades de quem a faz.

Passei muito mal na semana passada, fiquei com a garganta fechada...Minha garganta ficou totalmente fechada. É somente de um mal-estar orgânico que se trata?

O que dessa fala, endereçada no grupo, pode dizer diante do significante pandêmico? Para os participantes da pesquisa, a experiência da pandemia foi única e representa cada sujeito, mesmo que alguns significantes tenham se repetido nas diversas falas no grupo, como preocupação, ansiedade, depressão, solidão, medo, insônia, participação dos alunos, escola, apoio e perda. Para cada um havia um sentido singular, porque está relacionado às histórias e experiências individuais. Existe algo que se manifesta na fala, que mostra quanto a linguagem e o inconsciente se entrelaçam fazendo emergir o sujeito.

4 A PALAVRA EM CIRCULAÇÃO

É impossível dizer alguma coisa exatamente da maneira como foi, porque o que você diz nunca pode ser exato, você sempre tem que deixar alguma coisa de fora, existem partes, lados, correntes contrárias e nuances demais; gestos demais, que poderiam significar isto ou aquilo, formas demais que nunca podem ser plenamente descritas, sabores demais, no ar ou na língua, semi-tonalidades, quase cores, demais (Atwood, 2006, p. 165).

Neste momento do trabalho, aproximamo-nos um pouco mais dos dispositivos utilizados na produção dos dados para a pesquisa, imbricados aos conceitos que surgiram no percurso, bem como às implicações da pesquisa na formação da pesquisadora. Não se trata de reproduzir o que foi dito, mas dos efeitos desses dizeres na própria pesquisa e na pesquisadora.

4.1 OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Não há como deixar de nos remeter à situação especial que a pandemia imputou à nossa investigação, fazendo surgir significantes inusitados. Nesse momento, o impossível da educação apareceu de forma intensa, configurando, em alguns momentos, a exata condição de impotência. Tomamos, como exemplo, o ensino remoto que tantos desafios trouxe a educadores e estudantes. A modalidade remota em todos os níveis e etapas do ensino colocou em xeque a própria educação escolar, interrogando muito do que já se construiu sobre o ensinar. Procuramos escutar, questionando o trabalho docente que implica o sujeito, acolhendo e dando lugar aos impossíveis. Dos oito professores que compareceram ao 1º encontro, dois não retornaram e não se dirigiram a mim sobre sua saída. Destaco a importância

desses dois primeiros encontros no estabelecimento da transferência e ao meu grande desafio no decorrer dos encontros que foi o aprendizado da escuta. Sobre escutar posso dizer que é um desafio que não cessa ao analista.

Na mudança de formato do presencial para o remoto, houve, de fato, uma grande mudança. O 1º encontro remoto (3º do grupo) contou com novas presenças, com a participação do diretor e do vice - sendo que esse último não permaneceu por problemas de conexão - e das três coordenadoras. Esse foi o encontro com maior número de pessoas, dez ao todo. Uma possibilidade de estar junto, de ir ao encontro do outro impulsionado pela dificuldade em lidar com o afastamento social imputado pela pandemia. Após esse encontro, dois participantes saíram por dificuldades de adaptação às novas atividades remotas, alegando excesso de trabalho e muito tempo de exposição às telas. A partir do 4º encontro, o grupo ficou mais definido com relação aos participantes, sendo que dois ainda ficaram com a frequência instável por um tempo. Em março de 2021, mais um participante se despediu, alegando questões pessoais, por meio de mensagem endereçada a mim. O grupo manteve-se, então, com cinco participantes, sendo quatro frequentes e um com presença esporádica.

Buscando nosso próprio caminho na investigação, durante o período da produção dos dados para a pesquisa, lançamos mão de um dispositivo que consistiu em anotações logo após os encontros, no qual consta aquilo que foi escutado dos participantes e que já apareceu em vários momentos desta escrita. Mesmo ciente de que essas anotações após os encontros já se encontram impregnadas pela própria subjetividade de quem as escutou e escreveu, entendemos ter sido um dispositivo propício para obter um registro, no sentido de se construírem dados para a pesquisa acadêmica. O mesmo posso dizer do diário de campo, por exemplo, nesta anotação do diário: *A psicanálise é fascinante... não sei quem falou isso, só anotei a fala após o grupo*. Minha leitura é de que essa anotação só está ali porque refletiu algo da minha própria subjetividade, talvez no sentido do meu desejo com relação à psicanálise.

Lo Bianco (2003) fala da importância da clínica enquanto apoio principal em pesquisas com a psicanálise, envolvendo tanto o analista quando o analisando como objeto da pesquisa nas suas produções inconscientes. Segundo ela, o analista, enquanto pesquisador,

fala de um determinado lugar e, com sua fala, é causa do que emerge na sessão. Ele está implicado no material de uma forma na qual a neutralidade se torna impossível e indesejável, ou seja, o pesquisador está implicado de maneira indissociável do material que analisar (Lo Bianco, 2003, p. 120).

A autora aponta também para a necessidade do árduo trabalho de estudo teórico não o dissociando daquilo que surge da clínica, ao contrário, fazendo “um movimento constante de ida e vinda da teoria para a realidade surgida na clínica” (idem, p. 121). Nesse movimento, faz-se importante questionar os próprios textos e o seu alcance diante das indagações que lhe são dirigidas, justamente para que se perceba que a construção teórica não é arbitrária, mas surge exatamente desse movimento com a clínica. Foi justamente o que Freud fez na construção da psicanálise.

Optamos pelo diário de campo enquanto dispositivo de pesquisa, pelas possibilidades de registros importantes para a produção dos dados e que permite dar lugar à subjetividade do pesquisador. Trata-se de um instrumento básico da pesquisa etnográfica desenvolvida especialmente no campo da Antropologia. Consta de uma escrita do dia a dia, feita pelo pesquisador, relativa ao seu campo de inserção de pesquisa. Outras áreas do conhecimento também utilizam o diário de campo, tomando-o sob outras denominações que se aproximam da sua finalidade: diário de viagem, diário de pesquisa e diário íntimo são algumas delas. No nosso caso, a definição de Macedo (2010) atende ao uso desse dispositivo em nossa pesquisa:

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica [...] (Macedo, 2010, p. 133).

No diário de campo, constam observações, impressões, ensaios de articulações teórico-conceituais e, principalmente, indagações. O exercício dessa escrita foi importante para contextualizar a pesquisa e para registro do meu próprio processo de apreensão do que se falava no grupo, bem como o meu envolvimento com o trabalho realizado. Com esse diário, que se compõe desde pequenas frases a

parágrafos mais elaborados, junto às anotações após os encontros, foi possível perceber a apropriação do trabalho e as mudanças que foram acontecendo com relação à escuta e às intervenções realizadas, bem como possíveis efeitos da circulação da palavra entre os participantes. Nele, também estão presentes alguns apontamentos da supervisão, cujas anotações se organizaram de maneira mais específica em outro arquivo a elas destinado.

As anotações feitas logo após os encontros ficaram em um caderno sempre disponível durante os encontros no qual foram realizadas, às vezes, breves registros de palavras ou de dados que os participantes trouxeram ao grupo, como, por exemplo, o título do livro infantil que uma professora utilizou com seus estudantes: *As bonecas da vó Maria* - ainda me pergunto o porquê dessa anotação e sua incidência na pesquisa. Quando o grupo era encerrado, tudo o que vinha à memória era anotado no caderno e, posteriormente, transcrito para o arquivo do computador. Nessa transcrição, que ocorria nos dias a seguir, outras falas eram recordadas, acrescentadas e reorganizadas.

Como já apontado, sabemos que esse processo não é inócuo, nessas escritas e reescritas, ficam minhas próprias marcas na leitura daquilo que escutei a partir da minha constituição subjetiva, dos meus sintomas. Mas foi a forma possível para a produção de dados, já que optamos por não gravar, pois não se tratava de discussão de temas específicos (como um grupo focal, por exemplo), mas de circulação de palavra sobre o fazer do professor, fundamentada na psicanálise. Essa opção teve também como causa evitar possíveis inibições. Repensando agora, no após, essa escolha foi importante porque, sem o recurso da gravação, as anotações que constituem o material da pesquisa refletem minhas escolhas e lembranças enquanto pesquisadora, o que permitiu dar lugar às manifestações inconscientes que marcam minha presença enquanto objeto da pesquisa, conforme apontou Lo Bianco (2003, p.120), já citada, sobre a implicação do pesquisador no material a ser analisado.

Embora as anotações após os encontros e o diário de campo tenham arquivos separados, alguns registros que caberiam no diário de campo foram feitos no próprio arquivo de anotação devido à empolgação do momento e pertinência de uma fala específica dos participantes. Algumas ficaram assim, misturadas, outras foram transpostas para o diário de campo, pois dizem respeito às observações e reflexões

minhas e não às falas dos participantes. Na transposição das falas para a tese, fiz referências aos participantes da pesquisa como professor e professora ou participante apenas, para evitar possíveis identificações. Da escuta, buscamos possíveis significantes na intenção de uma leitura com a psicanálise. Os dados produzidos por esses dispositivos encontram-se organizados em quadros nos apêndices deste trabalho.

Em muitas queixas trazidas na circulação da palavra no grupo, apareceram questões que, para mim, giraram em torno do que intitulei encontros e desencontros. Desencontros não no sentido do que deixa de acontecer, mas daquilo que, ao se perder, é possível ganhar, porque, na dialética dos encontros e desencontros, algo pode ser nomeado, surgindo em outro registro, na palavra, o que muda a configuração do impossível. Quando “não tá acontecendo nada”, a palavra pode significar ação. É importante considerar também que a situação pandêmica potencializou as dificuldades que já apareciam no cotidiano escolar. Como bem sintetizou uma professora no grupo de palavra: *Se alcançarmos um, já está bom, estamos fazendo nossa parte; na escola também, no presencial, não alcançamos todos. Tem sempre aqueles que não fazem os deveres de casa, que não vão à escola, não participam. Na verdade, as questões da escola estão aí, só que mais escancaradas: alunos que não participam, família que não aparece na escola, que não participa da educação dos filhos.* A pandemia deu destaque e interrogou situações já bem familiares aos educadores.

Conforme já citado anteriormente, “uma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 272), ou seja, a palavra endereçada precisa ser escutada e acolhida para produzir algum enlaçamento. Destaco algumas queixas relacionadas às dificuldades com as famílias que não dialogam com a escola, e nem com os próprios filhos, principalmente os adolescentes, e a dificuldade dessas famílias em acompanhar os filhos no ensino remoto. *Eu converso muito com minha filha adolescente em casa, mas com quem nossos estudantes conversam? Eles não têm escuta em casa. Os pais não conseguem acompanhar os filhos nos estudos. As mães não ajudam, algumas avisaram que não é possível, não têm internet, não têm telefone. Só os que têm afeto e apoio da família estão conseguindo seguir. Sabemos que é difícil, mas as mães não*

têm autoridade sobre os filhos, não conseguem colocá-los para estudar. Tenho medo dessa mãe, ela é meio encenqueira. Já desisti mesmo de contar com a família, não conto porque eles não podem dar. Estão todos desgastados emocionalmente, pais agridem os professores no telefone, teve mãe que disse que não vai ajudar o filho e que ele não vai fazer nada mesmo não. As crianças estão muito abandonadas.

Outra queixa que circulou em vários momentos no grupo foi com relação às dificuldades do trabalho com os estudantes com deficiência e transtornos. Aqui, os desencontros se multiplicaram, tanto com as famílias quanto com eles próprios. Nesses casos, a falta do corpo, em presença, afeta muito, pois o corpo tem um papel importante na relação com as crianças, cujos movimentos e expressões comunicam saberes, afetos e limites. *Eu não sei como vou fazer os relatórios do meu aluno especial, é difícil falar com a família e com os outros professores. Poderíamos falar mais sobre como lidar com alunos que não interagem, que têm dificuldade, deficiência e autismo, você poderia sugerir filmes e artigos sobre isso.* Ao serem interrogados se esse era o maior desafio para eles na escola, foram unânimes em dizer que não, *há muitos outros.* Quais outros? Indaguei. Surgiram, então, queixas relacionadas aos desencontros com a SE e suas demandas, à questão do adicional de 20% concedido aos professores que trabalham com estudantes com deficiência, situação vista por alguns como injusta, e, ainda, a situação sempre precária dos professores contratados.

Em meio aos encontros e desencontros, algo soa como um alento nas relações dentro da própria escola: em momentos diversos, os participantes elogiaram bastante o apoio das coordenadoras e dos diretores, dizendo que não sabiam como seria sem eles. Pode-se perceber que há um laço importante entre eles. *A recepção da direção e coordenação foi ótima, mesmo on-line. Isso nos dá esperança. A ajuda e o apoio das coordenadoras têm sido muito importantes, não sei como seria sem elas! Elas são ótimas! Na escola temos muito apoio da coordenação e direção.*

Sobre a questão da deficiência, interroguei-me se o meu vínculo na rede municipal como professora de um CAEE, diretamente ligado à educação especial, não teria suscitado a questão da deficiência. Ao longo dos encontros no grupo, essa questão reapareceu, o que me faz inferir que, para além do que a minha presença

como tal pudesse suscitar no grupo de professores, essa realmente é uma questão que os desafia e que implica cada um de forma singular.

Diferente das orientações gerais de condutas e procedimentos pedagógicos que o professor deveria ter com o estudante com deficiência, conforme eu fazia nas formações e nos encontros com os professores e professoras nas escolas, ali, no grupo de circulação da palavra, importava o sujeito que aparecia no trabalho com os estudantes, suas dificuldades com eles e a função de professor. Era necessário que eu me colocasse nesse outro lugar no trabalho de escuta com o grupo.

A minha atividade como professora do CAEE e o meu papel de pesquisadora no trabalho de investigação nesta tese exigem posições diferentes, porque são lugares diferentes. O tempo todo indaguei a incidência dessa dupla função e os possíveis efeitos no trabalho. Somente *a posteriori*, a interrogação que sempre apareceu na supervisão, com relação ao meu lugar, fez sentido quando pude relacioná-la à questão da autorização, de tomar esse lugar outro, com o qual me debati durante todo o trabalho, lugar no qual o discurso analítico possa operar.

Alguns desdobramentos do trabalho puderam ser observados durante o período da investigação, sendo que outros somente foi possível perceber posteriormente. Com certeza, muitos escaparam das minhas possibilidades de leitura e há aqueles que ainda poderão surgir e não constarão nesta tese.

No 12º encontro, uma participante pôde falar de seus desencontros relacionados ao trabalho junto ao seu aluno com deficiência. Nesse dia, escutamos suas dúvidas com as atividades pedagógicas para o estudante, a dificuldade de dialogar com os professores, com a família e com ele próprio, devido, dentre outras questões, à precariedade da comunicação remota. Apenas algumas indagações dos participantes pontuaram suas queixas. Eis as anotações no diário de campo: *Uma professora falou do trabalho com um estudante autista. Interroguei um pouco sobre isso, como estava sendo o trabalho, como estava a relação com a mãe do estudante e com os demais professores. Aos poucos, ela foi falando de suas dificuldades, colocando palavra nos seus incômodos, dando lugar a essa angústia que a estava deixando numa situação de impotência.*

Em nenhum momento foi dito a ela o que poderia ser feito, mas, talvez, escutar a si mesma possa ter possibilitado que algo fosse construído. E, entre encontros e

desencontros, pudemos observar uma mudança de posição dessa professora diante de uma demanda de trabalho que se tornou ainda mais complexa no decorrer da pandemia. Ali, no trabalho de escuta coletivizada, interessava que os impasses dessa professora pudessem ser nomeados, trazidos na sua palavra, na transferência com o grupo e com a pesquisadora. Como desdobramento desse encontro, percebemos que ela pôde criar uma forma de intervenção pedagógica com aquele estudante e com sua família. Ela reconheceu que ainda não tinha conseguido um diálogo ideal com os demais professores e com a família do estudante, mas saiu da situação que a paralisava.

Da mesma forma que a fala dessa participante teve um efeito na sua própria ação pedagógica, também para os demais, houve desdobramentos. O encontro seguinte inicia-se com a fala de uma outra participante que diz ser importante um apoio psicológico (apoio emocional) aos professores no momento do retorno às atividades presenciais. Pergunto como seria esse apoio e ela faz referência ao que acontecera com a colega como exemplo. Essa colega é a professora acima citada, na qual pudemos observar a mudança com relação ao trabalho com o estudante. *Não dá pra olhar só as questões pedagógicas, acho importante um apoio emocional. Apoio emocional, é importante cuidar do emocional para o retorno presencial, não só do pedagógico. Tipo isso que a gente faz aqui, você podia... seria importante ter um psicólogo agora.* Teria ela percebido um efeito da escuta na colega, nomeando-o de apoio emocional?

Uma escuta que nada sugere, mas tem um efeito, é algo, no mínimo, enigmático a um ofício que busca resolver, dar respostas, modificar comportamentos, ensinar, enfim. No caso, nem eu ou qualquer pessoa do grupo ofereceu alguma resposta à professora diante de sua angústia. Fazer “lugar” para acolher, eis o que nos aproxima da escuta psicanalítica. A própria professora se autorizou a lançar mão do seu saber para sair daquela situação. Somente depois de um tempo pude relacionar a demanda por apoio psicológico ao que pôde ser percebido na mudança que aconteceu com a colega. Pensando com Freud na releitura lacaniana, essa “reviravolta dialética” (Lacan, 1951/2014, p. 90) pode nos dizer das escansões, do tempo e do ritmo necessários a uma mudança de posição, que envolve a implicação do sujeito na sua própria queixa.

O 18º encontro trouxe o preconceito racial como inquietação. O fato de esse tema ter sido trabalhado na escola em torno do Dia da Consciência Negra fez com que ele fosse problematizado na circulação da palavra no grupo. *Tem um pai que debocha do cabelo crespo das filhas. Ele é branco casado com uma preta. Eu falo que elas são lindas e elas ficam sem jeito com elogios. É ignorância dele, não tem conhecimento. Vamos aprendendo, para cada um é de um jeito. Eu elogio a pele e o cabelo. Tenho um bisavô negro, levei uma foto para eles verem. Fui em uma médica e fui muito bem atendido. Senti necessidade de dizer na minha família que essa médica era negra e excelente profissional, e que o atendimento, que aconteceu em um setor público, foi a melhor consulta que já tive.*

Muitas questões circularam sobre preconceito racial, apontando para encontros com as próprias origens e desencontros diante de tema tão específico e delicado. Fiz poucas intervenções, mas, na medida da circulação da palavra, os participantes foram se implicando e alguns se deram conta da complexidade e de como é difícil trabalhar com o tema, pois há muita coisa que não conhecemos em nós mesmos sobre o preconceito. Eles puderam se confrontar com suas dúvidas, dificuldades e incoerências para lidar com o assunto e, mais ainda, para transmiti-lo aos estudantes. Emergiu o não saber lidar, o não saber o que dizer, o medo de falar o que não deve, a dúvida quanto ao próprio preconceito. Foi importante deixar vir um embaraço que ficou com cada um após o encerramento do encontro.

Minhas impressões do diário de campo dizem também como esse assunto me afetou: *Uma participante iniciou contando do trabalho que está fazendo com o livro “As bonecas da vó Maria” e surgiu a questão do preconceito racial. Como esse assunto reverberou bastante no grupo, indaguei se estavam trabalhando com o tema na escola, ao que responderam sim. A palavra circulou em torno disso e cada um pôde dizer um pouco de como é para si a questão do preconceito. Indaguei como é trabalhar isso com os estudantes. O grupo falou mais ou menos uma hora sobre o assunto, foi o tema do tempo todo no grupo. Como isso é para cada um foi a questão. Achei importante deixar circular, porque acredito que, enquanto falavam e se ouviam, aparecia o que é para cada um e também como é difícil falar sobre isso. Há políticas universais, leis para todos, mas cada um é de um jeito e é afetado de uma forma*

diferente. Fiquei também com interrogações. Como lido com o preconceito racial? Como falar disso aos estudantes? E às famílias?

Nos encontros do grupo em geral, pudemos escutar a implicação com a docência, que apareceu na fala do professor que tem a preocupação de explicar o conteúdo e fica com o estudante o tempo que for preciso no *WhatsApp* até que ele compreenda a matéria. *Fiquei meia hora no WhatsApp com uma aluna explicando a matéria, fiquei feliz em poder fazer isso. A mãe enviou um áudio agradecendo, não há nada que pague isso. Fiquei muito emocionado, mostrei até para a coordenadora depois.*

Esse mesmo professor testemunha a importância do seu encontro com a educação dizendo que reconhece quanto o trabalho com a educação lhe acrescentou em termos de aprendizado sobre o outro e a vida. Essa implicação aparece também na fala da professora que busca formas diferentes para que os estudantes compreendam não só o conteúdo, mas algumas regras sociais, como se vestir e falar adequadamente de acordo com a situação e o contexto (aqui ela se referia a outro momento de sua prática, não ao da pandemia).

Houve oportunidade também de questionar a educação e dizer daquilo que mudou, do que pode ser mudado e do que ainda se repete. *Minha maneira de ensinar mudou depois que fiz o mestrado, trabalho praticamente só com leitura e interpretação. Por que, apesar de termos Paulo Freire, nada mudou na educação do Brasil?* Intervenção minha: *Nada?* A palavra circulou em torno disso no grupo. Após algumas manifestações dos outros participantes, intervimos dizendo que, talvez, tanto Paulo Freire quanto o trabalho com leitura e interpretação tenham a ver com a escuta do outro, considerando suas experiências e o que cada um pode trazer de si mesmo.

Outra questão interessante que surgiu ainda no segundo encontro foi a constatação de que há algo que vai além da materialidade das políticas públicas e da falta de recursos dos usuários dos serviços públicos. *O que mais leva à repetência é a falta de autoestima e indisciplina. Na escola particular, os estudantes também não têm com quem dialogar. Precisamos de políticas públicas para a população carente. Mas têm países, como a Dinamarca, que têm ótimas políticas e as pessoas se suicidam e têm outros problemas... isso não é do ser humano?*

Percebemos implicação com o trabalho docente na professora que, em momento tão difícil, de diálogos precarizados pela falta da presença física e pela falta também de meios remotos para tal, reinventa formas de encontro com seus alunos para manter laços e ajudá-los no aprendizado. *A mãe de uma aluna me falou que a filha só dorme ouvindo a história que eu gravei para a turma.* Aqui também nos deparamos com a transferência, no caso, entre aluno e professor que aparece no laço de afeto.

Na implicação com o ensinar, a professora, que trouxe logo no primeiro encontro questões sérias de comprometimento da saúde física devido ao comportamento agressivo de um estudante especial, segue na busca por caminhos e aprendizados possíveis com os alunos. Eis sua nova queixa relacionada a uma outra criança: *Ele me chutou, bateu com a cabeça no meu rosto... não sei se vou aguentar; quero muito fazer algo por ele, mas, se minha saúde ficar em risco, vou ter que me afastar...* Cada um, na sua singularidade, tenta se reinventar na sua função de ensinar. Acredito que essa implicação tenha operado também na continuidade do grupo, na possibilidade de os participantes serem tocados subjetivamente pela escuta e se implicarem em algo seu, que possa operar no depois.

Os participantes se dispuseram a continuar com os encontros no grupo *Circulação de Palavra*, mesmo quando o impossível de ensinar chegava ao seu limite, diante do isolamento e das questões sociais e econômicas que impediam a participação dos estudantes nas atividades remotas. Não cederam diante do real pandêmico deixando-se interrogar pelos desafios da função docente, deslocando-se e atuando. *Fico a manhã inteira na frente do computador e nenhum aluno aparece... como chegar até eles? No nosso trabalho não tá acontecendo nada! Estou muito cansada. Parece que agora estamos trabalhando muito mais do que antes! Como será a aprovação ou reprovação dos alunos?*

Em meio a essas questões, surgiram também manifestações de retorno à terapia pessoal. Isso surgiu no 14º encontro especificamente e voltou em outros momentos em falas mais soltas, conforme registrei no diário. *Dois participantes falaram que pensam em retomar a terapia; uma disse que vai tentar se organizar financeiramente. Seria um efeito do grupo? Esse encontro durou 1 hora e 45 minutos*

Um participante pediu para anteciparmos o próximo encontro, talvez de 15 em 15 dias...antecipamos a data do encontro seguinte.

Após o 22º encontro, optamos por fazer o corte no material para a pesquisa, a despeito da possibilidade de continuidade dos encontros. Por motivos pessoais, entre os meses de maio e julho de 2022, houve necessidade de me afastar da pesquisa. Lembramos que o meu retorno ao trabalho no CAEE havia acontecido em março/2022, após um período de dois anos e nove meses de licenciamento para estudos. Esse dado tem importância diante do que será narrado, cujas interrogações podem indicar uma leitura do trabalho realizado e da minha própria formação no que diz respeito ao lugar de escuta.

No mês de março, logo após o retorno ao trabalho no CAEE/Sul, deparei-me com a ficha de encaminhamento de uma criança, com questões comportamentais difíceis, sobre a qual uma participante da pesquisa havia mencionado no nosso 21º encontro. *Sofri uma agressão de um aluno essa semana. Chorei muito. A equipe da escola me consolou, me abraçou. É cada coisa que a gente passa... professor é igual mãe, não desiste nunca. Quero muito fazer alguma coisa por esse estudante, não vou desistir. Ele será encaminhado para o CAEE.*

Ao reconhecer a demanda, imediatamente, dei andamento aos procedimentos para o atendimento daquela criança no CAEE/Sul e eu mesma fiz a entrevista inicial com a mãe. Envolvi-me bastante com o caso em função da escuta daquilo que circulara no grupo de palavra e, principalmente, mobilizada pelo sofrimento (foi essa uma leitura que pude fazer) da professora diante da situação. No CAEE/Sul, entendemos o caso como urgente diante do meu relato e dos comportamentos da criança descritos pela escola. Ela, então, logo pôde ser atendida enquanto eu procurava manter uma escuta à mãe, na sala de espera.

Quando aconteceu o 22º encontro na escola, o primeiro presencial após o período mais intenso da pandemia, o caso dessa criança retornou na palavra da professora e percebi um certo embaraço meu, na escuta e na intervenção, novamente no sentido de achar o meu lugar. Dei-me conta de minha própria dificuldade em separar os lugares de professora do CAEE do meu lugar de escuta no grupo. Isso porque são posições diferentes, já que uma busca um encaminhamento para ajudar a escola no processo de acolhimento e adaptação da criança à realidade escolar e,

no outro espaço, a proposta é se fazer lugar para a fala do sujeito, apostando na possibilidade de uma elaboração dos seus impasses diante dos desafios do cotidiano escolar.

Frente à situação, percebi-me intervindo, ora como professora do CAEE, buscando orientar e acalmar a professora, ora tentando escutar seus impasses diante daquele real. Recorro ao diário de campo com um recorte do que pude registrar. *Estou com muita dificuldade, mesmo logo após o encontro, em lembrar e anotar o que foi falado no grupo. O que me vem é a fala de uma professora, no auge de sua impossibilidade diante de tamanho desafio, dizendo que vai fazer BO se for novamente agredida pelo seu estudante de quatro anos. Eu só indaguei: é esse o procedimento? Como faz nesses casos com crianças? Fez-se um silêncio. Acho que aqui o importante é dizer que colocar a dúvida pode trazer mais efeitos do que dar a resposta. Não sabemos que efeitos poderá ter, ou não ter, nesse caso, mas a dúvida permite reflexão, questionar a si próprio.*

Nesse mesmo encontro, o impacto do presencial também produziu efeitos. De início, senti um estranhamento com relação à aparência das pessoas após mais de dois anos vendo-as somente pela tela. Um encontro com o real, escutei na supervisão. E o real diz justamente do embaraço, da dúvida, da impossibilidade, afinal “o real é o impossível” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 116), ensinamento de Lacan ao qual já nos remetemos neste trabalho.

Interroguei-me sobre esse embaraço, no sentido da possibilidade de separar ou incorporar esses lugares, de indagar das limitações do discurso da psicanálise no espaço escolar e das minhas possibilidades na condução disso. É possível manter esses dois lugares? A de professor do CAEE e a de quem conduz um trabalho de escuta, tentando fazer operar o discurso analítico, em uma escola atendida pelo mesmo CAEE ao qual estou vinculada? O que fez encruzilhada nesse momento?

Mais uma vez, indaguei minha autorização a esse trabalho com a psicanálise. Talvez ele tenha sido possível enquanto eu estava afastada do CAEE e, de certa forma, livre para assumir outra posição e manter a alteridade, como alguém de fora. Se, em um primeiro momento, eu considerasse que talvez os professores levassem questões sobre a deficiência associando a minha presença ao trabalho no CAEE, no

caso dessa criança, talvez, eu tenha me confundido nesses papéis, na minha dificuldade em ocupar um “lugar outro”.

Inicialmente, fui movida a esta pesquisa, apostando que seria possível a um educador, implicado com a psicanálise, autorizar-se a um trabalho de escuta em um grupo de professores no qual a palavra sobre o fazer docente pudesse circular a partir do estabelecimento da transferência. Mantenho essa aposta, mas, diante do meu próprio incômodo, quando esses lugares se cruzaram, constato a dificuldade em ocupar esse lugar outro, o da psicanálise. Penso que a fala endereçada, sustentada pela transferência, poderá ter efeitos de acolhimento daquilo que, a princípio, não tem lugar no discurso pedagógico que prima por resolver os problemas, apontar saídas ou desvios para os impasses (como encaminhamentos para a área médica). O real, aquilo que sobra, o resto de tudo que não teve saída, que não se resolveu, que não evoluiu, que não tem lugar, talvez, possa adquirir um contorno que permita uma nomeação e reelaboração do mal-estar. Retomo o exemplo inicial da professora de Paulo, que pôde nomear o impossível de estar com ele naquele momento e, *a posteriori*, mudar de posição.

Quando a professora, no 22º encontro, diz que vai fazer BO das agressões da criança e eu questiono: “É esse o procedimento?”, a interrogação seria para que ela (sujeito) pudesse dizer do seu incômodo, da sua dificuldade como professora. Mas questiono-me - também *a posteriori* – acerca da censura que poderia haver nesse espanto, no sentido de uma delimitação de certo e errado que foge à proposta de escuta. Esse meu espanto e a conseqüente indagação podem ter causado um embaraço importante nos participantes, possibilitando a problematização de alguns procedimentos e falas presentes no cotidiano escolar, mas o que interrogo é o meu próprio embaraço na situação.

As interrogações continuam como prerrogativa de construção textual na tentativa de dialogar com a teoria. Quais as condições para se efetivar um lugar de circulação da palavra com a psicanálise? Quem pode se autorizar a este trabalho? Dar lugar ao desejo, além da implicação com estudo e análise pessoal, pode sustentar a posição de um lugar outro?

O 22º encontro foi o último elencado para a tese. Permanecemos até dezembro com os encontros mensais, quando encerrei o grupo, apontando que *encerramos uma*

fase e que poderemos nos reunir novamente em uma nova configuração, em outro momento, conforme mensagem endereçada aos participantes. O meu desejo apontou para o corte, como necessidade de escansões para que novas elaborações pudessem ser construídas tanto do meu lado, como pesquisadora, quanto dos participantes. Seria importante elaborar, principalmente, a necessidade percebida desse lugar de alteridade, para ocupar o lugar de escuta em um trabalho que proponha uma aproximação do discurso analítico.

4.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Esta seção foi criada para dar lugar a duas questões que surgiram na aproximação da finalização da escrita. A primeira foi uma questão minha, que diz respeito à formação do analista. Como se forma um analista? Como se autorizar a um trabalho com a psicanálise? Considerei importante trazer essa indagação porque ela foi se fazendo durante a pesquisa, na medida em que eu avançava nos estudos e na busca do meu lugar no trabalho com o grupo *Circulação de Palavra*.

A segunda surgiu nos momentos de orientação acadêmica quando foi apontada a possibilidade de se trabalhar mais com o caso trazido no capítulo introdutório, o recorte da história de Paulo, naquilo que diz da sua importância para que eu me lançasse em um trabalho de escuta a professores e professoras. Os diversos desdobramentos que foram possíveis na direção de Paulo só se efetivaram porque mantivemos, dentro do CAEE/Sul, encontros que envolveram um trabalho de rede fomentado pelo projeto de extensão *Espaço de Palavra*. E foi ali que pude também experimentar o desejo de escutar professores e professoras, por ter vivenciado uma escuta fora do *setting* analítico. Vamos a essas questões.

4.2.1 Não desistir é autorizar-se? A formação do analista

Como pedagoga, aproximo-me do discurso psicanalítico a partir daquilo que me tomou, ou seja, a experiência de uma escuta – na escola de Paulo e no projeto *Espaço e Palavra* - na qual me deparei com outra possibilidade de leitura de questões ligadas à educação. Foi o encontro com o real, com os impossíveis dos sujeitos que sustentam o também impossível ofício de ensinar que me chamou. E disso mesmo

que me tocou trago aquilo que foi - e ainda é - difícil neste percurso: suportar os equívocos e sustentar a dúvida, situações tão pertinentes à psicanálise que dizem da falta, do deixar cair algo de si, “pois só em perda, experimento o que de fato me constitui e que eu trabalho ativa e incessantemente para desconhecer. Isso dói” (Costa-Moura, 2010, p. 281). Esses difíceis, tomo-os por um só pela sua relação direta com a questão do saber. Do saber suposto e do saber que é necessário saber, como nos adverte Lacan (1967/2003).

A experiência com os grupos de circulação de palavra - tanto no projeto de extensão *Espaço de Palavra* quanto no grupo *Circulação de palavra* criado para esta pesquisa – é significativa nos meus primeiros passos na psicanálise, meus primeiros ensaios de escuta e de leitura no que se configurou na minha intervenção com os professores, sujeitos implicados no trabalho pedagógico. Na verdade, só posso dizer dos efeitos desse trabalho naquilo que me toca. Na minha leitura, o desejo de prosseguir na formação como analista foi a maior descoberta desta pesquisa, aquilo que de fato me surpreendeu: dar-me conta do desejo pela psicanálise que me arrebatou a esta pesquisa e foi tomando contorno durante o caminhar. Retomo os pilares indicados por Freud e relidos por Lacan - análise pessoal, estudo e supervisão, que, imbricados aos postulados acadêmicos do doutoramento, fazem corpo à minha trajetória pessoal.

Naquilo que diz do meu encontro com a psicanálise e do meu envolvimento como pesquisadora, em que acabei me tornando também objeto da pesquisa, a questão da minha própria formação como analista chegou na forma da indagação: como se tornar uma analista? Na busca de indicações para responder ao menos parcialmente essa questão, percorri um caminho teórico que descreverei resumidamente, ressaltando aquilo que me chamou atenção.

A formação do analista é discutida e polemizada na psicanálise desde seu fundador. Ela é abordada por Freud especialmente no escrito *A questão da análise leiga* (1926/2014), no qual ele dialoga com um interlocutor imaginário, “uma pessoa imparcial”, questionando se a análise podia ou não ser praticada por leigos, no caso, alguém que não fosse um médico. Ele defende que a psicanálise pode ser praticada por não-médicos, mas sob certas condições que ele vai argumentando ao longo do texto. Freud deixa clara a importância de se preparar para a prática da análise,

independentemente de ser médico ou não. “Não deve exercer a psicanálise quem não tenha adquirido o direito de fazê-lo mediante uma formação específica. Se essa pessoa é ou não médico parece-me secundário” (Freud, 1926/2014b, p.195). Nessa preparação, ele enfatiza a importância da análise pessoal, apontando-a como uma das exigências a essa formação:

Mas também exigimos que todo aquele que quer analisar outros se submeta antes a uma análise ele próprio. Somente no decorrer dessa ‘autoanálise’ (como é impropriamente denominada), quando vivenciam no próprio corpo – ou melhor, na própria alma – os processos postulados pela psicanálise, adquirem as convicções que depois os guiarão como analistas (Freud, 1926/2014b, p. 146).

Freud aponta que a formação para a atividade analítica não é fácil, mas quem atravessou uma análise, estudou e adquiriu compreensão sobre o inconsciente, sobre a sexualidade, aprendeu sobre os manejos da transferência, da resistência e da interpretação não pode ser mais considerado um leigo na psicanálise (Freud, *ibid.*, p.188). Hoje sabemos que os estudos para a prática da análise não cessam, ao contrário, a psicanálise é um campo que sempre se renova pois é convocada a novas leituras do sujeito inserido numa cultura sempre em transformação.

Lacan, na Proposição de 9 de outubro de 1957, de saída, já anuncia: “o psicanalista só se autoriza de si mesmo” (Lacan, 1967/2003, p. 248). Essa afirmação consta como um princípio de sua própria instituição, a Escola Francesa de Psicanálise (EFP), fundada por ele em 1964, após sua saída da Associação Psicanalítica Internacional (IPA). Logo a seguir, ele diz que “isso não impede que a Escola garanta que um analista depende de sua formação” (...) “e o analista pode querer essa garantia” (*ibid.*). A partir desses preceitos, Lacan criou um procedimento de passagem do analisando à analista que ele denominou de *passé*.

Como se constitui o *passé*? Para um psicanalisante tornar-se analista da Escola (EFP), ele deve contar a sua experiência da análise àqueles que Lacan denominou de *passantes*, que são também analisantes da Escola, os quais farão o papel de testemunhas - daquilo que puderam colher dessa fala - diante dos

avaliadores que constituem um júri. É o júri que reconhecerá se houve mesmo a passagem de analisando para analista, não no atributo de uma autoridade absoluta, mas reconhecendo algo de uma autorização já feita pelo próprio analisante. Essa autorização não descarta de forma alguma a formação pela transmissão via Escola ou instituição de psicanálise, como já mencionado. Portanto, o passe se constitui de uma autorização que implica o sujeito, que, na finalização de seu processo de análise, é destituído da própria posição de sujeito, mostrando-se na condição de se articular com sua falta dando vez a um novo desejo: o desejo do analista. Nessa posição, ele pode advir como suposto saber e se fazer causa de desejo (Lacan, 1967/2003). Esse procedimento ainda é usado em algumas escolas de psicanálise.

A formação do analista é uma atividade muito cara às instituições psicanalíticas, considerando-se que elas são as principais responsáveis por essa formação. Concomitante à questão da autorização do analista, deparamo-nos com a transmissão da psicanálise, cujo ensino foge às regras de uma prática comum devido ao caráter típico da psicanálise que opera com o sujeito do inconsciente nas suas relações transferenciais. Como transmitir um saber do qual só nos aproximamos na própria destituição do saber, no sentido de que ele é suposto, pois o saber está com o sujeito?

Lacan propõe o discurso do analista como “um discurso sem palavras” (Lacan, 1969-1970/1992, p.11) justamente porque a posição do analista diz de um lugar que ele ocupa, um lugar que prescinde das palavras, vez que quem sabe de si é o próprio analisando. Charles Melman (2004) aponta que

discurso sem palavra na medida em que a interpretação lacaniana não tem outro suporte senão a própria enunciação do analisante para, fazendo-a jogar e, eventualmente a decompondo, dar-lhe a escutar o saber que é interno a sua enunciação: tudo que ele sabe, sem saber disso, e que o inquieta, e que o inquieta sem que o saiba (Melman, 2004, p. 240).

Diante da singularidade do trabalho analítico, que se aplica a cada um na sua individualidade, como seria possível sua transmissão? O que de universal poderia ser apreendido? Melman (2004) diz que há um universal, uma necessidade, que se coloca: “é a de fornecer, para o Outro, esse tampão suscetível de servir de suporte ao

desejo, de garantia do desejo e de vir fechar essa falta no Outro” (Melman, 2004, p. 241). Essa falta insuportável que nos interroga sempre sobre o que é melhor fazer, o que devo falar ou qual seria a boa conduta. Isso é o que afeta a todos, a busca de um objeto tampão para o Outro (ibid., p. 142).

Aliado ao *passee* como passagem do analisando a analista, Lacan, diante desses dois impossíveis - ensinar e psicanalisar –, propõe também, na sua escola, o dispositivo dos *cartéis* como forma de ingresso e trabalho na instituição. O *cartel* tem uma formação própria e se constitui a partir de uma transferência de trabalho. A psicanálise usa a transferência de um modo específico, como operador da análise e como formador, visto que o seu ensino só pode se transmitir através de uma transferência de trabalho transmitida de um sujeito a outro (Lacan, 2003, p.242). No cartel, trabalham, em média, quatro pessoas *mais-um*, a partir de um tema ao qual cada um se aproximará com seu próprio desejo, sua própria questão. Esse *mais-um* funciona como um provocador que também é afetado pelo trabalho do próprio *cartel* e suas produções.

Pode-se perceber a complexidade da formação do analista que, desde Freud, causa polêmicas e, na psicanálise lacaniana, adquire um caráter diferencial com a criação do dispositivo do *passee* e da constituição dos *cartéis* como dispositivo de estudo e preparação para a prática.

A psicanálise é convocada a pensar as questões do seu tempo, como o próprio Freud fez, e como Lacan anunciou: “deve renunciar à psicanálise aquele que não pode unir a seu horizonte a subjetividade de sua época” (Lacan, 1996, p. 186). No caso da nossa pesquisa, a pandemia, enquanto acontecimento histórico do nosso tempo, atravessa este trabalho com toda a radicalidade de vivências que ela impôs, marcando subjetivamente crianças, adolescentes, adultos e idosos. A psicanálise ainda não é uma profissão regulamentada, a despeito de várias tentativas legais para tal. Há uma luta justamente no sentido de que ela mantenha sua independência da área médica e das psicoterapias para que ela possa ser uma atividade em permanente crítica, não vinculada aos aparatos sociais de normatização e controle dos sujeitos.

A psicanálise chega a cada um a partir do seu sintoma, daquilo que o toca no corpo. Trata-se de uma leitura individual que opera na singularidade e incide na questão pessoal. “Cada um só pode fazer uma leitura de acordo com o ponto em que

está em sua própria busca, estando atento à questão singular que traz consigo”⁹ (Livre compaignon de L’Envers de la psychanalyse; séminaire 1969-1970. Associação Lacaniana Internacional - ALI, s./d.).

No âmbito deste trabalho, frente às minhas próprias dificuldades e inexperiência no trabalho com a psicanálise, interrogo: o fato de eu não ter desistido da investigação, no contexto da pandemia, e de outras dificuldades do percurso, pode ser tomado como uma autorização? Escutei algo nesse sentido durante a qualificação que ficou ressoando nos meus ouvidos. Deixo ressoar. Acredito que dizer sim aos desafios, aceitando-os dentro dos possíveis, pode ser lido como uma forma de autorização, mas, no momento, trata-se de deixar fluir a indagação para que ela continue operando nas minhas associações e elaborações.

A experiência com a psicanálise do sujeito é sempre única e surpreendente no próprio percurso, porque o tempo todo ela remete a si mesmo, exigindo escansões para que algo possa florescer no ritmo e no caminho de cada sujeito. Assim como na poesia, é o jogo com as palavras que faz a cadência, que aproxima rimas, metáforas e metonímias do real de cada um. Não é fácil encontrar o próprio caminho e se autorizar a dizer em nome próprio. É um caminho que só pode ser construído na busca de sua própria verdade, do seu desejo que sempre escapole aos objetos visados.

Esta escrita, este texto que se propõe tese, não pode se descolar de um testemunho dos primeiros passos do meu próprio processo de formação. Por isso mesmo, já no início, justifiquei as diversas pessoas do discurso que falam neste trabalho, o que não se encaixa *a priori* nos postulados acadêmicos, mas transmite a falta oriunda do ingresso na linguagem que tem a ver com a castração e está na raiz da própria psicanálise. Lacan nos diz que a falta “é a falta de objeto” (Lacan, 1956/1995, p. 55). Ele apontou para o fato de que a questão da falta é central quando se fala da relação com o objeto na psicanálise.

⁹ Tradução nossa. Chacun ne peut faire une lecture qu’en fonction du point où il en est de sa propre quête, en étant attentif à la question singulière qu’il apporte avec lui.

Nesse caminho, foi importante deixar cair algo do meu lugar de mestria, de quem dá resposta, ensina e aponta caminhos. Foi preciso dar lugar à falta, para que um lugar outro pudesse se constituir. Costa-Moura (2010, p. 282) aponta para a análise como uma experiência de perda que não resulta um saber. “Da perda que experimento quando caio como sujeito – quando caio de minhas convicções, de minhas boas intensões, de meu narcisismo”. Não é perder para ganhar algo em troca, é um ato, “tomo lugar naquilo que eu ‘não sei’ quando estou ‘achado’”.

No processo de formação, diante dos desafios da prática, poder se dirigir à supervisão é fundamental. Isso porque, seguindo a própria proposta da psicanálise, a supervisão não é uma relação de dar respostas ou de aconselhar, mas é uma escuta que vai abrindo caminhos por meio da interrogação que aponta para questões outras, que vão expandindo o horizonte de leituras.

A dificuldade com o lugar de escuta, o acolhimento às minhas tantas dúvidas e receios com relação ao trabalho só foi possível sustentar a partir do meu próprio desejo, da orientação acadêmica, da análise pessoal e da supervisão. Sob esse aspecto, entendo que foi tudo isso junto que me autorizou à realização deste trabalho. Sustentei esses encontros como aprendiz do campo da psicanálise que busca, na prática, a sustentação àquilo que pôde ser apreendido na teoria, como postula a *práxis* psicanalítica. Minhas leituras tiveram o alcance possível no ponto em que me encontro nessa formação.

4.2.2 “Sei não, tia”: retomando o encontro com Paulo

Não poderia encerrar esta escrita sem me reportar a Paulo, cujo caso, descrito na Introdução desta tese, inicialmente deu lugar àquilo que me chamou ao trabalho com a psicanálise.

Com Paulo e no *Espaço de Palavra*, experimentei algo no campo da educação, que, para mim, acredito ter surgido a partir da circulação do discurso do analista que apareceu, primeiramente, no Seminário onde foi feita a leitura do caso pela psicanalista convidada e nos encontros do *Espaço de Palavra*, nos quais me deparei com um olhar para o sujeito, não apenas para o estudante com problemas escolares. E isso teve efeito na minha prática pedagógica porque não foi mais possível

desconsiderar que, naquele estudante, havia algo que falava dele, além dele mesmo. Isso teve início com Paulo, mas, certamente, perpassa todos os alunos dos quais me aproximo, desde então, nos atendimentos do CAEE.

Enxergar a criança como um sujeito, em devidos momentos, não coloca em risco a condição de professora, como se poderia pensar de saída. Coloca-nos em um lugar onde possamos suportar a falta naquele aluno, aquilo nele que não se fecha em uma aprendizagem esperada, em um comportamento conforme postulado. Olhar para isso e seguir no trabalho com essa falta que diz exatamente da sua singularidade enquanto sujeito. Acolher o sujeito pode ser absolutamente renovador para o trabalho pedagógico.

No caso de Paulo, poder dizer *não sei* e ser acolhido no seu não saber possibilitou uma outra perspectiva do trabalho, pois foi a partir disso que ele pôde começar a se enlaçar com tudo aquilo que diz respeito às atividades escolares. Ele pôde apreciar seus cadernos novos, pôde falar da aula de Inglês e do elogio que o professor lhe fizera e pôde começar a frequentar a escola no horário regular como as outras crianças. O efeito desse trabalho, juntamente com sua análise e um trabalho analítico também com sua mãe, ultrapassou o espaço do CAEE/Sul. Essa é a leitura que posso fazer do trabalho pedagógico com Paulo a partir do que foi vivenciado desde o primeiro contato com sua história no Seminário. Um trabalho articulado, em uma rede cujos atores puderam se escutar.

Paulo me colocou em outro lugar. O “sei não, tia” colocou-me de frente com o meu não saber. Era eu que não sabia dele e muito menos como ensiná-lo. Eu, especialista, não sabia como resolver seus problemas escolares, nem como tirá-lo daquele lugar de aluno “problema”. Esse não-saber que me fez dar lugar à minha própria falta é que possibilitou a aceitação de Paulo como faltoso. Poder dar lugar a isso mudou toda a minha forma de relação com a educação, com os alunos e com os professores. E foi a partir do compartilhamento dessa possibilidade de não-saber, nos encontros e trocas no projeto de extensão *Espaço de Palavra*, que outra coisa pôde ter lugar para mim.

Um momento importante de nossas intervenções com Paulo foi em uma única conversa com o pai. Nessa oportunidade, ele apontou que o filho era igual a ele, que também não gostava de estudar, que só queria trabalhar e que, assim como Paulo,

passara por muitos problemas na escola. Nota-se que Paulo é fisicamente muito parecido com o pai, tem o mesmo jeito de falar usando poucas palavras, com dificuldades no dizer de si e da família, uma dificuldade mesmo em se comunicar e seguia também investindo no trabalho como o do pai, de pedreiro. Embora saibamos da importância da identificação do filho com o pai, naquele momento, pudemos dizer ao pai que o filho, por mais parecido que fosse com ele, nos traços físicos e nos comportamentos, tratava-se de outra pessoa, de uma criança.

A relação com a escola era uma questão bem delicada para todos nós, incluindo a própria escola nas suas possibilidades de contornar e lidar com as situações enfrentadas com Paulo. Em uma de suas queixas, a mãe nos relatou que o filho tinha sido excluído de um passeio feito pela sua turma. Um passeio fora da escola para o qual ele não teria sido convidado, pois ela não recebera o bilhete sobre o passeio. Da parte da escola houve a justificativa de que ele tinha faltado às aulas, por isso não levava o bilhete.

Outra situação também relatada pela mãe foi de situações com outras crianças de outras salas em que os alunos provocavam Paulo e sua atitude, na falta de palavras, era ir para cima batendo nos que o provocavam. Nesses momentos, a mãe recebia um telefonema da escola solicitando que fosse buscá-lo porque estava muito agressivo. A queixa dela é que a escola não via ou não procurava saber o que estaria provocando essas agressões. Essa era a visão da mãe, diante da dificuldade da sua relação com a escola e desta com Paulo. Dificuldade que teve lugar na palavra dos professores na reunião já mencionada. Para a mãe, e para o trabalho com Paulo, foi fundamental que ela tenha se vinculado a um tratamento no qual ela pôde ser escutada.

Outra situação que nos chamou atenção foi com relação ao lugar, que, às vezes, Paulo aparecia para a mãe. Devido ao seu laudo médico e renda familiar, ele tinha direito ao salário do BPC/LOAS, conforme postula a lei. A forma como esse salário incidia na relação da mãe com ele era, no mínimo, intrigante. Ela era a responsável pelo recebimento desse salário e, podemos inferir pela situação socioeconômica da família, que esse era o maior valor monetário a que ela tinha acesso. O fato de Paulo ser o beneficiário o colocava no lugar de provedor para essa mãe. Observávamos que, quando a mãe se referia ao salário, ela não tratava Paulo

como uma criança, como filho, mas como provedor, elogiando-o em excesso, mostrando a roupa que tinha comprado para ele, elogiando como ele tinha ficado um rapaz, um homem bonito com a roupa. Procuramos, dentro das possibilidades, dizer para ela do lugar de criança do filho e da sua posição legal de gestora desse benefício.

O trabalho com Paulo teve várias frentes e intervenções pontuais dentro de nossas possibilidades, em se tratando de uma instituição educacional.

No que concerne às minhas vivências, dentre muitos aprendizados, ficou marcada a importância de um espaço de escuta aos responsáveis, principalmente às mães que normalmente são as mais presentes, e, considerando a relação transferencial, a importância de que essa escuta possa ser feita por um mesmo profissional, para que as queixas pudessem ser levadas à mesma pessoa abrindo espaço para a criação de um vínculo institucional.

Outros momentos poderiam ser mencionados na construção de nosso trabalho com Paulo, com as devidas leituras e aprofundamento no período de investimento com ele. Mas, para esta tese, encerro por aqui, considerando o espaço que abrimos para essas considerações naquilo que diz da minha experiência pessoal, no enlaçamento com a psicanálise e do enlaçamento disso que operou nesta escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não houver saída
quando não houver mais direção
ainda há de haver saída [...]
é caminhando que se faz o caminho
(Sérgio Britto, Titãs. Enquanto houver sol, 2005).

Chegamos ao momento em que se espera que possamos fazer uma costura daquilo que construímos nesta experiência de pesquisa. Melhor seria dizer um alinhavo, pois esta finalização faz sentido nas condições de leitura neste momento específico e é importante deixar margem para ajustes. Na verdade, a ideia é que se produza um dizer que possa dar uma borda a este trabalho, não um fechamento.

Escolho iniciar dizendo que o grupo *Circulação de Palavra* teve outra nomeação inicial. A primeira escolha, e que foi apresentada aos participantes, foi *Palavra Aberta*. Esse nome surgiu com a ideia de acolhimento no sentido de que a palavra estaria aberta a quem quisesse tomá-la para dizer de si no trabalho - o sujeito no trabalho pedagógico. O nome foi trocado, já com a pesquisa em andamento, porque minha orientadora sinalizou de que “Palavra Aberta” fora um programa de entrevistas conduzido pela direita em plena ditadura militar no Brasil. Não fiz nenhuma pesquisa para obter detalhes dessa informação, mas só o fato de que algo do trabalho pudesse soar como uma evocação a esse momento histórico-político brasileiro já foi suficiente para quebrar qualquer possibilidade de mantê-lo. Por tudo que na psicanálise se opõe a uma ditadura, considerando de saída que em um governo autoritário, além de outras violências, o falar é censurado, tornou-se impossível conviver com essa sombra. Como psicanalisar sem palavras? Foi assim, que, junto à orientadora, optamos pelo

nome *Circulação de Palavra* cuja redundância diz que o trabalho se fez em torno da circulação da palavra no grupo.

Retomo aqui o diário de campo, como registro e como poesia, no instante em que a palavra se recria na tentativa de dar lugar ao impossível. Diante dos desafios da escrita, fui tomada por metáforas e metonímias que se enlaçaram em cadeias significantes. Esse texto/poema foi escrito no dia seguinte à inauguração da Associação Freudiana de Juiz de Fora (agosto/2022) da qual me tornei participante. Um importante encontro, pois fazer parte de uma instituição materializou o meu vínculo com a psicanálise autorizando-me a um pequeno, mas importante passo nesse caminhar.

Associação – associações

Longe vai a curva, o rio, a passagem, o destino. Deixar-se ir é parte do caminho. Caprichos alinham o desejo a alguma coisa. Coisa feita, coisa finda, coisa que não é coisa nenhuma. Escorre do vazio borbulhante uma pausa, olhos, espera, boca, luz. Um pai uma mãe (mão – ato falho) que se estende e diz: vem. Há pessoas e medo. Atire a primeira pedra aquele que se conhece. Afunde a faca aguda do olhar, no corpo. Um longo caminho sorri. Há flores, suor, lágrimas e saliva em cores vivas. Eu vivo. Depois que tudo acaba, fecha o ciclo e vem outro. É dentro. É de dentro que se vem. É sempre um dentro-fora que se vive. Costuro significantes, anéis coloridos e letras balançando ao vento. Algumas caem. Há ordem no caos. É corpo. É leitura. É silêncio.

Os significantes se encadeiam e fazem sentido em uma leitura possível neste momento. O que me toca: respeito ao significante *mãe* que surgiu, como ato falho, e *um longo caminho sorri*, que me vem como uma aposta no percurso com a Psicanálise.

Não se trata mais de dizer dos efeitos do grupo em cada um dos participantes, o que mudou para eles na sua relação com o trabalho, se foi possível ou não suportar melhor os efeitos da pandemia porque havia um grupo onde era possível falar. Não se trata tampouco de dizer da eficácia ou ineficácia da psicanálise no trabalho em instituição ou em extensão, no caso, com professores e professoras. Interessa-nos, antes, dizer que, na escuta, a partir do estabelecimento de um elo transferencial, é possível que algo se sustente e que pode sustentar o próprio sujeito no atravessamento de situações da vida.

Hoje, ou melhor, neste ponto do trabalho, após as devidas escansões, decantamento e estudo, autorizo-me (ou me atrevo?) a dizer que o que manteve esse grupo foi a transferência dos participantes comigo e a minha transferência com a psicanálise. Não foi só a falta de ter com quem conversar durante o período do isolamento social e nem somente as preocupações com a pandemia, enfim, não foram apenas as questões todas que decorreram daquele momento específico, e nem foi sem isso também, mas foi o que, nesse todo, possibilitou que uma relação transferencial fosse construída.

Talvez, só pelo fato de se tratar da psicanálise, ela mesma já evoque um suposto saber, aliado, sem dúvida, ao meu desejo. Eu digo isso a partir de uma experiência vivida durante o período da pesquisa que vou relatar resumidamente. Eu estava em viagem de férias em uma praia e, em um passeio de lancha, juntei-me a outras três mulheres que conheci ali, durante a escolha do passeio. Fomos nós quatro e o piloto da lancha. Durante o percurso, cada uma falou um pouco de si, do que fazia e eu também me apresentei dizendo que era professora e que estava de férias tentando desligar um pouco do trabalho e do doutorado. Elas me indagaram como era o doutorado e eu disse que era em educação e psicanálise. A partir daí, surgiu o interesse pela psicanálise e, ancoradas em uma paradisíaca ilha, eu falei um pouco sobre a história de Freud e como ele criou a psicanálise. O passeio durou umas duas horas, falamos de outros assuntos, fizemos fotos e retornamos para o almoço.

Logo que pisamos na praia, uma das mulheres, a mais calada por sinal, chamou-me para o lado dizendo que gostaria de falar comigo. Caminhamos em direção a umas pedras e ela, sem muitos rodeios, fez referência ao fato de eu estudar psicanálise e me falou de situações pessoais suas, atuais e da infância. Questões difíceis que me impactaram e que eu, totalmente surpreendida por aquele desabafo, simplesmente escutei. Durante sua fala, não consegui me abster de pensar por que ela estava confiando aquilo a mim, alguém que ela havia conhecido há pouco mais de duas horas.

Durante a escrita, ocorreu-me a indagação: mas não é isso que acontece inicialmente em uma análise? Falamos a um desconhecido o que nos perturba, o que nos levou ali. Enfim, pude dizer que o que ela me dizia era muito importante e que seria também importante que ela pudesse falar mais disso com alguém autorizado a

escutá-la, um profissional. Perguntei se ela já havia feito alguma terapia, ao que respondeu afirmativamente, mas não levava adiante. Eu disse que poderia indicá-la alguns nomes que poderiam atendê-la de forma *on-line* (já que ela residia em outro estado) ou que ela poderia procurar alguém na sua cidade, ao que ela respondeu que iria pensar. Trocamos telefone e mantivemos contato até que ela me relatou ter iniciado uma análise.

Fiquei pensando nesse lugar que a psicanálise suscita, lugar de alguém que supostamente pode responder questões que se deseja saber de si ou apontar caminhos para si mesmo, talvez. Ao passo que sabemos, com a própria psicanálise, que só se sabe de si mesmo. Foi o que Freud fez, escutou o sintoma, o saber que a paciente tinha de si. No primeiro encontro do grupo *Circulação de Palavra*, as referências à psicanálise surgiram como um olhar curioso: *Vim por curiosidade, sobre a psicanálise. Vim pelo novo, na procura de caminhos.*

Talvez, em algumas situações, falar em nome da psicanálise ou falar com a psicanálise, ou melhor, quando um sujeito causado pela psicanálise fala sobre ela, possa colocá-lo numa situação de “suposto saber” e, a partir do seu desejo, possibilitar um laço transferencial. Digamos que a transferência tem várias nuances. Freud, no início de seus estudos sobre a transferência, coloca-a como um fenômeno inconsciente relacionado às vivências infantis na relação com o pai, a mãe, os irmãos, oriundas principalmente do Édipo. Lacan traz a suposição do saber.

A transferência é, portanto, singular, é de cada sujeito. Tanto que, no próprio grupo de pesquisa, houve participantes que não continuaram o trabalho. Alguns foram só ao primeiro encontro, outros foram até o segundo e outros o deixaram no caminho. Todas essas experiências dizem da minha formação, das surpresas e possibilidades que foram se tecendo no percurso.

Mais do que tentar ler o que se passou no grupo de circulação de palavra (as falas que puderam ser colhidas e circuladas), os embaraços e as dificuldades do percurso despontam como uma leitura importante para se dizer daquilo que constitui o próprio trabalho com a psicanálise. Trata-se dos restos, do real que, em face ao simbólico, diz do trabalho clínico, seja ele no *setting* analítico ou fora dele no âmbito do social. Este foi um aprendizado importante: a incidência clínica do trabalho realizado com o discurso analítico.

Gostaria de dar uma palavra sobre a psicanálise em extensão e psicanálise em intensão, pois, desde o começo, surgiu a necessidade de localizar esta pesquisa nas possibilidades abarcadas pela psicanálise. Penso que nossa pesquisa se situa no nível da clínica do social, já que tentou operar com uma escuta que parte da posição do analista, que, na teoria dos discursos, faz-se de lugar para que o analisando fale do seu próprio saber sobre seus sintomas (Lacan, 1969-970/1992). Falamos, então, de psicanálise em extensão, que se alarga, que extrapola aquilo que se pode construir na intensão, no *setting* analítico.

Circulação, palavra de origem latina *circulare*, “que descreve um círculo” (<https://www.dicionarioetimologico.com.br>), ou seja, retorna ao ponto de partida e traz de volta alguma coisa com a devidas atualizações. Novamente digo que não irei responder às questões que moveram este trabalho porque não se trata de respondê-las (embora as respostas estejam aí), mas importa dizer que a psicanálise é um campo surpreendente nas suas possibilidades de intervenção com o sujeito, permitindo uma outra leitura de situações diversas que nos desafiam seja no trabalho, seja no âmbito pessoal.

Entendo que isso é possível porque a forma como a psicanálise acolhe o real é única. Ela acolhe e abre uma leitura daquilo que é o impossível, o limite e a impotência. Nesse sentido, a psicanálise pode estar em qualquer lugar onde seja possível sustentar o lugar da escuta a partir de um laço transferencial. Acolher o real não é necessariamente responder a ele, mas, sobretudo não o negar na sua existência, na sua condição de escapar às palavras. “O real ex-siste” (Jorge, 2008, p. 83).

Desalento e impotência sempre estiveram presentes no ofício de ensinar. Com ou sem pandemia, há sempre crianças que não aprendem, responsáveis difíceis de lidar e questões institucionais desafiadoras. O que a pandemia mostrou para o trabalho docente, além das dificuldades que já enfrentamos normalmente?

A psicanálise nomeou e usa a transferência de uma forma específica, mas sabemos que ela (a transferência) acontece na vida e que está presente em todo laço que se faz com o outro. No período da pandemia, o funcionamento, ainda que absolutamente precário da atividade escolar relacionada ao ensino, não terá sido minimamente assegurado pelo fio transferencial que pôde ser mantido? Tivemos falas

que remetem a isso: a criança que só dorme ouvindo a história gravada pela professora; o bilhetinho dizendo à “tia” que não a conhece, mas a ama; a transferência dos professores com a coordenação da escola, reforçando a importância do apoio recebido delas e a transferência com o grupo de circulação de palavra. Não foi a transferência que permitiu que professores e professoras mantivessem um laço e responder, mesmo que com um fiapo de fala, às exigências decorrentes da situação?

Entendo que um espaço de fala orientado pela psicanálise é possível fora do *setting* analítico, desde que sustentado pelo desejo. Somente o sujeito investido do desejo pela psicanálise poderá fisgar o outro para o trabalho produzindo um laço. Um desejo inconsciente, que podemos supor e que possibilita leituras, enlaçamentos, interpretações e, sobretudo, muito estudo. Só assim algo significativo poderá surgir, deslocando o sujeito para outra coisa, outra posição.

Quando, durante um encontro do nosso grupo, a professora fala da sua impossibilidade no trabalho com uma criança autista durante a pandemia, quando ela diz “não sei, não estou conseguindo”, essa fala produz efeito ao se dirigir ao grupo. Sabemos que há limites no encontro com o outro, mas é preciso que isso venha na palavra. Escutar seu próprio limite, acolhê-lo diante da interrogação “há um limite?” O significativo produz isso, é um dizer que extrapola o próprio dizer, que diz do que o sujeito sabe de si mesmo sem saber que sabe. Como ensina Lacan, “é que ele diz sempre mais do que quer dizer, sempre mais do que sabe dizer” (Lacan, 1954/1986, p. 303).

Sob os efeitos da circulação da palavra (*circulare*), considerando o tempo psíquico, não linear e não cronológico, sinto-me inspirada a encerrar a escrita desta tese retornando a um instante que, junto a outros já mencionados principalmente no capítulo introdutório, marcaram os meus primeiros passos nos estudos da psicanálise. O texto a seguir foi escrito no final do segundo semestre de 2017, quando cursei, como ouvinte, uma disciplina na UFJF, oferecida no PPGE, pela orientadora desta tese. Esse foi o meu primeiro momento formal de estudo da psicanálise. Nessa disciplina, estudamos a lição freudiana *Inibição, sintoma e angústia*, de 1926. Além do texto freudiano, a inspiração veio de um adolescente que eu atendi no CAEE/Sul. Hoje, consigo ver o impacto da relação transferencial desse aluno comigo. Ele, em alguns momentos, agredia-me utilizando palavras pejorativas, referindo-se a mim como rica

(de posses) e branquela. Outras vezes se colocava em posições surpreendentes, por exemplo, quando olhou minhas unhas e disse que estavam feias e se ofereceu para pintá-las com esmalte. Eu permiti.

“Esse ainda é o esmalte que te passei?”.

Diante do sintoma, a palavra é o que pode salvar. Salva quando me movo dos pensamentos e das censuras para letras soltas ou amarradas em contextos possíveis. O sintoma avança quando menos espero. Estou agora em vias de perder as palavras porque ainda as controlo e o controle é a forma que encontro para paralisar emoções. Sentimentos e ideias me atravessam enquanto meus olhos pousam no teclado em busca do movimento frouxo dos dedos. Não é visceral como eu gostaria. Há comedimento e lucidez em excesso na minha digitação. Uma pausa. Sou rio. Rio fluido e às vezes cachoeira que se afina nas proximidades do fim da queda. Deságua. A angústia me ronda desde sempre e em “instantes-já” vou me diluindo, me perdendo e incorporando fugidias emoções que agora já passaram. Clarice Lispector. Meus dedos se firmam e correm ligeiros pelo teclado. Sim, a cada vez é diferente, mesmo com o mesmo sujeito. O mesmo sujeito nunca é o mesmo depois da palavra. Assim como não se pode entrar duas vezes no mesmo rio. Heráclito. Há sempre recomeços, a dor escorre e a respiração retorna. Não posso me deixar cair. O vazio do universo é povoado de sensações gelatinosas que me abraçam e aconchegam. O enigma é o meu ponto forte ao qual dou a palavra e a ouço viscosamente. O sintoma é opaco. Freud. A angústia é clara e necessária e, se resisto, é porque sou isso. Sou resistência, sou resíduo de mim e estou em suspensão porque as palavras me ameaçam e o que sou é tudo que tenho. A angústia sinaliza o perigo e Freud vive. Contemporâneo. Já não ando pelas ruas como antes. Há em mim um desejo que muda meu olhar ao que me circunda. Um desejo invadiu minha escuta e a voz do outro possui um timbre macio, embora ainda confunda minha respiração. O grande outro é fantasma. Já deitei e me ajoelhei em divãs e deles não tenho memórias, tenho a mim. Dei a mim um olhar. Não há cura e nem o que curar. Há movimentos uniformes e cíclicos e constantes e inesperados e contraditórios. Há repetições nas palavras da mãe e é a partir delas que tento me reconstituir. Não sou o que fiz delas (das palavras) e me calo diante das intervenções. Busco sentidos por aí. A angústia é coletiva, embora só se possa dizer a cada um. A cada um segundo as suas obras. Evangelho.

Desculpa, Freud, mas o Cristo é um outro que alegra algum lugar em mim. Quero sim sair de onde estou. O que luta contra isso impulsiona morte na pulsão de vida. Resistência novamente. Defesa. O hip hop mostra a vida sem remendos. Jovens rasgam o preconceito em versos. “Lápis e papel/ folhas concretas/ pra contar o choro/ de várias décadas”. Laura Conceição. Não sou rapper e costuro versos tortuosos: O meu silêncio é de espada/ desafia, fere, mata/ aprofunda ao insuportável da dor. “Não se pode permanecer criança para sempre”. Freud. Teu silêncio interrompe meu fluxo. Espero impaciente. A semana me ameaça com mudanças. Coisas podem acontecer e tudo é um alerta para o que não quero ver. A visão me escapa. Um romance me aguarda. Sorrio quando ouço o Chico cantar: “se as tuas noites não têm mais fim/se um desalmado te faz chorar/ deixa cair um lenço/ que eu te alcanço/ em qualquer lugar”. O grande pai me alcança em qualquer lugar. Na religião, no amor, no trabalho. Transferência. Agora repouso um pouco. Há sirenes gritando e há perigo na esquina. Belchior. Desfaço laços, disfarço passos. O calor aumenta e o coração acelera os motivos da fuga. Me perco em devaneios, as palavras não alcançam meu real estado. Mundos povoam o intervalo entre o pensamento e a palavra. O que penso não é o que sou de verdade. Me constituo na ausência da palavra e, quando ela se expressa, já existe outra se constituindo a partir da última palavra proferida. Significantes. Caminho sem nunca voltar ao começo porque o começo já é o fim e cada passo constitui um novo caminho. Volto. O perigo na esquina me faz voltar porque o machismo e a violência violam meu feminino. A inibição é um sintoma da barbárie. Deixo-me atravessar pela transmissão da psicanálise. Talvez ela me fale. Talvez ela me ouça. Talvez o silêncio provoque. Talvez me venha algo da impermanência libertadora (entre encontros e desencontros respiro uma paz instantânea) “cada um sabe a dor e a delícia”. Caetano Veloso pisando a areia branca. Lembro da adolescente que não aprendia as letras. O não aprender como sintoma. Uma escuta além do método. Outro adolescente pinta minhas unhas e três meses depois pega minha mão e pergunta: “Esse ainda é o esmalte que te passei?” Esse mesmo adolescente me diz que branco nenhum presta. Ele preto. Eu branca. Talvez a psicanálise me desloque para uma nova mirada.

Fim

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 89-101, abr./jun., 2017.

ATWOOD, Margaret. **O conto da Aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BARROS, Jane Fischer Barros. **Entre-as-linhas da escola**: possibilidades de circulação da palavra (2010). Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: jun./ago. 2020.

BRITTO, Sérgio. Titãs. **Enquanto houver sol**. São Paulo, BMG, 2004. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Enquanto_Houver_Sol. Acesso em: 05 maio 2024.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: jun./ago. 2020.

COLASANTI, Marina. Outras palavras. *In*: COLASANTI, Marina, **Fino Sangue**. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 12.

COSTA-MOURA, Fernanda. Ler, escrever, perder: Psicanálise e *Mathesis*. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 269-284, maio/ago., 2010.

DARMON, Marc. **Ensaio sobre a topologia lacaniana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico**: onde a psicanálise e a Geografia se encontram. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Etimologia e origem das palavras. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/circulacao>. Acesso em: 04 out. 2023.

FILIZOLA, Fernando. Quinteto Violado. **Palavra acesa**. 1978. In: <https://www.google.com/search>. Acesso em: 05 maio 2024.

FINGERMANN, Dominique. O que falar quer dizer? **Ide**, São Paulo, v. 30, n. 45, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062007000200005. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao Narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos** (1914-1916). São Paulo: Cia. das Letras, 2010a. V. 12.

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre a técnica e outros textos** (1911-1913). São Paulo: Cia. das Letras, 2010b. V. 10.

FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil (“O homem dos Lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos** (1917-1920). São Paulo: Cia. das Letras, 2010c. V. 14.

FREUD, Sigmund. **O eu e o ID, “Autobiografia” e outros textos** (1923-1925). São Paulo: Cia. das Letras, 2011a. V. 16.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923). São Paulo: Cia. das Letras, 2011b. V.15.

FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia do colegial; O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas. In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912-1914). São Paulo: Cia. das Letras, 2012. V. 11.

FREUD, Sigmund. Introdução. In: FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à psicanálise** (1916-1917). São Paulo: Cia. das Letras, 2014a. V. 13

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos** (1926-1929). São Paulo: Cia. das Letras, 2014b. V. 17.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria** (1893-1895). São Paulo: Cia. das Letras, 2016a. V. 2.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos** (1901-1905). São Paulo: Cia. das Letras, 2016b. V. 6.

FREUD, Sigmund. **Moisés e o Monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e outros textos** (1937-1939) São Paulo: Cia. das Letras, 2018. V. 19.

FREUD, Sigmund. **Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O homem dos ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos** (1909-1910). São Paulo: Cia. das Letras, 2013. V. 9.

GONZAGA, Katherrine Rozy Vieira. **Lugar de fala na formação docente para gestão da indisciplina discente** (2011). Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONÇALVES, Oneli de Fátima Teixeira. **Respostas que o professor produz quando se diz angustiado com o trabalho docente**. 2016. Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

INTERNATIONAL PSYCHOANALYTICAL ASSOCIATION. **História do IPA**. In: <https://pt.ipa.world/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

JONES, Ernest. **Vida e obra de Sigmund Freud**, Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1970.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. A pulsão e a falta: o Real. In: JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, v.1**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p.17-101.

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

KUPERMANN, Daniel. O poder da palavra e a origem do pensamento freudiano. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 136, jun., 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100007. Acesso em: 20 jan. 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 69-86.

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 87-99.

LACAN, Jacques. Função e Campo da Fala e da Linguagem em psicanálise. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p.101-187.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 223-260.

LACAN, Jacques. Ato de fundação. *In*: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 235-247.

LACAN, Jacques. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista na escola. *In*: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 243-264.

LACAN, Jacques. O simbólico, o imaginário e o real. Conferência de 8 de julho de 1953. *In*: LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. p. 7-53.

LACAN, Jacques (1953-1954). **O Seminário: Livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LACAN, Jacques (1955-1956). **O Seminário: Livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LACAN, Jacques (1956-1956). **O Seminário: Livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LACAN, Jacques. (1957-1958). I. O Famiionário; II. O Fátuo-milionário. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário: Livro 5**: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.11-49.

LACAN, Jacques (1959-1960). **O Seminário: Livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LACAN, Jacques (1960-1961). **O Seminário: Livro 8**: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LACAN, Jacques (1962-1963). **O Seminário: Livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques (1969-1970). **O Seminário: Livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques (1971). **O Seminário: Livro 18**: de um discurso que não fosse semblant. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LACAN, Jacques (1972-1973). **O Seminário: Livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACET, Cristine. Considerações sobre a letra e a escrita na clínica psicanalítica. **Estilos da Clínica**, v. 8, n. 14, São Paulo, jun., 2003.

LO BIANCO, Anna Carolina (org.). **Freud não explica**: a psicanálise nas universidades. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

LO BIANCO, Anna Carolina. Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 115- 123, jul./dez. 2003.

LO BIANCO, Anna Carolina; SÀ, Ricardo. A objetividade do experimento: a elisão do sujeito e de seu ato. In: BASTOS, Angélica (org.) **Psicanalisar hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MELMAN, Charles. **O Homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MELMAN, Charles. Aula inaugural do colégio para os psicanalistas em formação. In: MELMAN, Charles. **Formas clínicas da Nova Patologia Mental e artigos inéditos**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2004.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **Inclusão na impossibilidade da educação**: uma proposta de intervenção psicanalítica (2017). Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MIRANDA, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema**: um estudo de psicanálise aplicada à educação. 2010. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MONTANHEIRO, Aline Gasparini Montanheiro. **Sentidos dos cursos de formação de professores**: uma saída psicanalítica. 2015. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MRECH, Leny M.; PEREIRA, Marcelo R. (orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço, FAPEMIG, 2011.

PERRONE, Cláudia; GURSKI, Rose. Do ensaio-*flânerie* à escuta-*flânerie*: contribuições ao campo das pesquisas em psicanálise e (socio) educação. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 63-79.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da educação básica? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 64, p. 71-87, abr./jun., 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do Mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PERELSON, Simone. O passe: da articulação entre a autonomia e a dependência. In: **Psic. Clin.**, **Rio de Janeiro**, v. 21, n. 2, p. 329-343, 2009.

PIRES, André M. G. D. Metodologia do devir. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 9, p. 169-179, jan./jun., 2006.

PONTES, Suely Aires. Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan. **Revista do GEL**, 2005. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/rg/article/view/313>. Acesso em: 17 jun. 2021.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. **Tempos, movimentos e escrita**: experiência de escuta analítica de professoras. 2014. Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Jacques Lacan**: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. CHELINI; PAES; BLIKSTEIN. São Paulo: Cultrix, s./d., 9. ed.

SILVA, Maria Emílio Lino da (coord.). **Investigação e Psicanálise**. Campinas: Papyrus, 1993.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

STRYCKMAN, Nicole. Historicidade do conceito de transferência. In: **Dicionário de Psicanálise**: Freud & Lacan. Trad. Leda Maria Fischer Bernardino *et al.* Salvador: Ágalma, 1997.

THIBIERGE, Stéphane. Introdução. **Livre compagnon de L'envers de la psychanalyse séminaire 1969-1970 de Jacques Lacan**. Paris: ALI – Association lacanienne Internationale, s/data.

TYSZLER, Jean-Jacques. Para além do todo-traumático: a imaginação narrativa e as novas temporalidades da sessão. In: STAAL, Ana; LEVINE, Howard B. (orgs.) **Psicanálise e vida cotidiana**: desamparo coletivo, experiência individual. São Paulo: Blucher, 2021. p. 267- 291.

VANIER, Alain. **Lacan**. Trad. Nícia Adan. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

APÊNDICE A – Quadro 1 A escuta em cada encontro

ENCONTRO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	ESCUITA
<p align="center">1º</p> <p>07/02/2020</p> <p>(presencial, na escola)</p>	<p align="center">8 participantes</p>	<p>O que os levou a dizer sim?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vim por curiosidade, sobre a Psicanálise...</i> - <i>Vim pelo novo, na procura de caminhos (esse novo seria a Psicanálise).</i> - <i>O que me chamou a atenção foi justamente a palavra, em um momento em que ela é tão mal interpretada... o que fazer com a palavra? Como usar a palavra?</i> - <i>Tem aluno com deficiência que dá até vergonha receber 20% por causa dele.</i> - <i>Se for pensar, todas as crianças têm suas necessidades, todas são especiais, e, às vezes, nós, professores, é que temos necessidades especiais.</i> - <i>Tem muitas crianças com problemas familiares também.</i> - <i>Temos muitas crianças sem laudo, isso é um problema... O que muda com o laudo? (indaguei) Muda muito, a gente sabe o que ele tem e pra família também é muito bom.</i>

<p>2º</p> <p>07/03/2020</p> <p>(presencial)</p>	<p>6 participantes</p>	<p>No encontro anterior, tivemos uma experiência inicial com a circulação da palavra. Poderíamos falar um pouco como isso ficou para vocês.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que está por trás da fala, ela é a ponta do iceberg, tem sempre uma emoção que dispara a fala... não dá pra dizer tudo que a gente sente.</i> - <i>Tenho muito medo da palavra em si, porque ela tanto pode ajudar como ofender. Ela pode ser mal interpretada.</i> - <i>As pessoas querem muito é falar, ninguém quer ouvir...</i> - <i>Eu converso muito com minha filha adolescente em casa, mas com quem nossos estudantes conversam? Eles não têm escuta em casa...</i> - <i>Elogiei a beleza de uma aluna negra e ela se desconcertou muito, como se não acreditasse...</i> - <i>O que mais leva à repetência é a falta de autoestima e indisciplina.</i> - <i>Na escola particular, os estudantes também não têm com quem dialogar...</i> - <i>Têm famílias muito difíceis de dialogar, teve uma mãe que chegou na escola xingando e agredindo o filho...</i> - <i>Precisamos de políticas públicas para a população carente. Mas têm países como a Dinamarca que tem ótimas políticas e as pessoas se suicidam, e tem outros problemas... isso não é do ser humano?</i> - <i>Eu me vi contando os dias para a nossa reunião. Nosso encontro me tirou um trauma de uma experiência com uma terapia em que eu me sentava de frente para o terapeuta e me sentia constrangida...</i> - <i>O afeto na relação com o aluno é muito importante e isso influencia na aprendizagem. É importante se colocar no lugar do outro.</i> <p>Trouxeram questões sobre a bidocência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>É bom, mas é difícil às vezes... depende de quem é o outro professor.</i>
<p>3º</p> <p>13/08/2020</p> <p>(remoto)</p>	<p>10 participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>No começo do isolamento, estava perdida sem a referência do trabalho e da família;</i> - <i>É muito difícil não ter contato com as pessoas.</i> - <i>Pude aprender outras coisas, cozinhar, por exemplo.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - Tive transtorno de ansiedade, tive que usar medicação. - O dinheiro está mais tranquilo, menos gastos por ficar em casa. - As crianças estão tão carentes de aula e escola que vibram com a música “cabeça, ombro, joelho e pé”... (risos). - Não está igual para todos, temos diferentes realidades. - Não estamos no mesmo barco não! Há jangadas e iates! - Somos privilegiados, temos salário, moradia... As desigualdades estão mais visíveis. - Há excesso de informação, tento buscar informações da ciência, fugindo dos boatos. - Aceitação da situação tem que ter, porque não tem jeito... - O projeto da escola na rede social, foi um resgate, sentia falta do trabalho e dos contatos. - A recepção da direção e coordenação foi ótima, mesmo online. Isso nos dá esperança. - No início da pandemia foi bom poder ficar em casa; agora tem que ajudar os filhos com as atividades de aula... - Estou muito preocupada com os nossos alunos sem atividades por tanto tempo. - Parece que agora há uma naturalização das mortes e da doença... as pessoas não estão se importando... há uma espécie “alta social”. - Foi muito importante retomar o trabalho (elogios e agradecimentos à direção e coordenação).
4º 10/09/2020 (remoto)	4 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Parece que agora estamos trabalhando muito mais do que antes, na escola. - Estou muito cansada. - Os pais não conseguem acompanhar os filhos nos estudos.

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Me sinto desmotivada.</i> - <i>Como será a aprovação ou reprovação dos alunos?</i> - <i>Será que a gente vai retornar pra escola? São muitas incógnitas...</i> - <i>A prefeitura está cobrando muito dos contratados, não sabemos como vai ficar a situação se vai ter renovação de contrato...</i> - <i>Tem muitas lives, algumas são boas, estou gostando de fazer cursos online, mas ao mesmo tempo tem um excesso.</i> - <i>A ajuda e o apoio das coordenadoras têm sido muito importantes, não sei como seria sem elas... Elas são ótimas!</i> - <i>Tem que aprender a lidar com a tecnologia, o que é bom e ruim... desgastante.</i> - <i>Tenho medo de voltar à escola, sou do grupo de risco.</i> - <i>Vamos retornar? Tenho idade, cardiopatia, diabetes...</i>
5º 01/10/2020 (remoto)	5 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Temos muito pouco retorno dos alunos nas atividades remotas.</i> - <i>As mães não ajudam... algumas avisaram que não é possível, não tem internet, não tem telefone...</i> - <i>Teremos grandes perdas da educação, na aprendizagem...</i> - <i>Está sendo bom aprender coisas novas na internet.</i> - <i>É muito boa essa oportunidade de conversa nossa, aqui.</i> - <i>Fiquei me achando louca passando álcool nas bananas, não dá pra lavar porque elas ficam pretas...</i> - <i>Fico a manhã inteira na frente do computador e nenhum aluno aparece... como chegar até eles?</i> - <i>Pelo menos estamos vivos...</i>
6º 29/10/2020 (remoto)	4 participantes	<p>Chegaram animados falando de uma live que tinham acabado de assistir sobre história e memória com afeto...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sou muito grato à educação. A educação me deu isso, cabeça aberta, poder conversar com as pessoas, ser professor me ajudou a ser uma pessoa melhor.</i>

		<p>- Fiquei meia hora no WhatsApp com uma aluna explicando a matéria, fiquei feliz em poder fazer isso; a mãe enviou um áudio agradecendo, não há nada que pague isso. Fiquei muito emocionado, mostrei até para a coordenadora depois.</p> <p>- Eu levei muita reguada e beliscão na escola, mas valeu cada um...</p> <p>- A participação dos alunos piorou, de seis que participavam, agora são só dois que participam.</p> <p>- O meu também diminuiu, são só dois também.</p> <p>- Estou fazendo um trabalho multidisciplinar com outros professores; está sendo bom, estou mais otimista...</p> <p>- Mandamos carta para os alunos que não conseguimos contato virtual, nem todos responderam às cartas ou fizeram contato; eles também não vão buscar as atividades impressas...</p> <p>- Não há resposta dos alunos, não temos notícias...</p> <p>- Se alcançarmos um já está bom, estamos fazendo nossa parte; na escola também, no presencial, não alcançamos todos. Tem sempre aqueles que não fazem os deveres de casa, que não vão à escola, não participam...</p> <p>- Na verdade, as questões da escola estão aí, só que mais escancaradas: alunos que não participam, família que não aparece na escola, que não participa da educação dos filhos...</p> <p>- Só os que tem afeto e apoio da família estão conseguindo seguir...</p> <p>- A mãe de uma aluna me falou que a filha só dorme ouvindo a história que eu gravei para a turma.</p>
7º 03/12/2020 (remoto)	4 participantes	<p>Sobre continuar com o grupo no próximo ano:</p> <p>- A palavra é muito importante, tenho lido muitas coisas sobre a palavra. Que interessante! Alguma coisa que você gostaria de trazer? (indaguei) - Coisas soltas, de vários autores...</p> <p>- Quero continuar, nesse momento tá sendo muito importante, quem sabe ficamos juntos até o fim da pandemia.</p> <p>- Tenho dificuldade de falar até com a psicóloga, pra mim é difícil falar, aqui consigo um pouco,</p>

		<p><i>mas com um desconhecido no ponto de ônibus conto a minha vida inteira... (risos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quero continuar, acho importante ter esse espaço de fala principalmente nesse momento...</i> - <i>Eu anoto o dia do nosso encontro e fico contando, esperando...</i>
8° 28/01/2021 (remoto)	2 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sabemos que é difícil, mas as mães não têm autoridade sobre os filhos, não conseguem colocá-los para estudar.</i> - <i>Melhorou um pouco a participação dos alunos.</i> - <i>A entrega do Kit alimentação na escola foi muito difícil tivemos que organizar as famílias para não irem todas de uma vez, tivemos que separar, cuidar de alguns produtos perecíveis. Muito triste pessoas falando que nós, professores, não queremos trabalhar, mas estamos trabalhando muito...</i> - <i>Estou com saudades da escola.</i>
9° 04/03/2021 (remoto)	4 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Engordei 2 kg, preciso fazer atividade física.</i> - <i>Fui na escola e me deparei com funcionários sem máscara.</i> - <i>Pessoas da comunidade sem máscara...</i> - <i>Terá que aumentar a equipe de limpeza.</i> - <i>Voltar à escola foi bom, mas tenho medo, fico preocupado...</i> - <i>Tenho necessidade de conversar com as pessoas e tem pessoas que me procuram querendo a mesma coisa.</i> - <i>Eu me refugio nas artes, música e literatura, principalmente...</i> - <i>Tem umas obras na escola, acho que é para o retorno.</i> - <i>A situação financeira está pesando agora, acho que vou precisar de outro contrato.</i> - <i>Vi o JN e fiquei com medo de ter crise de pânico.</i>
10° 31/03/2021 (remoto)	4 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estou tendo insônia, medo, preocupação...</i> - <i>Os alunos estão participando mais, principalmente os do 9° ano, talvez porque dois alunos foram retidos.</i> - <i>Estou especialista em lavar banheiro, agora. Eu que lavo os banheiros na minha casa.</i> - <i>No nosso trabalho não tá acontecendo nada!</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - Parece que o lockdown não tá resolvendo nada, só aumentam os casos... - Antes do lockdown, 237 alunos pegaram as apostilas. - Perdi uma pessoa amiga de Covid, estou muito triste.
11º 29/04/2021 (remoto)	4 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - “Tia, não te conheço, mas te amo” (bilhete de uma aluna para a professora). - A mãe de um aluno morreu de Covid. - Não dá pra saber da escrita do estudante... e os que estão em alfabetização? - Tenho medo dessa mãe, ela é meio encrenqueira... - Tô com muita vontade de abraçar as pessoas, de abraçar vocês... <p>*Ver mensagens no WhatsApp após esse encontro.</p>
12º 27/05/2021 (remoto)	3 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Estou preocupado, acho que estou me acostumando com a solidão... - Eu tô querendo fazer o Mestrado. - Tô fazendo um curso sobre os protocolos de retorno às aulas presenciais. Na escola, me sinto meio inibida de falar das coisas que estudo no curso... As pessoas pensam que quero aparecer... - Teve reunião na escola sobre o retorno, tá difícil... - Eu não sei como vou fazer os relatórios do meu aluno especial... é difícil falar com a família e com os outros professores...
13º 24/06/2021 (remoto)	4 participantes	<p>Sobre o nosso grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderíamos falar mais sobre como lidar com alunos que não interagem, que tem dificuldade, deficiência e autismo... você poderia sugerir filmes e artigos sobre isso... - A experiência pra mim é importante porque eu não gosto muito de falar, não sou fã de chamada de vídeo, converso com poucas pessoas assim. É bom poder falar das crianças...
14º 28/07/2021	4 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Férias, desligar de tudo... - Retorno, protocolos... - Queremos voltar! (ao presencial)

(remoto)		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tivemos que nos reinventar nessa pandemia.</i> - <i>Minha mãe está com Covid, mas tá passando bem...</i> - <i>Não dá pra olhar só as questões pedagógicas, acho importante um apoio emocional...</i> - <i>Apoio emocional... é importante cuidar do emocional para o retorno presencial, não só do pedagógico. Tipo isso que a gente faz aqui... você podia... seria importante ter um psicólogo agora...</i>
15° 19/08/2021 (remoto)	3 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu tô muito preocupado, eu sempre começo falando isso, né? (risos) As falas da pandemia são incoerentes... falam de melhoras, mas estão abrindo mais leitos de Covid no estado... a variante Delta...</i> - <i>Passei muito mal na semana passada, fiquei com a garganta fechada... Minha garganta ficou totalmente fechada...</i> - <i>Estão todos desgastados emocionalmente... pais agredem os professores no telefone... teve mãe que disse que não vai ajudar o filho e que ele não vai fazer nada mesmo não...</i> - <i>As crianças estão muito abandonadas.</i> - <i>As famílias também estão precisando de ajuda e é assim que elas vão chegar à escola, isso virá em cima de nós, professores... pessoas precisando falar, conversar, vejo isso na minha própria família.</i> - <i>Tudo polarizado, na política é só disputa...</i> - <i>Não há coletivo, cada grupo vê seus próprios interesses.</i> - <i>Na escola temos muito apoio da coordenação e direção.</i>
16° 22/09/2021 (remoto)	5 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estou preocupado com o retorno.</i> - <i>Teremos um aumento de nossas responsabilidades: controlar uso de máscara, saída de alunos da sala...</i> - <i>Estou preocupado com o conteúdo, terei que retomar tudo?</i> - <i>Tenho medo da aglomeração no transporte público, pego duas conduções para ir e duas para voltar.</i> - <i>Mais um pouco e eu não aguentaria mais o isolamento.</i> - <i>Graças a Deus! Não via a hora...</i>

		- <i>Estou usando ansiolíticos naturais...</i> Silêncio
17º 28/10/2021 (remoto)	3 participantes	- <i>Os ônibus estão cheios e há muitas pessoas sem máscara; tirei até foto e denunciei em uma rede social...</i> - <i>Um aluno disse que tirei a máscara na sala; falou em casa e falou com a direção, tive que explicar que apenas a troquei na porta da sala...</i> - <i>Está difícil essa volta, mudou muito no contato com os alunos...</i> - <i>Para segurar na mão de uma criança passo álcool na minha mão e na dela e depois de novo...</i> - <i>Os alunos estão muito atrasados com o conteúdo, não vai ter jeito isso...</i> - <i>Minha maneira de ensinar mudou depois que fiz o Mestrado, trabalho praticamente só com leitura e interpretação...</i> - <i>Por que apesar de termos Paulo Freire tantos anos, nada mudou na educação do Brasil? Nada mudou? (interroguei)</i>
18º 18/11/2021 (remoto)	3 participantes	- <i>Ninguém usa máscara mais não...</i> Sobre preconceito racial: - <i>Tem um pai que debocha do cabelo crespo das filhas. Ele é branco casado com uma preta. Eu falo que elas são lindas e elas ficam sem jeito com elogios...</i> - <i>É ignorância dele, não tem conhecimento.</i> - <i>Vamos aprendendo, para cada um é de um jeito.</i> - <i>Eu elogio a pele e o cabelo...</i> - <i>Tenho um bisavô negro, levei uma foto para eles verem...</i> - <i>Fui em uma médica e fui muito bem atendido. Senti necessidade de dizer na minha família que essa médica era negra e excelente profissional, e que o atendimento, que aconteceu em um setor público, foi a melhor consulta que já tive.</i>
19º 16/12/2021 (remoto)	4 participantes	Avaliação do trabalho: - <i>Foi importante ser ouvido.</i> - <i>Me sinto à vontade no grupo</i> - <i>Quero reunir todos vocês na minha casa, já disse isso...</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - Cada um contribui do seu jeito. Aprendo muito com todos. - Quero muito continuar, mas e se eu não voltar para a escola? Vou poder continuar? (professor/professora com contrato temporário) - Esta é a minha situação também... - Não conversava com ninguém, eu falava aqui...
20° 10/02/2022 (remoto)	3 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola que estou agora é muito diferente, tem mais violência, o público é adolescente e adulto... - Em uma escola que trabalhei teve tiro dentro da escola. - Eu fico em pânico, já passei por situação de violência na escola também... - Tive um aluno que era chefe do tráfico, ele dormia na sala, mas, antes, mandava todo mundo ficar quieto e respeitar a professora... eu ficava quieta também. (risos) - Já vi corpo desovado em um lugar perto da escola, tinha polícia e tudo... - Tive crise de pânico, vários da minha família tiveram Covid... (como foi? Indaguei). Senti frio pelo corpo e falta de ar, nossa é horrível! - Não quero tomar Rivotril... falei com a psicóloga na hora da crise, ela me acalmou... - A Psicanálise é fascinante ...
21° 17/03/2022 (remoto)	3 participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sofri uma agressão de um aluno essa semana. Chorei muito. A equipe da escola me consolou, me abraçou. É cada coisa que a gente passa... professor é igual mãe, não desiste nunca. Quero muito fazer alguma coisa por esse estudante, não vou desistir. Ele será encaminhado para o CAEE. - Já na minha escola é o oposto, são idosos de 70 anos; são adolescentes, jovens que nenhuma outra escola quer. Precisam ser acolhidos. Hoje é diferente para mim, fico mais tranquilo com esses desafios, com as coisas que eles falam. - Uma vez, em uma escola com 53 alunos na turma, saí da sala por um instante e pensei: o que faço? Será que peço demissão? Não pedi. - Eu levo coisas diferentes para os alunos, conto histórias, muitos nunca tiveram alguém que contasse história para ele. Já desisti mesmo de

		<p><i>contar com a família, não conto por que eles não podem dar.</i></p> <p><i>- Vou voltar com minha psicóloga, já está marcado. Muita ansiedade, esqueço o que estudei para o concurso, me cobro muito.</i></p> <p><i>- Eu tive, numa outra vez, uma aluna que abortou na sala de aula, situação muito difícil. Um aluno veio me falar que a fulana estava passando mal, eu fui na carteira, vi que ela estava muito pálida e quando ela levantou tinha muito sangue...</i></p> <p><i>- A pandemia foi muito difícil para todos, não sabemos o que aconteceu com os nossos alunos.</i></p>
<p>22°</p> <p>11/04/2022</p> <p>(presencial, na escola)</p>	<p>5 participantes</p>	<p>Sobre um aluno da educação infantil:</p> <p><i>- Ele me chutou, bateu com a cabeça no meu rosto... não sei se vou aguentar; quero muito fazer algo por ele; se minha saúde ficar em risco vou ter que me entrar com atestado.</i></p> <p><i>- Pensei em fazer BO se me agredir de novo... (Indaguei: Como faz nesses casos, com crianças? Silêncio).</i></p> <p><i>- Ele estava fora da sala, pegou e rasgou um cartaz com os dizeres: “não grite sem motivo”</i></p> <p>Conversei sobre autorização das falas para a tese. Li as falas dos participantes como anotei para a tese. Eles riram ao se reconhecerem e ao reconhecer os colegas.</p> <p><i>A gente sabe direitinho quem falou... nossa, quanta coisa a gente passou... se não fosse o grupo ia ser tudo mais difícil... porque eu só falava aqui no grupo, com quem que eu podia falar sobre o meu trabalho? Eu não encontrava com as pessoas...</i></p> <p><i>- O meu nome pode constar na tese, porque quando as pessoas lerem vão ver que eu participei...</i></p>

Mensagens que circularam no grupo de *WhatsApp* após o 11° encontro, realizado dia 29/04/2021:

“Esses encontros são muito bons. A gente recupera alguma coisa. Calor humano tão necessário não só nesse período, mas na vida”.

Pesquisadora: “Que bom ouvir isso. Eu tb me sinto muito bem com esses encontros”.

“Bom dia! Adoro nossos encontros mensais!”.

“Bom dia! Eu adoro nossos encontros. Realmente ele aquece a esperança em dias melhores”.

“Eu adoro os nossos encontros é luz na nossa vida. Conversar, trocar experiências, falar ouvir e ter esperanças”.

APÊNDICE B – Quadro 2 Anotações do diário de campo

ENCONTRO	DIÁRIO DE CAMPO
1º 07/02/2020 (presencial)	<i>O primeiro encontro ocorreu em uma sala da escola eu foi campo da pesquisa. As carteiras foram por mim organizadas em círculo, e estiveram presentes oito dos nove professores que se propuseram a participar. A professora que faltou não pode comparecer à escola por questões pessoais, conforme justificativa de uma colega.</i>
2º 07/03/2020 (presencial)	<i>Cheguei à escola uns 10 min antes e participei do lanche, no qual havia um bolo pelo Dia Internacional da Mulher. Todos conversavam, cumprimentei vários, ouvi alguns comentários do tipo “vamos indo, né”?! e “vamos em frente”. A rede municipal está, nesse momento, na iminência de uma greve, e tomei os comentários nessa conta. Antes, falei rapidamente</i>

<p>2º</p> <p>07/03/2020</p> <p>(presencial)</p>	<p><i>com as coordenadoras e pedi para abrir a sala para o encontro do grupo. Organizei as carteiras em círculo e logo uma professora entrou e começou a conversar, a arrumar alguma coisa no fundo da sala e a falar sobre a turma e seu trabalho (essa é a sala de aula da turma dela). Percebi seu desejo de estar ali e senti um misto de contentamento e responsabilidade. Estava meio tensa nesse segundo encontro, ainda tenho que trabalhar em mim a abertura ao inusitado, a um trabalho não pautado na prescrição, e, que apesar de preparado e planejado, está totalmente aberto. Minutos depois os outros foram chegando.</i></p> <p><i>Ao final do encontro:</i></p> <p><i>A professora que falou sobre os adolescentes disse algo sobre a importância do afeto na relação do estudante e da influência disso na aprendizagem. Lembrei-me do texto em que Freud escreve sobre a escola e disse que poderia trazer, caso quisessem. Disseram que queriam o texto, com empolgação. Alguém falou sobre ler e discutir o texto e no final me cobraram para não esquecer. E duas professoras que dei carona até o centro me lembraram do texto enquanto batiam a porta do carro.</i></p> <p><i>Ao final, quando os professores lamentaram o pouco tempo, disse que estou disponível para ampliar os encontros para de 15 em 15 dias, como na proposta inicial. Falei sobre isso com a coordenadora e disse poderia passar meu celular caso alguém solicitasse.</i></p> <p><i>Diante da iminência da greve, perguntei qual era a postura da escola e me informaram que a escola fecha. Todos param. Apesar das incertezas dos próximos encontros, saí emocionada da escola, pensando o quanto é inovador e importante esse trabalho que está sendo construído e o quanto me sinto feliz em poder realizá-lo. Percebi que já há desdobramentos, um vínculo e o interesse na leitura de Freud... pensar um pouco nisso e nas possibilidades do trabalho com a palavra...</i></p> <p><i>21/03/2020 - Ainda não tive supervisão, mas conversei com a orientadora da tese, que me alertou para o cuidado de que esse não é um grupo de estudo; pensar o que fazer com o texto que eu evoquei. Não é trabalhar o texto, apenas o que chegar ao grupo pela palavra dos professores, acolher um possível efeito naqueles que quiserem mesmo lê-lo.</i></p> <p><i>21/04/2020 - Estamos no confinamento devido à Covid-19 desde o dia 18/03/2020. Tive supervisão e foi sugerido que talvez fosse interessante enviar o texto aos participantes para manter um vínculo devido à greve e, posteriormente à pandemia. Criei um grupo no WhatsApp e fiz isso.</i></p>
---	---

<p>3º 13/08/2020 (remoto)</p>	<p><i>O retorno do grupo pela via remota, na plataforma Google Meet se deu no dia 13/08/2020, quinta-feira, às 20h. No mês de junho, eu retomei o contato com os participantes por meio do grupo que criei no WhatsApp. Com as três coordenadoras, diretor e vice-diretor, fiz primeiro um contato por telefone, falando da retomada do grupo, convidando-os e perguntando se podia adicioná-los ao grupo do WhatsApp. Todos concordaram.</i></p> <p><i>Dei as boas-vindas a todos os participantes e aos que estavam chegando, disse que foi muito importante o acolhimento do grupo e da escola a essa pesquisa e agradei o convite novamente aceito para a retomada. Fiz uma breve recapitulação do que é o grupo de Circulação de Palavra: a escuta aos educadores é o que move essa pesquisa, meu desejo de experimentar um espaço que é também de formação, não na forma tradicional, prescritiva, mas onde podemos nos ouvir e ouvir o outro por meio da circulação da palavra, dando lugar ao mal-estar, colocando-o em palavras. Iniciei então, perguntando como estavam diante de todas as mudanças e acontecimentos dos últimos meses.</i></p> <p><i>As falas se relacionaram ao momento atual, na importância do retorno às atividades da escola, inicialmente em um projeto da escola em uma rede social.</i></p>
<p>4º 10/09/2020 (remoto)</p>	<p><i>Houve muitas queixas, bem diferente do último encontro. Começaram a repetir as queixas: não há respostas dos estudantes, mães não ajudam... sentem-se desmotivados, as mães dos estudantes dizendo que não é possível...</i></p> <p><i>Apontei, interrogando-lhes: há um limite para vocês? A atuação de vocês tem um limite? Após a resposta deles: Importante reconhecer esse limite. Há um limite.</i></p> <p><i>Não queriam parar de falar, sugeri chamar um pouco antes para o próximo encontro (será dia 01/10, já avisei antecipadamente).</i></p>
<p>5º 01/10/2020 (remoto)</p>	<p>Nenhuma anotação no diário de campo.</p>
<p>6º 29/10/2020 (remoto)</p>	<p><i>Uma participante falou de sua história familiar e o quanto foi difícil estudar e chegar onde estava. Uma outra disse que sua vida foi muito difícil também, que a mãe sempre a incentivou e que ela fez o mesmo com os seus filhos.</i></p>

	<i>Achei muito intenso esse encontro, falas no contexto da educação, apontando para um desejo pelo trabalho, pela profissão e falas que interpreto com forma de contornar o impossível desse real que tem se apresentado. No grupo do WhatsApp todos se manifestaram sobre a reunião, dizendo que foi muito boa. Foi percebido por eles o fortalecimento de um vínculo ali (?).</i>
7º 03/12/2020 (remoto)	<i>Inicialmente, seria dia 26/11/2021, mas adiei para 03/12/2020 porque seria a missa de sétimo dia do pai de uma participante. Ela iniciou agradecendo por ter adiado o grupo em consideração ao momento que ela estava passando. Como foi nosso último encontro de 2020, indaguei se gostariam de continuar no ano seguinte. Todos concordaram que sim. Ao final, falei um pouco do grupo, das mudanças em relação à proposta inicial, devido à pandemia e da importância de termos continuado com esse espaço de circulação da palavra, podendo falar das questões da educação em um momento tão difícil para todos, acolhendo as dificuldades desse percurso aqui no grupo, na palavra de vocês. O que me pareceu nesse encontro é que eles estão recebendo algo que tem a ver com a experiência de ser escutado. Acredito que não está claro ainda para eles o que é isso e nem mesmo pra mim está claro, mas tem alguma coisa que está fazendo um efeito ali.</i>
8º 28/01/2021 (remoto)	<i>Uma participante recebeu os sobrinhos em casa durante o encontro, mas não quis sair. Outro não pode participar porque estava com a mãe internada e o pai demandava atenção. A mãe desse participante faleceu na semana seguinte.</i>
9º 04/03/2021 (remoto)	<i>A palavra fluiu mais, todos muito atenciosos e desejosos desse encontro. Há um afeto amoroso que circula no grupo.</i>
10º 31/03/2021 (remoto)	<i>Nenhuma anotação no diário de campo.</i>

<p>11º 29/04/2021 (remoto)</p>	<p><i>Não foi possível o encontro pré-agendado para o dia 22/04/21 devido a um compromisso meu. Fizemos dia 29/04.</i></p> <p><i>O que o grupo significa pra mim hoje, além da pesquisa?</i></p> <p><i>A cada vez me vejo diferente diante do grupo, não com mais certezas, mas com um vínculo mais forte com os 4/5 componentes que permaneceram.</i></p> <p><i>Sempre atenta ao aprendizado da escuta, mas permito me colocar mais também, talvez isso me aproxime do grupo, não do lugar de mestre, mas reafirmando a dureza do momento, colocando-me nesse real no qual estou junto com eles.</i></p> <p><i>Talvez uma pergunta inicial: como estamos dessa vez, seja pertinente. Há mudanças a cada vez, a cada encontro... penso que o grupo seja um testemunho dessas mudanças... do próprio grupo e de cada um.</i></p>
<p>12º 27/05/2021 (remoto)</p>	<p><i>Uma professora falou mais do trabalho com um estudante autista; interoguei um pouco sobre isso, como estava sendo o trabalho, com estava a relação com a mãe do estudante e com os demais professores. Aos poucos, ela foi falando de suas dificuldades, colocando palavra nos seus incômodos, dando lugar a essa angústia que a estava deixando numa situação de impotência.</i></p>
<p>13º 24/06/2021 (remoto)</p>	<p><i>Normalmente eu inicio o grupo dando boa noite e perguntando como estão, mas, às vezes, eles nem esperam isso e já começam a falar. Foi o caso deste encontro em que começaram se perguntando sobre os relatórios individuais e o PADI que deveriam ser enviados para a SE. Após várias falas sobre o trabalho na escola, formulários a preencher e outras preocupações, fiz a indagação com relação à avaliação do grupo, mas o tempo ficou curto. Penso que na próxima vez será importante iniciar direto com a avaliação. Já quase no final, disse que chegamos a mais um final de semestre e gostaria de saber: como tem sido essa experiência para vocês? Vamos continuar após as férias?</i></p> <p><i>Diante da demanda da professora: e se falássemos mais de estudantes com deficiência? Você podia nos passar artigos e filmes, dizer como podemos lidar...</i></p> <p><i>Fiquei meio confusa na hora diante dessa demanda, mas intervi dizendo um pouco da proposta do grupo de circulação da palavra a partir do que eles traziam a cada vez. Não seria um grupo de estudos, embora esse grupo pudesse acontecer um grupo de estudos como desdobramento, mas seria uma outra coisa, podemos falar aqui como as dificuldades e deficiências dos estudantes são para cada um de vocês... mas, não sei se entendi direito sua sugestão. A professora, então, disse: como aconteceu com a fulana, referindo-se à colega</i></p>

	<p>que, após falar no grupo sobre suas dificuldades com o trabalho e relatório do estudante autista, conseguiu sair da impotência e adequar as atividades do estudante e também fazer o relatório. Alguma coisa tinha operado ali com relação à fala da professora.</p>
<p>14º 28/07/2021 (remoto)</p>	<p><i>Pelos desdobramentos das falas, entendi que havia uma demanda dirigida a mim relacionada a um trabalho de “apoio emocional” aos professores da escola. Respondi que era algo a ser discutido com os demais colegas e, se houvesse interesse dos outros professores, seria importante dirigirem-se à direção.</i></p> <p><i>Continuando o que já descrevi acima, essa foi uma questão que a princípio me surpreendeu. Disse que talvez nem todos quisessem, como no nosso grupo para o qual todos foram convidados e eram eles quatro que estavam ali, porque algo os chamou para essa proposta. Sugeri que encaminhassem essa possível demanda para a direção. Uma participante disse que falaria com a direção e coordenação sobre isso. Dois participantes falaram que pensam em retomar a terapia; uma disse que vai tentar se organizar financeiramente. Seria um efeito do grupo? Esse encontro durou 1h45min.</i></p> <p><i>Um participante pediu para anteciparmos o encontro, talvez de 15 em 15 dias... marcamos o próximo encontro para o dia 12 ou 19/08/21, a confirmar.</i></p>
<p>15º 19/08/2021 (remoto)</p>	<p><i>“Garganta fechada” repetiu-se várias vezes e pareceu-me um signifiante importante aqui, vindo de alguém que sempre toma a palavra. Apenas repeti, interrogando: “fechada”? Ao que se repetiu a explicação da inflamação da garganta. “Estamos fechados (?) em casa... nas relações... na fala (?)” eu disse, interrogando.</i></p> <p><i>Temos muito apoio da coordenação e da direção.</i></p> <p><i>Essa última fala se repete em quase todos os encontros.</i></p>
<p>16º 22/09/2021 (remoto)</p>	<p><i>O grupo trouxe muitas preocupações. Falei que são preocupações legítimas e lembrei de quantos impossíveis foram contornados nesse período que estamos juntos até chegarmos nesse momento de retorno à escola. A partir daí, houve uma mudança nas falas.</i></p> <p><i>Posteriormente, fiz outra intervenção, apontando que estamos todos vacinados e diante de um momento muito esperado que é o retorno às atividades presenciais. Havia uma apreensão, uma ansiedade com o retorno. Houve um momento de silêncio no grupo que me chamou a atenção. Não de lembro de outro momento assim durante todo esse tempo...</i></p>

<p>17º 28/10/2021 (remoto)</p>	<p><i>Como a questão do uso e não uso da máscara se repetiu muito, intervi interrogando: usamos máscara? Que máscara?</i> <i>Minha maneira de ensinar mudou depois que fiz o Mestrado, trabalho praticamente só com leitura e interpretação...</i> <i>Por que apesar de termos Paulo Freire nada mudou na educação do Brasil? Intervenção minha: Nada? A palavra circulou em torno disso no grupo.</i> <i>Após algumas manifestações dos outros participantes, intervi dizendo que, talvez, tanto Paulo Freire quanto o trabalho com leitura e interpretação tenham a ver com a escuta do outro, considerando suas experiências e o que cada um pode trazer de si mesmo.</i></p>
<p>18º 18/11/2021 (remoto)</p>	<p><i>A professora que estava às voltas com a questão do uso da máscara inicia sua fala dizendo que enviou fotos a uma rede social para denunciar a falta de limpeza nos ônibus. Em seguida, uma participante iniciou contando do trabalho que está fazendo sobre com o livro “As bonecas da vó Maria” e surgiu a questão do preconceito racial. Como esse assunto reverberou bastante no grupo, indaguei se estavam trabalhando com o tema na escola ao que responderam sim. A palavra circulou em torno disso e cada um pôde dizer um pouco de como é para si a questão do preconceito.</i> <i>Indaguei como é trabalhar isso com os estudantes.</i> <i>O grupo falou mais ou menos 1h sobre o assunto; foi o tema do tempo todo no grupo.</i> <i>Como isso é para cada um foi a questão.</i> <i>Achei importante deixar circular, porque acredito que enquanto falavam e se ouviam, aparecia o que é para cada um e também como é difícil falar sobre isso.</i> <i>Há políticas universais, leis para todos, mas cada um é de um jeito e é afetado de uma forma diferente.</i> <i>Como levar isso aos estudantes? E às famílias?</i></p>
<p>19º 16/12/2021 (remoto)</p>	<p><i>Mais uma vez, final de semestre, indaguei como estava sendo o grupo para eles e se continuaríamos no próximo ano. Surgiu uma indagação-preocupação relacionada aos professores contratados (três do grupo) que não sabiam se conseguiriam retornar para a escola. Eles poderiam continuar? Respondi que sim, éramos um grupo. Mas fiquei com dúvida se isso fere o objetivo da pesquisa que é investigar efeitos da escuta de professores de uma escola. E como ficariam os encontros presenciais, caso retornássemos? Não poderia ser na escola, com participantes de fora... poderia ser na Universidade? Outro local? Qual seria o destino do grupo? Estaria no momento de encerrar?</i></p>

<p>20º 10/02/2022 (remoto)</p>	<p><i>“A Psicanálise é fascinante”... não sei quem falou isso, só anotei a fala após o grupo... depois dessa fala, indaguei a uma participante sobre como estavam os estudos, os planos do Mestrado. Ela disse que agora não dá porque está estudando para o concurso. Indaguei à outra: e você? Pensa no Doutorado? Ela ficou meio desconcertada, e sorriu...acho que estou velha para isso... eu ri e disse: e eu? Não sei porque fiz essas indagações, mas às vezes penso que há um desejo com relação a Psicanálise... ou será o meu próprio desejo que escutei? A mensagem invertida, talvez...</i></p>
<p>21º 17/03/2022 (remoto)</p>	<p><i>Penso que talvez o grupo esteja chegando ao fim. Não porque eu vou dizer que é o fim, mas pelo movimento dos participantes. Retomada de terapia por parte de um participante, mudança de escola, interesse na minha tese que talvez sinalize interesse na Psicanálise... não sei dizer ainda sobre isso. O próximo encontro será presencial no CAEE/Sul. Será o primeiro encontro presencial desde o início da pandemia. Reler esse diário me dá a noção do percurso...</i></p>
<p>22º 11/04/2022 (presencial)</p>	<p><i>Esse encontro foi realizado na própria escola, já que, em contato por telefone, a atual diretora, que era coordenadora pedagógica e participou de alguns encontros do grupo, disponibilizou a própria escola, mesmo com um participante não fazendo mais parte do quadro de professores da escola. O encontro foi marcado para às 17h45min, tendo início por volta das 18h. Ficamos felizes com o reencontro e nos abraçamos. Uma participante estava bem mais magra, no grupo ela já havia relatado que estava fazendo uma reeducação alimentar. Outra participante estava muito falante, totalmente diferente dos encontros remotos. Pareceu-me mais segura, falou muito do seu trabalho, de suas experiências com os estudantes com deficiência e transtornos. Tivemos a participação da diretora que assumiu o cargo esse ano. Estou com muita dificuldade, mesmo logo após o encontro, em lembrar e anotar o que foi falado no grupo. O que me vem é a fala de uma professora dizendo que vai fazer BO se for novamente agredida pelo seu estudante de quatro anos. Eu só indaguei: é esse o procedimento? Como faz nesses casos, com crianças? Fez-se um silêncio. Acho que aqui o importante é dizer que colocar a dúvida pode trazer mais efeitos do que dar a resposta. Não sabemos que efeitos poderá ter, ou não ter, nesse caso, mas a dúvida permite reflexão, questionar a si próprio.</i></p>

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Número do Parecer: 3.972.965 Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

JUIZ DE FORA, 15 de Abril de 2020

Assinado por: Jubel Barreto (Coordenador(a))

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.