

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

Loiva Lucia Herbert

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
da Extensão Acadêmica à Práxis

Porto Alegre
2010

Loiva Lucia Herbert

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
da Extensão Acadêmica à Práxis

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre

2010

Psicanálise e Educação:
da Extensão Acadêmica à Práxis

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 15 de setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. - Jorge Alberto Rosa Ribeiro - UFRGS

Prof. Dr. - Marcos Vilella Pereira - PUCRS

Profa. Dra.– Noeli Reck Maggi – Centro Universitário Ritter dos Reis

Orientadora – Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg - UFRGS

ORIENTADORA DA DISSERTAÇÃO: Profa.
Dra. Maria Nestrovsky Folberg. Professora do
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em
Ciências Humanas - Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
1983.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Folberg, por seu exemplo, sabedoria e afeto.

Aos participantes desta pesquisa, pela receptividade e pelos seus testemunhos.

Aos Professores Doutores Jorge Alberto Rosa Ribeiro e Marcos Villela Pereira, pelas importantes sugestões na apresentação do Projeto de Dissertação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

Aos colegas da ênfase temática Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação, pela amizade e estudo compartilhado.

Aos colegas da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo e da Faculdade Novo Hamburgo, pelo apoio, carinho e reconhecimento.

Aos colegas do Círculo Psicanalítico do Rio Grande do Sul, pelas contribuições e amizade.

Aos meus familiares, em especial, aos meus filhos Yngrid, Felipe e Sarah, e à Tamara e ao Fabio, pelo incentivo, compreensão, amor e paciência.

Aos amigos, pela solidariedade e pelo carinho.

À Lenir Lemos Lino, minha professora da 3ª série do Ensino Fundamental, pelo seu olhar terno e inspiração.

À minha avó materna - *in memorian* -, por ter me embalado em seus sonhos e me lançado para os meus sonhos.

Aos meus pais, Pedro - *in memorian* - e Jurema.

A Deus.

RESUMO

Esta dissertação analisa a presença das propostas de educação psicanaliticamente orientada e/ou de clínica em extensão na práxis dos egressos, co-relacionadas à vivência da articulação dos campos Psicanálise e Educação na ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação* desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fundamenta-se na psicanálise, especialmente nos referenciais freudo-lacanianos, tendo como eixos teóricos interpretativos os temas da identificação e da transferência, além dos aspectos da manutenção de presença dos conceitos psicanalíticos nos discursos atuais e dos lugares de atuação profissional dos egressos. Tem sua metodologia inspirada na Análise Textual Discursiva de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Toma como objeto de estudo os discursos de seis mestres titulados a partir de excertos de suas dissertações e de uma entrevista eletrônica. Os resultados apontam para a importância da proposição de educação psicanaliticamente orientada e/ou psicanálise em extensão junto às suas práticas docentes e outras áreas profissionais. Também, indicam que a vivência da orientação teórica psicanalítica no curso de pós-graduação em educação desenvolve importantes possibilidades de interlocução entre a psicanálise e a educação, promovendo a concepção de outros modos de relação na educação que visam aos sujeitos aprendentes/ensinantes, para além de formações protocolares e currículos engessados em especificidades disciplinares. Além disso, contribui para a evidência que a ética psicanalítica pode oferecer aos docentes e às equipes escolares, importantes subsídios para o atendimento do que atualmente se apresenta como deficitário na escola.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise, educação, educação psicanaliticamente orientada, psicanálise em extensão.

ABSTRACT

The present work analyses the presence of psychologically oriented education proposals and/or clinic extension in praxis of graduated students in relation to their experience in the articulation fields of Psychoanalysis and Education emphasizing “Personality, Culture, Psychoanalysis and Education”, developed by the Pos Graduation Education Program of the Federal University of Rio Grande do Sul State. It is based on the psychoanalysis, specially Freudian-Lacanian references, taking in consideration the axis of theoretic interpretation of identification and transference subjects, besides the maintenance of the aspects of psychoanalytic concepts being present in actual speeches and places where the graduates act professionally. The methodology was inspired by the “Textual Speech Analysis” by Roque Moraes and Maria do Carmo Galiuzzi. It takes as object of study, the speech of six chosen masters. Some fragments of their dissertations were used together with an interview by electronic mail. The results point out the importance of the psychologically oriented education proposition and/or psychoanalysis extension together with education practices and other professional areas. It also suggests that the experience of psychoanalytical theoretic orientation in the course of pos graduation in education develop important possibilities of interlocation between psychoanalysis and education, promoting the idea of other methods of relation in education having in view the subjects students/teachers, in addition to training protocol and canned curricula in specific disciplines. It also contributes to the evidence that the psychoanalytic ethics can offer teachers and school staff, important contributions to the care of that now presents itself as a deficit in the school.

KEY WORDS: psychoanalysis, education, psychoanalytically oriented education, psychoanalysis extension.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTUALIZANDO A FACED, O PPGEDU-UFRGS E A ÊNFASE TEMÁTICA <i>PERSONALIDADE, CULTURA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO</i>	15
3 SOBRE AS VERDADES DA EDUCAÇÃO E DA PSICANÁLISE	20
3.1 INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO UMA LINGUAGEM	22
3.2 DISCURSO/LINGUAGEM, CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA	24
3.3 A ESCOLA NO DIVÃ	31
3.4 NOVAS CONFIGURAÇÕES ESCOLARES	35
4 O SUJEITO NA LINGÜÍSTICA E NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	39
4.1 O INCONSCIENTE É FEITO DE ALÍNGUA	42
4.2 DISCURSOS COMO OBJETOS DE PESQUISA.....	51
5 QUE HORIZONTES?	54
6 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	62
6.1 COM A PALAVRA.....	62
7 DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
8 REFERÊNCIAS.....	95
 APÊNDICES.....	 101
ANEXOS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Psicanálise e Educação: da extensão acadêmica à práxis apresenta um recorte do percurso do PPGEDU – UFRGS¹ na interface da educação com a psicanálise, em especial, no encontro dos pós-graduandos, especialistas e docentes de várias áreas de atuação, com a psicanálise.

O título deste estudo propõe a abordagem da trajetória desde o Mestrado (extensão acadêmica) até o momento presente dos profissionais pesquisados (práxis), em associação à proposta de educação psicanaliticamente orientada e/ou clínica em extensão presente no aporte teórico e vivencial desta experiência na pós-graduação.

Para pensar a *práxis* utilizamos inicialmente Vasconcellos², pois este autor apresenta os tipos de atividades relacionadas ao campo de atuação da educação e sua intencionalidade, esclarecendo que é muito antigo o interesse pelo entendimento da ação humana como princípio educativo. Vasconcellos traz que Aristóteles (*Livro VI da Metafísica* e *Livro I da Ética a Nicômaco*) distingue três modalidades de ação: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. A

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Vasconcellos, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção Cadernos Pedagógicos de Libertad; V. 7), p. 52-53.

práxis se caracteriza por reunir o agente (homem), a ação e a finalidade da ação. Na *poiésis*, o agente, a ação e o produto são termos distintos e separados, já na *theoria*, a ação contemplativa basta a si mesma.

Para Chauí³, complementando o que vemos em Vasconcellos, o ato, a ação, decorre por oposição à *poiésis*. A atividade opõe-se à paixão, à passividade, ao *pathos*; e a realização é a maneira de agir e maneira de ser.

No entanto, conceber a teoria como mera ação contemplativa destoa da inquietude emanada em diferentes discursos teóricos, na vida que pulsa rotineira, e nos deslizes, nas falhas do existir humano que nos convoca a pensar e a repensar, a construir e a reconstruir. Nesse sentido, entendemos que a teoria alimenta a ação.

A ação que se desenvolve a partir da interlocução é o que objetivamos nesta dissertação. As possibilidades de interlocução entre as áreas Psicanálise e Educação, desde Freud, interrogam-nos. Embora possam ser verificados estudos que apresentem essa abordagem e a evidência das subjetividades envolvidas nos processos de escolarização, essa temática ainda não conquistou sua importância e garantia de presença nos currículos de formação docente e nos currículos de pós-graduação em educação.

As ideias de Freud sobre a Educação, à luz dos conceitos psicanalíticos, foram por ele mesmo questionadas; porém, jamais foram deixadas de lado ou completamente rechaçadas. Muito pelo contrário, elas subsistem e insistem.

Afinal, por que se mantém tão atual a importância de estudar e reformular as questões articuladas por Freud entre a psicanálise e a educação?

Fazer o resgate do que levou Freud à interlocução dos conceitos psicanalíticos e a educação, parece-nos extremamente oportuno. Foi buscando explicações acerca da origem do desencadeamento de quadros de histeria que Freud se deparou com as possíveis incompatibilidades das ideias de natureza sexual. Na porta entreaberta acerca dessas indagações, Freud constatou que havia algo de insuportável naquilo que envolvia a sexualidade. Mais tarde, isso o levou a relacionar o papel que a educação poderia desempenhar no direcionamento das questões sexuais e a construção da teoria da sexualidade infantil⁴.

Construir redes entre a psicanálise e educação, entre o desdobramento de educação psicanaliticamente orientada e da psicanálise em extensão, supõe considerarmos o arcabouço

³ Chauí, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Vol. I, 2.ed. Revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 510.

⁴ FREUD, S. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 24 v. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

teórico freudo-lacanianos com destaque para os processos inconscientes, para o papel da sexualidade, da transferência e das identificações, sempre presentes na relação educativa.

A educação desenvolve a internalização da moral através das noções do que é considerado inadequado. Diante dessa moral e das inevitáveis experiências corporais (sexuais) que a criança vivencia, instaura-se o sentimento de vergonha e culpa. Dessa maneira, Freud propôs que, embora necessária à educação no que se refere ao estabelecimento de normas que regularizem as práticas sexuais dentro de uma cultura, a ação educativa não deve ser por demais repressora, pois no excesso de uma ação educativa pode se desenvolver o recalçamento demasiado das pulsões sexuais que inevitavelmente acarreta em dificuldades significativas para um desenvolvimento psíquico satisfatório⁵.

No desenvolvimento da teoria da sexualidade infantil, Freud descobriu que na origem da sexualidade existem experiências sexuais de natureza perversa. Neste sentido, é próprio e esperado que no início da sexualidade humana esteja presente uma certa desorganização das pulsões sexuais. Esta desorganização tenderá a tomar direcionamentos mais aceitáveis, sob o ponto de vista educacional, através da repressão, prevalecendo as práticas sexuais genitais, em especial aquelas com vistas à procriação.

Nas experiências sexuais, como o voyeurismo, o exibicionismo, a oralidade ligada à sucção e à analidade, estão presentes remanescentes da sexualidade parcial perversa polimorfa, própria do infantil, que se recusam submeter ao domínio da genitalidade. São consideradas pulsões parciais da sexualidade infantil as experiências sexuais dirigidas ao próprio corpo⁶.

Foi ao constatar o caráter errático das pulsões parciais que Freud elucidou a questão da indiferença e do intercâmbio da satisfação do objeto. Trata-se da possibilidade do enveredamento da pulsão sexual para caminhos socialmente úteis, constituindo a dinâmica em que se desenvolve a transformação das pulsões sexuais em sublimação⁷. Para Freud, a educação terá papel decisivo nesse processo.

Se a ação educativa imprime um caráter demasiadamente repressor para com as pulsões parciais, ocorre não só o fracasso desta tentativa, como também a anulação ou

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Uma pulsão é dita sublimada quando se dirige a um alvo não-sexual visando a objetos socialmente valorizados. Nessa busca de um objeto, pode haver uma dessexualização, pois a energia (libido) continua a ser sexual, mas o objeto não o é mais. O desejo pela satisfação sexual ainda se faz presente, só que de um modo mais brando, justificando a busca daquela atividade sublimada. As bases necessárias à sublimação são fornecidas pelas pulsões sexuais parciais e ditas perversas (Ibid).

dificuldade da possibilidade de um direcionamento saudável. Freud afirma que a supressão das pulsões parciais é inútil e pode gerar efeitos patológicos importantes.

Assim sendo, Freud nos ofereceu a chave para a compreensão da fonte da sublimação e da importância da sublimação para a cultura. Poderíamos, então, a exemplo do papel desempenhado no desenvolvimento do desejo de saber, nos questionar: o que acontece a partir da transformação da pulsão escópica em curiosidade intelectual ao canalizar intencionalmente estas pulsões para formas socialmente mais proveitosas? Seria a intenção tão simples assim?

O que ocorre é que o educador pode e, para os propósitos educacionais esperados, deve operar em uma direção educativa.

Nessa perspectiva, perguntamo-nos: em que medida o educador pode assegurar que para além da tarefa educativa possa haver resguardo suficiente para a possibilidade de um desenvolvimento psíquico satisfatório? em que medida poderá adequar o seu manejo para o propósito que deseja alcançar?⁸ tem o educador a compreensão da importância do papel que exerce a repressão para a vida psíquica do sujeito?

Esta dupla face da repressão constitui o paradoxo dos benefícios e dos malefícios que podem advir do direcionamento excessivo ou do não direcionamento das pulsões agressivas e das pulsões sexuais para a constituição subjetiva, sem que o educador tenha acesso direto ou possa oferecer um adequado equilíbrio no seu manejo para assegurar o pleno desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, em que medida podemos manejar os mecanismos de defesa⁹, como a repressão e a sublimação, como meios de controle das pulsões sexuais sem desrespeitar o desejo do sujeito? Podemos ter acesso ao manejo dos mecanismos de defesa?

Para Freud, o educador deveria buscar com seu educando o equilíbrio entre os interesses individuais e as imposições sociais. Também Freud considerava que os pais e educadores deveriam ser esclarecidos quanto ao papel da sexualidade infantil.

Embora todos os adultos vivenciem as questões da sexualidade infantil na sua vida pregressa, o fato de não lembrar revela o efeito que a ação repressiva desempenhou em sua experiência. Para Freud, basta observar as explicações que as crianças dão acerca das questões

⁸ Aqui seria equivalente ao que Winnicott conceituou como a mãe suficientemente boa. Nem demais, nem de menos, apenas o suficiente para o adequado desenvolvimento subjetivo.

⁹ Estruturalmente, o ego se desenvolve a partir das exigências que o mundo externo impõe ao organismo. Enquanto o ego se mantém submetido ao princípio de realidade, o id persiste sob o predomínio do princípio do prazer. Quando ocorre o desenvolvimento do superego, este alia-se ao ego para exercer um controle às exigências impostas pelo meio. Diante da insistência do id em satisfazer seu desejo sob a regência do princípio do prazer, instaura-se o conflito entre o ego e o superego. Em vista disso, desenvolvem-se os mecanismos de defesa (ibid).

sexuais e as hipóteses que criam para o nascimento dos bebês, por exemplo, para verificar em que medida ainda estão presentes as pulsões sexuais parciais.

A partir da interface entre psicanálise e educação, o objeto de estudo desta dissertação foi constituído. São os discursos de seis mestres titulados no período de 1984 a 2005 no PPGEDU-UFRGS. Os discursos são constituídos por excertos das introduções e/ou apresentações das dissertações. Essa escolha se deu por entendermos que estes espaços dos textos abrigam, em especial, ideias e sentimentos do dissertador. Concomitantemente à análise dos excertos das dissertações, acontecerá a análise dos discursos das respostas à uma questão enviada eletronicamente, com o objetivo de inter-relacionar os discursos do passado e do presente.

Partindo do arcabouço teórico apresentado nesta dissertação e do pressuposto da importância que as propostas de educação psicanaliticamente orientada e da psicanálise em extensão adquirem no desdobramento das práticas docentes e áreas afins, propomos a análise sobre a experiência que a pós-graduação, através da ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, desencadeou para a práxis dos titulados mestres, com vistas à promoção de práticas educacionais que visam aos sujeitos aprendentes/ensinantes.

Nessa perspectiva, em síntese, objetivamos neste estudo:

- verificar através dos discursos dos egressos se as propostas de educação psicanaliticamente orientada e da psicanálise em extensão, desenvolvidas na ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, adquiriram importância no desdobramento das suas práticas docentes e áreas afins.

A partir desse objetivo geral, questionamo-nos:

- as pesquisas desenvolvidas no percurso da dissertação contribuíram para a criação e a continuidade na práxis de propostas relacionadas à Psicanálise e à Educação?

Desse modo, procuramos verificar nesta dissertação:

- a articulação dos campos Psicanálise e Educação, desenvolvidos PPGEDU-UFRGS na ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, através da contextualização dessa proposta na pós-graduação;

- os paralelos entre a escolha da temática de pesquisa realizada na dissertação e a práxis dos mestres titulados, do período de 1984 a 2005, nos discursos de suas dissertações e dos atuais;

- a continuidade da articulação dos campos Psicanálise e Educação no contexto profissional dos entrevistados, expressos na presença das possibilidades do psicanaliticamente orientado e da psicanálise em extensão, em seus discursos atuais.

Apresentado este estudo como proposta, necessário se faz mostrar como se organizam os capítulos. São seis os capítulos. A saber: *Contextualizando a FACED, o programa de pós-graduação/UFRGS e a ênfase temática Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação; Sobre as verdades: da psicanálise e da educação; O Sujeito na Lingüística e na Análise Textual Discursiva; Que Horizontes?; Contextualizando a Pesquisa; Discussão Geral e Considerações Finais.*

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização da instituição da FACED, do PPGEDU e da Ênfase Temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação.*

Tangenciamos conceitualmente a proposta de educação desenvolvida no percurso de 25 anos através do PPGEDU-UFRGS e dos seminários da Professora Doutora Maria Nestrovsky Folberg, no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, abordamos conceitualmente o sujeito para a psicanálise, para a Língua e na Análise Textual Discursiva, através do esboço do percurso histórico e teórico da abordagem metodológica que subsidiou a análise deste estudo.

No quarto capítulo, trazemos a metodologia utilizada nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos para a coleta de dados.

Desenvolvemos no quinto capítulo um resumo da trajetória deste estudo e apresentamos os textos discursivos do período da dissertação e os textos discursivos atuais dos entrevistados. Na análise dos discursos dos pesquisados se destacaram algumas palavras-chave que subsidiaram a desconstrução e a reconfiguração dos textos discursivos originais nas categorias menos abrangentes e categorias emergentes.

E, por fim, discutimos os aspectos gerais do estudo e tecemos algumas considerações finais no sexto capítulo.

Com este estudo, esperamos contribuir, de um lado, para a reflexão sobre as diversas possibilidades de pesquisa a partir do psicanaliticamente orientado e da psicanálise em extensão e, de outro, para a apropriação da articulação entre a Psicanálise e a Educação no contexto profissional dos egressos da pós-graduação.

2 CONTEXTUALIZANDO A FACED, O PPGEDU-UFRGS E A ÊNFASE TEMÁTICA PERSONALIDADE, CULTURA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A instituição da Faculdade de Educação/FACED ocorreu em 1970, porém desde 1936, a Universidade de Porto Alegre atuava na formação de professores através da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e em 1942, por meio da Faculdade de Filosofia.

Na atualidade (ano de 2010),

a FACED forma professores nos níveis de Graduação e Pós-Graduação *strictu e lato sensu*; estimula a pesquisa e a publicação científica, bem como a extensão através da promoção de cursos, seminários e simpósios. A FACED tem como princípio construir conhecimentos a partir da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, levando em consideração as demandas sociais. A FACED oferece 60 vagas semestrais para o Curso de Pedagogia, e mantém a primeira edição do Curso de Pedagogia à Distância. Colabora, ainda, na formação pedagógica dos 16 Cursos de Licenciaturas da UFRGS¹⁰.

No artigo 1º na Resolução 26/2003 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a extensão universitária é definida como

o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, estabelece a troca de saberes entre a sociedade e a universidade e tem como consequência a produção de conhecimento, propicia a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade¹⁰

Os saberes acadêmicos são articulados através do estudo e da pesquisa interdisciplinar das demandas da sociedade local e nacional.

As modalidades oferecidas são a Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização e a Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado.

O início do ensino de pós-graduação na UFRGS ocorreu em 1963 com o doutorado em Genética e o mestrado em Economia e Sociologia Rural. Em 1964, foi o início do doutorado em Física e, em 1965, o mestrado em Agronomia. Atualmente (ano de 2010), é composto de 66 Programas de Pós-Graduação, avaliados e reconhecidos pelo Sistema Nacional de Pós-

¹⁰ FACULDADE de Educação - UFRGS. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

¹¹ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 13 out. 2008.

Graduação, distribuídos em 55 Cursos de Doutorado, 62 Cursos de Mestrado Acadêmico e 9 Cursos de Mestrado Profissionalizante.

No contexto atual, na UFRGS, segundo a última avaliação CAPES¹¹ – 2007/2009 divulgado pelo MEC, a Pós-Graduação na área Ciências Humanas / Educação (Mestrado e Doutorado), obteve conceito 5. No triênio anterior (2004/2006) que abrange parte do período objeto deste estudo, o resultado obtido foi 6 para o Mestrado e o Doutorado em Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU¹² - está integrado ao sistema de Pós-Graduação da UFRGS e vinculado à Faculdade de Educação – FACED, que além do programa de pós-graduação, congrega o Curso de Pedagogia, com os Cursos de Licenciatura para a formação pedagógica da Universidade.

O PPGEDU da UFRGS surgiu em 1972 com o curso de Mestrado em Educação. Seu credenciamento ocorreu em 1974, através do Parecer nº 657/74, e o recredenciamento pelos Pareceres 534/81 e 645/90 do Conselho Federal de Educação. Em 1976, iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação. Desde o seu início, em 1974 até 2004, a UFRGS no PPGEDU titulóu 859 mestres e 226 doutores.

No início, a oferta da FACED para o Curso de Pós-Graduação em Educação – CPGEDU ocorreu através da proposta curricular com disciplinas básicas obrigatórias distribuídas nas áreas: Ensino e Currículo; Planejamento da Educação e Psicologia Educacional. Em 1986, passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU. Essa mudança ocorreu em meio a um processo coletivo de reflexão sobre currículo e avaliação com o propósito de buscar alternativas para a construção de um perfil de pós-graduação que, efetivamente, respondesse às demandas locais, regionais e nacionais crescentes, bem como à pluralidade e ao avanço teórico decorrente de sua trajetória. Como resultado, o Currículo tornou-se mais flexível, as disciplinas básicas perderam o seu caráter de obrigatoriedade e houve uma ampliação das Linhas de Pesquisa. Ao mesmo tempo, as áreas de concentração foram, progressivamente, perdendo sua força, constituindo-se, primeiramente, como ênfases temáticas inter-relacionadas até que, finalmente, deixaram de ser consideradas. Desde então, o Programa tem pautado sua organização e sua existência institucional pela observância de três compromissos fundamentais: a excelência e o rigor acadêmico e científico; o desenvolvimento de um pensamento crítico e questionador voltado para os desafios presentes na área da educação; uma compreensão ampliada de educação que contempla tanto o sistema formal de ensino, e particularmente a escola pública, quanto os processos formativos presentes nos movimentos sócio-culturais do conjunto da sociedade¹³.

¹¹ Anexo A : Fonte: Avaliação CAPES – 13/09/2010.

¹² PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 27 out. 2008.

¹³ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 27 out. 2008.

Para manter e qualificar ainda mais as pesquisas desenvolvidas, o PPGEDU realiza sistematicamente análise através de um parâmetro de excelência com base na referência do Sistema de Avaliação CAPES e nas Avaliações do Programa de Pós-Graduação da UFRGS.

Esta dinâmica contribui para a manutenção de um processo contínuo de: reflexão auto-avaliativa sobre os modos de organização ético-político-administrativa do Programa; reestruturação da organização acadêmica e da sua gestão político-administrativo-técnico-científica que, através da congregação dos professores pesquisadores em Linhas de Pesquisa, busca cada vez mais reduzir o número de pesquisadores isolados. Considerando essas premissas, estabeleceu-se um consenso de que excelência e rigor acadêmicos encontram-se associados, não à rigidez organizacional e funcional, mas, sim, à inquietação investigativa, ao pensamento complexo e ao reconhecimento da natureza complexa do conhecimento como constitutiva do fazer ciência e filosofia, entendidas como disposições essenciais ao estabelecimento de relações cooperativas entre as disciplinas e as múltiplas áreas do saber, comprometidas com o avanço das fronteiras na investigação produtiva e relevante ao campo educativo¹⁴.

Essa estruturação permitiu que

O processo de integração em Linhas de Pesquisa, que congrega os pesquisadores antes isolados, não pode se dar sem o processo complementar de escuta que aceita a diferença, que se abre às relações de cooperação entre as Linhas de Pesquisa. Essa ética de uma existência e uma convivência acadêmicas, assentada no respeito mútuo e nas relações de reciprocidade, ao mesmo tempo em que inova em termos de gestão e de estrutura curricular, propõe:

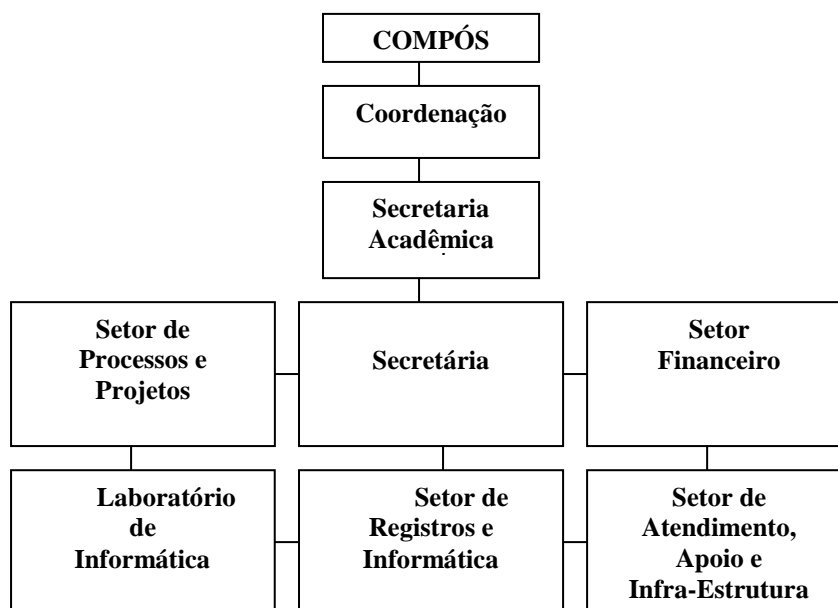
- uma nova matriz de constituição de subjetividades que se pauta por uma organização articuladora que subverte a matriz hierárquica e rígida, convencional das relações entre pares, entre níveis, entre conteúdos;
- o princípio da cooperação como base das relações entre professor e aluno, Mestrado e Doutorado, Graduação e Pós-Graduação, e entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- o rompimento com a lógica que dicotomiza teoria e prática e organiza a grade curricular conformada a um modelo hierárquico e obediente a uma matriz identitária, que impõe um direcionamento único apoiado em sistemas de pré-requisitos, indo de disciplinas obrigatórias, eventualmente de caráter universal, para disciplinas especializadas e, finalmente, para as de aplicação instrumental¹⁵.

Percebe-se a partir da estruturação do PPGEDU/UFRGS a preocupação crescente com um ambiente acadêmico alicerçado na cooperação.

O organograma do PPGEDU-UFRGS apresenta o seguinte formato:

¹⁴ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 27 de outubro de 2008.

¹⁵ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 12 de novembro de 2008.



Fonte: Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/pos>.

Administrativamente, o Programa de Pós-Graduação é composto por um Conselho do Programa (CP), uma Comissão de Pós-Graduação (COMPÓS), um Coordenador e um Coordenador Substituto.

O CP é constituído por todos os professores permanentes credenciados pela Câmara de Pós-Graduação e pelos representantes discentes eleitos na forma da lei.

A COMPÓS¹⁶ é formada por professores do quadro permanente do Programa, ativos e credenciados pela Câmara de Pós-Graduação para orientação no Mestrado ou Doutorado, e por um representante discente do Mestrado e outro do Doutorado. Os membros docentes da COMPÓS são eleitos pelo CP e os representantes discentes por seus pares na forma da lei.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS está distribuído em três eixos e uma ênfase temática. O Eixo Temático 1 “aglutina prioritariamente as temáticas comprometidas com a constituição do sujeito, sua aprendizagem, seus modos de subjetivação e a produção de conhecimento no interior das relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo”¹⁷, Compõem este Eixo Temático as Linhas de Pesquisa *Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia; Ética, Alteridade e Linguagem na Educação; Informática na Educação; Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde; O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos; e Educação a Distância.*

¹⁶ Anexo B – Atribuições da COMPÓS

¹⁷ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 12 de novembro de 2008.

A proposta do Eixo temático 2 está “Voltada para as políticas que atravessam o campo da educação nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer-pensar em que se projeta o ato educativo”¹⁸. Estão inseridas neste Eixo temático as Linhas de Pesquisa *Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado; Estudo sobre Infâncias; Políticas e Gestão de Processos Educacionais; Educação Especial e Processos Inclusivos; Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; e Universidade: Teoria e Prática*.

O Eixo temático 3 “considera as relações entre cultura, sociedade e currículo nas suas dimensões educativas tanto produtivas quanto reprodutivas”¹⁹. Estão presentes neste Eixo Temático as seguintes Linhas de Pesquisa: *Educação, Sexualidade e Relação de Gênero; Estudos Culturais em Educação; e Filosofias da Diferença e Educação*.

Estes 3 eixos temáticos são compostos por Linhas de Pesquisa que pesquisam e articulam saberes afins e cooperam entre si.

A Ênfase Temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, no PPGEDU/UFRGS, iniciou no ano de 1984 sob a orientação da Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg²⁰ e permaneceu até a atualidade (2010) nos moldes de sua concepção como ênfase temática, diferenciando-se das demais propostas do PPGEDU/UFRGS que se constituíram em eixos temáticos. Os eixos temáticos estão articulados dentro de um grupo de linhas de pesquisa: os eixos 1 e 2 agregam seis linhas de pesquisas e o eixo 3, três linhas de pesquisas.

Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação, compreende apenas uma ênfase temática e em 25 anos de atuação, considerando o período de 1984 até o ano de 2009/início de 2010, participou da pós-graduação de 43 profissionais, sendo 33 mestres e 10 doutores.

	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS	Ênfase temática: <i>Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação</i>
Total de mestres	859	33
Total de doutores	228	10

¹⁸ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 12 nov 2008.

¹⁹ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 12 nov 2008.

²⁰ CURRÍCULO do Sistema de Currículos Lattes (Maria Nestrovsky Folberg). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783345J5>>. Acesso em: 30 mai 2010.

3 SOBRE AS VERDADES: DA EDUCAÇÃO E DA PSICANÁLISE

No percurso dos 25 anos de estudos e pesquisas realizados na Ênfase Temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, muitas foram as articulações utilizadas de diferentes autores.

As palavras de Kupfer (1999) ilustram a exposição dessa idéia.

Passados 20 anos da publicação do livro de Millot na França, e dez anos da publicação de “Freud e a educação” em nosso meio, em que medida as idéias contidas na obra de Millot e divulgadas entre nós por “Freud e a educação” mantêm-se firmes hoje como balizas para psicanalistas e educadores? Nesse intervalo de tempo, surgiram na França, Argentina e Brasil, entre outros países, experiências que [...] visam a algo mais do que uma iluminação intelectual da Psicanálise sobre a Educação. Essas experiências permitem demonstrar que há formas de pensar a educação de modo psicanaliticamente orientado. Porque visam ao sujeito [...] que aprende [...] fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo.²¹

Desde o processo de integração em Linhas de Pesquisa do PPGEDU-UFRGS, Folberg²² desenvolve na Ênfase Temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, a seguinte proposta:

Estudo analítico e crítico da estruturação e dinâmica da personalidade humana em sua interação com a cultura, evidenciada tanto na atividade manifesta como não, salientando os aspectos simbólicos, cognitivos e afetivos, configurando o sentido dialético do coletivo e do pessoal, vista a educação como mediadora entre o pessoal e o cultural em sua ação²³.

A proposição freudo-lacaniana da articulação da psicanálise com a educação se situa no espaço entre a instância do consciente, do sujeito do cogito de Descartes, e o sujeito do inconsciente. Para Lacan,²⁴ o sujeito do cogito “[...] é suposto como ser, bem pode ser aquele do pensamento. Mas de qual pensamento, em suma? Deste pensamento que acaba de rejeitar

²¹ KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, publicação interna, Porto Alegre, ano IX, n. 16, jul. de 1999, p.15-16.

²² FOLBERG, M. N. PPGEDU-UFRGS na Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

²³ LINHAS DE PESQUISA. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/lpsicanalise>>. Acesso em 12/01/09.

²⁴ LACAN, J. **O Ato Psicanalítico. Seminário 1967-1968**. Escola de Estudos Psicanalíticos. Porto Alegre: Evangraf Ltda. p. 93.

todo o saber”. Para tornar-se sujeito do pensamento, do sujeito do cogito, do *penso logo sou* de Decartes, é preciso recalcar o saber sexual. O que levou Lacan²⁵ a afirmar o obscurantismo que há na verdade que importa ao sujeito.

Folberg²⁶ afirma que “[...] uma função proposicional pode ser sempre verdade, como pode ser, às vezes, verdade”. Para a autora, “[...] o sintoma é uma mentira que chama a atenção para uma verdade. Onde está a verdade? A verdade não está no sintoma, está nas entranhas do inconsciente. Porém, a verdade não toda, não sozinha, mas articulada”.

Seguindo os passos de Folberg, encontramos em Roudinesco²⁷ que desde os primórdios da teoria freudiana, de “[...] ‘A Interpretação dos Sonhos’ até ‘Moisés e o Monoteísmo’”, consistiu na afirmação de que a veracidade de uma história é enunciada através de uma ficção ou um romance”.

Nas palavras de Zizek²⁸, a passagem para a verdade é a passagem da linguagem, “[...] os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”. E, segundo o autor, “[...] a conclusão paradoxal de Lacan é que o Sujeito do inconsciente freudiano (ou o que Lacan chama de ‘sujeito do significante’) tem a estrutura do apóstolo Kierkegaardiano: é testemunha de uma verdade ‘impessoal’”.

Segundo Herma e Sebastian Goepfert²⁹, a contribuição maior de Lacan para a psicanálise centra-se na ideia da caracterização de um sujeito humano universal e simbolicamente determinado. O sujeito do inconsciente subordinado ao simbólico encontra-se dividido, fracionado.

[...] a “veracidade” do sujeito é reprimida (repressão primitiva), mas volta a apresentar-se no inconsciente. Este sujeito do inconsciente tem sua representação simbólica na cadeia significante com que [...] relata sua história [...]. O inconsciente possui a mesma estrutura que a linguagem, porque a linguagem é condição de existência do inconsciente. [...] Na cadeia significante falamos, por assim dizer, dois sujeitos: o sujeito do “saber” e o sujeito da “verdade” [...]. A duplicação do sujeito corresponde ao duplo caráter da cadeia significante em que o inconsciente se articula. Segundo Lacan, a participação do sujeito se dá “de fora”; o inconsciente forçosamente existe porque a sociedade e a tradição impõem ao homem o que é simbólico, vale dizer, principalmente a linguagem, a fim de que, com referência ao

²⁵ LACAN, J. **O Seminário 17 – O avesso da psicanálise** (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

²⁶ FOLBERG, M. N. **Registros do Seminário de 15 de abril de 2009**. PPGEDU-UFRGS na Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

²⁷ ROUDINESCO, E. **História da Psicanálise na França. A Batalha dos Cem Anos/ 1885-1939**. Éditions Ramsay/éditionsdu Seuil de Paris, França. Vol.1. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1989, p.172.

²⁸ ZIZEK, S. **A Visão em Paralaxe**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008. p.57-202.

²⁹ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d.], p.111-112.

mundo intersubjetivo, ele assuma um comportamento compatível com as necessidades e normas desse mundo [...].

3.1 INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO UMA LINGUAGEM

A estrutura da linguagem sempre ocupou um lugar importante no desenvolvimento da teoria psicanalítica, marcando o lugar que o sujeito ocupa na cultura. Foi a partir da escuta (da palavra) que Freud desenvolveu sua teoria e Lacan não poupou esforços na articulação da psicanálise com a linguística e as outras áreas do conhecimento humano.

Em *Instância da letra no inconsciente*³⁰, Lacan fala do valor da linguagem como objeto científico, assinalando que a linguística desenvolveu uma revolução do conhecimento. Foi através da linguística que a ênfase recaiu sobre o discurso do sujeito e não sobre o sujeito do discurso.

Para Folberg³¹, *A instância da letra no Inconsciente*

foi um discurso determinante na evolução das articulações entre psicanálise e linguística. A teoria psicanalítica propõe o próprio inconsciente estruturado como uma linguagem, aquela que determina e é determinada pelos inevitáveis percalços de lalangue, uma língua determinadora pela própria absorção deste prefixo de um artigo definido feminino singular.

O inconsciente usa de recursos linguísticos para se expressar, usa de metáforas que na linguagem do sonho vai se apresentar como a condensação de sentidos para o texto onírico ainda presente após o despertar; e também usa de metonímias que serão os deslocamentos que as tessituras do sonho vão realizar de seus conteúdos.

Assim, ao insistir na importância da abordagem linguística no seu deciframento que cautelosamente tenta expor à compreensão o conteúdo de um texto onírico ao nosso coloquialismo, Lacan não fez mais do que reconhecer o valor que as palavras podem ter na estrutura de vida de um sujeito.

Em Lacan³², vemos que para se extrair um sentido, não é necessário uma interpretação de palavra por palavra. O que devemos levar em consideração é a estrutura que perpassa o discurso e que define o lugar no qual o sujeito está posicionado. É desse lugar, em que o sujeito está naquele momento, que ele (sujeito) vai se posicionar num dos quatro discursos

³⁰ LACAN, J. *A Instância da Letra ou a Razão desde Freud*. In: Escritos (1966). São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

³¹ FOLBERG, M. N. *Registros do Seminário de 20 de agosto de 2008*. PPGEDU-UFRGS na Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

³² LACAN, J. *O Seminário 17 – O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

que Lacan definiu como discurso do Amo (mestre), da Histérica, do Universitário e do Analista.

Para definir e explicitar o discurso do Amo, Lacan se utiliza de diálogos de Platão, com o objetivo de estabelecer a relação dialética entre o Senhor e o Escravo, situando a relação de interdependência que ocorre entre ambos. Nesse discurso de dominação, o Amo, ou Senhor, tem o saber teórico e o Escravo, mesmo sem saber que sabe, é quem possui o saber prático.

O discurso da Histérica trata de como a posição feminina se coloca no discurso. Entretanto, trata-se de homens e mulheres ocupando essa posição representada pelo discurso da Histérica. Neste se pode estabelecer uma conexão do discurso do sujeito com o gozo, no qual o gozo aparece no lugar do saber. O objetivo no discurso da Histérica, como representante de uma insatisfação primeira, é o gozo, que não pode ser satisfeito através do ato.

A ciência é o suporte do discurso do Universitário. Trata-se sempre de um dizer incompleto que em seu entremeio deixa transparecer a verdade. Esse entremeio é o modo pelo qual o inconsciente se revela, indicando a verdade do sujeito. Esse discurso é a busca por um saber verdadeiro.

No quarto discurso, denominado o discurso do Analista, Lacan, a partir da função da situação analítica, articula que o analista deve se comportar como um “morto”. Como uma figura presente-ausente, mas que não refere nenhuma opinião pessoal. Disso decorre o suporte para que as angústias provenientes desencadeiem no analisando a busca do saber que inicialmente havia projetado no analista.

No Seminário de 20 de agosto de 2008, com o título *O poder das palavras* e fazendo uma interlocução com o capítulo XIV de Jacques Lacan – *Problemas Cruciais para a Psicanálise* - e com a obra *La seducción de las palabras*, de Alex Grijelmo³³, Maria Nestrovsky Folberg refere que no estudo do jornalista espanhol sobre as palavras encontramos o que Lacan chamou de “jogo com o qual diante de nós é colocada em uso esta interrogação do significante fonemático, o modo pelo qual as palavras são, no debate, recortadas, solicitadas”³⁴.

Prossegue Folberg³⁵:

³³ GRIJELMO, A. *La Seducción de las Palabras*. 9.ed. Madrid: Taurus, 2005.

³⁴ LACAN, J. **Problemas Cruciais para a Psicanálise. Seminário 1964-1965**. Publicação não comercial do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, outubro de 2006, p. 283.

³⁵ FOLBERG, M. N. **Registros do Seminário de 20 de agosto de 2008**. PPGEDU-UFRGS da Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

Os significantes definidos por Lacan como o que representa o Sujeito frente a outro significante vão assim estabelecer articulações que definem uma dependência sucessiva estruturada em idas e vindas quando a existência de um só é validada pelo outro que o sucede. Nesta corrente é explicitada assim o que Freud queria dizer ao decifrar os sonhos e encontrar seu sentido só no a-posteriori. Nem todas palavras são significantes e os significantes não se expressam apenas por palavras. Algumas expressões usam palavras plenas, palavras-baú, continentes de sentidos que ultrapassam as fronteiras acessíveis do aqui-agora, porque tem em sua história, o peso das marcas primárias que, mesmo sem terem sido simbolizadas, marcaram o sujeito, teceram uma rede e estabeleceram um solo fértil para posteriores implantações significativas.

Para Michel Pêcheux³⁶, as palavras não têm sentido ligado à sua literalidade, o sentido é sempre dado a uma palavra por outra. O sentido está nas relações de metáfora e toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

3.2 DISCURSO/LINGUAGEM, CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA

Lacan, ao voltar-se para os primórdios da teoria freudiana, propôs uma reestruturação da psicanálise com fundamento na linguagem e no discurso.

No estudo desenvolvido por Goeppert & Goeppert³⁷, os autores afirmam que as relações que se estabelecem dentro da teoria psicanalítica entre a linguagem e o pensamento “[...] apresentam características muitíssimo especiais. [...] o pensar relaciona-se mais de perto com os processos intrapsíquicos, isto é, com os processos que encontram sua motivação nos impulsos e fenômenos de ordem emotiva”.

Para estes autores, Lacan reafirma a psicanálise como ciência do inconsciente e relaciona a linguagem como condição de existência do inconsciente. Nesse sentido, o discurso passa a ocupar simultaneamente o lugar de instrumento e de objeto da psicanálise. “[...] O

³⁶ PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997, p. 53.

³⁷ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d], p.111;112.

inconsciente é, no caso, a parte que lhe falta, no discurso, para a garantia da continuidade de seu discurso consciente. O consciente e o inconsciente ‘falam’, mas recorrendo a sistemas de referência diferentes”³⁸.

Para Goeppert & Goeppert³⁹, Lacan recorreu à terminologia linguística para a reformulação de alguns pressupostos psicanalíticos. Buscou, principalmente, entre os representantes da “linguística estrutural”, as idéias de Saussure, Jakobson e Benveniste. De Ferdinand de Saussure, utilizou o conceito de signo linguístico “[...] como uma unidade composta, constituída por uma imagem acústica (*image acoustique*), e uma representação, ou seja, uma expressão (*signifiant*) e um conteúdo (*signifié*)”.

Nessa concepção de significado e significante no sistema de signos de uma língua, cada um adquire um valor. “O valor do sinal é determinado pelos demais sinais do sistema, dos quais se distingue ou aos quais se assemelha. [...] O que vale para a determinação do valor, no caso do signo, também vale no caso particular do significado e do significante”⁴⁰.

O valor do conteúdo é determinado por diferenças de ordem fônica; porém, no que se refere ao significante, não são os sons em si que têm importância decisiva, mas a posição que ocupam dentro de um sistema de oposições e relações. Segundo Saussure (apud Goeppert & Goeppert)⁴¹, entre os signos “[...] as expressões e os diferentes conteúdos estabelecem, respectivamente, [...] duas espécies de relação: as relações de natureza sintagmática (combinação de elementos, na presença destes) e as relações de natureza associativa (oposição de elementos, na ausência deles)”.

Da interlocução com Jakobson⁴², Lacan extrai uma ampliação dessa distinção observada em Saussure:

R. Jakobson [...] parte [...] da atividade que caracteriza a fala, distinguindo, respectivamente, uma operação seletiva (seleção) - a qual consiste na escolha de um signo dentre um paradigma de outros signos possíveis - e uma operação combinatória (combinação), mediante a qual as unidades linguísticas se reúnem numa unidade de grau superior [...] ‘A combinação baseia-se na relação de contiguidade, isto é, os componentes de um contexto se associam sempre em ordem linear. A seleção baseia-se, por sua vez, na similaridade, isto é, existem, entre os signos substituíveis, relações em vários níveis de identidade genérica, abrangendo tanto a equivalência sinônímica como a própria natureza de que os antônimos co-participam’.

³⁸ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d], p. 97-112.

³⁹ Ibid., p.99.

⁴⁰ Ibid., p. 100-101.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

Lacan⁴³ utiliza o modelo proposto por Saussure, em que todo signo linguístico possui um significado e um significante, isto é, considerando um lado voltado para a expressão e o outro para o conteúdo, o significado sobre a barra do significante (s/S); e reinterpreta o modelo saussuriano, subvertendo-o sob a forma do significante sobre a barra do significado (S/s).

[...] Significante sobre significado, em que sobre corresponde ao traço que separa ambas as faces do algoritmo. A escolha dos símbolos “S” e “s” para a designação do significante e do significado, bem como a posição trocada em relação ao modelo de Saussure (onde o significante se encontra sob o traço, enquanto em Lacan fica acima dele, não são totalmente aleatórias; Lacan advoga, de fato, a tese da autonomia do significante em relação ao significado [...]. Para Lacan, o fundamento da linguagem e do discurso encontra-se no significante (“Le signifiant”), na cadeia significante (“la chaîne signifiante”). Neste sentido, a base é constituída pelos sons, ou pela letra (“la lettre”), ou seja, por um todo estruturado, analisável com o auxílio da linguística. O significado resulta, por sua vez, da “cadeia significada” integral; ele não se prende ao significante, visto constituir também ele um fluxo contínuo e subjacente à cadeia fônica, ou seja, à “chaîne signifiante”.

Para Lacan, o significante oferece-se como estrutura porque é possível analisar o domínio do significante em elementos distintivos últimos que são os fonemas, bem como porque sempre é possível reunir as unidades de tal domínio em unidades crescentes. Essas diferenciações que Lacan estabelece entre as duas dimensões da linguagem apresentam correlação com as ideias desenvolvidas para os eixos paradigmático e sintagmático. Porém, para Lacan, essa dupla estruturação aplica-se apenas ao significante, “[...] não ao significado, [...], não diz respeito propriamente ao conteúdo do signo linguístico (conteúdo que, semelhantemente à expressão, seria analisável em termos de suas características distintivas), mas se refere antes ao sentido de uma oração, [...] ao sentido de um texto”⁴⁴.

Dessa forma, vemos que, para Lacan, não há a relação fechada entre significante e significado, como o apresentado por Saussure. Para ele (Lacan), o significante não representa nenhum significado, mas sim, outro significante na cadeia. Assim, Lacan propõe uma inversão no algoritmo saussuriano, dizendo que o significante é sempre relacional e, como

⁴³ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d], p.102.

⁴⁴ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d], p.103.

afirma Cabas⁴⁵, “[...] seu sentido surge da relação em que se inscreve e não de alguma forma de mística ou misteriosa consubstancialidade do significado”.

É a partir da constatação que uma sequência de palavras pode significar algo diferente do que ela diz, isto é, que essa sequência consegue sair da literalidade das palavras, que ela revela sua independência em relação ao significado.

A autonomia do significante, ou sua capacidade de dizer mais do que diz, baseia-se principalmente em suas propriedades metafóricas e metonímicas. Reportando-se a R. Jakobson, passa então Lacan a caracterizar a metáfora e a metonímia como fórmulas típicas, a primeira como fórmula da “palavra por outra” [...] e a segunda como a fórmula da “palavra junto a outra” [...]. Desse disparate aparente surge o significado graças à estrutura do significante [...]⁴⁶.

Freud atribuiu aos mecanismos do processo primário a condensação e o deslocamento ao inconsciente. Lacan os substitui pelos mecanismos linguísticos da metáfora e metonímia.

Foi a partir do desenvolvimento de Jakobson, acerca da possibilidade de entender-se a metáfora e a metonímia como expressão das duas operações fundamentais em que a linguagem se baseia, ou seja, a seleção e combinação, que Lacan justificou a autonomia do significante em relação ao significado, ou seja, sua capacidade de dizer mais do que diz⁴⁷.

Assim, a partir de Jakobson, que refere que a metáfora se fundamenta numa relação de similaridade, enquanto a metonímia se apóia na relação de contigüidade, Lacan entende a cadeia significante como “[...] uma rede de relações que o signo linguístico cria em torno de si, seja sob o aspecto fonético, seja do ponto de vista de seu conteúdo; é uma trama que lhe permite ‘significar’ mais e diferentes coisas do que seu conteúdo conceptual comporta”.

Lacan afirma que

[...] se o significante impõe sua independência, ou que pode significar muito mais e até coisa diferente daquilo que expressa em suas palavras [...] no discurso do paciente, o signo linguístico estabelece, concretamente, toda uma rede de relações mercê da qual se origina um significado que o falante não pretendia dar a seu

⁴⁵ CABAS, A. G. **Curso e Discurso de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982, p. 289.

⁴⁶ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d.], p.120;121.

⁴⁷ *Ibid.*, p.105

discurso. Neste sentido, Lacan diria que quem fala, então, não é o sujeito consciente, mas seu inconsciente, de dentro dele⁴⁸.

Então, se o significante é relacional e é ele quem dá sentido ao real, podemos vê-lo como aquele que “recorta o real” e não como aquele recortado pelo real. O significante institui-se como uma operação que se articula como uma lei, uma posição que produz efeitos de significado. Conforme Rodriguez⁴⁹, “ao falar de significado, Saussure fala de conceitos e não de coisas, de elaboração mentais sobre as coisas. O significado entrelaça, então, uma relação de conceitos construídos pela comparação de termos[...]”, numa perspectiva lacaniana, o significado contém dois significantes relacionados.

Assim, em Rodriguez⁵⁰ encontramos que “na medida em que um significante remete a outro, [...] o mesmo só é possível ‘numa relação’, o que vem a introduzir a noção de cadeia significante, onde intervém um duplo eixo: o eixo do sintagma (frase) e o eixo do paradigma (associação)”.

Para Cabas⁵¹,

O universo do sujeito é o universo do significante, onde significante quer dizer simplesmente relação, mas onde relação não é pensável senão em dupla dimensão: sintagmática e paradigmática, horizontal e vertical, de pé e na cama, no exercício da sexualidade e na prática de sua sublimação. É por isso que toda a interpretação deve circunscrever-se a esse duplo eixo, não podendo formular-se em forma linear ou automática.

O sentido é um efeito da cadeia significante. As palavras só adquirem significação em contato com outros significantes e em um determinado contexto. Para Rodriguez⁵², “os signos fazem sentido retroativamente, na medida em que as significações das mensagens provêm das suas articulações significantes. Este sentido não existe anterior ao significante, sendo efeito combinatório das cadeias”.

⁴⁸ LACAN, J. **A Lógica do Fantasma – Seminário 1996-1997**. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, 2008. p. 207; 208.

⁴⁹ RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **Inter-subjetividade das Relações: Análise das Representações das Diferenças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. p.15.

⁵⁰ Ibid., p. 15.

⁵¹ CABAS, A. G. **Curso e Discurso de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982. p. 82.

⁵² RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **Inter-subjetividade das Relações: Análise das Representações das Diferenças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999, p.16.

Explica Rodriguez⁵³ que

Ao contrário de Saussure, Lacan ao não admitir a união estrita entre significante e significado, mostra-nos que existem fendas, rupturas, entre eles. Fendas que não os eliminam ou isolam, mas que os articulam. Sendo assim, a cadeia de significantes representa o que está dito e ao mesmo tempo, o que não está dito.

Surge, na análise lacaniana, o conceito de ponto de estofo, ou seja, a operação por meio da qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva.

Por esta via, temos a posição do sujeito no inconsciente que é correlativa com a constituição da linguagem onde as alteridades de posições nos indicam os diferentes lugares de onde fala (e é falado) o sujeito, as identificações e, ainda, a ordem do não-dito, do reprimido, que se encontra inscrito em outra parte, constituindo o sujeito.

Assim, desde sua origem o sujeito encontra-se dividido na ordem significante, ou seja, no recalçamento que se refere à linguagem, e na ordem pulsional, objeto causa de desejo. Para Rodriguez⁵⁴,

Posicionar o sujeito remete-nos às suas identificações, no interior de suas relações, das fendas e fechos que lhe dão sentido, de sua posição de sujeito “assujeitado”. [...] A psicanálise nos permite buscar compreender este ser descentrado que não tem origem, não se desenvolve, porém se constitui; sujeito objeto do discurso, da fantasia e do desejo, que só é humano na medida em que se assujeita e se reconhece no Outro.

Em sua articulação com a Linguística Estrutural de Jakobson, na Lição XII de 22 de fevereiro de 1967, Lacan⁵⁵ afirma que na alienação ocorre a eliminação ordinária do Outro⁵⁶.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid., p.17.

⁵⁵ LACAN, J. **A Lógica do Fantasma – Seminário 1966-1967**. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife: 2008, p. 207; 208.

⁴⁵ QUINET, A. **A Heteridade de Lacan**. Disponível em: <<http://www.robertexto.com/archivo7/heteridade.htm>>. Acesso em 20/03/2010. “O grande Outro como Outro do sujeito é um lugar; é o Alhures onde se pensa sem pensar, é a Outra cena em que se sonha, é o Outro palco em que se encena. É o lugar de onde se coloca para o sujeito a questão de sua existência. A própria condição do sujeito depende do que se desenrola no Outro. Freud extraiu de Fechner a idéia de um lugar psíquico para o inconsciente que Lacan iria transformar no conceito do grande Outro. [...] o lugar do Outro e seu discurso é o Inconsciente. [...] Esse Outro distinto do outro que é meu semelhante, igual e rival constitui a alteridade do simbólico e da linguagem, onde o sujeito encontra não sua identidade, mas sua representação: nos significantes que vieram daqueles que para ele ocuparam em sua história esse lugar: Pai, Mãe, etc. A começar pelo “Outro primordial” que é a Mãe. Não que ela seja o Outro, pois o Outro é um lugar, mas que tenha vindo “como que” ocupá-lo. O sujeito personaliza esse lugar do Outro, pois é o lugar a quem endereça seu amor fabricando um Outro como um solar do amor pelo efeito de sua palavra. Ao articular a fala, o lugar do Outro aparece e é transferido aquele a quem eu a endereço, pois ela é também minha demanda. Assim, a fala institui o Outro do amor, que é o Outro da transferência, lugar que o analista é chamado a ocupar”.

A alienação é entendida em termos de “rechaço fora do limiar” e limiar como aquele que determina o corte no qual consiste a essência da linguagem.

Lacan observa que o universo do discurso não pode ser assumido sob o termo de um campo fechado e unificado que elimina e incidência do Outro. A linguagem em sua prática radical emana do campo do Outro, pois comporta a dimensão própria da linguagem, que é a verdade do sujeito.

Outro empréstimo linguístico que Lacan utiliza para reformular a teoria psicanalítica encontra-se na análise que Benveniste faz da categoria de pessoa. Lacan utiliza essa categoria para pensar que a linguagem fundamenta o ego como identidade, como consciência de si mesmo e como sujeito falante.

[...] Nestes termos, o “ego” é o indivíduo que fala aqui e agora [...]. A subjetividade baseia-se na linguagem, nas condições linguísticas de “pessoa”. A elas pertencem não só o “eu”, mas igualmente o “tu”, da pessoa a quem se fala. Firma-se assim uma relação de reciprocidade entre o “eu” e o “tu”, pois “eu” torna-se “tu” no discurso de quem se chama a si de “eu”. Dessa maneira, a linguagem determina a subjetividade com base na intersubjetividade. Lacan afirma, pois com razão que, em análise, o discurso do sujeito contém um “A quem se fala”; que o falante se constitui em falante enquanto aspecto da intersubjetividade e que a história do sujeito só pode vir a existir em meio à intersubjetividade do diálogo, única maneira possível de recompor os capítulos que faltam na referida história⁵⁷.

Dessa forma, Lacan entende que, sob a intervenção do significante, o sujeito do discurso, seu “eu mesmo”, não se identifica com o “eu do falante”, isto é, com o sujeito consciente do enunciado.

O “verdadeiro eu”, o “eu pessoal”, pode diferir do “eu” do discurso; pode ocultar-se por trás de um “tu”, ou de um “ele”, ou de um “se”. Essa bipartição contínua e sempre nova do sujeito em diferentes “eus”, este seu alheamento com referência ao próprio discurso, tem origem na fenda primitiva que faz do filho do homem (“infans”) um sujeito masculino ou feminino.

Tal mudança ocorre na fase edípica. Nela se processa a transição do imaginário para o simbólico, da imediata relação dual (binária) para a trilateral (ternária), mediante a lei do simbolismo, cuja forma inicial e de acesso é a linguagem. Corresponde à relação dual a chamada fase do espelho [...], à qual Lacan dedica atenção muito especial. Nessa fase a criança vê o outro (inicialmente a mãe, depois outra criança) “como imagem num espelho”, isto é, neles vê sua própria imagem. Através desta identificação primária e imaginária, constitui-se o “eu mesmo” (“le moi”, em contraposição ao “eu”, “le je” que nasce da identificação simbólica por intermédio

⁵⁷ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original *Sprache und Psychoanalyse* – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d.], p.109.

da linguagem). [...] O importante é que o “sujeito” desta fase, o “eu mesmo”, tem por fundamento a ficção narcisista, e que o outro, a quem tal sujeito ama, é lhe tão parecido que deixa de ser o outro. Esta relação dual, nitidamente expressa no relacionamento da criança com a mãe, pertence ao domínio do imaginário; já o sujeito enquanto eu (que diz “eu”) só surge com a participação de um terceiro, isto é, de um mediador simbólico que se coloca entre o “eu mesmo” e o outro, permitindo assim a determinação do “eu” (je) como “não outro”.⁵⁸

A estrutura dual na fase edípica altera-se para uma estrutura ternária, “[...] a qual, porém, não chega a ofuscar completamente a magia da imagem espelhada, vale dizer, da unidade eu-e-outro; surge, assim, o inconsciente”⁵⁹. A estrutura ternária resulta, em termos biográficos, da participação do pai que, por requisitar a mãe também, perturba desse modo a união dual imaginária.

Para Lacan, porém, assim como para Lévi-Strauss, o complexo de Édipo é um fenômeno eminentemente social. Na fase edípica, confronta-se a criança com a sociedade, com as estruturas sociais existentes, principalmente com as que se referem às relações de parentesco em geral, e da família em especial. Nelas se manifesta a ordem do simbólico, formalmente idêntica à da ordem da linguagem. Frisa Lacan que, na criança, a lei que rege o simbólico já se manifesta bem antes da fase edípica, e que, portanto, a unidade imaginária com o outro, característica da fase inicial da vida da criança, também é determinada por essa lei, de vez que a estruturação da unidade em apreço é veiculada pela “missão” social materna, através da “puericultura”, e principalmente pela programação disciplinada dos horários de alimentação e higiene. Por isso, Lacan se refere à primazia do simbólico em relação ao imaginário, fato que não nos permite considerar a fase edípica um estado natural, feliz e simplesmente determinado pelas necessidades “vitais” (fase oral).⁶⁰

3.3 A ESCOLA NO DIVÃ

Utilizando-se da paráfrase da obra *Fadas no Divã*, de Corso⁶¹, que analisa os contos infantis sob a visão psicanalítica, abordaremos os conceitos de identificação e de transferência desenvolvidos pela teoria psicanalítica, extremamente pertinentes ao contexto educacional.

⁵⁸ GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título original Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d.], p.110; 111.

⁵⁹ Ibid., p.111.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ CORSO, D. L., CORSO, M. **Fadas no Divã**. Psicanálise nas Histórias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁵¹ FREUD, S. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 24 v. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

O encontro, ou desencontro, da psicanálise com a educação ocorre no desenvolvimento dos estudos sobre as neuroses. Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud⁶² advertiu a sociedade europeia vitoriana do final do século XIX e início do século XX, sobre as dificuldades advindas da forma velada pela qual os pais e educadores tratavam a sexualidade e, principalmente, a sexualidade infantil. Fundamentado em sua experiência clínica, Freud constatou a incidência da repressão sexual para o desencadeamento das neuroses. Foi a partir do confronto com a moral sexual vigente no final século XIX, que a psicanálise entendeu a importância das questões referentes à educação na constituição psíquica dos sujeitos.

Na perspectiva psicanalítica, os atos educacionais inaugurais estão relacionados às interdições relativas aos tabus. Freud⁶³, em *Totem e tabu* (1912-1913), desenvolve a hipótese sobre os primórdios da civilização humana. Nesse mito da horda primitiva, o pai, todo poderoso, era o possuidor de todas as mulheres do grupo. Os filhos, revoltados, uniram-se, mataram o pai e estabeleceram regras para a divisão do poder entre eles. Assim, as leis do clã totêmico substituíram a lei do mais forte (pai).

Em *O mal-estar na Civilização*, Freud⁶⁴ refere que a educação promove o ajustamento do homem aos interesses sociais. Esse ajustamento só é possível na ocorrência do recalçamento das pulsões sexuais e agressivas, origem das neuroses. Nesse sentido, o sujeito obtém sua filiação à cultura e ao amparo essencial, através do assujeitamento às imposições civilizatórias, sublimando suas pulsões.

Para Paim⁶⁵,

Nessa via, psicanálise e educação se antagonizam: onde uma faz, a outra (des)faz; onde uma cobre, a outra (des)cobre; onde uma esconde, a outra mostra; onde uma silencia, a outra fala. A educação, por sua própria ação de socializar em busca da promoção do sujeito melhor e de uma vida melhor, impõe, pelo código de suas leis, a limitação, a castração do sujeito que a psicanálise trata de tomar com o propósito de reconstrução da subjetivação.

Desse modo⁶⁶, a “[...] aproximação da educação com a psicanálise, constitui-se na proposta de que a primeira possa valer-se da segunda para resolução de grande parte das

⁶² FREUD, S. **Totem e Tabu**. In: Obras Completas de Sigmund Freud. (vol. VII). Rio de Janeiro: Delta, 1976.

⁶⁴ FREUD, S. **O Mal-estar na Civilização**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 24 v. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

⁶⁵ PAIM, R. M. de O. **Mulher@Desejo**: a procura do objeto amoroso. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2008.

exigências desafiadoras que enfrenta, e que passam pela formação docente, para levar a cabo [...] sua função junto ao aluno-sujeito”. Destaca a autora que a função da psicanálise junto à educação é apresentar o aluno, e também o professor, na sua dimensão de sujeito.

Portanto,

[...] ao pensarmos nas questões psicanalíticas com enfoque na vivência do sujeito no ambiente educacional, por qualquer dessas vias de acesso, chegaremos à Lacan, que propõe o sujeito da linguagem [...]. Implica que caberia aos educadores tomar a linguagem (escrita e falada) como um processo constitutivo do sujeito [...], o que de si esse sujeito pode falar, muitas vezes pelo sintoma, tão frequente nos ambientes escolares⁶⁷.

Em Lacan⁶⁸, a dinâmica da transferência é entendida como a atualização da realidade do inconsciente. A transferência foi amplamente estudada por Freud. Nos seus estudos sobre a presença da transferência na relação do paciente com médico, e vice-versa, Freud observou que o paciente oferece ao médico uma série de afetos, origem de antigas fantasias inconscientes, inauguradas na relação com as figuras presentes nos primórdios da constituição psíquica do sujeito.

Este acontecer nas relações humanas, no qual o sujeito endereça ao outro um lugar, o lugar de sujeito suposto saber, do qual fala Lacan, presentes na ação terapêutica e também na ação educativa, dizem dos afetos e das hostilidades que se encenam na transferência.

Nas palavras de Roudinesco⁶⁹, percebemos que a própria construção do conceito de transferência está inserida num processo transferencial. Em Mannoni⁷⁰ apud Roudinesco, encontramos o posicionamento que “[...] o saber teórico de Freud – descoberta do inconsciente - só foi possível a partir de uma situação transferencial vivida com Fliess [...]. a teoria do inconsciente não saiu nem da cabeça de Freud nem de uma lógica da razão [...]”.

No processo identificatório, a escola representa a possibilidade para a criança estender, para além do seu contexto familiar, novas e importantes identificações⁷¹, rompendo, de certa forma, com os modelos identificatórios parentais e ampliando-os.

⁶⁶ Ibid., p. 150.

⁶⁷ PAIM, R. M. de O. **Mulher@Desejo**: a procura do objeto amoroso. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2008, p.150.

⁶⁸ LACAN, J. **O Seminário, Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)/ Jacques Lacan: texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; trad. de MD Magno. 2 ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

⁶⁹ ROUDINESCO, E. **História da Psicanálise na França**. A Batalha dos Cem Anos/ 1885-1939. Éditions Ramsay/éditionsdu Seuil de Paris, França. Vol.1. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1989, p.37- 38.

⁷⁰ MANNONI, O. **L'Analyse Originelle**. In: MANNONI, O. Clefs pour Imaginaire. Paris: Seuil, 1969.

⁷¹ LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis**. Sob a direção de Daniel Lagache; [tradução Pedro Tamen]. – São Paulo: Martins Fortes, 1992. p. 226. “Processo pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações”.

Segundo Paim⁷², “[...] é preciso que o saber da educação [...] inclua saber que os desafios diários que enfrenta [...] são reflexo do modo como cada uma das partes, [...] os alunos e [...] a equipe de trabalho, [...] vivenciou suas etapas da construção psíquica [...], e quanto essas questões estão diretamente implicadas nas suas possibilidades [...] de lidar com o mundo inter e extrapsíquico”.

No *Futuro de uma Ilusão* (1927), Freud⁷³ expressou sua expectativa na estruturação de uma educação pautada numa exposição adequada, sem melindre ou velamento das questões sexuais. Esta proposição viria a substituir a moral caracterizada pelo encobrimento e ilusão da sexualidade infantil.

Sampaio⁷⁴ refere que a promoção de uma educação para a realidade, na qual os desejos infantis são reconhecidos, implica repensar a subjetividade através da ética. Sendo assim, “A ética da verdade, para a psicanálise, emerge como algo irreduzível à constituição do sujeito na ordem da linguagem ou nos sistemas de pensamento histórico, pois, enquanto seres da cultura, somos separados da natureza, não possuímos um saber instintivo [...]”, o que nos coloca na dependência da mediação dos outros seres humanos para aprender tudo o que necessitamos para (sobre)viver.

Na proposição de tangenciar o ato analítico e o ato educativo, entendemos que o ato analítico se fundamenta na busca da verdade, da verdade do sujeito, enquanto que o ato educativo se fundamenta na busca do saber. A escola, muitas vezes, insiste em apenas focar seu interesse na questão do saber (conhecimento formal), e se nega a incluir as possibilidades de trabalhar a verdade do sujeito. A escola tem a possibilidade, se assim o desejar, de atravessar o saber na direção da busca da verdade do sujeito. Não se trata de psicanalisar o sujeito aluno, mas sim de considerar tudo aquilo o que está implicado na constituição do sujeito, de cada sujeito em particular.

A questão da verdade diz do desejo do sujeito, de sua filiação, das identificações que conseguiu estabelecer e de sua sexualidade, que se articula nas relações transferenciais com aqueles aos quais endereça um lugar de sujeito suposto saber e que os convida a encenar neste lugar privilegiado que é o contexto escolar, este teatro passional.

⁷² PAIM, R. M. de O. **Mulher@Desejo**: a procura do objeto amoroso. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2008. p. 150.

⁷³ FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 24 v. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

⁷⁴ SAMPAIO, W. M. **Quando crianças falam a respeito do não-aprender**: uma reflexão na Interface da educação com a psicanálise. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999, p. 72.

Essa verdade, ou a verdade do sujeito, reside onde o desejo adquire voz, que é chamado de Inconsciente.

Ora, por que a escola seria um lugar privilegiado para as possibilidades de ressignificação das questões constitutivas do sujeito? Evidentemente que essa questão não apresenta como proposta, a psicanalização do aluno, mas a aposta que advém nesta direção deve-se ao fato de que a nossa organização social impõem a obrigatoriedade da educação básica para todas as crianças e adolescentes.

Nesse importante período infantil da estruturação psíquica e não menos importante, na reedição oportunizada na fase juvenil, a escola está, ou deveria estar presente na vida de todos os sujeitos, e, sendo assim, pode oferecer uma aproximação da experiência ou modos psicanalíticos de interação entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, desenvolver uma educação psicanaliticamente orientada na interface da educação com a psicanálise pode colaborar para além da resolução da problemática do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem, como na proposição de ambientes e relações adequados às interações pessoais e conseqüentemente à promoção de saúde.

As proposições de uma educação psicanaliticamente orientada e da psicanálise em extensão, se alicerçadas num contexto ético que respeite os seus limites e as suas possibilidades de extensão, pode prestar-se ao atendimento do que atualmente se apresenta como deficitário na escola.

3.4 NOVAS CONFIGURAÇÕES ESCOLARES

Arendt⁷⁵ refere que a educação é “[...] o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum”.

Entre alguns pesquisadores da atualidade que desenvolvem estudos acerca da educação, Xavier⁷⁶ entende que a herança simbólica compartilhada, a que se propõe à educação, segundo Arendt, só é acessível e passível de apreensão mediante a transmissão intencional.

⁷⁵ ARENDT, H. **A condição humana**. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

⁷⁶ XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência. Porto Alegre: UFRGS/EDITORA, 2007.

Ao se referir à reorganização curricular das escolas, Xavier ressalta que isso requer levar em conta quais saberes, conhecimentos e habilidades que os estudantes da educação básica precisam desenvolver para corresponder adequadamente às exigências da atualidade e, ao mesmo tempo, é preciso oferecer novas propostas educacionais para que a escola passe a ter significado para os estudantes.

Segundo a autora, a escola deverá suplantar a acumulação de saberes, pois a disponibilidade e o acesso às informações na contemporaneidade exigem o desenvolvimento das habilidades de saber acessar, relacionar e interpretar informações. Além do mais, Xavier⁷⁷ propõe que há um novo papel a ser incorporado pelos professores: o de especialistas em crianças e adolescentes.

Nesse sentido, destaca a importância de nos cursos de formação e pós-graduação de professores ser incluído o trabalho em projetos interdisciplinares e em processos de formação humana.

Para Xavier, a escola está desafiada a assumir que existem saberes que extrapolam os seus currículos e a partir disso desenvolver vias que possibilitem a articulação dos saberes escolares com a vida social dos estudantes. Essa possibilidade está na capacidade de escuta e de trocas que poderão ser estabelecidas.

Os estudos realizados pelo pesquisador francês Hébrard⁷⁸ contextualizam que até o período de 1970 o dispositivo escolar era transmitir os conhecimentos de uma geração para outra. Daí advém a questão, como reconfigurar o dispositivo educacional se na atualidade os jovens possuem uma cultura própria e prevalente?

Segundo Canário⁷⁹, quase que na totalidade dos casos no Brasil a escola constitui-se em local único de convivência para os jovens. Diante da inexistência de políticas que contemplem propostas de espaços para a juventude estar e conviver, é no espaço escolar que muitos jovens encontram a possibilidade de dialogar sobre os interesses e as preocupações da cultura adolescente.

Para Canário, “é papel da escola hoje ser um espaço de encontro de culturas, levando em conta a cultura jovem sem deixar de promover, no entanto, a transmissão do patrimônio cultural da qual as gerações adultas são depositárias”.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ HÉBRARD, J. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, nº 33, p. 5-17, maio-jun, 2000.

⁷⁹ CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. V Congresso Internacional de Educação : pedagogias (entre) lugares e saberes, 20 à 22/08/2007. São Leopoldo: Unisinos, 2007 (Conferência proferida)

Em sua análise acerca da escola, das “promessas” às “incertezas”, Canário⁸⁰ observa que após o período da Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1945 – 1975, ocorre um “crescimento exponencial da oferta educativa escolar”, como resposta ao aumento da oferta de políticas públicas e da procura pela escolarização. Assinala como “explosão escolar” este fenômeno do processo de democratização do acesso à educação formal, “que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num ‘tempo de promessas’”. Constata o autor que a primeira decepção frente à impossibilidade de cumprir com esta “promessa” foi experimentada no choque petrolífero no início dos anos setenta, que “marca o fim de um ciclo” desenvolvimentista caracterizado pelas “ilusões do progresso” e pela tentativa de construção das “sociedades de abundância”, o diagnóstico da crise “mundial da educação”, por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola.

Ao analisarmos as questões que os estudiosos trazem acerca do significado da escola do passado e o que representa para os jovens e suas famílias a escola do presente, constatamos a existência de uma ruptura sem precedentes. Segundo Nóvoa⁸¹, antes a escola era inquestionável, seria o equivalente ao que no dizer psicanalítico lacaniano referimos quando dizemos do sujeito suposto saber. Porém, o que se verifica hoje é que passamos de uma atitude de valorização e crença na escola para uma postura de ceticismo diante das promessas que a escola não consegue mais cumprir.

O que houve? Por que a escola não tem mais o status que tinha anteriormente?

Com certeza, muitos são os motivos pelos quais não se concebe mais a escola nos moldes de antigamente. As importantes inovações tecnológicas que foram e estão sendo incorporadas num curto espaço de tempo apenas refletem a ponta do efeito dominó das transformações experimentadas em todas as esferas da vida do sujeito.

No entanto, o que se verifica é que apesar das profundas e importantes inovações ainda prevalecem os interesses, as necessidades e os desejos do ser humano. O indivíduo nasce na espécie humana, mas para continuar vivendo necessita receber cuidados e para tornar-se sujeito precisa da mediação do adulto. Precisa ser mediado pela cultura.

Outro aspecto que permanece como uma questão atualizada são as feridas narcísicas apontadas por Freud em relação às decepções experimentadas pelo homem. A primeira delas vivida na demonstração de Copérnico quando da constatação que a terra gira em torno do sol,

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ NOVOA, A. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

demovendo-nos a ideia de nossa centralidade em relação ao universo. A outra grande ferida decorreu do sofrimento causado pela descoberta de Darwin acerca da teoria da evolução das espécies, colocando-nos entre iguais em relação aos seres vivos e, por último, a profunda decepção que experimentamos quando da descoberta do inconsciente, onde até aquele momento acreditávamos tão somente na diretividade da consciência, acreditávamo-nos apenas no *penso logo sou* cartesiano, momento que resultou em admitirmos que não somos “donos em nossa própria casa”.

Nesse sentido, as modificações experimentadas pelo homem nas últimas décadas apontam para modos de interação absolutamente diferentes dos que haviam se estabelecido até então. Porém, apesar de todas as transformações vividas individualmente e coletivamente, o sujeito humano ainda permanece atrelado a questões primordiais importantes e necessariamente presentes na vida de todos (homens), antepassados e contemporâneos.

Para Xavier⁸², a escola deve manter seu compromisso “[...] com a aquisição e a produção de conhecimento e com o desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem. A escola precisa oferecer ao estudante a possibilidade para o desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita, da contagem, do exercício para a interpretação e interação no mundo social, virtual e natural”.

Todos estes são processos culturais que precisam ser ensinados e passam pela importância da relação professor aluno para que tais aprendizagens possam se efetivar.

⁸² XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência. Porto Alegre: UFRGS/EDITORA, 2007.

4 O SUJEITO NA LINGUÍSTICA E NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Considerando que o sujeito do inconsciente encontra-se também assujeitado historicamente, propomos um breve apanhado teórico acerca do sujeito na Linguística e na Análise Textual Discursiva.

Na Linguística desenvolvida pelos franceses no final da década de 1960, destacaram-se Sartre, Althusser, Foucault, Deleuze, Pêcheux, Lacan, Lévi-Strauss, Barthes, Derrida, Bourdieu, Todorov, Benveniste e Castoriadis, entre outros. Nesse período, os principais debates giravam em torno do estruturalismo e do marxismo: “duas grades de leitura sem as quais é impossível entender os caminhos percorridos pela análise do discurso francesa”⁸³.

A marca central do estruturalismo foi o retorno aos trabalhos de Saussure, principalmente ao Curso de Linguística Geral. Saussure fundou a linguística moderna ao propor uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática, em detrimento à linguística comparatista vigente em sua época⁸⁴.

Para atender aos ideais científicos da época, que requeria uma delimitação precisa do objeto, Saussure⁸⁵ desenvolveu a bifurcação de seu constructo teórico na oposição *langue* e *parole*⁸⁶. Dessa forma, o nome de Linguística pôde ser aplicado tanto para a Linguística da fala quanto para a Linguística da língua, porém, apresentaram-se como dois caminhos diferentes e impossíveis de se percorrer ao mesmo tempo⁸⁷.

Segundo Saussure, o estudo da linguagem compreende duas partes: uma que tem como objeto a língua, social em sua essência e independente do indivíduo, cujo estudo está relacionado ao psíquico, e outra que tem como objeto a linguagem, a fala propriamente dita⁸⁸.

Por volta de 1950, os estudiosos estruturalistas retomaram essas categorias no debate linguístico. “Embora reconhecendo o valor da revolução linguística provocada por Saussure,

⁸³ GREGOLIN, M. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004, p. 15

⁸⁴ PAVEAU, M. SARFATI, G. **As grandes teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. M^a Rosário Gregolin et al. São Carlos: Clara Luz, 2006, p. 63.

⁸⁵ SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

⁸⁶ Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061003182739AA7rVvX>>. “Langue é a estrutura da língua, seus vocábulos, sua gramática, enquanto Parole é o que costumamos chamar de ‘fala’, o uso da língua. É claro que existe uma diferença clara entre a estrutura de uma língua e a forma como ela é usada, mas não dá pra dizer que uma é mais importante do que a outra. Elas são complementares, uma depende da outra, pois sem uma estrutura não haveria seu uso, e esse uso acaba por modificar a estrutura”.

⁸⁷ GREGOLIN, M. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004, p. 28.

⁸⁸ Ibid.

logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos lingüísticos”⁸⁹.

Para Lepargneur (apud Gregolin)⁹⁰,

O estruturalismo lingüístico nasceu quando Ferdinand de Saussure pretendeu atingir as leis gerais do funcionamento de um língua. O estruturalismo etnológico nasceu quando Claude Lévi-Strauss pretendeu atingir as leis gerais do funcionamento de certas estruturas culturais, especificamente aquelas que regem os sistemas de parentesco ou as que regem a produção dos mitos em culturas arcaicas.

O advento das ideias estruturalistas na França ocorreu após o encontro de Roman Jakobson com Lévi-Strauss nos EUA. Segundo Pêcheux, desde a publicação do Curso de Lingüística Geral (1919) até a metade do século XX, a lingüística centrava-se na teoria de Saussure, porém, em diferentes movimentos de aceitação ou de contestação, demonstrando, assim, a descontinuidade em torno das obras de Ferdinand de Saussure.⁹¹

As constantes releituras da obra saussuriana permitiram mudanças epistemológicas tanto do objeto como do método lingüístico. Para Brandão⁹², os estudiosos passaram a buscar uma compreensão mais abrangente do fenômeno lingüístico, questionando a dicotomia língua/fala de Saussure.

Para Morales⁹³, Gadet e Pêcheux assinalaram que a lingüística comporta intrinsecamente uma prática teórica que considera a língua como objeto próprio e que a teoria lingüística é atravessada por debates filosóficos e políticos. Partindo de uma posição materialista em lingüística, Gadet e Pêcheux (apud Morales)⁹⁴ discutem a questão do real da língua e o real da história

[...] o real da história existe dentro de uma complexidade contraditória. [...] naquilo que se poderia chamar “o próprio da língua”, o que está mais perto do simbólico, a

⁸⁹ BRANDÃO, M. H. N. **Introdução à Análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p.9.

⁹⁰ LEPARGNEUR, H. **Introdução aos estruturalistas**. Gregolin, M. Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Lingüística. In: Revista Estudos da Linguagem. n. 01, jun. 2005.. São Paulo: Herder, 1972, p. 99; 111.

⁹¹ Gregolin, M. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004, p.21.

⁹² BRANDÃO, M. H. N. **Introdução à Análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 10.

⁹³ MORALES, B. S.V. **O Real da Língua e O Real da História** – considerações a partir do texto La Lengua de Nunca Acabar... In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org). Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de Nunca Acabar. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.219.

⁹⁴ *Ibid.* p. 216.

língua não se vincula nem a uma ordem lógica, nem a uma ordem social. Enquanto sistema, a língua só conhece sua “própria ordem”, e esta remete ao nome de Saussure. [...] O que se origina na obra de Saussure é a formulação da questão da língua sem que o horizonte da alíngua fique imediatamente excluído dela. O espaço do valor permite a subversão. Saussure não resolve a contradição que une a língua com alíngua, o que faz é abri-la e fazê-la visível.

Segundo Charaudeau⁹⁵, a Análise do Discurso surgiu em 1969 com a obra “Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux”. Diz o autor que, pela primeira vez na história, a totalidade dos enunciados de uma sociedade, em sua multiplicidade de gêneros, é convocada a se tornar objeto de estudo.

Para Pêcheux⁹⁶, a Análise do Discurso surgiu da teoria da História, entendendo os fenômenos como formações sociais; da teoria da Linguística no que tange aos processos de enunciação; e da teoria do Sujeito, no que se refere à subjetividade e ao simbólico. Assim, o discurso assume uma tridimensionalidade, na intersecção do linguístico, do histórico e do ideológico.

Para Mutti⁹⁷, a Análise de Discurso orienta-se por vincular os dispositivos teóricos aos procedimentos de análise, configurando-se como uma disciplina comprometida com a análise. Segundo a autora,

[...] o feito de resguardo identitário está bem presente desde o título do artigo, cuja formulação se inicia com a própria designação: “Analyse de Discours”. Na tradução para o português, salienta-se o artigo definido a fazendo parte de expressão definida: “A Análise de Discurso”. Observa-se que o emprego do artigo definido ajuda a conferir a unicidade identitária ao objeto constituído. Observa-se, não obstante, uma alteração significativa: o emprego da preposição “de”, em substituição à combinação do, assinalando a passagem da Análise do Discurso para “Análise de Discurso”. Fica apontada a mudança da univocidade para a plurivocidade do enfoque da disciplina.⁹⁸

Nesse sentido, nas palavras de Mutti, a Análise de Discurso por suportar reconfigurações consegue manter sua atualidade na pesquisa.

⁹⁵ CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

⁹⁶ PÊCHEUX, M. **Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas**. Eni P. Orlandi. In: Línguas e Instrumentos Lingüísticos. Campinas: Pontes, 1999, p. 07; 31.

⁹⁷ MUTTI, R. M. V. **O Primado do Outro Sobre o Mesmo**. In: Primeiro seminário de estudos em análise de discurso (obra em CD-Rom). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

⁹⁸ Ibid.

Pêcheux não aceita a concepção de “ciência-régia” estável, como discute na obra “Le discours structure ou événement?” (PÊCHEUX, 1990b), também escrita em 1983. Desse modo, o autor assinala que o sujeito que formula teorias, inscrevendo-se no discurso científico-acadêmico, está autorizado a produzir novos sentidos, de acordo com a sua historicidade, inclusive re-significando conceitos. Deve-se a essa situação dinâmica do sujeito o fato de que os campos de conhecimentos não são fixos⁹⁹.

O compromisso de seguir uma teoria significa reconhecer um sentido pré-construído, “[...] mas a filiação supõe variação no momento de empregá-la para constituir novos objetos de pesquisa. [...] A filiação não abrange ‘tudo’ do quadro teórico que é suposto pelo sujeito, é imperfeita, algo escapa. A esses equívocos corresponde a multiplicidade e a incompletude dos sentidos [...]”¹⁰⁰.

Para Mutti, o fato da Análise de Discurso originar-se da interlocução de campos teóricos distintos e de forte estabilidade (linguística, materialismo histórico e psicanálise) faculta a essa teoria promover o debate em torno das utilizações e não utilizações advindas dessas áreas em seu próprio desenvolvimento. “Numa junção como essa, sentidos de cobrança surgem dos lugares ocupados por essas áreas. Cobranças que incidem sobre o risco de uma teoria-fonte utilizada ser desvirtuada na apropriação. Sanção pelo emprego de algum componente teórico cuja ‘limitação’ já foi criticada”¹⁰¹.

4.1 O INCONSCIENTE É FEITO DE ALÍNGUA

Morales¹⁰² afirma que, como toda ciência, a linguística se encontra alicerçada na ideologia e no imaginário. A Análise de Discurso rompe com esse ideal ao conceber como condição de efeito de sentido entre locutores a língua na ordem do real, como muito bem destaca a autora¹⁰³: “[...] o discursivo é definido como processo social cuja especificidade está no tipo de materialidade de sua base, a materialidade linguística”.

⁹⁹MUTTI, R. M. V. O Primado do Outro Sobre o Mesmo. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO (obra em CD-Rom). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² MORALES, B. S.V. **O Real da Língua e O Real da História** – considerações a partir do texto La Lengua de Nunca Acabar... In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de Nunca Acabar**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.220.

¹⁰³ Ibid., p.220.

Buscando um entendimento das conseqüências que o real da língua comporta para os estudos da linguagem, Morales propõe algumas reflexões acerca da definição lacaniana do inconsciente estruturado como uma linguagem.

O inconsciente é feito de alíngua – termo criado por Lacan (1972) para remeter a uma língua materna, que tem a ver com a função materna de falar ao sujeito antes que ele possa fazê-lo por si. Alíngua confere à língua um outro estatuto: o de não todo, já que nela algo falta. Trata-se da falta que se reconhece no equívoco, ou seja, um jogo que escapa ao sujeito: lapso, ato falho ou chiste.

Na obra lacaniana, o real é caracterizado como impossível, resistindo à simbolização e ocorrendo, por isso, como falta. O sujeito é constituído numa estrutura que suporta a falta. Lacan colocou na categoria de real a realidade psíquica: desejo inconsciente e as fantasias a ele ligadas, assim como um “resto”: uma realidade desejante, inacessível a qualquer pensamento subjetivo. Aqui o real que estrutura o sujeito do inconsciente se faz sem a interferência da ideologia. O real remete à noção de objeto a, a causa da divisão do sujeito. Trata-se de um objeto que não pode ser representado, é encontrado em fragmentos e surge no espaço da demanda, que nunca pode ser suprida pelo objeto da necessidade¹⁰⁴.

Para Morales¹⁰⁵, Milner (1987) ao analisar o real da língua e suas implicações na linguística, aponta para o entrelaçamento entre a língua e a falta, reafirmando que a língua situa-se num lugar onde o desejo opera sua ruptura com a ciência. “Capaz de postular uma ordem própria da língua, a linguística só pode operar sobre essa ordem excluindo o sujeito que comporta o real. O real da língua, impossível linguístico e impossível de simbolizar, traz um desconforto próprio da língua”.

No entanto, Morales¹⁰⁶ afirma que para Pêcheux e Gadet “[...] o real sofre uma transformação advinda da relação com a história e o inconsciente”.

Existe, para os autores, um real da língua que tem a ver com a ordem da língua – ordem significante em funcionamento, marcada pela falha. Existe também a ordem da história, o lugar do equívoco, que impede o sucesso total das identificações e obriga o sujeito a tomar uma posição, a interpretar.

Como a linguística procura construir o real como um todo consistente, representável por uma rede de regras, tenta ignorar o equívoco, “insuportável para o materialismo da escritura com o que as regras se inscrevem” (GADET; PÊCHEUX, 1984, p.174). O equívoco é fundado pelo interdito, isto é, é por estar sujeito a uma impossibilidade de que o discurso seja falho. A presença do equívoco, por sua vez, é fundamental ao discurso, pois, como diz Pêcheux, é por conta desses “rearranjos” que a língua á capaz de política. A política atravessa a linguística. É por meio do equívoco que a

¹⁰⁴ MORALES, B. S.V. **O Real da Língua e O Real da História** – considerações a partir do texto *La Lengua de Nunca Acabar...* In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de Nunca Acabar*. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.220.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 221.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 221.

língua encontrará o impossível contido nela, encontrará a história excluída por Milner, ao concebê-la como simples imaginário.

Segundo Morales¹⁰⁷, o real que aborda Pêcheux na Análise de Discurso encontra-se na contradição entre uma ordem própria da língua e uma ordem exterior, trata-se de real da língua e o real da história. O “real sócio-histórico” em Pêcheux é da ordem dos processos e das práticas sociais. Porém, Milner, nas palavras de Morales, descarta a apreensão do real como contraditório, entende a história apenas como efeito do imaginário e desconsidera a questão política apontada por Pêcheux.

Para Pêcheux e Gadet a denegação da história encobre as condições em que se realiza a prática linguística do sujeito falante, o que reforça o imaginário de um sujeito com pleno controle sobre a língua. Discursivamente, não existe sujeito origem de seu dizer, auto-suficiente ou inteiramente determinado. Existe um espaço da subjetividade onde jogam os mecanismos discursivos da relação com a alteridade. É o espaço do real, ali no limite em que a linguagem tropeça, se equivoca. Considerando o sujeito como dividido e o discurso como algo que significa pela história, são caras para a AD as marcas que apontam para uma desestruturação do discurso, para a perda de controle do sentido pelo sujeito. Na sua relação com o real, os sentidos são constitutivamente “abertos”, sujeitos a falhas, derivas. É por isso que neste batimento com o real há deslizamentos de sentidos¹⁰⁸.

Para Morales¹⁰⁹, Gadet e Pêcheux, na Análise do Discurso são articuladas noções psicanalíticas de imaginário, simbólico e real, resignificando-as ao encontro da ideologia e da determinação histórica.

Pela psicanálise, a construção da significação é inconsciente porque escapa ao controle do sujeito. Na AD, esta construção escapa ao domínio total do sujeito devido a uma ordem interna da língua e à ordem da história, que funciona independentemente do sujeito. Assim, em um diálogo que inclui lingüística, história e psicanálise o texto de Pêcheux e Gadet trata da língua inencontrável, de fronteiras tênues e o desafio é nomear, descrever o espaço daquilo que fica dentro e fora dela.¹¹⁰

¹⁰⁷ Ibid., p. 221.

¹⁰⁸ MORALES, B. S.V. **O Real da Língua e O Real da História** – considerações a partir do texto La Lengua de Nunca Acabar... In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org). Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de Nunca Acabar. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 221.

¹⁰⁹ Ibid. p. 222.

¹¹⁰ Ibid. p. 222.

Nos estudos desenvolvidos por Orlandi¹¹¹ sobre a obra de Michel Pêcheux, encontramos consonância com os apresentados por Morales.

Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, de-centralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico. [...] discurso é definido por este autor como sendo de sentido entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Ele critica a evidência de sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido.

Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem [...].

[...] as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se apreende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas [...].

As formações discursivas [...] são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada [...].

A prática da leitura da Análise do Discurso proposta por Pêcheux “[...] expõe o olhar à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, [...]” e ao que ele não diz. Nas palavras de Orlandi¹¹², “Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história”.

Courtine¹¹³, ao propor a genealogia da perspectiva da Análise de Discurso a partir da Linguística da França, afirma que a situação da AD é paradoxal. Inicialmente, segundo a autora, a AD contribuiu no emprego do termo discurso entre os linguistas. “[...] Pouco a pouco, ela adquiriu um reconhecimento institucional que faz com que recentemente ela esteja presente em nomenclaturas que distinguem as diferentes disciplinas que compõem atualmente as ciências da linguagem”¹¹⁴, destaca a autora.

Na sua origem, segundo Courtine, a partir dos anos 1968-1970, a Análise de Discurso¹¹⁵

¹¹¹ ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Estudos da Linguagem, n.1, jun. 2005, p.11, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

¹¹² ORLANDI, E. P. **Estudos da Linguagem**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. N 1(Jun.,2005). – Vitória da Conquista: Edições Uesb. 2005. Semestral ISSN 1808-1355 Michel Pêcheux e a Análise de Discurso —Unicamp, p.11.

¹¹³ COURTINE, J-J. **Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública**. Trad. Nilton Milanez; Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

¹¹⁴ Ibid., p. 38.

¹¹⁵ Ibid., p. 37-39.

[...] tinha como tarefa elaborar uma concepção do discurso que fizesse dele um objeto essencial para a compreensão das realidades históricas e políticas, um nível de intervenção teórica crucial para quem desejava, ao mesmo tempo, compreender a sociedade e operar sua transformação.

Destaca Courtine¹¹⁶ que o primeiro objetivo dessa disciplina era de rearticular o “corte saussuriano” e de reassentar as condições de uso da língua, que a linguística formal havia colocado como fora do campo da ciência da linguagem. “[...] A análise do discurso pode ser considerada, a partir de uma história “interior” da linguística”.

A análise do discurso foi [...] o lugar privilegiado de um encontro entre a linguística e a história [...] Por um lado, ela participou de um exame histórico e crítico dos fundamentos do gesto inaugural de Saussure. Ela pretendia questionar a própria operação de “corte” e de delimitação do campo da linguística, interpelando a centralidade da disciplina, a partir de sua periferia, lembrando-lhe seus limites e suas insuficiências, tudo o que ela teria inicialmente negligenciado. Por outro lado, ela pretendeu proceder à rearticulação do que havia sido cindido: o sistema linguístico [...] com as condições históricas da língua em uso [...].

Esse projeto [...] queria realizar uma dupla articulação: por um lado [...] combinar uma dimensão histórica e crítica e uma dimensão instrumental e positiva; por outro, articular os aspectos históricos e linguísticos no tratamento do discurso [...]¹¹⁷.

Porém, desde a metade dos anos 1980, ocorre uma reconfiguração do campo da AD¹¹⁸.

A análise do discurso [...] antes [...] defendia a legitimidade de uma consideração dos funcionamentos discursivos, no momento em que a linguística se voltava exclusivamente para a análise do sistema da língua ou das regras sintáticas da competência, desde os anos 1980, ela se viu praticamente despojada de seu objeto pela adoção, bastante comum na linguística desse período, do termo “discurso” e pela multiplicação das problemáticas que tomavam o discurso como objeto empírico. Porque essas problemáticas rompem de duas maneiras com a acepção inicial desse termo na análise do discurso dos anos 1970. Ora elas operam uma descontextualização dos discursos numa perspectiva formalista, o que implica, no fundo, em tratar o discurso como exemplo de língua; ora elas realizam uma contextualização parcial das seqüências discursivas no quadro de uma sociolinguística das situações e das interações [...].

Assim, Courtine¹¹⁹ entende que o deslocamento promove aspectos importantes no desenvolvimento da AD. Antes, o foco estava na descrição dos textos, na intertextualidade,

¹¹⁶ Ibid., p. 40.

¹¹⁷ Ibid, p. 42-44.

¹¹⁸ Ibid.,p. 46.

nos processos verticais que compunham o discurso a fim de lhe dar coerência e consistência. Na reconfiguração, a ênfase da AD voltou-se para as práticas linguageiras, “[...] passou a focalizar a análise sobre o fio do discurso, sobre a horizontalidade de uma sequência discursiva enunciada por um sujeito.” Antes “[...] investigava as centralidades discursivas, agora pretende apreender as margens do discurso”.

Courtine¹²⁰ observa que no contexto dessas transformações elementos importantes contribuíram para o ocorrido. Destaca que o “[...] desenvolvimento, desde o começo dos anos 1970, da análise do discurso, bem como da sociolinguística, é também uma consequência da desestabilização de disciplinas teórica e politicamente contestadas [...]”.

[...] As metamorfoses políticas, a evolução das sensibilidades, as mutações tecnológicas conturbaram os regimes de discursividade das sociedades ocidentais contemporâneas.

[...] o discurso político tinha se tornado a essencial preocupação dos analistas do discurso, ainda que ele não fosse seu único objeto [...] a aparição de uma problemática linguística do discurso é contemporânea dos acontecimentos de maio de 1968.

[...] Os linguistas, bem como outros pesquisadores, foram sensíveis a esse debate. Mas, esperávamos deles um pouco mais: que eles fornecessem dispositivos objetivos e formais que permitissem distinguir um discurso científico de um discurso ideológico, um discurso revolucionário de um discurso reformista [...] Esperávamos da linguística que ela viesse dar sua legitimidade científica a uma política de leitura dos textos; e, às vezes, até mesmo que ela constituísse o instrumento de uma pedagogia da verdade [...].

Outro fenômeno apontado por Courtine¹²¹ é o esgotamento do paradigma da linguística estrutural no começo dos anos 1970 “[...] e o ressurgimento, na linguística francesa, de uma perspectiva sociológica inscrita, desde há muito tempo, na sua tradição; é ainda a ocasião, promovida pelo contexto de abertura das disciplinas, na qual se pensa a relação entre a história e a linguística [...]”.

A Análise de Discurso trabalha com a concepção do ato de linguagem ser produzido por um sujeito inserido em um contexto sócio-histórico e a linguagem como um objeto não transparente. O processo de comunicação não é o resultado de uma intencionalidade absoluta, pois é preciso levar em conta não só as intenções do emissor, mas também do que pode representar o ato de linguagem na relação particular que se estabelece entre o emissor e o

¹¹⁹ COURTINE, J-J. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez; Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 48; 50; 52; 53.

¹²⁰ Ibid., p.53.

¹²¹ Ibid., p. 54.

receptor¹²². Dessas considerações, extraímos que a atividade de elucidação da prática semiótica¹²³ compreende

[...] o percurso da manifestação languageira em função de um contexto, cujos dados variam, a fim de fazer com que surjam, dessas confrontações sucessivas, conjuntos significantes, testemunhos da relação do ato de linguagem com suas condições de produção-interpretação [...].

Sempre o ato de linguagem¹²⁴ comporta uma parte que está explícita e outra que está implícita. Desse fenômeno de duplo movimento, o exocêntrico é

[...] movido por uma força centrífuga que obriga todo ato de linguagem (e, portanto, todo signo) a se significar em uma intertextualidade que é como um jogo de interpelações realizado entre os signos no âmbito de uma contextualização que ultrapassa amplamente seu contexto explícito. A esse movimento corresponde a atividade serial que garante a produção da significação do discurso.

O movimento endocêntrico pode ser definido como

[...] movido por uma força centrípeta que obriga o ato de linguagem (e, logo, os signos que o compõem) a ter significado, ao mesmo tempo, em um ato de designação da referência (no qual o signo se esgota em função de troca) e em um ato de simbolização; nesse ato o signo se instala dentro de uma rede de relações com outros signos (rede comandada pela atividade serial) e se constitui como valor de diferença. Corresponde a esse movimento a atividade estrutural que garante a construção do sentido da Simbolização referencial.

O signo que liga o explícito ao implícito é entendido como resultante de uma relação de combinação e não pode ser confundido como de uma relação de adição. Estas

¹²² CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. Coord. da equipe de tradução Ângela M. S Córrea; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008. p.17.

¹²³ Ibid., p.18.

¹²⁴ Ibid., p.27; 44.

características de um explícito incompleto e de um implícito dão à linguagem um caráter conflitual sempre ligado às circunstâncias de Discurso¹²⁵. Cabe ao sujeito interpretante

[...] criar hipóteses sobre: (i) o saber do sujeito enunciador; (ii) sobre seus pontos de vista em relação aos seus enunciados; (iii) e também seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário, lembrando que toda interpretação é uma suposição de intenção¹²⁶.

Assim, verifica-se que o sujeito interpretante cria hipóteses sobre o saber do enunciador, e o sujeito enunciador cria hipóteses sobre o saber do sujeito interpretante. Segundo Charaudeau¹²⁷,

[...] a dificuldade de verificar, reproduzir, formalizar, enfim, de pôr o objeto linguístico à distância e fixar os instrumentos de análise explica, para nós, a inexistência de um itinerário único e obrigatório concernente à formação do pensamento linguístico. Por outro lado, teríamos como prova o fato de que os linguistas modernos vêm de horizontes de pensamento diversos, tais como a filosofia, a literatura, as línguas estrangeiras, a gramática e a filologia e até mesmo a sociologia, a psicologia e a matemática, entre outras disciplinas. Defender o ponto de vista de unicidade de um percurso histórico em linguística seria, então, resultado de uma decisão e não de uma constatação. É claro que não negamos que haja sempre uma herança de pensamento. Toda teoria, assim como toda fala, define-se em relação a outras teorias, a outras falas. No entanto, essa herança passa pelo sujeito que produz a teoria ou a fala; o que significa reafirmar que há tantos percursos históricos quantos forem os sujeitos que teorizam.

O signo não é uma unidade autônoma de sentido, “[...] pois ele também é preenchido por um saber que depende da expectativa particular de cada ato de linguagem e, portanto, dos filtros construídos e colocados pelo Enunciador e pelo Interpretante”. No entanto, há que se considerar que as palavras têm “[...] um sentido mais ou menos estável, que faz com que não sejam intercambiáveis”¹²⁸.

O signo linguageiro é a combinatória das marcas no contexto e comporta a dupla face de uma característica referencial e de uma característica funcional. O ato de linguagem constitui-se conscientemente, mas carrega em si aspectos inconscientes e marcas do seu

¹²⁵ CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. Coord. da equipe de tradução Ângela M. S. Côrrea; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008, p.32.

¹²⁶ Ibid., p.31.

¹²⁷ Ibid., p.15.

¹²⁸ Ibid., p.33.

contexto sócio-histórico. Pode-se dizer que um ato de linguagem é composto por vários sujeitos. Nesse sentido,

Analisar um texto não é pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação. O sujeito analisante está em uma posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado¹²⁹.

Os possíveis interpretativos são “[...] testemunhas das práticas sociais que caracterizam um grupo ou uma comunidade humana. Logo, constituem as representações linguageiras das experiências dos indivíduos que pertencem a esses grupos, enquanto sujeitos individuais e coletivos [...]”¹³⁰.

Nessa concepção não podemos conferir ao real um valor fixo. Deve-se considerar que não há uma realidade absoluta, “[...] indiferente à linguagem e mais verdadeira que ela. Conferimos a real um valor de estatuto imaginado pelo homem. Trata-se muito mais de um como se a realidade verdadeira exterior à linguagem existisse¹³¹.

O texto dentro do ato de comunicação é um dispositivo “que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as categorias de língua e os Modos de organização do discurso, em função das restrições impostas pela Situação”¹³². O “[...] pensamento e a linguagem constituem-se um ao outro numa relação de reciprocidade”¹³³.

Em Zizek¹³⁴, o conceito de objeto paralático nos auxilia a pensar a complexidade envolvida na relação sujeito - objeto.

[...] paralaxe é: o deslocamento aparente de um objeto [...] causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão. [...] o viés filosófico a ser acrescentado é que a diferença observada não é simplesmente “subjetiva”, em razão do fato de que o mesmo objeto que existe “lá fora” é visto a partir de duas posturas ou pontos de vista diferentes, Mais do que isso, como diria Hegel, sujeito e objeto são inerentemente “mediados”, de modo que uma mudança “epistemológica” do

¹²⁹ CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Coord. da equipe de tradução Ângela M. S Córrea; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008, p.63.

¹³⁰ Ibid., p.63.

¹³¹ Ibid., p.51.

¹³² Ibid., p.68.

¹³³ Ibid., p.68.

¹³⁴ ZIZEK, S. **A Visão em Paralaxe**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

ponto de vista do sujeito sempre reflete a mudança “ontológica” do próprio objeto. Ou, para usar o lacanês, o olhar do sujeito é sempre-já inscrito no objeto percebido em si, sob o disfarce de seu “ponto-cego”, que está “no objeto mais que o objeto em si”, ponto do qual o próprio objeto devolve o olhar.

Para Mutti¹³⁵,

[...] AD não somente se propõe ser uma disciplina de interpretação, mas ela própria, como disciplina, está sujeita à interpretação. Na base dessa polêmica, atua a ilusão (necessária) do sujeito-pesquisador de contar para si com um referencial teórico estável [...] mas como mostra Pêcheux [...], um campo teórico é incompleto, porque consiste numa produção discursiva de sujeitos [...] Importa a possibilidade de uma teoria servir para tratar de questões do mundo, dar-lhe sentido e transformá-lo.

A Análise de Discurso, como dispositivo, alicerça-se também nas observações que Courtine¹³⁶ nos apresenta:

Sob o termo “Análise do discurso” se desenvolvem descrições do fio do discurso, efetuadas de um ponto de vista formal, interativo e conversacional, ou mesmo gramatical, que abandonam pura e simplesmente a articulação do texto ou da seqüência oral com as condições históricas – às vezes, até mesmo com os contextos situacionais – de sua produção. E se confrontarmos esses trabalhos com a “dupla articulação” que constituiu o fundamento do projeto da análise do discurso, veremos a inicial dimensão histórica e crítica se apagar, em proveito da descrição empírica ou da construção de procedimentos formais; e, paralelamente, veremos o aspecto lingüístico recobrir quase totalmente as considerações históricas.

4.2 DISCURSOS COMO OBJETOS DE PESQUISA

Segundo Moraes e Galiazzi¹³⁷, a Análise Textual Discursiva tende sua interpretação

¹³⁵ MUTTI, R. M. V. **O Primado do Outro Sobre o Mesmo**. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO (obra em CD-Rom). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

¹³⁶ COURTINE, J-J. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez; Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006, p.45;46.

¹³⁷ MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 145.

[...] para a construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ainda que podendo assumir teorias a priori, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa¹³⁸.

A análise textual discursiva em seu caráter hermenêutico estabelece “conexões evidentes com a fenomenologia [...] tendo em vista assumir geralmente uma perspectiva transformadora das realidades que pesquisa, também se aproxima de perspectivas dialéticas”¹³⁹.

Para a superação da fragmentação dos fenômenos a fim de captá-los em sua globalidade; porém, “assumindo que as compreensões atingidas necessitam ser expressas na linguagem, a Análise Textual Discursiva tende a perceber seus objetos de pesquisa como discursos”¹⁴⁰.

A análise textual discursiva, a partir de seu viés hermenêutico, “se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos [...]”¹⁴¹.

Através das características “descrição e interpretação, compreensão e crítica, leitura do manifesto ou latente, pressupostos em fenomenologia, hermenêutica e etnografia x dialética, partes e todo e teoria emergentes e a priori”; Moraes e Galiazzi¹⁴² afirmam que, na proposição de um contraste entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, “ainda que haja movimentos preferenciais das duas abordagens de análise, há também aproximações e superposições”.

Assim, “a Análise Textual Discursiva tende a assumir entendimentos que a situam entre essas duas abordagens de análise, focalizando geralmente a profundidade e complexidade dos fenômenos”¹⁴³.

Esta abordagem de análise desenvolve-se através de

[...] um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do “corpus”. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que é possível a emergência de novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por

¹³⁸ Ibid., p. 145.

¹³⁹ MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 151.

¹⁴⁰ Ibid., p. 156.

¹⁴¹ Ibid., p. 159.

¹⁴² Ibid., p. 160.

¹⁴³ Ibid., p. 160.

auto-regulação. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto.

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser definidas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos. Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise. A partir disso, é possibilitada a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Ibid., p. 46.

5 QUE HORIZONTES?

Considerando o discurso instituinte de Lacan em companhia com o debate (re)atualizado da interface psicanálise e educação, instigou-nos a ocorrência da possibilidade da “educação psicanaliticamente orientada” desenvolvida no percurso do mestrado da Ênfase Temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, na práxis dos pós-graduados.

Embora já pensássemos a respeito e na pesquisa pudemos verificar que alguns pós-graduandos tiveram contato com a psicanálise anteriormente ao percurso do mestrado, tínhamos a hipótese que a exemplo do que ocorre atualmente nessa linha de pesquisa, muitos estudantes iniciam totalmente desconhecedores dos conceitos psicanalíticos e que após esta experiência buscam manter suas práticas com o enviesamento psicanalítico.

Interessava-nos investigar, indiferentes à existência ou não de contato anterior à experiência no mestrado com os conceitos psicanalíticos, se os pós-graduandos mantinham na atualidade o interesse na articulação entre a psicanálise e a educação.

Escolhemos investigar a presença da transferência no percurso do mestrado porque a entendemos como um conceito-chave em psicanálise e que, necessariamente para resultar em desdobramentos de novas possibilidades para o sujeito, deve estar presente na relação analista – analisando, na relação professor–aluno, assim como, está presente em todos os relacionamentos importantes da vida do sujeito.

Historicamente desde o início da ênfase temática, atualmente nominada *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, os títulos das pesquisas, as dissertações e os estudos apresentam a concentração na temática em torno da psicanálise e educação.

É importante esclarecer que a utilização da designação “psicanaliticamente orientada” e/ou “psicanálise em extensão”, e as possibilidades de ressonância nas práticas dos egressos pesquisados, não pressupõe a existência de um procedimento metodológico e instrumental formativo no âmbito do PPGEDU. Trata-se, da orientação teórica freudo-lacanianiana que subjaz às abordagens realizadas no contexto desse destaque temático.

A escolha por mestres do período 1984 a 2005 decorreu da necessidade de um recorte quando da proposição da análise e do interesse de pesquisar se após alguns anos da titulação, ainda persistiria o interesse e a interlocução entre os campos da psicanálise e da educação. Este recorte de pesquisa permitiu contextualizar o início desta ênfase temática coincidente com o início do percurso no pós-graduação dos sujeitos entrevistados.

Inicialmente, procurando evitar uma escolha aleatória ou direcionada dos sujeitos participantes do período entre 1984 a 2005, integraram a intenção de pesquisa todos os 25 mestres titulados na Ênfase Temática: *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação* do período concomitante ao início desta proposta na PPGEDU.

De posse do levantamento dos nomes das pessoas, ocorreu a tentativa de contato com os 25 sujeitos titulados no período que compreende este estudo. Num primeiro momento buscamos informações junto à Secretaria do PPGEDU-UFRGS e posteriormente para aqueles que não dispúnhamos ainda de informação, buscamos comunicação com os possíveis pesquisados junto a alguns conhecidos, e por fim, pesquisamos na Internet. Mas, apesar da intenção inicial de contatar com os 25 mestres titulados no período, obtivemos a possibilidade de contato com apenas 16 deles.

Desse modo, encaminhamos correspondência eletrônica para os dezesseis possíveis participantes e recebemos o retorno de aceitação inicial de participação de sete contatados. Entretanto, ao final do período combinado, apenas seis pesquisados responderam à questão de pesquisa e assim, ficou constituído o grupo desta pesquisa.

A opção pelo encaminhamento de correspondência eletrônica foi motivada, principalmente, por se constatar que a localização dos possíveis integrantes estava em diferentes regiões do Brasil e no exterior, e por tentar manter a ideia inicial de contatar com todos os titulados do período proposto.

Para as estratégias e procedimentos de coleta de dados, iniciamos consultando o portal eletrônico da UFRGS para contextualização das diretrizes, dos objetivos e da estruturação do PPGEDU. Após, através dos registros acadêmicos da Secretaria do PPGEDU-UFRGS e do cruzamento com os dados do Currículo do Sistema de Currículos Lattes da Professora Doutora Maria Nestrovsky Folberg, realizamos o levantamento das pessoas que obtiveram a titulação de mestres no período de 1984 a 2005.

Posteriormente, procuramos os endereços eletrônicos e enviamos aos possíveis pesquisados o convite para participação no estudo. Após o recebimento do retorno dos contatados da aceitação de participação na pesquisa, encaminhamos o Termo de Consentimento Informado e a questão aberta com espaço para comentários, ambos respectivamente constantes no anexo C e no apêndice C desse estudo.

Inicialmente tínhamos optado pelo título *Inter-relações da extensão acadêmica à práxis*, ao final da pesquisa decidimos por *Psicanálise e Educação: da extensão acadêmica à práxis*, por entender que designa com maior clareza o campo de abordagem desse estudo.

Concomitantemente ao encaminhamento da questão, realizamos na Biblioteca da Faculdade de Educação-UFRGS a coleta das dissertações dos pesquisados para a leitura e extração dos excertos.

Em seguida, analisamos os dados dos excertos das dissertações e as respostas da questão aberta de cada participante.

Para desenvolver a articulação do estudo, utilizamos como norteador teórico a psicanálise iniciada por Sigmund Freud, as posteriores formulações do psicanalista Jacques Lacan¹⁴⁵, a Linguística Estrutural e a Análise Textual Discursiva. Foram utilizadas outras importantes contribuições teóricas, fruto das discussões e estudos nos Seminários da professora Maria Netrovsky Folberg – UFRGS/PPGEDU, desenvolvidos no período dos anos de 2005 a 2010, que incluem autores dos campos da Filosofia, Lógica, Antropologia e Sociologia, entre outros.

Este estudo em educação e psicanálise se articula como pesquisa de caráter qualitativo exploratório. Segundo Thornton¹⁴⁶, “um estudo qualitativo é aquele que se interessa em conhecer certas qualidades ou atributos dos objetos, sem tender à quantidade e sem buscar atributos que sejam quantitativos por si mesmos”.

Na análise das informações e dos documentos, Creswell¹⁴⁷ descreve que na técnica qualitativa:

[...] o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente [...] em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significado social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) [...]. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, [...], estudos baseados em teoria ou estudos de teorias embasadas na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados.

Nas alegações de conhecimento socialmente construídas, o construtivismo social entende que os significados são construídos a partir do envolvimento do homem com o mundo a que atribui interpretações, extraíndo um sentido com base na sua perspectiva histórica e social.

¹⁴⁵ A teoria lacaniana está dividida em uma parte escrita nos livros **Escritos** (1998) e **Outros Escritos** (2003) e em 27 seminários transcritos que perpassam as décadas de 50, 60 e 70, alguns estão publicados e vários são ainda inéditos os quais obtemos via publicações internas de associações psicanalíticas.

¹⁴⁶ THORNTON, R. **Metodologia Grupos de Discussão, Grupos Focais**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005, p.39.

¹⁴⁷ CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35.

Considerando que o procedimento de amostragem diminui a possibilidade de generalização dos resultados, este estudo não contempla todas as Linhas de Pesquisa do PPGEDU - UFRGS nem outros programas de pós-graduação desta universidade. Ele foi particularmente direcionado para uma apreciação e (re)interrogação dos conceitos: educação psicanaliticamente orientada e psicanálise em extensão, desenvolvidos na ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*.

Por envolver a análise de dados qualitativos e na ausência de modelos e teorias desenvolvidas na literatura para o estudo em questão, inspiramo-nos na Análise Textual Discursiva. Essa escolha também se alicerçou na justificativa do processo histórico, institucional e educacional em que os titulados estão inseridos, assim como a reconhecida participação da UFRGS na formação e qualificação dos profissionais.

Para Moraes e Galiazzi¹⁴⁸, a metodologia da Análise Textual Discursiva permite a análise dinâmica do discurso e seu contexto, percebendo-se esse discurso como instituinte e, segundo os autores, “assume pressupostos que a localizam entre os extremos da Análise de Conteúdo e Análise de Discurso”.

Nessa utilização da metodologia da Análise Textual Discursiva, consideramos os modos de organização¹⁴⁹ do discurso Descritivo para identificar e qualificar; do Narrativo para construir a sucessão das ações e do Argumentativo na análise das conclusões expressas nas produções dissertativas e nas respostas dos entrevistados.

Na Semiótica moderna (R. Barthes, A. J. Greimas, G. Genette e P. Hamon), destaca-se a ideia de que o descritivo e o narrativo são procedimentos discursivos que contribuem igualmente para a construção de um relato: o descritivo para a qualificação do relato e o narrativo para a função do relato.

Assim, “[...] contar consiste em expor o que é da ordem da experiência e de desenvolvimento das ações no tempo, [...] descrever consiste em ver o mundo com um “olhar parado” que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam [...]”¹⁵⁰.

O descritivo dá sentido ao narrativo, pois “[...] argumentar consiste em efetuar operações abstratas de ordem lógica, destinadas a explicar ligações de causa e efeito entre os

¹⁴⁸ MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 160.

¹⁴⁹ CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Coord. da equipe de tradução Ângela M. S. Côrrea; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008, “[...] os três modos de organização contribuem igualmente para construir textos, contar o fato testemunhando uma experiência, argumentar demonstrando relações, descrever identificando e qualificando os seres”, p.112.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.111.

fatos ou acontecimentos, descrever consiste em identificar os seres do mundo classificando-os, sem necessariamente estabelecer entre eles uma relação de causalidade”¹⁵¹.

Sendo assim, é preciso considerar que

Os procedimentos de construção objetiva do mundo consistem em construir uma visão de verdade sobre o mundo, qualificando os seres com a ajuda de traços que possam ser verificados por qualquer outro sujeito além do sujeito falante. [...] Não se trata, aqui, de Verdade do mundo. Trata-se de um imaginário social compartilhado que representa ou constrói o mundo segundo o que crê ser a verdade, e que é apenas uma ilusão de verdade, um fantasma da verdade. É preferível, pois, para definir esta função, utilizar a expressão verossimilhança realista.

Refletindo sobre o acima exposto e considerando que para a realização de uma pesquisa devemos almejar a imparcialidade do pesquisador, reconhecemos que, inevitavelmente, sempre nos deparamos com a impossibilidade de atender inteiramente a esta questão. Contudo, no desenvolvimento da análise dos discursos enunciados pelos sujeitos do estudo em foco buscamos ao máximo norteá-la por uma condução ética e isenta.

A partir da psicanálise, entendemos que os discursos não expressam apenas a realidade objetiva, os discursos expressam também a realidade psíquica dos sujeitos; assim como também reconhecemos os pressupostos psicanalíticos expressos por Fedida¹⁵² que afirma que uma pesquisa pode ser entendida como um ensaio metapsicológico. Desse modo, os sujeitos em estudo constituem o fio condutor das análises que fazem circular as teorias e as interpretações no processo investigativo, possibilitando a construção de relações e significações ao pesquisador.

No desenvolvimento da análise dos dados expressos nos discursos dos excertos e das respostas à questão aberta, a Análise Textual Discursiva oportunizará o desdobramento dos discursos dos sujeitos em suas significações.

A metodologia de análise na proposta da Análise Textual Discursiva requer orientar-se por modos de operacionalização inter-relacionados. No primeiro momento, pressupõe que o pesquisador a partir das suas próprias ideias, das opiniões de pensamento que surgem no diálogo com outros interlocutores e das ideias com os articuladores teóricos faça um movimento de desconstrução do discurso objeto de seu estudo, para fazer emergir um discurso outro.

¹⁵¹ Ibid., p.120-121.

¹⁵² FÉDIDA, P. (1992). **Nome, figura e memória**: a linguagem na situação psicanalítica. (M. Gambini & C. Berliner, trans.). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1991).

Nesse sentido, na intenção de ampliar o diálogo acerca da construção do texto da pesquisadora a partir dos discursos dos sujeitos pesquisados, duas profissionais¹⁵³ que possuem experiência nas áreas da pedagogia, psicopedagogia e psicanálise, aceitaram realizar a interlocução. Essas contribuições ocorreram através da leitura do material produzido pela pesquisadora e posterior devolução sobre as impressões que as participantes tiveram do texto, em entrevista individual.

O segundo momento da proposta da Análise Textual Discursiva requer o ordenamento em classes ou agrupamento de ideias do texto desconstruído e envolve a organização conceitual em torno do tema estudado. Esse processo reconstrutivo prevê a atenção ao que surge nessas categorias denominadas emergentes, exigindo a locomoção intuitiva e conceitual do pesquisador. Para a organização desse sistema de categorias integradas e inter-relacionadas, Lincoln (apud Moraes & Galiazzi)¹⁵⁴ sugere a categorização indutiva emergente que se estrutura através do modo de indução analítica.

Outro modo que pode ser utilizado, nesta segunda etapa proposta pela Análise Textual Discursiva, é a categorização denominada *intuitiva globalizada*. Segundo Moraes & Galiazzi¹⁵⁵, à medida que o pesquisador vai se impregnando com os materiais advindos na desconstrução e reconstrução do discurso, e a partir da interação com as suas próprias ideias da interlocução com outro/s sujeito/s e teóricos, vai também percebendo a emergência de diferentes categorias, mesmo sem ter inicialmente a preocupação de inseri-las numa categorização. Afirmam esses autores que cada uma das categorias emergentes deve operar em relação com o fenômeno como um todo. Nessas categorias emergentes propostas pelo pesquisador devem ser utilizados ao máximo os itens em referência ao discurso des/reconstruído, a fim de obter diferentes níveis de subcategorias.

Desse modo, propomos uma analogia entre a proposta de categorização intuitiva globalizada da Análise Textual Discursiva e a associação livre¹⁵⁶, método da clínica psicanalítica, optando pela utilização da intuição globalizada na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados.

No processo de escrita com base nas categorias menos abrangentes e nas categorias emergentes, faz-se presente o caráter polifônico das produções, expresso na impossibilidade

¹⁵³ CASSEL, D. K. (em 24/06/2010) e PAIM, R. M. de O. (em 22/06/2010).

¹⁵⁴ MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 203.

¹⁵⁵ Ibid., p. 204.

¹⁵⁶ LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis**. Sob a direção de Daniel Lagache ; [tradução Pedro Tamen]. – São Paulo: Martins Fortes, 1992. “Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem [...], quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”, p. 38.

de delimitar a autoria de cada um dos sujeitos envolvidos no estudo, tanto dos pesquisados, dos interlocutores e dos teóricos utilizados, quanto de quem se propõe a realizar o estudo. Nesse sentido, entendemos que a autoria é sempre uma autoria compartilhada.

No entanto, para os fins propostos por este estudo e segundo Moraes & Galiazzi¹⁵⁷, “escrever no sentido reconstrutivo envolve superar a mera aderência a idéias de outros [...]”.

Assim sendo, partimos da indagação da inserção da proposta de educação psicanaliticamente orientada nas diversas áreas de atuação dos mestres da ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*. Desdobramos essa indagação em categorias menos abrangentes, nas proposições ligações entre o discurso do mestrado do pesquisado e o discurso atual; lugar de onde falam hoje os sujeitos entrevistados; conceitos provenientes do percurso do mestrado e a presença da transferência vivenciada na relação com a orientadora, no discurso atual dos entrevistados que possibilitaram as construções dialógicas das categorias emergentes.

Destacaram-se como categorias emergentes dos discursos dos entrevistados neste estudo, a pesquisa sobre inclusão, saúde pública, inclusão dos portadores de sofrimento psíquico, ênfase no sujeito e não em sua patologia, os saberes dos educadores, ênfase na formação inicial e continuada de professores, conceito-chave educação e respeito ao processo de criação de argumentos.

Procuramos estabelecer nesse processo investigativo um eixo entre a escrita da análise dos argumentos aglutinadores das categorias menos abrangentes conjuntamente com as categorias emergentes, inter-relacionando-as às ideias finais.

Para a realização da análise, iniciamos com os excertos retirados das introduções e/ou apresentações das dissertações dos pesquisados. Na consideração da pesquisadora, ficou estabelecido como critério para os excertos, a extração de no mínimo vinte linhas dos trechos das dissertações, selecionando as partes que expressavam mais as ideias e os sentimentos do dissertador.

As respostas dos entrevistados foram mantidas na íntegra. Utilizamos para cada um dos pesquisados uma nomenclatura alfabética (A, B, C, D, E e F). Na proposição da letra alfabética acompanhada da letra ‘E’, (AE, BE, CE, DE, EE e FE), fazemos referência ao excerto de cada participante, e a nomenclatura alfabética acompanhada da letra ‘Q’, (AQ, BQ, CQ, DQ, EQ e FQ) usamos para referir à resposta da questão de cada entrevistado. Optamos por apresentar o excerto, enunciado como *Dissertação realizada em (ano)*, e logo a seguir a

¹⁵⁷ MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 212.

resposta à questão encaminhada, apresentada sob o título *Resposta a questão da pesquisa em 2010*. Adotamos este procedimento para a visualização do material integral que corresponde a cada participante.

6 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este estudo iniciou em março de 2008 com a delimitação do tema de pesquisa, a escolha metodológica, o levantamento bibliográfico e a apresentação da proposta para aprovação junto ao PPGEDU em 14 de outubro de 2009. Após a aprovação do projeto ocorreu o contato com os pesquisados, a organização dos materiais da pesquisa, a análise dos textos utilizados para o exame dos dados obtidos e a conclusão do trabalho na apresentação da pesquisa em 15 de setembro de 2010.

Em atendimento às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, constante no CONEP – Conselho Nacional de ética em Pesquisa, este estudo ocorreu com o consentimento e autorização dos participantes e respeitou todas as condições previstas nessa regulamentação.

A manifestação de aceitação esteve condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Informado.

Observou-se o sigilo em relação aos nomes dos envolvidos, utilizando-se outros modos de identificação dos sujeitos da pesquisa. A proposta foi encaminhada à COMPÓS-UFRGS e foi apresentada mediante a autorização dessa Comissão.

Após a apresentação e aceitação da proposta, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Fizeram parte deste estudo dissertações de pós-graduandos dos anos: 1996 (2), 1997, 1999 (2) e 2003.

Realizamos a escuta para a análise dos discursos dos sujeitos pesquisados através dos textos enviados por e-mail e dos excertos das dissertações que pesquisamos junto a biblioteca da FACED. Procuramos preservar o sigilo em relação à identificação dos entrevistados conforme o que estava estabelecido no termo de consentimento informado, porém, as respostas dos pesquisados revelam dados que não permitiram a plena garantia deste aspecto.

6.1 COM A PALAVRA (...) ¹⁵⁸

¹⁵⁸ Mantivemos a escrita tal qual encontrada nas dissertações e entrevista eletrônica.

Para fins de apreciação, optamos por transcrever os textos utilizados na pesquisa na sequência que recebemos as respostas dos pesquisados.

Compõem o conjunto dos discursos dos sujeitos entrevistados:

Sujeito A

Dissertação realizada em 1997

AE

[...]

Quando falamos de espaço, pensamos em que ou quem o ocupa. Quando pensamos em lugar, também somos levados à pensar no lugar de que ou de quem. A lógica nos faz pensar em um objeto e em um sujeito. Podemos também pensar que o objeto está ou não naquele lugar porque alguém o colocou ou o tirou. Quanto ao sujeito, podemos pensar que está ou saiu daquele lugar porque assim o quis. Tento dizer com isso que o objeto não tem querer, que depende de alguém que queira para estar em algum lugar ou ser alguma coisa, ser objetivado. O sujeito é o ser que pode querer e, melhor do que isso, ou pior do que isso, desejar. O sujeito vai existir expressando seu desejo. Logo, ele poderá se mostrar de alguma forma até mesmo absurda, pois tudo que é da ordem do desejo está na lógica do Inconsciente. Este se expressa na fala, à revelia da intenção consciente. O desejo se expressa e o sujeito diz mais do que pensa e do que quer dizer, como nos lembra Castro (1986) que enfatiza a distinção, feita por Lacan, do desejo em relação a outros conceitos cujos sentidos se aproximam, como: a necessidade, que é de natureza fisiológica e pode, assim, ser satisfeita com um objeto adequado; a demanda, não se dirige a um objeto, mas sim, a uma pessoa, embora possa ser mascarada pela necessidade. É sempre demanda de amor. O desejo é desejo de ser desejado e se constitui frente a um outro desejo. Por isso se diz que o desejo é sempre desejo do outro.

O desenvolvimento da psicanálise tem demonstrado que os conflitos psíquicos se expressam nas experiências de vida dos sujeitos com seu grupo social. Temos uma sociedade que tenta dar conta de suprir o sujeito em nível da necessidade, porém sabemos que o sujeito sofre de uma falta que é constitucional, que está para além da satisfação da necessidade. Essa falta é da ordem do desejo e como tal não pode se completar.

O presente trabalho considera esses aspectos da teoria psicanalítica, que contribuem para encontrar diferentes formas de compreender o sujeito em relação com o outro.

AQ

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

Após a realização do mestrado comecei a lecionar para graduação, esse era um dos meus objetivos com o mestrado. Não tive dificuldade em trabalhar após mestrado. Meu primeiro emprego como professora universitária foi na UNISC em Santa Cruz do Sul, lá trabalhei no departamento de Psicologia, minha área de atuação, ministrei disciplinas relacionadas a educação devido ao mestrado, tais como: Psicopedagogia, Psicologia da Educação I e II. Trabalhei com pesquisas, sendo a primeira bem focada na questão da inclusão, criamos um projeto do curso de psicologia e pedagogia, capacitando os professores, em uma assessoria para favorecer a inclusão no município e cidades vizinhas. Nesse projeto eu trabalhava com os aspectos psi e com a inclusão de psicóticos e outros sofrimentos psíquicos.

Depois trabalhei em Caxias do Sul, onde realizei concurso no departamento de Filosofia e Educação, fiquei por 3 anos. Trabalhava direto com a disciplina de Psicologia da Educação, fiz pesquisas relacionadas ao ensino superior, fui supervisora de estágios. Publiquei bastante e fui muito valorizada pelo grupo de professores da casa. Concomitante a UCS, passei a trabalhar na Feevale em NH, onde trabalho até hoje. Comecei com a disciplina de Psicologia Geral para os cursos de graduação e logo no segundo ano fui chamada para coordenar o Curso de Psicologia que estava no segundo semestre de existência. Coordenei o curso por 3 anos e meio, avaliei o curso com o MEC e foi uma experiência única. Trabalho hoje como professora, supervisora de estágio acadêmico e local dentro da Universidade Feevale, e já conseguimos ampliar o projeto do curso diurno para o noturno em 2011.

Continuo trabalhando na saúde pública, onde sempre trabalhei e mantenho meu compromisso com a inclusão dos portadores de sofrimento psíquico, tanto é que no próximo semestre estarei coordenando uma mesa no Congresso de Psicologia com o seguinte tema: "A inclusão do portador de sofrimento psíquico em hospitais". A psicanálise orienta minha prática desde antes do mestrado e se mantém até hoje.

Nesse percurso de 12 anos fiz muitas falas em vários espaços com o tema da inclusão e todos os semestres quando inicio com as novas turmas conto minha experiência profissional, minha inserção no mestrado, o encontro com a Professora Maria Folberg e lanço as sementes.

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- Espaço quem o ocupa.
- Lugar de que ou de quem.
- um objeto e em um sujeito.
- o objeto depende de alguém que queira
- sujeito é o ser que pode querer desejar
- vai existir expressando seu desejo.
- tudo que é da ordem do desejo está na lógica do Inconsciente.
- diz mais do que pensa e do que quer dizer,
- a necessidade
- satisfeita com um objeto adequado
- a demanda se dirige a uma pessoa,
- É sempre demanda de amor.
- o desejo é sempre desejo do outro.
- o sujeito sofre de uma falta que é da ordem do desejo
- encontrar diferentes formas de compreender o sujeito em relação com o outro

- Objetivo lecionar para graduação
- pesquisas inclusão
- Projeto psicologia e pedagogia
- aspectos psi Psicologia da Educação
- saúde pública inclusão dos portadores de sofrimento psíquico
- A psicanálise orienta minha prática desde antes do mestrado e se mantém até hoje
- o encontro com a Professora Maria Folberg

Nessa análise, podemos inferir que em associação aos discursos do período da dissertação e o atual, o “espaço, lugar” abordado pelo sujeito enuncia relação com o “objetivo lecionar para graduação”. Quanto ao interesse “objeto e sujeito”, podemos atribuir ligação com “psicologia, pedagogia e portadores de sofrimento psíquico”. Quando o/a pesquisado/a aborda as questões relativas ao desejo, a lógica do inconsciente, a necessidade, a demanda e ao encontrar diferentes formas de compreender o sujeito em relação com o outro, oferece a

possibilidade para estabelecermos a conexão com “a psicanálise orienta minha prática desde antes do mestrado e se mantém até hoje”. A enunciação “[...] o encontro com a professora Maria Folberg”, evidencia a presença da transferência na relação por ocasião da dissertação e a sua manutenção até o presente estudo, bem como sugere a possibilidade dos desdobramentos deste aspecto nos seus relacionamentos, em sua prática docente.

São expressivas as ligações entre o discurso do mestrado e o discurso atual do entrevistado. Transcorrido um tempo considerável (treze anos) entre a dissertação e o momento atual, supõe-se que os subsídios teóricos advindos no percurso do mestrado e a continuidade de estudos na interface da psicanálise com a educação confere um estatuto de aposta, crença e legitimidade às áreas com as quais trabalha e estuda o pesquisado.

Acerca dessas considerações, a análise evoca a distinção que Lacan estabeleceu entre o alvo e a meta em relação ao estudo da diferença entre desejo e pulsão. Para Lacan, a pulsão que circula em torno do objeto é a meta propriamente dita. Enquanto que o alvo é a manutenção infinita dessa circulação.

A aplicação dos recursos teóricos desenvolvidos no percurso do mestrado com vistas ao trabalho na docência revela a realização da expectativa presente no objetivo do mestrado. As oportunidades que foram construídas e as que estão sendo desenvolvidas supõem o aporte que o entrevistado apresenta para desempenhar as propostas.

É evidente no discurso atual a utilização de conceitos teóricos psicanalíticos presentes no percurso de mestrado. Assim como a presença da relação transferencial vivida com sua orientadora.

Sujeito B

Dissertação realizada em 2003.

BE

[...] ao considerarmos que a educação de uma criança inicia desde muito cedo, até mesmo antes do nascimento, já no desejo dos pais em ter o filho e quando este torna-se real, começa a constituir-se a cria humana, através dos laços afetivos iniciados na gestação e estabelecidos nas primeiras relações pais e bebê. Inicia assim, a entrar em ação a constituição do sujeito psíquico, pois já há um corpo, aquele que os pais imaginam, existem desejos, palavras, um lugar, uma posição, um nome, ficando em jogo o futuro da criança. A constituição da criança como sujeito, segundo Kupfer (2001) não pode ser pensada à partir de seu nascimento, mas começa na sua pré-história, na história de seus familiares, com o que se

passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente, o que marcará também este sujeito que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele. [...], o elevado número de bebês pré-termo, com baixo peso por ocasião do nascimento constitui um importante problema de saúde e representa um alto percentual de morbidade e mortalidade neonatal. E, também sérias e extensas conseqüências educacionais e sociais, devido ao risco de abandono dos bebês pelos pais, em função da frágil aparência do bebê, pois esta situação produz uma fragilização nos sentimentos dos pais em função de seu narcisismo ferido. Esta é acentuada pela separação que dificulta ou impossibilita as primeiras relações primordiais, principalmente quando prolongada. [...]

O nascimento de um bebê pré-termo produz modificações nas funções parentais com conseqüências na relação pais e bebê, e poderá produzir riscos para a educação da criança, perdendo assim, a mais intensa possibilidade de constituição subjetiva, bem como aprendizagens presentes nos primeiros meses e anos de vida, devido ao imenso potencial e plasticidade do sistema nervoso da criança neste período.

BQ

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

Minha prática profissional como fisioterapeuta e também como docente do curso de graduação em Fisioterapia após o mestrado, onde estudei e aprofundi os conceitos da psicanálise, foi modificada, pois os conceitos psicanalíticos como: constituição do sujeito psíquico, desejo do sujeito, função materna, função paterna, a importância do brincar, a cadeia de significantes, modificaram minha atuação profissional com crianças, pois na fisioterapia temos muitos métodos e técnicas que consideram somente o corpo biológico, deixando o de lado o sujeito e sua singularidade. Considerar o sujeito e não somente sua patologia orgânica faz muita diferença no tratamento fisioterapêutico.

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- a educação de uma criança inicia no desejo dos pais
 - laços afetivos entrar em ação a constituição do sujeito psíquico
 - existem desejos, palavras, um lugar, uma posição, um nome...
-

- A constituição da criança como sujeito começa na sua pré-história, na história de seus familiares, com o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente, o que marcará também este sujeito que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele.

- frágil aparência do bebê produz uma fragilização nos sentimentos dos pais em função de seu narcisismo ferido.

- modificações nas funções parentais com conseqüências na relação pais e bebê, e poderá produzir riscos para a educação da criança

- aprendizagens presentes nos primeiros meses e anos de vida imenso potencial e plasticidade do sistema nervoso neste período.

- Minha prática profissional como fisioterapeuta e também como docente após o mestrado foi modificada

- os conceitos psicanalíticos como: constituição do sujeito psíquico, desejo do sujeito, função materna, função paterna, a importância do brincar, a cadeia de significantes

- Considerar o sujeito e não somente sua patologia orgânica

- o sujeito e sua singularidade.

Ao considerar que a educação de uma criança inicia no desejo dos pais e que os laços afetivos promovem a constituição psíquica do sujeito, este autor assume um olhar e o entendimento que para além do corpo biológico “existem desejos, palavras, um lugar, uma posição, um nome [...]”. Manifestadamente o entrevistado refere que os fundamentos psicanalíticos - sujeito psíquico, desejo do sujeito, função materna, função paterna, a importância do brincar, a cadeia de significantes, o sujeito e sua singularidade - contribuíram para modificar a sua compreensão e sua práxis.

É importante observar que este profissional não apresentava incursões no campo psicanalítico anterior ao seu mestrado. O encontro com a proposição da psicanálise junto à educação despertou seu interesse e gerou a apropriação destes conceitos na sua abordagem docente.

Pensar o desejo como o articulador de qualquer ação humana, faz-nos recorrer a Miller¹⁵⁹ que nos esclarece a diferença entre desejo e pulsão. Para o autor, a falta constitutiva é a base de todo desejo, enquanto que a pulsão, ou melhor, o alvo da pulsão, é circular em

¹⁵⁹ Miller, J. **Le nom-du-père, s'en passer, s'en servir**. Disponível em: <www.lacan.com>.

volta do objeto-meta. Ambos, desejo e pulsão, para existir precisam manter a insatisfação. Na hipótese da satisfação do desejo, eliminaríamos o desejo, pois o desejo deve ser o desejo de continuar desejando. Para o caso da pulsão atingir o objeto em si, o objeto deveria apresentar a condição de ser capturado. No entanto, o objeto só permite que a pulsão o circunde. O objeto subsiste na impossibilidade de ser apreendido.

Quando Miller, na questão envolvendo o desejo e a pulsão, propõe a distinção entre “angústia constituída” e “angústia constituinte”, nos mostra que enquanto o desejo revela a lacuna paradoxal entre o assustador e o fascinante da angústia que acomete o sujeito, a pulsão implica na constatação do objeto para sempre perdido, que decorre do confronto da pulsão com o objeto *a*¹⁶⁰.

É interessante que na Análise Textual Discursiva deste entrevistado, podemos articular o discurso do pesquisado anterior, que em sua dissertação apresentou a seguinte questão: “[...] a distinção, feita por Lacan, do desejo em relação a outros conceitos cujos sentidos se aproximam, como: a necessidade, que é de natureza fisiológica e pode, assim, ser satisfeita com um objeto adequado; a demanda, não se dirige a um objeto, mas sim, a uma pessoa, embora possa ser mascarada pela necessidade. É sempre demanda de amor. O desejo é desejo de ser desejado e se constitui frente a um outro desejo. Por isso se diz que o desejo é sempre desejo do outro”.

O entrevistado BE/BQ revela em seu discurso que no seu encontro com os conceitos psicanalíticos pôde estender sua compreensão para além da importância da manutenção e do desenvolvimento do corpo biológico, objeto de seu interesse na fisioterapia, para as condições subjetivas presentes no vínculo e nos cuidados dos pais com seus bebês, para o

¹⁶⁰ DARRIBA, V. **A falta conceituada por Lacan:** da Coisa ao objeto *a*. Rio de Janeiro: Agora. vol.8. no.1 Jan./Jun, 2005. “O movimento que a obra de Lacan percorre é o movimento que parte de uma perspectiva na qual a falta remete a um termo fora do jogo significativo em que se assenta a experiência da busca do objeto, o que é designado pela Coisa; e que se dirige para uma outra perspectiva na qual, na medida em que ao objeto é atribuído o estatuto do objeto *a*, o que se apresenta sob o modo da falta passa a se referir a algo que se atualiza nesta experiência mesma. A experiência analítica foi pensada em um primeiro momento, por Lacan, segundo uma lógica em que a sustentação da rede significativa — causa para o sujeito — dependia da exclusão de um termo, o qual se configurava, assim, como um exterior inassimilável na experiência. Com o objeto *a*, um novo passo é dado, pois não mais se trata, apenas, de uma lógica de pensamento que se entende compatível com o que é próprio da experiência analítica, mas deste exterior inassimilável sendo 'experimentado' pelo sujeito. [...] O objeto *a* se refere à experiência, a cada vez reeditada pelo sujeito desejante, da falta no objeto. [...] O objeto *a*, conceito de objeto-causa, impõe como horizonte para o pensamento psicanalítico a questão da causa. Com isso, ele faz acompanhar sempre de uma interrogação a experiência da análise, não podendo ser esta tomada por mero espaço inerte ao qual se aplica um saber predefinido. O objeto *a* busca responder à questão do lugar do analista como causa do desejo do analisando. Lacan diz do objeto *a* que ele é a substância da posição do analista, situando este como ponto de mira da operação que designamos por psicanálise”.

desenvolvimento da criança. Esta compreensão o leva a inserir em sua prática como fisioterapeuta e como docente este novo olhar.

Podemos inferir, através dos seus discursos, que os laços afetivos a que se refere no estudo do acompanhamento aos bebês se estenderam para os laços transferenciais que vivenciou com sua orientadora.

Sujeito C

Dissertação realizada em 1996.

CE

Este projeto surgiu de observações feitas em 1990 com alunos de uma escola pública de 1º grau.

Nessa época, estava realizando o Curso de Especialização em educação na área de Química, no Instituto de Química da UFRGS, e tinha que elaborar uma monografia como trabalho final do curso.

Anteriormente, em 1988, já havia feito um curso de especialização em Toxicologia Aplicada [...].

Para responder a diversas questões surgidas [...], elaborei uma monografia tentando descobrir até que ponto os alunos dessa escola conheciam drogas, relacionando a pesquisa com a idade, sexo e nível de escolarização que eles apresentavam nas séries. Ao final desse trabalho, muitas questões não foram respondidas.

Sendo assim, minhas dúvidas e curiosidades aumentavam cada vez mais e não havia como resolvê-las.

Meu objetivo no mestrado seria aprofundar o projeto piloto que tinha feito no Curso de especialização.

[...] Já cursando o mestrado, a professora Maria Folberg, [...], interessou-se pelo projeto, conseguindo-me um estágio no [...], onde aprendi e conheci o outro lado dos dependentes químicos: o lado humano, emocional, social, psicológico, seus valores e, principalmente, os preconceitos que eles têm que enfrentar nesta sociedade que aí está. Este estágio me fez refletir, e com a ajuda do Dr. [...], médico toxicologista e coordenador do [...], juntamente com minha orientadora, elaborei este trabalho.

CQ

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

O meu tema de estudo no Mestrado foi a questão do uso e do abuso de drogas. Já havia interesse no tema antes do mestrado, pois já havia realizado uma monografia em um curso de especialização que concluí antes do Mestrado. O mestrado para mim foi muito importante, pois foi a partir dele que deslanchei no estudo de questões relacionadas com drogas.

Quando iniciei meus estudos no Mestrado a Profa. Folberg conseguiu um estágio para mim num centro para dependentes químicos, localizado dentro de um hospital. Lá conheci o Dr. X, que me acolheu e aceitou desenvolver o projeto da dissertação dentro do Centro, ficando como co-orientador do projeto. Esta parceria foi aumentada, pois como funcionário de uma Fundação de Assistência Social, da prefeitura de Porto Alegre, conseguimos realizar uma parceria que além de mim levou mais dois funcionários cedidos para trabalharem no Centro, podendo assim, dedicar-me ao projeto em tempo integral. Essa parceria possibilitou que a Fundação pudesse encaminhar moradores de rua que precisassem de atendimento para o Centro, com preferência na vaga. Fiquei lá 4 anos, tempo que levei para concluir o meu mestrado. Realizei todo o trabalho lá dentro com pacientes que utilizavam álcool e ou outras drogas. A partir daí, meu interesse foi cada vez mais grande pela causa. Neste período, ingressei num Conselho de Entorpecentes de Porto Alegre, e desde daquela época até hoje sou conselheiro, já passando pela Presidência e Vice-Presidência, cargo que ocupo hoje.

Após a conclusão do Mestrado, continuei a desenvolver atividades relacionadas com esta questão e com o incentivo de várias pessoas ingressei no Doutorado na UNISINOS. Minha idéia inicial era desenvolver o projeto de tese sobre ensino de química, área em que trabalho na ULBRA como docente no curso de Licenciatura em Química, mas a professora Maria Augusta Gonçalves, minha orientadora, sabendo de meu trabalho de mestrado, questionou-me o por que não daria continuidade na temática estudada anteriormente, agora enfatizando o uso e abuso de drogas na escola. Achei interessante a sua idéia e que já tinha leituras e conhecimentos adquiridos no mestrado por esta temática, ficaria mais fácil dar continuidade ao invés de ingressar em outra área de conhecimento. Aceitei a sua sugestão e montei então o projeto de tese estudando os saberes docentes de educadores em projetos de prevenção de drogas na escola, uma abordagem que enfatiza a formação inicial e continuada de professores sobre esta temática. Também levei quase 5 anos para concluir, pois realizei a tese sem bolsa como já havia feito no mestrado. Durante este processo, o interesse ainda aumentou mais e com as leituras e o interesse sobre este assunto, comecei a participar mais ativamente de diferentes atividades voltadas a esta questão. Como membro do Conselho

Municipal de Porto Alegre, tive mais visibilidade na cidade e isso ajudou um pouco na minha participação de atividades voltadas a questão da drogadição. Em 1996, iniciei a trabalhar num Abrigo de moradores de rua, população adulta de rua, onde desenvolvia um grupo de dependência química com estes moradores. Esta dinâmica era a mesma que aprendi quando estagiei no Centro, onde também desenvolvia atividades de grupo com os pacientes na internação, dentro do programa terapêutico do Centro. Em 2007, iniciei um projeto diferenciado na cidade de Porto Alegre com moradores de rua, tentando sanar um problema que a cidade de Porto Alegre estava enfrentando com relação ao tratamento de moradores de rua adultos para a questão da dependência química. O projeto propôs parcerias com Comunidades Terapêuticas para moradores de rua realizarem o tratamento durante 9 meses nestas comunidades. Claro que os resultados foram excelentes, pois conseguir retirar da rua pessoas completamente desestruturas e desassistidas em estado de extrema vulnerabilidade social era muito difícil, mas conseguimos ter sucessos com alguns usuários. Várias destas histórias foram relatadas na mídia e em jornais da cidade.

Sendo assim, a continuidade a este trabalho foi uma crescente. Apresentei o trabalho em diferentes congressos no estado e no Brasil, onde o mesmo teve uma boa aceitação. A partir disso, a prefeitura de Porto Alegre iniciou as discussões para a criação de uma política sobre dependência química para a cidade, política esta criada e implementada na cidade e que participei das discussões e da implementação. Pena que hoje exista a política, mas ela não seja mais aplicada. Estamos tentando viabilizar que a mesma volte a ser aplicada na cidade. A partir disso, em dezembro de 2007, defendi a tese e a partir daí fui muito mais reconhecido ainda. Hoje sou um profissional da área, tenho meu reconhecimento na cidade pelo trabalho que faço e que já ajudei a construir nesta cidade. No ano de 2009, participei de um projeto inovador, que iniciou-se com a preocupação de arrumar uma maneira de diminuir a demanda de problemas sociais que o CRACK está causando a maioria das pessoas que passaram a utilizá-lo. Juntamente com outras 10 prefeituras da grande Porto Alegre, montamos um GT sobre o CRACK e nos reunimos todas as semanas para traçar estratégias de enfrentamento para este problema que aflige a todos nós. Esta atividade foi coordenada pela GRANPAL, Associação dos Prefeitos da Grande Porto Alegre, e as reuniões eram realizadas na FAMURS. Participaram deste trabalho as prefeituras de Porto Alegre, Alvorada, Viamão, Glorinha, Santo Antônio da Patrulha, Gravataí, Cachoeirinha, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul e Nova Santa Rita. Este trabalho foi construído no primeiro semestre de 2009 e executado no segundo semestre de 2009. O trabalho proposto constou de apresentar uma sensibilização sobre drogas para gestores, funcionários públicos das áreas de saúde, educação, assistência social e

segurança pública de todas as 11 cidades. O trabalho proposto deu tão certo que teve uma repercussão muito grande nestas cidades bem como em outras cidades que não participavam deste GT. Fomos convidados para executar o mesmo trabalho em várias outras cidades. Neste mesmo ano, participei de diversas reuniões na Câmara municipal de Porto Alegre, na Assembléia Legislativa buscando desenvolver ações para este problema. Nestes eventos, salientei o trabalho desenvolvido pela GRANPAL como uma possibilidade de ações que foram realizadas e que deram resultados positivos.

Atualmente, continuo desenvolvendo trabalhos nesta área, onde tenho um projeto aprovado na Universidade para formação de professores das escolas da ULBRA e da prefeitura de Esteio, que aceitou participar deste projeto, bem como a participação em várias comissões da Câmara Municipal de Porto Alegre e na Assembléia Legislativa.

Para finalizar, relato ainda que em Março de 2010, foi lançado pela editora mediação de Porto Alegre meu livro que traz o relato da tese desenvolvida, que com certeza será um livro que mostrará possibilidades de que a Prevenção ao abuso de drogas nas escolas é possível, com uma proposta que passa pela formação inicial e continuada dos educadores.

Bom, acho que era isso, provavelmente devo ter esquecido de outras coisas que fiz, mas no geral acho que lembrei das mais importantes. Destaco ainda que a professora Folberg foi muito importante em minha formação e que tenho um carinho especial por ela. Sempre que trabalho com estas questões lembro dela. Obrigado por ter me dado esta oportunidade de contribuir com o teu trabalho de dissertação e fico a tua disposição para outras informações que por ventura achares necessário.

Um grande abraço e beijo para a professora Folberg.

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- alunos de uma escola pública
 - Toxicologia
 - até que ponto os alunos conheciam drogas
 - muitas questões não foram respondidas.
 - dúvidas e curiosidades como resolvê-las.
 - objetivo no mestrado aprofundar
 - cursando o mestrado aprendi e conheci o outro lado
-

- o lado humano, emocional, social, psicológico, seus valores e os preconceitos me fez refletir,
- mestrado estudo de questões relacionadas com drogas.
- interesse cada vez mais grande pela causa.
- Após a conclusão do Mestrado, continuei a desenvolver atividades relacionadas
- tese estudando os saberes docentes de educadores em projetos uma abordagem que enfatiza a formação inicial e continuada de professores
- a continuidade a este trabalho foi uma crescente.
- possibilidades de que a Prevenção ao abuso de drogas nas escolas é possível, com uma proposta que passa pela formação inicial e continuada dos educadores.
- a professora Folberg foi muito importante em minha formação e tenho um carinho especial por ela.

Debruçando-se na busca da compreensão da toxicologia a partir do contato com os seus alunos, o entrevistado se depara com questões que o levam à procura de algumas respostas na sua pesquisa de mestrado. No entanto, ao desenvolver sua pesquisa, o entrevistado percebe-se atravessado por conceitos que o remetem a repensar o sujeito, “o outro lado, o lado humano, emocional, social, psicológico, seus valores e os preconceitos”, que o enlaçam na trama de continuar a estudar e ensinar o tema objeto de seus estudos no mestrado.

O carinho para com sua orientadora e os efeitos desta vivência expressos nas palavras do entrevistado evidenciam a importante relação transferencial experimentada no percurso do mestrado.

Podemos perceber que o envolvimento com a temática toxicologia no alicerce teórico psicanalítico proporcionou ao pesquisado importantes frentes de estudo e trabalho. O enfoque na prevenção ao uso de drogas nas escolas reúne os aspectos do papel que a função paterna¹⁶¹ e o papel que o conhecimento e a informação viabilizada nos processos educacionais formais e informais desempenham na vida dos sujeitos.

Ao desenvolver diversas atividades de estudo e de trabalho relacionadas com o objeto de pesquisa do mestrado, o entrevistado demonstra que encontrou nestes estudos o sujeito que

¹⁶¹ A função paterna é a inscrição psíquica da falta e da castração simbólica no sujeito. A operação da função paterna institui a possibilidade para o sujeito sair de um estado de indiferenciação e de onipotência infantil, para a inserção no mundo da cultura. A função paterna como metáfora; representa a separação entre a mãe e a criança em função de um terceiro que intervém e institui a lei, marcando a não completude que remete a falta que dará origem ao desejo. Freud indicou a função paterna a partir do Édipo-Rei. Lacan relacionou a metáfora ao nome-do-pai.

está envolvido nestas questões e também encontrou sentidos outros que o mantêm nestas investigações para continuar construindo propostas voltadas à prevenção.

Nesse sentido, nas propostas que o entrevistado apresenta através de seu discurso, podemos inferir que para o aluno que está no exercício de sua constituição da personalidade e que se encontra em desajustes na relação com suas figuras parentais importantes, oportunizar outras formas para ele (aluno/sujeito) se entender e estar no mundo e para se relacionar com os outros através do papel que o educador ocupa no lugar de adulto referência, quando também se apresenta em referência ao Outro oferecendo uma possibilidade interessante para o desfecho da não permanência e/ou de envolvimento com a destrutividade e a auto-destrutividade, presentes na drogadição.

Sujeito D

Dissertação realizada em 1996.

DE

[...] Tratando-se de apreender os significados expressos por um processo de transformação social, os valores dos sujeitos sociais aparecem, então, não como um obstáculo a ser removido para que se produza o conhecimento, mas como a própria “coisa” a ser compreendida: como aquilo que motiva e orienta ações. Trata-se, pois, de compreender maneiras de organização e práticas de vida não como se fossem objetos existentes em si mesmos, mas como realidades que são dimensionadas pelas concepções e valores dos sujeitos que as realizam. Expressando de outro modo e justificando essa posição com as idéias de Habermas (1983), interesse e conhecimento constituem uma relação indissociável, onde a concepção (ideologia) positivista de ciência procurará apresentar o conhecimento como um produto não gerado por um interesse (como se o próprio interesse também não fosse, ele mesmo, um elemento constituidor do real e a substância que gera a produção dos conceitos) e omitindo que os significados das relações sociais são significados apenas enquanto expressam sentidos diversos para os sujeitos de sua ação e, nesta perspectiva, estes significados devem ser manifestados segundo a sua própria parcialidade, isto é, segundo a sua própria posição dentro da sociedade e dentro de sua visão sobre esta sociedade.

Assim, sendo as práticas sociais também a expressão dos valores dos sujeitos que as realizam, coletiva ou individualmente, não parece haver razão justificável para que se obscureça o fato de que uma determinada análise dessas práticas é, antes de mais nada, a expressão da subjetividade do seu autor.

DQ

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

Minha pesquisa de mestrado em Sociologia Rural foi referente a experiências de auto-organização de trabalhadores em assentamentos agrários. A educação formal e não formal desenvolvida nesses assentamentos era um dos fundamentos das experiências políticas e existenciais das pessoas nos assentamentos. Isso me conduziu, na época do mestrado, a fazer uma disciplina no Pós-Graduação em Educação da FACED. Gostei muito e decidi fazer meu doutorado em educação. Meu projeto de pesquisa (apresentado no processo seletivo) era relacionado à educação popular, associada a movimentos sociais. Depois, acabei escrevendo uma tese completamente diferente do projeto inicial. Mas, durante o doutorado cursei disciplinas que tinham relação com o projeto inicial e que me foram de grande valia. Hoje continuo trabalhando com formação de professores e relações entre educação e movimentos sociais. A pesquisa e a tese de doutorado, ainda que completamente outras em relação ao projeto inicial do doutorado e ao mestrado, também foram decisivas em minha formação e, ao seu modo, estabeleceram fortes relações com o mestrado e com meu percurso de vida e de trabalho desde então. Através de temas diferentes e dos níveis da trajetória pós-graduada, a educação é o conceito-chave que perpassa memória do mestrado, do doutorado e do percurso profissional. Definir a educação como um conceito-chave não me parece suficiente para expressar todo o seu significado ao perpassar memórias. De qualquer modo, mesmo que seja mais, certamente educação é também um conceito-chave e, por isso, eu a apresento como minha resposta (interrogativa) para a sua pergunta.

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- apreender os significados expressos por um processo de transformação social,
 - compreender maneiras de organização e práticas de vida não como se fossem objetos existentes em si mesmos, mas como realidades que são dimensionadas pelas concepções e valores dos sujeitos que as realizam
-

- o fato de que uma determinada análise dessas práticas é, antes de mais nada, a expressão da subjetividade do seu autor.

- A educação formal e não formal um dos fundamentos das experiências políticas e existenciais das pessoas continuo trabalhando com formação de professores e relações entre educação e movimentos sociais.

- A pesquisa foram decisivas em minha formação e, ao seu modo, estabeleceram fortes relações com o mestrado e com meu percurso de vida e de trabalho desde então.

- educação é o conceito-chave.

Nesta análise podemos destacar a importância que teve para o entrevistado perceber que “os significados expressos por um processo de transformação social” dos sujeitos envolvidos nas trajetórias de reivindicações coletivas estão associados aos constituintes subjetivos e aliados à educação formal e não-formal.

O entrevistado destaca em seu discurso que “a pesquisa e a tese de doutorado, ainda que completamente outras em relação ao projeto inicial do doutorado e ao mestrado, também foram decisivas em sua formação e, ao seu modo, estabeleceram fortes relações com o mestrado e com o seu percurso de vida e de trabalho desde então”. Manifesta a continuidade do estudo no interesse de “relações entre educação e movimentos sociais” iniciado no seu mestrado.

Mesmo considerando que o autor sinaliza a importância “dos sujeitos que as realizam” no seu discurso de dissertação, não fica evidente a apropriação dos conceitos psicanalíticos na realização da pesquisa, como também apresenta referenciais que indiquem a presença destes conceitos na sua presente atuação. O discurso do pesquisado dá ênfase à experiência do mestrado; porém, não fica claro se esta ênfase estaria relacionada ao estudo da psicanálise, assim como não evidencia a apropriação destes conceitos em sua prática docente. Poderíamos concluir que o que prevaleceu foi o processo transferencial vivido na relação com a sua orientadora.

O pesquisado destaca como conceito-chave a educação. Isso permite pensarmos que a crença e o investimento na proposição educacional expressa seu envolvimento com o objeto de conhecimento, o que lhe dá condições favoráveis para o exercício da docência.

Segundo Vasconcellos¹⁶², o objeto de conhecimento do interesse do professor deve ser profundamente conhecido, “inclusive o *currículum* do objeto, isto é, sua trajetória, o caminho

¹⁶² Vasconcellos, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção Cadernos Pedagógicos de Libertad; V. 7), p. 147.

de sua produção, enfim, a história do conceito”. Este autor cita que o saber do professor acerca do seu objeto de conhecimento promove a convicção deste e desencadeia a mobilização do aluno, entre outros. Ora, todos os que são ou foram alunos entendem a importância do papel que a mobilização exerce na produção de sentidos para o estudante. Ainda para o autor¹⁶³, “o desejo de ensinar é a exigência constitutiva básica do ser professor”, o que, para nós, ainda poderia ser acrescentado “conjuntamente com o desejo de estudar”.

Toda aprendizagem envolve os modos de relação e de criação. A busca por explicações ou o desejo para compreender colocam o sujeito em movimento. O aluno, diante das propostas educacionais que lhe são apresentadas, reatualiza as suas condições internas a partir da posição que ocupa em relação ao Outro. Nas experiências de aprendizagem são reeditados os modos de relação vividos pelo sujeito.

Sujeito E

Dissertação realizada em 1999.

EE

[...] gostaria de revelar o conteúdo dos capítulos desta dissertação e ‘justificar’ os motivos para escrevê-los. Parto do princípio de que deveria esclarecer, através deles, os dois esquemas principais deste trabalho: o esquema ambiente da queixa escolar (capítulo segundo) e o Plano da linguagem (capítulo terceiro). No primeiro esquema, encontramos as instituições que tratam da educação no seu sentido amplo. Falo da família, da escola e, por que não, da clínica psicoterápico/médica. No centro deste esquema está o sujeito que realiza, a cada época e em cada cultura, ao processo de ensino-aprendizagem. Ele circula neste contexto e, caso venha a fracassar, poderá ser identificado como um “aluno-problema”. A queixa escolar é estruturada e descentrada no recorte proposto, a vivência tripartite.

O capítulo primeiro foi escrito para desenvolver a minha visão da condição humana de ‘estar criança’ em processo de aprendizagem. Constitui-se numa reflexão histórico-cultural que expõe as transformações na concepção e práticas, familiares e escolares, do lidar com o filho do homem, bem como a interferência dos saberes da igreja e da saúde na efetivação de tais práticas.

A questão da queixa escolar, desenvolvida no capítulo segundo, poderia ficar mal formulada caso não tivesse sido retomada, anteriormente, a discussão a respeito da infância e seu aprender ao longo dos tempos. Com isso, o percurso, os vetores que produzem e

¹⁶³ Ibid., p. 138.

mobilizam a queixa podem ser analisados por um viés crítico. Aborda-se, nele também, a questão do fracasso escolar, pois o não-aprender por vezes é associado ao fracasso. Não foi meu objetivo definir padrões para um diagnóstico das vicissitudes escolares, pois outros autores dedicam-se a este tipo de empreendimento. Quis investigar confusões que professores e pais podem fazer a respeito do que seja o não-aprender e de como ele é visto pelos especialistas, além de pontuar a necessidade de se articularem as tramas discursivas que continuam a classificar as crianças que ‘fracassam’ na escola.

EQ

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

Não sei se algum dia fiquei desvinculado do projeto de mestrado. Na época as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentavam colocaram uma questão para mim na interface da clínica com a educação. A professora Maria e o PPGEDU foram acolhedores e provocaram as condições para que eu realizasse a escrita de uma dissertação onde apresentada dois casos nesta convivência da educação com a clínica. Alguns pontos são relevantes na escrita da dissertação:

1. Aprendi com a professora Maria a como respeitar o processo de criação de argumentos, bem como delimitar, com a ajuda da experiência da orientadora, os aspectos significativos desse processo. Nos últimos oito anos sou orientador de trabalhos de conclusão de curso, sirvo-me desta vivência para ter o que pensar com meus orientandos e aprendo com eles;

2. Nunca parei com a escuta atenta para as questões apresentadas pelas crianças sobre o não-aprender. As experiências de supervisor de estágio permanecem deslocando as certezas das escolas. Tenho uma relação próxima com a escola que permitiu minha entrada para coletar os dados da pesquisa. Hoje, tenho seis estagiários de psicologia lá e tentamos responder à seguinte questão: como um coletivo emerge de um não lugar? A provocação tem origens na dissertação. Se mantivermos o olhar e a escuta para os mesmos fatores iatrogênicos, nada de novo emerge! Se sustento as relações de gente com gente, gente passa a reconhecer que há gente na escola. Sim, os problemas existem, mas podemos lidar com eles buscando a vida e não a doença;

3. Não publiquei nada sobre a dissertação. Imaturidade da época. Mas desdobrei ela em vários eventos de pós-graduação lato-senso;

4. Nunca abandonei a psicanálise como norteadora para minha prática profissional. Creio que a dissertação virou prática! Crítica, revisitada, potencializada... prática!

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- o esquema ambiente da queixa escolar e o Plano da linguagem
- família escola clínica psicoterápico/médica.
- no centro deste esquema está o sujeito
- ‘estar criança’ em processo de aprendizagem da infância e seu aprender ao longo dos tempos
- questão do fracasso escolar
- investigar confusões que professores e pais podem fazer a respeito do que seja o não-aprender
- é visto pelos especialistas
- interface da clínica com a educação.
- respeitar o processo de criação de argumentos,
- nunca parei com a escuta atenta para as questões apresentadas pelas crianças A provocação tem origens na dissertação.
- desdobrei ela em vários eventos de pós-graduação lato-senso;
- a psicanálise como norteadora
- a dissertação virou prática! Crítica, revisitada, potencializada... prática!

Já na pesquisa do mestrado, o entrevistado explicitava seu envolvimento com as questões psicanalíticas. Podemos evidenciar que entre o discurso da dissertação e o discurso atual permaneceu e se intensificou o interesse expressos na “interface da clínica com a educação [...] e a escuta atenta para as questões apresentadas pelas crianças”. Permanece a continuidade do tema dissertativo na “prática! Crítica, revisitada, potencializada...”.

Esse enunciado revela claramente que o pesquisado, na ocasião da dissertação, já trabalhava com as questões que desenvolveu em sua pesquisa e que o tema permaneceu como gerador de novas propostas, de novas pesquisas.

Para este entrevistado, continuar investigando a rede complexa de relações na qual uma criança está inserida se apresenta no que Zizek¹⁶⁴ expressa ao abordar “O que querem os outros de mim?”. Sabemos que nesse grupo “outros” além das figuras primordiais importantes na vida de uma criança, e/ou de um adolescente, pode estar “alguns” dos seus professores. A criança encontra-se numa “espécie de catalisador e campo de batalha para os desejos dos que a cercam [...] Embora sendo perfeitamente ciente desse papel, a criança não consegue penetrar exatamente que tipo de objeto ela é para esses outros [...]”.

Embora o entrevistado refira que quando iniciou seus estudos na pós-graduação se identificasse com a psicanálise, o que pode ter contribuído para de saída mostrar-se receptivo para com sua orientadora, isso por si só não garante que a transferência opere na relação. Portanto, é relevante destacar que no seu discurso está expresso a relação transferencial afirmativa vivida na experiência com sua orientadora.

As diversas frentes de trabalho apresentadas pelo pesquisado revelam a variedade de possibilidades vinculadas ao tema da dissertação que surgiram após a conclusão do mestrado.

Pensando sobre as escolhas que o/s sujeito/s faz/em, nos perguntamos sobre o/s seu/s referidos objetos e nos deparamos com a questão do que torna um objeto interessante para um sujeito. Sem necessariamente estar numa posição analítica, no que se refere à situação psicanalisando e psicanalisante, podemos sem dificuldade nenhuma afirmar que as escolhas ou as questões que fazem referência a um sujeito estão ligadas intrinsecamente à sua história e aos outros sujeitos importantes presentes nestes acontecimentos, bem como aos sentidos que o sujeito pôde estabelecer nessa relação.

Sujeito F

Dissertação realizada em 1999.

EF

“A inconformidade e o movimento de ruptura dão sentido a este trabalho. Não na ilusão de encontrar respostas salvadoras, mas no compromisso local de transformação.

Submergir nesta busca, deixar-se levar pela paixão, pelo conhecimento, pelo desvelamento, pelo emaranhado das práticas humanas, pelos sentidos...Move a realização desta pesquisa [...].

¹⁶⁴ ZIZEK, S. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Marco Antonio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 63.

Atravessar a educação pela psicanálise, coloca-nos nesta trilha irreversível de questionar as razões, os aparentes, os não-vistos, os submersos. Faz com que sejamos pegos e presos nestas teias dos olhares, dos discursos, e dos Outros; Outros que nos habitam antes mesmo de existirmos, Outros que nos desejam ou negam, reconhecem-nos ou nos inutilizam, Outros que nos estruturam. Outros que podem ser vistos como nossas figuras parentais, como aqueles que nos possibilitam acesso à identidade, que nos assujeitam socialmente, eliminam-nos e excluem da cidadania, do processo de aprender, da possibilidade de ser. Outros que nos isolam, marcam-nos com diagnósticos; Outros que nos permitem o acesso à vida, Outros que nos libertam.

Dar voz a estes sujeitos falados, descritos, determinados em seus lugares pelo desejo de Outro, é o desafio que apresento.

Analisar estes lugares de quem determina a saúde/doença, o aprender/não-aprender, viver/não-viver, e as representações destas questões em suas diferentes instâncias, transformou-se em paixão.

Paixão pelo direito à palavra e a existência, pelo conhecer e criar, pela escola emancipatória, que ocupa o espaço vazio da negação e, entretanto, não molda segundo ‘modelos’[...].

QF

Resposta a questão da pesquisa em 2010.

Relatar as experiências pós-mestrado e pós-doutorado na linha de pesquisa “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação” remete a uma série de transformações que o estudo propôs e ainda vem propondo ao meu percurso pessoal e profissional.

O interesse em buscar o mestrado nesta linha foi, inicialmente, pensado na busca de ampliar o foco de estudos no campo da psicopedagogia, onde atuava naquele momento.

As questões apresentadas pelos sujeitos em atendimento, tanto na clínica quanto na escola onde desenvolvia a prática psicopedagógica institucional, iam além do entendimento possibilitado pelos recursos teóricos até então assumidos, fazendo com que sentisse a necessidade de ampliar conhecimentos em psicanálise, para a análise das situações e compreensões dos sujeitos ali envolvidos com o fracasso. Precisava analisar de que forma este fracasso era constitutivo dos sujeitos e que marcas, traças, brechas, instituía em suas vidas e em suas histórias. Também compreender qual o papel da escola, dos professores, das famílias e do psicopedagogo, tanto no estabelecimento destes lugares de

aprendentes/ensinantes/fracassantes, quanto na possibilidade de dar acesso à palavra verdadeira.

Aliado a estas urgências iniciais, havia o trabalho de inclusão que iniciava na escola, a formação dos professores, os atendimentos e construções dos espaços de vida para que acontecesse de forma real e significativa.

Desta forma, a dissertação intitulada “Intersubjetividade nas relações: análise das representações das diferenças” relatou casos de sujeitos incluídos, cujo atendimento psicopedagógico foi atravessado pela psicanálise, bem como a construção dos espaços escolares e familiares que dessem conta das suas singularidades.

Neste contexto, os estudos em psicanálise foram decisivos, pois possibilitaram outra leitura sobre os sujeitos e seus lugares, seus atos e subjetividades. Ao mesmo tempo, a reconstrução pessoal, na medida em que as leituras deixam marcas em nosso inconsciente e nos reconstruímos, analisamos, revisamos e repontuamos as formas de pensar e ser no mundo, no momento em que adentramos este universo dos conceitos psicanalíticos.

Como resultante dos estudos de mestrado e deste citado reconhecimento identitário, reconstruí também os espaços de atuação profissional, me permitindo assumir novos riscos. A escola foco, inovadora e orientada em outras bases, constituiu-se em referência para o trabalho da região e os estudos realizados serviram de base para assessorias, palestras, publicações, etc

O espaço da clínica psicopedagógica também foi reorientado, onde os profissionais passaram a estudar e trabalhar os casos em rede, embora a minha atuação tenha ficado menos efetiva em função das demais atividades.

A dissertação de mestrado, tratando dos casos de sujeitos com Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Mielomeningocele, surdez, entre outros, em seus processos de aprendizagem e inclusão, possibilitou o avanço dos estudos em outros campos que não foram possíveis de serem abordados no curto espaço de tempo.

Desta forma, estes estudos prosseguiram e definiram o foco da tese de doutorado, intitulada “Interculturalidade com o universo autista (Síndrome de Asperger) e o estranhamento docente”, onde aprofundi o campo teórico em todas as áreas, principalmente da psicanálise, estudando os autismos e as psicoses, a função materna e paterna, a identificação, entre outros.

Os casos em estudo, novamente numa abordagem psicopedagógica clínica e institucional, foram às pontes para as análises teóricas, bem como as perspectivas de inclusão educacional e social dos sujeitos.

Novamente os reflexos foram ampliados após a tese, embora alguns trabalhos que passei a desenvolver não tivessem estritamente relacionados com a temática, certamente a ampliação dos estudos, a reconstrução pessoal e profissional daí originada, possibilitou este acesso.

Novos percursos, publicações, palestras, assessorias e atendimento à professores, pais e sujeitos foram construídos, inclusive no espaço acadêmico, pois geraram um núcleo de inclusão na universidade com vistas ao atendimento e assessoramento nos processos dos alunos da graduação que apresentam necessidades educativas especiais.

Finalmente, em 2009, alteram-se radicalmente a minha vida profissional, pois ingresso na UFPEI, mudo de cidade e de trabalho. Mas os fundamentos até então conquistados se mantêm, pois desde o ingresso na nova universidade mantenho um projeto de pesquisa sobre Síndrome de Asperger.

Mantenho os estudos e as produções em psicanálise, mas de forma individualizada tendo em vista a conclusão dos cursos e do afastamento indesejado do grupo de pesquisa da UFRGS, em função do tempo. Entretanto, posso apontar a falta que as quartas-feiras de seminários me fazem, pois os aprendizados, as discussões, a convivência, foram e serão sempre inesquecíveis.

Atualmente, além da pesquisa acima citada, desenvolvo uma disciplina optativa de “necessidades educativas especiais”, onde os conhecimentos em psicanálise possibilitam enfoques temáticos, também oriento trabalhos de conclusão de curso e estágios, onde alguns conceitos se evidenciam, tais como, relações de transferência, identificação, função materna e paterna, nome-do-pai e vivência do Édipo, entre outros.

De toda forma, atravessada pela psicanálise, todos os meus percursos pessoais e profissionais são direta ou indiretamente influenciados.

Expressões presentes nos discursos do excerto e na resposta à questão que atenderam à proposição das categorias menos abrangentes e subsidiaram a construção das categorias emergentes:

- A inconformidade e o movimento de ruptura dão sentido...
 - [...] compromisso local de transformação.
 - [...] deixar-se levar pela paixão, pelo conhecimento, pelo desvelamento, pelo emaranhado das práticas humanas, pelos sentidos...
 - Dar voz a estes sujeitos falados, descritos, determinados em seus lugares pelo desejo
-

de Outro [...].

- [...] os estudos em psicanálise foram decisivos, pois possibilitaram outra leitura sobre os sujeitos e seus lugares, seus atos e subjetividades. Ao mesmo tempo, a reconstrução pessoal, na medida em que as leituras deixam marcas em nosso inconsciente e nos reconstruímos, analisamos, revisamos e repontuamos as formas de pensar e ser no mundo, no momento em que adentramos este universo dos conceitos psicanalíticos.

- [...] Novos percursos, publicações, palestras, assessorias e atendimento à professores, pais e sujeitos foram construídos [...]

- [...] alguns conceitos se evidenciam, tais como, relações de transferência, identificação, função materna e paterna, nome-do-pai e vivência do Édipo, entre outros

- [...] atravessada pela psicanálise, todos os meus percursos pessoais e profissionais são direta ou indiretamente influenciados.

- [...] a falta que as quartas-feiras de seminários me fazem, pois os aprendizados, as discussões, a convivência [...]

Na escuta textual discursiva deste entrevistado, estão presentes as ligações entre o discurso do mestrado e o discurso atual, a referência aos lugares de atuação, a ressonância dos conceitos estudados no mestrado na prática profissional e a experiência da transferência durante o percurso na pós-graduação, bem como os resíduos desta vivência na atualidade.

Inferimos que no discurso atual o compromisso “de transformação” enunciado na dissertação está presente nas propostas que o entrevistado apresenta no pós-mestrado.

Emergem como subsídios na prática o seu investimento na atuação junto à graduação envolvendo a continuidade do estudo e o desenvolvimento/orientação de pesquisas relacionadas aos seus estudos iniciados na pós-graduação, a prestação de assessoria institucional para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino superior e a reorientação na clínica psicopedagógica através da proposta multidisciplinar de estudo e trabalho em rede, perpassados pela psicanálise.

Kupfer¹⁶⁵, ao abordar a possibilidade de outros lugares que não o setting terapêutico para uma escuta psicanalítica, reconhece que nas instituições as práticas institucionais pelo seu caráter normativo e geral se colocam em oposição ao singular do sujeito.

¹⁶⁵ KUPFER, M. C. Psicanálise e Instituições. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre- APPOA**. Alegre, n. 83, set. de 2000, p. 11.

Kupfer¹⁶⁶ pergunta se as práticas institucionais e grupais relatadas numa abordagem do além setting constituiriam formas ilegítimas de exercício da psicanálise. Retoma a autora que para Lacan a clínica psicanalítica é o campo da psicanálise em intenção e o discurso psicanalítico praticado fora dos consultórios é a psicanálise em extensão.

Nesse sentido, Kupfer¹⁶⁷ defende a idéia que “[...] a teorização em torno do modo como a psicanálise está presente nas instituições e [...] a clínica que nelas se impõem pede essa formalização teórica, para não cair no empirismo vazio e nas distorções perigosas” da prática sem dialetização.

¹⁶⁶ Ibid., p.11.

¹⁶⁷ Ibid., p.12.

7 DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar se as propostas de educação psicanaliticamente orientada e de psicanálise em extensão estão presentes no desdobramento das práticas docentes e áreas afins dos egressos da ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*.

Verificamos nos discursos dos sujeitos participantes do estudo que a articulação dos campos Psicanálise e Educação, que ocorre no PPGEDU-UFRGS, nessa ênfase temática, oportunizou aos pesquisados o conhecimento de conceitos que promoveu a continuidade da articulação dos campos Psicanálise e Educação nos seus contextos profissionais.

Na análise entre os discursos dos entrevistados e entre os discursos do período do mestrado e o atual de cada pesquisado estão presentes os enunciados “o sujeito”, “o desejo”, “o inconsciente”, “a transferência”, “a educação” e “a formação de professores”. Esses enunciados indicam que para a maioria dos entrevistados permanece a articulação da psicanálise com a educação, sendo que três dos sujeitos afirmaram utilizar com maior ênfase essa articulação, enquanto que dois articulam relativamente estes conceitos e um não explicitou com clareza essa utilização.

Todos os pesquisados referiram a importância do percurso do mestrado para o início ou a continuidade de suas práticas profissionais e os seus discursos indicam a evidência do aspecto da presença de continuidade de pesquisas relacionadas às questões desenvolvidas na dissertação. Para a maioria dos pós-graduandos, a pesquisa desenvolvida no mestrado subsidiou a criação e a continuidade na práxis de propostas relacionadas à Psicanálise e à Educação.

Nesse sentido, ao considerarmos que com exceção de uma ou outra proposta acadêmica na graduação é no período da dissertação que iniciamos o exercício de realização de pesquisa, podemos inferir que a experiência do mestrado desencadeou nos entrevistados o interesse de ser ou permanecer pesquisador.

Constata-se, assim, que todos os pós-graduandos entrevistados, do período de 1984 a 2005, nesta ênfase temática, mantêm um paralelo entre a escolha da temática da pesquisa realizada na dissertação e as suas práxis na atualidade.

Todos os sujeitos entrevistados são docentes em instituições de ensino superior, sendo que quatro destes em universidades de Porto Alegre e/ou região metropolitana, um na região

sul do estado do Rio Grande do Sul e outro no nordeste do país. Esses egressos atuam nas especialidades de química, fisioterapia, sociologia, psicologia, psicopedagogia e psicanálise.

Abaixo, apresentamos um recorte da trajetória pós-mestrado dos pesquisados:

TOTAL DE SUJEITOS PESQUISADOS	TOTAL QUE ATUAM COMO DOCENTES	TOTAL QUE POSSUEM DOUTORADO	TOTAL COM TESE ASSOCIADA AO TEMA DA DISSERTAÇÃO
6	6	5	4

Tabela 1 – Panorama da trajetória pós-mestrado dos pesquisados.

Fonte: Autoria própria

Na análise da tabela 1, verificamos que os 100% dos pesquisados pós-graduados na Ênfase Temática: *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação* atuam como docentes no ensino superior, 83% prosseguiram estudos para doutoramento e 67% desenvolveram suas teses com tema associado à pesquisada realizada no mestrado.

A análise dos dados pautada em especial, na indagação da inserção da proposta de educação psicanaliticamente orientada nas diversas áreas de atuação dos mestres da ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação* possibilitou o desdobramento em categorias menos abrangentes em diferentes proposições. A saber: ligações entre o discurso do mestrado e o discurso atual; lugar de onde falam hoje os sujeitos entrevistados; conceitos provenientes do percurso de mestrado presentes no discurso atual e a presença da transferência no discurso atual dos entrevistados; e categorias emergentes que foram produzidas a partir dos discursos dos sujeitos pesquisados e das construções dialógicas.

Nas categorias emergentes foi interessante perceber que, a partir da sequência dos discursos dos entrevistados, estas se estruturaram, em síntese, em torno de dois blocos: um que refere a articulação entre saúde, sujeito e educação - inclusão, saúde pública, inclusão dos portadores de sofrimento psíquico, ênfase no sujeito e não em sua patologia - e outro que refere à formação, qualificação, estudo e educação - os saberes dos educadores, ênfase na formação inicial e continuada de professores, conceito-chave educação e respeito ao processo de criação de argumentos.

Entre as diversas categorias emergentes nos discursos dos diferentes pesquisados, pudemos relacionar entre os discursos de uns e outros participantes a importância da experiência vivencial e teórica do mestrado para os desdobramentos ao atendimento do sujeito com necessidades especiais, ou em qualquer outra relação entre sujeitos. O saber sobre o qual se faz necessário a uma intervenção e/ou interação só terá sentido se, para além da patologia ou do objeto de relação, percebermos o sujeito que está ali.

A proposição de políticas de saúde pública e de educação requerem, para a viabilização da inclusão dos portadores de sofrimento psíquico e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, em qualquer proposta relacionada à interação humana, além do estudo e dos instrumentais necessários, a capacitação dos agentes envolvidos no atendimento a estes sujeitos. O caminho para o alcance desse objetivo necessariamente passa pelo entendimento da importância da dinâmica da constituição psíquica de cada sujeito nas suas relações com os demais.

Para pensar sobre o que está em articulação quando o/s entrevistado/s falam de saúde pública, da inclusão e da educação, propomos discorrer sobre em que sentido poderíamos considerar satisfatório o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o atendimento de sujeitos com necessidades psíquicas e ou educacionais especiais. Será que se trata apenas da aquisição de conhecimentos e da habilitação teórica para o pleno desenvolvimento deste potencial?

Concordamos que um atendimento qualificado passa pela formação dos profissionais atuantes nessas propostas, mas entendemos o quanto é necessário um saber que ultrapasse ou que participe concomitantemente ao saber teórico e, assim, fale das possibilidades do sujeito atendente na relação com o sujeito que recebe o atendimento. Esse saber está relacionado com o que costumamos nomear como “saber não sabido”, ou seja, o saber inacessível, ou mais ou menos acessível à consciência. Se trata do saber inconsciente, ou pré-consciente, que participa junto ao saber consciente.

Para ilustrar essa discussão, utilizamos o que Zizek¹⁶⁸ apresenta acerca da relação enunciada por Rumsfeld¹⁶⁹ entre o sabido e o não sabido. Segundo Zizek, Rumsfeld, em março de 2003, apresenta três possibilidades para tal: os sabidos sabidos, os não sabidos

¹⁶⁸ ZIZEK, S. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Marco Antonio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 67.

¹⁶⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Donald_Rumsfeld - Donald Henry Rumsfeld (Evanston, Illinois, 9 de Julho de 1932) é um político norte-americano, ex-secretário da Defesa dos Estados Unidos da América, tendo exercido o cargo de 20 de Janeiro de 2001 a 8 de Novembro de 2006, sob o governo do Presidente George W. Bush. Formou-se em História na Universidade de Princeton, em Nova Jérsei, mas depois seguiu a carreira militar na Marinha.

sabidos e os não sabidos não sabidos. Para Zizek, o que Rumsfeld “esqueceu de acrescentar foi o quarto termo essencial: ‘os sabidos não sabidos’, coisas que não sabemos que sabemos – o que é precisamente o inconsciente freudiano, o ‘saber que não se sabe’, [...] cujo cerne é a fantasia”.

No referencial teórico utilizado neste estudo, diferentes pesquisadores da área educacional na atualidade expressam a necessidade da escola contemporânea adequar-se às exigências atuais e às características dos alunos com os quais trabalha. Falam da importância da escola se re-inventar e oferecer uma escola que tenha sentido para o aluno. Reconhecem a escola como um espaço de humanização, de civilização e de aquisição e produção de conhecimento e cultura. Nesse sentido, inserem, talvez involuntariamente, um saber não sabido acerca da importância de aliar esse saber (não sabido) ao saber sabido (da educação).

Em psicanálise, pensar ou falar acerca de humanização implica em uma dimensão apresentada por Zizek¹⁷⁰: “Lacan defende que reconheçamos o anti-humanismo prático, uma ética que vai além da dimensão do que Nietzsche chamou de ‘humano, demasiado humano’, [...], uma ética que enfrenta destemidamente a monstruosidade latente de ser humano [...]”.

Assim, entendemos que a proposta de humanização da qual falam os educadores, está na perspectiva de apenas uma das faces do que é considerado humano; portanto, é preciso rearticulá-la no processo educacional para a perspectiva de considerar também o “cerne inumano” presente na humanidade.

No tocante à necessidade da escola se reinventar, não seria interessante para a pedagogia a apropriação da psicanálise em extensão na via do real¹⁷¹ em direção ao simbólico do sujeito, considerando o inconsciente estruturado como uma linguagem? O que ocorre de modo diferente na psicanálise em intenção, pois esta se dirige a um sujeito em particular e vai na direção de tocar o real pelo simbólico, supondo a travessia de um fantasma.

¹⁷⁰ Ibid, p. 60.

¹⁷¹ Disponível em: <<http://www.cprj.com.br/lacan.html>>. “O recalque originário é estruturante, sendo uma metáforização. É a simbolização primordial da lei, efetuada através da substituição do significante fálico pelo significante Nome-do-Pai. A criança substitui a posição de ser o único objeto do desejo da mãe, o falo, a dialética do ser, para a dimensão do ter. O advento do sujeito implica numa operação inaugural de linguagem, esforço simbólico, onde a criança renuncia ao objeto fálico; sendo que o significante fálico, significante do desejo da mãe, é recalcado e substituído pelo Nome-do-Pai. O registro imaginário, conceito inicial correlato ao estádio do espelho, desenvolvido por Lacan em seus primeiros estudos, refere-se a uma relação dual com o semelhante. Seria o “lugar”; do eu (moi), das ilusões, da alienação, do engodo, e daquilo que participa da formação do corpo humano, de sua gestalt. O real se caracteriza pela ex-sistência ao imaginário e ao simbólico, discernido pela modalidade lógica do impossível, sendo aquilo que não cessa de não se escrever. Não podendo ser simbolizado, expressa a impossibilidade da relação sexual, não há relação sexual, que é ininscrível. No seminário O Sinthoma, Lacan diz que o real é sem lei, não tem ordem. Pelo real aproximamos à categoria do gozo e do objeto a, campo lacaniano por excelência. As três categorias (real, Simbólico e Imaginário) serão sistematizadas numa representação borromeana, onde o imaginário, no seminário O Sinthoma, assegura a consistência do conjunto”.

Segundo Kupfer¹⁷², Freud já propusera essa forma de ampliação do campo freudiano originalmente construído quando admitiu “[...] recorrer a outros meios, outras práticas que não o tratamento padrão, porém com os mesmos objetivos [...]”. A clínica psicanalítica ampliada da mesma forma que no tratamento padrão se propõe a bordejar o Real. Porém, a direção no tratamento das psicoses, como em outras propostas fora do tratamento comum, é a da construção de anteparos simbólicos, ao passo que na clínica psicanalítica clássica a direção do tratamento se dá através de um reordenamento de uma re-historização das antigas bordas do sujeito.

Nesse caso, a educação pode oferecer-se como uma possibilidade de produção de laços simbologênicos para a construção de bordas subjetivas.

Kupfer¹⁷³ ressalta que “[...] psicanálise e instituições não são termos antimônicos [...], estudos articulam a psicanálise com a cultura ou com os discursos sociais. O inconsciente é o social, e o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma (ou fantasia, tradução correta do *fantasme* francês) e o discurso social”.

Lacan admite que o inconsciente é transubjetivo e que o inconsciente se constrói através da rede dos laços de linguagem. São os discursos que organizam e produzem o sujeito. O sujeito social é efeito das determinações discursivas de seu tempo.

Ressignificar a escola na contemporaneidade implica em construir caminhos coletivos através da interlocução com as diferentes áreas do conhecimento e com todos os atores envolvidos. As necessidades que os alunos apresentam na escola, decorrentes das possibilidades do tempo de convivência, do investimento interrelacional familiar, convocam a escola a redimensionar o seu papel. Evidentemente que não se defende a ideia da escola assumir sozinha a educação e o cuidado dos alunos, mas o entendimento que a proposta de trabalhar as disciplinas e, concomitantemente, desenvolver modos de inserção e interação cultural está em sintonia com as necessidades que os alunos apresentam na escola atualmente.

A necessidade de re-invenção escolar está no fato dos alunos buscarem a escola como um espaço onde podem dialogar sobre suas questões. Pesquisadores apontam que a escola é vista como um lugar de encontro de culturas e que os alunos gostam de estar na escola apesar de, muitas vezes, não atribuírem sentido ao que a escola lhes oferece. A capacidade da escola em se re-inventar oferece a redescoberta do vínculo entre a sala de aula e a vida fora da

¹⁷² KUPFER, M. C. *Psicanálise e Instituições*. *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre- APPOA*. Alegre, n. 83, set. de 2000, p. 16.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 17.

escola, promovendo a qualificação de ambas. A escola com sentido para os alunos trabalha os conteúdos como meio de entender o mundo.

Ao admitirmos a importância do diálogo para a construção de processos coletivos e do trabalho multidisciplinar, na condição de abrangência ao conhecimento e atendimento às necessidades dos sujeitos que utilizam as propostas educacionais, entendemos que esse processo é vivido na formação inicial e na continuidade da formação do educador, que deverá ser além de um especialista em sua disciplina: precisa ser um conhecedor das características dos alunos que compõem a faixa etária com as quais trabalha e, indispensavelmente, deverá ser um conhecedor das condições subjetivas de cada aluno em particular.

Nesse sentido, percebemos, não somente a viabilidade da proposição de educação psicanaliticamente orientada, mas também a necessidade de sua aplicação nas propostas educacionais da atualidade, assumindo com legitimidade as possibilidades e os limites dessa utilização.

Nos limites de alcance desta pesquisa, destacamos que foi possível identificar algumas propostas de educação psicanaliticamente orientada na práxis educacional e/ou (outra) profissional dos egressos que atuam junto a alunos do ensino superior e os efeitos que os temas e os autores estudados na ênfase temática produziram nas suas práticas profissionais. Abre-se a questão para futuros estudos sobre a presença de educação psicanaliticamente orientada na Educação Básica, tendo em vista a abrangência desse processo, concomitante à constituição psíquica do sujeito.

Consideramos, a partir deste estudo, que se vislumbre a ocorrência da interlocução entre a psicanálise e a educação em mais propostas de formação e pós-graduação, pois inferimos pelas necessidades verificadas nas discussões e estudos da atualidade que esta proposta deveria constituir-se em presença efetiva em todos os currículos que visam a formação de educadores.

Acreditamos que nos discursos dos participantes deste estudo está expresso o impacto do percurso de formação empreendida pela ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação* do PPGEDU/UFRGS sobre a atuação e a inserção profissional dos egressos.

Entendemos que o interesse crescente na abordagem da psicanálise com a educação e a importância que as possibilidades da psicanálise dita, em extensão, que tem se inserido em diferentes campos de atuação, justificam a realização de pesquisas sobre o assunto.

Nas experiências profissionais como psicóloga educacional participante em equipe multidisciplinar na Educação Básica e psicanalista clínica desta pesquisadora, as propostas de

educação psicanaliticamente orientada e/ou psicanálise em extensão, verificadas também na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, apresentam modos diferentes de se conceber a educação que interessam sobremaneira aos sujeitos aprendentes/ensinantes.

O propósito de uma dissertação deve ser o de buscar respostas a questões consideradas em aberto. Um estudo em psicanálise, em síntese, visa à busca de possibilidades de elaboração frente aos impasses às questões que o sujeito apresenta, ou de questões que interessam aos sujeitos. Esta pesquisa, em especial, procurou, a partir da análise textual dos discursos dos sujeitos entrevistados, responder a questão da inscrição que a vivência relacional e teórica da psicanálise em extensão promove nas práticas profissionais dos egressos.

Lacan durante os períodos em que se dedicou a ensinar a estudantes da Escola Normal já pressupunha a necessidade da psicanálise fazer parte da formação dos educadores. A importância social das contribuições que este estudo possa ter para o saber científico está centrada na intenção de que possa se fazer valer a proposição, marcada na atualidade, de novos modos de se conceber a educação e acreditamos que a psicanálise possa oferecer possibilidades interessantes ao atendimento desta questão.

Especialmente acreditamos que a Educação pode se assim quiser, se valer da ética psicanalítica. Ética em psicanálise é uma práxis regida pelo inconsciente e pelo compromisso que se estabelece entre o sujeito e o seu desejo. O acesso ao desejo do sujeito, à sua verdade inconsciente, está na mensagem codificada contida no enigma do sintoma. Por sua vez, esta metáfora em que consiste o sintoma está submetida às leis da linguagem. O sintoma é representante do sujeito do desejo por consistir num gozo na fantasia inconsciente de origem sexual. Nas palavras de Pimentel*(Pimentel, Déborah. **Transferência e ética: direção e cura**. Disponível em: <<http://www.cbp.org.br/artigo10.htm>>. Acesso em 09/07/2010.) a ética psicanalítica surge no cerne da relação entre psicanalista e analisando. *É no ato psicanalítico que o sujeito é questionado sobre o seu desejo e da sua responsabilidade acerca dos seus sintomas e do gozo ali contido, ou seja, acerca de sua posição subjetiva que traduz uma escolha; escolha inconsciente; uma eleição.*

A lugar privilegiado em que pode se encontrar o professor na relação com seu aluno, favorece o mesmo que é vivenciado na relação entre psicanalista e analisando e é o que possibilita a ocorrência do ato psicanalítico. O professor pode aliar ao seu ato educativo a ética psicanalítica que rege o ato psicanalítico.

Concluimos com a ideia que as verdades deste estudo possam ser lidas como modos de vida temporizadas e circunstancializadas (cf. Hall¹⁷⁴), verdades em movimento, pois as relações entre Psicanálise e Educação envolvem e movimentam sujeitos.

¹⁷⁴ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Stuart_Hall>. “Hall é um teórico cultural jamaicano que trabalha no Reino Unido. Ele contribuiu com obras-chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. Hall desenvolveu estudos nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo”.

8 REFERÊNCIAS

- ARENDET, H. **A condição humana**. 1.ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- CABAS, A. G. **Curso e Discurso de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. V Congresso Internacional de Educação: pedagogias (entre) lugares e saberes, 20 a 22/08/2007. São Leopoldo: Unisinos, 2007 (Conferência proferida).
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. Coord. da equipe de tradução Ângela M. S Côrrea; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.
- CASSEL, D. K. (em 24/06/2010), PAIM, R. M. de O. (em 22/06/2010).
- CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. v. 1. 2.ed. Revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã**. Psicanálise nas Historias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COURTINE, J. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez; Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha.. 2.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CURRÍCULO do Sistema de Currículos Lattes (Maria Nestrovsky Folberg). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783345J5>>. Acesso em: 08 abr 2009.
- CURRÍCULO do Sistema de Currículos Lattes (Maria Nestrovsky Folberg). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783345J5>>. Acesso em: 1º fev 2009.
- DARRIBA, V. **A falta conceituada por Lacan**: da Coisa ao objeto a. *Ágora*. v. 8. n.1 Rio de Janeiro: Jan./Jun, 2005
- FÉDIDA, P. **Nome, figura e memória**: A linguagem na situação psicanalítica. M. Gambini & C. Berliner, trads. São Paulo: Escuta, 1992.
-

FOLBERG, M. N. **Registros Pessoais do Seminário de 20 de agosto de 2008**. PPGEDU-UFRGS na Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

FOLBERG, M. N. **Registros Pessoais do Seminário de 15 de abril de 2009**. PPGEDU-UFRGS na Ênfase Temática “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”.

FREUD, S. **Totem e Tabu**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **Psicopatologia da Vida Cotidiana**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **Cinco Lições de Psicanálise**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **Um estudo autobiográfico**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **Esboço de Psicanálise**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **A Interpretação dos Sonhos**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **O Futuro de uma Ilusão**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____, **O Mal-estar na Civilização**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v.24. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GOEPPERT, H. C.; GOEPPERT, S. **Linguagem e Psicanálise**. Título do original: Sprache und Psychoanalyse – 1973. Trad. Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

GREGOLIN, M. do R.. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GRIJELMO, A. **La Seducción de las Palabras**. 9.ed. Madrid: Taurus, 2005.

HÉBRARD, J. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, nº 33, p. 5-17, maio-jun, 2000.

KUPFER, M. C. Psicanálise e Instituições. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre- APPOA**. Alegre, n. 83, set. de 2000.

KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, publicação interna, Porto Alegre, ano IX, n. 16, jul. de 1999.

LACAN, J. **O real, o simbólico e o imaginário**. Discurso [jul,1953]: Societé Française de Psychanalyse. Trad. Maria Sara H. Gomes e Silvia Mangaravite (mimeo)

_____. (1972-1973). **O Seminário de Jacques Lacan, livro 20: Mais ainda**. (Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de M.D. Magno). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

_____. **A Instância da Letra ou a Razão desde Freud**. In: Escritos (1966). São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. **O Seminário 17 – O avesso da psicanálise** (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964)/ Jacques Lacan: texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; trad. de MD Magno. 2 ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Problemas Cruciais para a Psicanálise.Seminário 1964-1965**. Publicação não comercial do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, outubro de 2006.

_____. **A Lógica do Fantasma – Seminário 1966-1967**. Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, 2008.

_____. **O Ato Psicanalítico. Seminário 1967-1968**. Escola de Estudos Psicanalíticos. Porto Alegre: Evangraf Ltda.

LEPARGNEUR, H.. Introdução aos estruturalistas. Gregolin, M. Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística In: **Revista Estudos da Linguagem**. n. 01, jun. 2005. São Paulo: Herder, 1972.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis**. Sob a direção de Daniel Lagache; [tradução Pedro Tamen]. – São Paulo: Martins Fortes, 1992.

LINHAS de Pesquisa. PPGEDU-UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/lpsicanalise>>. Acesso em: 12 jan 2009.

MANNONI, M. 1923-1998. **A criança, sua “doença” e os outros**/ Maud Mannoni; tradução de Mônica Seincmann. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

MANNONI, O. **L’Analyse Originelle**, TM, junho de 1967, 53; reproduzido in *Clefs pour Imaginaire*, Paris, Seuil, 1969.

MELO, A. B. G. **Adolescentes, funcionamento psicótico, escolas regulares: o sujeito e seus lugares**. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

MILLER, J. **Le nom-du-père, s’en passer, s’en servir’**. Disponível em: <www.lacan.com>.

MILNER, J. **O Amor da Língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORALES, B. S.V. **O Real da Língua e O Real da História** – considerações a partir do texto *La Lengua de Nunca Acabar...* In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org). Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de Nunca Acabar. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MUTTI, R. M. V. **O Primado do Outro Sobre o Mesmo**. In: Primeiro seminário de estudos em análise de discurso (obra em CD-Rom). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NOVOA, A. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.html>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

OBJETIVOS gerais do Programa de Pós-graduação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 27 out 2008.

ORLANDI, E. P. **Enciclopédia de Pragmática**. Jacob Mey: Elsevier, 1998.

_____. Estudos da Linguagem. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. n.1.– Vitória da Conquista: Edições Uesb. 2005. Semestral ISSN 1808-1355 Michel Pêcheux e a Análise de Discurso —Unicamp: jun, 2005..

PAIM, B. J. **Educação e Humanização desde os primeiros toques e as primeiras falas**: a unidade de neonatal e a posição Mãe-Canguru. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2003.

PAIM, R. M. de O. **Mulher@Desejo**: a procura do objeto amoroso. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2008.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. M^a Rosário Gregolin et all. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Discours: Structure or Event?**. Trad. Bras. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990/1984.

_____.; GADET, Françoise. **La lengua de nunca acabar**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984/1987.

_____. **A análise de discurso**: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Jonas de A. Romualdo. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. **Sobre a (des)construção das teorias linguísticas**. Eni Pulcinelli Orlandi In: Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas: Pontes, 1999.

PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 25 de novembro de 2008.

QUINET, A. **A Heteridade de Lacan.** Disponível em: <<http://www.robertexto.com/archivo7/heteridade.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

REGO, N. **A Convergência da Hermenêutica.** Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

ROBAINA, J. V. L. **Raízes e Consequências da Dependência Química.** Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

RODRIGUEZ, R. de C. M. C. **Inter-subjetividade das Relações: Análise das Representações das Diferenças.** Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999.

ROUDINESCO, E. **História da Psicanálise na França.** A Batalha dos Cem Anos/ 1885-1939. Éditions Ramsay/éditionsdu Seuil de Paris, França. Vol.1. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1989.

SAMPAIO, W. M. **Quando crianças falam a respeito do não-aprender: uma reflexão na Interface da educação com a psicanálise.** Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

STRAUSS, A. L. **Qualitative analysis for Social Scientists.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____; CORBIN, Juliet. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.** Thousand Oaks, CA: Sage. Strauss, A. e Corbin, J.(1998). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (2nd ed.)** Thousand Oaks, CA:Sage

THORNTON, R. **Metodologia Grupos de Discussão, Grupos Focais.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção Cadernos Pedagógicos de Libertad; v. 7).

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios.** In: *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência.* Porto Alegre: UFRGS/EDITORA, 2007.

ZIZEK, S. **A Visão em Paralaxe.** Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Como ler Lacan.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Marco Antonio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

YIN, R. K. **Case Study Research**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1984.



APÊNDICES



Apêndice A – Convite aos sujeitos participantes da Pesquisa

C O N V I T E

Eu, mestranda, Loiva Lucia Herbert, juntamente com a professora orientadora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa intitulada *“Inter-relações da extensão acadêmica à práxis”*.

Ressaltamos que sua participação, nesta etapa da pesquisa, implicará apenas em retornar eletronicamente o Termo de Consentimento assinado e em responder via e-mail, a uma questão que será enviada logo após seu aceite de participação.

Sua concordância em participar será de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa e salientamos nosso compromisso em relação ao sigilo dos dados.

Caso você concorde, aguardaremos sua confirmação de participação na pesquisa até a data de 30 de abril de 2010.

Após sua concordância, encaminharemos o Termo de Consentimento e a questão a ser respondida, para o seu endereço eletrônico. Caso você opte por receber em outro endereço eletrônico que não seja este que enviamos, por favor, informe-nos juntamente com o aceite de participação.

Gratas,

Loiva Lucia Herbert
loivaherbert@hotmail.com
(51) 9976-3128
Mestranda do PPGEDU-UFRGS

Dr^a Maria Nestrovsky Folberg
Orientadora

Apêndice B – Declaração de aceite dos sujeitos participantes da Pesquisa**D e c l a r a ç ã o**

Local e data _____

EU, _____, declaro aceitar participar da pesquisa de dissertação da mestrandia Loiva Lucia Herbert e orientadora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, intitulada “Inter-relações da extensão acadêmica à práxis”.

Apêndice C – Questão enviada aos sujeitos participantes da Pesquisa

Prezado participante,

Gostaríamos que escrevesse livremente sobre sua experiência profissional pós-mestrado, em especial, se verificas alguma relação com a linha de pesquisa ou temática que escolheste na ocasião da pesquisa e quais conceitos-chave daquele período tu utilizas ou utilizaste para o desenvolvimento de propostas pós-mestrado.

-Espaço aberto:

Quadro 1 – Questão enviada aos sujeitos-alvo da pesquisa.

Fonte: Autoria própria

ANEXOS



Anexo A – Avaliação CAPES

ÁREAS	CONCEITO
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO	Avaliação CAPES 2007/2009 M/D - 7 e MP - 4
CEPAN AGRONEGÓCIO UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 4
PPGAS - UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 6
PROPAR	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ARTES CÊNICAS	Avaliação CAPES 2007/2009 3
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS	Avaliação CAPES 2007/2009 5
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 5
BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR-CBIOT - UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2006 6
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BOTÂNICA - UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 4
CIÊNCIAS POLÍTICAS	Avaliação CAPES 2007/2009 6
ICTA – INSTITUTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	Avaliação CAPES 2007/2009 4
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: BIOQUÍMICA	Avaliação CAPES 2007/2009 7
FISIOLOGIA – PPG-UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 5

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: NEUROCIÊNCIAS	Avaliação CAPES 2007/2009 4
CIÊNCIAS DA SAÚDE: CARDIOLOGIA E CIÊNCIAS CARDIOVASCULARES	Avaliação CAPES 2007/2009 4
PPGCMH – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	Avaliação CAPES 2007/2009 5
CIÊNCIAS DO SOLO	Avaliação CAPES 2007/2009 5
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS DOS MATERIAIS	Avaliação CAPES 2007/2009 4
CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA	Avaliação CAPES 2007/2009 4
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	Avaliação CAPES 2007/2009 M/D - 6 e MP - 3
CIÊNCIAS MÉDICAS: ENDOCRINOLOGIA	Avaliação CAPES 2007/2009 6
PSIQUIATRIA FAMED – UFRGS/HCPA	Avaliação CAPES 2007/2009 7
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	Avaliação CAPES 2007/2009 5
INSTITUTO DE INFORMÁTICA – UFRGS PPGC	Avaliação CAPES 2007/2009 6
PPG COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO - UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 5
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL	Avaliação CAPES 2007/2009 5
PPGDESING	Avaliação CAPES 2007/2009 4

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ECOLOGIA UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 5
PPG ECONOMIA UFRGS	Avaliação CAPES 2007/2009 M/D - 5 e MP - 4
FACED	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ENSINO DE CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	Avaliação CAPES 2007/2009 3
ENFERMAGEM	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ENGENHARIA CIVIL	Avaliação CAPES 2007/2009 7
ENGENHARIA DE MINAS, METALÚRGICA E DE MATERIAIS	Avaliação CAPES 2007/2009 M-D 7 e MP 3
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	Avaliação CAPES 2007/2009 MD 5 e MP 5
ENGENHARIA ELÉTRICA	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ENGENHARIA MECÂNICA	Avaliação CAPES 2007/2009 6
ENGENHARIA QUÍMICA	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ENSINO DE FÍSICA	Avaliação CAPES 2007/2009 5
ENSINO DE MATEMÁTICA	Avaliação CAPES 2007/2009 3
EPIDEMIOLOGIA	Avaliação CAPES

		2007/2009 MD 6 E MP 5
FILOSOFIA		Avaliação CAPES 2007/2009 5
FÍSICA		Avaliação CAPES 2007/2009 MD 7
FITOTECNIA		Avaliação CAPES 2007/2009 5
GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR		Avaliação CAPES 2007/2009 7
GEOCIÊNCIAS		Avaliação CAPES 2007/2009 7
GEOCIÊNCIAS		Avaliação CAPES 2007/2009 5
GEOGRAFIA		Avaliação CAPES 2007/2009
HISTÓRIA		Avaliação CAPES 2007/2009
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO		Avaliação CAPES 2007/2009
LETRAS		Avaliação CAPES 2007/2009
MATEMÁTICA		Avaliação CAPES 2007/2009 5
MATEMÁTICA APLICADA		Avaliação CAPES 2007/2009 4
MEDICINA: CIÊNCIAS PNEUMOLÓGICAS		Avaliação CAPES 2007/2009 4
MEDICINA: CIÊNCIAS CIRÚRGICAS		Avaliação CAPES 2007/2009 5

MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS		Avaliação CAPES 2007/2009 4
MEDICINA ANIMAL: EQUINOS		Avaliação CAPES 2007/2009 5
MICROBIOLOGIA AGRÍCOLA E DO AMBIENTE		Avaliação CAPES 2007/2009 4
MICROELETRÔNICA		Avaliação CAPES 2007/2009 4
MÚSICA		Avaliação CAPES 2007/2009 7
ODONTOLOGIA		Avaliação CAPES 2007/2009 5
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL		Avaliação CAPES 2007/2009 5
PSICOLOGIA		Avaliação CAPES 2007/2009 7
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL		Avaliação CAPES 2007/2009 4
QUÍMICA		Avaliação CAPES 2007/2009 MD 7 E MP 5
RECURSOS HÍDRICOS E SANEAMENTO AMBIENTAL		Avaliação CAPES 2007/2009 5
RELAÇÕES INTERNACIONAIS		Avaliação CAPES 2007/2009 3
SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE		Avaliação CAPES 2007/2009 5
SENSORIAMENTO REMOTO		Avaliação CAPES 2007/2009 4

SOCIOLOGIA	Avaliação CAPES 2007/2009 6
ZOOTECNIA	Avaliação CAPES 2007/2009 5

Fonte: Avaliação CAPES – 13/09/2010

Anexo B – Atribuições da Comissão de Pós-Graduação – COMPÓS¹⁷⁵

- Aprovar normas e diretrizes gerais do Programa;
- Assessorar o Coordenador em todas as decisões relativas à vida acadêmica, científica e administrativa do Programa;
- Representar os professores e os alunos segundo os respectivos níveis de atuação em Comissão de Gerência de recursos e bolsas de Programa de Fomento das agências;
- Nomear Comissão de Seleção para Mestrado e Doutorado;
- Nomear Comissão Especial ad hoc para exame de ingresso em situação de excepcionalidade, como ingresso de estrangeiro, transferência, mudança de nível, passagem direta e título diretamente por defesa de tese;
- Deliberar sobre processos de ingresso de estrangeiro, transferência, mudança de nível, passagem direta e título diretamente por defesa de tese, após apreciação de parecer específico emitido por Comissão Especial ad hoc nos termos do Art. 24.
- Aprovar o ingresso de aluno estrangeiro e por solicitação de transferência;
- Avaliar periodicamente o currículo em desenvolvimento no Programa, em consonância com as diretrizes gerais do CP e da Câmara de Pós-Graduação;
- Estabelecer o número de vagas para ingresso no Mestrado e Doutorado;
- Examinar e decidir sobre critérios, requisitos e oportunidades especiais relativas à vida acadêmica dos alunos;
- Atribuir ou revalidar créditos obtidos pelos alunos;
- Referendar a escolha e eventual substituição de orientadores;
- Apreciar e julgar as solicitações de ingresso e licenciamento de docentes no Programa;
- Propor orientadores e docentes para credenciamento pela Câmara de Pós-Graduação;
- Propor ao Conselho do Programa o descredenciamento de docentes e orientadores;
- Receber projetos, dissertações e teses e aprovar o seu encaminhamento aos examinadores, os quais preferentemente serão escolhidos dentre os nomes sugeridos pelo orientador, cabendo-lhe o direito de indicar e aprovar outros nomes além dos sugeridos de acordo com a especificidade do tema ou outros critérios de maior qualificação da banca.
- Homologar, após exame de relator, os pareceres sobre os projetos, dissertações e teses;
- Homologar a versão final de teses e dissertações;
- Propor modificações no Regimento ao Conselho do Programa;
- Modificar este regimento após discussão e aprovação no CP, submetendo-o à Câmara de Pós-Graduação;
- Aprovar o balanço financeiro do exercício e o orçamento para o próximo ano, após apresentação ao CP;
- Propor ao Conselho da Unidade ações relacionadas ao ensino da PG.

¹⁷⁵ PROGRAMA de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

Anexo C – Termo de Consentimento Informado.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e da justificativa da presente Pesquisa que busca investigar a ocorrência da possibilidade da “educação psicanaliticamente orientada” na práxis dos pós-graduados da ênfase temática *Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação*, bem como dos procedimentos da mesma, concordando em participar deste estudo, sob a responsabilidade da Professora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, orientadora do projeto, que poderá ser contatada pelo telefone 33164146.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas com a minha privacidade.

Data:

Nome e assinatura do participante:
