

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

IRANICE CARVALHO DA SILVA

DA PRESENÇA VIRTUAL:

um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância

Porto Alegre

2010

IRANICE CARVALHO DA SILVA

DA PRESENÇA VIRTUAL:

um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Rosane Aragon de Nevado
Co-Orientadora: Liliâne Seide Froemming

**Porto Alegre
2010**

IRANICE CARVALHO DA SILVA

DA PRESENÇA VIRTUAL:

um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 15 set. 2010.

Profa. Dra. Rosane Aragon de Nevado – Orientadora

Profa. Dra. Liliane Seide Froemming – Co-Orientadora

Profa. Dra. Margareth Schaffer – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Luciane Magalhães Corte real - UFRGS

Prof. Dra. Cláudia Mascarenhas Fernandes – Instituto Viva Infância - Espaço Moebius – Salvador/BA.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por tantos motivos...!

As minhas orientadoras Rosane Aragon de Nevado e Liliane Seide Froemming, pela presença implicada e paciente ao longo da pesquisa. Pela liberdade concedida no exercício de escrita das ideias aqui expostas.

A banca examinadora, professoras Dr^a Cláudia Mascarenhas Fernandes, Margareth Schäffer e Luciane Magalhães Corte Real, pelas singulares apreciações do texto e contribuições às minhas reflexões, no sentido de outros avanços.

A Marie Jane Soares de Carvalho, pela confiança e acolhimento inicial na linha de pesquisa.

A Lúcia Serrano Pereira, pela escuta fina e presença sensível ao longo dessa travessia.

Aos colegas de pesquisa pelas ajudas práticas e ricas interlocuções, em especial Mariângela Lentz, Simone Bicca, Cátia Zílio.

Ao professor Dr. Crediné Menezes, pela paciência nas minhas primeiras aprendizagens tecnológicas.

Aos professores, tutores e coordenadores que gentilmente se dispuseram a entrevistas para a pesquisa.

Aos professores do DEBAS, pelo acolhimento naquela que foi a primeira experiência de docência, em especial Ana Petersen e a secretária Sílvia.

Ao professor Dr. Cláudio Roberto Baptista, pelo apoio importante nos primeiros tempos desse estudo e na transição Porto Alegre - Salvador.

Aos funcionários da secretaria, em especial Mary (*in memoriam*), Eduardo e Marisa, e aos do laboratório e biblioteca, pelas ajudas constantes durante a elaboração desse estudo.

Ao amigo Antônio Falcetta pela correção cuidadosa do texto.

As amigas Magali Koepke, Tania Slomp e Marciela Henkel, amigadas que se seguirão para além da distância geográfica.

Aos amigos e colegas da APAE de Ivoti, pelas aprendizagens compartilhadas nos anos de trabalho no Rio Grande do Sul.

Ao meu irmão Juscelino e meus sobrinhos Atahide e Eduardo, presença familiar importante durante o vivido dessa experiência no estado do Rio Grande do Sul.

Às amigas Sílvia Leite de Almeida e Tatiana Tessye, pela recepção calorosa e ajudas no retorno à vida em Salvador.

Aos amigos de acolhimento em Salvador: Lília, Rosely e Obede, Marco e Nalva, Edna e Dona Francisca.

À professora Teresa Coutinho, referência importante da paixão pela transmissão do desejo de ensinar em Salvador!

A Psicanalista Elaine Foguel, pelo acolhimento e ajuda à construção da ponte entre Porto Alegre e Salvador.

A Psicanalista e professora da UFBA Maria Angélica Teixeira, pelo acolhimento e interlocução sobre a pesquisa em Salvador/BA.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem - GELING da FAGED/UFBA – pela interlocução acadêmica no retorno a Salvador/BA.

A equipe do Instituto Viva Infância, em Salvador, pelo carinho constante!

Aos colegas do Campo Psicanalítico de Salvador, pelo acolhimento e trabalho na Clínica Social.

E a todos que acompanharam essa caminhada os meus sinceros agradecimentos.

“Palavras suscitam afetos e são de modo geral meio de mútua influência entre os homens”. (S. Freud)

“O homem literalmente dedica seu tempo a desdobrar a alternativa estrutural em que a presença e a ausência retiram uma da outra sua convocação”. (J. Lacan)

“A presença não é algo simplesmente dado que ainda possui de quebra a possibilidade de poder ser alguma coisa. Toda presença é o que pode ser e o modo em que é sua possibilidade”.
(M. Heidegger)

RESUMO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, em particular a *internet*, vem produzindo efeitos de diversas ordens no *modus* de viver dos sujeitos humanos em geral, e em particular, nos seus modos de pensar a educação. Na pesquisa aqui proposta, procuramos fazer convergir dois campos de saber: a Psicanálise e a Educação, em particular a Educação a Distância mediada por essas tecnologias. Trata-se de um estudo que se inscreve no registro da *Psicanálise em Extensão*, e tem como questão norteadora o estudo do fenômeno da Transferência, tal como proposto por Sigmund Freud, desdobrado por Jacques Lacan e outros psicanalistas contemporâneos, no campo da relação entre professor e aluno em contextos de Educação a Distância. Partiu-se do pressuposto de que, qualquer que seja a modalidade de educação está em questão a relação entre professor e aluno e, desse modo, perguntou-se sobre a constituição dessa transferência no contexto de um curso a distância, mediado pelas tecnologias atuais, em particular a *internet*. Tentou-se formular a noção de *presença virtual*, como umas das possíveis configurações da transferência nesse contexto. Tal transferência encontra na escrita sua possibilidade de sustentação, aqui entendida como suporte do laço transferencial. O lócus de desenvolvimento da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A perspectiva metodológica inspira-se no referencial psicanalítico, o qual coloca em questão a transferência do próprio pesquisador com seu objeto de estudo. A análise dos dados empíricos, orientados pela relação transferencial e pela escuta flutuante, foram recolhidos de diversas fontes, tais como entrevistas presenciais e *on-line*, materiais impressos e materiais postados no Ambiente Virtual – *blogs*, *chats*, *webfólios*, *pbqikes* - utilizados pelos alunos, professores, coordenadores e tutores do referido curso. O estudo indica possibilidades profícuas da aproximação entre o campo da Psicanálise e da Educação a Distância, mediada pelas tecnologias, especialmente no que se refere aos cuidados com a relação de transferência estabelecida entre professores e alunos nesse contexto.

Palavras-chaves: Educação. Psicanálise. Educação a Distância. Tecnologias Digitais. *Internet*.

RÉSUMÉ

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, particulièrement *l'internet*, produisent des effets de diverse nature dans le mode de vie des sujets humains en général, et particulièrement dans ces modes de penser l'éducation. Dans la présente recherche nous essayons de converger deux champs du savoir ; la Psychanalyse et l'Education à Distance moyennée par ces technologies. Il s'agit d'une étude qui peut être inscrite sous le registre de la Psychanalyse en extension et a comme point d'orientation, l'étude du phénomène de la Transférance, comme proposée par Sigmund Freud, développée par Jacques Lacan et d'autres psychanalystes contemporains, dans le champs de la relation entre professeur et élève et dans des contextes de Education à Distance. La présupposition qui fût à l'origine de que, peu importe quelle soit la modalité d'éducation, la relation entre professeur et élève soit en question et, de ce mode, on se demanda sur la constitution de cette transférance, sous le contexte d'un cours à distance, moyenné par les technologies actuelles, surtout par *l'internet*. Il y a eu la tentative de formuler la notion de *présence virtuelle comme l'une des possible configurations*, de la transférance dans ce contexte. Une telle transférance a, par écrit sa possibilité, de maintien parce qu'elle est comprise comme ce qui donne un appui lien transférenciel dans ce contexte. Le *locus* de développement de la recherche fût le cours de Licenciature en Pédagogie, modalité à distance, offerte par la Faculté d' Education de l'Université de Rio Grande do Sul. La perspective méthodologique s'inspire sur le référencie psychanalyste, qui met en cause la transférance du chercheur en soi avec son objet de recherche. L'analyse des données empiriques, orientés par la relation transférenciel, et par l'écoute fluctuante, furent collectées de diverses sources, comme entrevues personnelles et on-line, matériel imprimés et matériaux postés dans l'ambiance virtuelle – blogs, chats, web folios, pbquikes – utilisée par les élèves, professeurs, coordinateurs et tuteurs du cours référé. L'étude indique les possibilités profitables du rapprochement entre les champs de la Psychanalyse et de l'Education à Distance, moyennés par les technologies, spécialement en ce qui concerne l'attention donnée à la relation de transférance établie entre professeurs et élèves dans ce contexte.

Mots-clés: Education. Psychanalysé. Education à Distance. Technologies Digitals. Internet.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	10
1.1 DA VIDA COM TECNOLOGIA.....	10
1.2 DA PSICANÁLISE NA CULTURA CONTEMPORÂNEA.....	12
1.3 DA PESQUISA: QUESTÕES INICIAIS, PROBLEMA, PERGUNTAS E INTENÇÕES DO ESTUDO.....	14
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	19
2.1 SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
2.1.1 Breve Historicidade Sobre os Diferentes Modelos de Educação a Distância.....	19
2.1.2 A Geração Atual de Educação a Distância.....	25
2.1.3 O Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Modalidade a Distância, PEaD/UFRGS.....	30
2.2 A TRANSFERÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	35
2.2.1 A Transferência Segundo Sigmund Freud.....	35
2.2.2 A Transferência no Campo da Educação.....	37
2.2.3 A Transferência Segundo Jacques Lacan.....	39
2.2.4 A Noção de Transferência de Trabalho.....	47
2.3 A TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	51
2.3.1 O Interesse do Cartel Lacaniano na Educação.....	52
2.3.2 A Pluralidade no Endereçamento Transferencial.....	54
2.3.3 Da Presença e da Transferência em Contexto de Educação a Distância.....	58
2.3.4 A Função da Escrita na Educação a Distância.....	68
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	73
3.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA INSPIRADA NA PSICANÁLISE.....	73
3.1.1 A Interpretação na Psicanálise: Algumas Peculiaridades.....	75
3.1.2 A Interpretação no Contexto da Pesquisa.....	78
3.1.3 Os Pressupostos sobre o Uso de Entrevistas na Pesquisa.....	80
3.1.4 A Organização Metodológica.....	83

3.2 OS FRAGMENTOS DA EXPERIÊNCIA: A ANÁLISE DOS DADOS.....	93
3.2.1 Da Transferência nas Aprendizagens Tecnológicas.....	85
3.2.2 Da Transferência na Constituição da Presença Virtual.....	94
3.2.3 A Escrita na Transferência: Proximidade-Distância, Desencontro e Mal-Estar.....	100
3.2.3.1 Da Dialética Proximidade – Distância.	100
3.2.3.2 De um “Desencontro” Marcado: a Disparidade Subjetiva.....	105
3.2.3.3 Do Mal - Estar da Escrita Transparente.....	107
3.2.4. Da Transferência e da Presença Implicada.....	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
4.1 ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA ANALISADA.....	117
4.2 O QUARTO TEMPO DA PESQUISA.....	124
REFERÊNCIAS.....	127

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

“[...] todo objeto cujo fim ignoramos é provisoriamente monstruoso”.
Jorge Luis Borges

1.1 DA VIDA COM TECNOLOGIA

Os humanos inventaram ao longo da história diferentes tecnologias com diferentes fins. Muitas dessas invenções já foram de tal modo integradas ao nosso modo de vida que não as reconhecemos mais como inventos tecnológicos. Nossa vida cotidiana é povoada de diferentes tecnologias, muitas das quais, foram, à sua época, revolucionárias. Algumas provocaram de início medo e pavor, outras deslumbramento, umas implicaram em fácil aprendizado e outras nem tanto.

No que se refere as tecnologias da informação e da comunicação essa revolução começa com a invenção da escrita, uma tecnologia que permitiu a relação entre ideias e pessoas de diferentes localizações geográficas. Com a escrita os humanos realizaram as primeiras experiências de presença virtual, dando existência ao outro ausente. A comunicação de mensagens carecia, no entanto, da ação física do homem, ou seja, que este transportasse a escrita de um espaço a outro. Lévy & Lemos (2010) sublinham que durante séculos, a comunicação de mensagens pela escrita percorreu as mesmas vias utilizadas pelos homens - terrestre, depois marítimas e aéreas - demorando o mesmo tempo que estes para chegar ao seu destino. Com a invenção do telégrafo e do telefone operou uma modificação e a comunicação foi progressivamente se descolando da circulação das pessoas e das coisas, de modo que hoje as distâncias espaciais são em muitas situações irrelevantes, ressaltam os autores.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação via web, permitem deslocamentos entre culturas sem que seja necessário sequer sair de casa. Atravessamos mundos navegando pela internet. Inventamos outros meios de transportes que reconfiguraram a comunicação, de modo que ‘estar longe’ e ‘estar perto’ são hoje dimensões relativas: podemos estar perto mesmo estando longe,

estar presentes mesmo estando ausentes, enfim, com as novas tecnologias, em particular a internet, inventamos outras maneiras de *estar* com o outro, inventamos outros tipos de presença – a presença virtual.

A internet, esse “novo meio de transporte” torna-se um fenômeno mundial. Lévy e Lemos (2010) nos apresentam alguns dados:

Na maior parte dos países industrializados, quase 80% da população está conectada à internet em casa, e o mesmo se aplica às classes médias urbanas da maior parte dos países em desenvolvimento. Os países onde as taxas de aumento das conexões são mais elevadas são o Brasil, a Rússia, a Índia e a China. (p. 10)

Em relação ao Brasil os autores acrescentam que:

O Brasil tem hoje 45 milhões de usuários; embora não haja estatísticas definitivas, o Brasil está entre os 10 países em números absolutos de usuários, embora como uma taxa de penetração muito pequena e inferior mesmo em comparação a países vizinhos da América do Sul. Os internautas brasileiros são aqueles que ficam mais tempo *on-line* por mês e usam muito ferramentas da computação social. (p. 23)

Mesmo que a mídia frequentemente denuncie que a internet brasileira é a mais cara do mundo, os números indicam que o acesso não é pequeno, considerando nossa população geral. A internet brasileira amplia-se a passos rápidos, de modo que indivíduos de todas as esferas sociais utilizam redes de contato como *e-mails*, *wikis*, *blogs*, *orkut* ou *facebook*, para estabelecer relações de amizade e de trabalho. Segundo os mesmos autores, os brasileiros participam ativamente de aplicações como *twitters* (microblog contínuo) e *skype* e o país está em segundo lugar entre os que têm maior interesse em “mobilidade” de dispositivos como telefones celulares, redes 3G de acesso à internet. A internet é, dessa forma, um fato não só mundial, mas também brasileiro.

Talvez nem todas as regiões do mundo participam com tanta intensidade das redes de comunicação via internet, mas em nosso país não temos mais como ignorar o crescimento desse fenômeno. O desenvolvimento tecnológico fascina e assusta mas também impulsiona os sujeitos humanos a produzir novos sentidos para a vida mediada por tanta tecnologia, ressaltam Lévy & Lemos (2010).

Sonhos e pesadelos estão sempre associados ao desenvolvimento tecnológico, e não poderia ser diferente com as tecnologias digitais. [...] o desenvolvimento técnico sempre nos coloca na vertigem do futuro e na urgência do presente, criando utopias e distopias. (p. 21)

Estas considerações nos colocam, dessa forma, na emergência de refletirmos a respeito dos efeitos dessas tecnologias sobre o *modus vivendi* dos humanos de maneira geral e sobre a educação em particular. Não podemos negar que vivemos um “novo tempo” e, cada vez mais cedo, as novas gerações entram em contato com uma realidade “tecnologizada”, abrindo-se novas configurações de comunicação de que a geração anterior não dispunha. Buscar entender os efeitos que a presença das novas tecnologias da comunicação pode produzir na vida e sobretudo nas relações dos sujeitos humanos é o que cabe aos diferentes campos de pesquisa.

1.2 DA PSICANÁLISE NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

Sigmund Freud, ao criar a psicanálise, produziu não apenas um novo método de tratamento, mas também um modo de pensar o sujeito humano e a cultura. Enquanto campo do saber, ela comporta uma teoria sobre a constituição do sujeito singular e também sobre as maneiras pelas quais esse sujeito se culturaliza. A relação com a cultura como parte fundamental da formação do psicanalista, foi colocada por Freud¹ desde os primeiros tempos de sua pesquisa e tem sido reafirmada por muitos dos seus seguidores contemporâneos. A psicanálise tem-se colocado junto às reflexões sobre os problemas do viver atual, tomando posição diante dos impasses que esse viver no *socius* coloca, sem, contudo, abrir mão do que lhe é específico: o sujeito do Inconsciente.

Ao reconhecermos que a presença das tecnologias da comunicação, em particular a internet, vem produzindo efeitos de diversas ordens nos *modus* de viver dos sujeitos humanos em geral, e em particular nos seus modos de educar, pensamos que implicar-se nessa reflexão é uma responsabilidade ética que cabe a todos os campos de pesquisa, por que a complexidade desses fenômenos contemporâneos convoca esforços de diferentes especificidades, tornando-se limitado o olhar de um único lugar de saber. Na pesquisa aqui proposta procuramos

¹ Podemos encontrar essa preocupação de Freud em “Totem e tabu” [1913], “Psicologia das massas e análise de eu” [1921], “O mal-estar na civilização” [1930], “Moisés e o monoteísmo” [1939].

fazer convergir esses dois campos: a Psicanálise e a Educação a Distância, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, em particular a internet.

As aproximações e interesses entre psicanálise e educação, de um modo geral, têm sido temas de muitos estudos². Em diversos momentos de sua obra, Freud ([1913], [1914a], [1914b], [1925] - 1996) expõe suas opiniões sobre as possibilidades e dificuldades da psicanálise no diálogo com a educação. Na atualidade, temos uma multiplicidade de trabalhos que versam sobre esse tema, atualizando as ideias de Freud e acrescentando outras leituras a partir de novas experiências e, principalmente, apontando para a produtividade da aproximação entre a psicanálise e a educação³.

Lacan por sua vez, não elaborou estudos diretamente relacionados à educação. No entanto, muitas de suas formulações tem sido desdobradas no campo da cultura por psicanalistas contemporâneos. Uma dessas formulações é a *Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola* ([1967] - 2003) na qual Lacan diferencia Psicanálise em Extensão e Intensão: a *Psicanálise em Extensão* se refere as diferentes formas de incursões da psicanálise na cultura, enquanto a *Psicanálise em Intensão* concerne a singularidade da prática clínica. Com esse discernimento Lacan reafirmou o campo de diálogo da psicanálise com diferentes campos de saber aberto por Freud. As situações de pesquisa oriunda desses dois lugares também apresenta diferenças, mas o princípio ético que orienta as duas práticas é o mesmo, refere Poli (2005).

O estudo aqui proposto inscreve-se nesse registro, da *Psicanálise em Extensão*, uma vez que interroga uma experiência que concerne ao campo da educação e não da clínica psicanalítica *strictu sensu*. Desse modo, elegemos o conceito psicanalítico de Transferência, particularmente aquela estabelecida no campo da educação e que envolve a relação entre professores e alunos. Essa escolha ocorreu em função do entendimento da centralidade desse conceito na teoria psicanalítica, como refere Kupermann (2008):

A transferência é um conceito fundador e regula a transmissão do saber psicanalítico. É, portanto, pela interrogação do campo transferencial que a

² Ver, p. ex., minha dissertação de mestrado "Maud Mannoni e a educação: mutações de um impossível". PPGEDU/2003, onde há um capítulo dedicado a essa discussão.

³ É o caso dos estudos de Maud Mannoni, M. Cifali, F. Imbert e M^a Cristina Kupfer.

problemática das relações entre a psicanálise, a cultura e os modos de poder instituídos poderá ser pensada. (p. 23)

Outra razão para a escolha desse conceito como ponte entre os dois campos de pesquisa é o pressuposto de que a transmissão⁴ que se opera no campo da educação é efeito de transferência. Esta estabelece as condições de possibilidade para que a educação possa efetivar a sua função de levar às gerações futuras os saberes socialmente construídos. Sem transferência, tornam-se mais difíceis as possibilidades de transmissão, e, sem esta, a educação perde uma de suas funções mais importantes.

Entendemos que a EaD, por ser uma modalidade de educação, está incluída nesse processo, e desse modo também cabe perguntar sobre a transferência nesse contexto. Em torno desses pressupostos, realizamos ao longo da pesquisa um percurso sobre esse conceito psicanalítico e seus possíveis desdobramentos no contexto da Educação a Distância. Partimos da leitura na obra de Freud e de Lacan e acrescentamos também a contribuição de alguns psicanalistas contemporâneos.

1.3 DA PESQUISA: QUESTÕES INICIAIS, PROBLEMA, PERGUNTAS E INTENÇÕES DO ESTUDO

A situação que desencadeou em mim maior atenção sobre essas configurações que o viver contemporâneo vem adquirindo a partir das tecnologias da comunicação via web, em particular no campo da educação, é cronologicamente recente: refiro-me à experiência docente vivida na Faced/UFRGS, nos anos de 2004 e 2005, como professora substituta nas disciplinas de Psicologia da Educação para os cursos de licenciatura. Essa experiência abriu-me um leque de interrogações que, até aquele momento, não faziam parte de minhas reflexões, mesmo estando

⁴ A noção de transmissão é pensada de modos diferentes na Psicanálise e na Pedagogia. No contexto psicanalítico, quando se fala em transmissão, estamos nos referindo à possibilidade dos saberes e experiências de uma geração serem levadas a outras dentro do processo histórico. No contexto da Pedagogia, acostumou-se a utilizar o termo para fazer referência à idéia de ensino no sentido stricto sensu, ou seja, de transmissão de conteúdo e informação, tal como é entendido pelo empirismo.

envolvida com o trabalho educativo há muito tempo. Foi, por certo, um “divisor de águas” na minha caminhada de formação profissional.

Entre as muitas situações de discussão em aula, uma se repetia e convocava minha atenção: muitos alunos, entendiam que o advento das tecnologias digitais colaboravam para uma fragilização do lugar do professor na cultura. Argumentavam que num futuro não muito distante, os professores seriam substituídos pelas tecnologias em rede, e transformadas em “professores virtuais”. Muitas vezes seus argumentos eram tão convincentes que eu saía das aulas me perguntando sobre as condições de transmissão da profissão docente nas próximas gerações. Mesmo entendendo que os tempos mudaram, que o *modus vivendi* contemporâneo, com seus artefatos, engendra novos problemas, diferentes dos de outras épocas, e que se refletem em todos os aspectos da vida, inclusive na educação, não supunha a possibilidade de exclusão da função de professor desse cenário.

Naquele mesmo momento, iniciavam-se na Faced/UFRGS, as discussões sobre a implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, mediado pelas tecnologias digitais, especialmente a internet. Comecei então a participar de algumas reuniões de apresentação do projeto de curso ao conjunto de professores dos departamentos da Faculdade de Educação, cuja função era de compartilhar o projeto em andamento com a comunidade docente da Faced/UFRGS, sem, contudo, implicar convite ou adesão ao trabalho no curso. Nesses encontros, fui observando que *a idéia de que a função do professor poderia sair prejudicada com o avanço tecnológico* fazia parte também das preocupações de muitos professores, e não era sentimento isolado dos meus alunos.

Esse reconhecimento me fez pensar que se tratava de algo importante a ser investigado em termos de pesquisa. Primeiro em função do entendimento de que esses artefatos tecnológicos vêm mesmo modificando as formas de comunicação, alterando as noções de distância, tempo e espaço, o que se reflete sobre as experiências humanas, produzindo efeitos de diferentes dimensões. Segundo, observamos que, no campo da educação o uso das tecnologias digitais, tem-se ampliado consideravelmente nas últimas décadas também o crescimento da oferta de cursos a distância em todos os níveis, mediados, de diversas formas, pelas tecnologias digitais em rede, contando, inclusive, com recursos públicos. O uso de computadores como incremento para o ensino presencial é uma realidade relativamente aceita em todos os contextos educacionais, mas quando se trata de

cursos e/ou estudos a distância as desconfianças aumentam, gerando fervorosas discussões e posições controversas, que variam de uma aceitação deslumbrada, sem a crítica devida, a certas recusas que acabam despertando muitas reservas e figurando mais como uma ameaça do que como um auxílio ao processo educacional. Então esse fenômeno tem-se tornado tão amplo e complexo, que não me parece mais sensato ignorá-lo e deixar essa reflexão apenas para os especialistas em comunicação, tecnólogos ou engenheiros da computação.

Por outro lado, eu mesma, me considerava naquela época, uma “semi-analfabeta digital” e isso me provocava certo mal-estar diante de uma turma de alunos que me parecia muito tecnologizada. Entendia dessa forma que, como professora de uma “geração digital”, não poderia tomar uma posição de simplesmente virar as costas e negar a influência dessas inovações no campo da cultura, de um modo geral, e na educação, em particular. Essa posição me custou o preço de assumir a minha própria ignorância, no que se refere ao conhecimento e ao uso desses artefatos digitais, e lançar-me em um processo de “alfabetização digital” ao longo da pesquisa. Esse, no entanto, sem previsão de conclusão.

Isso colocado, partimos então do pressuposto de que, qualquer que seja a modalidade de educação, está em questão é a relação professor - aluno. Não é possível pensar o ato educativo sem esses dois personagens, pois é nessa relação, nesse “entre” que reside a potência de qualquer projeto educativo. Iniciou-se, assim, a pesquisa, perguntando-se a respeito de como se constituiria a relação entre professor e aluno no contexto de um curso a distância, mediado pelas tecnologias atuais, em particular a internet.

Essa pergunta dirigida ao campo da psicanálise encontra suporte a partir do conceito de transferência. A psicanálise dispõe de um conjunto de estudos sobre a *transferência*, inclusive na relação entre professor e aluno, o que torna possível uma investigação fundamentada em seus pressupostos. A palavra *transferência* vem do verbo 'transferir', que, de um modo geral, tem o sentido de mudança, deslocamento de um lugar para outro. O termo alemão, utilizado por Freud, *Übertragung* significa também transmissão, contágio, tradução, versão e até audição, afirma Maurano (2006). Enquanto conceito psicanalítico, ganhou o sentido de laço afetivo intenso que se instala de modo espontâneo entre analista e paciente, tornando-se condição de ingresso e sustentação do tratamento (MAURANO, *idem*). Freud percebeu a função da transferência desde 1895, nos *Estudos sobre a Histeria*, momento em que

compara-a a uma “falsa ligação”, por perceber que se tratava da atualização de afetos vividos, recalcados e reatualizados com a mesma intensidade que em outro momento. É somente em 1900, no livro *A interpretação dos Sonhos*, que Freud passa a utilizar o conceito de transferência no sentido de deslocamento de pensamento.

No que se refere a relação entre professor e aluno Freud trabalha o conceito de transferência a partir de 1914, num escrito (carta) em homenagem aos professores, no qual sublinha a importância desse mecanismo psíquico no processo de aprendizagem dos alunos, de tal modo a influenciar suas escolhas futuras. Os estudos de Freud desdobraram-se em Lacan e em outros psicanalistas durante o século XX, de modo que, nos dias atuais, há consenso no sentido de considerar a transferência como condição de possibilidade tanto do tratamento psicanalítico como do ato educativo.

Entretanto, Freud e Lacan praticamente não se depararam com a presença massiva das tecnologias digitais, dada à época em que viveram. Os psicanalistas contemporâneos, alguns poucos se ocupam em pensar o fenômeno da transferência no contexto da educação geral, menos ainda, na modalidade a distância mediada pela internet. Se entendemos a transferência como um laço afetivo cuja importância está em estabelecer condições para que o ato educativo resulte em efeitos de transmissão às gerações futuras, cabe então pensar como esse fenômeno psíquico se apresenta no contexto da Educação a Distância, mediada pela internet, já que também aqui estão em jogo as relações entre professores e alunos.

Desse modo e considerando, que também em contextos de Educação a Distância há possibilidade de emergência da Transferência, nos perguntamos:

1. Como a Transferência se configura no contexto particular do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, desenvolvido pela Faced/UFRGS?

2. Que semelhanças e que diferenças há em relação às situações presenciais já teoricamente analisadas?

3. O que na estrutura do curso PEd/UFRGS pode ser considerado facilitadora para a emergência da Transferência?

4. Que efeitos transferenciais é possível observar nessa experiência?

5. Que importância pode ter o reconhecimento da Transferência para os profissionais da educação geral e da EaD em particular?

Tomando essas perguntas como referências, perseguimos dois objetivos ao longo desse estudo: de um lado, investigar as possibilidades da transferência na relação entre professores e alunos em contextos de Educação a Distância, de modo a contribuir com as experiências desse campo de pesquisa. Pensamos que talvez a pesquisa possa também vir a colaborar para que as experiências em EaD, possam incluir cada vez mais professores e alunos como sujeitos singulares, e não apenas como consumidores de tecnologia, e assim contribuir para que as relações com esses novos artefatos tecnológicos sejam a mais humanizada possível.

Por outro lado, pensou-se também que essa pesquisa poderá contribuir com o desdobramento do conceito psicanalítico de transferência em outros contextos, como o da EaD, pois como refere Allouch (2007), “o fato de que a transferência seja um dos frutos da clínica analítica não quer dizer, no entanto, que ela tenha chegado a termo” (p. 12). Esta afirmação nos fez pensar que ainda não se disse tudo, que ainda há o que se inventar mesmo em relação a um conceito como a transferência, muito amplamente trabalhado pela pesquisa em psicanálise.

Nessa ousadia de “inventar uma palavra a mais”, organizamos o presente estudo em quatro partes: após essas Considerações Preliminares, seguem as Considerações Teóricas, composta de: (i) Breve historicidade dos diferentes modelos de Educação a Distância, A geração atual de EaD e o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância da Faced/UFRGS, *locus* dessa pesquisa; (ii) O estudo sobre a transferência e seus desdobramentos na educação e (iii) A transferência de trabalho no contexto da Educação a Distância.

Na terceira parte sobre as Considerações Metodológicas, incluem-se (i) o estudo sobre os pressupostos de um pesquisa inspirada na psicanálise e (ii) a análise da experiência, a partir dos dados recolhidos durante a pesquisa.

Nas Considerações Finais apresentamos (i) algumas reflexões extraídas do estudo da experiência investigada, pensando possíveis consequências das mesmas para o campo da Educação a Distância e da educação em geral e por fim concluímos com alguns reconhecimentos da experiência de pesquisa em âmbito pessoal.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O fato de nos encontrarmos em situações que trabalham em nós, que de tempos em tempos nos põem diante de grandes coisas da natureza, é tudo o que se faz necessário.
Rainer Maria Rilke

2.1 SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1.1 Breve Historicidade Sobre os Diferentes Modelos de Educação a Distância

O que hoje denominamos Educação a Distância tem sua origem, enquanto condição de possibilidade, desde o momento da invenção da escrita, não sendo, portanto, recente na história da humanidade. A escrita possibilitou a cultura da correspondência, dando início, assim, ao processo de virtualização da presença, o que se expandiu posteriormente também para o contexto específico da educação, possibilitando as primeiras experiências em EaD.

A cultura da correspondência tem uma longa tradição na história humana: os gregos e os romanos já a utilizavam, estes para divulgar a doutrina cristã. A partir da invenção da escrita, a correspondência foi se tornando pouco a pouco parte da vida cultural daqueles que tinham acesso a esse tipo de aprendizado, já que o domínio da leitura e da escrita foi, durante muito tempo, privilégio de poucos.

A coincidência da EaD com o surgimento do sistema postal tem sido abordada em muitos estudos⁵, mas é com a introdução do ensino obrigatório, no final do século XIX, que o uso da correspondência se tornou instrumento pedagógico. O *ensino por correspondência* iniciado nesse período, foi, portanto, a primeira modalidade de EaD. Esse modelo foi expandido e agregou as invenções tecnológicas produzidas ao longo do século XX: o rádio, a telefonia, a televisão, o computador. Tais meios técnicos tornaram possíveis tanto o redimensionamento como a proliferação de diferentes modelos de ensino a distância, uma vez que o

⁵ Para maiores referências sobre esta questão consultar Nevado (2001).

transporte, a transmissão e a recepção de informações, de materiais didáticos, da palavra dos professores e/ou tutores tornaram-se mais rápidos e eficazes (BELLONI, 1999 ; PETERS, 2006).

Para Belloni (1999), essa expansão associou-se aos processos de produção industrial capitalista dominantes no século XX, instituindo a primeira geração de EaD via sistema postal. Já Peters (2006) inclui nesse modelo outras configurações, como:

- modelo da conversação: os alunos não recebiam um material didático comum. Os conteúdos eram elaborados simulando uma conversação por escrito. Os docentes teriam que formular textos imaginando um diálogo com os alunos - uma espécie de aula falada em forma de texto;
- modelo professoral: nesse modelo, o investimento centrou-se na apresentação gráfica dos materiais didáticos elaborados com o objetivo de despertar, dirigir e fixar a atenção dos alunos;
- modelo tutorial: introduz a figura do tutor e exclui a do professor. O tutor, cuja função não era a do ensino, e sim a de aconselhamento, ocupa-se de assessorar o aluno individualmente em questões gerais de estudo.

Para Peters (2006), esses modelos são configurações variantes dos modelos baseados no sistema postal. A relação entre professores e alunos, nessas modalidades de EaD, era muito pequena, limitando-se aos momentos em que ocorriam os exames finais previstos.

Nos anos de 1960, inicia-se um segundo momento na EaD, em que se acrescentam ao uso do impresso os meios de comunicação, como audiovisuais, antena, cassete e, em certa medida, computadores, os quais incrementam e possibilitam uma maior expansão dessa modalidade de educação. Peters (2006) a denomina de modelo tecnológico de extensão, em função do acréscimo de algumas tecnologias da informação e comunicação. Belloni (1999), por sua vez, nomeia os modelos desenvolvidos naquele período de modelos de segunda geração, os quais, em sua opinião, fundamentam-se em orientações behavioristas, típicas da época.

O behaviorismo, sistema psicológico nascido em solo europeu e desenvolvido nos Estados Unidos, de onde se expandiu para outros países, chegou ao Brasil, mais propriamente, a partir dos anos 60, com a importação de modelos

pedagógicos dos EUA pelos governos militares. Tais modelos, batizados posteriormente de tecnicismo, em função de sua ênfase na técnica, imprimiram aos processos pedagógicos a prática reprodutiva de uma educação objetivada, deixando marcas em todos os segmentos da educação brasileira (Preti, 2005). Enquanto o modelo clássico tradicional centrava o ensino no conteúdo e na autoridade do professor, a chegada do tecnicismo desloca o centro da atividade pedagógica para o domínio da técnica. Um bom professor passa a ser aquele que domina a técnica e a repassa a seus alunos. A relação entre professores e alunos dentro dessa perspectiva teórico-psicológica ocupa lugar periférico.

Embora se tenha observado que iniciativas de EaD vinham sendo praticadas, a aceitação ampla dessa modalidade de ensino se confirma apenas a partir da década de 1970, afirma Saft (2006), momento da criação dos Centros de Ensino Supletivo – CES – e do Instituto Universal Brasileiro, os quais também não escaparam da influência tecnicista-behaviorista. Mas mesmo já estando disponibilizados alguns multimeios, como a tutoria e o aconselhamento por telefone, a comunicação predominante entre professores e alunos ocorria por meio dos materiais impressos. Belloni (1999) afirma que

Nestes modelos, a aprendizagem propriamente dita, como processo vivido pelo estudante, não está incluída no sistema e funciona como a “caixa preta” do behaviorismo: os materiais são os estímulos, os exames, as respostas, o que se passa entre um e outro ponto é uma icógnita, considerada, portanto, irrelevante para o sistema, embora existam honrosas exceções na prática de algumas instituições. (p. 58)

Ao fundamentar-se em uma perspectiva behaviorista-tecnicista, não é de surpreender que esses primeiros modelos de EaD tenham considerado a relação entre professor e aluno um tema secundário nos processos de aprendizagem. No contexto da educação brasileira, essa perspectiva de ensino deixou nos processos pedagógicos as marcas de uma educação objetivada que até hoje podem ser reconhecidas nos diversos segmentos do sistema educacional brasileiro.

A revisão desse modelo só se tornou possível a partir dos anos 80, com o fim do golpe militar e o início de um movimento de busca de novos referenciais. É nesse momento, de renovadas esperanças na democracia, que chegam ao Brasil as concepções desenvolvidas pela Epistemologia Genética de Jean Piaget, que inspiram o movimento Construtivista em território brasileiro. As investigações de

Jean Piaget, e posteriormente de Emília Ferreiro, no campo da alfabetização, provocaram ampla discussão em torno do que se entendia por aprendizagem. Dá-se uma ruptura epistemológica nas formas de compreender os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, nos modos de ensinar. Professor e aluno passam a ocupar o centro do processo pedagógico, ambos como criadores e re-constructores de conhecimentos (BECKER, 2001). Inicia-se um movimento em que a relação professor-aluno passa a ser pensada como importante nos processos de aprendizagem de ambos. A essa pedagogia assentada em tais pressupostos, Becker (2001) denominou de *Pedagogia Relacional*, justamente por considerar a história, os saberes e experiências de professores e alunos como incluídos na prática pedagógica, mesmo sabendo se tratar de saberes e experiências diferentes.

Enquanto movimento pedagógico, o Construtivismo lançou âncoras, influenciou toda uma geração de educadores, mas não escapou de cair em equívocos de toda ordem: desde o entendimento enquanto método, as aplicações apressadas e superficiais e, até mesmo, como instrumento do jogo político (Becker 2001, 2003). Mesmo assim, pode-se dizer que a educação brasileira estabeleceu novas bases pedagógicas a partir do ideário construtivista.

No campo da Educação a Distância, a influência construtivista chega por volta dos anos de 1990 com o desenvolvimento e com a expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação, que dão um novo impulso a essa modalidade de educação. Inicia-se o que Belloni (1999) considera *a terceira geração de EaD*. Em termos de iniciativa pública, são desenvolvidos projetos em duas frentes: na formação de professores e na educação popular. Para os primeiros, foram desenvolvidos os programas “Um salto para o futuro”, em 1991, e “TV escola”, em 1996; para os últimos, os “Telecursos”, em parceria com a iniciativa privada – Rede Globo e Fundação Padre Anchieta. Em ambos, as interações entre professor e aluno são ainda pequenas; nos destinados à formação de professores, colocava-se a oportunidade destes formularem perguntas ao vivo, que eram respondidas pelos mediadores; já os Telecursos, os alunos lhes assistiam como a um programa comum da TV atual.

Essas iniciativas não conseguem, contudo, romper a lógica anterior do professor como expositor de conhecimentos e do aluno como receptáculo, em ambas o sujeito tomados numa relação de passividade diante do instrumental tecnológico.

A partir de 1995, com a criação pelo MEC da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o tema da EaD ganha novo espaço de discussão no contexto da educação geral e impulsiona novas iniciativas, principalmente no âmbito da formação superior. Algumas universidades públicas passam, então, a formular núcleos de pesquisa voltados a subsidiar propostas de ensino nessa perspectiva. A UNICAMP organiza o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED); a UFRGS, o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) e, posteriormente, funda o primeiro Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Informática e Educação (PPGIE). A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) inicia, em 1999, cursos de graduação a distância, combinando todos os recursos da EaD com os do ensino presencial, o quais seguem até o momento. No Rio de Janeiro, organiza-se um consórcio entre universidades, o CEDERJ, com o intuito de desenvolver propostas de EaD em modalidade semi-presencial. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) cria o Projeto Veredas, também voltado para o desenvolvimento de cursos de graduação a distância.

Contudo, persistem, nos contextos atuais da educação geral, muitas reservas em relação à presença das novas tecnologias digitais da informação e comunicação. O fantasma de que os professores podem ser descartados, suprimidos por essas tecnologias ainda desencadeia muitos medos e oposições.

Alguns autores têm-se ocupado em refletir sobre as razões dessas desconfianças. Para Cox (2003), essas oposições dizem de um receio que circunda os educadores de que a presença de tais tecnologias possa mecanizar os alunos, desempregar professores e desvirtuar os efeitos do processo ensino-aprendizagem – o qual parece associado ao medo de que a presença das tecnologias no contexto da educação reascenda o tecnicismo behaviorista dos anos 60 e 70 do século XX. Na opinião de Belloni, *esses medos têm seus fundamentos quando se trata de EaD!*

[...] mesmo integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação, o behaviorismo ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências em EaD. (BELLONI, 1999, p. 56)

Belloni (2002) ressalta que a crescente utilização dos recursos tecnológicos abriu também um intenso “mercado de EaD”, apoiado em técnicas de gestão e marketing.

Essa “modalidade comercial” de EaD contribui para o aumento das desconfianças de muitos educadores e da população acerca da qualidade do seu ensino.

No contexto atual do capitalismo, sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão e internet), o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. (...) É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das tic se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem (BELLONI, 2002, p. 5)

Já para Valente (2003), essas dificuldades se colocam em função das seguintes questões:

- o *quantum* de complexidade que implica a formação dos educadores para o uso das tecnologias digitais;
- o fato de essa formação ser um movimento relativamente recente;
- e a concepção de muitos administradores da Educação de que não é necessária a formação de professores para o uso da informática na educação.

O autor argumenta que ainda não há, nos meios educacionais, uma compreensão solidificada de que tal formação implica programar mudanças profundas nas formas tradicionais de pensar o processo de ensinar e aprender, prevalecendo a idéia de que basta oferecer certo “treinamento” de rudimentos de informática aos professores.

Nevado (2004), por sua vez, ressalta que se mantém a mesma estrutura didática de transposição, do ensino clássico tradicional, para o escrito a distância. A autora argumenta que os recursos digitais de informação e comunicação têm sido utilizados apenas para a ampliação do ensino presencial e o incremento das práticas de EaD, sem, contudo, empreender maior reflexão em torno dos seus fundamentos.

Apesar das disposições à inovação, as indiferenciações nas condições fundamentais à mudança têm favorecido as pseudo-inovações, reduzindo as novas possibilidades abertas pelo uso das tecnologias à simples otimização das práticas tradicionais. (NEVADO, 2004, p. 76)

Desse modo, parece-nos que os modelos de EaD predominantes não contribuem para minimizar as desconfianças que muitos educadores têm em relação

à presença das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional. Saft (2006) afirma, contudo, que a revolução das tecnologias digitais e comunicação e da informação e a progressiva orientação das ações educativas na direção dos interesses e das necessidades das pessoas implicarão a quebra desses modelos, facilitando a abertura para outras orientações de EaD. No Brasil, esse movimento de interesse pela Educação a Distância vem ascendendo nas últimas décadas e produzindo novas leituras dessa modalidade de educação.

2.1.2 A Geração Atual de Educação a Distância

No contexto das experiências atuais em EaD, o uso das novas tecnologias digitais em rede alterou muito a concepção de educação a distância, daquela baseada na correspondência. As novas tecnologias da comunicação têm o potencial de revolucionar a EaD e também a educação presencial, afirma Valente (2009). Tal revolução se refere à questão da possibilidade de interação que essas tecnologias, em particular a internet, permitem. Esses meios diminuem a distância geográfica entre professores e alunos, possibilitando a criação de outro espaço de encontro, o espaço virtual, onde é possível, por exemplo, a conversação, a troca de ideias - em um fórum de bate-papo ou em um *chat*. A separação física que acontecia na educação por correspondência torna-se irrelevante, e a própria noção de distância é relativizada.

Nesse universo mediado pelas tecnologias encontramos uma pluralidade de concepções, as quais podemos agrupar em algumas macrotendências:

a. As tendências tecnocratas, fundamentadas em pressupostos tecnicistas-behavioristas, persistem e buscam combinar o uso intensivo das tecnologias digitais com técnicas de gestão e marketing. Esse grupo, aliado a fortes setores empresariais, coloca o domínio técnico das tecnologias em primeiro plano em suas propostas de EaD, levantando dúvidas quanto à qualidade e mesmo quanto às possibilidades de aprendizagem daí decorrentes, afirma Belloni (2002). Para a autora, essas iniciativas estritamente mercadológicas de EaD, em que o uso das TICs combinam com técnicas de gestão e marketing, gera formas inéditas de ensino que, com sorte, podem até resultar em efetiva aprendizagem. Nessa perspectiva de

EaD observamos uma ênfase particular nas situações de auto-aprendizagem, ficando evidente a economia da participação do professor no processo. Em nome da “autonomia” e da “independência” do aluno, se escondem, em muitos casos, interesses econômicos.

b. Uma segunda tendência vem organizando pesquisas em torno dos pressupostos construtivistas de Jean Piaget desde os anos 80. Nesse período, considerado por Pretto (2006) como a “era acadêmica” da internet, estabeleceram-se no Brasil alguns polos de investigação sobre as possibilidades das TICs na educação, um dos quais foi o LEC/UFRGS, pioneiro nesse tipo de experiência. A nova compreensão dos processos de aprender e ensinar advinda dos pressupostos construtivistas foi também levada para o campo da EaD, mais expressivamente a partir dos anos de 1990, momento de expansão das novas tecnologias da informação e comunicação. Do mesmo modo que na Educação geral, também na EaD as interpretações das ideias de Piaget têm sido diversas; persiste, contudo, certo fio condutor que as distancia das perspectivas tecnicistas: a importância dada à construção e a interação nos processos de aprendizagem dos alunos e professores.

Para Pretto (2006), uma das características peculiares do momento contemporâneo que se desdobra também no campo da EaD é o reconhecimento da incompletude dos saberes produzidos. Esse autor afirma que a estabilidade, a verdade única, deu lugar à instabilidade e à pluralidade de ideias, abrindo assim espaço à interdisciplinaridade. Palavra nem sempre bem-vinda no meio acadêmico, ressalta Franco (2004), mas que recoloca a discussão como necessidade nas experiências em EaD. As práticas educativas mediadas pelas tecnologias digitais interpõem problemas que antes não eram vislumbrados e que precisam ser tomados para reflexão.

c. Outra tendência que vem se delineando mais recentemente nos parece indicar um período de construção de novas ideias e o engendramento de novas práticas em EaD. Formulam-se críticas às práticas tecnicistas e observa-se um esforço no sentido do abandono das mesmas. Parece haver uma busca de aproximação entre a EaD e as pesquisas contemporâneas sobre o aprender e o viver humano, propondo-se, assim, articulações e o diálogo com diferentes campos do conhecimento (BELLONI, 2002). Expande-se a compreensão de que a presença das tecnologias constitui um fenômeno social que transcende o campo da educação,

propriamente dita, de modo que se faz necessária a conjugação de esforços de diversas áreas do conhecimento. A EaD, assim como a educação geral, requer uma aproximação e um diálogo com diferentes campos de saber, uma vez que

[...] as inovações que as tecnologias digitais estão trazendo para o contexto da educação buscam a elaboração de modelos de formação que superem a fragmentação disciplinar, operando uma articulação e circulação dos saberes na direção de uma interdisciplinaridade. (Nevado, 2004, p. 76)

A necessidade da pluralidade de olhares na análise de determinados problemas decorre da compreensão de que um campo de conhecimento isolado torna-se insuficiente no tratamento de determinados fenômenos, correndo-se, desse modo, o risco de cair em certos reducionismos.

Abrir um campo de pesquisa a múltiplos olhares não implica a busca de uma totalidade – o que não é possível –, mas um exercício constante de compreensão dos fenômenos educacionais fundamentados por diferentes pontos de vista, articulados pelas diferentes áreas de conhecimento na educação e para além dela. Como afirma Franco (2004): “Diferentes formas de interpretação não mudam os fatos em si, mas mudam as formas de vivenciarmos os fatos e, portanto, mudam os fatos para nós” (p. 10). A interdisciplinaridade pode ser, segundo esse autor, o nascedouro de uma nova forma de interpretar os fenômenos, um modo que supere as formas tradicionais caracterizadas pela fragmentação disciplinar.

Outra conclusão que as experiências vêm revelando é a de que o simples acesso e o domínio tecnológicos não são suficientes para produzir mudanças qualitativas nos processos de EaD. Valente (2009) ressalta que as ações de EaD são, em sua maioria imitações da educação presencial e que

[...] isso se deve ao fato de essa modalidade de educação ser recente e somente agora ser possível entender questões fundamentais do ponto de vista pedagógico, como as contribuições da tecnologia digital ao processo de aprendizagem, a diferença entre informação e conhecimento e o que significa aprender. (p. 39).

Faz-se necessário, pois, uma reflexão sobre os pressupostos que fundamentam as ações pedagógicas no sentido de superar a ideia de EaD como aplicação a distância dos modos de realizar a educação presencial, bem como o foco no domínio tecnológico. Sobre este último aspecto, Prado e Valente (2003), por exemplo, consideram

[...] irrealista pensar em primeiro ser um *expert* em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. Melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas idéias do outro. (p. 22)

Também Pretto (2006), em colaboração com essa perspectiva, afirma que “o processo de informatização da sociedade não se estabelece *per si*, como se fosse apenas mais uma atualização dos meios tradicionais de comunicação, de envio e recebimento de dados, informações e imagens” (p. 22). O autor argumenta que tais sistemas “constituem-se elementos estruturantes de uma nova forma de ser, pensar e viver” (Ibidem) do sujeito humano, de modo que, “não podemos nos contentar com simples apropriação de tecnologias, como se elas fossem, por si sós, capazes de reverter situações” (PRETTO, 2006, p. 23).

As considerações desses autores fazem-nos pensar na necessidade de agregar ao domínio dos artefatos tecnológicos maiores reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em EaD. A presença das novas tecnologias digitais na educação pode vir a ser importante catalisador de mudanças que beneficiem tanto a EaD como o ensino presencial. A formulação de uma crítica contundente aos modelos tecnocráticos predominantes e a apropriação dessas tecnologias devem ser não apenas um recurso para incrementar o ensino, mas principalmente um meio para repensarem-se as práticas pedagógicas em exercício na educação geral e na EaD em particular.

d. Outra tendência que vem se apresentando mais recentemente é inspirada no legado de Paulo Freire. Esta busca trazer os princípios adotados pela pedagogia desse educador para o contexto da EaD, reconhecendo também que não basta fazer uso da tecnologia e que tudo dependerá da maneira como concebemos essa tecnologia, ressalta Gadotti (2004). Segundo o autor faz-se necessária uma “pedagogia da virtualidade”, a qual suponha um paradigma educativo oposto ao paradigma individualista predominante nesse contexto. Ressalta também a indispensável presença do professor:

A presença de um professor com uma nova postura é sempre indispensável. Esse é o desafio de uma educação que se torna produção, presença, interatividade, comunicação, mediação, acompanhamento. (GADOTTI, 2004, p. 14)

Dentro dessa mesma perspectiva freiriana Gomes (2004) acrescenta que a educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção de história, a qual nos coloca diante da emergência de tomar posição diante da nova realidade que as tecnologias nos possibilitam, em particular a internet. A autora afirma que

O espaço virtual, em permanente transitoriedade, permite um tipo particular de relacionamento entre as pessoas e entre as pessoas e as máquinas, gerando uma dinâmica e um modo e existência diferenciado do mundo “real”. (GOMES, 2004, p. 79)

Talvez seja essa “permanente transitoriedade” o que assusta, somando-se às razões do medo e das reservas de muitos educadores no trato com a internet. A autora lembra, contudo, que “a internet foi desenhada por humanos e para humanos e, mesmo que a *web* pareça ser um espelho perfeito, não se concebe como existência em si mesma” (GOMES, 2004, p. 78), de modo que nos faz pensar que se trata de uma invenção humana e, como tal, sujeita à experiência deste.

Parece-nos, pois, que, como na educação geral, também no contexto da EaD convive uma pluralidade de tendências com diferentes orientações educativas e diversos modos de conceber e fazer uso das tecnologias, como refere Nevado e outros:

A educação na virtualidade, do mesmo modo que na presencialidade, pode ocorrer por distintas orientações educativas. Propostas pedagógicas concebidas para desenvolver atividades de ensino – ambientes para ensinar – buscarão simular a organização da escola tradicional. Propostas pedagógicas concebidas para mediação da aprendizagem, buscarão dar suporte a novas concepções educacionais, caracterizadas por um deslocamento das concepções hierárquicas e disciplinares na direção de uma concepção do conhecimento interdisciplinar e do modelo de formação de professores como rede de relações. (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 106)

Parece-nos, no entanto que esse novo momento da Educação a Distância no Brasil levanta questões que podem ser interessantes de colocar em discussão tanto para o campo da EaD como para a educação geral. Por exemplo, a reflexão sobre o lugar das tecnologias atuais na vida e nos processos pedagógicos, o reconhecimento das incompletudes que constituem o humano, o necessário diálogo interdisciplinar com diferentes campos de saber, bem como a necessidade de atenção à relação professor-aluno. Tais questões nos colocam diante de um campo de conhecimento que pode trazer contribuições.

2.1.3 O Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Modalidade a Distância, PEaD/UFRGS

Reconhecer e refletir sobre os problemas que afetam o campo da educação atual já resulta em um exercício intelectual muito complexo. Lançar-se na aventura de propor outro modo de fazer as coisas, de intervir nos contextos é de uma complexidade maior ainda. Implica a coragem de “pôr à prova” os referenciais construídos. Esse parece ter sido o “espírito” que constituiu a equipe de professores ao propor o projeto PEaD/UFRGS em 2004. Uma experiência piloto, primeira da Faculdade de Educação, voltada à formação de professores a distância, mediada pelas tecnologias digitais e, por isso mesmo, interrogada de todos os lados – por alunos, funcionários e pelos próprios professores da universidade, como nos referimos no capítulo anterior.

Enfrentando todas as dificuldades que constitui uma novidade dessa ordem, o curso iniciou-se oficialmente no segundo semestre de 2006, e neste momento, termina sua primeira turma. Os alunos são, em sua maioria, professores em exercício na profissão docente, o que o constitui como um processo que é ao mesmo tempo de formação inicial e continuada de professores. Desenvolve-se fundamentalmente via internet e prevê 20% de encontros presenciais da carga horária semestral, para os quais se deslocam equipes de professores, coordenadores e tutores aos cinco polos, situados na região metropolitana de Porto Alegre - Alvorada, Gravataí, São Leopoldo, Sapiranga e Três Cachoeiras, no estado do Rio Grande do Sul.

O curso não apresenta diferenciações quanto aos registros acadêmicos, históricos escolares ou certificados em relação aos cursos presenciais da UFRGS e está subsidiado nas seguintes bases documentais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura (Res. CNE 01/2002), os Referenciais de Qualidade da SEED para cursos a distância e a proposta de Diretrizes, apresentada pela Comissão de especialistas do Ensino de Pedagogia – SESu/MEC, incorporada no documento elaborado pelo FORUMDIR, encaminhado em maio de 2004 ao CNE. (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 11)

Quanto à estrutura de recursos humanos, dispõe-se de um professor para cada 80 alunos, os quais são assistidos por dois tutores da sede, Porto Alegre, e quatro tutores por polo. O grupo de coordenação compõe-se de duas coordenadoras gerais

do curso, um coordenador de polo, um coordenador do Seminário Integrador para cada polo e ainda um coordenador para cada interdisciplina desenvolvida no semestre letivo. Alguns dos coordenadores de polo acumulam a função de coordenador do Seminário Integrador. Dispõe também de duas secretárias acadêmicas (também residentes em Porto Alegre).

É um curso que busca constituir-se com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso de formação de professores, mantendo, contudo, proximidades, em razão da própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana em geral (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006). Uma das diferenças é o uso intensivo de materiais interativos em diversos ambientes da Web, diferente de muitos curso em EaD que utilizam basicamente mídia impressa disponibilizadas em formato digital. Mesmo assim compreende-se que o domínio tecnológico nos ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos digitais e os recursos computacionais não se devem sobrepor à realização das atividades. Todos são meios para a realização das aprendizagens, e não fins em si mesmos, ressaltam Carvalho, Menezes e Nevado (2009). Trata-se, pois, de um curso de pedagogia e não de tecnologia.

A formação de tutores e professores, iniciada antes do primeiro semestre, mantém-se ao longo do curso, com encontros semanais presenciais e *on-line*⁶. O estabelecimento da relação entre práticas pedagógicas e pesquisa é entendido como fundamento do processo de formação de professores.

No que se refere à relação entre professores e alunos, o curso procura possibilitar a comunicação por meio do desenvolvimento em modalidade presencial (i) e a distância (ii), mediada pelas tecnologias digitais em rede. Desse modo, propõe o uso intensivo de serviços da internet, como correio eletrônico, listas de discussão, fórum de debate, comunicação em tempo real (*msn*, *chat*, etc.), ao mesmo tempo que organiza repositórios de produtos, relatórios de experiências, textos, webfólios educacionais.

O curso recomenda também algumas diretrizes, com o objetivo de facilitar a comunicação entre professores e alunos, tais como:

⁶ Para conhecer a proposta em detalhes, consulte os sites: <http://cinted.ufrgs.br/renote/dez2006apresentacoes/ead_mediada_internet.pdf>.

- estabelecer com os alunos um contato de aprendizagem, explicitando as expectativas da interdisciplina e definindo os papéis e a sistemática de trabalho;
- acolher os alunos e fomentar a interação entre o grupo;
- aceitar sugestões e estar aberto à reorganização, em função das necessidades dos alunos;
- apresentar propostas de atividades de forma clara e específica;
- utilizar linguagem acessível, buscando apresentar as suas propostas como convites à aprendizagem, evitando usar linguagem imperativa. Lembrando que em situações de interação virtual – via escrita – o aluno não poderá observar o tom de voz do professor nem sua expressão facial;
- definir, com os tutores e alunos, quantidades e qualidades de produções, manifestações em fóruns, *chats*, etc.;
- definir, com os tutores e alunos, o que é considerado como participação substancial (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 27-28).

Sendo este um projeto novo, esse tipo de definição é importante, já que os professores, muitos deles, vêm de experiências em cursos presenciais.

No documento *Guia do Professor* (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006), são apresentadas outras recomendações aos professores, consideradas importantes para o andamento da relação com os alunos, tais como:

(i)Tão importante quanto a presença dos alunos no ambiente é a presença dos professores. (ii) Os alunos não devem permanecer sem resposta e sem avaliação. (iii) O mais importante é que os alunos não se sintam abandonados ou sintam falta de *feedback*. Por mais que se incentive a autonomia individual e grupal, ainda assim os alunos necessitam conversar, trocar e receber orientações dos professores. Os alunos se sentem mais comprometidos quando sabem que têm professores que os estão acompanhando. (iiii) se os alunos se sentirem perdidos, a equipe deverá ser capaz de detectar isso e de oferecer apoio imediato. Um aluno com esse sentimento é forte candidato a desistir do curso. Por vezes, a ansiedade dos alunos em lidar com AVA e diversos aplicativos, num curso como este, pode levá-lo a ser descortês. Cabe à equipe encontrar maneiras mais adequadas de lidar com sua ansiedade. (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 48)

O curso também estabeleceu o trabalho conjunto entre professores, tutores e coordenadores das interdisciplinas e do Seminário Integrador, privilegiando “[...] a construção de conhecimento compartilhada e desenvolvida considerando o

entrelaçamento de três dimensões: teórica, metodológica e tecnológica “ (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2006, p. 5).

Os tutores, por sua vez, atuam no polo e na sede, atendendo a turmas de 20 alunos cada, num total de 20 horas semanais. Quanto às atribuições do tutor, o documento *Guia do Tutor* (2006) recomenda que:

O tutor deve estabelecer uma relação junto aos alunos que preze pelo clima cordial, humano, provocador, que auxilie nas dúvidas no processo de aprendizagem e analise e responda aos trabalhos acadêmicos realizados, sempre motivando a clientela do curso. (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 24)

Os coordenadores de polo também têm a função de acompanhar os alunos, servindo de referência e ajudando na recepção e na passagem dos professores a cada semestre letivo. Os coordenadores e tutores constituem-se o grupo “permanente” do curso, enquanto os professores, o grupo “transitório”. Parece-nos, portanto, que o curso enfatiza a relação de todos com todos: do professor, do tutor e do coordenador com os alunos, estabelecendo pontos de cuidado nessa relação. Nesse sentido não se coloca como ameaça o lugar do professor na cultura, como discutimos anteriormente.

Em termos de organização curricular, a proposta busca romper com a noção de currículo em disciplinas fechadas e isoladas, e propõe uma estrutura de trabalho baseada na interdisciplinaridade. Para efetivar tal perspectiva, o currículo do curso organiza-se em torno de “ideias fonte”, que constituem os “eixos temáticos” que agregam e articulam, em cada semestre, os conhecimentos específicos, teóricos e práticos. Os eixos são compostos de interdisciplinas - grandes áreas que congregam conhecimentos específicos - e seminários integradores. “O eixo engloba um grande tema norteador, no qual os conteúdos e as atividades se desdobram em interdisciplinas”, esclarece Nevado (2009).

O pressuposto interdisciplinar que orienta o curso propõe, conforme Nevado, Carvalho e Menezes (2006, p. 4), as seguintes orientações:

- Compartilhamento de disciplinas por professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento e departamento;
- Trânsito constante entre teoria e prática, através de seleção de conteúdos e procedimentos de ensino;
- Eixo articulador por semestre, que deve orientar e construir os enfoques temáticos das Interdisciplinas de cada período do Curso;

- Professor articulador do semestre, ou seja, um professor responsável pela concreta associação entre os demais professores e suas respectivas Interdisciplinas no semestre, bem como nos diferentes semestres entre si;
- Reuniões presenciais e *on-line* de planejamento conjunto das atividades do semestre com os professores articuladores dos eixos, para garantir a integração.

O curso propôs também o desenvolvimento de um Seminário Integrador, o qual tem a função de desenvolver estratégias para a integração das interdisciplinas trabalhadas em cada semestre, bem como para realizar oficinas de suporte tecnológico aos alunos, dentro da seguinte dinâmica, ressaltam os mesmos autores:

- Um momento inicial presencial para a apresentação das atividades integradoras, bem como, serão oferecidas Oficinas de apropriação Tecnológica e outras atividades planejadas pelo coletivo do eixo;
- Atividades desenvolvidas a distância, via ambiente virtual e videoconferências, em continuidade às proposições do momento presencial;
- Um momento presencial final para o fechamento das atividades do eixo, incluindo a discussão do *webfólio* do semestre.

Contudo, Nevado, Carvalho e Menezes (2009) reconhecem que a ideia de currículo interdisciplinar encontra dificuldades de efetivação no meio acadêmico, devido à tradição disciplinar que o constitui. Ressaltam que a viabilização de uma proposta interdisciplinar implica desafios para docentes e alunos. Um dos quais é

O abandono da idéia de domínio sobre seus respectivos campos de saber e sobre seus espaços próprios de atuação. A desterritorialização das fronteiras disciplinares requer a disponibilidade de cada um e de todos em compreender as perspectivas de intercomunicação dos saberes e, desse modo, atuar interdisciplinarmente. (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 90)

Nessa perspectiva, o currículo proposto no curso rompe com o caráter disciplinar e fechado, sem, contudo, prescindir da especificidade de cada disciplina. Esses pontos que fazem parte da proposta do curso PEaD/UFRGS - (i) de buscar um lugar para as tecnologias na experiência de aprendizagem de modo que a primeira não se sobreponha a segunda, (ii) de prezar por relações humanizadas e não tecnocráticas entre os atores desse processo - professores, alunos, tutores - e de abrir-se ao diálogo com diferentes campos de saber, que a interdisciplinaridade

provoca, nos fez pensar que talvez essa modalidade de EaD não constitua ameaça ao lugar do professor na cultura.

É possível pensar que, sob essa ótica, o diálogo com um campo de saber como a psicanálise pode ter lugar - uma vez que se ocupa da subjetividade humana justamente na sua relação com o Outro. Aproximar os dois campos de investigação, a EaD e a Psicanálise, a partir do conceito psicanalítico de Transferência é, pois, o desafio deste estudo. Nas tendências tecnocrático-behavioristas, esse diálogo ficaria mesmo muito distante. Mas no contexto das tendências que vêm se formulando, de que as tecnologias digitais são invenções humanas destinadas a facilitar as relações, e não a dispensar o contato com o outro humano, como nos parece ser o projeto do PEaD/UFRGS, abrem-se as possibilidades de maiores proximidade e diálogo. Essa peculiaridade do curso nos levou a perguntar sobre as configurações da Transferência nesse contexto. Para tanto, realizamos, no capítulo que se segue, um percurso teórico sobre esse conceito na Psicanálise, desde Freud até os psicanalistas atuais.

2.2 A TRANSFERÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

2.2.1 A Transferência Segundo Sigmund Freud

Freud em seu livro *A Interpretação dos sonhos*, publicado em 1900, utiliza o termo transferência, no sentido de deslocamento de pensamento, mas percebe a sua função bem antes, no tratamento conduzido pelo então amigo Joseph Breuer entre 1893/95 – caso que ficou conhecido como Anna O.

Enquanto conceito, a transferência ganhou o sentido de laço afetivo intenso que se instaura de forma espontânea entre o médico e o paciente, porém de modo não percebido por este último. Freud entendeu que se tratava de uma manifestação do inconsciente que possibilitava um acesso aos processos psíquicos, de modo que a hipnose tornava-se desnecessária. Freud cria, assim, o método psicanalítico denominado *associação livre* e inaugura um novo modo de tratamento do sofrimento humano.

A transferência possibilita ao paciente apresentar-se, na relação com o analista, o mais próximo da verdade de seus desejos, revelando sua forma singular de lidar com eles. Ao longo do desenvolvimento de sua clínica, Freud foi percebendo a importância da transferência, de tal modo que passou a considerá-la condição preliminar para o estabelecimento de todo tratamento. Esse investimento afetivo do paciente no analista é o que viabiliza as energias psíquicas necessárias à continuidade do tratamento, mesmo diante de dificuldades que aí se atravessam.

Contudo, é importante considerar que vínculo afetivo não quer dizer exclusivamente amoroso; Freud cuidou de ressaltar que este se constitui tanto de sentimentos afetuosos como hostis. Denominou de *transferência positiva*, as situações de maior afetuosidade, e de *transferência negativa* as situações em que há hostilidade. Sublinhou, no entanto, que em ambas há a presença do vínculo afetivo.

Não podemos ter dúvidas de que os sentimentos hostis para com o médico merecem ser chamados de 'transferência', pois a situação, no tratamento, com muita razão não proporciona qualquer fundamento para sua origem. (FREUD, Conf. XXVII [1917] -1996, p. 516)

Para Freud ([1912]; [1914]; [1917] - 1996), qualquer que seja a configuração da transferência, afetuosa ou hostil, o seu manejo constitui uma das maiores habilidades que o psicanalista tem a construir, derivando desta a continuidade ou o impedimento do tratamento. Isso por que esse laço afetivo possibilita a reedição ou a atualização das imagos parentais dos pacientes, em geral os pais, irmãos e cuidadores, constituídos durante a infância e agora transferidos para a figura do analista. Essa reedição do infantil, desencadeada por esse tipo específico de apaixonamento, vai ser na sessão analítica objeto de trabalho da situação clínica.

Contudo, Freud percebeu, no decorrer de sua pesquisa, que a transferência também ocorria em diferentes relações de uma pessoa, e não só nas situações de tratamento. Ao ser entendida como laço afetivo, a transferência permeia as relações dos sujeitos em diferentes contextos, como o institucional e educacional, influenciando suas escolhas e suas vidas. Afirmou ([1917] - 1996) inclusive, que a tendência à transferência nos neuróticos se tratava mesmo de uma característica universal nos humanos. Com esse adendo, Freud abre as possibilidades de pesquisa sobre a transferência em outros campos de saber.

2.2.2 A Transferência no Campo da Educação

No contexto da Educação, Freud chamou atenção para a presença da transferência na relação entre professor e aluno, em uma carta que escreveu em homenagem aos professores, por ocasião do 50.º aniversário do colégio em que estudou, publicada em 1914 sob o título *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Nesse texto, Freud (1996) afirma como entende a transferência nessa relação:

Nós [os alunos] os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos uma grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de 'ambivalência' a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes deste tipo. (FREUD, [1914] - 1996 p. 286).

Observamos que Freud ressalta a presença de sentimentos de ambivalência também na relação de transferência entre professor e aluno, sem, contudo, deixar de observar que ela não impede o amor, a admiração e a influência que o professor exerce na vida dos mesmos – na condição de que o professor saiba dar motivos a tais sentimentos.

Freud (1996) também chama atenção para a 'fonte' desses processos psíquicos. Na continuidade de suas reflexões, explica que os sentimentos que observamos na relação entre professores e alunos são derivados das relações iniciais do sujeito humano, estabelecidas em idade muito precoce, com seus pais e irmãos. Os professores são, pois, figuras substitutas dos pais e familiares próximos para os quais as crianças/alunos transferem parte dos sentimentos que tinham por estes.

Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as 'imagos' do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs e assim por diante. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1996, p. 287)

Outro ponto sublinhado por Freud refere-se ao desdobramento dessa influência que a “personalidade” dos professores pode vir a ter nas escolhas futuras dos alunos. Afirma que

é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos passavam apenas através de nossos mestres. (FREUD, [1914^a] – 1996, p. 286)

Aqui Freud parece reconhecer os efeitos benéficos da “personalidade” dos professores na vida dos alunos, bem como deixa escapar uma preocupação com os efeitos “negativos” dessa influência, nas situações em que o aluno tem em seu mestre o único lugar de onde advir um desejo, uma inspiração, para ir além dos conteúdos ensinados. O que Freud chama de “personalidade” do professor pode ser entendido como a posição do mesmo, sua postura diante da vida, do aluno e de todos, enfim, sua relação com o conhecimento que professa. Tudo isso são elementos que entram em jogo nas situações de ensino e podem produzir efeitos sobre os alunos. Como o aluno vai se relacionar com essa “personalidade” do professor e que efeitos vai absorver para si como inspiração para sua vida futura é uma questão que nunca se sabe *a priori*, pois não temos como controlar ou planejar. Esse vivido da relação passa, muitas vezes, como sublinha Freud, despercebido justamente por estar no registro do inconsciente, tanto para os alunos como para os professores.

Em outro escrito, *A História do Movimento Psicanalítico*, Freud ([1914b] - 1996) reconhece em sua vida de pesquisador os efeitos da transferência na relação com seus mestres:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da universidade [...]. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. ([1914] – 1996, p. 22)

Essa afirmação de Freud nos leva a pensar que aquilo que um mestre transmite vai além do conteúdo que ensina; é da ordem de uma *falta*, de um certo vazio, certa incompletude que fica no seu saber, com que ele “lida bem”, sem procurar encobrir. O aluno, no caso Freud, por seu turno, encontra nessa brecha a

possibilidade de criação de um outro saber, partindo dos anteriores, que produz como resultado uma outra ciência, a psicanálise. Para Freud, ter reconhecido nesses professores a transmissão daquilo que o levou à criação da psicanálise se deve ao fato de estes se colocarem para ele em posição de mestres incompletos, que não sabem tudo, que não têm resposta para tudo. Mestres nessa posição têm mais possibilidade de “inspirar” seus alunos, já que deixam ali uma brecha para que eles desejem ser um dia também mestres de suas próprias invenções. É o que Freud parece nos dizer de sua relação com Breuer, Charcot e Chobrack, e da transmissão que aí se operou.

A concepção da relação transferencial, seja no campo do tratamento ou em outros contextos nos quais se apresenta, sofreu transformações e novas interpretações com os sucessores de Freud, dos quais se destaca Jacques Lacan.

2.2.3 A Transferência Segundo Jacques Lacan

Jacques Lacan introduziu-se na psicanálise desde os anos 30, mas tornou-se conhecido a partir dos 50, quando propôs uma releitura da obra freudiana, denominada por ele de *Retorno a Freud*. Tratava-se de tomar o texto de Freud “em seu valor de transferência” (LACAN, [1953] - 1996), retomando os conceitos e os ressitando em um novo tempo, sem contudo afastar-se das ideias originais. Lacan ([1953] - 1996) via na obra freudiana uma abertura, e não uma obra fechada e acabada, o que entendia ser um mérito de Freud. Mas essa peculiaridade dava margem a muitas distorções e equívocos que toda uma geração de psicanalistas estava a cometer. Lacan pôs-se, então, a fazer essa releitura com olhos e ouvidos do seu tempo.

Assim como o mestre austríaco, Lacan foi construindo e reconstruindo suas formulações em cada momento de seu ensino. No que se refere ao conceito de transferência, Lacan o discute desde os primeiros seminários⁷ e também nos *Escritos*, mas é em 1960-61, no Seminário VIII - *A transferência*, e em 1964, no

⁷ Lacan expunha suas teorias em seminários abertos, que ministrou em um período de 27 anos. Embora ele tenha escrito vários artigos, o maior volume de sua obra são os seminários, que foram sendo transcritos e colocados a público.

Seminário XI – *Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise*, que se dedica mais particularmente ao tema.

O primeiro momento de trabalho com a questão da transferência, entretanto, é no texto *Intervenção sobre a transferência*, de 1951, em que Lacan (1996) chama atenção para o entendimento da psicanálise como uma experiência dialética que, como tal, deve orientar nossa reflexão acerca da transferência. Lacan (*Ibidem*) discute nesse texto a análise conduzida por Freud no *caso Dora*, para demonstrar a natureza dialética da transferência e por considerar esse o primeiro momento em que Freud reconhece a participação do analista na neurose do paciente. Assim ressalta:

Ora, é a primeira vez que Freud emite o conceito de obstáculo, sobre o qual veio se chocar a análise, sob o termo transferência. Isto basta para dar pelo menos seu valor de volta às fontes ao exame que realizamos das relações dialéticas que constituíram o momento do insucesso. Por onde tentaremos *definir termos de pura dialética a transferência* que chamamos negativa no sujeito, como a operação do analista que a interpreta. (Lacan [1951] – 1996, p. 91)

Esse assinalamento colocado por Lacan acerca do caráter dialético da experiência psicanalítica e, por consequência, da transferência se faz no contexto de sua preocupação em diferenciar o *modus operandi* da psicanálise do da psicologia - confusão que estava estabelecida na época por alguns de seus colegas.

Mais tarde, em 1960-61, no *Seminário VIII*, Lacan se dedica novamente ao tema da transferência, a partir da leitura do livro *O Banquete*, de Platão⁸, que toma como metáfora do amor na experiência analítica. Para Lacan, a transferência se situa na fronteira entre o desejo e o amor. No Banquete, ele entende que Sócrates ocupa o lugar do analista, daquele a quem os demais personagens supõem um saber e a quem dirigem uma demanda amorosa. Sócrates, por sua vez, não encarna esse lugar de dono do saber, ao contrário, diz *nada saber a não ser das questões do amor*. Essa posição do personagem, de não corresponder ao que esperam dele e ao mesmo tempo não os desiludir, Lacan denomina de *disparidade subjetiva*⁹. É uma espécie de desencontro que produz certo enigma, mas que não faz o outro desistir, e sim insistir. É, pois, nesse espaço que se produz o amor de transferência, efeito

⁸ O Banquete é um clássico da literatura grega que conta em narrativa uma reunião de um grupo de homens em torno do tema do amor. Cada personagem - Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Ágaton, o anfitrião Sócrates, Apolodoro o narrador e Alcibíades, que chega depois bêbado - apresenta o que entende ser esse sentimento.

⁹ Retomaremos essa noção mais adiante para pensarmos suas possibilidades no campo da educação.

desse tipo de encontro/desencontro. Ao tomar Sócrates como figura exemplar, Lacan propôs a articulação entre a transferência e o desejo do analista, o que significa dizer que só ocorre transferência onde houver disponibilidade subjetiva para tal. A transferência é, dessa forma, um fenômeno psíquico que opera na dependência do desejo do analista, sublinha Kaufmann (1996).

Outro momento importante em que Lacan se dedica ao tema da transferência é em 1964, no *Seminário XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, no qual situa que “a transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano” (1988, p.219). Nela estão incluídos o paciente e o psicanalista, resultando em uma confiança de valor inestimável do analisando para com este, ressalta Lacan (*Ibidem*). Tal confiança fundamenta-se na suposição de que o analista detém um saber que ele, paciente, desconhece. Para Lacan, o psicanalista vem ocupar, na vida de um paciente, o lugar de *sujeito suposto saber* – assim como Sócrates no Banquete –, condição mesma para que se instale a transferência. O psicanalista, colocado nesse lugar supervalorizado e superidealizado, funciona como uma referência para a organização subjetiva do paciente – o que ele fala e comunica tem efeito de verdade. Lacan entende então que o analista ocupa um lugar de “grande Outro”, em torno do qual gira o desejo do paciente, onde ele vai depositar toda a sua confiança e amorosidade.

No entanto, não cabe ao analista pretender encarnar esse lugar de saber absoluto a ele atribuído – posição abdicada por Sócrates – nem fazer uso próprio dos sentimentos daí decorrentes, o que impediria o paciente de aceder ao saber sobre si mesmo. Seu trabalho é o de colocar essa transferência a serviço do tratamento analítico, o que implica suportar esse lugar de poder atribuído pelo paciente, sem, contudo, fazer uso deste. Isso implica, segundo Lacan ([1960-61] - 1992), que “o analista deve se ausentar de todo ideal do analista” (1992, p. 371), ou seja, não se deixar seduzir por esse poder que a transferência lhe confere, nem se apresentar como um modelo a ser seguido, como *eu ideal*.

A transferência, mesmo sendo um fenômeno que inclui o analista e o paciente, não coloca estes em uma relação dual, simétrica. Ainda que em sua função o analista tenha de se colocar como o lugar de endereçamento da demanda amorosa do paciente, isso não implica uma reciprocidade, porque, nesse processo, ambos estão em posições diferentes: o *desejo do analista* não coincide com o do paciente.

Reconhecemos nesse ponto, sublinhado por Lacan como *disparidade subjetiva*, uma produtividade importante no contexto também da Educação.

Essa *disparidade subjetiva*, característica da situação transferencial, nos leva a pensar que pode ser considerada também na relação de transferência entre professor e aluno. A dedução decorre do entendimento de que também nessa relação o professor e o aluno não ocupam posições simétricas; mesmo se colocando como um *mestre não-todo*¹⁰, não cabe ao professor se colocar numa relação dual com seu aluno como se fosse uma relação entre pares. Entende-se que ambos estão em posição dissimétricas. O desejo do professor também não coincide com o desejo do aluno.

Como Freud, Lacan também reconhece a “universalidade” do fenômeno da transferência, bem como os efeitos desta em contextos além da situação de análise. Assim, afirma que

podemos dizer que esta situação [a análise] não poderia criar o fenômeno todo, e que, para produzi-lo, é preciso que haja, fora dela, possibilidades já presentes às quais ela dará composição, talvez única. Isto não exclui de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise. (LACAN, [1964] - 1988, p. 120)

Essas considerações de Lacan têm possibilitado pensar que essa noção de *suposto saber* se estende à relação de transferência entre professor e aluno. Este pode admirar o saber de seu professor, achar que ele é mesmo detentor de um conhecimento inigualável – e pode ser que seja mesmo! É importante, portanto, que haja - no aluno - essa suposição, para que as possibilidades de transmissão se coloquem. Mas, por parte do professor, não lhe cabe se apresentar como o detentor absoluto do conhecimento, dono da verdade ou coisa parecida, e sim apenas como um representante do saber o qual professa – um pouco como Sócrates no Banquete. É desse lugar de possuidor de saber incompleto, apenas suposto, que um professor pode vir a transmitir o desejo de saber em relação ao que ensina, de modo que o aluno venha a construir, a partir daí, uma pesquisa própria¹¹.

Mas o que faz um analista e também um professor sustentar um lugar tão complexo? Lacan responde, no *Seminário VIII*, que é o *desejo do analista* que vai

¹⁰ Essa expressão é utilizada por Lacan para referir-se à ideia de um mestre que não se coloca como alguém que sabe tudo, e sim como um sujeito que reconhece seu saber como incompleto.

¹¹ Essa ideia tem sido trabalhada por autores atuais como Maria C. Kupfer, Leandro de Lajonquière, Simone Rickes.

possibilita o manejo da transferência, colocando-a a serviço do tratamento. O *desejo do analista* é um conceito construído por Lacan para designar o desejo que move uma pessoa em análise, de modo a querer tornar-se analista, isto é, um desejo que nasce da experiência mesma da análise e produz, como efeito, um psicanalista praticante.

No caso do professor, entendemos que também é o seu *desejo* o que o conduz no manejo da transferência na relação com seus alunos, de modo a resultar em experiência de transmissão. É o que afirmam Rickes e Stolzmann (1999), ao discutir essa questão: “o professor é também marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo de (trans)missão, de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber” (p. 45). Podemos perguntar, contudo, como um professor transmite esse seu desejo? As mesmas autoras respondem que “não basta querer – o que não é pouco”, mas implica sustentar certa posição: “a daquele que deseja o desejo de aprender do aluno” (p.45). Posição essa cuja construção não ocorre através da adesão forçosa a uma metodologia que a instituição adota e impõe a todos os seus professores, ressaltam as autoras. É preciso “que algo ingresse na sala de aula, algo se inscreva no professor como um traço que ele possa reconhecer como próprio e que, sendo próprio e valioso, ele deseje reencontrá-lo em seus alunos” (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 42).

O campo de conhecimento é, pois, o lugar desde onde o professor vai fazer esse exercício transferencial, ou seja, aquilo que ele ensina, o conteúdo deverá estar atravessado por seu desejo condição, e não garantia, de ser capturado pelo desejo de saber do aluno. O *desejo do professor* não é, portanto, em relação a qualquer coisa, e sim ao saber, materializado na disciplina X ou Y que ele professa.

Nessa mesma perspectiva, Kupfer (2000) recorre à noção de “estilo” em Lacan para explicar o que está em jogo quando se trata de transmissão na relação de transferência entre professor e aluno. O “estilo” é, segundo Lacan, o que marca singularmente um sujeito e o que vai ser elemento de identificação na sua relação com os outros. No contexto da relação professor - aluno, Kupfer (2000) afirma que esse ‘estilo’ refere-se à relação do professor com o objeto de conhecimento que ensina: esse *modus* de relação com o conhecimento é o que vai ser tomado pelo aluno na relação transferencial. O estilo, nesse caso, pode ser aproximado do que Freud chamou de ‘personalidade’ do professor.

Outro ponto a situar que marca diferença substancial na concepção de transferência de Freud para Lacan é a ideia deste de que “a transferência é a presença em ato do Inconsciente” ([1964] - 1996). Isso significa dizer que onde há transferência há a presença do sujeito do Inconsciente em jogo. Esse é, assim, um dos pontos da mudança de acento da leitura de Freud para a de Lacan: se para Freud a transferência é a porta de acesso ao Inconsciente, em Lacan é ela própria uma manifestação do Inconsciente.

Para entendermos essa proposição de Lacan, faz-se necessário passarmos pelo conceito de Inconsciente, tal como ele é pensado desde Freud, para depois voltarmos a essa discussão acerca da transferência.

A noção de Inconsciente passa por reformulações ao longo da obra freudiana, não sendo, portanto, um conceito estático. O primeiro tempo dessa formulação, chamada de *primeira tópica*, compreende o período de 1896 a 1920. Nele Freud considera o Inconsciente como uma instância constituída de elementos recalçados e dissociados do sistema consciente pela censura. Algumas metáforas já utilizadas no senso comum, como a do iceberg e a da caixa preta, são ilustrativas da noção de Inconsciente formulada por Freud nesse primeiro tempo.

A partir de 1920, Freud repensa as formulações anteriores e propõe uma *segunda tópica*, segundo a qual “a organização do aparelho psíquico é definida, sempre de modo multissistêmico, em três instâncias diferenciadas: o *isso*, o *eu* e o *super-eu*” (KAUFMANN, 1996 p. 266). O *eu* é considerado a instância em sua maior parte consciente; o *isso*, comporta os elementos psíquicos mais inconscientes; e o *super-eu* é a instância mais ligada às leis da cultura e do social. A noção de Inconsciente torna-se, então, qualificativa de múltiplas ressonâncias, de dependência e interdependência das três instâncias, umas em relação às outras. Freud se dá conta do funcionamento dinâmico dos processos inconscientes e, já no final de sua vida, em 1938, no texto “Esboço de psicanálise”, parecia, considera Kaufmann, delinear as linhas de uma *terceira tópica*, que faria uma síntese das duas primeiras, afirmando que “tudo o mais que é psíquico é, em nosso ponto de vista, o inconsciente” (KAUFMANN, 1996, p.173).

Lacan, ao retomar a leitura do texto freudiano, situa o Inconsciente como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise e toma justamente essa ideia final de Freud, de uma possível síntese das duas tópicas do aparelho psíquico, e a leva adiante, lançando-a o mais longe que lhe foi possível, afirma Kaufmann (*Ibidem*).

Lacan constrói suas elaborações buscando uma aproximação com outras disciplinas, como a lingüística, a filosofia, a fenomenologia e até com a matemática. Ele entendia o diálogo com outros campos de saber uma exterioridade necessária ao exercício da psicanálise.

Da lingüística de Saussure, Lacan retira elementos para sua hipótese do “Inconsciente estruturado como uma linguagem”, o que não significa dizer que o Inconsciente é uma língua ou código, como seria para Saussure, mas que o Inconsciente fala e, sendo assim, está presente nos atos de fala dos sujeitos. Lacan situa, então, o Inconsciente como os efeitos da fala sobre o sujeito. “É a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que o Inconsciente se estrutura como uma linguagem” afirma Lacan ([1964] – 1996, p. 143).

Essa concepção de Lacan traz a dimensão de que o inconsciente não é algo obscuro, escondido nas profundezas do sujeito humano, algo a ser descoberto pelo trabalho da análise, mas que está aí manifesto entre as falas cotidianas. Nesse sentido, o Inconsciente em Lacan avança em relação a concepção freudiana.

Isso posto, retomemos então à ideia de Lacan sobre a transferência como colocação em ato da realidade inconsciente. Sendo o Inconsciente estruturado como uma linguagem, um sujeito, através da fala, de seu discurso, vai dar a ver, vai expressar o *modus* como vive a relação transferencial com o Outro. Desse modo, escutá-lo torna-se a via de acesso para se saber que lugar esse Outro ocupa em sua vida subjetiva, isto é, como ele está situado na transferência ou mesmo se há um vínculo nesse nível. O sujeito em transferência dirige suas mensagens a um Outro; seu discurso, suas falas não são aleatórias, têm um endereçamento. Essa noção de endereço/endereçamento é uma ideia que Lacan vai articular com o tema da transferência. No *Seminário sobre a carta roubada* Lacan ([1966] - 1996) utiliza o conto *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe, como metáfora para dizer desse endereçamento que a transferência sugere: (...) “uma carta chega sempre à sua destinação”, afirma Lacan (1996, p. 48).

Pommier (1998), no livro *O amor ao avesso*, desdobra essa ideia de endereçamento proposta por Lacan nos seguintes termos:

Com confiança ou com desconfiança, mas, em todos os casos, os seres humanos tomam um ou mais semelhantes como interlocutores inevitáveis. Nenhum pensamento, vilipendioso ou elogioso, que não se enderece ao

próximo! (...) O pensamento sempre constrói seu lugar de endereçamento, frente ao qual a palavra desenvolve suas demonstrações, suas provas, seus efeitos. Graças a ele, o raciocínio ressoa e a reflexão se reflete. (p. 12)

Essa ideia de endereçamento, colocada nesse sentido mais amplo, nos parece que também poder ser pensada no contexto da relação de transferência entre professores e alunos. Se na situação de tratamento esse endereçamento é para o analista, no contexto da educação entendemos que é o professor o destinatário das mensagens endereçadas pelos alunos.

Essas proposições de Lacan interessam à educação por algumas razões: primeiro, porque a partir do momento em que se reconhece a possibilidade de transferência na relação entre professores e alunos está-se também reconhecendo a determinação inconsciente em que esses dois personagens estão colocados, ou seja, tanto professores quanto alunos compõem nessa relação como sujeitos do inconsciente. Segundo, porque uma educação que leva em conta o sujeito do inconsciente tende, como refere Kupfer (2000), a abandonar as técnicas de adestramento, ou seja, a ênfase tecnicista que discutimos anteriormente, e priorizar os processos singulares dos sujeitos em aprendizagem. Terceiro, ao situar o inconsciente estruturado como uma linguagem e situar a noção de endereçamento peculiar à situação de transferência, Lacan aproxima a psicanálise do tema da escrita.

Freud já havia sinalizado esse aspecto em sua obra, desde a *Interpretação dos sonhos* [1900], quando compara a elaboração onírica à escritura egípcia, na produção de um *rébus* que se apresenta para leitura. Ao longo de sua obra, Freud faz sinalizações sobre esse tema da escrita, mas não se ocupa particularmente dele. Lacan ocupou-se em desdobrá-lo, aproximando a ideia de inconsciente e escrita.

Essas noções de endereçamento na transferência e de escrita levantadas por Lacan interessam muito nesta pesquisa, uma vez que a proposição é pensar as configuração da transferência na EaD, mediada pelas tecnologias digitais em rede – contexto no qual a escrita tem função preponderante, pois se constitui veículo de aproximação ou distanciamento entre alunos e professores. Voltaremos a esse ponto no capítulo seguinte.

2.2.4 A Noção de Transferência de Trabalho

A noção de transferência de trabalho é uma proposição de Lacan que já nos parece ser sinalizada por Freud em um dos seus últimos trabalhos, *Análise Terminável e Interminável* ([1937] – 1996), quando acrescenta que “[...] nem toda boa relação entre um analista e seu paciente, durante e após a análise, devia ser encarada como transferência; havia também relações amistosas que se baseavam na realidade e que provavam ser viáveis” (p. 237).

Essa formulação de Freud ocorre, segundo Kupermann (2008), no contexto da reflexão sobre os “restos transferenciais” da análise de Ferenczi realizada com ele; mesmo assim nos levou a pensar que talvez Freud já estivesse pensando nas possibilidades da transferência de trabalho.

Após a morte de Freud ganhou destaque entre seus sucessores um fervoroso debate em torno da questão de como se daria a formação dos analistas. Surgiu, então, a proposição de um tipo de análise destinada a formação dos candidatos, denominada análise didática, a qual convocou posições divergentes: de um lado, os que percebiam vantagens nesse modelo de análise destinada à formação e, portanto, obrigatória, a exemplo de Sacha Nacht e, de outro, os que advertiam sobre os perigos do modelo, como Paula Heimann. Segundo Kupermann (2008)

percebia-se que a análise didática era problemática, principalmente pelo fato de que o psicanalista intervinha na decisão final sobre a habilitação do candidato/analizando, ou seja, além de analista, era também representante institucional e juiz. (p. 36)

Nessa proposição, o analista podia interferir nos destinos de seu analisando no que se refere ao seu vínculo institucional com a comunidade psicanalítica, fazendo, assim, um uso, digamos, perverso da transferência. Outro psicanalista da época que entrou nessa discussão, dando um passo além, foi Michael Balint. Segundo Kupermann (2008), Balint chamou atenção para o perigo de um sistema de formação psicanalítica ser ele mesmo produtor de um sintoma de “obediência”, obrigando o candidato a introjetar os ideais do analista sem questionamentos.

Essa manipulação da transferência ou esta “[...] fórmula transferencial absolutista, onde a produção transferencial reverte-se em produção de dependência e de submissão” (KUPERMANN, 2008, p. 38) acaba por colocar-se a serviço das formas instituídas de poder, o que se distancia das proposições freudianas de uma psicanálise imbuída de um potencial transformador.

É no contexto desses questionamentos, anos 50/60 do século XX, que se insere as reflexões críticas de Lacan sobre as condições de possibilidade da formação dos analistas.

A crítica às formas institucionais e de exercício do poder na psicanálise tendo como ponto central a formação psicanalítica ganha com Lacan uma importância ímpar, sendo determinante para os caminhos futuros da psicanálise. E é justamente a questão da formação o pivô de seu rompimento definitivo com a IPA, que culminou na fundação do que viria a ser a Escola Freudiana de Paris (EFP) em 1964. (KUPERMANN, 2008, p. 39)

Segundo Calligaris (1990) Lacan não concordava que uma associação psicanalítica se propusesse ativamente a formar analistas. Esta poderia apenas criar as condições necessárias para que que um analista acontecesse e se verificasse como formação do inconsciente. Tais condições se sustentariam em três princípios: em uma experiência de cura analítica não comprometida com uma eventual demanda de formação do analista; a sustentação de uma transferência de trabalho, alimentada na produção dos próprios membros e a sustentação de uma autoridade que permita reconhecer uma analista onde ele acontecesse.

Lacan se indispunha, então a uma proposta de formação de analistas nas modalidades de curso ou instrução, com *standard* previsto e com a proposição da análise *a priori* didática. Uma análise só se sabe didática *a posteriori*, se dela surgir um desejo de analista e se mantiver. Uma análise somente pode ser dita didática depois, quando ela termina, e não no início nem durante o tratamento, ressalta Calligaris (1990).

É em contraposição a esse modelo de formação que Lacan formula o dispositivo do cartel, pelo qual a transferência de trabalho constitui seu eixo de sustentação e uma das condições de transmissão da psicanálise.

O ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho. Os “seminários”, e inclusive nosso curso da École d'Études Supérieures, não fundarão nada, se não remeterem a essa transferência. (LACAN [1964] – 2003, p. 242).

É assim que a noção de transferência de trabalho vai ganhar sentido conceitual a partir de Lacan. Entendê-la implica antes tomar em estudo o cartel, esse dispositivo de formação proposto por ele. Trata-se, pois, do

Princípio de uma elaboração apoiada num pequeno grupo. Cada um deles se comporá de no mínimo três pessoas e no máximo cinco, sendo quatro a justa medida. MAIS UM encarregado da seleção, da discussão e do destino a ser reservado ao trabalho de cada um. (LACAN [1964] - 2003, p. 235)

O cartel tem de partida uma formalização cujo objetivo é a elaboração de um trabalho singular, próprio de cada um e não coletivo. O cartel tem um tempo de duração, encerrando depois que se formularem as produções dos seus integrantes; não é um grupo de estudo que segue anos a fio com os mesmos integrantes; ao final da produção do grupo, desfaz-se o cartel e outro pode ser proposto em torno de outros temas de interesse e com outros integrantes. Essa alternância permite certa mobilidade aos integrantes de modo a não facilitar o fixar-se em lugares de exercício de poder, ao mesmo tempo que faz jus ao inacabamento da formação analítica.

A reunião do pequeno grupo conta com o *mais um*, que deve ser alguém a zelar pelos efeitos dessa proposição e provocar a produção do trabalho. A função do *mais um* é a de apostar na direção do trabalho de cada um dos membros do cartel, com a condição de que o *mais um* tenha certo saber sobre sua posição de *menos um*, afirma Jimenez (1994).

Lacan ressalta que esse lugar do *mais um* não constitui uma chefia, do tipo coordenador, como observamos em muitos trabalhos de grupo. O lugar do *mais um* é o lugar da falta, seu pressuposto de que o sujeito, na sua essência mais radical, é desejo, move o cartel com seu desejo de saber, com sua transferência de trabalho, complementa Jimenez (1994). O *mais um* não tem pois uma função de transmitir um saber, e sim de provocar o desejo de saber dos outros membros.

Isso posto, podemos voltar ao nosso questionamento sobre a transferência de trabalho e nos perguntar como ela se configura? Em que se diferencia da transferência na situação de tratamento?

Segundo Attié (1994), a transferência de trabalho, como toda transferência, está fundada sobre uma demanda, a demanda de ensino. O autor esclarece, no entanto, que não se trata do ensino nos moldes tradicionais, e sim um ensino que se dá por acréscimo, como consequência do trabalho no cartel.

O cartel como lugar de uma “transferência de trabalho”, não é um lugar de ensino, pensando este no sentido tradicional, mas um lugar que pode ensinar por acréscimo, na medida em que ela faz parte, em seu funcionamento em relação com o trabalho do inconsciente; e é também um lugar que em princípio deveria informar sobre o ponto de transmissão do saber analítico e da formação de analistas. (ATTIÉ, 1994, p. 130)

Um ponto que marca a diferença da transferência de trabalho é que os laços que unem o grupo no cartel não se dirigem a um único lugar como na situação de tratamento, onde o analista é o destinatário da demanda do analisante. A organização do cartel advém de modificações precisas no funcionamento dos grupos, ressalta Mucida (2004), o que implica uma relação em grupo que não se sustenta na pessoa de um professor, coordenador ou líder, ou seja, não se trata de deslocar a transferência para outras figuras destinatárias. A transferência se faz em torno do tema em estudo e não em torno de alguém. A função do *mais-um* escolhido, não é centralizar a transferência: “O *mais um*, ao ser escolhido por algum traço, tem de início como função essencial promover a passagem da transferência a ele à transferência ao texto” (MUCIDA, 2004, p. 18).

Outro ponto a que Mucida (2004) chama atenção no trabalho com cartéis é a questão da diferença: por ser uma configuração grupal, o cartel não escapa às dificuldades colocadas por esse tipo de funcionamento coletivo. Mesmo que na organização de um cartel os sujeitos se escolham, e façam isso em função de um tema de estudo, não escapam, contudo, das dificuldades que a relação com as diferenças precipita. O desafio é, ressalta a mesma autora, o de trabalhar com o cruzamento das diferenças e como elas dividem ou não o grupo e como interferem na produção de todos e de cada um.

Jimenez (1994, p. 137) acrescenta por sua vez que “o trabalho de transferência em análise, por supor um Outro consistente, difere substancialmente da transferência de trabalho que, no interior dos cartéis, aponta para a inconsistência desse Outro”. Na situação de tratamento o analisante investe no analista como Outro ideal para conquistar seu amor. O suposto saber do analista refere-se ao saber sobre o sintoma do paciente; este supõe que o psicanalista saiba de seu sofrimento e de como curá-lo. O psicanalista, ressalta a mesma autora, “esgota o leque das posições subjetivas com as quais pretende reencontrar sua situação de desejado ou demandado de sua vinda ao mundo” (p. 138). Já na transferência de trabalho, o motor é o desejo de saber, que se nutre da impossibilidade de saber absoluto, ressalta a autora. Trata-se de um amor transferencial que se coloca a serviço da paixão pela ignorância que constitui o desejo de saber.

Outra diferença também sublinhada por Jimenez (1994) se refere ao endereçamento: na situação de tratamento, toda produção do analisante é

endereçada ao analista, enquanto na transferência de trabalho, como o Outro ideal não existe, o produto se endereça a interlocutores diversos, a quem possa levar adiante a questão em estudo. A produção não é pois dirigida a um lugar único, o analista, e sim ao público exterior, ou seja, à comunidade psicanalítica, na qual poderá produzir outras questões e/ou outros laços.

Podemos dizer, então, que o movimento da produção na situação de tratamento é dirigida para dentro do laço transferencial, enquanto na transferência de trabalho o movimento é realizado para o exterior dessa relação, para a comunidade externa que por sua vez pode vir a levantar outros questionamentos a tal produção e vir a produzir outros desdobramentos da mesma.

Pensamos que essas formulações sobre a transferência de trabalho, produzidas a partir de questionamentos sobre a formação do analista no interior da instituição psicanalítica, podem se desdobrar no campo da educação, tal como se desdobrou o conceito geral de transferência. Nossa pergunta é no sentido de como se desdobra a transferência, em particular a transferência de trabalho, no contexto da Educação a Distância. Esse é o esforço do capítulo que se segue.

2.3 A TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Feito este discernimento em relação ao desdobramento da transferência na situação de tratamento para a transferência de trabalho, podemos, então, passar à questão que centralizou essa pesquisa, qual seja: as condições de possibilidades da transferência na relação entre professores e alunos na Educação a Distância, mediada pelas tecnologias digitais em rede, e pelas configurações que a mesma pode adquirir nesse contexto.

Partimos da ideia de que a *transferência de trabalho* pode ser a configuração transferencial mais interessante ao contexto da educação geral e, do PEaD, em particular, e que pode ter efeitos que vêm sendo perseguidos pelos educadores contemporâneos há muito tempo.

A possibilidade de desdobrar essa questão no campo da educação passa também pela retomada da discussão sobre o cartel proposto por Lacan, de como

esse dispositivo pode ser pensado em outro contexto além daquele da formação dos analistas. Dedicemos um tempo à compreensão do mesmo.

2.3.1 O Interesse do Cartel Lacaniano na Educação

O cartel pode ter uma contribuição importante na educação, não no sentido de transpô-lo em sua estrutura de organização para o contexto educacional, mas no sentido de pensarmos os princípios que o constitui, na função a que se propõe e os efeitos esperados em termos facilitadores das condições de possibilidade para a transferência de trabalho. Pensamos que talvez outras relações de ensino-aprendizagem e outras organizações grupais inspirados nesses fundamentos do cartel podem também se tornarem propulsoras de transferência de trabalho e, conseqüentemente, de transmissão, fato que não retira do cartel todo o mérito que a invenção lacaniana adquiriu.

Como princípio o cartel proposto por Lacan constitui um dispositivo de formação, cujo objetivo, como vimos, passa pela recusa de um modelo estereotipado de transmissão da psicanálise, em que a experiência clínica do candidato acabava ficando em segundo plano e a serviço de manipulações transferenciais, configurando assim um dispositivo de “produção de obediência” como referiu Kupermann (2008).

Essa preocupação também permeia o campo da educação, desde que se formulou a crítica ao modelo tradicional, no qual a relação era centralizada na obediência do aluno para com seus mestres. Muitos debates e estudos se fizeram na perspectiva de superação desse modelo ao longo do século XX: de Freinet a Paulo Freire o século XX foi o século de críticas a esse modelo tradicional de educação, cujo objetivo também era o da “produção da obediência”. Nas perspectivas atuais de educação geral e na EaD que estamos nos referindo, o PEaD/UFRGS, a função do professor é pressuposta como um provocador. É o que se lê nos documentos de referência do curso, como um dos objetivos do mesmo, qual seja, “atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem” (BORDAS, CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 13).

Pensamos que propor a função do professor como um provocador do desejo de saber não semelhante ao *mais um* tal qual no cartel, pois não se trata de levar um dispositivo de um campo a outro, mas sim que pode ser mais interessante que ele seja um provocador do desejo de saber dos alunos e menos um transmissor de conhecimentos. Tal posição pode ser mais interessante considerando que, nos dias atuais, mediados pelas tecnologias digitais, o acesso aos conhecimentos socialmente construídos não passa apenas pela aula nem pela pessoa do professor. As possibilidades de que assim a transferência de trabalho se instale, possibilitando que o aluno venha a construir uma pesquisa própria, uma produção singular, poderá ser maior do que quando o mestre se mantém no lugar de quem “domina” o saber.

Outro ponto é a ideia de formação inacabada e, portanto, em um movimento incessante. Pressuposto que podemos reconhecer nas formulações atuais de EaD, do nosso contexto de investigação, em que se ressalta a necessidade de uma formação sustentada em uma perspectiva de “educação continuada”, assim definida:

Tal formação implica o desenvolvimento permanente e continuado da pessoa como ser cultural e político, num processo de construção de conhecimentos e da própria identidade profissional. (BORDAS, CARVALHO; NEVADO, 2006 p. 12)

Entendemos, assim, que essa concepção de formação contínua que se pressupõe incompleta é um ponto que aproxima esses dois campos, a Psicanálise e a EaD. Ambas, por estarem trabalhando com seres humanos, que de partida, estão inseridos em contextos sociais não estáticos requerem uma formação móbil, nunca acabada.

Com relação aos efeitos de que a produção transferencial seja dirigida ao exterior, ao público geral, e não apenas à pessoa do analista, também encontramos pertinência no contexto da educação. Deslocar a demanda transferencial do endereço centralizado na figura do professor para o grupo, para a temática de estudo, de modo que a produção do aluno seja dirigida ao exterior pode ter efeitos interessantes na formação deste. Isso por que o laço transferencial distribuído entre professor, pares e, no caso do PEaD/UFRGS tutores e coordenadores, pode facilitar ao aluno a realização de uma experiência de aprendizagem que coloca em questão a relação com as diferenças, um aprender com os outros. Esse pressuposto também encontramos no documento dirigido aos alunos do PEaD/UFRGS, intitulado *Guia do Aluno, em que* lemos:

Vocês [os alunos] perceberão que o aspecto mais enfatizado por nós é a interação, ou seja, a comunicação e a troca de ideias, experiências e informações. Acreditamos ser esta a melhor forma de possibilitar que todos aprendam com todos e que as reflexões teóricas sejam feitas sobre as práticas em sala de aula. (BORDAS, CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 7)

No mesmo documento, no capítulo “O processo de avaliação”, há alguns tópicos (j) e (k) em que lemos as seguintes recomendações aos alunos:

(j) Crie e mantenha comunidades de aprendizagem, pois aprendemos mais quando temos um grupo, uma equipe coordenada por interesses afins. Isso vale para o curso e para sua vida. Não espere pelo professor ou pelo tutor, construa conhecimento junto a comunidade de interesse.

(k) Confie em seus colegas e seja responsável por eles. Esteja pronto para lhes oferecer *feedback* construtivo e buscar ajuda junto a eles. (BORDAS, CARVALHO; NEVADO, 2006, p. 47)

Esses recortes me fazem pensar que essa proposição do cartel, de abrir o leque transferencial para não ficar dirigido a um lugar único, assim com o é na situação de tratamento, é contemplado na proposta do curso PEaD/UFRGS, à medida que facilita um laço transferencial com múltiplos endereçamentos, incluindo professores, alunos, tutores e coordenadores. Nesse sentido, a proposição do cartel lacaniano pode ser interessante ao campo da educação.

2.3.2 A Pluralidade no Endereçamento Transferencial

Entende-se que o cartel, como um dispositivo de formação institui uma pluralidade no endereçamento da transferência, seja na formação de analistas ou em outros contextos, como no caso da educação. Na experiência do PEaD/UFRGS percebeu-se que a transferência fica distribuída entre os vários lugares, o professor, os colegas, os tutores, os coordenadores e até a instituição UFRGS, o que faz entender que se configura uma experiência transferencial cujo endereço constitui-se múltiplo. Neste sentido pensamos que a transferência de trabalho institui neste contexto, certa pluralidade que interessa tanto à psicanálise quanto à educação.

No campo da psicanálise, a pluralidade tem sido tematizada a partir de certos estudos específicos. Um desses é o desenvolvido por Kupfer (2000) a propósito do trabalho institucional educativo para crianças autistas e psicóticas. A autora recorre às experiências institucionais europeias¹² para reafirmar o que considera uma necessidade da criança afetada por tais psicopatologias - *a pluralização do Outro*, dos educadores. A autora se pergunta se a transferência não ficaria, nesse caso, diluída entre os vários profissionais. E responde do seguinte modo:

Para essas crianças, a pluralização dos profissionais – em certa medida, sem exageros – abre possibilidades ou outros caminhos de subjetivação, além de permitir também aos profissionais uma alternância e uma conseqüente sustentação da difícil posição transferencial em que são colocados. (KUPFER, 2000, p. 96)

Os estudos de Kupfer dirigem-se especificamente à educação das crianças autistas e psicóticas. A autora não desdobra a questão para outros contextos, o que nos permite perguntar se as experiências de pluralidade transferencial beneficiam apenas as crianças autistas e psicóticas ou se podem ser benéficas a outros sujeitos.

Outro estudo mais recente sobre o tema da pluralidade é o de Kupermann (2008). O autor trabalha a questão a partir dos efeitos dos movimentos institucionais contemporâneos sobre a formação dos analistas. O autor afirma que também a psicanálise sofre os efeitos da cultura “pós-moderna”.

Vivemos na psicanálise um período “pós” - pós-freudiano, pós-kleiniano, pós-lacaniano – cuja característica principal é a diluição dos mitos criados em torno dos antigos mestres, acrescida da ausência de um grande mestre catalizador dos *afetos* e dos *anseios de verdade* do campo psicanalítico. (KUPERMANN, 2008, p. 53)

Na perspectiva desse autor uma das características do momento atual é a ausência de um mestre único da vez, o que impulsiona, no seu modo de entender, a uma abertura gradual para o *pluralismo teórico-institucional* que hoje marca a psicanálise em diversos centros. A tendência ao pluralismo permite que as sociedades psicanalíticas promovam o intercâmbio de ideias, o diálogo com diferentes campos de conhecimentos, permitindo, assim, o trânsito por diferentes teorias, mestres e mesmo associações psicanalíticas, ressalta Kupermann (2008).

¹² As instituições referidas por Kupfer (2000) são Antenne 110 e Le Courtil, ambas belgas e Escola Experimental de Bonneuil Sur Marne, na França.

No campo da educação a tematização da pluralidade também não é recente. Vem sendo motivo de muitos debates, desde que foi reconhecida como uma das características do pensamento contemporâneo. Segundo Hermann (1999), a pluralidade é um

[...] conceito que se refere a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se uma inegável marca da atual realidade socio-cultural (HERMANN, 1999 p. 21).

O pensamento plural que constitui os tempos atuais, rompe com a noção de pensamento único, de totalidade, e o mundo é, então, marcado por uma pluralidade de visões que convivem e concorrem entre si, e que inevitavelmente se desdobram em todos os campos dos saberes humanos, incluindo a educação, sublinha Hermann (1999).

Um desses desdobramentos é a desestabilização das certezas, uma vez que noções como verdade deixaram de ser compreendidas em sentido único e passaram a ser pensadas no plural, como *verdades*, que como tais, são incompletas, provisórias, mutáveis e contextuais.

A pluralidade no campo da educação gera problemas ao agir humano, no sentido da dificuldade do abandono de orientações universais, alerta Hermann (1999). Nesse sentido, a educação move-se em um terreno de incertezas, pois não dispõe mais de verdades únicas nem totalizantes. Ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade de um tempo em que diferentes e múltiplas formas de pensar e experienciar o mundo possam conviver conjuntamente sem que uma se sobreponha a outra como ideal. Pode-se conviver com múltiplas verdades e múltiplos ideais.

Podemos nos perguntar, no entanto, em que isso toca à transferência no campo da educação? Em primeiro lugar, toca na posição do professor, na sua relação com a teoria que ele sustenta; no sentido de apresentá-la como uma das possíveis leituras do mundo, não a única e não a ideal para todas as situações. E, por outro lado, considerar a pluralidade no endereçamento transferencial pode auxiliar o aluno a viver experiências que, por si mesmas, podem funcionar como constituintes para um novo *modus vivendi* que os tempos atuais desafiam. Uma relação transferencial marcada pela pluralidade terá mais possibilidades de que os sujeitos envolvidos, alunos, professores e outros, possam descobrir formas mais interessantes e criativas de trabalho que contemplem positivamente as diferenças que os constitui.

Outro possível efeito de uma transferência de trabalho constituída por um endereçamento plural e que interessa à educação é a facilitação das condições de possibilidade de construção de autoria¹³, entendida como a produção singular e própria por parte dos integrantes de um grupo. Uma transferência que não centraliza no mestre único pode vir a constituir um contexto de maior liberdade e portanto de exercício da criatividade, necessária a elaborações autorais.

Para Becker (2003) essa é uma das grandes dificuldades da educação atual. Ao discutir sobre a função da pesquisa e a necessidade de que um professor seja também um pesquisador, o autor reconhece que o predomínio é o da *postura reprodutivista*, a mais estimulada inclusive na pós-graduação, lamenta o autor.

Nas últimas décadas, o progresso do sistema de pós-graduação ainda está longe de repercutir vigorosamente sobre o sistema de graduação. O princípio que deveria vitalizar esse sistema é o de que um conhecimento só se atualiza à medida que for recriado ou reinventado.(BECKER, 2003, p. 107)

Becker considera assim que “o grande problema epistemológico a ser enfrentado é o relativo a autoria” (2003, p.109), condição para que a pesquisa e os pesquisadores não se tornem presas fáceis de modismos vigentes ou do desejo de saber de outros. O exercício de autoria pode ser uma das possibilidades de escapar a *alienação predatória*, cujo efeito é, segundo o autor, a anulação da criatividade e da curiosidade, necessárias ao esforço de produzir pensamento que constitui a pesquisa. Tomar para si seu próprio processo de formação, responsabilizar-se pelo mesmo, não ficando a mercê de desejos alheios, seja dos professores, orientadores e/ou de governantes de ocasião é um dos ganhos desse exercício. Essa construção no campo da educação é pois um dos efeitos de um dispositivo que privilegia experiências plurais na relação transferencial.

Por essas razões pensamos que a transferência de trabalho, entendida em sua condição de pluralidade de endereços, vai na contramão da *produção de obediências*, sinalizada por Kupermann (2008), e desse modo interessa tanto à psicanálise quanto à educação.

¹³ Para um aprofundamento sobre a noção de autoria na psicanálise ver: RICKES, Simone. No operar das fronteiras, a emergência da função autor. Tese de doutorado, UFRGS 2002.

2.3.3 Da Presença e da Transferência em Contexto de Educação a Distância

Um dos aspectos que desperta grandes discussões e dúvidas em relação à EaD é acerca da presença do professor, de como fica o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno a distância se os artefatos tecnológicos o capacitam a acompanhá-lo com uma efetividade possível a um ensino de qualidade, de modo que não fique em desvantagem em relação às experiências presenciais.

O pressuposto dessa pesquisa é o de que o que sustenta as relações é a transferência, seja na situação analítica ou nas situações de trabalho. Em ambas, a transferência implica a presença de um Outro. Em função disso nos perguntamos sobre as relações entre transferência e presença, para pensar o lugar do professor na EaD, considerando essa peculiaridade da mediação tecnológica via internet.

Na tentativa de respondermos a essas interrogações, passamos pelo questionamento dos próprios sentidos que o termo presença possa indicar, isso porque essa é uma expressão de uso muito comum no cotidiano, de modo que podem remeter a significados diversos.

Realizamos uma incursão exploratória sobre esses possíveis sentidos no campo da educação e da psicanálise no intuito de reconhecemos e pensarmos sua produtividade para a articulação com a noção de transferência na EaD.

Para o termo *presença*, encontramos no *Dicionário Houaiss de língua portuguesa* os seguintes sentidos: “fato (de algo ou alguém) estar em algum lugar; comparecimento; fato (de algo ou alguém) existir: existência”, “aparência geral de uma pessoa; porte, figura; qualidade de quem chama atenção, impressiona; referente a personalidade” (HOUAISS, p. 2.291). Já aqui reconhecemos os indicadores de que presença pode remeter a algo além do factual, na denominação de existência.

No *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* encontramos o termo presença associado ao sentido de frequência: “refere-se à presença do aluno nas atividades escolares, e cuja quantidade é levada em conta na aprovação para o próximo período letivo” (MENEZES; SANTOS, 2002, f.1). Essa referência de presença, digamos quantitativa, ou objetivizada, se distancia das nossas investigações.

Não encontramos dicionário de EaD que contivesse o termo *presença*, mas a expressão *não-presencial* como referência para à EaD. Há, no entanto, alguns estudos aproximativos que consideramos importante destacar.

Um destes é o de Maraschin: *A sociedade do conhecimento e a Educação a Distância* (2000), em que a autora discute a educação como um processo de mudança estrutural na convivência dos sujeitos, o que para tal pressupõe encontro. Recorrendo à concepção de aprendizagem de Humberto Maturana – que a define como mudança estrutural na convivência –, a autora argumenta que sem encontro não há possibilidade de convivência, e sem esta não há também aprendizagem. “O encontro implica suspensão da distância, seja ela espacial ou temporal”, afirma (MARASCHIN, 2000, p.25). Concordamos com Maraschin no sentido de considerar a necessidade do encontro entre professores e alunos como condição de possibilidade para que ocorra educação tanto presencial como a distância.

Outro estudo é o de Alonso (2005), que retoma a ideia de encontro de Maraschin para discutir o significado da expressão *a distância*. Afirma ser a própria locução problematizadora para definir EaD e considera a denominação *educação não-presencial*, proposta por Shale (1990, *apud* ALONSO, 2005), mais apropriada.

Assim como Maraschin, Alonso traz para discussão a necessidade do encontro entre professores e alunos também na EaD como condição importante para o “diálogo educativo”. Em sua opinião, é o meio pelo qual a educação se efetiva. A autora considera que “tornar possível o encontro, de maneira que o diálogo educativo possa ser estabelecido, parece ser o ponto crucial para se analisarem os sistemas que organizam a EaD” (ALONSO, 2005, p. 21).

As formulações de Maraschin (2000) e Alonso (2005) nos parecem próximas da noção de presença que perseguimos nessa pesquisa. Reconhecemos que o encontro qualitativo entre professor e aluno aumenta as possibilidades de que a educação aconteça. Um encontro que não garante o diálogo nem a transferência, mas que se coloca necessário a estes.

Acreditamos também que a experiência de um encontro pode se expandir para o virtual - ser um encontro virtual – sem, contudo, negar a necessidade de em alguns momentos acontecer o encontro presencial. O que nos parece interessante pensar é que também o encontro pode ir além do registro factual, e que para ter efeitos de transferência precisa transcender o mero fato.

Um terceiro estudo que vem ao encontro dessas formulações é o desenvolvido por Valente (2003). O autor propõe a expressão “estar junto virtual” para referir-se às situações de interação constante em EaD. Sublinha que existem muitas maneiras de usar a internet na educação a distância, e que o “estar junto virtual” é uma delas, a qual define do seguinte modo:

O “estar junto virtual” envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que o auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, desse modo, construir novos conhecimentos. (...) O acompanhamento constante do aprendiz e a atuação do docente via rede têm como objetivo o estabelecimento do ciclo de aprendizagem descrição-reflexão-depuração-descrição. (VALENTE, 2003, p. 5)

Observamos, pois, que a formulação do “estar junto virtual” proposta por Valente refere-se a uma modalidade de acompanhamento do aluno via rede com o objetivo de estabelecer o ciclo de aprendizagem. No nosso entender, o “estar junto virtual” é uma expressão muito interessante, pois propõe uma modalidade de organização do trabalho que sugere um acompanhamento cuidadoso via internet, que pode facilitar a emergência da transferência no contexto da educação a distância. Pensamos, no entanto, que a possibilidade de alguém estar junto com o outro virtualmente ocorre na medida do estabelecimento da relação de transferência em primeiro plano.

Um quarto estudo encontrado no campo EaD sobre essa temática da presença é o desenvolvido por Possari (2005). A autora, inspirada em Bakhtin, considera que a presença em EAD se faz pelo texto, tomado pela autora como veículo de um discurso. Afirma que “o texto é a presença – impressa, tele, digital, hipertextual” (p. 92). Parece-nos, então, que a noção de presença se modifica na compreensão da autora, deslocando-se da referência do fato empírico para outro plano, o da representação simbólica que implica um texto escrito. A noção de *presença* pensada enquanto texto/escrita interessa muito a essa pesquisa, já que em EaD a escrita tem lugar preponderante. Voltaremos a esse ponto.

Retomando as consultas aos dicionários, encontramos o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, de Lalande (1999), no qual o autor designa para o termo presença sentidos semelhantes aos dos anteriores, como: “fato de assistir”, “fato de estar presente”, “característica daquilo que está presente”, “existência de uma

característica, de uma situação” (LALANDE, 1999, p. 851). Ressalta que presença vem do latim *praesentia*, substantivo de *praeesse*, que quer dizer estar diante, ou à frente de alguém; *praesentia* também quer dizer firmeza, coragem, força. No entanto, Lalande acrescenta em *nota de rodapé* que

A palavra presença pode ser posta em paralelo com a palavra ausência. Falamos da presença do objeto (revelado pela percepção), que opomos a sua ausência, ainda que esta mesma ausência não possa ser conhecida senão por uma outra presença, que é a da sua imagem. Mas então existe uma presença que engloba todos os objetos possíveis do pensamento; e o tempo, em vez de ser uma conversão da ausência em presença e da presença em ausência, é antes a conversão de uma das formas de presença em uma outra. (1999, p. 852)

Esse sentido, acrescentado em nota pelo autor, vem ao encontro do pensado nessa pesquisa. Parece-nos que o autor propõe uma abertura na compreensão desse termo para além do fato empírico da presença física de alguém diante de outro. Esse deslocamento proposto por Lalande quando coloca presença e ausência em paralelo, deixa-nos pensar que as compreende como faces da mesma moeda, como situações dialéticas e não como situações fixas. Essa modificação a que ele se refere, em relação ao tempo como “conversão” de uma forma de presença em outra, se aproxima da nossa ideia de que podemos pensar que é possível haver diferentes modalidades de presença.

Essa ideia de Lalande nos remeteu à formulação construída por Freud acerca do jogo infantil, que ficou conhecida como *Fort-Da*. Durante um período contínuo de tempo, Freud ocupou-se em observar uma brincadeira muito comum às crianças pequenas: atirar objetos a distância de si e depois recuperá-los. No jogo analisado por Freud, uma pequena criança de 1 ano e meio brincava com um carretel, atirando-o o mais distante de si e puxando-o de volta por um barbante, ao mesmo tempo que pronunciava as palavras alemãs *Fort* (que significa ‘ir embora’), com expressões de um sentimento de pesar, de tristeza, e *Da* (que significa ‘ali’) com manifestações de intensa alegria. A criança fazia isso enquanto aguardava a mãe que tinha saído.

Freud entendeu que a criança encenava ela própria, o desaparecimento e a volta da mãe, ou seja, representava a cena que estava vivendo, as situações de ausência de sua mãe. O jogo era, pois, uma metáfora dessa experiência da criança, uma maneira que ela encontrou de colocar em cena a dialética presença-ausência. Freud formulou, então, que se tratava de uma experiência constitutiva de todo

humano, com a qual o pequeno sujeito vai simbolizando as experiências de ausência, de separação daquela com quem estabeleceu o primeiro vínculo, a mãe. Foi por essa observação analisada por Freud, retomada e aprofundada posteriormente por outros psicanalistas de crianças, que compreendemos esse ponto que marca um primeiro tempo de constituição psíquica do sujeito humano, em que vai ensaiando a separação do Outro materno e se constituindo como um ser diferenciado. É, pois, nesse movimento dialético de presença-ausência que a criança começa a perceber que ela é uma pessoa e a mãe, é outra.

Lacan, no *Seminário VI – A relação de objeto* ([1956/57] – 1995), retoma essas observações sobre o jogo do *Fort-Da*, reafirmando-as como constitutivas desse momento de fundação do psíquico. Ressalta que o par presença-ausência indica o aparecimento de um primeiro elemento de uma ordem simbólica, que não é suficiente para a constituição da criança, mas já diz das possibilidades desta.

Em acordo com Freud, Lacan também entende que o jogo do *Fort-Da* coloca em evidência a dialética presença-ausência que constitui o sujeito humano. Afirma que se trata de uma “relação com a presença sobre fundo de ausência, e com a ausência na medida em que esta constitui a presença” (*Ibidem*, p. 186).

Observamos que em psicanálise as noções de presença e ausência não existem de forma isoladas, mas em pares dialéticos, o que remete ao funcionamento psíquico dos sujeitos humanos. Isso nos faz relacionar às experiências em EaD, como entrando em jogo a dialética da presença-ausência mais do que em outros contextos da educação. Entendemos que aqui a transferência de trabalho se torna mais necessária ainda, pois se trata de mobilizar e sobretudo sustentar essa dialética que possibilita o trabalho/estudo na distância ou, como refere Lacan, “a presença sobre fundo de ausência”. Observa-se que o índice de evasão em cursos via EaD costuma ser alto, o que nos faz pensar que o trabalho com o estabelecimento e a sustentação da transferência é um aspecto importante nesse contexto.

Por outro lado, o tema da presença em psicanálise foi tratado de um modo peculiar por Lacan a partir da noção de *presença do analista*. Ele parte da formulação de Freud, no texto *A Dinâmica da Transferência*, de 1912, acerca do momento em que a resistência do paciente em situação de tratamento se reporta à pessoa do analista. Para Freud, os momentos de um tratamento em que um paciente interrompe o fluxo das ideias e se volta à pessoa do analista ocorrem em

função da proximidade que a análise alcançou do *complexo patogênico* do paciente, ou seja, são os momentos de maiores dificuldades em relação ao seu sintoma. Uma das manifestações de resistência de um sujeito em tratamento é deslocar o assunto para algo relacionado à pessoa do analista, diríamos bem “fora” do assunto que vinha falando. Para Lacan ([1953/54] - 1996), é neste momento mais sensível de uma situação de análise que surge esse fenômeno relacionado com a transferência, *a presença do analista*. Essa é a razão pela qual Freud considera, e Lacan reitera, que o manejo da transferência representa uma das maiores dificuldades para um analista.

Alguns anos depois, em 1964, Lacan retoma a discussão sobre a *presença do analista*, dedicando um capítulo do *Seminário XI* ao tema. Neste, afirma não poder separá-la do conceito de Inconsciente, isso porque “a presença do analista é ela própria uma manifestação do Inconsciente” (1996 p. 121) que, como tal, “deve ser incluída no conceito de Inconsciente” (*Ibidem*, p. 123). Entendemos que aqui Lacan está reiterando a formulação de Freud. O que nos parece uma novidade aparece na sequência da discussão, quando Lacan propõe uma modificação peculiar à noção de presença do analista, passando a referi-la como testemunha de uma perda, situação em que essa presença torna-se fundamentalmente necessária e se coloca na transferência.

Na busca de entendermos essa modificação proposta por Lacan, recorreremos aos estudos de Costa (2001), que discute o tema tomando como exemplo o trabalho de luto. Segundo a autora, esse é um dos momentos em que a perda se coloca para um sujeito e no qual a presença do outro, em particular do analista, se coloca como suporte. A autora afirma que

A presença do outro é também o nosso olhar e a nossa voz – só para citar alguns dos elementos corporais. Quando perdemos um outro a voz vai junto. Também por esta razão é difícil reconhecer uma perda e que demandamos que as substituições recomponham e confirmem uma identidade desfeita. É nesse processo de confirmação e recusa que a experiência da perda se estabelece na transferência e é ali que o lugar do analista é suporte de um testemunho. (COSTA, 2001, p. 35)

Talvez seja por isso que Lacan afirma que “a perda se produz necessariamente numa zona de sombra” (LACAN, 1996, p. 122).

Vimos, portanto, que a noção de presença adquire sentido diverso conforme o contexto e a perspectiva de análise que esteja em seu fundamento: desde o

dicionário Houaiss, com o acento mais no aspecto factual a Lalande com o acréscimo de outro registro que se aproxima mais da dialética freudiana presença-ausência. Desde as formulações de encontro como condição do diálogo educativo, em Maraschim e Alonso, às noções do *estar junto virtual* de Valente e da presença como texto, de Possari.

Em psicanálise, a noção de presença adquire com Lacan uma configuração específica, ao articular à presença do analista com a transferência. Pommier (1996, p. 66) esclarece que “é a afirmação da presença do analista que assegura a eficácia da transferência”.

Outro estudo, desenvolvido por Figueiredo (2009), parte de um estudo sobre o cuidado, para discutir a noção de presença do analista no contexto da cultura atual. Para o autor o cuidado pode ser entendido como um modo do outro se apresentar desempenhando as funções de acolhimento, sustentação e reconhecimento. Afirma que acolher e sustentar é condição fundamental para a construção de continuidades que as experiências de transformação exigem dos humanos. Na função de reconhecimento, o autor destaca dois processos complementares, o de testemunhar e o de refletir/espelhar:

Muitas vezes, cuidar é, basicamente, ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem. (FIGUEIREDO, 2009, p. 17)

Por sua discrição essa modalidade de cuidado pode passar muitas vezes despercebida, mas sua falta pode revelar-se problemática, principalmente no que toca à questão da transmissão, ressalta o autor. Acrescenta também que um dos objetivos do cuidado é levar o sujeito a desenvolver ele mesmo as capacidades cuidadoras, pois “cuidar bem, é entre outras coisas, transmitir bem as funções cuidadoras, mesmo que em uma dose modesta e limitada. Nesse sentido cuida bem quem foi bem cuidado” (FIGUEIREDO, 2009, p. 134). O autor também chama atenção para os excessos do cuidado, ressaltando que “cuidado que não dá sossego sufoca”. No que se refere à presença do analista, Figueiredo (2009), afirma que “a condução de um processo de psicanálise requer do analista a capacidade de manter-se, simultaneamente, como presença implicada e presença reservada” (p. 130). O autor critica dessa forma posições extremas tanto de pura reserva, entendida como neutralidade, indiferença e silêncio, como a de excessiva

implicação, que pode se tornar exercício de domínio. A presença do analista, para Figueiredo, situa-se em um lugar intermediário entre presença e ausência, de modo que lhe permita fazer as funções de acolhimento, sustentação e reconhecimento que implica a transferência sem, contudo, sufocar o paciente.

Outro estudo que vai nessa mesma direção é o desenvolvido por Kupermann (2008), em que o autor discute a noção de presença do analista, considerando que as formas psicopatológicas contemporâneas apresentam-se marcadas pelo signo do abandono, o que requer do analista um *exercício de disponibilidade sensível* que, sem abrir mão das recomendações técnicas de Freud, de abstinência, conserva as marcas da delicadeza na relação com os pacientes. Para esse autor as problemáticas que a clínica nos contextos atuais da nossa cultura levanta exige um psicanalista que “comparece tanto como presença sensível quanto como alteridade radical, a experiência transferencial, configurando um espaço de compartilhamento afetivo no qual a criação é possibilitada” (p. 101). O estudo de Kupermann chama atenção para a necessidade de que o psicanalista disponibilize-se de modo sensível na relação com o paciente, como uma das condições importantes nos tempos atuais, caracterizados, segundo ele, como a “era da insensibilidade”.

Contudo, entendermos que a presença do analista é condição da transferência não nos autoriza a pensar que podemos transpor essa noção para o campo da educação, para pensar a presença do professor. Pensamos não ser produtiva essa derivação. O que nos parece interessante é pensar a noção de presença como um significante que, como tal, poderá adquirir valores diferenciados em diferentes contextos. Tomar a noção de presença como um significante, aberto a diferentes sentidos conforme o contexto, está mais de acordo com os pressupostos de uma pesquisa inspirada na psicanálise, ressalta Froemming (2000).

Nesse sentido, pensamos que a noção de presença pode ser pensada no plural, como *presenças*, o que nos indica que não há um único *modus* de presença nem uma presença ideal. As presenças podem variar em diferentes possibilidades, conforme as necessidades e contingências da vida que, como tal, incidem sobre a transferência.

No contexto dessa pesquisa, propusemos a noção de *presença virtual*, como uma das possíveis modalidades de presença que o advento das tecnologias em rede propicia. Para entendermos essa modalidade de presença realizamos o mesmo trajeto anterior: recorreremos, inicialmente, aos estudos sobre o termo virtual nos

dicionários, em seguida buscamos os estudos de Pierre Lèvy (1996), autor que se dedicou a esse tema no contexto acadêmico, aos de Homi Bhabha (2007) sobre a cultura contemporânea, para posteriormente buscarmos as articulações entre a EaD e a psicanálise.

O termo virtual vem do latim *virtuale* ou *vistualis*, do radical em latim *virtus*, que significa virtude, força, potência. No dicionário Houaiss (2001) o termo *virtual* está apresentado como “existente apenas em potência ou como faculdade, não como realidade ou com efeito real; o que poderá vir a ser, possível, factível; equivalente a outro e capaz de fazer as vezes deste outro; que constitui uma simulação de algo criado por meios eletrônicos” (HOUAISS, 2001, p. 2869).

No *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*, de Lalande (1996), o termo virtual é definido do seguinte modo: “De uma maneira geral é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato; mas isto pode entender-se em dois sentidos: a) o que é simplesmente possível; b) o que está predeterminado, embora isso não apareça exteriormente, contém todas as condições essenciais à sua atualização” (p. 1217).

Observamos, então, que nos dois dicionários, a noção de virtual são próximas: em ambos, o acento se coloca pela via daquilo que existe em potência, mas não está dado, do vir a ser como possibilidade.

Um dos estudos que busca explicar o virtual são os desenvolvidos por Pierre Lèvy. No seu livro *O que é o virtual* (1996), o autor discute essa noção no contexto da cultura digital contemporânea, ressaltando que “a virtualização constitui a ponta fina da mutação cultural da contemporaneidade em curso” (p. 11) e pode ser considerada uma “onda de fundo” que ultrapassa a informatização e atinge as modalidades do estar junto.

Para Lèvy (1996), a virtualização pode ser entendida como uma “elevação à potência da entidade considerada” (p. 17), que tem sua existência na cultura mesmo antes da informatização e das redes digitais. Cita como exemplos as práticas religiosas. Ressalta que “o virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito”, e que “o computador é, antes de tudo, um operador de informação” (p. 40). Lèvy considera também que a virtualização é produzida pela linguagem: “A linguagem, em primeiro lugar virtualiza o tempo e com isso ela inaugura o passado, o futuro e no geral o tempo como um reino de si” (p. 71). “A espécie humana se construiu na e pela virtualização” (p. 145), ressalta o autor.

A psicanálise não tem uma teorização sobre essa noção de virtual, o que entendemos justificável, dado que Freud e Lacan viveram em épocas em que as tecnologias digitais não eram tão desenvolvidas como hoje.

No entanto, podemos buscar aproximações, nos perguntar como o virtual se inscreve na experiência humana. Quando Lèvy considera que a virtualização ultrapassa o advento da informática e é produzida pela linguagem, entendemos que aí podemos pensar um ponto de aproximação com a psicanálise, no sentido de pensar a experiência virtual como condição de possibilidade do humano, porque sujeito de linguagem. A psicanálise entende que os sujeitos humanos se constituem na e pela linguagem.

Outro estudo que nos pareceu interessante para pensar a experiência da presença virtual é o desenvolvido por Bhabha em *O Local da Cultura* (2007). Para situar as complexas mudanças que vêm ocorrendo na vida contemporânea, o autor argumenta que nos encontramos em um momento de trânsito, de passagem entre um tempo e outro. Bhabha propõe a expressão *entre-lugar* para dizer das experiências de fronteira que caracterizam os tempos atuais. Argumenta que a significação mais ampla da condição pós-moderna reside no reconhecimento dos hibridismos culturais que marcam a articulação social, e que

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2007 p. 20)

Segundo o autor, vivemos em um momento de passagem, um *entre-lugar*, em que emergem novos modos complexos de experiências características da vida nas fronteiras. A noção de fronteira em Bhabha não é entendida como o local em que algo se encerra, se finda ou deixa de existir, e sim como “o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (p.24). Habitar esse espaço intermediário que o viver nas fronteiras faz emergir não é algo simples, exige, ressalta o autor, um encontro com outra noção de “novo”, entendido como ato de tradução cultural, em que o passado-presente torna-se parte da necessidade e não da nostalgia de viver.

O avanço das tecnologias digitais, em particular a internet, aparece nesse contexto como potencializador dessas experiências que transcendem fronteiras, instalando *entre-lugares* na experiência humana. Elas possibilitam a existência de

modalidades de presenças que se situam nesse *entre-lugar*, nesse intervalo entre a experiência sensível e a metafórica. A presença virtual no nosso entender é uma dessas modalidades de presença que o advento das tecnologias facilitam. É efeito de uma conjugação de potências, para parafrasear Lèvy, das tecnologias que permitem traduções cada vez mais reais da experiência sensível de estar com o outro, dos movimentos pós-modernos que mobilizam novas formas de experiências de vida além das fronteiras do já experimentado, nos *entre-lugares*, como refere Bhabha, permeadas pela condição simbólica que constitui o humano e possibilita a emergência da transferência. Entendemos, pois, que o que costura, articula e dá sentido a essas potencializações é a transferência. Essa é condição de possibilidade para que as relações ultrapassem as fronteiras das distâncias objetivas, criem *entre-lugares* metafóricos e se sustentem com diferentes modalidades de presença.

A transferência coloca em funcionamento uma das condições subjetivas que fundam os humanos, isto é, sua capacidade simbólica¹⁴. E é essa capacidade que lhe permite esse tipo de tradução metafórica da experiência de estar com o outro que as tecnologias digitais atuais potencializam. A capacidade simbólica dos humanos torna possíveis as experiências com o virtual; o segundo está incluído no primeiro; é um desdobramento daquele. A transferência é o que articula essas possibilidades, pois, como refere Lacan ([1967]- 2003), “no começo da psicanálise está a transferência” (p. 252). Acrescentamos que *no começo da experiência virtual também*.

2.3.4 A Função da Escrita na Educação a Distância

No contexto das experiências em EaD a transferência tem ainda uma outra peculiaridade: ela é em grande parte mediada pela escrita, que, por ser também

¹⁴ A estrutura simbólica, conceito desenvolvido por Lacan para designar um sistema de representação baseado na linguagem, desempenha uma função complexa que envolve as atividades humanas ligadas à função da linguagem e, mais especialmente, à do significante. O registro simbólico diferencia os animais dos humanos e “determina o seu vínculo social e principalmente suas escolhas sexuais” (Chemama, 1995, p.199). O simbólico é o que permite a comunicação em metáforas, símbolos e representações. A constituição do registro simbólico possibilita o jogo do *Fort-Da* freudiano e, conseqüentemente, o faz-de-conta da pequena criança; possibilita a criação artística, literária e todas invenções humanas passíveis de representação.

uma produção do registro simbólico, vem ao encontro da experiência virtual potencializando a presença ou a ausência do outro. Lèvy (1996) argumenta que a invenção da escrita pelos humanos já possibilitou um tipo de virtualidade que se amplia com o advento das tecnologias digitais da comunicação. Para Rickes (1999), “a escrita trouxe à história uma virtualização da memória, fazendo surgir um novo tipo de comunicação” e que “o advento da informática vem enfatizar as possibilidades de virtualização que a escrita encerra” (p. 16).

A escrita na EaD, diferente de outros contextos das práticas em educação, tem uma função “elevada à potência”, para parafrasear Lèvy, no sentido de que ela tem um lugar importante na sustentação da transferência de trabalho, possibilitando a produção/o estudo a distância.

No contexto de uma análise, a escrita se produz para a transferência, ou seja, para o analista em questão e isso se observa desde o início da psicanálise (Allouch, 1995). Freud escrevia para Fliess, seu grande amigo /interlocutor e essa relação mediada pela correspondência é considerada por alguns autores¹⁵ como a análise que o mestre de Viena pôde fazer. Allouch (1995) afirma que Fliess era o endereço de quase tudo que Freud produzia até 1900 e, a partir dessa data, passa por uma mudança de endereço: sua escrita dirige-se ao público externo.

1900 marca uma mudança de endereço na sua escrita, de uma personificação, a uma comunidade aberta, sem um sujeito situado, que possibilitou a Freud que sua produção se constituísse em um atributo cultural. (ALLOUCH, 1995 p. 133)

Essa formulação de Allouch faz supor que Freud, viveu no seu tempo, uma experiência de transferência com Fliess mediada pela escrita, a qual lhe permitiu um movimento de passagem à transferência de trabalho.

Isso nos levou a perguntar como a escrita realiza essa mediação da transferência. Segundo Allouch (1995) isso é possível por que “a escrita transporta detritos e restos de uma operação de separação não concluída estão nesses objetos pulsionais que nos ligam ao outro” (p. 133). Ao entendermos que na escrita entra em jogo uma operação de separação do outro, implica pensar que escrevemos para alguém que não está; a escrita possibilita um certo tipo de *Fort-Da*, na relação com o outro, possibilitando que a separação não se inscreva como abandono, e sim, como

¹⁵ ROUDINESCO, Elisabeth. História da psicanálise na França: a batalha dos cem anos. Vol. II 1925-1985. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

possibilidade de produção na distância, pois, como sublinha Allouch (1995, p. 137), “só se escreve quando se muda de lugar: escrever é reconhecer uma distância”.

Em sua obra mais recente *A Clínica do Escrito* (2007), Allouch procura desdobrar as relações entre transferência e escrita, ampliando o que Lacan (1953) chamou de *tomar o texto em transferência*, para a noção de *transliteração*, que consiste em uma operação simbólica articulada a outras duas, a tradução e a transcrição. A tradução se situa, segundo o autor, no registro do imaginário, enquanto a transcrição constitui uma operação do real; a transliteração é uma operação regida pelo inconsciente e, como tal, submetida às formações deste. A transliteração implica um tipo de leitura que não se confunde com uma tradução, pois esta se baseia no sentido, nem com uma transcrição; é uma leitura que, “ligando o escrito ao escrito, confere, assim, importância ao que é geralmente admitido como a qualidade secundária do escrito” (p. 16); é uma operação de segundo grau, outro modo de presença, afirma Allouch.

Pensar sobre transferência no contexto da EaD implica, pois, também pensar a função da escrita para os sujeitos envolvidos.

Outro ponto que a escrita põe em questão e que o advento das tecnologias da comunicação em rede potencializam é a memória. A preocupação com a memória, mesmo sendo muito antiga, assume hoje traços muito específicos, afirma Gagnebin (2006). A autora ressalta que

É justamente porque não estamos mais inseridos em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva e temos o sentimento tão forte de caducidade das existências e das obras humanas, que precisamos inventar estratégias de conservação de mecanismos de lembranças. (GAGNEBIN, 2006, p. 97)

Pensamos que a invenção da internet pode vir a colaborar na construção de estratégias de conservação da memória de certos grupos sociais. Mesmo que vivamos, como refere Mucida (2009), em tempos de muita simultaneidade e imperativo de que tudo circule em tempo mínimo, com passagens rápidas de um objeto a outro, ainda assim não nos parece que seja a internet a algoz desse processo, a causadora das formas de descuido com a memória e com tempo subjetivo dos humanos. Não podemos concordar com a posição de que os objetos e os meios produzam os sujeitos e que sejam mais importantes que a experiência, sem lhes deixar formas de escolhas. Reconhecemos que o advento da internet

modifica as relações do homem com o tempo, possibilita um compartilhamento da experiência em tempo real, em intervalo mínimo, mas aproveitar a velocidade que o tempo via internet adquire para encurtar o valor da memória e das experiências humanas é uma escolha de responsabilidade dos sujeitos.

No caso da educação e em particular da EaD, a internet permite a construção de uma memória do vivido das experiências de aprendizagem dos professores, alunos e demais envolvidos no processo educativo que não dispúnhamos antes. Essa diferença, esse registro de memória peculiar, se tomado em seu aspecto positivo, pode ser um elemento que possibilite questionamentos e tensões sobre o processo de ensinar e aprender, e produza avanços nos estudos/pesquisa sobre a educação geral, e não apenas para a EaD.

Nesse sentido, a escrita na EaD possibilita tanto a sustentação da transferência, de modo que todos aprendam/produzam na distância, como também um registro de memória dessa mesma experiência, de modo a se retornar a ela em outros momentos e a reelaborá-la com outros olhares. Desse modo, a escrita realiza uma dupla função: de um lado, separação, deslocamento do olhar para uma aposta maior na transferência de trabalho; e, de outro o registro do vivido das experiências dessas mesmas aprendizagens em um tipo de memória peculiar, a que se pode sempre retornar e reelaborar outras reflexões. A escrita, com a internet, torna-se literalmente *letra que voa*, para parafrasear Lacan, o que nos coloca na possibilidade de tomar posições nesse cenário: deixar as letras voarem a vontade e pouco nos importarmos com o que dizem, ou recolhê-las em seus fragmentos e nos ocuparmos de pensar o que elas dizem do nosso tempo, do nosso *modus vivendi* atual.

Podemos, contudo, retomar nossa pergunta inicial sobre as possibilidades da emergência da transferência no contexto da Educação a Distância, e considerar que estamos tendidos a pensar que é possível, sim, acontecerem efeitos da transferência também nesse contexto, pois, como vimos, tanto Freud como Lacan (ibidem) reconheceram a transferência como fenômeno universal, típico das relações humanas, e não apenas específico a situação de tratamento analítico. As formulações de Lacan, do Inconsciente estruturado como uma linguagem que se mostra nos discursos dos sujeitos e da transferência como tributária do inconsciente e manifesta nas palavras endereçada a um Outro nos fazem pensar que também no contexto da EaD há possibilidades de que isso ocorra, uma vez que também aqui se

trata de relações mediadas pela palavra. Consideramos também que a *transferência de trabalho* é a configuração transferencial mais interessante ao contexto da educação geral e, do PEaD em particular. A transferência de trabalho pode possibilitar, no campo da educação, efeitos que vêm sendo perseguidos pelos educadores contemporâneos há muito tempo.

Na parte que se segue, discutiremos a perspectiva metodológica escolhida para abordar essas questões, no sentido de tentar apreender como esse processo ocorre do ponto de vista dos sujeitos envolvidos - alunos, professores, tutores e coordenadores do curso PEaD/UFRGS.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar
 meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade,
 porque a meia pessoa que entrava só trazia o
 perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade
 voltava igualmente com meio perfil.
 E os meios perfis não coincidiam.
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
 Chegaram ao lugar luminoso
 onde a verdade esplendia seus fogos.
 Era dividida em metades
 diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
 Nenhuma das duas era totalmente bela.
 E carecia optar. Cada um optou conforme seu
 capricho, sua ilusão, sua miopia.

A verdade
 Carlos Drummond de Andrade

3.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA INSPIRADA NA PSICANÁLISE

Com esse poema de Drummond queremos traduzir uma das ideias fundamentais dessa pesquisa: o pressuposto de que a realidade investigada, não é dada a priori; ela assume diferentes formas conforme o olhar do intérprete. Como refere Costa (2002) a realidade não existe enquanto essência, ela é inventada. O outro humano, complexo em sua constituição, não se deixa conhecer em sua totalidade. Toda pesquisa encontra uma verdade sempre incompleta, sempre pela metade, e com isso faz suas opções de interpretação, conforme o *capricho*, a *ilusão* e a *miopia* que o pesquisador dispõe no momento. Este, no entanto, deve responsabilizar-se por suas escolhas, com todos os riscos que esse ato implica.

O pressuposto de que estamos em tempos de profundas mudanças nas formas de entender, explicar e conceber o mundo em que vivemos, bem como dos efeitos dessas mudanças nas formas de fazer e pensar a pesquisa, veem sendo tematizadas já há algum tempo no campo da educação (COSTA, et. al. 1996, 2002).

Trata-se de um tempo em que são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, ao longo da modernidade. Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas, colocam-se sob completa suspeita. Há mudanças radicais não apenas nas formas de se pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos. (p. 149)

Essas transformações incidem inevitavelmente sobre as formas das ciências humanas, em particular a educação, o pensar suas práticas e seus modos de fazer pesquisa. Somos convocados a reformular e/ou construir novos aportes para balizar as nossas investigações, como ressalta Costa (2002, p. 9): “sustentar verdades, defender convicções, com o entendimento de que elas são provisórias, mutáveis e radicalmente históricas”. Fato que não nos exime da responsabilidade com as verdades escolhidas.

A pesquisa em psicanálise também reconhece as mudanças dos tempos atuais e suas incidências sobre as subjetividades humanas. De Freud até aqui a psicanálise também passou por muitas transformações. No entanto, mantém-se a premissa ética de que o *método* de pesquisa inaugurado por Freud, considera a realidade a partir do modo como o sujeito a representa para si mesmo, de como a interpreta do lugar de onde fala. A psicanálise preza pela inclusão do sujeito na experiência, o que se dá pela transferência, conforme afirma Poli (2005):

[...] a experiência psicanalítica se pauta pela inclusão primeira do desejo do pesquisador na constituição do enigma que seu trabalho busca desvelar. A esta inclusão denominamos transferência, fundamento de todo trabalho de pesquisa em psicanálise e que permite situar a noção de realidade com a qual operamos. (p. 43)

Nesse sentido, uma pesquisa orientada por uma perspectiva psicanalítica coloca em questão a *transferência* que o pesquisador estabelece com o objeto do seu estudo, uma vez que essa transferência produz efeitos nos movimentos que ele realiza dentro do contexto pesquisado. A transferência possibilita, assim, que o pesquisador se inclua no universo de sua pesquisa e não se mantenha exterior ao objeto de sua investigação, como um simples observador. Tal posição requer certa disponibilidade subjetiva para deixar-se afetar pelas situações decorrentes dessa inclusão, ao mesmo tempo que pode tornar a situação de pesquisa a produção de uma experiência singular para a vida do pesquisador.

Outra peculiaridade da psicanálise é a utilização de analogias como instrumento de pesquisa. Segundo Fulgencio (2006), o uso de analogias e comparações do tipo *como se não* é apenas um traço do estilo de escrita de Freud, e sim um uso tácito em ocasiões esparsas, onde a observação direta dos fenômenos não é possível ou não é evidente, ou ainda para esclarecer determinados conceitos ou processos também sem acesso empírico possível ou evidente. O autor argumenta que

As analogias são construções auxiliares para ajudar na descoberta de fenômenos ou relações entre fenômenos. Elas servem apenas como guia para pesquisar e, nesse sentido, podem ser consideradas instrumentos que são abandonados, uma vez atingido o objetivo perseguido, ou ainda hipóteses a serem verificadas. (FULGENCIO, 2006, p. 215).

As analogias, segundo o autor, auxiliam, pois, na procura de relações entre determinados fenômenos pouco visíveis e não observáveis empiricamente, como também, na compreensão de conceitos difíceis de serem apreendidos. Fulgencio ressalta, contudo, que não existe uma teoria freudiana versando sobre as analogias, mas é possível observá-las ao longo de várias de suas obras, como nos *Estudos sobre A Histeria* [1895], *A Interpretação dos Sonhos* [1900], *Totem e Tabu* [1913].

Em alguns momentos dessa pesquisa, recorreram-se às analogias, justamente em função da dificuldade de apreensão do fenômeno que constitui o próprio eixo desse estudo, a transferência, a qual não é possível apreendê-la empiricamente nem “provar suas evidências”. Concedemo-nos essa liberdade, mas reconhecendo, como Freud ([1895] – 1996), a discutibilidade das mesmas.

3.1.1 A Interpretação na Psicanálise: Algumas Peculiaridades

O estudo da interpretação não é uma invenção da psicanálise; remonta à antiguidade e manifestou-se primeiro no campo religioso. Segundo Mezan (1996), a laicização da interpretação, ou seja, o desdobramento do campo religioso para o universo da literatura e da linguagem humana é obra dos gregos. A interpretação para esse povo chamava-se *hermeneutiké*, e é uma arte do trânsito e do vínculo entre pontos distantes, quer seja geográficos ou semânticos. Na acepção mais

restrita, ela é arte da tradução, da recuperação ou da preservação dos sentidos. Essas duas características da interpretação vão ser encontradas na psicanálise, ressalta Mezan. A interpretação para Freud significava indicar seu sentido, mostrar conexões, ligações entre aquilo que está sendo interpretado com outros aspectos da vida psíquica do sujeito. Freud institui uma diferença no trato com a interpretação daquele que vinha sendo feito desde a antiguidade. Não o interessava apenas descobrir o significado latente de um conteúdo manifesto, mas determinar esse conteúdo como latente porque submetido ao recalque, e conceber a interpretação como refazendo ao contrário o caminho da defesa. Essa, é uma contribuição específica de Freud, ressalta Mezan. Freud toma, então, a noção de interpretação como método de investigação no tratamento psicanalítico. Em sua obra *A Interpretação dos Sonhos [1900]*, marca o início de um trato peculiar a essa noção, diferente do que estava posto na época.

No nosso contexto cultural, podemos observar o modo de assimilação da psicanálise a partir do conhecido enunciado *Freud explica*, o qual revela, conforme a situação proferida, tanto uma supervalorização como certa banalização dessa ideia. O que se reconhece, no entanto, ressalta Souza (2005) é que essa tão conhecida expressão “indica o quanto Freud efetivamente tentou responder a alguns enigmas importantes para o pensamento humano” (p. 20).

Um aspecto importante da interpretação em psicanálise é a atenção aos detalhes dos discursos, aos fragmentos, sem, no entanto, perder de vista o modo como esses se articulam na produção da verdade do sujeito, ressalta Fontenele (2002). A autora sublinha que “a concepção de Freud, diferentemente do método de decifração, não pressupõe que a interpretação seja uma tarefa capaz de totalização” (p. 17). Essa consideração nos faz pensar que a interpretação em Freud não tem a intenção de “explicar tudo”, de ser completa, e sim de admitir uma abertura a outras leituras possíveis.

É nessa abertura que constitui a obra de Freud que Lacan trabalhou e acrescentou diferenças no que concerne ao trato da interpretação na situação de tratamento. Lacan, no Seminário XVII, *O Avesso da Psicanálise* ([1969-1970] – 1992, p. 15), afirma que “a interpretação analítica está, ela própria, na contramão do sentido comum do termo”, se tratando mesmo de “outra interpretação”, ressalta. A proposta lacaniana não trata de desvendar os significados e comunicar ao paciente, por entender ser esta uma prática no registro do imaginário. A interpretação para

Lacan concerne a causa do desejo que sempre escapa à significação, sendo esta inapreensível. Kaufmann (1996) explica que a técnica em Lacan não incide sobre o sentido, mas sobre o agenciamento do material literal que o fixou num sujeito, e “não se trata de privilegiar o sentido, mas ressaltar sua gênese e seus avatares” (p. 280). Mezan (1996) acrescenta que Lacan procura centrar na repetição dos significantes essenciais e procura destacá-los sem proferir grandes explicações. Em função dessa diferença, a interpretação lacaniana ficou conhecida como sendo uma *interpretação ao pé da letra* do texto proferido pelo sujeitos.

Contudo, mesmo sendo parte do método de tratamento psicanalítico, o trabalho de interpretação não se reduz a esse contexto. A invenção freudiana não se resume a um novo método terapêutico, mas a outro estilo de pensar o homem no mundo. Para Souza (2005)

Freud também introduziu inúmeros diálogos com a cultura, mostrando que a psicanálise não se restringe a um método terapêutico. É um instrumento valiosos de entendimento do funcionamento da sociedade e da crítica social também. (p. 18)

Nesse sentido, a pesquisa inspirada na psicanálise adota um modo de interpretação dos fenômenos da cultura subsidiada nos mesmos princípios que orientam a interpretação na situação clínica. De certo que há peculiaridades no contexto do tratamento, o que o difere das situações de pesquisa, mas o princípio ético que sustenta as duas práticas é o mesmo, como refere Poli (2005, p. 43): “trata-se, em ambos, da constituição de um campo de experiência no qual os fundamentos epistêmicos – e por derivação, metodológicos – são os mesmos que sustentam a prática de uma ética: a ética da psicanálise”. A mesma autora ressalta, contudo, a necessidade de um duplo compromisso do pesquisador: de um lado, considerar que as produções discursivas sobre as quais e com as quais a psicanálise opera tragam sempre as marcas do singular e do contingente, e, por outro, manter o compromisso ético e epistêmico de elas serem portadoras da verdade do sujeito, verdade esta interna à experiência que a produz, mas que pode ser transmitida e compartilhada por uma comunidade, sociedade ou cultura.

3.1.2 A Interpretação no Contexto da Pesquisa

No contexto da pesquisa aqui proposta, buscamos considerar os pressupostos acima e pensar a questão da interpretação a partir da proposição de Lacan (1953) de *tomar o texto em seu valor de transferência*. Como se entende isso? Kaufmann (1996) nos ajuda a compreender essa proposição de Lacan, esclarecendo que “em psicanálise, manifesta-se que as palavras são para serem lidas, como os escritos para ser ouvidos” (p.157). Também Allouch (2007) auxilia nessa compreensão ao propor a noção de *transliteração*, um tipo de leitura do escrito que relaciona o escrito com o escrito. Tomar o texto em transferência, como propõe Lacan, ou transliterar, como refere Allouch, implica considerar que nessa leitura estão em jogo as formações do inconsciente dos devidos leitores, os quais vão ouvir no texto o que suas formações lhes permitem. A pesquisa em psicanálise implica esses riscos.

Consideramos esses pressupostos nos diversos movimentos desse estudo: desde a inclusão ao campo da pesquisa, a análise dos fenômenos observados e experienciados e os fragmentos recortados e analisados.

Os modos de aproximação ao campo de pesquisa ocorreram de diferentes formas e em diferentes momentos: inicialmente, com a participação nas reuniões de discussão sobre a implantação do curso PEaD/UFRGS no primeiro semestre de 2005 e, no mesmo ano, participando do curso de formação tecnológica, oferecido aos docentes, com duração de junho a dezembro, até a abertura do curso, em agosto de 2006, acompanhando o primeiro semestre letivo dos trabalhos em um dos polos junto aos professores, coordenadores e tutores.

Considerarei ser este um primeiro tempo da pesquisa, o *instante de ver*, para parafrasear Lacan¹⁶, que coincide com o início da implantação do curso PEaD/UFRGS. Foi um tempo em que acompanhei reuniões e debates ouvindo as pessoas implicadas no curso, os discursos circundantes, em “atenção flutuante”¹⁷. Com o início do primeiro semestre letivo, participei semanalmente dos trabalhos do *Seminário Integrador*, em particular das *oficinas tecnológicas*, auxiliando os alunos e professores sempre que possível em um dos polos do curso.

¹⁶ LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁷ Termo utilizado por Freud para referir ao tipo de escuta do psicanalista.

Foi um momento de imersão na experiência, atenta ao processo dos alunos, tentando apreender como eles viviam essa novidade de um curso a distância mediado pela internet. Mesmo já percebendo os efeitos da transferência, me movia como se fosse apenas um movimento dos alunos para os professores; somente no final desse período de observação que intui que precisava me colocar na experiência para além desse lugar de observador do processo do outro, mesmo não me portando como observador passivo. Foi então que aventurei-me na experiência de professora, em uma das interdisciplinas do curso - “Desenvolvimento e Aprendizagem sob o enfoque da Psicologia I” - junto com uma colega, cujo domínio tecnológico era maior que o meu. Considerei este um segundo tempo da pesquisa, no qual percebi-me incluída na situação transferencial. Compreendi, então, o caráter dialético da transferência referido por Lacan (1966) de que os meus movimentos tinham efeitos sobre os alunos e vice-versa, e que na relação transferencial estão incluídos os dois personagens: professor e aluno. Naquele momento, recortei para análise materiais dos alunos, considerando as nossas intervenções – minha e de minha colega com quem dividia a interdisciplina.

Terminei o projeto de tese percebendo essa dialética da transferência na educação e também no curso PEaD/UFRGS, o que implica a relação professores - alunos. Em função dessa compreensão, propus realizar entrevistas com os professores e, pelo lado dos alunos, recortar, em materiais escritos postados no AVA, possíveis manifestações da transferência. Até aquele momento não tinha clareza da pluralidade nos endereçamentos transferenciais, dessa diferença que constitui a transferência no contexto do PEaD/UFRGS.

Ao proceder as entrevistas com os professores, fui percebendo outros cruzamentos transferenciais nesse contexto do PEaD/UFRGS. Notei que a relação transferencial não ficava restrita a professores e alunos e incluía tutores e também os coordenadores. Entendi, dessa forma, nesse contexto, o endereçamento transferencial que constitui a transferência extrapola uma relação dual e se configura de modo plural. Nesse sentido, não se justificava a análise dos dados centrada nesses dois personagens, professor e aluno. A decisão de incluir tutores e coordenadores veio a partir dessa compreensão, de que o endereçamento que constitui a relação transferencial no contexto do PEaD/UFRGS é múltiplo, é um endereçamento plural. Considerei este o início do segundo tempo da experiência de pesquisa, o *tempo de compreender*, ainda parafraseando Lacan (1966).

A noção de endereçamento plural implicou, contudo, ampliar o leque de escuta, incluindo professores, alunos, tutores e coordenadores, o que colocou a necessidade de optar por diversas fontes de dados, tais como: entrevistas presenciais e *on-line*, análise de materiais impressos - livros-, recorte em materiais postados no AVA, *blogs*, *chats*, *webfólios* e *pbwikes* utilizados pelo curso. No total das entrevistas, constam 04 professores, 03 coordenadores e 04 tutores; nos materiais publicados em livros apenas 02 professores. Dos alunos, recortaram-se 14 fragmentos de textos postados no AVA. Esses dados foram recolhidos em diferentes momentos ao longo da pesquisa: alguns, extraídos durante os primeiros momentos de acompanhamento *in loco*, nas atividades do curso PeaD/UFRGS; outros, durante o exercício docente, momento da experiência como professora do curso. Dentre as entrevistas, foi feita uma (01) ainda durante a escrita do projeto de tese - que denominamos professora ^a As demais foram feitas posteriormente. Da parte dos alunos, recortamos escritos de diversos momentos do curso postados no AVA. Também foi tomado o cuidado com a eliminação de referências ou informações que pudessem identificar os sujeitos, mesmo aqueles de domínio público, como os extraídos no AVA. Mantivemos as referências apenas daqueles publicados em livros, os quais já são autorizados publicamente. Tal escolha, entanto, não significou a pretensão de mapear “todo o campo do estudo”, na ilusão de abrangência do universo pesquisado. A lógica de recorte aqui é a de recolher fragmentos deixados pelos sujeitos da pesquisa em seus percursos de experiência, que constituem parte das verdades em discussão - no caso dessa pesquisa, a transferência no contexto do PEaD/UFRGS.

3.1.3 Os Pressupostos sobre o Uso de Entrevistas na Pesquisa

Para a realização das entrevistas também foi necessário pensar os pressupostos da própria situação de entrevista. Partimos do entendimento de que as entrevistas não são simples técnica de “coleta de dados” para a pesquisa, nem mero meio de gerar informações sobre o objeto de estudo. Entendemos as entrevistas como proposto por Silveira (2002), que as considera constituidoras de verdades, atravessadas por concepções que as antecedem. A autora entende as entrevistas

[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (p. 120)

Nesse sentido, entendemos que a dinâmica da entrevista não constitui um evento passível de neutralidade, visto que entrevistador e entrevistado comparecem a essa situação com suas verdades singulares constituídas. O interessante é reconhecer a existência dessas verdades, a pluralidade que as constitui e que atravessa a situação de entrevista, “direcionando” a escuta do pesquisador. A autora problematiza uma concepção de entrevista como técnica de extrair dados e que nega a subjetividades dos envolvidos.

A pesquisa em psicanálise, por sua vez, reconhece a complexidade da entrevista na sua paradoxal característica de que o seu “objeto”, os entrevistados, são também sujeitos, que, como tais, constituem-se na e através da linguagem, trazendo para a experiências de entrevista as marcas dessa relação. Costa e Poli (2006) ressaltam que a qualidade da pesquisa em psicanálise não é decidida pelo “instrumento” ou pela “técnica” que utiliza. Sua pré-condição é que “seja pautada pelo pressuposto da transferência, o que significa a constituição de um campo relacional no qual esteja em causa a hipótese do inconsciente” (p. 17). Na situação de entrevista cabe considerar que tanto entrevistador como entrevistado, são sujeitos afetados por suas produções inconscientes, as quais se reproduzirão no laço transferencial. O saber constituído a partir da situação de entrevista é um saber produzido pelo laço transferencial, e não algo que já estava lá para ser colhido pelo entrevistador.

Não é pois um saber prévio que já estava ali, no “entrevistado”, como um dado a ser colhido pelo “entrevistador”. É algo que se situa num espaço transferencial em que o “insabido” se expressa como formações do inconsciente. Logo, ele inclui o pesquisador na própria formação. (COSTA; POLI, 2006, p. 17)

Assim, diferente da ciência positivista, que não reconhece as implicações do sujeito na produção do seu objeto de pesquisa, a psicanálise, ao contrário, reconhece que todo saber produzido carrega as marcas da situação transferencial dos sujeitos envolvidos. As entrevistas em uma pesquisa inspirada na psicanálise considera essa peculiaridade, que no contexto da clínica encontra seus fundamentos desde Freud ([1913] - 1996), na proposição das entrevistas preliminares ao tratamento. No entanto, quando situamos a pesquisa que não se insere no contexto

da clínica acrescenta-se a dificuldade de que a demanda se situa do lado entrevistador e não do entrevistado, como na situação clínica.

O pesquisador dirige-se ao entrevistado com base na suposição de que este sabe algo e pode transmitir-lhe esse saber. Trata-se de uma inversão do modelo clínico no qual o paciente endereça uma demanda ao analista, supondo-lhe um saber. (COSTA; POLI, 2006, p. 18)

Esta situação requer um cuidado ético peculiar, já que é muito favorável à objetualização do sujeito entrevistado, alertam as autoras, que propõem a ideia de *entrevistas-testemunho*, como uma situação em que não há hipóteses *a priori* a serem constatadas no momento da entrevista. O que há é a pressuposição de uma experiência, singularmente vivida, cuja transmissão em um contexto de transferência pode esclarecer e fazer avançar a teoria. Nesse sentido, as entrevistas podem vir a ser uma situação de compartilhamento de experiências que possa ter alguma serventia ao sujeito que produz a narrativa. Nesse caso, a situação de pesquisa pode se constituir também a produção de uma experiência tanto para o pesquisador como para o entrevistado.

Considerando esses pressupostos, as entrevistas realizadas buscaram formular questões iniciais amplas, perguntando a partir do conteúdo trazido pelo entrevistado. Num esforço em não induzir a resposta solicitei a todos que, só depois de encerrada a entrevista, me perguntassem sobre o tema da minha pesquisa, o que foi aceito. Esse procedimento só foi pensado depois da primeira entrevista, realizada por ocasião do projeto, em que percebi que, ao explicar o tema da pesquisa induzi parte das respostas da professora entrevistada.

Outro ponto que merece ser sublinhado foi a diferença que constitui a entrevista realizada via internet, *msn*; nessa situação, ocorre um tipo de modulação temporal entre o tempo da pergunta e o tempo de resposta, cria-se um intervalo em que se pode reler o texto do outro, por um período de tempo não muito longo, mas o suficiente para pensar a pergunta seguinte e o fio condutor da conversa. Situação que não é possível na experiência presencial sem causar certo mal-estar, visto que estamos frente a frente com o outro, num espaço e tempo únicos.

3.1.4 A Organização Metodológica

A escolha metodológica desse estudo foi constituída considerando a possibilidade da transferência no contexto do curso PEaD/UFRGS. Os materiais escritos recolhidos de diferentes fontes ao longo da experiência de pesquisa tornaram-se o *corpus* de sucessivas análises configurando diferentes fontes. Nesses materiais foram recortados fragmentos de textos que fazem referência ao nosso tema de estudo, buscando as repetições nos discursos, agrupando por semelhança, analisando os contextos de produção dos mesmos, e ao mesmo tempo retomando ao campo teórico com o objetivo de estabelecer conexões e reflexões que pudessem ser interessantes ao campo da educação e da psicanálise.

Freud em *A História do Movimento Psicanalítico* ([1914] – 1996), ao referir sobre sua luta de pesquisa afirma que procurou seguir o conselho de seu mestre Charcot: “olhar as mesmas coisas repetidas vezes até que elas comecem a falar por si mesmas” (p.26). No decorrer do trabalho com os dados algumas ideias nos pareceram repetir-se com mais insistência e nos pareceram “falar por si mesmas” da transferência. Então organizamos-as em quatro (04) arranjos que chamamos de configurações, em torno dos quais procuramos realizar nossas reflexões, como dispostos a seguir.

3.2. OS FRAGMENTOS DA EXPERIÊNCIA: A ANÁLISE DOS DADOS

Durante as situações de coleta de dados, desde o momento inicial de observação até as últimas entrevistas, algumas ideias peculiares foram se apresentando mais insistentemente nos discursos dos professores, tutores e alunos, as quais nos pareceram em estreita relação com a transferência. A decisão metodológica orientada pela escuta flutuante¹⁸ foi a de ir recolhendo essas ideias, presentes nos fragmentos dos textos proferidos, descobrindo traços de semelhanças

¹⁸ Ver nota de rodapé no capítulo anterior.

nos discursos, as repetições significantes, procurando agregá-los em alguns arranjos que sinalizassem possíveis configurações da transferência.

Esse *modus* de trabalho com os dados implicou a transferência do pesquisador que, como discutimos no capítulo anterior, onde há transferência há o sujeito do inconsciente operando. Nesse sentido o que foi escutado e recolhido como material significativo nos fragmentos dos textos dos sujeitos dessa pesquisa não escapa a esse movimento. O esforço aqui empreendido de seguir a pista de Lacan de *tomar o texto em transferência* foi no sentido de escutar os textos como se escuta uma pessoa e assim localizar efeitos da transferência nas experiências narradas. É nesse sentido que também entendemos a proposição de *transliteração* de Allouch (2007, *ibidem*) nessa pesquisa, pois se tratou aqui de uma escuta/leitura guiada pela transferência e, portanto, submetida às formações do inconsciente do pesquisador.

Desse modo, reconhecemos quatro configurações, as quais entendemos como entrelaçadas, não hierárquicas e não exclusivas, ou seja, elas configuram-se e podem reconfigurar-se, sem uma fronteira muito nítida e sem critério de ordem seqüencial. Em cada uma dessas configurações buscamos sublinhar os efeitos de transferência reconhecidos e discuti-los tomando como referência as formulações teóricas construídas anteriormente.

Da primeira configuração denominada, *Da transferência nas aprendizagens tecnológicas*, analisamos as relações dos sujeitos da pesquisa, alunos, professores, coordenadores e tutores, com as tecnologias digitais em rede, em particular a *internet*, no contexto do curso de pedagogia a distância, PEaD/UFRGS. Reconhecemos as manifestações de transferência com a instituição, com os pares e com o grupo em diversos momentos do curso. Analisamos as possíveis aproximações entre a experiência de interdisciplinaridade realizada no grupo e a noção de cartel proposta por Lacan.

Na segunda configuração, *Da transferência na constituição da presença virtual*, discutimos os elementos que entram em jogo na passagem da experiência presencial para a virtual e da função da transferência na sustentação desse *entre-lugar* que a constituição da presença virtual implica.

Na terceira configuração, sob o título *A escrita na transferência: proximidade-distância, desencontro e mal-estar*, abordamos as relações da escrita com a

transferência, observando três aspectos: a dialética proximidade-distância, a disparidade subjetiva e o mal-estar que a escrita no AVA pode fazer emergir.

Na quarta configuração, sob o título de *Transferência e presença implicada*, refletimos sobre a implicação como um dos efeitos da transferência, observados nas situações do curso do PEaD/UFRGS.

Finalizamos o trabalho com os dados fazendo alguns reconhecimentos sobre a emergência e a função da transferência no contexto analisado e das possibilidades de derivar consequências para a Educação a Distância.

3.2.1 Da Transferência nas Aprendizagens Tecnológicas

Como referi no capítulo anterior, o meu primeiro tempo nessa experiência de pesquisa foi de acompanhamento dos encontros que marcaram o primeiro semestre do curso PEaD/UFRGS. Tempo esse que coincidiu com o início do curso e que me possibilitou a oportunidade de acompanhar e observar situações peculiares a esse momento, como as dúvidas e angústias dos alunos e da equipe - professores, coordenadores e tutores - acerca de um curso a distância com características específicas. Os questionamentos eram muitos, desde a legalidade do curso - se era credenciado pelo MEC, se receberiam diploma - ao modo de funcionamento e as incertezas das possibilidades de aprender e ensinar via tecnologia – internet.

O desafio inicial a ser enfrentado, a “prova de fogo” foi a aprendizagem com a informática, em particular a *internet*. Em um dos polos, acompanhei as primeiras situações dessa aprendizagem. Digo primeiras porque naquela turma havia alunos que nunca tinham manuseado um *mouse*; tinham medo de fazer algo errado e estragar o computador, e quando com ajuda conseguiam realizar uma tarefa, choravam de emoção.

Acompanhei o grupo no início dos primeiros comandos no computador, na confecção do primeiro *e-mail*, dos primeiros contatos com os professores e com colegas através da *internet*. Naquele momento a solicitação aos professores, tutores e convidados era constante, mas a cada vez que conseguiam realizar uma atividade com relativa independência, isso era motivo de comemoração e compartilhamento coletivo, por mais simples que nos parecesse. Eu, que na época achava que pouco

contribuiria numa “oficina de tecnologias”, percebi-me ajudando tanto na instrumentalização tecnológica, como numa certa sustentação da insistência que se fazia necessária naquele momento nesse tipo de aprendizagem.

Na época, alguns alunos escreveram no ROODA – um dos ambientes utilizados pelo curso – sobre essa experiência:

Aos poucos surgiram alguns obstáculos, e o prior deles era como lidar com o então bicho papão chamado computador. (2006.1 - Aluno A) FRAG. 01

No fragmento que se segue, outro aluno apresenta uma descrição mais detalhada dessas dificuldades:

O que me atormenta é o computador, são muitos detalhes, senhas, dicas que me perco. estou atrasada com algumas atividades, mas estou colocando em dia. tenho atividade pronta no papel mas na hora do computador tranca tudo. (2006.1 - Aluno B) FRAG. 02

Esse *bicho-papão* não atormentava apenas os alunos, mas também os professores e tutores, que mesmo tendo domínio maior que os alunos também viviam desafios nesse processo mediado pelas tecnologias. Ao longo do curso alguns professores escreveram e publicaram reflexões sobre suas experiências, expondo as angústias e dificuldades com essas novas aprendizagens e com a aproximação ao campo da EaD. Uma dessas reflexões é a realizada por Coutinho (2007) no livro *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância*, em que a autora afirma:

Nem estamos suficientemente preparados para fazer uso dessas novas relações espaço-temporais. E, sem dúvida, este foi, para mim, o ponto nevrálgico em torno do qual giraram todas as minhas dificuldades e desafios que surgiram no processo. (COUTINHO, 2007, p. 215)

Observamos que a professora atribui como um ponto de dificuldades o não domínio tecnológico, o que, na sua opinião se desdobrou em outros âmbitos.

Já da parte dos tutores o desafio não foi diferente, como refere o fragmento abaixo:

Os primeiros desafios que precisei enfrentar foram os relacionados à tecnologia. Muito pouco dominava desse mundo tecnológico. (2010.1 - tutora C) FRAG. 03

Observamos, pois, que as aprendizagens tecnológicas constituíram-se para todos - alunos, professores, tutores – como um primeiro obstáculo a ser enfrentado no curso PEaD/UFRGS.

Um segundo aspecto, que se articula em certa medida com este, refere-se às desconfianças/resistências que todos tinham em relação aos cursos a distância. Começamos pelos alunos:

Enfrentei algumas dificuldades no início. Uma delas foi me conscientizar que estava na UFRGS, ficando inclusive constrangida na divulgação do curso. Não me sentia a vontade por ouvir comentários fazendo pouco caso, como: “Ah! Curso a distância!?” (2008.2 - Aluno C) FRAG. 04

Do lado dos professores a desconfiança também apareceu:

Diante da primeira ideia de fazer um curso à distância, eu fiquei com o pé atrás. (professora B -2009.2) FRAG. 05

Assim como por parte dos coordenadores:

A minha experiência com EaD não começou facilmente; começou sob o efeito de muita resistência; eu tinha uma incredulidade básica em relação a possibilidade de se ensinar a distância. (Coordenador de Interdisciplina – 2009.2) FRAG. 06

Diante desses testemunhos nos perguntamos: o que foi possibilitando que essas ideias de descrédito, resistência e desconfianças fossem sendo modificadas ao longo do curso?

Da parte dos alunos um aspecto que nos pareceu que contribuiu foi a transferência com a instituição UFRGS. O fato de ser um curso EaD oferecido pela

UFRGS, fazia diferença para os alunos, no sentido de lembrar o crédito que essa universidade tem no estado. Nos encontros presenciais frequentemente eles traziam relatos de situações vividas no seu contexto de trabalho em que eram questionados sobre a qualidade de cursos a distância, ao que eles respondiam que ali se tratava de um curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que era diferente. Esse signifiante “UFRGS” fez uma diferença importante, possibilitando aos alunos um tipo de transferência institucional (FREUD [1917] – 1996) que, no caso de um curso novo e em EaD, colaborou positivamente para a sustentação do mesmo. Reconhecemos, então, que a transferência foi possibilitando aos alunos superar as desconfianças iniciais e apostar no curso.

Os efeitos dessa transferência também foram percebidos pelos professores em diversas situações e momentos do curso, como podemos ler nos fragmentos abaixo:

No PeaD, quando se vai para uma aula presencial, eles [os alunos] nos colocam quase no altar. Eles se sentem maravilhados por que estão tendo aula na UFRGS! (professora B - 2009.2) FRAG. 07

No fragmento seguinte a mesma professora relata um fato ocorrido já próximo à formatura, ocasião dessa entrevista para explicar seu modo de entender esse “endeusamento” aos professores que ela percebe na relação dos alunos com a UFRGS:

Um rapaz da firma que organiza a formatura, levou as becas e modelos de convites para elas conhecerem o material e fazerem as encomendas. A felicidade delas era grande! quando ele perguntou onde seria a formatura, se seria num clube grande, elas disseram que não, que vai ser no salão da UFRGS! somos alunas da UFRGS e vamos nos formar no Salão de Atos da UFRGS! Isso é uma coisa muito legal! Aquele orgulho! Depois que ele saiu elas disseram: ai professora eu nem acredito que vou me formar na UFRGS! (professora B – 2009.2) FRAG. 08

Entende-se, pois, que essa observação da professora de que os alunos os colocam quase no altar fala de um efeito de transferência, de atribuir um lugar de valor ao outro, nesse caso o professor. O *Salão de Atos da UFRGS*, que fica no complexo da reitoria, é um lugar onde se realizam as formaturas dos alunos, conferências e eventos importantes para esta Universidade. É, portanto, um espaço de estimado valor social.

No entanto, pensa-se que não apenas o nome UFRGS sustentou esse investimento dos alunos no curso PEaD; essa transferência inicial com a instituição foi fundamental para possibilitar a emergência dos movimentos de demanda, mas não seria suficiente para sustentar a novidade de um curso de graduação a distância; em situações como essa, faz-se necessário que a instituição faça jus à suposição de saber a ela atribuída, pelo trabalho desenvolvido por seus representantes, no caso aqui os professores e tutores.

Um segundo aspecto que creio ter colaborado para o enfrentamento das dificuldades por parte dos alunos foi o reconhecimento gradual de que o domínio tecnológico constituía um meio de trabalho do curso e não um fim em si mesmo; à medida que foram percebendo esse pressuposto, a angústia foi cedendo e dando lugar a certo deslocamento de foco do domínio tecnológico para as aprendizagens específicas do curso, e permitindo um lançar-se nessas aprendizagens com menos medo de errar e estragar os computadores. É o que podemos observar no fragmento abaixo:

A professora também se deu conta de que eu estava muito preocupada com a tecnologia e lembrou que este é um curso de Pedagogia, e que a tecnologia é apenas uma ferramenta. (aluno D – 2008.2) FRAG. 09

Observa-se que o deslocamento do foco das aprendizagens das tecnologias para outras aprendizagens, já que se trata de um curso de pedagogia e não de tecnologias, possibilitou a superação das dificuldades relativas à exploração das ferramentas do computador nos ambientes virtuais, condição importante nesse tipo de aprendizado.

Já no fragmento seguinte observamos que o aluno reconhece nesse aprendizado, a participação de diferentes pessoas, incluindo tutores, professores, colegas e até pessoas que não são do curso.

Este aprendizado é uma construção contínua que teve auxílio de mais pessoas como os professores, tutores, amigos e colegas que contribuíram para meu crescimento compartilhando os seus conhecimentos comigo. [...] Depois de já ter conseguido certa intimidade com tecnologia, passei a explorá-la, mexendo no computador sem medo de estragar alguma coisa, mexendo para aprender mais. (Aluno E – 2008.1) FRAG. 10

Entende-se que esse *crescimento compartilhado* que o aluno refere diz do que estamos chamando de endereçamento plural na transferência, como referido anteriormente. Isso nos fez pensar que desde o início do curso, nessas aprendizagens iniciais com as tecnologias a transferência já apresentava esses múltiplos endereçamentos. E se a constituição da transferência de trabalho implica um endereçamento plural, como vimos com Lacan no capítulo anterior, podemos pensar também que desde o início do curso havia possibilidades de emergência da transferência de trabalho, uma vez que os lugares de saber aparecem pluralizados.

No fragmento seguinte, postado dois anos depois do início do curso, uma aluna fez as seguintes considerações:

Fazendo uma retomada de meu portfólio de aprendizagem, a partir das postagens no blog e também de minhas produções individuais publicadas no webfólio ou no pbwiki, cada vez tenho mais convicção em afirmar que o PEaD proporciona oportunidades que normalmente não teríamos num curso presencial. Aqui, nós determinamos os nossos ritmos e as nossas possibilidades. Num curso presencial, quem não acompanha a turma fica para trás. No PeaD, podemos recuperar o fôlego e, a partir das nossas próprias forças e condições, retomar do ponto no qual estamos e seguir em frente. (aluno F-2008.2) FRAG. 11

Observamos, nesse fragmento, que o uso dos termos *portfólio*, *blog*, *webfólio*, *pbwiki* indicam que a aluna já realizou um nível de apropriação tecnológica que a

possibilita inclusive fazer uma avaliação de suas aprendizagens, considerando uma das diferenças do seu curso a distância, que é a modulação do tempo de estudo às possibilidades dos alunos. Reconhecer que aprendeu, diante das condições de um curso como o PEaD/UFRGS, a nosso entender também implica a transferência, pois indica que uma aposta nessa possibilidade foi feita anteriormente e, uma aposta, supõe sempre alguma suposição de saber. Ao se referir às suas *produções individuais*, a aluna também nos mostra que se trata particularmente da transferência de trabalho, já que nesta a produção do sujeito constitui um dos efeitos esperados.

Da parte dos coordenadores, professores e tutores surgiram referências que podem ser entendidas como efeitos de transferência. Ao ser perguntado sobre o que o fez apostar na proposta do PEaD/UFRGS, mesmo com a *incredulidade* que tinha inicialmente, um dos coordenadores respondeu o seguinte:

Só aceitei o convite da coordenação, primeiro pela confiança na [coordenadora geral do curso], por acreditar que ela e a [vice-coordenadora], não apostariam em uma empreitada dessas, sem que esta experiência não fosse, não só produtiva, mas coerente, do ponto de vista dos nossos valores formativos. (Coordenador de Interdisciplina – 2009.2) FRAG. 12

Nesse fragmento, a transferência aparece referida, creditada nas pessoas das coordenadoras do curso, sublinhando o aspecto que se refere ao lugar que as mesmas ocupam na relação de trabalho. Nesse sentido se pode entender que se trata aqui de um efeito de transferência de trabalho.

Diante da mesma pergunta outros professores ressaltaram os seguintes aspectos importantes à sua mudança de posição em relação ao curso PEaD/UFRGS:

Eu acho que a provocação da interação no nosso curso de PEAD faz com que elas cresçam muito. Até para nós é difícil acreditar que aquelas garotas que apontavam o mouse para a tela do computador, como se fosse controle remoto da TV, quando o curso iniciou, agora elas mesmas fazem o relato da aprendizagem delas em relação ao EaD. (prof B – 2009.2) FRAG. 13

A professora A sublinha o avanço das alunas nas aprendizagens tecnológicas, da condição inicial para a atual, de fazer os relatos de suas próprias aprendizagens como o que a fez mudar de opinião em relação ao curso.

Estamos encerrando agora o sexto semestre com a mesma turma e tem sido uma experiência muito interessante ver como essas alunas têm modificado; foi uma experiência muito marcante para mim quando eu estive no segundo semestre e via as dificuldades dessas alunas, que eram pessoas que em grande parte estavam afastadas há muito tempo da escola, sendo professoras, já não estudavam e tinham bastante dificuldades; quando eu cheguei no quinto semestre e encontrei essas mesmas pessoas tive uma surpresa muita grata! (prof C – 2009.2) FRAG. 14

A professora C também refere, nas mudanças dos alunos, a superação das dificuldades iniciais, como o que a fez se surpreender no contexto do curso.

Uma terceira coordenadora de polo nos apresentou dados quantitativos para dizer das diferenças que observou no grupo de alunos:

Quando começamos o curso, tínhamos mais ou menos 10 a 15% dos alunos que tinham computador, e hoje devemos ter uns 4% de alunos que não tem computador. (Coordenadora de polo – 2009.2) FRAG. 15

Outro ponto referido por todos como interessante no curso, que os provocou positivamente, foi a proposição de trabalho interdisciplinar. Vejamos os fragmentos:

Outra coisa que o PEaD tem, é essa coisa da troca permanente em reuniões; eu acho que é isso o diferencial do curso, esta é a questão das reuniões sistemáticas, da interdisciplinaridade. (Professora B – 2009.2) FRAG. 16

O que facilitou foi a disposição dos diversos professores e da coordenação pedagógica de realizar reuniões periódicas para buscar a integração. (Coordenador de Seminário Integrador – 2010.1) FRAG. 17

Professor e coordenador destacam aqui a *troca permanente* e a *disposição em realizar reuniões periódicas* como um diferencial positivo do curso.

Os tutores, por sua vez, também ressaltaram o diferencial interdisciplinar como importante na construção do trabalho.

Acho que a interação entre os tutores, pois todos se ajudam muito... pois o grupo é praticamente o mesmo desde o início. (tutora A – 2010.1) FRAG.18

A tutora A sublinha então a interação entre os tutores como um diferencial que lhe ajudou na construção de seu trabalho de tutoria.

Já a tutora abaixo acrescentou outros elementos para explicar essas interações:

Os encontros sistemáticos de tutores foram um grande auxílio. Eram momentos de trocas, de reflexão, de planejamento, de estudo, de muito estudo. (tutor B- 2010.1) FRAG. 19

Observamos que a noção de interdisciplinaridade que inclui as ideias de troca permanente, integração, encontros sistemáticos e estudos é aqui referida pelos professores, tutores e coordenadores de polo como um diferencial que colaborou na superação das dificuldades colocadas pela apropriação tecnológica e na mudança de posição em relação a avaliação da qualidade do curso.

Reconhece-se que aqui se trata dos efeitos do trabalho de grupo, que mesmo apresentando diferenças do cartel proposto por Lacan, como discutido anteriormente, viabiliza, assim como ele, a emergência da transferência de trabalho em seus efeitos de pluralização dos lugares de saber não só para os alunos, mas também entre a própria equipe de profissionais envolvida no curso. Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de interdisciplinaridade proposta conforme a qual todos aprendem com todos, no grupo com os pares, se aproxima da noção de cartel lacaniano, no que se refere ao suposto saber, que não fica dirigido ou fixado em um lugar único, nesse caso o lugar do mestre. Parece-nos que o professor comparece nesse contexto na posição semelhante ao *mais-um* da relação transferencial proposta no cartel.

Entende-se que essas situações em que se observou a emergência da transferência, seja com a instituição UFRGS, com os colegas e pares na situação de interdisciplinaridade ou mesmo com a pessoa da coordenação do curso, desempenha uma função importante em momentos de travessia. No caso da experiência do curso PEaD/UFRGS nos parece que proporcionou uma sustentação simbólica de todos os envolvidos no processo, de modo a enfrentar as dificuldades que a novidade da experiência colocava e ao mesmo tempo construir as condições para a passagem da experiência presencial para a virtual.

As aprendizagens com as tecnologias, em particular a *internet*, não é algo muito simples, pois não se trata apenas de adquirir certo domínio instrumental, e sim de estabelecer uma relação com esse universo de saber tecnologicado, o que implica um *quantum* de investimento psíquico, principalmente para a geração de pessoas cuja relação com esses artefatos pode ser considerada recente.

3.2.2 Da Transferência na Constituição da Presença Virtual

Algumas ideias relativas à diferença entre educação e educação a distância nos chamaram atenção desde os momentos iniciais, nas reuniões de apresentação do curso à comunidade de professores da Faced/UFRGS, e se reapresentaram durante as entrevistas com os professores do PEaD/UFRGS. Vamos apresentá-las em um conjunto de fragmentos, e só depois discutiremos:

A gente que é professor há anos, defendendo a ideia de que a aula é “olho no olho”, que tu tens que ver o aluno trabalhando; eu sempre procurei trazer o trabalho para dentro da sala de aula, porque eu queria ver o aluno trabalhando, eu não queria que ele trouxesse pronto de outro lugar. Quando tu passas para a educação a distância, é exatamente o contrário: tu nunca vês o aluno trabalhando, tu vês o produto do trabalho mas, isso é no decorrer. (professora B – 2009.2)
FRAG. 20

Antes, quando eu não tinha trabalhado em EaD, eu imaginava como é importante essa comunicação cara a cara; sim, eu pensava isso e uma das razões por que eu entrei na EaD foi para ver como é que a gente trabalha isso. (professora C – 2009.2)
FRAG. 21

Eu tendo a diminuir o peso que se dá à dificuldade que se teria que fazer esse tráfego de emoções no ambiente virtual, embora eu sinta muita falta de uma interação em cima do lance, que se dá principalmente no âmbito da comunicação não-verbal que acontece na sala de aula. (Coordenador de Interdisciplina – 2009.2)
FRAG. 22

Porque uma coisa é você estar olhando pra outra pessoa e que está notando o olho do outro que não está te entendendo e vai virando o discurso até você perceber no olho do outro que ele começou a te entender e aí você segue o barco, o outro continua conversando e o outro continua explicando teu material e na distância não tem essa. (Coordenador de Pólo – 2009.2) FRAG. 23

A incidência desses termos “olho no olho”, “cara a cara” e “em cima do lance” chama a atenção e nos parece que esses termos preservam algo em comum: a ideia de que a diferença que marca a educação presencial da educação a distância se constitui em uma *zona de perda* da presença do outro enquanto presença factual. Lacan (1996) nos diz que *a perda se produz necessariamente numa zona de sombra*. Na situação aqui discutida arriscamos pensar em zona de perda, onde o que fica na sombra, nesse encoberto, talvez seja justamente o visível da presença. Como a presença do outro é também seu olhar e a sua voz, como refere Costa (2001), entendemos que esses significantes recorrentes nos discursos dos professores indicam um ponto nodal de passagem da experiência presencial para a virtual: o abandono desses elementos corporais como indicadores únicos e garantias da presença.

Esse processo apresenta uma configuração que pode ser comparada a um trabalho de luto, como refere Costa (2001), pois implica um abandono dessa forma única de experienciar a presença do outro; é como se fosse um luto, mas não em seu sentido clássico, porque não se trata da perda efetiva do outro, e sim de

aspectos de sua presença física: o corpo, o olhar e a voz. Essa perda exige, no entanto, a reconstrução e elaboração de outras formas de experiência que recomponham e confirmem a existência do outro, passando, no entanto, por outra relação com o corpo, o olhar e a voz. Aqui nos parece que os artefatos tecnológicos atuais se apresentam em sua possibilidade de facilitar esse processo e inaugurar um *entre-lugar*, para referir Bhabha (2007), a partir do qual um outro tipo de presença pode se construir – a presença virtual.

Entendemos que os professores acima falam desse giro que a experiência em EaD os fez fazer, de abrir mão desse “ver o aluno trabalhado”, “falar e ir virando o discurso” até o ponto do entendimento do outro ou de uma interação “em cima do lance”, como garantias da transmissão. Entendemos, pois, que no contexto do curso PEaD/UFRGS, mediado pela *internet*, essa é uma condição complementar ao domínio tecnológico, para a construção das possibilidades de trabalho/estudo a distância.

Outros professores publicaram no mesmo livro *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância*¹⁹ ideias que vão nesse mesmo eixo de reflexão dos entrevistados. Os fragmentos abaixo nos parecem ilustrativos dessa continuidade:

Começamos pelo simples fato de eu, como professora, não encontrar os meus alunos ali, fisicamente à minha frente. A sensação constante, com a qual tive que aprender a lidar, era de que meus alunos não estavam aprendendo, embora os trabalhos enviados semanalmente apresentassem resultados satisfatórios. (COUTINHO, 2007, p. 215)

No mesmo texto, a professora considerou que essas dificuldades têm origem no preconceito que ela mesma trazia em relação ao ensino a distância de que “aprender on-line não é aprender de verdade”, ideias que se articulam com o que denominou de “típica pretensão moderna de controle da qual compartilha a maioria das professoras e professores com quem convivo, incluindo a mim mesma” (COUTINHO, 2007, p. 215).

Uma segunda professora também teceu suas reflexões, sublinhando o que considerou seu maior desafio:

¹⁹ NEVADO, Rosane; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné. *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para a formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

O grande desafio que todo professor enfrenta, o de saber ouvir seu aluno, ampliava-se pela escassez de encontros presenciais e pela dificuldade inicial em lidar com os novos recursos de comunicação oportunizados pelo ambiente virtual no qual o curso se desenvolvia. (CARRASCO, 2007, p. 191)

Percebemos, dessa forma, que a professora acima entende que o desafio de *saber ouvir o aluno* amplia-se no contexto da educação a distância mediada pela *internet*. Concordamos com Carrasco (2007) no caso do professor ficar na dependência dos encontros presenciais e ainda se não tiver certa apropriação da tecnologia para construir outras formas de presença.

Essas reflexões dos professores nos fizeram pensar, que a modalidade de educação a distância implica um operar nessa zona de perda das marcas visíveis da presença do outro, seu corpo, sua voz, seu olhar, como uma das condições de passagem para a experiência virtual. Implica suportar o incômodo de instalar-se em um *entre-lugar*, como refere Bhabha (2007), e trabalhar, como refere Lacan (1956) em *uma relação com a presença sobre fundo de ausência e com a ausência na medida em que esta constitui presença*.

A insistência desse significante olhar, ver, como referido à presença do outro e como marca da diferença entre a educação presencial e a distância, nos levou a perguntar sobre o olhar para a psicanálise, e a trazer essa referência para este momento do texto, já que esta não estava posta anteriormente.

Freud em *Os Instintos e suas Vicissitudes* ([1915] – 1996) discute a diferença entre ver e olhar. Para Freud, olhar não se confunde com visão, ainda que este seja o contexto em que se desenvolve, em que surge o olhar. “O objeto do instinto escopofílico, contudo, embora também a princípios seja parte do próprio corpo do sujeito, não é o olho em si”, afirma Freud ([1913] – 1996 p.137).

O tema do olhar tem sido objeto de recorrentes estudos na psicanálise. Um desses é o desenvolvido por Násio (1995), no livro *O olhar em Psicanálise*, em que o autor, apoiado em Freud, apresenta uma distinção entre olhar e ver: o olhar como ato perceptivo de fixar, diferente de olhar como satisfação do ato; este último remete à ideia de uma energia, desse ato, da tensão desse ato, ressalta o autor.

Na situação de tratamento, Násio (1995) afirma que “é preciso que a visão seja excluída do espaço da sessão analítica para que o olhar tenha maior potência”. Um paradoxo sublinha, já que “é preciso que a visão geral seja espacialmente excluída, para permitir que surja um olhar inconsciente” (NÁSIO, 1995, p. 15).

Recordemos que Freud, em certo momento de sua clínica, introduziu o uso do divã para acomodar seus pacientes - móvel cuja posição faz deslocar o olhar entre analista e paciente.

Essa distinção entre olhar e ver, introduzida pela psicanálise nos fez interrogar sobre uma concepção de educação que se justifique pelo argumento *vejo logo existe*, a que significantes como “olho no olho”, “cara a cara” remetem. A experiência da educação a distância coloca em questão a necessidade de um giro nessa concepção do olhar como ver, como ato perceptivo para o olhar no registro do não visível da presença do outro.

Percebemos também o esforço dos professores nesse processo e nos perguntamos se a transferência com os colegas, com a modalidade de trabalho interdisciplinar seria suficiente para sustentá-los nesse movimento. Fomos no rastro da indicação de Lacan (1964) - de que, na situação de análise, a transferência não poderia criar o fenômeno todo, sendo preciso que haja fora dela possibilidades já presentes às quais ela dará composição - para perguntar quais os elementos presentes nas experiências dos professores e fora dessa situação da EaD que poderiam compor, junto com a transferência, as condições de possibilidade de construção desse outro modo de presença, diferente daquela que eles mesmos foram formados. Recortamos os fragmentos abaixo para pensar nesses elementos:

No ambiente virtual tu percebes simplesmente uma ausência de comparecimento ao debate; na sala de aula tu vês se o sujeito está dormindo, se está brabo, se está emburrado, fazendo trejeitos, rascunhando no caderno e assim por diante. Porém, também não é somente pelo fato de estarmos na sala de aula que percebemos tudo isso; já ouvi relatos de professores que não percebem absolutamente nada disso, mesmo estando diante de seus alunos. (Coordenador de Interdisciplina – 2009.2)

FRAG. 24

O fragmento acima inicia estabelecendo as diferenças que constitui a ausência dos alunos em uma situação de aula presencial e a distância, e termina por reconhecer as contradições desse mesmo argumento.

O professor, no fragmento que se segue assinala essa diferença a partir da singularidade do professor e do tipo de EaD:

Eu acho que [a relação] depende muito do professor; tem professores que são mais distantes. [...] Claro depende do tipo de curso de EaD. (professor D – 2009.2) FRAG. 25

Um terceiro fragmento coloca em questão essa proposição de que na educação presencial pode-se estar olho no olho com o outro:

Aquela coisa de que na EaD não está “olho no olho”, aquilo é uma enorme besteira! a pessoa, no curso presencial, nunca está olho no olho de ninguém! (coordenador de polo – 2009.2) FRAG. 26

Parece-nos que os professores, nos fragmentos acima ao se colocarem na experiência em EaD foram percebendo contradições dessa mesma ideia de educação “olho no olho” e reconhecendo que não há garantias de que a presença física, factual, implique presença participativa; na situação presencial pode-se estar presente e ausente ao mesmo tempo; e isso passa pela subjetividade do professor, por seu modo de perceber e de ser com o outro. O terceiro fragmento reconhece que estar “olho no olho” do outro é algo de um impossível, de uma ilusão, já que o objeto da pulsão escópica não é o olho em si, mas o olhar, como Freud referiu.

O reconhecimento desses elementos contraditórios nesse discurso, que em princípio caracterizaria a educação na experiência presencial, nos parece que foi possibilitando aos professores interrogar essa modalidade de presença factual e abrir, assim, espaço para a construção de outras formas de viver essa experiência menos fixada na materialidade física que ela indica. Interrogando essa noção de presença e ausência, abre-se, assim, espaço para a escrita, que nesse contexto da EaD ocupa um lugar privilegiado, podendo possibilitar um outro tipo de materialidade da presença e, portanto, da transferência.

3.2.3 A Escrita na Transferência: Proximidade-Distância, Desencontro e Mal-Estar

Como refere Allouch (1995), *a escrita transporta detritos da nossa relação com o outro*, instala certo tipo de tráfego de palavras entre os humanos e possibilita relativizar as distâncias. No contexto da EaD, a escrita ocupa um lugar *elevado a potência*, parafraseando Lévy (1996), por se constituir em suporte do visível da presença, através do qual o sujeito pode se apresentar.

Durante o processo dessa pesquisa, fomos percebendo as diferentes funções que a escrita exerce no contexto da EaD, em particular no PEaD/UFRGS. Reconhecemos nos dados recolhidos três aspectos que, embora interrelacionados, dão a ver algo de particular, e nos pareceram em estreita relação com a transferência, a saber:

3.2.3.1 Da Dialética Proximidade – Distância

Para pensar essa questão, recortamos os fragmentos abaixo, retirado de um *chat* no primeiro semestre do curso:

Oi professor, você está aí? eu estou aqui, você está me vendo?

Prof: Sim, estou te lendo, pode falar/escrever.

Aluna: oba, até que enfim te encontro!

(Aluno G – 2006.2) FRAG. 27

Vejamus nesse fragmento que falar e escrever têm a mesma função: estabelecer o diálogo. Já ao que se segue, a aluna, ao se comunicar com uma colega do mesmo polo, brinca com a noção de distância em que elas se encontram:

Olá M. Até que enfim estamos nos comunicando, pois a distância é muita, não acha?????? (Aluno H – 2006.2) FRAG. 28

Alguns semestres depois, outro aluno posta a mensagem abaixo, dizendo de como percebe a proximidade na relação com os colegas:

Neste curso, mesmo a distância, sentimos a presença dos colegas e em alguns momentos com maior intensidade do que presencialmente. (Aluno I - 2008.2) FRAG. 29

Já na situação de entrevista tutores e professores também fizeram esse tipo de referência, como podemos ver nos fragmentos que se seguem:

Inicialmente, pensava que seria quase impossível trabalhar a distância, orientar as meninas, trocar... Sentia muita necessidade de valer-me do telefone, que considerava mais próximo, com resposta mais imediata. Hoje percebo que se pode fazer um trabalho muito bom, mesmo a distância. [...] No momento de redigir um e-mail, de construir um comentário, escrevo com muito mais facilidade, tenho a aluna muito próxima, eu a visualizo. (tutor C – 2010.1) FRAG. 30

Um dos professores, por sua vez, apresentou a questão nos seguintes termos:

É interessante, por que depois quando a gente encontra os alunos nos momentos presenciais, a gente fala com eles como se já os conhecesse, como se já se os conhecesse há um tempo; eu acho que a ideia de temporalidade, no espaço virtual, é muito mais rápida e dinâmica; ela pode de algumas formas, pelos menos na experiência que eu tive, criar laços afetivos mais intensos com os alunos, por que existe essa troca o tempo todo, a semana toda; ainda que seja apenas uma vez por semana tem uma troca, e não é uma simples troca de “oi tudo bem como está”; é uma diálogo assíncrono que permite que as pessoas se conheçam pela escrita; e quando a gente se encontra no presencial, acontece coisas engraçadas, do tipo: - Ah, tu é o fulano de tal? Pois é! É muito legal isso; elas vêm falar com uma naturalidade que talvez em aula tradicional levaria um tempo para ocorrer e talvez nem ocorresse pela timidez das pessoas. (professor D – 2009.2) FRAG. 31

Já um dos coordenadores sublinhou o que constituiu sua preocupação:

Essa preocupação eu cultivei como professora e como coordenadora nos encontros presenciais, no sentido de chamá-los pelo nome, de tentar aprender seus nomes, de associar as coisas que eles falavam aos seus escritos de modo que pudessem funcionar como sensor, uma espécie de gancho, para prender a participação deles nas aulas a distância. (Coordenador de Interdisciplina – 2009.2)
FRAG. 32

Observamos, nesses recortes, o movimento dos professores e tutores em busca de estabelecer, via escrita, laços de proximidade com os alunos: escrever “visualizando o aluno”, reconhecendo os autores dos escritos nas aulas presenciais, como refere o professor D, e construindo “ganchos” entre um momento e outro, de modo a que os “textos” falados na situação presencial, encontrassem continuidade posterior nos escritos no AVA, como refere o coordenador de interdisciplina. Parece-nos que a escrita aqui funciona como um fio de ligação entre uma situação e outra, entre a situação de presença e a de ausência, aproximando e fazendo ponte na relação entre professores, alunos e tutores. Pensando em uma imagem freudiana é como se a escrita fosse o fio do carretel no jogo do *Fort-Da*, sustentando essa dialética proximidade – distância que o trabalho/estudo em EaD coloca em questão.

Em outros momentos das entrevistas, os professores e tutores ressaltam o que lhes parece fundamental no estabelecimento dessa proximidade no contexto da EaD:

Acho que estar frequentemente na internet ajuda... pois eles podem pedir ajuda a qualquer momento. [...] A gente acaba sendo bem íntimo. (tutora A – 2010.1)
FRAG. 33

A tutora B acrescenta:

Foi necessário investir no contato com as alunas... enviar e-mail, adicionar no msn e skype... iniciar conversas nesses espaços. [...] é deixar bem claro que elas podem contar, que podem enviar suas dúvidas e dificuldades que serão lidas e respondidas. [...] As vezes penso que somos mais próximas do que imaginamos. (tutora B – 2010.1) FRAG. 34

Observamos, que as tutoras acima sublinham como condição dessa proximidade investimento afetivo nos alunos, o que implica estar disponível via *internet*, interagindo nesse ambiente, de modo que os alunos possam contar com elas diante das dificuldades. Um relato postado por uma aluno no AVA nos pareceu ilustrativo dessa posição das tutoras:

Recebi mais um e-mail, dos tantos com lembranças e cobranças de datas, postagens, leituras, fóruns, etc. Ao menos foi o que pensei ao vê-lo em minha caixa de mensagens. O e-mail muito gentil falava das vantagens e necessidades de se manter o portfólio de aprendizagens atualizado, com postagens significativas. Não foi necessário um só segundo para que a resposta fosse enviada. Entre outras coisas, expliquei de meu desespero, de minha falta de tempo e de todos os pesadelos que sufocam a mim e a todas do PEaD... Até ai, tudo mal! Mas a diferença estava na resposta que tive! Não uma relembração de prazo, não uma sugestão de leitura. Mas uma aceitação deste desespero, uma proposta de cumplicidade e um convite a dividir no Portfólio de Aprendizagens, de forma pensada e calma todas as tristezas e anseios que naquele momento me pesavam. Ela não cobrou, não questionou só me aceitou!

É claro que pude pensar também sobre as diversas informações que tivemos até agora e a estas pretendo me dedicar a seguir. Mas, por hoje, gostaria de agradecer a tutora X pela intervenção. (Aluno J - 2008.1) FRAG. 35

Os professores, por sua vez, complementam essas ideias do seguinte modo:

Esses mitos [de que na EaD não haveria condição de relação afetiva] caem, mas isso só cai se o professor realmente se dispuser a interagir....houve vários momentos que não deu certo na interdisciplina, que ficou bem visível; ex: no polo colocam o aluno no fórum para discutir e o professor nunca aparece no fórum. Espera duas semanas e nem o professor nem os alunos aparecem no polo, desaparecem, em qualquer situação em que eles estiverem sendo a distância e eles não sentem que tem ali o acompanhamento eles desaparecem. (Coordenador de polo – 2009.1) FRAG. 36

A professora aqui sublinha a necessidade de disponibilidade do professor, de comparecimento via escrita, como condição para que uma atividade como o fórum aconteça, ressaltando que, se os alunos não se sentem acompanhados no AVA, desaparecem. A escrita aqui funciona como presença, e seu inverso como ausência.

No fragmento seguinte, acrescenta outro ponto importante nessa relação mediada pela escrita:

Foi uma surpresa bastante positiva ver o retorno das pessoas a partir dos comentários, o quanto eles são marcantes, importantes e do cuidado que a gente vai desenvolvendo a partir disso, na hora de dar retornos, seja chamando a atenção para o que pode ser melhorado, mas chamando a atenção de uma forma respeitosa;enfim, que é possível sim estabelecer um vínculo muito bom apesar de não estar cara a cara! (professora C – 2009.1) FRAG. 37

Observamos que a professora acima chama atenção para o modo como se estabelece essa relação via escrita, ou seja, não basta escrever para o aluno, trata-se de uma escrita que sinaliza o que pode ser melhorado de uma forma respeitosa. Esse nos parece um aspecto importante na relação mediada pela escrita: o cuidado com o que se endereça ao outro, o modo, os termos de fazer isso, esses aspectos fazem diferença nos efeitos.

3.2.3.2 De um “Desencontro” Marcado: a Disparidade Subjetiva

Outros aspectos que a escrita dá a ver nesse processo de educação a distância mediado pela *internet* são as diferenças nos modos de compreensão dos sujeitos envolvidos. Selecionamos os fragmentos seguintes para pensar isso:

O aluno da presencial, ele fala, tu escutas e tu respondes; o aluno da EaD te dá um trabalho dez vezes maior por que ele te pergunta e você tem que refleti sobre o que ele escreveu, tu responde e ele diz: _ Não era bem isso que eu queria dizer e fica naquele vai e vem. (professora B – 2009.1) FRAG. 38

A professora nos fala desse “desencontro” de interpretação que a relação via escrita dá a ver; quando se escreve, nem sempre se consegue se fazer entender, ou seja, a escrita não dá conta de traduzir com clareza o que um sujeito pensa. O fragmento da tutora abaixo ilustra essa dificuldade que a relação mediada pela escrita engendra:

Aprender a tirar dúvidas pela internet, pois muitas delas não conseguiam compreender o que falávamos, aí tinha que copiar imagem, tentar explicar de outro modo. (tutora A – 2010.1) FRAG. 39

No fragmento abaixo, uma das professoras reconhece que na EaD esse desencontro, essa disparidade fica mais evidente em função mesmo da escrita.

Eu acho que se torna mais evidente na educação a distância essa característica, porque no presencial ela pode acabar sendo mascarada agora na distância não tem como mascarar essa dificuldade na comunicação; ela não tem como ser mascarada e acaba aparecendo. Então ela é necessária! Essa característica do aprender a pensar, como é que o outro está pensando, isso é uma característica necessária em qualquer situação, seja a distância seja no presencial, mas eu acho que ela acaba aparecendo de uma forma mais intensa no ensino a distância; se não deixei muito

claro está ali registrado, para todo mundo ver. (professora C – 2009.1)
FRAG. 40

Entendemos que aqui as professoras e a tutora nos falam de uma das características que constitui a linguagem entre os humanos: esse desencontro entre a mensagem que um sujeito emite e o que o outro entende. Essa comunicação nunca é direta, nunca é tão clara de modo a eliminar os equívocos, pois estes são constituintes da linguagem humana. Tentar pensar de que lugar o outro está falando é um esforço importante, mas, mesmo assim, não eliminará esses desencontros, pois se trata da diferença que constitui os humanos e que a escrita põe em cena. Fato que não dispensa o esforço referido pelos professores e tutora citados de buscar alternativas de aproximação na compreensão das mensagens trocadas acerca dos assuntos em questão, de modo a encontrarem pontos de proximidade em meio ao desencontro. Pode ser mais interessante reconhecer que nenhuma escrita vai ser tão clara a ponto de evitar equívoco. Essa dissimetria que talvez fique mais evidente no contexto de um curso mediado pela escrita, como refere um dos fragmentos, é constituinte da relação transferencial, pois se refere a *disparidade subjetiva* como referida por Lacan (1960), ou seja, a não coincidência entre os desejos dos sujeitos envolvidos.

Do lado dos alunos também se percebe esse desencontro, mais particularmente no que se refere a demanda aos professores. Os fragmentos abaixo, retirados do *chat* realizado no primeiro semestre do curso, nos pareceram ilustrativos:

Entreí no bate-papo com o professor na sexta, mas ele não conversou comigo, fiquei triste! (Aluno L – 2006.2) FRAG. 41

Hoje sofri uma decepção muito grande, fiquei 3 horas na sala de bate-papo e o prof não falou comigo. Perdão! Foram 2 horas e não 3! (Aluno M – 2006.2) FRAG. 42

Observamos aqui certa “frustração” diante do “desencontro” *on-line* com o professor. Alguns alunos pareciam não ter clareza do problema de rede que se tinha na época e tomavam como se tratando de certa indisponibilidade pessoal do

professor. Em alguns momentos, retornavam de modo bem humorado nos encontros presenciais, dizendo coisas do tipo “professor, você não está querendo falar comigo no *chat*”, “eu fiquei horas lá e você não apareceu”, “Você marca e não comparece!”.

Essa dissimetria, provocada muitas vezes por problemas da rede, entendemos que se trata também da *disparidade subjetiva* característica da situação transferencial, pois percebemos que o que o aluno espera não coincide com o que o professor lhe oferece. Os alunos esperavam certa disponibilidade à qual o professor não conseguia atender, seja mesmo por problemas de rede, ou pela grande quantidade de alunos, ou por outro tipo de dificuldade. No entanto, essa impossibilidade do professor não nos pareceu produzir problemas, ao contrário, impulsionava novas tentativas para os momentos seguintes, o que nos fez pensar que ali se tratava mesmo de um efeito da transferência.

Esses desencontros, mesmo inevitáveis no contexto das relações, exigem trabalho, manejo, como refere Freud (1912), para que não resultem em ruptura do laço transferencial. Freud refere que o manejo da transferência é um dos maiores desafios do psicanalista; entendemos que também no contexto da educação é importante, se quisermos evitar os abandonos, as desistências dos alunos. No contexto do curso aqui analisado percebemos o esforço dos professores tutores e coordenadores no manejo do laço transferencial com os alunos, no sentido de buscar contornar as situações de desencontro para manter as condições de trabalho/estudo.

3.2.3.3 Do Mal - Estar da Escrita Transparente

Um terceiro aspecto que se mostrou no processo de estudo dos dados refere-se a certo mal-estar do escrever no AVA. O fato das produções escritas ficarem públicas, expostas à leitura de todos, revelou a emergência de certo mal-estar, o que não se confunde com o não entendimento das mensagens, com o desencontro na compreensão de uma situação como nos referimos anteriormente, e sim com certa “transparência” que escrita dá a ver nesse ambiente. Os tutores colocaram essa questão nos seguintes termos:

Acho que o maior problema é que tudo fica registrado e todos podem ler os comentários, então às vezes fica difícil corrigir erros de português ou até quando o trabalho está muito ruim, falar isso. [...] Primeiro por que os colegas também podem ler...isso pode deixar os alunos constrangidos. [...] Saber que tipo de comentários fazer às atividades das alunas, como falar com elas sem que elas sentissem constrangidas. (tutora A – 2010.1) FRAG. 43

Uma segunda tutora acrescenta:

Na escrita, sempre podemos retomar o que foi dito... aí é que pode haver problema, pois pode-se criar um espaço de medo... aquilo que eu escrevo “pode ser usado” contra mim... fica uma prova do que eu escrevi...E se seu escrevi era bobagem? Esta é uma concepção muito forte entre os alunos... o erro não pode aparecer... deve ser apagado. (tutor B – 2010.1) FRAG. 44

Parece-nos que os tutores acima se referem aqui a um tipo de dificuldade específica, que vai além da questão do domínio tecnológico. O trabalho de escrever comentários para os alunos no ambiente, de fazer intervenções sobre a produção dos mesmos implica um cuidado ético de não produzir constrangimentos. O segundo fragmento faz referência ao tipo de medo que a escrita nesse espaço evoca.

Da parte dos professores também apareceu essa referência a esse mal-estar, como podemos ver no fragmento que se segue:

Do medo assim, de pensar assim: “eu não vou criticar porque eu não sei o que ela pode pensar de mim” ou “eu não vou criticar porque meu colega pode ficar chateado” ou “eu não vou analisar tal coisa porque pode ser que eu seja mal compreendido”. [...] é uma situação assim, de muito incômodo, de não entrar em conflito. (prof C – 2009.2) FRAG. 45

Observamos, dessa forma, que os tutores e a professora acima situam essa dificuldade de posicionar-se diante do trabalho do outro, esse medo, considerando que se trata de um não entendimento por parte dos alunos da função do erro nos processos de aprendizagem. No nosso entender, os fragmentos trazem em questão

um paradoxo que essa transparência da escrita no AVA faz emergir: por um lado, ser um lugar de encontro, de compartilhamento de experiências, possibilitando, por parte dos professores e tutores, o acompanhamento da produção dos alunos, bem como constituindo-se um tipo de memória desses processos sobre os quais se pode refletir sempre que necessário de modo a impulsionar avanços. Por outro lado, faz emergir o medo do erro e do conflito que pode advir do olhar do outro. Um paradoxo, portanto, como se a coisa e seu avesso morassem no mesmo lugar!

As reflexões sobre o erro e sua relação com os processos de aprendizagem, como hipótese à construção do conhecimento, têm sido objeto de muitos estudos inspirados em Piaget. Do lado da psicanálise Froemming (2002) lembra que uma das fontes de inspiração do método clínico piagetiano, muitas vezes injustamente esquecida, foram os estudos de Bleuler, um psicanalista que juntamente com Jung ocupava-se da produção de testes de associação de ideias. A autora ressalta que há, de certa forma, uma aproximação da ideia de erro em Piaget a de ato falho em Freud: “O erro e o ato falho produzem um sentido que não pode ser ignorado. Há que buscar um sentido outro na ignorância e não apenas classificar como não-sentido” (p. 52). Essa ressalva nos faz pensar que tanto o *erro* como o *ato falho* são constituintes das produções humanas e, como tais, permitem ver suas diferenças nas formas de saber e compreender o mundo.

Reconhecemos que a escrita na EaD adquire uma condição de poder servir a dois senhores: ser, por um lado, veículo, elemento de sustentação da transferência, ou também ser tomada por um viés persecutório dos erros e atos falhos dos sujeitos em questão, exercendo uma função inibidora. Essas manifestações de mal-estar que a escrita pública pode fazer emergir, como que revelando com maior visibilidade as fragilidades humanas, é, no nosso entender uma das faces da cultura contemporânea tecnologizada, sobre a qual podemos entender com Allouch (1995, p. 123), que “o melhor e pior das produções humanas vêm do mesmo lugar”, e preferimos pensar que o melhor é mesmo a possibilidade de transferência que a escrita engendra. Lacan no seminário sobre *A carta roubada*, sublinhou que “os escritos levam ao vento as letras de câmbio em branco de uma cavalaria louca. E, se eles não fossem folhas volantes, não haveria cartas roubadas” (p. 34). Arriscamos a pensar que escrita na EaD, mediada pela Internet, torna transparente certa “loucura nossa de cada dia” que talvez não seja tão perceptível nas situações presenciais.

Parece-nos, contudo, que, no contexto da EaD, escrita e transferência coexistem, a presença de uma implica a outra: a transferência impulsiona a escrita, e a escrita se realiza em função da transferência. O manejo da transferência, como refere Freud ([1912]), nesse contexto, passa por um manejo da escrita. Nesse sentido, o melhor e o pior também podem se tornar relativos conforme forem entendidos: tanto podem ser tomados como possibilidades de avanço no estudo/reflexão das dificuldades em questão, quanto, quanto serem o reconhecimento desse limite. Ou seja, o fato dessa escrita ficar registrada e constituir um tipo de memória de acontecimentos que, de outro modo, talvez passassem despercebidos, a possibilidade de retorno via texto podem inclusive, ampliar o entendimento sobre os mesmos. Por outro lado, também permitem reconhecer as limitações inerentes às contingências e aos sujeitos singulares. Nas duas situações, a transferência implica responsabilização, quer com seu desdobramento, quer com seu limite. O que constitui o melhor ou pior em cada situação depende de como as tomamos e o que fazemos com elas.

3.2.4. Da Transferência e da Presença Implicada

Consideramos que, mesmo se tratando de um curso a distância, não poderíamos deixar de tecer uma reflexão sobre os momentos presenciais, uma vez que estes estão previstos inclusive na legislação. No começo do curso, a periodicidade desses encontros eram semanais, para os coordenadores e tutores do Seminário Integrador, e variável para os professores das interdisciplinas, que modulavam tais encontros conforme sentiam as necessidades de cada grupo/polo. Atualmente, segundo o coordenador do Seminário Integrador, os alunos *nem querem saber de presenciais, e estes encontros estão mais raros*.

Os momentos de aulas presenciais nos apresentaram questões muito peculiares, de que consideramos importante nos ocuparmos. Escolhemos, dois aspectos para esta reflexão: a minha própria experiência como professora de uma das interdisciplinas do curso e as experiências dos professores, coordenadores e tutores entrevistados.

Como nos referimos anteriormente num segundo tempo dessa pesquisa foi o momento de viver a experiência do lugar de professor. A ideia era “passar para o lado de dentro da cena” para ir além da posição de observador. Nessa tentativa, assumi, com uma colega, a interdisciplina “Desenvolvimento e Aprendizagem sob o enfoque da Psicologia I”, ocorrida em 2007.1, em um dos polos do curso. Aquele já foi um momento no qual os alunos já estavam mais apropriados em relação às tecnologias de modo que o foco das aprendizagens já deslizava para os conteúdos propostos.

Quando se trata de EaD, consideramos este um ponto importante: quando aluno consegue realizar as atividades, ou seja, adquire certa independência no AVA, de modo que as aprendizagens tecnológicas pudessem ir-se tornando algo comum, e não se sobrepondo aos conteúdos ensinados, como refere Nevado (2004). Aquele tipo de manifestação emocionada diante das primeiras conquistas tecnológicas já não se observou mais nesse momento da interdisciplina de psicologia, o que nos levou a pensar que esse domínio estava se construindo e saindo do foco das atenções para dar lugar aos conteúdos ensinados. As angústias e os compartilhamentos continuavam, mas agora mais centrados nos assuntos das interdisciplinas. Daquela experiência, a comunicação no fórum do AVA se revelou importante para nossa pesquisa.

No momento de início do trabalho, eu não sabia bem como se daria a comunicação via fórum; já o tinha utilizado, mas não o dominava; não tinha clareza se funcionaria mesmo como um lugar de discussão. A ideia do grupo de professores na época era a de se fazerem comentários gerais por grupos de alunos. Esse tipo de indicação é inclusive recomendado por Moran (2004), que sugere o seguinte:

Colocamos um tema relevante para discussão no fórum ou numa lista e procuramos acompanhá-la sem sermos centralizadores nem omissos. Os alunos se posicionam primeiro e, depois, fazemos alguns comentários mais gerais, incentivamos, reorientamos algum tema que pareça prioritário, fazemos sínteses provisórias do andamento da discussão ou pedimos que alguns alunos o façam. (p. 19)

A recomendação foi feita, mas com abertura a cada professor no sentido de que observasse as necessidades de seu grupo.

De início, poucos alunos postaram para discussão; então pensamos, eu e minha colega, que, já que eram tão poucos, poderíamos responder a cada um,

comentando individualmente as mensagens. E assim o fizemos: comentários gerais, mas priorizando os particulares, endereçados a cada aluno. Mesmo quando se tratava de coisas semelhantes, que já tinham sido comentadas em outros momentos, não deixávamos sem resposta.

Com o andamento da disciplina, a frequência no fórum foi aumentando, de modo que eu e minha colega tivemos que nos dividir: eu comentava umas postagens e ela outras. Diante desse fato, levantamos duas questões: a de que os alunos estavam avançando no domínio tecnológico, o que os possibilitava maior comunicação via ambiente, e se o modo como realizávamos os retornos às mensagens postadas, nos dirigindo particularmente a cada aluno era mais interessante.

Os fragmentos abaixo, postados num fórum que denominamos “cafezinho” – o que se encontra registrado no ROODA, a plataforma oficial do curso à época – nos parecem ilustrar um pouco do vivido dessa experiência.

Quero aproveitar para registrar a importância que está sendo para mim, ver o respeito que está sendo dado aos nossos posicionamentos nos fóruns dessa interdisciplina, através de resposta a todas as nossas postagens... obrigada profs e tutores... Isso nos deixa um pouco menos angustiadas”. (Aluno N- 2007.1) FRAG. 46

Acho legal o retorno que os profs estão dando sobre nossas postagens, pois esperamos um ok para seguirmos em frente. (Aluno O – 2007.1) FRAG. 47

Esses registros, junto com o aumento da frequência no fórum, nos fizeram pensar que algo se produziu a partir da posição que tomamos, de início intuitiva, de responder a todas as mensagens. Entendemos que se tratou de um efeito de transferência de trabalho que se fez emergir à medida dessa provocação. Os comentários nos fazem pensar também que os alunos esperavam a resposta do professor. A resposta escrita, como refere o segundo fragmento, tem a função de impulsionar para a continuidade do processo, reconhecendo a função da presença do professor.

Parece-nos, no entanto, que naquele momento a demanda dos alunos era mesmo mais dirigida aos professores mesmo podendo contar com os tutores e às vezes até com os coordenadores. Entendemos que isso ocorria porque o lugar do professor na nossa cultura já é mais estabelecido do que o do tutor. Ao longo do curso, esse endereçamento foi se ampliando a ponto de uma das professoras entrevistadas afirmar:

De repente a história da transferência pode ser muito mais com os tutores, que é quem se relaciona mais diretamente com os alunos. (professora A – 2007.2)
FRAG. 48

O andamento da pesquisa nos levou a perceber que a transferência no contexto do PEaD/UFRGS inclui professores, tutores e coordenadores, não ficando, portanto, em um endereço único.

Outro momento interessante dessa experiência foram as aulas presenciais, as quais aconteciam com uma frequência também singular a cada polo; realizamos, durante aquele semestre, cinco encontros presenciais com a turma, nos quais ainda era muito intensa a angústia diante desse processo de passagem da experiência presencial para a virtual, mediada pelas tecnologias. Lembremos que aquele momento era o terceiro semestre do curso. A posição dos alunos nessas aulas se apresentava do seguinte modo: vinham com muitas perguntas, dúvidas, escritas inclusive, querendo aproveitar ao máximo a presença dos professores. A aula passava voando! Quando percebíamos, já se havia esgotado o tempo, e muitos ainda estavam ali, perguntando, querendo saber mais um pouco sobre o assunto. Impressionava-me esse investimento dos alunos, uma vez que eu mesma não tinha essa experiência quando professora substituta no ensino presencial na Faced/UFRGS.

Naquele momento, observei que os encontros presenciais, para além da reorganização dos conteúdos, possibilitavam certa confirmação da presença. Fazia-se necessária também certa modulação nos intervalos de tempo desses encontros, conforme a situação em andamento, ou seja, essa alternância não poderia ser muito longa nem muito curta, uma vez que estavam construindo essa passagem para a experiência virtual.

Durante o processo de entrevistas, percebi que as minhas observações em relação às aulas presenciais não eram exclusividade, que os demais professores vivenciaram experiência semelhante, como podemos ler nos fragmentos abaixo:

Quando tem uma aula presencial elas se dão conta de que têm que sugar tudo o que podem; depois da aula, sentam no computador e, você pode ver, é 00h:40 e elas estão ali ainda te mandando mensagens, dizendo que não entenderam, o que é que vão fazer agora, e no outro dia entram em uma sala com trinta ou quarenta crianças! Então é um outro tipo de relação com o estudo! (professora B – 2009.2)
FRAG. 49

A professora aqui também reconhece que há um investimento importante dos alunos nos estudos, o que faz diferença.

Outra professora - a primeira a ser entrevistada, ainda por ocasião do projeto - relata o seguinte acontecimento, que também ilustra esse investimento dos alunos:

Eu vivi uma experiência [no polo X] este ano na aula presencial: então estava começando a aula, e acontece um acidente na estrada e corta a luz e todo povoado fica no escuro. Então pensamos, vir até aqui e não dar aula não é possível né! Vamos continuar com a aula. Daí pegaram velas e tal, e em uma das atividades elas tinham que se organizar, escrever uma determinada coisa e depois apresentar. E nós continuamos a aula no escuro, à luz de velas, e depois, quando chegou a hora de elas se apresentarem, vinha outra e ligava a luz do celular, elas liam, e fomos assim com a aula até as 23hh. Cheguei de madrugada aqui em POA! a aula foi tão boa que ninguém pediu para ir embora, ficaram e assim nos acostumamos com o escuro. E os maridos e familiares preocupados porque toda a cidade estava sem luz – era lindo, tu via o céu e as estrelas! – e nenhuma tinha ido para casa. Então essa aula durou umas 3 ou 4 horas no escuro, nenhuma quis ir embora, foi emocionante ver as fotos! (professora A – 2007.2) FRAG. 50

Esses relatos nos parecem ilustrar a manifestação de transferência: no primeiro, o investimento dos alunos “inventando o tempo” de estudo; no segundo, mantendo-se trabalhando em aula, mesmo com uma situação dificultosa instalada

acidentalmente. Nas duas situações, alunos e professores nos dão um testemunho do que constitui a implicação no desejo de aprender que a transferência de trabalho pode possibilitar. Para que um grupo de alunos continue trabalhando noite e dentro ou manter-se em aula nas condições citadas, é necessário que um *quantum* de desejo de saber esteja em questão, que uma outra relação com o estudo esteja estabelecida, como refere o fragmento da professora B. Esse nível de presença implicada pensamos somente ser possível como efeito de transferência. Que outras razões levariam um grupo de alunos a dispor-se em tal situação?

Entendemos que essa presença implicada é sempre efeito da transferência. No caso dos alunos, podemos reconhecer essa implicação a partir das situações de investimento afetivo na relação com seus professores, o empenho nos trabalhos propostos e de como participam nas aulas presenciais e no AVA. No caso dos professores, tutores e coordenadores, uma presença implicada supõe o cuidado no manejo da transferência, como sinalizou Freud ([1912]) e as formas de acolhimento, sustentação e reconhecimento do outro/aluno, como ressalta Figueiredo (2009).

No contexto da EaD, esse cuidado inclui aspectos como observar o tempo de distanciamento dos encontros presenciais que cada grupo suporta, acolhendo as angústias que essa alternância faz emergir; entender e fazer uso das potencialidades da escrita, como suporte e sustentação da transferência; e ainda um reconhecimento do outro nas suas diferenças. São as condições fundamentais para a construção das condições de possibilidade de emergência da transferência nesse contexto de trabalho/estudo a distância.

Freud, em *Um Estudo Autobiográfico* ([1924] – 1996) reafirma que a transferência “é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influência médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano” (p. 47). Os fragmentos recolhidos nos fez pensar na afirmação desse pressuposto freudiano, ao reconhecermos efeitos da transferência perpassando essas diferentes situações do curso: nas aprendizagens com a tecnologia - condição inicial para o acesso as outras possibilidades de aprendizagem e de relação com os outros – a transferência encontrou possibilidades de emergência na insistência que este tipo de aprendizado implica para iniciantes nessas tecnologias digitais.

Da parte dos professores, tutores e coordenadores, sustentando essas possibilidades de aprendizagem enquanto eles mesmos também aprendiam

tomados por angústias, não igual a dos alunos, pois respondem de outro lugar, mas não menos intensa. Com todas as dificuldades que os fragmentos recolhidos nos dão notícias, que mesmo assim o trabalho de ensinar e aprender a distância nos parece que encontra condições de possibilidade nesse modelo de EaD proposto na Faced/UFRGS, já que situa a relação humana como ponto importante. Desse modo, permite que a transferência institua as possibilidades da constituição da presença virtual, de que os sujeitos abdicuem das marcas da presença factual como condição de trabalho/estudo.

Nesse processo em que a escrita adquire um lugar peculiar de mediadora das relações a transferência comparece como possibilidade de que o mal-estar que a transparência dos “tempos web” faz emergir não inviabilize a produção dos sujeitos nesse contexto. A escrita que se faz corpo, pode, mediada pela transferência, se fazer presença do outro e, nesse sentido, também facilitar o reconhecimento de que o universo virtual é invenção humana e não tem existência própria, como referiu Gomes (2004).

Parece-nos, pois que uma experiência de Educação a Distância, mediada pelas tecnologias, em particular a internet, cuja organização e funcionamento abre possibilidades para a emergência da transferência levanta muitas questões, de modo que pensar sobre elas é nossa medida de responsabilização com a transmissão, tanto da Psicanálise quanto do lugar do professor na cultura contemporânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de palavras.
As palavras são para mim
corpos tocáveis,
sereias visíveis
sensualidades incorporadas.

Fernando Pessoa – O Livro do Desassossego,
fragmento 259.

4.1 ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA ANALISADA

Manoel de Barros, no documentário autobiográfico *Só 10% é Mentira* (2010) declara admirado: como pode um ser aumentar o mundo com sua incompletude!!!! Essa indagação do poeta nesse último tempo da experiência de pesquisa - *o momento de concluir*, ainda parafraseando Lacan (ibidem) - nos encorajou a pensar que também as coisas incompletas podem, em alguma medida, contribuir para “aumentar o mundo”. Assim nos autorizamos a fazer alguns reconhecimentos e para tal estabelecemos alguns pontos a partir dos quais o estudo dos dados nos permitiu formular e finalizamos tecendo ainda algumas considerações sobre a experiência de pesquisa num âmbito pessoal.

a. Freud, no artigo *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* ([1921] – 1996), recorreu ao conto dos porcos-espinhos de Schopenhauer para ilustrar o que ele considerou a natureza das relações emocionais entre os homens. Vejamos o conto:

Um grupo de porcos-espinhos apinhou-se apertadamente em certo dia frio de inverno, de maneira a aproveitarem o calor uns dos outros e assim salvarem-se da morte por congelamento. Logo, porém, sentiram os espinhos uns dos outros, coisa que os levou a se separarem novamente. E depois, quando a necessidade de aquecimento os aproximou mais uma vez, o segundo mal surgiu novamente. Dessa maneira foram impulsionados, para trás e para frente, de um problema para o outro, até descobrirem uma distância intermediária, na qual podiam toleravelmente coexistir. (SCHOPENHAUER, apud FREUD [1921] - 1996 p. 112)

Recorremos ao conto para pensar as possíveis relações com o nosso estudo.

Em primeiro lugar, o conto nos fez pensar (i) nesse movimento dialético, proximidade–distância que se constitui nas relações humanas e que reconhecemos no contexto da EaD aqui analisada. (ii) Que uma *distância intermediária* é

necessária às relações dos sujeitos uns com os outros, de modo que não se situe como presença invasiva, em excesso, pois pode resultar em sufoco, como referiu Figueiredo (2009), limitando assim as possibilidades de autoria, do mesmo modo que uma presença distanciada que se aproxima do abandono, não sustenta a transferência.

O desafio nos parece, pois, encontrar esse ponto intermediário entre presença e ausência, que situe a distância necessária às relações em cada contexto. Nesse sentido, entende-se que proximidade/distância é uma construção subjetiva e não apenas uma medida matemática. Estar próximo ou distante de alguém, presente ou ausente, no contexto atual de desenvolvimento tecnológico que dispomos, não é mais uma questão geográfica, é mais uma posição do sujeito na linguagem.

É claro que esse movimento do humano não começou agora e vem desde a invenção da escrita, mas adquire com a *internet* um efeito maior. Esses artefatos tecnológicos atravessam fronteiras facilitando esse processo de relativização das distâncias, de modo a inaugurar um *entre-lugar*, para referir Bhabha (2007), a partir do qual outro tipo de presença pode se construir: a presença virtual. A internet não cria a condição de virtualidade dos humanos, ela a amplia e com isso dá existência a experiências que antes não eram possíveis. A presença virtual é uma dessas experiências situada entre presença e ausência que somente um ser de linguagem pode fazer existir.

Ao considerarmos que a distância não é apenas uma medida geográfica, é um significante, como ressalta Froemming (2000), cuja posição modula os modos de presença e ausência, unindo ou separando os sujeitos em diferentes possibilidades, podemos nos perguntar que consequências isso tem para a educação a distância e para a educação geral. (i) Uma possibilidade é pensar que, se uma *distância intermediária* é necessária às relações como condição de sobrevivência subjetiva, não deve ser estranho à experiência humana o trabalho/estudo a distância. As razões desse estranhamento, dessas resistências e incredulidades referidas nos fragmentos devem ser buscadas no interior dos processos educacionais, entendendo-se como são constituídos enquanto práticas. (ii) Outra possibilidade se dá, por exemplo, quando a coordenadora de interdisciplina (FRAG. 24) observa, que na sua aula presencial, situações de alunos que, muito embora presentes fisicamente, estão distantes do acontecimento de sala, rabiscando, dormindo ou

fazendo outra coisa qualquer, que não diz respeito ao trabalho ali instalado, e ainda, que há professores que não percebem absolutamente nada disso. Essa questão, nos faz reconhecer que a presença física não é garantia de uma presença implicada.

Na situação de EaD, a presença do sujeito, seu comparecimento ao debate no AVA é marcado pelo texto: presença é escrita, quem não escreve está ausente. Na experiência presencial, o sujeito pode produzir um *como se* estivesse presente, uma presença ausente. Isso nos fez pensar que a distância se apresenta nos dois contextos, seja na EaD, com a ausência de escrita do aluno ou do professor, e também na experiência presencial, nesse tipo de presença-ausente. Ambas nos parecem ser indicadoras de que a transferência não fez laço, já que aquilo que liga, aquilo que aproxima esses dois mundos numa sala de aula, seja a distância ou presencial, é o fenômeno da transferência. Sem transferência não há presença implicada e menos ainda transmissão.

b. Freud não inventou o fenômeno da transferência, mas reconheceu os princípios de seu poder no tratamento e na vida dos humanos, e por isso mesmo a tornou um conceito central de sua teoria. No tratamento, esse amor de transferência faz regredir o tempo do sujeito, permitindo que ele retorne ao infantil, reatualizando-o e revivendo-o na cena com o analista. Freud entendeu que o inconsciente é atemporal e que a transferência permite ainda que esse tempo retorne não só depois, no *a posteriori* da experiência. Acrescentamos que a transferência possibilita ainda a construção de outra relação com o espaço, ultrapassando-o em sua dimensão objetiva, geográfica; a transferência torna a distância subjetiva, minimizando sua realidade factual. O próprio Freud viveu essa experiência na relação com Fliess: uma transferência mediada pela correspondência, a única possível na sua época. Arriscamo-nos pensar que o poder da transferência subverte tanto a noção de tempo do inconsciente, tornando-o atemporal, como a de espaço tornando-o a-espacial, no sentido de que não reconhece distâncias demarcadas geograficamente.

Quando esse tipo de amor acontece, observamos os sujeitos enfrentarem os maiores desafios: como, por exemplo, enfrentar o *bicho-papão* do aprendizado da informática para sustentar a relação de estudo/trabalho a distância; manter-se em aula à luz de velas; aproveitar a madrugada para esclarecer mais uma dúvida; tornar reuniões intermináveis interessantes; e fazer a distância geográfica irrelevante. Esse poder da transferência Freud o reconheceu em outros contextos como o da

educação. E esse reconhecimento tem consequências: uma é a responsabilização, que implica não fazer uso próprio do poder da transferência, como sublinhou Lacan ([1960-61] – 1992). Na situação de tratamento, a transferência deve ser colocada a serviço do tratamento analítico. Já na situação de ensino, o mais interessante é que ela tenha a possibilidade de se desdobrar em transferência de trabalho. Em ambos os contextos, a transferência implica um trabalho psíquico com a demanda de amor, como refere Freud, ou com a suposição de saber, conforme Lacan, mas com objetivos diferentes. A diferença vai se colocar no plano do desdobramento proposto: no caso da educação, para produções de valor no universo social no qual os educandos estão inseridos. A responsabilização do professor vai ser nesse sentido, a de possibilitar esse deslocamento da transferência da pessoa dele para o trabalho de estudo em questão.

A transferência de trabalho não é pois outro tipo de transferência, é um desdobramento desse mesmo amor e desse mesmo suposto saber ao Outro. Com a diferença de que o amor e o suposto saber ao Outro em questão é minimizado, inconsistente, como refere Jimenez (1994), e então encaminhado para a produção do sujeito no contexto social. Quando esse amor acontece, quando esse saber se desdobra nessa medida os sujeitos realizam suas produções no registro da cultura e se lançam na busca de reconhecimento não mais de um mestre único, mas da comunidade reconhecida. As possibilidades de produção autoral de uma transferência assim encaminhada nos parecem maiores e menos expostas aos perigos de manipulações, como referiu Kupermann (2008).

Essa responsabilidade ética com o laço transferencial, de não tomá-lo em gozo próprio, de encaminhá-lo de modo que o sujeito/aluno possa transformá-lo em algo de uma pesquisa própria, é uma das consequências mais interessantes que podem acontecer no contexto da educação. Isso por que esse giro do amor de transferência para o amor ao trabalho/estudo é condição de possibilidade da transmissão, no caso, aqui, da função do professor na cultura. Esse pressuposto nos remete à questão que levantamos no início dessa pesquisa: sobre o receio de alguns professores e alunos de que as tecnologias digitais atuais pudessem ameaçar o lugar do professor na cultura. Pensamos que esse medo se justifica na medida em que as relações mediadas pelas tecnologias desconsideram o pressuposto ético de colocar a transferência, que também emerge no contexto da

EaD, a serviço da produção singular dos sujeitos em questão. Nesse sentido, essa preocupação não deve ser exclusiva da EaD, e sim de toda a educação.

c. Freud ([1914^a] – 1996) chamou atenção sobre as consequências de uma transferência “mal conduzida” no campo da educação. Afirmou que:

[...] para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos mestres. Alguns se detiveram a meio caminho desta estrada, e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (p. 286)

Entendemos aqui que Freud ressalta a necessidade de que a transferência não fique restrita à pessoa do professor, o que pode colocar dificuldades aos alunos no “caminho das ciências” de modo a impedir o seu avanço. Esse sublinhamento de Freud nos levou às seguintes considerações: (i) as relações entre transferência e transmissão, no sentido de que a última depende do modo como a primeira se dá, ou seja, na condição de que não passe apenas pelo professor, se desdobram para além da pessoa deste; (ii) com isso, Freud deixa em aberto a brecha para o que mais tarde Lacan veio a formular como transferência de trabalho. E Lacan, ao formular essa noção, a faz a partir do dispositivo do cartel, um tipo de organização grupal em que a transferência não passa apenas pelo mestre, se desdobrando no grupo. O endereçamento da transferência no cartel fica assim pluralizado entre o grupo, o tema do estudo em questão e o *mais-um*, que por princípio deve ocupar a função de provocador, e não de grande Outro.

No contexto desse estudo, reconhecemos nas situações analisadas que a transferência se apresenta em diferentes endereços, nos professores, nos tutores, nos coordenadores e nos colegas, o que nos fez pensar que se trata de uma configuração de transferência de trabalho. Os fragmentos, como por exemplo, o 35 – em que a aluna agradece à tutora por sua forma de intervenção -, assim como o 46 - em que a aluna agradece aos professores e tutores - nos parecem exemplos de efeitos de transferência para com professores e tutores. O professor no curso do PEaD/UFRGS nos parecem estar mais em uma posição semelhante ao *mais-um* do cartel lacaniano, de provocador e sustentador da transferência, e menos na de mestre único.

Outro aspecto que chamou a atenção a observação das manifestações de transferência de trabalho no contexto do curso sem a existência do dispositivo do

cartel, e sim a partir de outra organização de trabalho em grupo, a interdisciplinaridade. Pareceu-nos, então, que essa modalidade de trabalho interdisciplinar proposto no curso favoreceu as condições de possibilidade para a emergência da transferência de trabalho. Isso nos fez pensar que os efeitos de transferência de trabalho podem acontecer em outras modalidades de grupo, e não apenas no cartel, desde que conservem os mesmos princípios, função e os efeitos como proposto no cartel, conforme discutimos nos capítulos anteriores.

d. Freud, em *O Mal-Estar na Cultura* ([1929] – 1996) ao discutir sobre as utilidades das invenções humanas afirma que “através de cada instrumento, o homem recria seus próprios órgãos, motores ou sensoriais, ou amplia os limites de seu funcionamento” (p. 97). Freud inclui a escrita como uma dessas invenções afirmando que “a escrita foi, em sua origem, a voz de uma pessoa ausente” (p. 97). É certo que Freud não estava se referindo a internet, mas essa consideração nos fez pensar sobre o lugar da escrita na experiência em EaD. Começamos pelo trabalho de luto que o trabalho/estudo na EaD implica, de dispensar parte das marcas que constitui a presença física do outro, como o corpo, o olhar e a voz, e operar apenas com os traços dessa presença que as tecnologias conseguem reproduzir. A escrita na EaD ocupa uma função de instituir outro tipo de presença que dê sustentação às transferências e possibilite a circulação da palavra da pessoa factualmente ausente. A materialidade da escrita se faz corpo; não por acaso, utilizamos, na nossa cultura, expressões como o *corpo do texto*, *dar corpo ao texto*, numa alusão a essa presença material que a escrita indica. A escrita mediante a relação de transferência transporta a presença do outro ausente.

No contexto da EaD mediada pela internet, a escrita comporta duas faces: por um lado, ser um meio de encontro, de compartilhamento de experiências, constituindo-se em um tipo de memória dos processos aos quais se pode retornar sempre que necessário e produzir reflexões que impulsionem avanços e, por outro lado, fazer emergir o receio de que o não saber apareça, produzindo assim um mal-estar. Essa transparência que a escrita adquire no AVA revela, pois, uma tensão da escrita nesse ambiente, uma vez que coloca os sujeitos em uma situação de

*extimidade*²⁰, no sentido de uma intimidade exposta, diferente da relação presencial em relação a qual o texto tem um endereço único, na maioria das vezes apenas o professor e o aluno. A escrita no AVA pode girar de uma situação a outra: tanto de mediadora, veículo da transferência, quanto do elemento desencadeador de mal-estar, com a possibilidade de exposição desmedida das fragilidades dos sujeitos. Dispor-nos a pensar sobre esse mal-estar pode fazer avançar nossos entendimentos sobre os mesmos e construir possibilidades de trabalho nesse contexto, seja investindo no melhor que a escrita pode trazer, na transferência, de modo que possa minimizar o pior, ou seja, o desamparo que pode fazer emergir. Ou, ainda, compreendendo que o mal-estar faz parte da experiência do sujeito humano, onde quer que ele esteja como referiu Freud em *O mal-estar na cultura* ([1929] - 1996). O fato é que a escrita no contexto da EaD faz levantar esse paradoxo: ao mesmo tempo que serve de transporte à transferência e faz compor as condições da presença virtual e, portanto, do trabalho/estudo a distância, constitui-se lugar de mal-estar, advindo dessa exposição ao olhar de outros.

Para Lèvy & Lemos (2010), esse efeito de transparência é uma das características dos novos meios de comunicação atuais, os quais funcionam de muitos para muitos provocando uma “erosão da esfera privada”, de modo que “a transparência das pessoas, das instituições e dos fenômenos aumentam de forma vertiginosa” (p. 13). O receio das pessoas no trabalho/estudo nesse contexto não é sem sentido. Cabe-nos no entanto perguntar o que fazer com isso no contexto de um curso a distância. Nos fragmentos 37, da professora C e 43, da tutora A, temos dois exemplos que ressaltam o cuidado com os textos, com o tipo de retorno respeitoso aos trabalhos dos alunos, de modo a impulsionar a produção sem contudo produzir constrangimentos. O depoimento da aluna J, fragmento nº 35 agradecendo à tutora pelo seu comentário de acolhimento ao seu desespero e o encaminhamento de uma possibilidade de resolução do trabalho, também é outro exemplo de formas de cuidado que implica a transferência. A escrita, nesse contexto da EaD, tem, portanto, a função de mediar as relações, de modo que o “manejo da transferência”, referido por Freud, passa pelo manejo da escrita.

As invenções tecnológicas contemporâneas, no campo do viver humano, em particular na educação, são mesmo motivo de muitas inquietações, mais ainda para

²⁰ Expressão utilizada por COSTA, Ana. *Litorais da Psicanálise*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

os que se iniciaram mais recentemente nesse exercício de insistência que esse tipo de aprendizado implica, como é o caso dos professores e alunos do PEaD/UFRGS. O desafio da *alfabetização digital* se coloca, dessa forma, como o primeiro aprendizado, condição para o acesso a outras experiências, mas não se resume a ela; construir outras formas de relações mediadas pelas tecnologias atuais implica estabelecer uma relação com esse universo de saber que vai além da simples instrumentalização com o computador. Com isso ou junto a isso, os fragmentos analisados nos apontam a possibilidade de se estabelecerem condições para que essa passagem da experiência presencial para a virtual venha a se construir. Nesse sentido a transferência constitui-se condição importante nesse contexto, mas não somente nele, e sim na educação geral.

As novas tecnologias da comunicação atravessam fronteiras, minimizam as distâncias geográficas, colocam todos em comunicação com todos. Com a internet a letra voa literalmente, para os mais distintos endereços – para parafrasear Lacan (ibidem) - produzindo diferentes efeitos. No entanto, essa tecnologia não cria por si a possibilidade de relação entre os humanos. Elas à elevam a potência, como referiu Lèvy, mais ainda, quando está em jogo um laço transferencial, capaz de sustentar o *entre-lugar* que constitui a presença virtual. Essa é uma condição instalada pela transferência e ampliada pelas novas tecnologias da informação e comunicação. A presença virtual é uma presença que implica a transferência, construída a partir dela. A transferência se apresenta como o *motor*, a *energia*, para lembrar Freud, ou o *saber*, para lembrar Lacan, capazes de sustentar os sujeitos nessas passagens de um *modus vivendi* a outro.

4.2 O QUARTO TEMPO DA PESQUISA

No ano de 2008, transcorridos dois anos e meio do estudo presencial, voltei a morar na cidade de Salvador, na Bahia. Essa mudança não foi pensada como “experiência para a pesquisa”, mas durante esse tempo do trabalho na distância, pude perceber que o afastamento presencial reverberou sobre a pesquisa, permitindo-me pensar as diversas formas de presença e as possibilidades da transferência. Pude, assim, fazer uma experiência de viver nesse *entre-lugar*, e

assim experienciar as possibilidades das tecnologias na constituição da presença virtual. Em muitos momentos tive dúvidas se conseguiria sustentar o trabalho/pesquisa nessas condições e finalizá-la a termo. Além das aprendizagens tecnológicas que se fez necessário, umas das estratégias criadas foi a de manter o endereço www.ufrgs.br como página inicial do meu computador. Ao abrir a internet estava na UFRGS! Entendo, contudo, que isso foi possível por efeito das transferências estabelecidas em diferentes níveis. Freud não inventou a transferência, mas reconhecer sua função é, sem dúvida, uma invenção muito maior.

Nesse momento de concluir o trabalho formal, consigo me lembrar que essa pergunta sobre noção de distância nas relações com as tecnologias me acompanha desde criança, nos momentos em que assistia aos programas no rádio e me perguntava se aquela “realidade” existia mesmo. Eu morava em uma cidade muito pequena do interior da Bahia e minha comunicação com o “mundo exterior” era via correspondência e rádio; aos domingos, depois da transmissão da missa, ritual quase sagrado em todas as casas, ouvia programas infantis transmitidos ou retransmitidos de Brasília. Desse modo conheci os contos de fadas e as histórias de Monteiro Lobato bem antes de ter acesso a esses livros. Naqueles programas, havia um momento de leitura das cartas dos ouvintes, que escreviam de diversos lugares do Brasil dando notícias a parentes e emitindo opiniões sobre os mesmos. Durante um tempo, escrevi a esses programas de rádio e descobri, através deles, o Instituto Universal Brasileiro, onde fiz o curso a distância de desenho por correspondência.

Outra lembrança que me veio foi do momento da leitura de cartas que chegavam dos parentes que moravam em São Paulo. Todos se reuniam para ouvi-las, e eu achava aquilo fascinante. Tão logo aprendi a ler e escrever, me candidatei à função. A escrita era a possibilidade de comunicação com aqueles que pareciam “outros mundos”, e mais, ela dava existência aos mesmos. Quando alguém deixava de escrever aos seus parentes se supunha que tivesse falecido.

Ao pensar sobre o tema que me ocupei nessa pesquisa, pude reconhecer que ele me acompanha desde os tempos de infância, nas perguntas sobre as distâncias que as tecnologias da época conseguiam relativizar. Hoje falamos de novas tecnologias que não se comparam àquelas, mas a função na relação de mediação presença-ausência, de fazer existir esse *entre-lugar* me parece muito semelhante.

Por último, quero sublinhar o reconhecimento das limitações que este estudo comporta, das possibilidades de tantas outras leituras possíveis dos temas aqui

expostos, mas esgotá-los não constituiu nossa pretensão. Por hora, assumimos as contradições e o mal-estar inerentes a experiência que uma pesquisa inspirada na psicanálise implica.

REFERÊNCIAS

ALLOUCH, J. **A Clínica do Escrito**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.

_____. **Letra a Letra**: Transcrever, Traduzir, Transliterar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais. In: PRETI, O. (org.), **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ATTIÉ, J. Ensino. In: JIMENEZ, S. (Org.). **O cartel**: Conceito e funcionamento na escola de Lacan. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1994.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância. **Educação e Sociedade**. Vol. 23 n. 78. Campinas, abr. 2002

BORDAS, M. C.; CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A. Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do Ensino Fundamental. **Guia do professor**. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. A. Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do Ensino Fundamental. **Guia do Aluno**. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CALLIGARIS, C. A questão da Formação do Psicanalista: uma história crítica. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**: APPOA. Porto Alegre, 1990.

CARRASCO, L. H. Um projeto de Educação a Distância: o desafio de nos aproximarmos da realidade escolar. In: NEVADO, R.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Orgs.) **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

CARVALHO, M. J.; MENEZES, C.; NEVADO, R. Educação a Distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. **Revista Eletrônica do CINTED-UFRGS**: Novas Tecnologias na Educação. Vol.4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006>.

_____. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: _____. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**: Larousse. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. **Corpo e Escrita**: relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. Litorais da Psicanálise. **Psicologia & Sociedade**. Vol 21, 2009 (Edição Especial Psicanálise, Linguagem, Experiência, Utopia). Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=23>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____.; POLI, C. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. **Pulsional**: Revista de Psicanálise. São Paulo: Editora Pulsional. Ano XIX n. 188, dez. 2006.

COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, K. D. Deparando-se com o novo... A novidade está no retorno do que é dito. In: NEVADO, R.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Orgs.) **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FIGUEIREDO, L. C. As diversas faces do cuidar: considerações sobre a clínica e a cultura. In: MAIA, M. S. (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FONTENELE, L. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FRANCO, S. K. (Org.) **Informática na Educação**: estudos interdisciplinares. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004.

FREUD, S. A Dinâmica da Transferência [1912]. Vol. XII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar [1914]. Vol. XIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Análise Terminável e Interminável [1937]. Vol. XXIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise [1917]. Conferência XXVII. Vol. XV. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Esboço de Psicanálise [1938]. Vol. XXIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. História do Movimento Psicanalítico [1914]. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O Mal-Estar na Civilização [1929] . Vol. XXI. **Obras Completas**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Os Instintos e suas Vicissitudes [1915]. Vol. XIV. **Obras Completas**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Psicologia de Grupo e Análise do Ego [1921]. Vol. XVIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. Psicologia de Grupo e Análise do Ego [1921]. Vol. XVIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. Um Estudo Autobiográfico [1924]. Vol. XX. **Obras Completas**. Rio de Janeiro, 1996.

FROEMMING, L. S. **A montagem no cinema e a Associação-livre na Psicanálise**. Porto Alegre: UFRGS. 2002. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/ UFRGS, 2002.

_____. Morangos Silvestres: o trabalho de rememorar. In: APPOA. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

FULGENCIO, Leopoldo. O método analógico em Freud. **Revista Estilos da Clínica** Vol. XI, n 21, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Prefácio. In: GOMES, M. V. **Educação em Rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

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

GOMES, M. V. **Educação em Rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

HERMANN, N. **Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JIMENEZ, S. et. al. Cartel: Do Trabalho de Transferência à Transferência de Trabalho. In: JIMENEZ, S. (Org.) **O cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1994.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KUPERMANN, D. **Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.

_____. **O Seminário: Livro I: Os Escritos Técnicos de Freud [1953-54].** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1996.

_____. **O Seminário: Livro IV: A Relação de Objeto [1956-57].** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1995.

_____. **O Seminário: Livro VIII: A Transferência [1960-61].** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1992.

_____. **O Seminário: Livro XI: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise [1964].** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1988.

_____. **O Seminário: Livro XVII: Averso da Psicanálise [1969-70].** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1992.

_____. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2003.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MARASCHIN, C. A sociedade do conhecimento e a Educação a Distância. In: CAPISANI, D. (Org.) **Educação e arte no mundo digital.** Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.

MAURANO, D. **A Transferência: uma viagem rumo ao continente negro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo de Educação Brasileira.** Agência Educa Brasil, São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 28 dez. 2007.

MEZAN, R. Cem anos de interpretação. In: SLAVUTZKY, A.; BRITO, C. L. S.; SOUZA, E. L. A. **História, clínica e perspectivas: 100 anos de psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUCIDA, A. A função do mais-um: o cartel como via de transmissão. **Revista da Associação Fóruns do Campo Lacaniano**. Belo Horizonte/MG, 2004.

_____. Sobre a persistência do tempo real: memória e tempo. **STYLUSS: Revista de Psicanálise**, n. 18, abr. 2009.

NÁSIO, J. **O olhar em psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NEVADO, R. Novos possíveis na formação de professores. In: FRANCO, S. K. (org.) **Informática na Educação: estudos interdisciplinares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

POLI, M. C. Pesquisa em psicanálise. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Onde fala um analista**. N. 29. Porto Alegre, APPOA 2005.

POMMIER, G. **O amor ao avesso: ensaio sobre a transferência em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

POSSARI, L. H. V. Educação a distância como processo semiodiscursivo. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.31, Jan/Abr 2006.

RICKES, S. Um texto amarrotado: uma pseudo-resenha. **Correio da APPOA**. Ano VII, n. 70, jul. 1999.

_____.; STOLZMANN, M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 16, 1995.

SAFT, E. M.S. Apresentação da edição brasileira. In: PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

SILVEIRA, R. M. H. A Entrevista na Pesquisa em Educação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOUZA, E. Freud. **Revista Super Interessante**. São Paulo: Editora Abril, 2005.

VALENTE, A. J.; PRADO, M. E. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (org.) **Formação de**

educadores para o uso da informática na escola. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

_____. O “Estar junto virtual” como uma abordagem em educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: CARVALHO, M. J; MENEZES, C.; NEVADO, R. **Educação a Distância:** prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

VALENTE, A. J. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: _____. (Org). **Formação de Educadores para o uso da informática na escola.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.