

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

FERNANDA DE SOUSA E CASTRO NOYA PINTO

**A Transferência e seus efeitos de saber.**

São Paulo  
2014

FERNANDA DE SOUSA E CASTRO NOYA PINTO

**A Transferência e seus efeitos de saber.**

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração:  
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer

São Paulo  
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pinto, Fernanda de Sousa e Castro Noya.

A transferência e seus efeitos de saber / Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2014.

213 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: **Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade**) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Transferência 2. Transferência de trabalho 3. Grupo terapêutico 4. Saber 5. Conhecimento 6. Psicanálise I. Título.

RC504

Nome: Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto

Título: A Transferência e seus efeitos de saber.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia  
da Universidade de São Paulo para obtenção  
de título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

A meu pai, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

À Cristina Kupfer, mestre querida que, há onze anos, reveste de sensibilidade e generosidade as lições responsáveis por minha jornada clínico-teórica. Obrigada por tantos ensinamentos.

Ao Rinaldo Voltolini, presente (nos dois sentidos) em minha vida acadêmica e clínica. Obrigada pelos apontamentos precisos também neste trabalho e por mobilizar em mim o que tenho de melhor.

À Michele Roman Faria, pela presença marcante de uma clínica cuidadosa, que inspira meu fazer, e pelas generosas contribuições no exame de qualificação.

À Ana Loffredo, professora querida que esteve conosco no nascimento do Grupo Mix. Obrigada pelo apoio e pelas lições freudianas que alicerçaram nosso trabalho.

À Marise Bastos, pela interlocução no trabalho com crianças nos grupos de educação terapêutica, pelas animadas provocações teóricas e pelo acolhimento sincero e delicado nos momentos difíceis que concernem a produção de um trabalho acadêmico.

Ao Prof Bernard Charlot, por quem tenho grande admiração, pelos apontamentos no exame de qualificação, que permitiram o reordenamento da pesquisa.

À querida Adriana Friedmann, pelas contribuições preciosas de uma leitura sensível do texto. Obrigada pelo carinho.

Ao Jonas Boni, amigo querido, muito obrigada pela disponibilidade das interlocuções clínicas e teóricas e por estar ao meu lado de maneira tão vigorosa na conclusão deste trabalho.

À Camila Popadiuk, amiga e parceira de percurso e percalços. Obrigada pelas ricas contribuições psicanalíticas, também nesta tese.

À Ana Bia, pelas supervisões criteriosas dos estagiários no Grupo Mix, mantendo seus princípios mais fundamentais e por seguir adiante com esse projeto.

À Carolina Tiussi, parceira na continuação da teorização do trabalho clínico com o Grupo Mix e por, também, seguir adiante com esse projeto.

Às cartelizantes do Seminário 8, pelo banquete de trocas teóricas regado de entusiasmo que colaborou para os avanços teóricos do trabalho.

À Silvana Pessoa pelas contribuições psicanalíticas presentes nesta tese, desde o texto que tomei a liberdade de reproduzir neste trabalho até a delicadeza em receber nosso cartel no Fórum do Campo Lacaniano.

Aos colegas da equipe do Lugar de Vida pela disponibilidade e parceria no trabalho institucional.

Aos estagiários do Grupo Mix, particularmente Débora Baccaro e Patrícia Leite, pela participação criativa na condução do trabalho.

Às amigas queridas de todas as horas Deborah Meniuk, Silvana Valsecchi, Carla Albaneze, Márcia Jordão, Paula Giraldes, Andréa Assali, Monica Nezan, pelas risadas, pelo apoio nas horas difíceis e por tornarem a vida mais leve.

À equipe do Instituto Singularidades pela paciência com minhas ausências e pelo apoio carinhoso nesse final de tese, em especial à Claudia Laloni.

Aos meus pais Selvio e Lucila, pelas primeiras marcas e pelo amor que me permitiu chegar até aqui e a seguir com meu desejo de saber.

Aos meus irmãos Rafael e Paula, e aos meus cunhados Patrícia, Noel, Luis e Susana por serem a família presente e afetiva que são, e, aos pequenos Mariana, Luis Antonio e Luis Martinho por alegrarem a vida com suas infâncias graciosas.

Ao meu amor, Rui, pela parceria na vida e pelo apoio incondicional também nesse projeto. Obrigada pela força que ganho com você ao meu lado.

Ao Ricardo Goldenberg, pela escuta que me permite criar.

Aos coordenadores dos abrigos, pela parceria.

Às crianças atendidas no Grupo Mix, pela confiança.

Aos meus pacientes, pelos desafios.

Aos meus alunos, pelo desejo de saber.

À Gabriela Antunes, pelo trabalho preciso e cuidadoso de revisão do texto.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

E finalmente ao amor, que me faz trabalhar.

## RESUMO

Pinto, F.S.C.N. (2014). A Transferência e seus efeitos de saber. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Neste trabalho articulamos as noções psicanalíticas de transferência, transferência de trabalho, saber e conhecimento à nossa prática em um grupo terapêutico heterogêneo. O Grupo Mix é um campo de linguagem que permite e facilita a circulação de crianças em diversas posições subjetivas (psicóticas, autistas e neuróticas) e crianças em diversas posições discursivas (abrigadas, moradoras de comunidades de baixa renda etc.). Como um campo de linguagem, ele é um espaço fecundo para o estabelecimento de relações transferenciais. A transferência pode localizar-se nas relações analista-paciente, professor-aluno e terapeuta de grupo-criança. Estamos propondo, porém, que a transferência de trabalho no grupo terapêutico opere, sobre o adulto, como um modo de fazê-lo endereçar seu desejo para o Outro. Ao assistir a este endereçamento do olhar do adulto para o Outro, ainda que este movimento não seja explicitamente falado, a criança conhece certo tipo de relação com o saber que pode ser inspiradora para ela. Baseando-se na afirmação de Lacan (2003, p. 555) de que a transferência “é amor que se dirige ao saber” articulamos nossa prática com a teoria nos questionando se a transferência de trabalho, que é um desfecho possível do amor de transferência na análise e que resulta em uma maneira de o adulto se posicionar frente a seu fazer, pode produzir, em um contexto não analítico (um grupo terapêutico com crianças) a emergência da relação com o saber e com o conhecimento. A relação com o saber e com o conhecimento dizem respeito também ao campo educativo, com o qual dialogamos neste trabalho, inserindo-o na interface psicanálise-educação. A metodologia utilizada foi a do exercício de articulação teórico-prático, psicanaliticamente orientado, ou seja, é uma reflexão teórica da experiência clínica. Neste trabalho, buscamos demonstrar, por meio da leitura de fragmentos clínicos extraídos do trabalho do Grupo Mix, que a transferência de trabalho, que sustenta um fazer criativo, autoral e singular do adulto em sua prática, pode ser uma fonte inspiradora para a criança. Conclusão que não cessa de se reabrir, pois está viva e em constante processo de transformação.

Palavras chave: transferência, transferência de trabalho, grupo terapêutico, saber, conhecimento, psicanálise.



## ABSTRACT

Pinto, F.S.C.N. (2014). Transference and its effects on knowledge. Thesis (Ph.D. Degree in Psychology) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In this paper, we articulate psychoanalytic concepts of transference, transference of work, knowledge and expertise to our practice in a heterogeneous group therapy. The «Grupo Mix» is a language field that enables and facilitates the movement of children in various subject positions (psychotic, neurotic and autistic) and children in different discursive positions (sheltered, living in low-income communities, among others). As a field of language, it is a fruitful area for the establishment of transference relationships. The transference may be located in the relationships of analyst-patient, teacher-student and group therapist-child. We propose, however, that the transference of work in the therapeutic group operates on the adult, as a way to make him address his desire to the Other. By watching this addressing of the adult sight to the Other, even if that movement is not explicitly stated, the child knows a type of relationship with knowledge that can be inspiring for him/her. Based on the statement of Lacan (2003, p. 555) that the transference “is the love that is directed to learn”, we articulate our practice with the theory and we question ourselves whether the transference of work, which is a possible outcome of love transference in the analysis and it results in a way that the adult positions himself facing his doing, it may produce, in a non-analytical context (a therapeutic group with children) the emergence of the relationship with the expertise and with the knowledge. The relationship between knowledge and expertise also concerns the educational field, with which we dialogue in this research, and in this sense, this paper fits in the psychoanalysis - education interface. The methodology used was the exercise of theoretical-practical articulation, psychoanalytically oriented, it means, it is a theoretical reflection on the clinical experience. In this research, we intended to demonstrate, through the reading of clinical fragments extracted from the work of «Grupo Mix», that the transference of work that sustains the creative process, authorial and unique of the adult in his practice, can be a source of inspiration for the child. Conclusion that never ceases to reopen once it is alive and in constant process of transformation.

Keywords: transference, transference of work, therapeutic group, expertise, knowledge, psychoanalysis.

## RÉSUMÉ

Pinto, F.S.C.N. (2014). Le transfert et ses effets de savoir. Thèse de Doctorat, l'Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo.

Dans ce travail, les notions psychanalytiques, telles que le transfert, le transfert de travail, le savoir et la connaissance ont été articulées à la pratique que nous réalisons à l'intérieur d'un groupe thérapeutique hétérogène. Le «Grupo Mix» est un champ de langage qui permet et facilite la circulation d'enfants qui se trouvent dans des positions subjectives et discursives diverses (des sujets psychotiques, autistes et névrosés, mais aussi des enfants logés en foyer ou alors dans des communautés avec un revenu faible). En tant que champ de langage, est un espace fécond pour que des rapports transférentiels s'établissent. Le transfert peut surgir dans les rapports analyste-patient, enseignant-élève et thérapeute de groupe-enfants. Nous proposons, cependant, que le transfert de travail à l'intérieur du groupe thérapeutique opère sur l'adulte, de manière qu'il adresse son désir à l'Autre. Lorsque l'enfant assiste à cela – bien que ce mouvement ne soit pas dit de manière explicite – il vient à connaître un type de rapport au savoir qui peut être pour lui une source d'inspiration. Basé sur l'affirmation de Lacan (2003, p.555) selon laquelle le transfert “est l'amour qui s'adresse au savoir”, nous articulons notre pratique à la théorie, tout en nous posant la question si le transfert de travail – qui est une issue possible de l'amour de transfert dans l'analyse et résultat de la manière dont l'adulte se place face à son savoir-faire – peut faire émerger, dans un contexte non-analytique (un groupe thérapeutique avec des enfants) un rapport au savoir et à la connaissance. Le rapport au savoir et à la connaissance concerne aussi le champ éducatif, avec lequel nous dialoguons aussi dans ce travail. Dans ce sens, ce travail s'insère dans l'interface psychanalyse-éducation. La méthodologie employée repose sur l'exercice d'articulation théorico-pratique, orientée par la psychanalyse. C'est-à-dire, il s'agit d'une réflexion théorique de l'expérience clinique. Dans ce travail, nous démontrons, à travers la lecture des fragments cliniques issus du «Grupo Mix», que le transfert de travail, qui soutient le savoir-faire créatif, le droit d'auteur et la singularité de l'adulte dans sa pratique, peut être une source d'inspiration pour l'enfant; C'est une conclusion qui ne cesse pas de se relancer car elle est toujours vivante et dans un processus de transformation constante.

Mots clés: transfert, transfert de travail, groupe thérapeutique, savoir, connaissance, psychanalyse.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
------------------------	-----------

### **PARTE 1: O CAMPO DA PESQUISA**

<b>CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO GRUPO MIX COMO FERRAMENTA DE TRABALHO CLÍNICO-EDUCACIONAL.....</b>	<b>20</b>
---	-----------

1.1 O mito de origem do Grupo Mix.....	22
1.2 A estrutura de funcionamento do Grupo Mix.....	25
1.3 O posicionamento dos profissionais no Grupo Mix.....	26
1.4 O Grupo Mix é um dispositivo da educação terapêutica – um campo para discussões acerca da educação inclusiva ampliada.....	27
1.4.1 A origem e os eixos da educação terapêutica.....	30
1.4.2 O campo institucional.....	32
Cena 1 Math – sala vazia.....	33
1.4.3 A inclusão escolar.....	37
1.4.4 O escolar propriamente dito.....	40

### **PARTE 2: ARTICULAÇÕES TEÓRICO - CLÍNICAS**

<b>CAPÍTULO 2: A NOÇÃO DE TRANSFERÊNCIA NO CAMPO DA PSICANÁLISE.....</b>	<b>44</b>
--	-----------

2.1 Sócrates: Eros, amor que se dirige ao saber.....	56
2.2 Algumas considerações sobre a transferência na psicose.....	60
Cena 2 – Mirella: eu/ não-eu.....	68
2.3 A transferência na cena educativa.....	71
Cena 3 – Virgínia: bruxa feia!.....	77
Cena 4 – Uns mestres.....	80
Cena 5 – Outros mestres.....	85
Cena 6 – Caíto: se eu quiser!.....	86
2.4 – Transferência em trabalho: o amor nos começos.....	90
2.4.1 – Aristófanes, em <i>O banquete</i> : o amor romântico e a relação imaginária.....	93

<b>CAPÍTULO 3: O ESTATUTO DO SABER PARA A PSICANÁLISE.....</b>	<b>100</b>
3.1 A cena educativa.....	117
3.2 Cenas ilustrativas da relação do sujeito com o saber e com o conhecimento: implicações para a posição na linguagem – a lógica do todo e a lógica fálica.....	121
Cena 7 – Dani: não sei que não sei – a lógica do todo.....	121
Cena 8 – Virgínia: bruxinha – a lógica fálica.....	125
3.3 Contribuições da noção de relação com o saber, a partir de Bernard Charlot.....	126
3.3.1 A leitura negativa e a positiva.....	128
3.3.2 Noção de sujeito, sociologia do sujeito e articulação sujeito-saber.....	130
3.3.3 As figuras de aprender e as abordagens epistêmica, identitária e social da relação com o saber.....	134
<b>CAPÍTULO 4: A NOÇÃO DE TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO EM JACQUES LACAN.....</b>	<b>138</b>
Cena 9 – Caíto: convocações ilimitadas.....	151
Cena 10 – Caíto: corte.....	155
Cena 11 – Caíto: efeitos do corte?.....	156
Cena 12 – Marco: leitãozinho.....	159
Cena 13 - Dani - o trabalho de nomeações no momento de crise de uma criança.....	161
4.1 Transferência de trabalho no <i>O banquete</i> , de Platão: amor e saber.....	165
<b>PARTE 3: DESFECHOS POSSÍVEIS</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CASOS CLÍNICOS.....</b>	<b>175</b>
Cena 14: Mirella: separação eu/ não-eu.....	175
Cena 15 – Virgínia: serei médica!.....	176
Cena 16 – Caíto: vou ficar com minha mãe!.....	180
Cena 17 – Dani: nomear, uma relação com o saber?.....	182
Cena 18 - Nino: - serei psicólogo!.....	184
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir da psicanálise, o movimento das diferentes relações que se estabelecem quando um profissional coordena um grupo terapêutico de crianças em diferentes posições subjetivas.

Nosso campo de pesquisa é um dos dispositivos da Educação Terapêutica chamado de Grupo Mix<sup>1</sup> ou Grupo misto. Trata-se de um espaço que visa a facilitar a ampliação da circulação social, do laço e de enlaçamentos entre as crianças. O trabalho ocorre por meio de atividades, que contam com códigos culturalmente compartilhados e pela sustentação transferencial, pelos adultos dos processos vividos pelas crianças. Constitui-se como um campo de linguagem que permite e facilita a circulação da diversidade, propicia combinações possíveis e legitima a diferença.

Temos trabalhado, durante os últimos 11 anos de Grupo Mix, sobre o modo como se entrecruzam posições subjetivas e discursivas das crianças, bem como os efeitos desse convívio heterogêneo. Inicialmente, pensávamos que as mudanças ocorridas com as crianças eram consequências especialmente da possibilidade de convívio entre elas. Sabemos, porém, que a sustentação transferencial, dada pelos adultos, é parte fundamental para que tais mudanças ocorram e é sobre essa operação específica que trataremos neste trabalho.

---

<sup>1</sup> Escolhemos utilizar Grupo como nome próprio, pois não gostaríamos de evocar nenhuma tendência epistemológica que trabalhe com a ideia de que há algo a ser feito em grupo, como um todo. Desde aqueles que postulam que nos grupos há algo comum, que se pudesse dizer de um *ser grupal* (Kurt Lewin, Winnicott, Melanie Klein, Bion e Pichon Rivière, apud OSÓRIO, 1986), tampouco entendimento de que um grupo é regido por pressupostos básicos de atividade mental, cada qual com seu respectivo líder (concepção de Bion). Há ainda a noção proposta por Didier Anzieu, que “dá relevo à teoria libidinal e à segunda tópica freudiana, concebendo o grupo como um sonho e segundo seus moldes de funcionamento” (SAIDON, 1983, p. 63). Há as ideias de uma corrente institucionalista, da qual participam Pagés, Lapassade, Lourau e aqueles que os criticam: Deleuze e Guattari. Nesse referencial, a leitura do grupo é feita a partir da noção de grupo como instituição. Existem ainda aquelas que fazem a transposição de noções psicanalíticas para o trabalho no coletivo, uma prática criticada por diversos autores (FRANCO FILHO, 1986; O’DONNELL, 1984; PONTALIS, 1968; citados por COSTA, 1989, p. 44). Citamos algumas entre as diversas correntes de pensamento sobre grupos, apenas para ilustrar nossa afirmação de que não nos filiamos a nenhuma delas. Talvez, como adverte Pontalis (1968, apud COSTA, 1989), o que de fato a psicanálise pode dar de contribuição para o trabalho de grupos é a compreensão de uma dimensão imaginária. Nosso entendimento sobre o trabalho realizado com as crianças é o de que ele se configura como um campo discursivo, o que significa a preservação da singularidade no coletivo.

Sabemos que existe um tipo de relação entre o coordenador do Grupo e a criança que é transferencial e, ainda que tenha características diferentes daquelas presentes nos consultórios, também agencia e suporta mudanças. Em nossa atividade, observamos que existem aspectos fundamentais que se podem extrair dessa relação e versaremos, portanto, sobre esse ponto. Entre eles, há a relação que o adulto estabelece com seu fazer, com sua prática e como isso recai sobre a criança. Estamos nos perguntando se a transferência de trabalho – que é uma posição do adulto com seu fazer, conseguida a partir de uma posição em relação ao saber inconsciente, – pode incidir sobre a relação das crianças com o conhecimento. De outro modo, será que as crianças, ao nos verem numa relação pulsionalizada com o trabalho, supõem que encontramos uma maneira de lidar com as vicissitudes do campo do Outro<sup>2</sup>?

Neste estudo, trabalhamos com a articulação entre o estilo das relações transferenciais, vividas pelos adultos e presenciadas pelas crianças, e as consequências dessas experiências para a relação das crianças entre elas, com o mundo e com o saber que é conhecimento.

Estamos propondo que existe uma articulação entre transferência, transferência de trabalho e relação com o saber, articulação ainda mais ampla do que aquela intrínseca à própria noção de transferência. Será que a transferência de trabalho, que propicia ao adulto certa maneira de apresentar a obturação da falta no Outro, quando presenciada pelas crianças, pode ter efeito de abertura para o conhecimento? A psicanálise nos ensinou que a transferência é suposição de saber, mas de um saber inconsciente, que a psicanálise investiga e o sujeito não sabe. Saber que é efeito do desejo. Estamos, no entanto, nos referindo à articulação entre a transferência (tal qual a define a psicanálise) e o saber consciente, relativo ao conhecimento das coisas do mundo e da cultura.

Lacan (2003, p.555) afirma que a transferência “é o amor que se dirige ao saber”. Baseando-nos nessa afirmação, questionamo-nos, então: a transferência de

---

<sup>2</sup> A noção de Outro, escrito com letra maiúscula, se encontra na obra de Jacques Lacan e busca estabelecer uma distinção em relação à ideia de “outro”. Com minúscula, designa o semelhante, o parceiro imaginário, fonte das identificações imaginárias. Com o conceito de Outro, o que se quer indicar é que, “além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la (...) O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem” (CHEMAMA, 1995, p. 156).

trabalho, que é um desfecho possível do amor de transferência na análise, pode produzir, em um contexto não analítico (o Grupo Mix), a emergência da relação com o saber que é conhecimento nas crianças?

Diversos autores (FREUD, 1912/1980; MILLER, 1987) têm situado a relação entre terapeuta-paciente, educador-criança, professor-aluno e coordenador de grupo-criança como sendo do tipo transferencial. Nas palavras de Cifali, “a transferência está nas praças públicas”<sup>3</sup> (1994, p. 163). Tais relações são atravessadas por conteúdos inconscientes, sentidos deslocados e afetos endereçados.

Que a transferência é ferramenta valiosa de trabalho para os psicanalistas, já sabemos; que existe transferência nas relações analista-paciente, professor-aluno, terapeuta de grupo-criança, isso também já sabemos. Estamos propondo, porém, que a transferência de trabalho no Grupo Mix opera, nesse adulto, como ponto de corte a partir do qual ele desvia seu olhar e endereça seu desejo para o Outro. A criança, ao assistir a isso, ao presenciar esse movimento, ainda que não seja explicitamente falado, conhece certo tipo de relação com o saber que pode ser inspiradora para ela. De outro modo, certas relações transferenciais têm consequências sobre a relação com o saber e com o conhecimento das crianças.

A transferência de trabalho, que pode vir a substituir o amor de transferência na análise, baliza a relação analista-analisante. O analista deseja ser analista, isso inclui o fato de querer a sustentação do tratamento, visando à singularidade que se sustenta no desejo do analisante. Em certa medida, salva seu analisando de um *furor curandis*. Por desejar a posição de analista, ocupa-a e, por causa dela, manterá a distância entre “o ponto onde o sujeito se vê amável, e esse outro ponto em que o sujeito se vê causado, como falta pelo objeto a” (LACAN, 1964/1988, p.255).

Da mesma maneira, nesta pesquisa, desejamos sustentar uma posição endereçada ao tratamento, balizando a relação do coordenador de Grupo com a criança. Tal posição introduz-se como um terceiro, na relação criança-coordenador de

---

<sup>3</sup> Le transfert est sur la place publique/A transferência está nas praças públicas (tradução nossa). CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contrejour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France.

grupo, possibilitando a passagem da transferência imaginária para a simbólica. Supomos que isso tenha efeitos na relação com o saber das crianças.

A inspiração é a triangulação edípica clássica, na qual o adulto é interdito da relação dual por um terceiro, que captura seu olhar, ficando esse terceiro iluminado pelo olhar desejante do adulto, movimento que leva, então, a criança a se interessar por esse terceiro. A singularidade da situação aqui analisada está no fato de que o terceiro, nesse caso, é especificamente um tipo de conhecimento (o do ofício), um trabalho ou um saber. Trata-se então do amor do adulto dirigido ao saber e ao conhecimento como fonte de inspiração para a relação das crianças com o saber.

De outro modo, no caso do trabalho com crianças em um campo de linguagem, podemos dizer que o adulto, ao alçar o olhar para o objeto do conhecimento, porque em transferência de trabalho, suscita o interesse da criança também por algum objeto do conhecimento. Estamos perguntando se a quebra da relação imaginária dual (coordenador de grupo-criança) promovida pela entrada do terceiro (transferência de trabalho) pode incidir na relação da criança com o saber.

Trata-se, portanto, de trabalhar com o estatuto do Outro em relação à transferência e ao saber e acompanhar os desdobramentos disto na relação com o conhecimento.

O princípio proposto por Lacan (1964/1982) para fazer escola é o de uma transferência de trabalho regendo as relações entre os analistas e a partir da qual se sustenta um fazer criativo, autoral e singular, em um trabalho implicado e realizado por um trabalhador decidido. Completaríamos dizendo que há efeitos sobre quem a isso assiste. A relação com o trabalho engajada, pulsional e autoral é inspiradora para o outro, que nesse caso é a criança.

Lacan (LACAN, 1961/1998, p. 261; COTTET, 1989) propõe a noção de desejo do analista e a renúncia necessária de identificações para a criação de um novo desejo; renúncia, inclusive, do desejo de ser analista. O tornar-se psicanalista como um ato ético do sujeito – “um ato que se realiza no interior da análise e que procura restabelecer a ideia mesma de formação em toda sua radicalidade” (DUNKER, 2007, pág 69) – faz um convite para o criar-se como psicanalista, uma *autopoiesis* do sujeito,



um criar-se e recriar-se constante e infinito. E mais ainda, com as noções de passe e de cartel, a psicanálise recuperaria o belo de sua origem, ou seja, a possibilidade de transmissão por critérios mais próximos aos da transferência e não aos de uma *transmissão* (intercâmbio e trocas dos missionários, sermão doutrinal). Mas em um grupo terapêutico de crianças, em que comparecem dois coordenadores, não estamos mais diante do desejo do analista. Multiplicam-se, assim, as identificações. Como acompanhá-las, e que efeito têm elas sobre as crianças? A que lugar elas são conduzidas quando se “inspiram” nos coordenadores?

Este trabalho é um exercício de articulação teórico-prático, psicanaliticamente orientado, uma reflexão teórica da experiência clínica. A metodologia científica em Psicanálise confunde-se com a própria pesquisa, ou seja, a psicanálise é uma pesquisa (NOGUEIRA, 2004). Por essa razão, pretendemos ilustrar, com cenas da clínica, diversos momentos teóricos deste trabalho e com cenas da teoria, diversos momentos clínicos do mesmo trabalho.

Na proposição de 9 de outubro de 1967 (LACAN, 1967/2003), Lacan define a escola como o lugar de distribuição de um ensinamento e de uma comunidade de experiência, cujo cerne é dado pela experiência dos praticantes. O ensinamento é aqui proposto no sentido de trazer à experiência determinado balizamento, que é também certo contorno, isto é, certos limites. Assim, a experiência é colocada em primeiro lugar, é por meio das experiências dos praticantes que se faz a escola. Ainda que haja um ensinamento, proposto por Lacan aos participantes da escola (psicanalistas), este só servirá caso possa se tornar referência para as experiências da comunidade. Dessa forma, pensamos também o trabalho acadêmico, como esta pesquisa, que é, igualmente, um balizamento teórico do que a clínica e a experiência do trabalho em campo nos fez concluir – conclusão que não cessa de se reabrir, pois está viva e em constante processo de transformação.

Na parte 1 do trabalho, o leitor encontrará o capítulo 1 com o campo de nossa pesquisa: o Grupo Mix e a educação terapêutica, respectivamente. Na parte 2, temos os capítulos 2, 3 e 4. A partir desta parte da tese apresentaremos, em diversos

momentos de nossas articulações, recortes da obra *O banquete* de Platão<sup>4</sup> (2011) para ilustrar aspectos específicos de nossas argumentações e, trabalharemos mais especificamente os diálogos, no capítulo 4. O capítulo 2 trata da noção de transferência no campo da psicanálise. Passamos por especificidades da transferência, na psicose e na cena educativa. No capítulo 3, discorremos sobre o estatuto do saber para a psicanálise e fizemos algumas aproximações e distinções entre saber e conhecimento. Novamente apresentamos alguns aspectos da cena educativa. Em seguida, no capítulo 4, trouxemos a noção de transferência de trabalho e tomamos a estrutura dos diálogos presentes na obra *O banquete*, de Platão (2011), como estilo ilustrativo daquilo que sustenta nossa hipótese: de que a transferência de trabalho é ferramenta poderosa para a relação com o saber. Na parte 3 desta tese, fizemos nossas considerações finais que estão divididas em duas partes: a primeira, em que apresentamos os desfechos dos casos clínicos estudados durante todo o trabalho e expomos, caso a caso, as articulações que nos levaram a formular que a transferência é amor que, dirigido ao saber, conduz ao conhecimento; a segunda em que trazemos nossas articulações em relação às construções teóricas de nosso trabalho e algumas questões sobre o espírito educativo na pós-modernidade. Por fim, as referências bibliográficas, onde o leitor poderá localizar a origem de nossas bases teóricas.

---

<sup>4</sup> Platão nasceu em Atenas, em 428 a.C., membro de família rica e aristocrática e morreu aos 80 anos. Aos 20 anos se tornou discípulo e amigo de Sócrates. *O Banquete*, também conhecido como *Simpósio* (em grego antigo: Συμπόσιον, transl. *Sumpósion*) é um diálogo platônico escrito por volta de 380 a.C. Constitui-se basicamente de uma série de discursos sobre a natureza e as qualidades do amor (Eros). *O Banquete* é, juntamente com o Fedro, um dos dois diálogos de Platão em que o tema principal é o amor.

## **PARTE 1: O CAMPO DA PESQUISA**

## **CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO GRUPO MIX COMO FERRAMENTA DE TRABALHO CLÍNICO-EDUCACIONAL**

O Grupo Mix é um campo de linguagem que permite e facilita a circulação da heterogeneidade, propiciando combinações possíveis e legitimando a diversidade. Um dispositivo da educação terapêutica construído para permitir o encontro e a circulação de crianças com diferentes necessidades no processo de constituição subjetiva e em diferentes posições discursivas. Estamos chamando de constituição subjetiva algo que a psicanálise já tem de forma bastante desenvolvida em sua literatura: a neurose, a psicose e o autismo. E de posições discursivas, o jogo de reconhecimento e das atribuições de lugares que se institui quando ocorre um ato discursivo: uma fala, uma produção da linguagem.

O Grupo propõe que se constituam enlaçamentos ou se estenda o laço social por meio de atividades que contam com códigos culturalmente compartilhados e da sustentação transferencial pelos adultos dos processos vividos pelas crianças. Oferece também a possibilidade da resposta a partir de lugares diferentes dos habituais, lugares que provocam estranhamento e possibilidade de deslocamento. (PINTO, 2009). São propostas variadas de atividades (jogos, escrita, culinária, histórias, teatro de fantoches, festas comemorativas e rodas de conversa) com o objetivo de que as crianças façam laço ou enlaçamentos. A suposição é a de que nessa imersão em “banhos” de discursos e em banhos de linguagem as crianças sejam forçadas a convocar seus pares a sair da repetição. A experiência de ocupar posições discursivas diferentes poderá assim sacudir o sujeito, que já não será mais o mesmo.

Porém essa experiência de mudança de posição, ainda que não seja analítica, será terapêutica. Como pode sê-lo um bom ato educativo. Pois não é também pelo valor terapêutico que ensinamos História às crianças? Não é para provocar outras identificações, fazê-las viver outras vidas, fazê-las passar por outras formações discursivas, outros tempos? É vivendo outra vida, vendo outras posições, que a experiência se enriquece, e se dissolvem cristalizações, experimentam-se outras formas de ser. (KUPFER, VOLTOLINI, PINTO, 2010, p. 106)

O Grupo Mix tem hoje 11 anos de funcionamento, o que nos permite extrair algumas conclusões sobre o trabalho ali desempenhado. Em linhas gerais, no primeiro momento de nossas investigações sobre o grupo Mix<sup>5</sup> concluímos que:

1- As crianças (psicóticas, autistas, neuróticas, com questões sociais etc.) colocadas juntas podem dar sustentação coletiva à falta no Outro;

2. Se no Grupo alguns estiverem estruturados a partir da falta e outros não, os primeiros poderão “dar sua falta” a quem não a tem, e daí extrair poder social;

3. Aos que estão estruturados a partir da falta, a mudança na posição discursiva tem efeitos de circulação por outros lugares discursivos e isto amplia as possibilidades de obturação da falta no Outro;

4. A diversidade é terapêutica;

5. As crianças fazem laço social porque têm todas a mesma posição diante do infantil e do sexual, uma posição que o adulto não ocupa mais.

Assim, os grupos “mistos” também podem estar em escolas, nas quais a heterogeneidade deve existir (psicóticos, autistas, neuróticos, mas também abrigados, pobres e ricos). Ainda que o Grupo Mix tenha características específicas de um campo de linguagem coordenado por terapeutas em pares, ele é um espaço de circulação para crianças diversas, o que o aproxima de qualquer lugar social inclusivo e democrático.

O Mix é um campo de linguagem complexo não apenas pela diversidade das questões que as crianças trazem, mas também por ser habitado por diferentes subjetividades e profissionais diversos. Tal diversidade do dispositivo abre um leque de possibilidades para discussões e recortes; pode-se escolher versar sobre o autismo, a psicose, a neurose, a dinâmica das relações, o laço, os enlaçamentos, a relação com o saber, as formações discursivas, as diferenças sociais, a questão do abrigo. Enfim, a diversidade garantida no Mix propicia um cenário extremamente rico. Nos faz pensar na imagem que Voltolini apresenta<sup>6</sup> em seu livro, *Educação e psicanálise*

---

<sup>5</sup> Sobre as primeiras articulações feitas a respeito do Grupo Mix, ver nossa dissertação de Mestrado (PINTO, 2009).

<sup>6</sup> Voltolini (2001) extraiu essa analogia de Freud, a partir do texto *O mal-estar na civilização* (1930/1988, pp. 78-81). Além da aproximação apresentada neste trabalho, Freud compara a cidade de Roma com uma entidade psíquica, na qual o novo e o antigo se mantêm em relação permanente; como nas premissas do inconsciente atemporal, por exemplo.

(2001), sobre a topografia de Roma, uma cidade onde coexistem arquitetura antiga e construções supermodernas que juntas formam uma bela cidade.

Nessa cidade construções de diferentes períodos coexistem, lado a lado, numa certa harmonia que esconde uma história que as separa no tempo. Cada construção foi erguida em ocasiões e contextos diferentes, mas essa história se apaga (se torna inconsciente), restando dela seus resultados, expressos ao mesmo tempo numa bela e anárquica imagem. (VOLTOLINI, 2001, p. 57)

Pensamos que se pudéssemos ter uma imagem de nosso belo, anárquico e democrático Grupo, ela seria como a de Roma, onde construções psíquicas e sociais erguidas em diferentes contextos propiciam um valioso campo de circulação social. Em nosso trabalho de Mestrado, versamos sobre a relação entre as crianças e os benefícios dos encontros mistos para elas. Porém deste primeiro tempo de nossas experiências no Mix percebemos a importância que a transferência tem em toda a operação do trabalho. Por esta razão, decidimos fazer a leitura agora com essa nova lente: o amor, a transferência de trabalho, a relação entre os adultos e seu fazer e os efeitos disso sobre a relação das crianças com o conhecimento. Nessa mesma direção, Tiussi (2012) trabalhou sobre a importância do grupo na relação com o saber e com o conhecimento e, em sua dissertação de Mestrado, apontou que os saberes e os conhecimentos são construídos a partir do engendramento em um coletivo.

### **1.1. O mito de origem do Grupo Mix.**

Por ocasião da graduação da pesquisadora, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, crianças moradoras de uma comunidade de baixa renda (comunidade São Remo), situada próxima a uma das entradas da Cidade Universitária da USP, frequentavam o campus. Elas costumavam circular pelos institutos e eram vistas como marginais. Não raro cometiam pequenos furtos ou vandalismo e

frequentemente eram presas, levadas à prefeitura do campus onde esperavam que um responsável fosse livrá-las das acusações.

A permanência dessas crianças (na grande maioria meninos) nas dependências do Instituto de Psicologia causava reações diversas: alguns alunos queriam que proibissem a entrada delas alegando não ser ali local adequado para a circulação de crianças e pré-adolescentes; outros defendiam que em lugar público, como é o Instituto de Psicologia, não se pode restringir circulação sob pena de acusação de segregação, especialmente por se tratar de crianças de uma comunidade de baixa renda. As discussões a respeito da circulação das crianças eram acaloradas e aconteciam rotineiramente.

Foram meses em discussões e conversas com a diretoria, em virtude dos acontecimentos provocados pelos garotos, até chegarmos à conclusão de que a melhor maneira de sabermos a respeito do interesse dos meninos pelo campus, seria perguntando a eles. Sabíamos, porém, que talvez nem eles mesmos soubessem dar a resposta, mas apostávamos que uma aproximação poderia nos fornecer pistas. Nossa ideia era tentar melhorar um pouco a qualidade da circulação deles naquele espaço, pois não acreditávamos que o que aqueles meninos queriam ali era roubar os alunos, ou mesmo destruir as instalações – apesar de muitas vezes agirem desta forma, algo mais os mobilizava. E nós não sabíamos o que era.

A pesquisadora e alguns colegas decidiram convidá-los para conversar livremente num dia, lugar e horário marcados a propósito. O convite foi feito aos meninos com os quais a pesquisadora encontrava com frequência. A proposta era que eles viessem conversar, brincar ou fazer alguma atividade que os alunos de Psicologia proporiam. O primeiro encontro foi marcado para um sábado de manhã – o que fez com que fôssemos conhecidos mais tarde como o Grupo de Sábado. Em pouco tempo, os encontros aconteciam semanalmente e contavam com mais de vinte integrantes.

O Grupo de Sábado teve a duração de três anos. A animação dos alunos de Psicologia e o comprometimento com o trabalho fez com que os docentes do Instituto

de Psicologia oferecessem apoio<sup>7</sup>. Dizendo de outra forma, nossa relação libidinal com o que fazíamos era contagiante e muitos professores, igualmente implicados com suas atividades profissionais sentiram-se desejosos de contribuir com nosso grupo.

A pedido dos meninos, quando o Grupo de Sábado já completava aproximadamente dois anos, iniciamos encontros dos meninos da São Remo com as crianças em tratamento no Lugar de Vida<sup>8</sup>, que na época era um laboratório de pesquisa de uma docente do Instituto de Psicologia em que havia grupos de crianças autistas e psicóticas e onde a pesquisadora fazia estágio.

Abrimos um horário semanal para que as crianças do Grupo de Sábado interagissem com as crianças em tratamento no Lugar de Vida e chamamos este dispositivo de Grupo Mix. Para nomear o trabalho tomamos emprestada a definição de mixagem do universo musical:

No processo de armazenamento de áudio, *mixagem* é a atividade pela qual uma multitude de fontes sonoras é combinada em um ou mais canais. As fontes podem ter sido gravadas ao vivo ou em estúdio e podem ser de diferentes instrumentos, vozes, seções de orquestra, locutores ou ruídos de plateia. (MIXAGEM, 2009)

Não se trata de misturar ou anular nenhuma das fontes, e sim de fazer uma combinação para que todas possam fazer parte, ocupar um espaço que de forma singular produz uma sonoridade.

---

<sup>7</sup> Tivemos a colaboração de muitos docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). O Prof. Lino de Macedo e seus alunos do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) traziam jogos e propunham atividades de lógica. A Prof.<sup>a</sup> Marlene Guirado supervisionava-nos semanalmente. Com a Prof.<sup>a</sup> Ana Maria Loffredo fazíamos um grupo de estudos. O Prof. César Ades, diretor do IP na época, autorizou a utilização das salas do IP-USP aos sábados para os encontros com os meninos. A lanchonete, que ficava no corredor do IP, oferecia um lanche ao final de cada atividade, e esse era o momento em que conversávamos sobre como tinha sido aquela manhã.

<sup>8</sup> O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica é uma instituição de tratamento e acompanhamento escolar de crianças com problemas psíquicos.



## **1.2. A estrutura de funcionamento do Grupo Mix**

O Grupo Mix teve início em 2003 e, desde então é coordenado por duas terapeutas com formação em Psicologia e duas estagiárias (em formação na Psicologia ou na Educação), tem duração de 2 horas semanais, conta com número de crianças variado, assim como suas idades e posições discursivas. As crianças do Mix tem entre 5 e 14 anos e podem vir indicadas por instituições particulares, escolas, psicanalistas que atendem crianças em seus consultórios ou por abrigos com quem temos parceria de trabalho. São crianças e pré-adolescentes que circulam pelo mundo organizados na neurose, na psicose ou no autismo. As atividades são propostas tanto pelas crianças quanto pelas coordenadoras, e isto é parte do trabalho em educação terapêutica.

As coordenadoras propõem, muitas vezes, atividades para as crianças que também são interessantes para os adultos<sup>9</sup>. Sabemos que, para crianças autistas e psicóticas, solicitar atividades diretamente a elas ou impor-lhes algum fazer serviria apenas de impedimento para as relações, uma vez que, pelo estilo de relação que estabelecem com o Outro elas não conseguem suportar demandas muito diretas. A estratégia de propor atividades que interessassem aos adultos se deu inicialmente em função de não sermos muito invasivos com as crianças autistas e psicóticas e hoje vemos como essa estratégia teve efeitos fundamentais também para as crianças neuróticas, uma vez que é facilitadora da instalação da transferência imaginária, além de servir aos olhos das crianças neuróticas como fonte de identificação ou ainda de demonstração dos adultos sobre a obturação da falta no Outro. É a partir de efeitos que podemos vislumbrar nesse recorte, que nos indagamos sobre a função da transferência de trabalho, em relação ao sujeito em transferência, num cenário não analítico clássico.

---

<sup>9</sup> Falaremos sobre a importância da opção de ofertarmos atividades que fossem interessantes também aos adultos ainda neste capítulo, no item em que apresentamos o campo institucional da educação terapêutica.

### 1.3. O posicionamento dos profissionais no Grupo Mix

Quando uma criança chega no Lugar de Vida, um profissional se responsabiliza pela direção do tratamento na instituição. Tal profissional se aproxima da criança e normalmente se estabelece a transferência, noção bastante trabalhada na psicanálise e que será abordada no capítulo 2.

O trabalho em um campo de linguagem como é o Grupo Mix, de coordenação em pares (ainda que seja feito por profissionais balizados por parâmetros psicanalíticos) não pode ser considerado *ipsis litteris* um trabalho psicanalítico clássico. O coordenador do Mix faz suas intervenções atravessado pela psicanálise e pela educação terapêutica. Ele é muitas vezes mais falante que o analista no consultório, não raro responde do lugar do educador e trabalha respaldado pela instituição à qual as crianças estão vinculadas.

Ao chegar no Grupo Mix, nem sempre a criança consegue dizer algo antes que alguma outra criança faça uma pergunta (Como é seu nome? Quem é você?) ou ouça um dos coordenadores convidando a todos para entrarem e iniciarem a roda de conversa. Neste sentido, pensamos estar mais próximos de uma posição educativa, uma vez que, inicialmente, somos nós quem falamos.

Poderíamos então relacionar este lugar de coordenador do Grupo Mix com o do professor, visto que ele é mais propositivo, em pares, e com um número de crianças que se aproxima ao de pequenas escolas? Não nos parece ser esta uma boa saída, as saídas simples costumam ser muito enviesadas, além do fato de que os coordenadores do Mix que trabalham com crianças não têm um *furor ensinandi*. O professor deseja ensinar, o coordenador do Grupo Mix deseja pôr em curso algo da relação com o saber e os desdobramentos para a relação com o conhecimento. Podemos dizer, talvez, que exista algo de psicanalítico assim como existe também algo de educativo no trabalho e na posição do coordenador do Grupo Mix. A posição do analista é a do objeto *a*, no Mix não podemos dizer que estamos na posição de analista.

Por outro lado, muitos coordenadores do Grupo Mix são psicanalistas *stricto sensu* quando estão em seus consultórios e sabem da potência da transferência, o que os faz habitarem um lugar de fala peculiar. Não dizem qualquer coisa, nem estão desavisados dos efeitos da transferência. Podemos talvez supor sermos atravessadas por esta posição, que ocupamos no consultório? Um atravessamento que deixaria marcas. Estamos, portanto, marcadas pela posição de analistas no grupo Mix?

Neste trabalho, estamos versando sobre saber e conhecimento num espaço específico que garante a entrada e a permanência de crianças diversas, que é um dispositivo da educação terapêutica. Apresentaremos portanto a noção do que vem a ser a educação terapêutica e sua relação estrutural com questões que se referem à educação inclusiva, campo do qual somos partícipes.

#### **1.4. O Grupo Mix é um dispositivo da educação terapêutica – um campo para discussões acerca da educação inclusiva**

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença. (VOLTOLINI, 2001, p. 70)

A educação terapêutica nasceu num contexto social e político em que a inclusão de crianças autistas e psicóticas era tema ainda mais recorrente nas escolas do que é hoje. Foi o tempo em que era inaugurada a permanência dessas crianças nas escolas regulares. O tema da inclusão vem com essas vestes; da específica dificuldade de inclusão das crianças com questões psíquicas. Para responder a esta demanda, temos entre outras alternativas, a proposta da educação terapêutica. Porém, se acompanharmos seu surgimento e as bases de sua teorização veremos rapidamente que

ela se insere em algo bastante mais amplo, a educação para o sujeito, termo este cunhado por Kupfer (2007; 2008; 2010; BASTOS, 2014).

Podemos dizer que a educação terapêutica precisou incluir-se em um campo maior, o da educação para o sujeito, para ganhar corpo e dar contorno a um movimento inicial de inclusão, muito mais voltado para as crianças autistas e psicóticas. Talvez hoje, passados alguns anos (visto que essas crianças já estão nas escolas, ainda que muitas vezes de forma marginal), possamos extrair dessas experiências argumentos para propor que, seja qual for o nome que se dê – educação para o sujeito, educação para a realidade, educação para o futuro, ou mesmo educação terapêutica –, trata-se de uma educação com práticas inclusivas em sentido amplo. Mesmo que ainda tenhamos muito a fazer pela inclusão das crianças psicóticas e autistas nas escolas, o tema “inclusão” serve para nos mostrar que é preciso cuidar da instituição escolar de forma mais abrangente do que parece mostrar uma ou outra estrutura psíquica especificamente.

A educação terapêutica é, antes de mais nada, um frutífero e saudável casamento entre a psicanálise e a educação. Uma das diferenças e também o elo possível entre os campos da psicanálise e da educação, é a noção de sujeito. De acordo com sua autora, “a noção de sujeito do inconsciente, tão diferente das noções de sujeito na educação, pode ser instalada na base de algumas práticas, capazes de renovar as ações educativas que predominam hoje no campo da educação”. (KUPFER, 2010, p. 266)

Na acepção do termo sujeito do inconsciente encontra-se ao mesmo tempo a ideia de liberdade e de sujeitamento. Em termos lacanianos, o sujeito é o efeito do batimento, da báscula permanente entre a alienação e a separação do Outro. (KUPFER, 2010, p. 271)

Portanto, de nosso ponto de vista, a educação para o futuro, que é a educação no presente, é fundamentalmente uma educação para o sujeito, ou seja, uma educação com práticas inclusivas.

A noção de sujeito traz longa discussão especialmente no que diz respeito a ser livre ou assujeitado. A filosofia trata desta questão e nos apresenta todo um

histórico e uma construção sobre o termo. Partiremos já do sujeito tal como aparece no pós-estruturalismo, em especial dos grupos franceses de Althusser, Bataille e Lacan, que localizam na noção de sujeito a complexidade entre a autonomia, o aprisionamento e o atravessamento da cultura.

Para eles, como diz Michael Peters (2001), em *Pós-estruturalismo e estrutura da diferença*, o sujeito é visto em toda a sua complexidade histórica e cultural – um sujeito descentrado (como o freudiano) e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado, nas palavras de Peters, na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. (KUPFER, 2010, p. 269)

É com esse sujeito que partimos, neste trabalho, rumo às nossas excursões pelas questões do saber e do conhecimento. Um sujeito determinado pelo discurso social, mas também causado pelo inconsciente. Mesmo sujeito do ponto de articulação entre os determinantes socioculturais e pulsionais.

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade. (KUPFER, 2010, p. 270)

Neste trabalho, trataremos de aspectos fundamentais acerca da constituição da subjetividade e sabemos que no atravessamento da estrada da montagem do psiquismo, a criança é marcada. Ao conjunto das marcas originárias damos o nome de inconsciente e é por esta condição de marca que Freud o associa a uma escritura, um sistema de escrita. De acordo com Kupfer: “um substrato que, ao tomar forma, mostra sua marca de origem. O *subjectum* do inconsciente significa que ele veio daquele país, foi feito nele, *made in Germany*, como dizia Freud (1925/1980)” (KUPFER, 2010b, p. 265 [FREUD, 1925/1988, p. 266]).

### 1.4.1. A origem e os eixos da educação terapêutica

Na origem e nas bases da educação terapêutica está o envolvimento com as questões do nosso tempo, aquelas relativas à subjetividade das crianças e aos processos de escolarização. Nas palavras de Kupfer: “nossa pergunta era sobre a clínica psicanalítica com crianças ‘com problemas emocionais graves’, e nosso desejo, o de saber.” (KUPFER, 2007, pg. 84). A educação terapêutica nasceu e fez sua primeira morada dentro de um laboratório, o Lugar de Vida<sup>10</sup>.

A inspiração para o nome “Lugar de Vida” vem da França, de Bonneuil, “*Un lieu pour vivre*”, título de um dos livros de Mannoni – até a montagem institucional dos inícios.

Filho de pai francês e mãe pernambucana, o Lugar de Vida tem uma pré-história na qual estiveram presentes Bonneuil e o CPPL – Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, instituição sediada em Recife que trata de crianças autistas e psicóticas desde 1981. Naquela época, o grupo fundador do Lugar de Vida era composto por cinco psicanalistas: Lia Grillo, Lina Galletti Martins de Oliveira, M. Cristina Kupfer, Marize Guglielmetti e Vivian Lembo. (KUPFER, PINTO 2010 b, p. 11)

Em 1990, Maria Cristina Kupfer, Lina Galetti e Marize Guglielmetti tornaram oficialmente o Lugar de Vida um serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP). Inicialmente com atendimento terapêutico e educacional a crianças psicóticas e autistas, acolhia prioritariamente a demanda de famílias com poucos recursos financeiros. Em 2007, foi criada a Associação Lugar de Vida: Centro de Educação Terapêutica, que ampliada contou com a cooperação do IPUSP e do Laboratório de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a Infância (LEPSI

---

<sup>10</sup> A história da Instituição Lugar de Vida e os fundamentos teórico-clínicos que serviram de embasamento para a proposta de educação terapêutica encontram-se principalmente em dois livros: *Educação para o futuro: psicanálise e Educação*; e *Lugar de Vida 20 anos depois: exercícios de Educação Terapêutica*.

– Laboratório interunidades: IPUSP-FEUSP). Foi neste laboratório que o conceito de educação terapêutica foi construído.

Em *Educação para o futuro* (KUPFER, 2000) encontramos a primeira teorização sobre educação terapêutica, assim como suas bases:

A Educação terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva–, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda à sustentação do mínimo sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 2000, p. 83)

Numa segunda formulação sobre a educação terapêutica, temos: “*Educação Terapêutica*, uma concepção teórico-clínica que propõe um atendimento psicanalítico e educacional integrados” (KUPFER, 2010 b, p. 12).

Além das bases teóricas a educação terapêutica conta com 3 eixos: o campo institucional, a inclusão escolar e o escolar propriamente dito. Nesses três eixos, o trabalho tem como objetivo o surgimento do sujeito como efeito do funcionamento da máquina da linguagem, operada pelo Outro institucional. (BASTOS, 2012, p. 123)

Nas palavras de Kupfer (2010):

Apostamos na possibilidade de a criança que habita mal a linguagem, ou melhor, que habita de modo idiossincrático, não participe do pacto simbólico, não participe dos códigos da cultura, eleitora de modos de gozo não socializados – aprender um pouco mais sobre os modos instituídos de gozo, atravessando, mergulhando cotidianamente em uma instituição, quer a de tratamento, quer a escola, já que ambas estão estruturadas como uma linguagem. (p. 271)

Apresentaremos brevemente os três eixos da educação terapêutica, que podem ser detalhadamente encontrados no livro *Lugar de Vida, exercício de Educação terapêutica: 20 anos depois* (KUPFER, PINTO, 2010b), deixando questões sobre a possibilidade da leitura ampliada de uma educação inclusiva considerando o Grupo Mix e algumas questões pós-modernas sobre a educação.

#### **1.4.2. O campo institucional**

Em linhas gerais trata-se de considerar toda a instituição como ferramenta para o tratamento das crianças. Uma frase comum que circula entre a equipe que trabalha com educação terapêutica no Lugar de Vida e que caracteriza bem este pressuposto é: “do portão para dentro, é tratamento”.

No caso das crianças autistas e psicóticas uma instituição que se pretende como parte do tratamento precisa considerar as vicissitudes desse tipo de organização psíquica e agir de maneira coerente com a ética da psicanálise. Os dispositivos clínicos, as práticas e os manejos institucionais fazem operar essa ferramenta. Por esta razão, todos os adultos, sejam eles psicanalistas ou não, são importantes na instituição.

Trata-se, portanto, de uma proposta de organização institucional montada a partir do saber teórico e da ética da psicanálise que, seguindo a inspiração de Bonneuil, faz valer a ideia de que uma instituição para crianças psicóticas e autistas deve ser desenhada a partir da compreensão que se tem dessa patologia. (BASTOS, 2012, p. 125)

Os dispositivos criados pela equipe (ateliê portas abertas, Grupo Mix, ateliê de cozinha, entre outros) foram pensados levando em consideração as necessidades das crianças autistas e psicóticas, porém – com a entrada de crianças abrigadas, crianças moradoras de comunidades de baixa renda e crianças com questões de “aprendizagem”, “hiperatividade” etc.– eles foram experimentados também por



sujeitos neuróticos. E, diferente de apenas serem interessantes ou inócuos, serviram como prática interventiva também para estas crianças.

Um exemplo disso é o dispositivo institucional “sala vazia”, um lugar originalmente criado para servir de refúgio para as crianças autistas e psicóticas quando precisassem retirar-se para proteger-se do gozo invasivo do Outro ou, de outro modo, para que a criança tomasse aquele lugar como vazio, como uma descontinuidade, que se assemelhasse ao que chamamos de ausência/presença, tão fundamental para a separação do Outro.

Com a entrada das crianças do abrigo, a sala vazia tornou-se um lugar também muito utilizado por elas, talvez não como lugar para estabelecimento de alternância presença/ausência, mas como um local onde o mínimo do que se pode viver de privacidade possa ser experimentado. Nos abrigos, os lugares são todos coletivos, os quartos são compartilhados, as salas são utilizadas por todos e vive-se o que alguns autores nomeiam como privação de privacidade ocasionada pela vida institucionalizada (MARIN, 1999b; MINNICELLI, 1999).

Não foram raras as vezes em que, para as crianças abrigadas, o espaço vazio foi especialmente importante. Segue uma cena ilustrativa a respeito:

### ***Cena 1. Math<sup>11</sup>: sala vazia***

*Math tinha 11 anos e estava no abrigo há 2 quando começou a frequentar o Mix. Não queria mais ir à escola, desafiava os adultos e, à menor tentativa de pedir a ele que abrisse mão de fazer algo que ele tivesse escolhido, reagia desesperadamente quebrando coisas e tentando machucar as pessoas ao redor.*

*Certa vez, trouxemos diversos filmes e as crianças decidiram assistir um diferente daquele que Math havia escolhido. Ele ficou emburrado e quieto no canto da sala e, pouco a pouco, sua irritação aumentou até que saiu correndo e dizendo que*

---

<sup>11</sup> Todos os nomes atribuídos às crianças e aos adultos nas cenas apresentadas são fictícios, em conformidade com o código de ética no que diz respeito à preservação da identidade dos sujeitos.

*“tudo era uma porcaria e que não queria mais ficar ali”. Pegou uma espada de plástico e resmungando, batia com ela em tudo ao redor, inclusive nas pessoas.*

*Nesses momentos dizíamos a ele que era permitido ficar bravo, mas que se não fosse possível evitar machucar as outras pessoas, ele poderia ir para a sala de espera ou para a sala vazia até sentir-se melhor e voltar ao trabalho conosco. É importante ressaltar que em nenhum momento a sala vazia era referida (nem pelas crianças, nem por nós) com sentido de castigo. Não trabalhamos com esse tipo de intervenção. Math rapidamente passou a refugiar-se na sala vazia. Mais tarde permitia que uma de nós fosse até lá e conversasse sobre o que o afligia.*

*A sala vazia exercia para Math função de lugar privado, pois enquanto ele estivesse ali tinha a certeza de que ninguém entraria sem que ele permitisse. Sabemos disso, pois houve um tempo em que Math dizia (nos momentos em que estava bravo e se retirava) que não podíamos entrar ali pois aquele era o seu lugar, só dele e de mais ninguém. E atendíamos ao seu pedido. Não sabemos se esta é uma vivência que ele tivera anteriormente na vida, a de um lugar privativo a sua disposição onde pudesse organizar seus pensamentos enfurecidos, suas histórias de morador de rua e depois de abrigado – mas os indícios demonstram que não. Todo o início do trabalho com Math aconteceu nos intervalos em que ele recorria à sala vazia.*

Esse é apenas um relato ilustrativo de um movimento que se repetiu muitas vezes. Os espaços criados para o tratamento das crianças autistas e psicóticas serviam muitas vezes também para o trabalho com questões da neurose. De outra forma, os espaços institucionais são extremamente importantes e podem ser ferramentas de trabalho. A experiência clínica com o Mix nos mostrou que aquilo que a educação terapêutica propõe como eixo de tratamento para a criança psicótica e autista apareceu como ferramenta de trabalho também para a criança neurótica. E quando falamos em ferramenta de trabalho, e não mais apenas em eixo de tratamento, estamos incluindo o campo educativo.

Além dos dispositivos criados para as crianças psicóticas e autistas serem experimentados pelas neuróticas e surtirem efeitos interessantes, tivemos também

algumas práticas instituídas a partir de situações trazidas pelas crianças neuróticas que repercutiram nas psicóticas. A exemplo disso, temos a seguinte situação: a mãe de um menino autista chega ao Lugar de Vida com o porta-malas do carro cheio de brinquedos para doar para às crianças abrigadas. A secretária da instituição (avisada de que todas as coisas que acontecem têm efeitos para as crianças) nos pergunta se podemos aceitar tal doação. A coordenadora do Grupo Mix conversa com a mãe que queria fazer a doação e solicita que ela a faça no abrigo, pois ali no Lugar de Vida é muito importante para o tratamento das crianças abrigadas que elas não fiquem em posição de merecimento de assistencialismo. O abrigo já está neste lugar, precisamos ocupar outro para fazer diferença, se ofertamos mais do mesmo, nada se altera. A partir desse momento, ficou estabelecido que ali no Lugar de Vida não seria permitido trocas de presentes ou doações, e isto serviria para todos. Sem intenção, com esta nova prática instituída, atingimos também as crianças psicóticas e autistas. A mãe do menino autista não está estruturada no autismo, portanto ela participa da lógica fálica e acredita que se seu filho não participar também, ele não será amável. E como boa mãe, já que seu filho não demonstra preocupação com essa lógica, ela mesma se ocupa de fazer por ele.

Não tiramos a razão dessa mãe (e de tantas outras) de se preocupar que seu filho seja amável, porém procuramos desmistificar esta lógica de que para ser amável é preciso participar da lógica fálica, pois sabemos que isto é um engodo. Indiretamente, ao não permitir isto, dizemos à mãe, e conseqüentemente também ao filho, que ali ele será bem visto com os recursos próprios. Ele não precisa participar da lógica fálica para ser bem-vindo. Pretendemos abordar, ao longo da tese, as especificidades das estruturas em sua relação com o saber e o conhecimento, o que implica tanto na qualidade dos laços quanto da transferência – lembrando que se tratam de efeitos do amor.

Novamente notamos que propostas de intervenção inclusivas servem a todas as crianças (independente de sua constituição subjetiva), ainda que existam especificidades na maneira como se configuram tais propostas.

Assim, pensamos que o princípio de uma instituição – organizada para receber a diversidade de crianças e atenta ao que esta diversidade possa significar – é o

princípio de uma educação democrática. Trata-se de tomar o outro de um certo lugar, ser capaz de aceitar a singularidade sem querer, mesmo que veladamente, a homogeneidade. E da possibilidade de manter uma posição crítica frente às diferenças.

Os ateliês são também considerados como eixos do trabalho. Não são considerados atividades ocupacionais, como é comum vermos nos lugares onde se trabalha com crianças. Uma das características da montagem desses ateliês é a de que eles sejam atividades que interessem aos adultos que as propõem. O objetivo primeiro pensado era de que, desta forma, os adultos não dirigiriam demandas diretas às crianças para as quais tais demandas não são bem vindas.

Ao responsabilizar-se por uma atividade, esse adulto estará colocado(...) na posição de sujeito suposto não-saber. Nessa posição, não lançará demandas diretas às crianças, mas será sempre levado a rever seu próprio desejo pelo trabalho em andamento. Com isso, estará oferecendo um trabalho a partir de uma posição de Outro barrado. Para a criança, será o caso de pegar ou largar. Caso aceite essa oferta, poderá interessar-se pelo objeto do desejo do Outro na cultura: a música, a pintura, a dança, as histórias (...). A posição do adulto diante de sua oferta de arte, objeto de seu desejo, resguarda- o ainda do perigo de pôr a criança, transferencialmente, em lugar de seu objeto de gozo. Desta maneira, podemos dizer que o adulto coordenador da oficina conduz de forma oblíqua o olhar da criança para um objeto de desejo inscrito na cultura, no campo do Outro. Trata-se de, obliquamente, tentar reconhecer e fisgar o desejo da criança, não pela demanda direta ou imperativa do olhar ou da voz do Outro, mas buscando apresentar para a criança, porém, um tanto das representações de Outro na cultura. (KUPFER; FARIA & KEIKO, 2007, p.163)

A posição, nomeada como intervenção oblíqua na educação terapêutica, ou seja, uma maneira de estar com a criança sem estar diretamente voltada para ela, uma maneira de falar com a criança obliquamente (muitas vezes dirigindo-se aos colegas coordenadores do Grupo, outras vezes desligando-se a atividade e tirando o olhar endereçado à criança), é também aquela que iremos propor e sustentar enquanto posição interessante para as crianças, uma posição do adulto em transferência com o próprio trabalho. É necessário que o adulto esteja numa posição tal com seu fazer que o permita desviar os olhos de maneira interessada ao seu trabalho ou ao seu colega de coordenação de Grupo de forma que apresente às crianças sua forma de obturar a falta no Outro.

Na educação terapêutica – assim como na escola de Lacan e em outros lugares onde a convocação é feita para o desdobramento do amor de transferência em uma transferência de trabalho –, a convocação para que sejam feitas produções escritas leva seus membros a ocuparem-se disso. A educação terapêutica convoca os psicanalistas que se inspiram nela a escreverem sobre suas práticas. Existem muitos trabalhos (artigos, dissertações, teses) a respeito, o que também se configura como um determinado posicionamento profissional.

Portanto, a demanda institucional pelo registro e pela escrita das atividades de tratamento parece configurar também um dispositivo de tratamento do Outro. Cada um dos adultos envolvido na prática da Educação Terapêutica tem sido convocado a escrever sobre o seu fazer e isso tem resultado em vários estilos de escritas, bem como em projetos de trabalho e de pesquisa variados. (BASTOS, 2012, p. 135)

Lembremos que o Grupo Mix é um dispositivo oferecido na montagem institucional da educação terapêutica e, se um grupo misto está na base da educação terapêutica, não podemos pensar que isto seja uma via de mão única. Evidentemente os benefícios do misto estão para todos: psicóticos, neuróticos, autistas, abrigados, moradores de comunidades de baixa renda etc.

Passemos a seguir para o segundo eixo, a inclusão escolar. E, quando falamos em um campo de linguagem que comporta tal diversidade, nos aproximamos novamente do campo educativo e talvez também do escolar.

### **1.4.3. A inclusão escolar**

Por muito tempo, as crianças ditas “estranhas” estavam fora da escola. Ficavam trancadas em casa aos cuidados de mães, babás, avós etc. Poucos de nós conviveram com crianças autistas, psicóticas, com paralisia cerebral, síndrome de Down ou qualquer outro tipo de diferença nas escolas regulares.

Foi somente nos anos 80 e 90 que declarações e tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala (LDB 4.024/61). A Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: “quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal”. (CONEDE, 2012). No Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No início do trabalho no Lugar de Vida, o grande desafio era conseguir inserir estas crianças nas escolas regulares. Dizemos “conseguir inserir”, pois no início, muito mais do que hoje, havia dificuldades maiores para que estas crianças pudessem se matricular nas escolas regulares. Em parte pelo estranhamento normal que uma situação nova provoca, em parte porque os professores não se sentiam aptos a lidar com crianças que insistem em não aprender, por exemplo. Também pela sensação de que tudo aquilo que a escola montou para se sustentar como instituição parecia ser desmontado por estas crianças que, muitas vezes, não ficam em sala de aula por longos períodos, não falam ou se comunicam de maneiras esquisitas.

É neste contexto que o eixo inclusão escolar surgiu. Portanto, por um longo período foi preciso primeiramente dar algum subsídio aos professores e aos alunos para que os encontros pudessem acontecer de maneira menos “assustadora”, desmontando os grandes fantasmas que habitavam o receio do encontro com a diferença.

Passados 25 anos da inauguração da circulação de crianças autistas, psicóticas, neuróticas graves, com paralisia cerebral, síndrome de Down etc., nas escolas regulares, podemos tirar algumas conclusões.

Sabemos que, de fato, quando a questão diz respeito a uma estruturação psíquica que não rumo para a neurose, a circulação social e as possibilidades de enlaçamento com o outro são as bases para o trabalho de inclusão. Parte do trabalho com estas crianças é facilitar ou permitir que se estabeleça o laço ou algum tipo de enlaçamento social para que ela consiga circular com um pouco mais de destreza pela cultura em que está inserida. O que implica muitas vezes que o trabalho seja tanto com

as crianças quanto com o entorno, disso sabemos. Mais ainda, hoje sabemos que a escola é fundamental também para estas crianças ditas “especiais”.

Estar na escola é receber uma designação de um lugar socialmente compartilhado pelas crianças – o lugar de aluno – e isso é especialmente importante, não só para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas e autistas, como para suas famílias. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de criança. (JERUSALINSKY apud BASTOS, 2012, p. 152)

Ainda que exista um trabalho a ser feito em relação à inclusão de crianças autistas e psicóticas nas escolas regulares, esta não é nem de longe, a nosso ver, a questão mais importante sobre a inclusão. O que a inclusão traz à tona é justamente o que aponta Jerusalinsky (1999), uma necessidade de releitura da instituição escolar. Alguns chamam de falências, outros de decadências, nós estamos tomando a questão como a necessidade de uma releitura. A escola precisa se reescrever para fazer sentido para crianças que acessam qualquer coisa sobre os conhecimentos no universo digital e que estudam junto com outras (autistas, por exemplo) para as quais o saber não está posto de uma maneira que a busca pelo conhecimento formal faça algum sentido.

Na educação inclusiva, sobre a qual estamos versando, é preciso que o trabalho institucional seja o de fazer uma rede de linguagem (seja na escola ou em qualquer lugar de circulação social da criança), na qual operamos em diferentes níveis de estruturas discursivas: a das crianças especiais, a das crianças ditas normais, a da equipe diretora, a dos professores e a dos pais (BASTOS, 2012).

#### **1.4.4. O escolar propriamente dito**

Este eixo é o aprofundamento do eixo inclusão escolar. Aprofundamento, pois, se a escola como lugar de circulação social da infância é fundamental, isto não pode bastar. A escola tem função escolar, e a esta função refere-se o eixo “escolar propriamente dito”.

Aqui se trata de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de promover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico. Trata-se de lhe fornecer instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, apostando que esses instrumentos lhe serão de valia quer para seu reordenamento simbólico, quer para poderem dizer-se em sua angústia. (KUPFER, 2007, p. 105)

Neste eixo o que está em pauta é a possibilidade cognitiva de crianças que não apresentam padrões típicos de desenvolvimento e solicitam uma variação imensa do trabalho para as aprendizagens.

Em tese de Doutorado, Marise Bastos apresenta um caso em que vemos a construção do saber e o acesso ao conhecimento de uma criança psicótica. Trata-se do trabalho do grupo da escrita, alicerçado na concepção psicanalítica de que o ser humano é habitante da ordem da linguagem e seu inconsciente é estruturado como linguagem. (BASTOS, 2012)

(...) e como uma linguagem baseia-se na concepção freudiana de inconsciente estruturado como um escrito. É a partir do escrito inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. A aquisição da escrita supõe, portanto, o caminho de uma criança na passagem do escrito à escrita alfabética. (BASTOS, 2012, p. 146)



O escrito inconsciente organizaria também, então, a fala. A escrita ficaria num lugar fundamental, como organizadora do inconsciente, e é sobre a possibilidade de trabalhar a organização inconsciente através da escrita que Bastos trabalhou em sua tese.

No grupo da escrita trabalhamos com a hipótese de que na psicose infantil e no autismo a relação do sujeito com a linguagem pode ser reordenada pela via da escrita, uma vez que o escrito inconsciente é o suporte para a escrita alfabética. Se existe um paralelismo entre essas duas escritas, poderíamos dizer que a escrita alfabética pode servir ao psicótico como uma via de suplência, como uma nova possibilidade de estruturação psíquica produzida a partir da inscrição de traços que teriam um caráter subjetivante, ou seja, de construção ou de reconstrução do sujeito. (KUPFER, apud BASTOS, 2012, p. 149)

De maneira geral, a alfabetização – seja para as crianças psicóticas, as autistas ou as neuróticas – pode ser uma forma de referência de linguagem, uma possibilidade de laço com o Outro, uma relação com o saber e com o conhecimento.

O que observamos na clínica do Mix é que, para a neurose, a educação terapêutica também faz marca. É um tipo de marca/significante, um rastro ou traço. É uma marca em um sujeito cujas possibilidades combinatórias já estão restritas, ou seja, uma marca a partir de um lugar já feito.

Em comunicação pessoal, Kupfer relata um exemplo dado por Voltolini, que é bastante ilustrativo sobre o que discutiremos. Em discussão sobre a criança autista ter ou não uma marca, ele observa: é como se houvesse já um mínimo de marca, uma letra, o L. O que se pode fazer a partir daí é bastante, mas não tudo. Pode-se escrever Laço, eLe, reaL, etc., com L mas não se pode escrever Fuga por exemplo.

Talvez, assim também seja o efeito da educação terapêutica na neurose. Ela não será a possibilidade de dar curso à constituição subjetiva, mas pode trazer outras letras àquilo que já está inscrito. Não se trata de marca constitutiva, de traço unário, mas trata-se de marca, marca a partir da marca que já está.

Assim, podemos dizer que, hoje, a educação terapêutica é oferecida a crianças com diferentes questões no atravessamento da infância. Desde aquelas para quem os limites que a elas se apresentam refletem significativamente nas tarefas e relações do dia a dia (como é o caso das crianças autistas, psicóticas e neuróticas graves), até aquelas com dificuldades na escola (as chamadas dificuldades de aprendizagem), além de uma diversidade de outras questões contemporâneas. A saber: crianças moradoras de abrigos que precisam lidar com questões como abandono e violência; irmãos das crianças para quem os pais buscam tratamento (autistas, psicóticas, com Paralisia Cerebral) e que, não raro, ocupam lugar de “cuidadores” dos irmãos desde muito cedo; filhos de pais homossexuais e a questão das diferenças sexuais e das funções; filhos de pais originários de países diferentes ou que foram morar fora de seu país de nascimento, por ocasião da entrada na linguagem e da constituição subjetiva do sujeito bilíngue. Enfim, crianças e as questões da infância pós-moderna.

Nas bases fundamentais da educação terapêutica, está o entendimento da necessidade de propostas educativas e de tratamento endereçadas às questões do nosso tempo. Dentre elas, a necessidade de espaços e campos discursivos que permitam a diversidade, a circulação dos diferentes e das diferenças e, se podemos completar, novos modos de relação com o conhecimento.

Feitas as apresentações do nosso campo de trabalho, passaremos a seguir ao desenvolvimento das noções fundamentais dos temas sobre os quais trabalharemos nesta tese. Iniciaremos com a noção de transferência para a psicanálise.

## **PARTE 2: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-CLÍNICAS**

## CAPÍTULO 2: A NOÇÃO DE TRANSFERÊNCIA NO CAMPO DA PSICANÁLISE

O fenômeno da transferência tem história milenar nas teorias filosóficas sobre a crença. No campo científico, o próprio conceito de “episteme” implica um crer-poder-saber algo novo em cima de um suposto saber antigo. Nenhum pesquisador investe sua reflexão se não supõe um mínimo de saber na teoria, no outro, ou no objeto de suas buscas. E se, do palco do intelecto, descemos à rua da vida cotidiana, nada muda. Não vivemos um minuto sequer sem uma suposição de saber no outro, no saber do transeunte, para perguntar-lhe onde fica tal rua, ou no saber do padeiro, para comprar o pão. Por isso, quando para o texto da réplica, a transferência é *condição de tratamento* e, por isso, *condição de pesquisa*, aceito-o menos como silogismo, a legitimar a subordinação, e mais como condição da própria *condição humana*. (BEIVIDAS, 1999)

Se podemos dizer que existe um tesouro na psicanálise, este é a transferência. Muito foi dito a respeito desse fenômeno batizado por Freud (primordialmente em FREUD, 1912a/1988; 1912b/1988; 1914-15/1988) como aquilo sem o qual a experiência psicanalítica não pode ter início e, por Lacan (primordialmente em LACAN, 1951/1998; 1960-61/1992), como o amor do início da experiência psicanalítica, uma espécie de amor de início de análise. Trata-se de *Übertragung* ou transferência. O *modus operandi* do método psicanalítico.

A transferência está entre os poucos conceitos que atravessam todas as correntes de pensamento psicanalítico. Existe vasta bibliografia sobre o tema, porém, parece haver sempre a possibilidade de se fazer novos e/ou outros recortes acerca de velhos assuntos, fazer *poiesis*<sup>12</sup>, por exemplo. Seguiremos um dentre os vários caminhos possíveis, apresentando características que consideramos fundamentais sobre o tema da transferência, para embasar nosso trabalho. Trataremos, inicialmente, da transferência na neurose.

Podemos dizer que as teorizações sobre a psicanálise e a transferência aparecem concomitantemente, ou ainda, sendo mais ousados, podemos dizer que grande parte da psicanálise é um refinamento da teoria sobre a transferência, que é um

---

<sup>12</sup> *Poiesis* é uma palavra de origem grega, que tem o significado de criação. Em grego realizar-se diz-se *poiein*; de *poiein* se originaram as palavras poeta, poema e *poiesis*. Como reflexão em torno do que ocorre em todo *poiein*, funda-se a poética, que nada mais que uma interpretação.

termo empregado por Freud desde *A interpretação dos sonhos* (1900/1988). Nesta obra, ele discute o tema, pela primeira vez, como transferência de sentido, operação onírica, referindo-se ao processo de o sonho utilizar restos diurnos como fonte para imprimir sentidos. São disfarces do desejo que se apoderam de algo, transformam e atribuem um novo sentido.

Ainda no início de suas teorizações, nos estudos sobre a histeria, o que começou a intrigar Freud foi justamente a ligação entre as vidas infantil e adulta. Conceito este que aparece desde o princípio na obra freudiana e, mais especificamente, quando o teórico propõe que as crianças atravessariam momentos cruciais durante seu desenvolvimento: entre eles, o conhecido Complexo de Édipo, que instaura a lei, o interdito e integra o sujeito à sexualidade, por fim. Como consequência, o sujeito não pode mais realizar a sexualidade, senão no plano simbólico – a dimensão organizadora do sujeito na neurose.

Freud identificou que a criança vai constituindo-se a partir de embricamentos de relações afetivas de carinho, ódio, ciúme e, com isso, constrói um arsenal emocional do qual poderá dispor para interagir na vida adulta. A transferência é, entre outras coisas, a via pela qual a infância participa da vida adulta. Por essa razão, ela pode ser considerada uma poderosa, delicada e complexa ferramenta de trabalho.

*Grosso modo*, a ideia de transferência, que está em Freud (1912b/1988), definiu-se como a reatualização de antigos clichês na figura do analista. O analisando transfere ao analista seu estilo estereotípico de estabelecer relações, adquirido com as primeiras figuras humanas (pais, cuidadores). Em outras palavras, o analista coloca-se de tal forma que serve como suporte para que o analisando reedite com ele antigos padrões.

Fato conhecido foi a interrupção do tratamento de Anna O., que deu origem ao estudo de Freud sobre os efeitos da transferência. Trata-se do caso da senhora Bertha Pappenheim, uma paciente de Breuer, a quem Freud trata como Anna O., em seus textos (BREUER, FREUD, 1895/1988).

Anna O., de 21 anos, apresentava sintomas profundos de histeria, incluindo paralisia, perda de memória, deterioração mental, náuseas, distúrbios visuais e orais. Tais sintomas surgiram quando ela cuidava de seu pai doente, por quem nutria uma

grande paixão. O tratamento dessa paciente consistia em fazer com que ela relembresse as cenas que haviam sido perturbadoras durante o dia, enquanto cuidava de seu genitor. Depois de relatar as cenas, ela se dizia aliviada dos sintomas. A escuta de Breuer colocou Anna em tratamento e sabemos, portanto, que em relação transferencial. A dinâmica da transferência não era conhecida, naquela época, como a conhecemos hoje. Naquele momento, Freud estava na construção dos conceitos. Anna O., em plena transferência com Breuer, dirigiu-lhe demandas diversas, maciças e confusas, o que fez com que ele, em certo momento, decidisse dar-lhe alta, considerando seu tratamento concluído.

Anna sentiu-se abandonada e reagiu produzindo um sintoma: desenvolveu uma gravidez imaginária e nervosa. A partir dessa dinâmica complexa, Freud concluiu algumas coisas importantes como, por exemplo, o fato de que existe relação entre sintoma produzido e rompimento prematuro de vínculo afetivo; que as ações do médico podem influenciar, alterar e mesmo produzir sintomas.

Foi nesse momento, também, que Freud concluiu que a transferência é sempre de caráter sexual e que o sentimento transferencial encontra-se pronto e atento a encontrar destino, ou seja, a instalar-se no corpo de um médico ou de um analista. Hoje podemos completar dizendo que a transferência está pronta, na vida adulta, à procura de um corpo para instalar seus afetos, um corpo que pode ser de um analista, de um amigo, de um colega, de um professor etc., e essa pessoa ocupará o lugar de alguém que outrora fora fundamental na constituição daquele sujeito.

Em *A dinâmica da transferência* (FREUD, 1912b/1988), temos que a condução da vida erótica adulta se dá a partir de algumas possibilidades, conseguidas por meio de certa disposição inata e as influências do meio ou, se preferirmos, aos acidentes, incidentes, às alegrias e tristezas individuais, sofridos por cada sujeito que constitui uma história singular. Toda essa composição resulta no que Freud chama de clichê estereotípico de cada um, o estilo que se constrói para a condução da vida erótica.

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico de se conduzir na vida erótica, isto é, nas pré-condições para enamorar-se que estabelece nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia chamar de um clichê estereotípico, constantemente repetido no decorrer da vida da pessoa. (FREUD, 1912b/1988, p. 111)

Este clichê estereotípico se repete ao longo da vida sem que o sujeito tenha consciência disso. Na verdade, ele é o próprio sujeito, é parte do que constitui aquele ser humano, sua aparelhagem psíquica e, portanto, aparecerá em diversos momentos e tempos da vida, de acordo com os instigantes afetivos que lhe acometerem.

Assim, se a realidade não atende a todas as necessidades que o sujeito tem de amar – dificilmente o atenderá completamente –, ele está fadado a aproximar-se de cada pessoa nova que encontra com ideias libidinais antecipadas, que são os clichês estereotípicos, a base da transferência. (Freud 1912- 1998). A pessoa colocará aquele com quem inicia uma nova relação numa de suas “séries psíquicas” já formadas e, então, o fará repetidamente, vida afora. Graças a esse movimento repetido, que acontece também em relação à figura do analista, é possível conhecer a posição psíquica do paciente e manejar a transferência. Sabemos que, não apenas para os processos de análise, a transferência faz-se proveitosa; ainda que não se trate de manejá-la como faz o analista, ela nos fornece pistas sobre o estilo do laço ou enlaçamento social do sujeito.

A transferência pode ser concebida como a reedição da posição do sujeito em relação ao significante, enquanto traço particular, que tende à repetição de padrões de sua constituição subjetiva e de marcas afetivas particulares. Logo, é na articulação da posição do analisante em relação ao analista, pela transferência, que é possível a extração da posição do sujeito, como traço fundamental da repetição, bem como a construção de um saber sobre si.

Freud (1912b/1988) observa que o fenômeno da transferência não era encontrado apenas nas pessoas que faziam análise, ele era visto também entre aquelas que não estavam em tratamento. Todos precisamos de algum tipo de crença ou de adesão ao fazermos nossas escolhas. O amor e a transferência interferem nessas

escolhas, ainda que se tente sustentá-las sob uma aparência de utilidade ou sob a justificativa de alguma tradição filosófica. Podemos dizer que não existem escolhas sem crença, nem escolhas sem transferência, na medida em que a transferência é sempre uma questão de acreditar no saber de um “legítimo” representante (GUÉGUEN, 1997).

Freud (1905[1901]/1988) percebe e aprofunda-se cada vez mais na importância da figura do analista. Estamos diante do tesouro da psicanálise, a complexidade das relações humanas influenciada por dinâmicas transferenciais.

Em 1900, Freud atende Dora, no ano seguinte passa a escrever sobre o caso que publica, em 1905, sob o título *Fragmentos da análise de um caso de histeria* (1905[1901]/1988). Naquela época, seu companheiro de correspondências é Wilhem Fliess, um médico alemão, especialista em otorrinolaringologia. Freud manteve com ele uma longa relação profissional, que pode ser conhecida pela vasta coleção de correspondências entre os dois (de 1887 a 1902). Esse conjunto de correspondências, bem como tantas outras relações amorosas-profissionais (transferenciais) que Freud manteve com diversos discípulos e mestres, poderia ser um caminho para pensarmos na transferência de trabalho como possibilitadora de mudança da relação com o saber e a produção do conhecimento.

Toda a construção teórica de Freud foi tecida com os pares: ele submetia ao outro suas ideias. Criar uma forma de tratamento mantendo, ao longo de todo o processo, a conversa com colegas e mestres é estar dividido, estar em certa posição em relação ao saber sobre si. Não podemos dizer que Freud não autorizava a si mesmo e por isso recorria aos colegas como forma de “aprovação” (imaginária). Mas podemos dizer que já está colocado, desde Freud, aquilo que Lacan (ZACHARIAS, VIDAL, TOLIPAN, 2001) chamou de transferência de trabalho (como veremos no capítulo 4) e a relação com colegas acerca das construções teóricas, conforme trabalharemos nesta tese.

De acordo com Freud (1940[1938]/1988), “a transferência é ambivalente; ela abrange atitudes positivas (de afeição), bem como atitudes negativas (hostis) para com o analista que, via de regra, é colocado no lugar de um ou outro dos pais do paciente, de seu pai ou de sua mãe” (p. 202). É aqui que o autor lapida um pouco mais



a noção de transferência, enriquecendo-a com aspectos positivos, negativos e ambivalentes, que devem ser levados em conta no tratamento psicanalítico.

Freud aponta para dois aspectos importantes trazidos pela transferência: um deles refere-se ao fato de o analista ser colocado no lugar de uma figura parental e, por essa razão, ter a possibilidade de influenciar o sujeito, uma vez que o superego origina-se na dissolução do Complexo de Édipo, que é vivido com as primeiras figuras cuidadoras da criança. Ao final de todo atravessamento edípico, o superego exerce certo poder sobre o ego, lembrando que os pais foram a origem do superego e que, por meio dele, exercem influência na vida do sujeito. Um jogo que coloca em marcha processos infantis, demandas primárias, sentimentos ligados ao tempo da infância: ciúme e demanda de reconhecimento. É por causa da transferência que o analista pode acompanhar o estilo que o paciente construiu para organizar sua relação com os outros, como certa reedição das origens. O segundo aspecto é que, quando o superego fica encarnado na figura do analista, existe a possibilidade de que se torne menos rígido, em certa medida, que seja lapidado, aliviando um pouco o sujeito da miséria neurótica.

e o paciente coloca o analista no lugar do pai (ou da mãe), está também lhe concedendo o poder que o superego exerce sobre o ego, visto que os pais foram, como sabemos, a origem do seu superego. O novo superego dispõe agora de uma oportunidade para uma espécie de pós-educação do neurótico. (FREUD, 1940[1938], p. 190)

Em *A dinâmica da transferência* (1912b/1988), Freud notou que no trabalho analítico, a transferência operava também como resistência. Quando o paciente prestava atenção na figura do analista, ficava essencialmente atravessado por pensamentos e curiosidades em relação a este e deixava de voltar-se para si, como deveria, para manter em curso sua análise. Como se assim operasse uma paralisação, uma interrupção do “bom” curso da análise. Dessa maneira, a transferência guarda, desde sempre, uma ambiguidade; ela é, por um lado, mola propulsora para o trabalho analítico e, por outro, um impedimento para que ele avance. A consequência mais direta dessa dinâmica, encontrada na transferência, é a abertura que ela dá à dimensão da sugestão, no sentido de haver uma influência do analista sobre o paciente, por causa da relação transferencial e os perigos de o analista ocupar o lugar de quem tem o

“estatuto da verdade”. Fato que faz com que Freud (1912a/1988) recomende, firmemente, aos analistas que estejam alertas, uma vez que a análise nada tem a ver com essa participação ativa das vontades, das ideias ou das opiniões do analista.

Em *Recordar, repetir e elaborar* (1914a/1988), Freud escreve a respeito da instalação de uma neurose de transferência no tratamento psicanalítico. Trata-se de uma “doença artificial”, produzida pela psicanálise (em análise). Assim, os sintomas adquirem uma nova significação, por meio da “cura” dessa doença artificialmente produzida. Produz-se a doença e inventa-se o remédio para ela, pela fala do analisando em transferência, conseqüentemente, esse remédio age sobre o sujeito. É evidente que existe um propósito para a criação dessa “doença”, que é chamada de neurose de transferência. Para a psicanálise, a instalação da neurose de transferência permite ao analista ver, no momento presente, na atualidade da sessão, o funcionamento do inconsciente, e isso é de grande valor, pois oferece pistas sobre os caminhos que aquele sujeito percorre rumo ao sofrimento.

Nas *Novas recomendações para a técnica da psicanálise* (FREUD, 1914-15/1988), temos o “amor de transferência”. Lacan (1951/1998) associa esse ponto ao que ele chama de período vitoriano de Freud, um período em que ele trata do amor: amor na análise. “(...) pois se o amor de transferência é uma repetição estereotipada das condutas inscritas no sujeito, dispostas a ressurgir quando se lhe dá ocasião, isso é certo para todo o amor. Não existe, diz Freud, amor que não tenha seu protótipo na infância” (MILLER, 1987, p. 66).

Freud (1912a/1988) chega a recomendar aos analistas que, além de não corresponderem a esse amor, mantenham uma posição ativa de esclarecimento ao paciente quanto ao fato de esse amor ser ilusório. Qual seria então a diferença entre o verdadeiro amor e aquele que se encontra na existência do amor de transferência? Para a psicanálise, talvez, não exista nenhuma diferença e a noção de algo que preenche (como o amor) não faz sentido. Uma vez que o inconsciente, estruturante do sujeito, é constituído sobre uma ausência radical, ausência do objeto que lhe causa, e está estruturado como algo que é não todo – a linguagem. À consciência resta apenas falar disso e por essa razão vemos o inconsciente sendo dito na consciência, quando cometemos atos falhos ou gaguejamos. O inconsciente seria, portanto, um saber

constituído a partir de ausências. Dessa forma, tanto o amor quanto o amor de transferência são verdadeiros em sua impossibilidade, pois “(...) é impossível comparar a transferência e o amor, e medir a parte, a dose, do que se deve atribuir a cada um, e reciprocamente, de ilusão ou de verdade” (LACAN, 1960b/1992, p. 42).

Outra grande contribuição de Freud na observação e descrição da transferência é dar-nos a dimensão da implicação de outros tempos no que vivemos agora, de um engendramento curioso entre a repetição, a reedição e a remontagem nas relações. Acreditamos estar sempre vivendo coisas novas, mas, não raro, estamos apenas repetindo, e isso a psicanálise de Freud nos mostra.

Em *Além do princípio do prazer* (1920/1988), Freud escreve que os sentimentos edípicos, cujos desapontamentos são vividos com grande sofrimento por parte da criança, podem ser vividos na análise, a partir da transferência, sob a forma de compulsão. Esta seria uma tentativa de o sujeito elaborar aquilo que foi vivido de forma dolorosa. Como se repetindo ele pudesse recordar, ressignificar e elaborar.

No refinamento da teorização sobre a transferência, Freud conclui que, ainda que se possa reviver com a figura do analista determinados eventos fundamentais que marcaram o psiquismo, não se trata de um conserto daquilo que ficou mal acertado no passado. Isto acontece por muitas razões, uma delas é que o superego mantém em muitos aspectos uma força de repetição e, por mais que se trabalhe isso, há sempre um resto. O psiquismo não perde, e ainda bem que não, aquilo que o originou: alguns princípios morais, fundamentos de sentimentos de culpa e formações de ideias que estão relacionados a desejos recalçados.

A impossibilidade dos pacientes abandonarem completamente o sofrimento e a presença marcante da angústia de castração, nos processos analíticos, levaram Freud a deparar-se com os limites da técnica por ele inventada e as vicissitudes sobre o que seria chegar ao final de uma análise. Sobre esse assunto, Freud teorizará em seu texto *Análise terminável e interminável* (1937/1988), momento em que, também, discorrerá sobre a dissolução da transferência. Uma vez que ela tenha sido proposta como ferramenta de tratamento, haveria que se dissolvê-la, ao final. Há uma vasta discussão sobre o tema do término da análise, que inclui a dissolução da transferência, sobre a qual não nos deteremos nesta tese. Traremos apenas uma possibilidade de

desdobramento possível para o amor transferencial, em um contexto não analítico. Falaremos sobre tal possibilidade, a transferência de trabalho, no capítulo 4.

Desde Freud até Lacan, as teorizações sobre a transferência sofreram mudanças e, fundamentalmente, no *Seminário 8: a transferência* (LACAN, 1960-61/1992), encontramos a função de “sujeito suposto saber” como grande novidade em relação ao que postulou Freud. Ainda que não se encontre em Freud a nomeação “suposto saber”, Miller (1987) demonstra que essa função opera desde sempre, quando psicanalistas tomam como supostos certos saberes, propostos por Freud, como castração, pulsão, transferência, e trabalham como se isso já estivesse ali.

Lacan (1960-61/1992) introduz no estudo da transferência as noções de agalma, sujeito suposto saber e desejo do analista. Em linhas gerais, o objeto que acreditamos ter encontrado na pessoa amada é o que Lacan chamou de agalma, que em grego significa caixa de joias ou, ainda, coisa preciosa. Dessa forma, o agalma introduzido por Lacan, na teorização sobre a transferência, refere-se ao objeto que nos captura, a esse algo do outro que nos amarra, tema que será melhor discutido no capítulo 4, item 4.1, n'*O banquete*, de Platão.

Ao retomar estudos de Lacan, para situar sujeito suposto saber, Miller (1987, p. 56) afirma que “o sujeito suposto saber é para nós o pivô no qual se articula tudo o que se relaciona com a transferência”. O suposto saber seria, portanto, aquilo que serve para dar um pontapé inicial num processo de análise: a suposição que o analisando faz de que o analista sabe a que se refere seu sofrimento. A análise se estabeleceria, então, sobre a base dessa suposição para depois haver um desmonte disso. Fato este que nos faz acreditar que, na transferência, o engajamento acontece muito mais com um significante que com uma pessoa. O analista serve de meio (veículo) para o paciente trabalhar determinados aspectos de seu psiquismo.

Curioso que o paciente se interesse pelo analista e coisas que se referem a ele, quando está em meio ao próprio sofrimento; que naquilo que é originalmente uma experiência científica e terapêutica aconteça uma experiência amorosa. Obviamente o interesse pelo analista não está, portanto, deslocado do próprio sofrimento do paciente, ainda que na aparência esteja.

Sujeito suposto saber não como aquele que o paciente supõe saber tudo sobre ele, mas aquele que propõe que o paciente fale tudo o que lhe ocorre, independente do prazer ou desprazer que isso cause. Dizer ao paciente que diga toda e qualquer coisa é dar-lhe a mensagem de que para tudo que ele disser haverá uma escuta. Uma escuta que poderá produzir sentidos diferentes daqueles que parecem estar ali. Se colocamos o sujeito como o que um significante representa para um outro significante, a noção de sujeito suposto fica mais inteligível. Assim como o saber, que nesse caso também não é menos suposto.

E, por fim, o que Lacan chamou de desejo do analista é uma posição ética, é a leitura sobre a transferência do lado do analista. O desejo do analista é o ato de questionar o saber do analisante, de fazer trabalhar esse saber.

Pensando em termos de tratamento, a transferência conserva um caráter de patologia própria da experiência analítica, fundamental ao processo (MILLER, 1987, p. 61) e, na esteira de Miller, talvez possamos dizer que ela conserva a patologia própria de qualquer laço amoroso, afetivo e fraterno, ou seja, de qualquer relação com o outro. Isso nos permite fazer dela instrumento de trabalho, não apenas em processos psicanalíticos clássicos. Caso entendamos que o sujeito se liga ao outro amorosa e eroticamente, atravessado por um estilo, uma marca, estamos considerando a transferência. Conhecendo esse estilo e, portanto, sabendo o que o sujeito solicitará do outro, podemos, quando estamos no lugar daquele para quem se dirige a demanda, apresentar determinadas respostas inéditas, diferentes daquilo que o sujeito costuma viver. Tira-se, estrategicamente, o paciente do senso comum, dando a ele algo de *non sense* em resposta a uma demanda de repetição. Isso pode acontecer não apenas na relação analista-analisando, mas também, por exemplo, na relação terapeuta de Grupo-criança.

Em *Intervenção sobre a transferência* (1951/1998), Lacan diz que o que faz uma psicanálise ser uma psicanálise é desde sempre algo dialético: o psicanalista introduz uma dialética naquilo que antes era uno. Referindo-se ao caso Dora, Lacan traz o que nomeou como “inversões dialéticas”<sup>13</sup>, operações manejadas pelo analista

---

<sup>13</sup> A tradução que encontramos utiliza o termo “inversões”, porém acreditamos que “reviravoltas” e “viradas” ajudem a entender melhor o sentido de “renversements dialectiques”.

em resposta a convites, feitos pelo paciente, para ocupar posições imaginárias – e tudo, evidentemente, sobre transferência. Desse aspecto da transferência se faz sua característica de abertura e fechamento, de possibilidades de mudança e da resistência/paralisação, o que mobiliza e pode dar ao sujeito a experiência de encontrar nele mesmo o saber sobre si.

Na análise, vemos o analista perguntar ao paciente: qual é a parte que lhe cabe no que se refere à desordem daquilo de que você mesmo se queixa? A transferência pode dar algumas direções para que o analisando encontre a resposta. Ainda sobre o caso Dora, Lacan (1951/1998) diz que a transferência que Freud menciona ser invisível seria justamente aquilo relativo à contratransferência. “Em outras palavras, a transferência não é nada de real no sujeito senão o aparecimento, num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes pelos quais ele constitui seus objetos” (LACAN, 1951/1998, p. 224). Dessa forma, interpretar a transferência seria dar um sentido ilusório, que Lacan chama de “preencher com um engodo” o vazio que paralisou o processo, e assim retomar o movimento. Ele chama de “um engodo útil”, pois ele relança o processo.

Cremos, no entanto, que a transferência tem sempre o mesmo sentido, de indicar os momentos de errância e também de orientação do analista, o mesmo valor de nos convocar à ordem do nosso papel: um não-agir positivo, com vistas à ortodramatização da subjetividade do paciente (LACAN, 1951/1998, p. 225).

Lacan é, como dizem alguns autores, o teórico da passividade do analista, o analista precisa ser paciente. Ele diz que o momento da retomada do tratamento por meio da intervenção na transferência é pouco significativo, uma vez que aconteceria por um erro do analista, nem que esse erro fosse o de querer muito que o paciente ficasse bem.

Em *Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise* (1956a/1998), Lacan teoriza que o automatismo da repetição busca uma temporalização da experiência da transferência e só haverá avanços para o sujeito quando este souber sua posição no mundo, ou seja, descobrir pela projeção de seu passado um discurso em devir.

Em linhas gerais, a transferência com a neurose funciona assim: algo que mantinha o equilíbrio do sujeito com o gozo se rompe, ele sofre, quer saber por que sofre, procura um analista e supõe que este saiba a causa de seu sofrimento. Supõe um saber no analista. Tudo parte desse sujeito suposto saber, o pivô da transferência, dessa relação amorosa, transferencial. Na verdade, ele ama aquele que dele sabe e lhe fará demandas imaginárias, as quais o analista não deve responder e, ao contrário, deve ocupar um lugar simbólico.

Aquele que vem ao nosso encontro, partindo dessa suposição de que não sabe o que tem – já está aí toda a implicação do inconsciente, do *ele não sabe* fundamental. É por aí que se estabelece a ponte que pode ligar nossa nova ciência a toda a tradição do conhece-te a ti mesmo. (LACAN, 1960c/1992, p. 45)

O analista responde a essa demanda, que é de amor, não no lugar de amante (ativo), mas sim no lugar de amado (passivo), retomando a falta estrutural do amor. É diante do silêncio, da renúncia ao poder que lhe confere o estatuto de Outro e da neutralidade do analista, que o analisando pode avançar na construção do fantasma. E ao final, muito daquela transferência que é, entre outras coisas, imaginária se dissolve.

Dois sujeitos não são impostos pela suposição de um sujeito, mas somente um significante que represente para um outro qualquer a suposição de um saber como contígua a um significado, ou seja, um saber tomado em sua significação. É a introdução desse significante na relação artificial do psicanalisante em potencial ao que permanece nesse estado de  $x$ , a saber o psicanalista, que define como ternária a função psicanalítica. (LACAN, 1967, p. 10)

De outra maneira, o analista coloca-se como pura significação do saber “(...) do sujeito que não é ainda determinável a não ser por um deslizamento que é desejo do Outro, na pura forma que se isola como desejo de saber” (LACAN, 1967, p. 12). Lacan faz essa articulação com *O banquete* (PLATÃO, 2011), do significante comoagalma, e demonstra claramente, no discurso de Sócrates, “(...) que não háagalma que possa ser obtido por aquele que quer sua posse” (LACAN, 1967, p. 12).

## 2.1. Sócrates: Eros, amor que se dirige ao saber

A partir de nossas leituras do Seminário 8, *A transferência* (LACAN, 1960-61/1992), decidimos ler *O banquete*, de Platão (2011), o que nos suscitou alguns questionamentos, tais como: no discurso de Sócrates, Eros não seria o amor que se dirige ao saber? Poderíamos fazer um paralelo entre a relação com o saber, as produções de conhecimento, desejo de imortalidade e o amor? Afinal, vão-se os autores, ficam as obras.

Em *O banquete* de Platão (2011), há discussões filosóficas sobre o deus Eros em forma de discursos. Sócrates, depois de ter ouvido os outros filósofos fazerem suas hipóteses sobre um Eros belo e detentor das mais admiráveis características sobre o amor, anuncia uma “virada no jogo”. E assim começa a derrubar tudo a partir das bases “(...) remetendo as coisas à sua raiz, que é esta: Amor? Amor de quê?” (LACAN, 1960d/1992, p. 69).

Sócrates: – A meu ver, meu caro Agathon, principiaste admiravelmente bem o teu discurso, como afirmares que seria preciso, logo de início, revelar o que é o amor, para depois enumerar as suas obras. Tal exórdio só merece encômios. Muito bem. E, uma vez que discorreste com tanta beleza e magnificência a respeito da natureza de Eros, responde-me ao seguinte: faz parte da natureza do amor, ser amor de alguma coisa, ou de nada? (PLATÃO, 2011, p. 139)

Sócrates segue com perguntas que produzem um esvaziamento de toda argumentação apresentada até o momento acerca de um Eros de completude (bom, belo e potente) e faz o seu discurso sobre um Eros faltoso.

Do amor, passamos assim ao desejo, e a característica do desejo enquanto *Eros* era, que *Eros* deseja, é que o que está em questão, isto é, aquilo que ele é suposto levar consigo, o próprio belo, isto lhe falta, *endens, endeia*. Nesses dois termos, ele falta, ele é idêntico por si mesmo à falta. Aí está toda a contribuição pessoal trazida por Sócrates em seu nome nesse discurso do *Banquete*. (LACAN, 1960d/1992, p. 69)



Sócrates reproduziu sua argumentação com Diotima, provando que Eros não era nem feio nem bonito, nem “o tudo” nem “o nada”, e sim algo como um meio-termo. E, como um “meio-termo”, não era um deus, e sim um gênio. Sócrates traz então um mito sobre a origem de Eros para sustentar sua argumentação.

Numa festa em homenagem ao nascimento de Afrodite, Poros (o engenhoso, filho de Metes, a Prudência) embriagado, deita-se no jardim, e Pênia (a pobreza) senta-se perto da porta para mendigar os restos da mesa. Pênia, em sua miséria, tem a ideia de aproveitar a oportunidade para conceber um filho de Poros e diminuir assim sua pobreza. Eros, assim, é filho da pobreza. Foi companheiro e escudeiro de Afrodite, pois fora concebido no dia do nascimento da deusa. Herdou características de ambas as partes. É pobre, rude e sujo, imitando a miséria de sua mãe. Por outro lado, vive à procura do belo e do bom, é bravo e audaz, mago habilidoso, herdando a natureza do pai. Por natureza, não é mortal nem imortal, ora pode estar pleno de vida e abundância, ora pode morrer. O que adquire escapa-lhe, por isso não está nem na pobreza nem na riqueza de maneira absoluta. É aquele que está entre o sábio e o ignorante, o que filosofa.

Diotima diz a Sócrates que Eros é o sujeito amante, e não o objeto amado. Eros está no ponto intermediário entre os sábios e os ignorantes, e o motivo disto está em sua origem. Por fim, ela diz que Eros é o desejo de geração e procriação no belo. Eros é o desejo da imortalidade.

No discurso de Sócrates, encontramos as bases para pensarmos a relação entre amor, transferência e suposição de saber. Para ele, amar é supor que o outro tem aquilo que ele não tem, mas não sabe que não tem, e, responde como se tivesse mesmo sem saber que não tem. As relações transferenciais também operam nessa lógica.

A transferência é, pois, antes de tudo a verificação de que uma coisa chega a um lugar onde não aparecia antes, e por ser assim “deslocada” (“antes” era naturalmente preciso que ela estivesse “em algum lugar”, alhures), ela toma uma significação e uma função inéditas. (SILVESTRE, 1989, p. 92)

Diante da transferência o lugar de não saber do analista é central, ainda que temporariamente aceite a função deagalma como sujeito suposto saber, como maneira

de justamente sair desse lugar depois. E, ao final da análise, no seu desejo, o psicanalista pode saber o que ele é, isso é o que vem a ser dado a ele – o saber relativo à análise.

Temos em Lacan que transferência é um amor, um amor genuíno. O amor que nos faz crer que encontramos, na pessoa amada, o objeto perdido desde sempre, objeto que se buscará vida afora, pois nos é muito valioso, o agalma.

Novamente vamos retomar, “no início da experiência analítica era o amor”, mas para que ele serve nesse contexto? Com certeza, não para fazer par. Então, a transferência, representante oficial do amor na análise, deve ser tomada com referência à função significante; e o amor, como metáfora. O amor é uma tapeação – tapa a ação, obtura a falta (QUINET, 2009). É a partir do lugar do Outro que se poderá resolver a questão. Então, a transferência na neurose é, através do amor, fazer o Outro existir, enviar-lhe o objeto causa do desejo.

Temos, até o momento, a transferência como experiência amorosa da análise, que se estabelece por uma condição faltante, que conhecemos com Freud. Lacan avança, trazendo o conceito de sujeito suposto saber para a dinâmica da transferência e o sentido imaginário da intervenção na transferência.

Cabe dizer que há algo de ímpar na transferência, que a intersubjetividade abarca, mas não dá conta, completamente. Alguns analistas ou terapeutas acham que o trabalho a ser feito é com respeito à intersubjetividade. Lacan afirma que não, que esta justamente tem que ser posta de lado e que o trabalho é com a transferência. Talvez esteja aqui um bom ponto para citarmos o filme *Um método perigoso*<sup>14</sup> (2011), em que Carl Jung parece entregar-se a essa intersubjetividade, quando deixa que sua subjetividade participe de forma “ativa” no tratamento de Sabina Spielrein.

---

<sup>14</sup> Dirigido pelo cultuado David Cronenberg, o longa é uma mostra de como era a relação entre Carl Jung (Michael Fassbender) e Sigmund Freud (Viggo Mortensen) e os reflexos desta para a psicanálise, que estava, na época, em gestação. O filme aborda a intensa e polêmica relação da dupla com a paciente Sabina Spielrein (Keira Knightley).

Não estamos criticando os estilos de intervenção, apenas salientando que este não é o nosso. Estamos, nesse ponto, de acordo com Lacan, que por sua vez, concorda com Freud.

Isto não significa que caiba à análise, propriamente, retomar a intersubjetividade num movimento que a eleve a uma segunda potência – como se o analista pretendesse que o analisado caísse na própria armadilha para que ele mesmo, o analista, o orientasse. Não, esta intersubjetividade é convenientemente reservada, ou melhor ainda, adiada *sine die*, para deixar que apareça uma outra captura, cuja característica é justamente a de ser, essencialmente, a transferência. (LACAN, 1960a/1992, p. 20)

É como se a intersubjetividade fosse o todo e dentro dela ou parte dela se chamasse transferência. Trabalhamos aqui apenas com essa parte. Assim, a transferência existe e está na intersubjetividade (que já pressupõe relação com o outro por ser “inter”), a maneira, porém, com que ela é tomada e como fazemos o recorte é que diz respeito à psicanálise.

Quando o analista entra como sujeito, para a psicanálise, fica impedido de trabalhar, ocupando certo lugar, uma função; não é, portanto, a intersubjetividade que deve ser observada. A exemplo disso, uma analista nos contou sobre o desejo de um terapeuta em apresentar sua paciente a outro paciente que ela atendia, crendo que eles combinavam, o que, em sua opinião, valeria o encontro. Esse terapeuta, podemos supor, trabalha com a intersubjetividade, inclui no tratamento de sua paciente aquilo que diz respeito a ele, terapeuta. E novamente reiteramos, não estamos filiados a esse modo de fazer intervenções.

Num segundo exemplo, uma analista lacaniana e judia, que iniciou um tratamento com um senhor, também judeu, que lhe contava cenas de campos de concentração, se via impelida a perguntar mais sobre tais cenas, uma vez que aquilo lhe dizia respeito, dizia respeito à sua origem, à sua história; mas não o fez. Justamente, nesse ponto, um analista lacaniano recua. No primeiro exemplo, ainda que o analista pense que dois de seus pacientes poderiam ter um encontro interessante, ou ainda, no segundo caso, ceda ao desejo de matar sua curiosidade quanto ao holocausto; não é disto que se trata se pensamos pelo ponto de vista do tratamento do sujeito que ali está, que não é o analista. Como ponto fundamental, é preciso, então, deixar

marcado que trabalhar no manejo da transferência é um recorte bastante específico relativo à psicanálise – ainda que o fenômeno o seja bem menos.

Estas considerações sobre a transferência implicam uma série de desdobramentos, que só são passíveis de serem considerados a partir dos próprios elementos que a estrutura permite, e é por tal razão que afirmamos todos os desdobramentos simbólicos, inerentes a esta elucidação da transferência na neurose, pela via do conceito de sujeito suposto saber, por exemplo.

No entanto, tendo em vista esse conjunto teórico, pode-se afirmar que, na psicose, não exista transferência, nem uma suposição de saber, tampouco a possibilidade de trabalho analítico? Obviamente, não se pode afirmar que a transferência na psicose ocorra sobre os mesmos elementos de sustentação que na neurose, pelas diferenças estruturais que procuraremos esclarecer a seguir. Portanto, pela condição estrutural da psicose, a transferência não encontrará suporte em quaisquer elementos simbólicos, que implicará numa suposição de saber no analista, no estatuto do significante que orientará o trabalho e na própria estrutura da demanda de análise de outra ordem que na neurose.

Relembrando que nosso trabalho tem a marca fundamental de ser um campo de linguagem com crianças psicóticas e crianças neuróticas e, para tanto, é necessário tecer considerações sobre a transferência nessas categorias clássicas da psicanálise, faremos, a seguir, algumas considerações sobre as vicissitudes da transferência para a psicose.

## **2.2. Algumas considerações sobre a transferência na psicose**

Caso afirmemos que Freud foi o teórico da neurose, Lacan foi o da psicose, pois desde sua tese de Doutorado, em 1932 (LACAN, 1932/1987), até as últimas construções de seus estudos, encontramos elaborações acerca da estrutura psicótica. Não é objetivo do nosso trabalho, contudo, revisar suas construções sobre a psicose, tampouco entrar nas discussões comuns da psicanálise a respeito dos primeiros ou dos

últimos de seus seminários e das variações de suas construções nessa temática. Para o propósito desta tese, é suficiente que o leitor saiba que estamos considerando a psicose como uma estrutura com características próprias, diferentes das da neurose e não menos ou mais importante do que esta<sup>15</sup>. No entanto, retomaremos alguns pontos nodais da teoria lacaniana sobre a psicose e os apontamentos da neurose.

Com Lacan (LACAN, 1956a/1998; 1956b/1998; 1957/1998; 1958/1998) aprendemos que o sujeito é constituído pela linguagem, que possui suas próprias leis. Logo, o sujeito para a psicanálise não é da ordem do inato, mas efeito de uma operação de constituição. É comum que os autores em psicanálise utilizem dois recursos teóricos, da obra de Lacan, para elucidar o tema da constituição subjetiva: a teoria do Complexo de Édipo (essencialmente apresentada em meados de 1950), e a teoria da alienação e separação, que contempla o avanço da teoria lacaniana a respeito do objeto pequeno *a*, nos anos de 1960, que foi desenvolvida no *Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/2008). Contudo, manteremos a consideração de apenas situar o leitor, recuperando pontos nodais da teoria que julgamos essenciais para a elaboração sobre a transferência na psicose.

Ao nascer, o bebê encontra um agente materno que desempenhará funções ligadas aos cuidados essenciais à sua sobrevivência orgânica e simbólica. A prematuração específica do nascimento do homem implica num outro cuidador, que oferece objetos para saciar a necessidade, objetos fundamentais para a manutenção da vida orgânica e, ao mesmo tempo, insere a dimensão de nomear a realidade, pela via da inserção significativa, através da transmissão de um conjunto de significação sobre o corpo do sujeito. Ao ocupar o lugar daquele que transmite o que já existe antes da chegada daquele ser, o agente materno encarna um lugar que chamamos de Outro primordial, que nada mais é do que um representante primeiro do mundo externo. Lacan (LACAN, 1955-56/2002; 1956-57/1995; 1957-58/1999) nomeia esse lugar do Outro como o tesouro dos significantes, a partir do qual é possível inferir, na lógica

---

<sup>15</sup> Por tal razão, optamos por não apresentar a imensa discussão sobre a estrutura da psicose, nos termos da orientação da definição estrutural. Ou seja, não vamos discutir o momento em que tal arranjo acontece, como podemos encontrar em importantes autores, tanto no termo da psicose não decidida – através dos psicanalistas brasileiros Leda Bernardino, Alfredo Jerusalinsky, Julieta Jerusalinsky, entre outros –, quanto no termo da psicose ordinária, difundida pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller.

constitutiva, que o agente materno faz corpo para o campo da linguagem, neste laço inaugural. É a partir disso, que podemos apontar os desdobramentos para a inscrição no campo da linguagem, tanto pela subjetividade na psicose, quanto pela subjetividade na neurose.

Não se trata de uma ordem cronológica ou sucessiva, apenas de momentos importantes para que a constituição da subjetividade ganhe sua marca, mas utilizaremos um método didático para transmitir o que ocorre no laço inaugural.

Em hipótese, na neurose, no primeiro momento, a criança aliena-se no lugar de objeto do desejo do agente materno; isto é, não haveria distinção entre a subjetividade de um e o objeto do desejo do Outro. A posição mítica do bebê na neurose é marcada pela indistinção com a mãe, mas na perspectiva de ser o objeto do desejo materno, a partir do qual enlaça a mãe, por responder, deste lugar de objeto. Sendo ele também objeto total para ela. Esse circuito, mítico e original na neurose, é marcado pela impossibilidade de apreensão de toda e qualquer experiência de insatisfação pelo bebê, como afirmara Freud (1950[1895]/1988), pela via da experiência de satisfação alucinatória.

A partir do momento que haja a apreensão de qualquer traço de insatisfação ou desencontro no laço inaugural, entre mãe e bebê, podemos denotar que houve uma balança fundante para o laço mãe-bebê e, em especial, para o bebê. Essa marca implica na constatação de uma ausência de satisfação ou presença de insatisfação pelo bebê no laço, que derivará aos furos de si e do Outro, o que será teoricamente orientado pela noção de falta em psicanálise. Ou seja, quando há o desencontro no laço e a inscrição pela via de uma falta (em si e no Outro), houve a instauração da operação presença-ausência, também conhecida como operação de separação. Quando a operação presença-ausência está em alternância, quando o que se ouve é da ordem da dialética, estamos no curso da constituição subjetiva neurótica do sujeito, pois presença e ausência estão em operação dialética, como efeito próprio da função simbólica do significante. A insatisfação e o desencontro no laço são interpretados como falta e marcam um operador importante na subjetividade, o significante da nomeação dessa criança como desejo materno, pela via da pergunta fundante sobre o desejo materno. No entanto, pela própria dialética, outro significante possível se insere na lógica

constitutiva, pelo discurso do agente materno, como interpretação da criança desse desejo, a saber, o significante Nome-do-pai. Esses passos podem ser vislumbrados na descrição da metáfora paterna, realizado por Lacan no seminário *As formações do inconsciente* (1957-58/1999). Os efeitos dessa lógica implicam num Outro marcado por um furo, como efeito da via dialética do significante.

A função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno. Segundo a fórmula que um dia lhes expliquei ser a da metáfora, o pai vem no lugar da mãe (...), ou seja, o significado na relação com a mãe. (LACAN, 1958a/1999, p. 180)

Existe, porém, outra maneira de lidar com a descontinuidade da presença da mãe ou a falta de continuidade dela, isto é, quando o modo pelo qual o tratamento desse desencontro, no laço entre criança e mãe, se instaura, há a possibilidade de essa dimensão de insatisfação ser abolida radicalmente, expelida para fora do circuito possível, no qual não há operação pela via do símbolo.

A *Verwerfung* será tido por nós, portanto, como forclusão do significante. No ponto em que, veremos de que maneira no Outro um puro e simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica. (LACAN, 1958/1998, p. 564)

Trata-se, portanto, de pensar o estatuto do Outro para o sujeito psicótico e para o sujeito neurótico, em sua relação com a transferência e o saber, considerando-os diferentes pela via do funcionamento, e não por uma valoração.

Lacan, no Seminário 1, *Os escritos técnicos de Freud* (1953-54/1986), reconhece os efeitos do tratamento de Dick<sup>16</sup>, por Melanie Klein, e procura teorizá-los, problematizando as lógicas constitutivas do Eu e do sujeito no campo psicanalítico. No

---

<sup>16</sup> O caso Dick é um famoso trabalho realizado por Melanie Klein, nos anos 1930, a partir do atendimento de uma criança de quatro anos com sintomas graves que afetavam tanto o laço social, pela inabilidade de articular a linguagem falada, quanto no desarranjo de funções essenciais à sua manutenção vital. Lacan recupera esse trabalho no Seminário mencionado acima e teoriza os efeitos do trabalho de Klein.

final do Seminário 3, *As psicoses* (1955-56/2002) e no seguinte, o Seminário 4, *A relação de objeto* (1956-57/1995), Lacan inicia uma proposta de leitura acerca da noção de objeto em psicanálise, que lhe renderá uma nova perspectiva sobre o Complexo de Édipo freudiano, que culmina ao longo do Seminário 5, *As formações do inconsciente* (1957-58/1999), numa releitura orientada pela lógica da estruturação simbólica, a partir da inscrição do sujeito no campo da linguagem, ou seja, o Édipo deixa de ser compreendido essencialmente pelo imaginário da história teorizada por Freud, para ser elaborado enquanto a própria estrutura simbólica da subjetividade no campo da linguagem. Os elementos que orientam o efeito de tal estruturação estão pautados na função simbólica do pai (pela dialética da inscrição significante – Desejo da mãe e Nome-do-pai) e na metáfora paterna, enquanto equação fálica. O conceito que Lacan recupera de Freud, para afirmar a inscrição da neurose no campo da linguagem, é o da *Behajung*. Essa teorização lhe rende uma compreensão, fundamental para a subjetividade, acerca da função dos efeitos produzidos diante da constatação e tratamento simbólico da falta, pela inerente dialética do símbolo fálico, na neurose. Por outro lado, Lacan questiona o campo teórico da psicanálise sobre a relação dessa noção do Édipo com a psicose e afirma que “na psicose, o Nome-do-pai, o pai como função simbólica, o pai no nível do que acontece aqui, entre mensagem e código e código e mensagem, é, precisamente, *verworfen*”. (LACAN, 1958/1999, p. 211)

No texto de 1958, *De uma questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses* (1958/1998), Lacan dedica-se também ao tema das psicoses, e retoma novamente a noção freudiana de psicose a partir do mecanismo de *Verwerfung* ou forclusão, como vimos sinalizado na passagem anterior, em que a operação de forclusão incide sobre a possibilidade simbólica de inscrição do Nome-do-pai. Sendo assim, e brevemente, a psicose traz uma dimensão distinta da neurose para o campo psicanalítico, tanto em relação ao modo como a estrutura “funciona” quanto na dimensão do saber teórico da psicanálise.



Em *Resposta ao comentário de Jean Hyppolite*, de 1956, Lacan afirma:

O processo de que se trata aqui sob o nome de *Verwerfung*, e que não tenho notícia de que algum dia tenha sido objeto de um comentário um pouquinho consistente na literatura analítica (...) trata-se exatamente do que se opõe à *Behajung* primária e constitui como tal aquilo que é expulso. (LACAN, 1956b/1998, p. 389)

A partir dessa pequena apresentação, é possível afirmar que Lacan oferta uma teoria sobre a psicose que se distingue daquela oferecida pelo campo da medicina, especificamente pela psiquiatria, e que tampouco tem a ver com uma definição que equipare a psicose com a loucura ou estritamente relacionada com os momentos de desencadeamento da estrutura. A psicose está vinculada à definição teórica como efeito da operação da *Verwerfung*, cujo símbolo é, como tal, expulso da lógica de operação. Então, como abarcar teoricamente a psicose para a psicanálise de orientação lacaniana, quando o símbolo não opera na subjetividade? Quais os elementos de sustentação de tal estrutura, principalmente na questão da transferência?

A operação conhecida como de separação na neurose, aquela teorizada do Complexo de Édipo e da interdição de um terceiro, que culmina na castração simbolizada, tem um desdobramento diferente na psicose.

Na versão simbólica de recorte do mundo (neurose), o sujeito lida com a falta simbólica, as perguntas são balizadas pela lógica fálica; já na versão imaginária (psicose), a castração não entra como ordenadora do campo simbólico: não havendo metáfora paterna, o pai não intervém como lei e disso decorre que o sujeito lida com o mundo a partir de uma lógica do todo, que é diferente de uma lógica fálica.

Assim, o que está em jogo na psicose não é a presença ou ausência do pai na família, mas uma “(...) posição subjetiva em que ao apelo do Nome-do-Pai corresponda, não à ausência do pai real, pois essa ausência é mais do que compatível com a presença do significante, mas a carência do próprio significante.” “A *Verwerfung* será tida por nós, portanto, como forclusão do significante. No ponto em que veremos de que maneira é chamado o Nome-do-Pai, pode, pois, responder no Outro um puro e simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica”. (FARIA, 2010, p. 114)

Em outras palavras, a relação do psicótico com o campo do Outro não se dá através de um suporte simbólico, mas por meio da permanência de uma relação especular imaginária. E é ali que o sujeito coloca o analista, e qualquer semelhante, num lugar especular e imaginário. Esse é também o modo como se estabelece a relação transferencial.

Lembremos que o simbólico serve para ordenar o Real, mas não pode ser o único recurso, pois, nesse caso, os psicóticos seriam desordenados. Falamos de uma ordenação que ocorre de outra maneira, que não a partir do simbólico, diferente de dizer que é uma desordem.

No caso da psicose, não se trata de falarmos em dialética – presença-ausência – ou qualquer coisa que remeta a um sentido de oscilação como no jogo do Fort-da<sup>17</sup>. Isso, tendo em vista a operação radical da *Verwerfung*, diante da constatação da falta, cujo significante Nome-do-pai, enquanto símbolo que opera como recurso de tratamento simbólico da falta, é radicalmente inoperante na estrutura. Na psicose, trata-se de lidar com o Outro consistente, de presença plena e maciça, enquanto efeito próprio de tal operação de exclusão. Portanto, no lugar da simbolização da falta, a estrutura na psicose dispõe de recursos que implicam a radicalidade do todo, sem dialética: ou uma ausência total ou uma presença total. Podemos afirmar que tais efeitos são próprios do predomínio do registro imaginário na estrutura e dos recursos que lhe são possíveis, como o duplo.

---

<sup>17</sup> Quando S. Freud (1920/1988) observou seu neto Ernest jogar sob a cama um carretel amarrado a uma corda e assim fazê-lo desaparecer, e depois fazê-lo reaparecer quando o puxava de volta, balbuciando os sons Fort-Da, e mais tarde executar o mesmo jogo com a imagem de seu corpo no espelho, ele relacionou essa atividade a uma primeira construção psíquica dos bebês, a tentativa de elaboração da ausência da mãe. Dessa forma, a criança simboliza, entra no mundo das representações, onde é possível tornar presente o que não está e tornar ausente o presente.

A ordenação pode ser imaginária e nela trata-se de encontrar recursos para lidar com “o real da ausência do Outro no par ausência absoluta - presença absoluta” (FARIA, 2011, p. 148).

Considerar que o Édipo funcione como referência imaginária não implica, entretanto, desconsiderar a importância de seus efeitos nas psicoses. Ao contrário, trata-se de efeitos tão impressionantes, que são justamente eles que podem ensinar sobre o manejo e a direção do tratamento nas psicoses. (FARIA, 2011, p. 143)

Portanto, o manejo clínico e terapêutico na psicose é possível, segundo a obra de Lacan, de modo distinto da neurose. O registro essencial que o psicanalista dispõe para sua escuta está pautado no imaginário, em sua função de instaurar a distinção sobre o Real. Toda e qualquer ordem da experiência que evoca um desarranjo do imaginário na psicose implica tanto na explícita relação de forclusão do símbolo, quanto na necessidade de manejar as bordas imaginárias diante do Real; ou seja, criar bordas para o Gozo. Como, então, é possível articular, por essa via, o manejo clínico e a transferência?

Uma hipótese da posição subjetiva do psicótico, na transferência, concentra-se no imperativo a que esses sujeitos estão submetidos, quando em crise, de colocar o analista no lugar de sujeito e ele ficar no lugar de objeto. A criança se põe de forma a chamar o gozo do Outro nesse lugar, ficando como objeto de gozo do Outro e é a isso que não se pode responder. Se o Outro não é castrado, ele pode fazer comigo o que quiser. O psicótico se coloca na posição de objeto por conta disso, pois o Outro é todo poderoso, pode tudo. Logo, o analista deve contar com essa hipótese na escuta, e manejar a fala endereçada ao analista de modo a criar a borda ao Gozo do Outro.

No Grupo Mix, muitas vezes nossas intervenções são no sentido de proporcionar um limite às experiências que invadem o sujeito, tomando-o de maneira que ele fique sem recursos para dar uma resposta que não seja delirante. No Seminário 3, Lacan propõe uma posição de secretário do alienado para o analista, uma proposta de que o lugar ocupado pelo analista seja de dar testemunho sobre a relação do sujeito com o Outro, silenciando para dar vazão às construções que o sujeito psicótico poderá

fazer acerca dessas experiências. Desse modo, o analista, a partir de um silenciamento e de um apagamento de si próprio, propicia, ao psicótico, a experiência de uma relação com um sujeito que se supõe não gozar. Não raro, a operação é de ajuda na organização do que é o *eu* e o que é o *não eu*, o que pode tomar a aparência de intervenção pedagógica. São intervenções que propiciam nomear o que muitas vezes não tem nome.

Ao levantarmos considerações sobre a psicose em sua relação com a transferência, podemos elencar três pontos nodais: 1) o primeiro está relacionado a experiências disruptivas com o Outro, ao que nos é comum situar pelo absoluto ou não marcado, pela falta, ou seja, sua posição como efeito da inscrição no campo da linguagem; 2) o segundo concentra a posição do sujeito psicótico no campo do Gozo, situando-o radicalmente como objeto do Gozo do Outro absoluto; 3) o terceiro que configura a própria dimensão da transferência na psicose, essencialmente imaginária, implica a posição do analista pela via do manejo em direção ao possível tratamento imaginário, proporcionando, dessa forma, um contorno para a experiência e possibilidade de articulação imaginária do significante, distinguindo *eu* e *não eu*.

Sobre esse estilo transferencial, podemos retomar o que é comumente chamado de adesivo, ou de transferência marcada pela colagem imaginária, e como isto aparece em nosso Mix, conforme ilustrado nas cenas a seguir.

### ***Cena 2 – Mirella: eu/não-eu***

*Mirella frequentou o Mix de junho de 2010 a dezembro de 2011 e estava com 7 anos na época. Foi uma participação breve, inconstante e de baixa assiduidade, com faltas e atrasos, mas que deixou marcas e questões em todos os participantes do Grupo. As chegadas de Mirella ao Mix eram acompanhadas de falas e explicações sobre os atrasos. Ela chegava repetindo literalmente as falas de sua mãe: as meninas demoraram para se vestir, tinha trânsito, a Mirella está atrasada...*

*Esse é o primeiro fato que chama atenção em Mirella, sua posição na linguagem. Frequentemente, faz com que sua fala passe pelo outro. E assim, não se separa do outro. Parece repetir a convocação que faz à mãe: Não se separe de mim, não me perca...*

*Iniciava alguns diálogos, questionando a coordenadora de referência dela no Mix:*

*– Não está na hora de ir embora.*

*E a coordenadora respondia ajudando-a a nomear os lugares de fala:*

*– Será que você quer saber se está na hora de ir embora?*

*E ela: – É. Será que você quer saber se está na hora de ir embora?*

*Dé: – Então por que você não pergunta?*

*Então Mirella perguntava: - Então por que você não pergunta? Está na hora de ir embora?*

*A garota pegava o carrinho de boneca e puxava a mão de Dé<sup>18</sup>.*

*– Vá passear.*

*Dé. respondia: – Quem quer passear?*

*Mirella aponta para si mesma.*

*Dé.: – Então por que você não me convida para ir junto?*

*– Então por que você não me convida para ir junto? Vai passear? Vem passear? Você vai passear?*

*A noção de transferência adesiva pode ser exemplificada no modo como o sujeito responde à intervenção do analista. Mirella tende a utilizar os mesmo recursos de linguagem que as coordenadoras do Mix, que sua mãe, que a analista, isto é, não há desdobramento metonímico do significante que implique num ponto de basta, pela via da retroação significante. Outro fator que chama atenção, além dessa impossibilidade de substituição significante, é o estatuto do Outro. Esse Outro parece consistir ao ponto de não haver a possibilidade de descolamento do significante desse lugar maciço e consistente, permitindo a interpretação de cola entre a fala da*

---

<sup>18</sup> Dé. é a inicial do nome da coordenadora responsável pela direção do tratamento de Mirella no Grupo Mix.

*coordenadora e de Mirella, pela repetição literal dos significantes que não necessariamente implica num saber sobre eles.*

*Chega de fora, aquilo que diz respeito a ela. Muitas vezes, fala através do outro: “Não pode fugir”, “Não pode tirar a roupa”. Diz em voz alta, mas parece que para si mesma. Não raro, Mirella chama qualquer uma de nós por Dé. Ou só existe a Dé., ou somos todas Dês. Entramos no jogo, para depois, estando dentro, poder sair dele. Assim é o estilo transferencial proposto por Mirella, adesivo e maciço, próprio da psicose.*

*Aos poucos oferecíamos a Mirella que circulasse pelo Grupo acompanhada por outras coordenadoras. Ela repetia: Não é a Dé? Cadê a Dé? Acompanhá-vamos e dávamos suporte para que ela fizesse a construção/ separação eu-outro.*

*Até que um dia a Dé precisou faltar ao Grupo e foi então que Mirella chamou pela primeira vez uma das coordenadoras de Mô<sup>19</sup>.*

Soler (1991) propõe um avanço no que diz respeito à manobra analítica no trabalho com a psicose. De acordo com Soler, o analista precisa oscilar entre a posição de testemunha e a de orientação do gozo. Quando na posição de testemunha, ele deve silenciar e, quando na posição de orientação do gozo, ele deve trabalhar como um secretário não tão discreto, fazendo valer um dizer que limita o gozo e sem o qual esse gozo pode ser um horror absoluto. Acreditamos que no trabalho em um campo de linguagem diverso, como é o Mix, nossas intervenções estão mais do lado das intervenções de orientação do gozo.

Quando o coordenador do Mix trabalha nesse sentido mais “orientador”, está muitas vezes dando trato ao imaginário, ajudando o psicótico a nomear aquilo que muitas vezes aparece no Real como excesso. Esse trabalho se aproxima um pouco daquele feito por um professor, quando oferece arsenal de significados aos seus alunos e, talvez também, daquele realizado nos grupos de educação terapêutica.

Conforme dissemos acima, não tomamos a psicose como o que falhou da constituição subjetiva da neurose. Em nosso ponto de vista, a clínica e a vida são ricas

---

<sup>19</sup> Mô. é a inicial do nome de uma das coordenadoras do Grupo Mix.

com a diversidade de estruturas, não tomamos o modelo da neurose como o único que está acabado, que chegou ao fim ou ao bom termo. Nesse sentido, trabalhamos com os termos e as ferramentas da neurose, quando estamos diante do sujeito neurótico e com os termos e ferramentas da psicose, quando estamos diante do sujeito psicótico. Temos instrumentos para o trabalho com a psicose: possibilidade de suplência, construção de metáfora delirante, o barramento do gozo do Outro, que são os operadores da psicose.

Assim, neste trabalho, optamos por denominar psicose a estrutura cujo efeito no psiquismo está pautado por um tratamento da castração que difere daquilo que a psicanálise nomeou como neurose, que é a ordenação psíquica pela via da constatação da falta e tratamento simbólico da castração. Falamos de um inconsciente estruturado na psicose e não de um inconsciente desestruturado. Queremos dizer que não apresentaremos nenhuma valoração quanto às estruturas, pois tanto na neurose, quanto na psicose há inconsciente estruturado, porém com lógicas de funcionamento distintas. A questão que nos interessa sobre essa diferença estrutural, então, é afirmar que a neurose não é a única alternativa completa possível do atravessamento pelas vias da constituição da subjetividade, e sim que existem outros destinos possíveis de ordenação inconsciente, inclusive no modo como tais sujeitos instalam transferências em trabalhos analíticos, no Grupo Mix ou no laço social.

Feitas algumas considerações a respeito da especificidade do trabalho com a psicose, passaremos para nossas observações sobre a transferência na cena educativa pois estamos filiados àqueles que trabalham na articulação entre psicanálise e educação, saber e conhecimento; o que torna o campo educativo fundamental em nossas elaborações.

### **2.3. A transferência na cena educativa**

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi 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 das ciências passavam através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1914b/1988, p. 248)

Conforme anunciamos acima, tratar da transferência na cena educativa nos coloca na tradição da discussão da interface psicanálise-educação. Esse tema é amplamente discutido desde Freud, sendo possível encontrar, portanto, vasta bibliografia. Recentemente, um grupo de autores brasileiros fez um levantamento sobre o tema, num artigo intitulado *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980* (KUPFER et al., 2010).

Sabemos, por meio da psicanálise, que os laços transferenciais com os professores têm origem na relação com o pai onisciente da infância. Depois dos seis primeiros meses de vida, já se estabelece certa tônica das relações com as figuras masculinas e femininas e, por mais que se possa ampliar ou fazer variações, elas estariam atravessadas por uma espécie de herança sentimental, pelos laços mnêmicos deixados pelos modelos primeiros. De acordo com Freud, fora do âmbito do tratamento e sem a leitura devida, a transferência seria um fenômeno normal com função de adaptação social – não passaria de afetividades endereçadas ao mundo externo. O estilo conseguido nos primeiros anos de vida, que imprime uma maneira específica de o sujeito ligar-se ao mundo e aos objetos, aparece também nas relações com nossos mestres.

Nosso entendimento sobre a importância da transferência, no campo educativo, está no que Kupfer nomeou como *Educação para o sujeito*.

Aqui, trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico. (KUPFER, 2007, p. 289)

Refere-se à postura do educador a serviço do sujeito e, portanto, capaz de abandonar técnicas de “adestramento” ou “adaptação”. Desapega-se das técnicas e, em vez disso, coloca os objetos do mundo disponíveis para o sujeito, abrindo mão da posição de saber inquestionável.



Quando o educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor, nem o aluno –, nada de sua aprendizagem está predeterminada. A única coisa que está estabelecida é algo parecido com uma sombra, como disse Jerusalinsky (1997), no qual irá encaixando os objetos que a experiência da vida vai lhe oferecer. (KUPFER, 2007, p. 125)

Quando falamos em transferência na cena educativa, não estamos fazendo uma transposição da noção de transferência, tal como ela é utilizada no trabalho psicanalítico, para a educação. Ainda que, pela noção de transferência, possamos fazer muitas aproximações, as operações, o que se pode fazer com ela em um e outro campo, são bastante distintas.

Não raro vimos analogias simples do tipo: se a transferência é a reedição de clichês estereotípicos, conseguidos nas primeiras relações, então a criança transfere, ao analista, antigos clichês vividos com as imagos parentais e, assim sendo, faz o mesmo em relação ao professor. Ainda que façamos a suposição de que, na relação professor-aluno, a transferência pudesse ser tal e qual na relação analista-paciente, o professor não teria o que fazer com ela, uma vez que não serve de instrumento de trabalho para a educação, da mesma forma que serve à análise. O analisando colocará o analista num lugar que para ele é conhecido, aquele onde a figura parental um dia esteve. Pode atribuir como sendo resposta dada pelo analista aquilo que foi, um dia, a resposta de seu pai, por exemplo, quando diz: – Eu sei que você vai achar isso que fiz errado (como se essa fosse a opinião do analista, assim como talvez pudesse ter sido também a de seu pai um dia).

O analista cala-se, contudo escuta sobre esse lugar onde está posto, escuta aquilo que o analisando não diz, mas que está dito na cena. Assim pode trabalhar manejando isso que o analisando supõe que o outro pensa dele, a partir de um lugar onde está posto. Ao professor, não é possível fazer essa escuta, primeiramente por que ele é quem fala, não é ele quem escuta. E aqui temos mais uma consideração a fazer, na relação professor-aluno quem transfere é o professor, quem fala e “envia” algo endereçado ao outro é o professor. O analista cala-se diante de seu paciente e o deixa falar tudo que lhe vier à mente, conseguindo, dessa forma, que um banho de clichês

estereotípicos recaia sobre si. O professor fala, transmite e banha seu aluno com sua maneira de lidar com a falta, quando apresenta sua relação com um objeto da cultura – as regras gramaticais da língua portuguesa, por exemplo.

Ora, não seria possível pensarmos, então, que no caso da relação professor-aluno, esse banho de palavras se aproximaria mais do que uma mãe faz ao bebê, oferecendo um banho de linguagem, de significantes? A mãe também mostra ao bebê a forma como ela lida com a falta, naquele momento, colocando-o como completude.

Seguindo um pouco adiante com essa articulação, o professor no lugar de quem banha o aluno libidinalmente, assim como fazem as figuras parentais, poderia também ser alvo de certa alienação do aluno. O aluno, encantado com a figura do professor, pode colar-se a ele, alienando-se assim como os bebês às suas mães, e nesse movimento produzir coisas para o professor, oferecer o que aprendeu, fazer elogios. O professor, por sua vez, pode também ficar envaidecido e viver, por certo tempo, essa situação como prazerosa. Estamos falando, portanto, de uma relação imaginária, de narcisismo, da ilusão de completude e de uma relação que é dual.

Assim como a mãe tem um ganho narcísico importante na relação com seu bebê, quando o coloca no lugar daquilo que lhe falta, o professor também poderá ter ganhos similares. Ela ganha o estatuto de mãe; o professor igualmente se beneficia com as investidas do aluno, que o coloca num lugar especial, o de mestre. São relações marcadas pela sedução: a mãe, quando diz ao bebê: – você é tudo para mim; o faz tentando fisgar o olhar do pequeno, seu sorriso, sua entrega. O professor pode vir a fazer o mesmo, caso reitere a determinado aluno que ele é o “melhor”, e chame a atenção da classe pedindo para que olhem “aquele” aluno e se inspirem nele.

Ainda que, como psicanalistas, saibamos dessa falta estrutural, não podemos lidar com ela da maneira mais simples do que qualquer outro sujeito. Não se trata da questão de “sei sobre a falta estrutural e, portanto, não vou insistir em querer encontrar algo que me complete”.

O curioso é que por ser, a falta, algo estrutural, ela não cede, ainda que eu saiba sobre ela, a falta me constitui, não há como livrar-se. Mesmo que ela não ceda, é preciso a ilusão de que ela cederá, que será possível encontrar algo que alivie o vazio

que ela provoca. E por essa razão, continuamos em busca, namoramos, casamos, temos filhos, escrevemos tese de Doutorado e assim vida afora.

As relações imaginárias narcísicas propiciam isso, essa ilusão. É importante que exista a ilusão, é fundamental, mas a ilusão é da ordem do superficial do conhecimento, sem aprofundamento. Evidente que se olharmos mais de perto, ela se desfaz. É preciso guardar certa ignorância para mantê-la.

Se o bebê olhar mais de perto, perceberá que ele não é tudo para a mãe, pois ela tem outros filhos, marido, profissão, gosta de plantas, enfim, ele não é tudo para ela, como esta havia lhe dito. Mas disso ele não quer saber e fabrica uma ilusão, “(...) é próprio da relação narcísica-imaginária fabricar ilusão” (KUPFER, 2008, p. 50)

Não se trata de trabalhar irresponsavelmente com essa arma tão poderosa, que é a transferência, promovendo uma dependência das crianças ao ideal do Eu e, sim, proporcionar uma cena iluminada, que alegre os olhos como ilustração de uma possível vida adulta. Uma alternativa possível de lidar com a castração (simbolizada ou não), caminhando do amor ao saber.

Um professor que esteja colocado em um bom lugar profissional (que seja um mestre barrado, um sujeito castrado) não vai contentar-se em ficar na dupla professor-aluno e logo desviará seu olhar para outras maneiras de se relacionar com o conhecimento, que lhe sejam mais pertinentes. O aluno se apercebe disso e, depois da quebra do ideal, pode colocar o professor em um lugar onde possa servir de inspiração para um trabalho que será autoral do aluno.

No início deste capítulo, mencionamos que Freud manteve, em toda sua construção teórica, um diálogo a respeito dela com diversos colegas, mestres e discípulos. Na fase de investigação sobre as neuroses, seu grande companheiro de trocas de trabalho foi Josef Breuer, médico austríaco. Há quem diga que Freud o tinha como uma figura paterna. Ao fazermos essa analogia, estamos falando de transferência. Considerar alguém como um pai é transportar determinadas características dessa pessoa concernentes ao passado para outra, que está no presente.

Como faz Cifali (1994), estamos nomeando como posição psicanalítica esta que permite aos praticantes construir um saber do interior, sem ceder na complexidade de seus atos. Vemos a transferência na cena educativa como um jogo de amor e de

ódio, em que o professor é objeto; mais ainda, um jogo em que ninguém está em seu lugar atual e sim alhures no imaginário do outro. “A transferência não é fácil de definir”, diz Octave Mannoni (1980), “digamos, em geral, que é a mobilização do inconsciente em relação ao analista” e, acrescenta: “é prudente não buscar muitas precisões. Pois a transferência é verdadeiramente o não-teorizável da análise” (MANNONI, 1980, p. 48). Esses fenômenos não são simplesmente fabricação da situação analítica:

Na sua essência, a transferência eficaz de que se trata é simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa que se passa que muda a natureza dos dois seres em presença. (LACAN, 1954b/1986, p. 130)

A transferência não é um artefato da psicanálise, ela intervém no cotidiano das relações, profissionais ou não. Pode-se ignorar seus efeitos quando se trata do que se passa ali, em um instante da vida privada.

Mas nem tudo são flores, muitas vezes, o que aparece na transferência pode dificultar que o professor ou o coordenador de grupo consiga ocupar um lugar, uma posição interessante diante do que chega. A criança pode estar num lugar tal que provoque, no outro, sentimentos delicados – ao fazer piada com um professor, por exemplo.

Cifali (1994) afirma que a interpretação, como uma transferência negativa desse tipo de “brincadeira” (apelidar um professor, por exemplo), pode culminar na reação do adulto ocupando o lugar de autoridade. Ao acreditar que não deve tolerar brincadeiras, pois estas tirariam seu lugar de autoridade, veta qualquer possibilidade de a criança trabalhar suas questões pertinentes ao mundo infantil e ao ser humano. Que isso não se confunda com permitir que a criança faça tudo, sem limites. Vejamos uma cena de nosso Grupo, em relação a esse tipo de lugar transferencial, proposto por uma criança.

### ***Cena 3 – Virgínia: bruxa feia!***

*Virgínia é uma menina moradora de um abrigo da cidade de São Paulo, que foi trazida para o tratamento do Grupo Mix por causa de suas dificuldades no laço social. Chegou ao Mix com 10 anos, e trazia marcas de construções iniciais que puderam dar-lhe condições para uma circulação instrumentalizada, pela possibilidade de laço com o outro e pelo uso da fala como recurso mediador entre o desejo e a Lei, ou seja, ela tinha uma constituição subjetiva neurótica.*

*Trazia também as consequências dos campos discursivos em que estava inserida. Aquilo que seus pais tinham-lhe oferecido como vivências na infância: uma relação amorosa com a mãe mas que ficou interrompida, pois ela não se sentia capaz (devido às medicações que tomava, em virtude de problemas psíquicos) de cuidar da filha.*

*A mãe decidiu então pedir ajuda ao abrigo, como já havia feito com outros filhos. Deixou Virgínia no local e ficou em casa com a filha menor, que tinha na época 1 ano.*

*– Olhem, lá vem a bruxa, diz Virgínia ao ver que uma das coordenadoras está se aproximando do Grupo, para começar a roda de conversa.*

*– O que esta bruxa está fazendo aqui na hora do nosso lanche? (novamente referindo-se à aproximação da mesma coordenadora)*

*Desde o início, Virgínia trouxe suas questões a partir da lógica fálica, procurando seu lugar no mundo, numa relação com o Outro, do tipo: “o que sou para o Outro?”, “o que o Outro quer de mim?”, enfim, tudo girava em torno de “com quem minha mãe fica?” Elegeu uma das coordenadoras do Grupo para nomear como bruxa e a outra como princesa. Justificava, imaginariamente, que aquela que ela escolheu para ser a bruxa era feia e a que escolheu para ser princesa era bonita. As investidas de Virgínia contra a bruxa eram brutas e rudes. Ela não perdia oportunidade de dizer que a bruxa era feia, mal vestida e má. Foram dois anos trabalhando sobre os temas que ela propunha: o belo e o feio, o bom e o ruim, quem abandona e quem é abandonado, quem escolhemos para ficar conosco e quem deixamos no abrigo.*

*O lugar transferencial da bruxa não era muito fácil de sustentar, ainda que soubéssemos que era dele que se tratava toda a questão. Sabíamos que Virgínia estava identificada com a bruxa feia, pois em seu entendimento ela havia sido preterida pela mãe.*

*Não raro, agredia a coordenadora bruxa com palavras duras. A maneira com que a coordenadora eleita para ser a bruxa suportou transferencialmente essas investidas nos parece ter sido fundamental.*

*Virgínia: – Você é feia mesmo.*

*Coordenadora: – É... É chato ser feia.*

*A coordenadora assume o lugar de feia (proposto por Virgínia) para poder trabalhar e sair dele. Alguns chamariam de transferência negativa, nós chamamos de lugar transferencial, de onde se pode iniciar um trabalho. Virgínia perguntava sobre seu lugar, interpelando o outro, ao colocar a coordenadora no lugar da feia podia experimentar o lugar da bonita.*

*Para que se considere essas investidas agressivas materiais de trabalho e suporte – o que ocorreu por dois anos ou mais –, é preciso que esse fato seja um eixo de trabalho. Trabalho que tem, como base teórica, a importância desse tipo de posicionamento infantil. Vimos que a transferência guarda características ambíguas. Às vezes, se apresentam os aspectos positivos que aparecem sob uma forma de tentar “agradar” e, às vezes, os aspectos hostis, como este que Virgínia apresenta.*

É de notoriedade pública que o enlace ao conhecimento se realize por um enlace àquele que ensina. A história está em todas as bocas: essa disciplina que fora amada, graças a tal ou tal é detestada por causa de um outro. Um professor está autorizado a provocar uma transferência positiva e de se aproveitar dela para que um aluno retire o conhecimento? Quando ele for substituído por um outro menos amado, a disciplina tão investida não correrá o risco de ser arquivada? Tais enlaces continuarão existindo, eles farão parte dos encontros que marcam uma vida. Um professor ensina sua relação com o objeto de ensino e, se quisermos, podemos dizer ainda que o professor mostra sua relação com o campo do Outro (que pode ser pela obturação da

falta, se ele estiver na neurose, ou pela possibilidade de lidar com o Real através do imaginário, se estiver estruturado na psicose), ao apresentar sua relação com o conhecimento que, enquanto relação transferencial, acontece sem ser dita. É para isso que ele trabalha: o investimento de um sujeito pelo gosto do saber. Sua pessoa está no centro, cabe a ele responsabilizar-se por isso.

No pequeno e conhecido texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud (1914b/1988) descreve de maneira simples e direta esse mecanismo sobre o qual estamos nos referindo que, é de transferência de afetos, antes dirigidos às figuras parentais, que num segundo momento são endereçados às figuras dos mestres; e completariamos dizendo que é um texto que mostra também alternativas de lidar com a falta mediada pela relação com o saber. Nesse texto, Freud refere-se ao que está chamando de imago e aos protótipos para apresentar a dimensão ambivalente das relações. O texto inicia-se com o seguinte enunciado:

Temos uma sensação esquisita, quando, já na idade madura, mais uma vez recebemos ordem de fazer uma redação escolar. Mas obedecemos automaticamente, como o velho soldado que, à voz de “Sentido!”, deixa cair o que tiver nas mãos e se surpreende com os dedos mínimos apertados de encontro às costuras das calças. (FREUD, 1914b/1988, p. 247)

Curioso o fato de agirmos dessa forma, ainda que saibamos, agora já crescidos e conscientes, de que não precisamos obedecer a esse tipo de ordem. No entanto, como se ainda fôssemos crianças, a obedecemos. Como se algo dentro de nós estivesse tão fortemente ligado ao passado que fazemos como se fosse natural, ainda nos dias atuais. Imaginem que alguém nos dê um tema e solicite que façamos uma redação, se reagirmos instantaneamente e sem pensar, certamente iniciaremos a redação. Como se isso nos fizesse retornar a outros tempos. Freud fala também sobre sentimentos que ocorrem quando, já na idade adulta, encontramos um professor e o encontro nos transporta a outros tempos, como se retornássemos a antigos castelos. Particularmente, eu, a pesquisadora, vivi essa experiência recentemente. Permitam-me aqui relatá-la, pois ela ilustra a força da transferência na cena educativa, que reverbera por muitos anos, quiçá por toda a vida.

#### ***Cena 4. Uns mestres...***

*Por ocasião da missa de sétimo dia, devido à morte de meu pai, encontrei a mais importante professora de matemática que tive em toda minha vida escolar. Eu costumava chamá-la de sargento Megera<sup>20</sup> e sempre tive muito medo dela.*

*Não sei definir muito bem a ordem das coisas: se eu era péssima em matemática ou se a transferência com a professora me afastou dessa ciência.*

*Havia duas ocasiões que eram especialmente angustiantes para mim, as batalhas orais de tabuada e, mais tarde, as olimpíadas de matemática. Estas eram ocasiões em que eu repetidamente tornava-me uma aluna completamente apática. Não era capaz de responder nem mesmo às questões mais simples.*

*Voltando às sensações do encontro com a professora, ao vê-la, duas fileiras diante de mim, na igreja, tive uma mistura de sentimentos. Primeiro, olhei muitas vezes para ter certeza de que era ela mesma. Prestei atenção em cada pequeno giro de seu rosto para tentar identificar os traços, mas achei que ela estava tão parecida com aquela professora que eu tivera, vinte anos atrás, que não poderia ser a mesma pessoa. Seria sua irmã mais jovem? Como ela poderia ter envelhecido tão pouco, eu me tornei adulta e ela não estava assim tão mais velha.*

Freud (1914b/1988) relata algo bastante semelhante quanto ao encontro com os velhos mestres: “(...) Seria realmente ele? Ou apenas alguém muito semelhante? Como parece jovem! E como estamos velhos! Que idade poderá ter hoje? Será possível que os

---

<sup>20</sup> A Sargento Megera é uma personagem de um subdesenho da série Show do Popeye: “Olívia e Alice, a Grande no Exército”. Nesse desenho, apareciam as personagens: Sargento Bertha Blast, popularmente conhecida como Sargento Megera, o Sargento Chumb e o Coronel Migalha. A história mostrava Olívia no exército americano junto com sua amiga Alice, que era uma Goon fêmea da Ilha dos Goon. Alice era mais forte e acabava sempre ajudando Olívia nas missões. As duas viviam fazendo coisas erradas no exército e tomando bronca da Sargento Bertha Blast, uma baixinha com os nervos à flor da pele e que, por este motivo, recebeu o apelido de Sargento Megera.



homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos, sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?” ( FREUD, 1914b/1996, p. 247 )

*Eu olhava para aquela figura que tinha sido tão importante em minha vida escolar e, por um lado, sentia uma grande vontade de ir até ela e cumprimentá-la (é interessante, mas eu sentia uma gratidão enorme por ela, uma figura que deixou marcas nas minhas escolhas e teve muita importância em meu caminho escolar, ainda que tenha sido o de não escolher a matemática) e, por outro, havia um temor, pois ela era “a sargento Megera”, que eu jamais tive coragem de enfrentar. A missa terminou, eu ainda com sentimentos ambíguos, me enchi de coragem e dirigi-me a ela, toquei suas costas e disse:*

*– Professora Maria, fui sua aluna no Liceu Pasteur.*

*Ela virou-se para mim, armou seu tradicional ar de sargento, endureceu o corpo, ergueu a cabeça e perguntou:*

*– Em qual ano? De que turma você era?*

*Pronto. A pergunta feita daquela forma foi suficiente para eu paralisar, vivi minutos como aqueles de 20 anos atrás. Não conseguia fazer as contas para dizer em qual ano eu tinha feito a quinta série (sexto ano), me deu um branco completo, nem mesmo lembrava em que ano eu havia entrado na escola naquele momento. Fiquei, por alguns segundos, paralisada diante daquela personagem aterrorizante. Depois, olhei ao redor, me recompus e concluí que eu só queria dar um abraço nela. Olhei em seus olhos e disse:*

*– Professora, nem me lembro, e isso tem pouca importância agora, eu apenas queria dar um abraço na senhora. E abracei-a carinhosamente.*

*Ela retribuiu, perguntou por que eu estava ali, fizemos as falas necessárias, pertinentes a esses momentos, e terminamos nossa conversa.*

Nas palavras de Freud:

Em momentos como esse, costumava achar que o tempo presente parecia mergulhar na obscuridade e os anos, entre os dez e os dezoito, surgiam dos escaninhos da memória, com todas as suas conjeturas e ilusões, suas deformações dolorosas e seus incentivadores de sucessos. (FREUD, 1914b/1988 p. 247)

Mais tarde, tornei-me psicanalista, antes, psicóloga, e o devo a ela, assim como a tantos outros mestres, seja pelo que me fizeram viver como exemplo ou como antiexemplo; foi assim que me tornei o que sou hoje. Faço minhas, as palavras de Freud:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção, ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: 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. (FREUD, 1914b/1988, p. 248 )

Admiramos muitos, odiamos tantos outros, agíamos carinhosamente, dando presentes, ou escapávamos de suas aulas. Queríamos saber sobre suas vidas pessoais. Éramos claramente interessados em seus atos, em cada passo, nas roupas que trajavam, na maneira que se relacionavam com os colegas mestres ou nas preferências por alunos. Eles despertavam em nós uma gama de sentimentos. “Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”. (FREUD, 1914b/1988, p. 248)

A psicanálise nos ensinou que o estilo das relações, com pessoas do próprio sexo ou do sexo oposto, já está delineado, desde os primeiros anos de vida, em relação ao que temos com aqueles das primeiras relações (pais, irmãos, primeiros cuidadores). Ainda que o estilo de se relacionar possa posteriormente tomar direções variadas, a base está alicerçada e poderá ser sempre mais ou menos rastreada. Todos aqueles que cruzam nosso caminho mais tarde serão, de certa forma, encaixados nesses protótipos. Serão, como diz Freud “figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (FREUD, 1914b/1988, p.24)

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. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1914b/1988, pp. 248-9)

Importante reiterar sobre a função da figura paterna para a constituição subjetiva de uma criança e da importância da transposição de elementos dessa figura para a do professor, num segundo momento da vida, fato considerado por Freud na obra recortada acima.

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionamos-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos-os com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (FREUD, 1914b/1988, pp. 249-50)

Ainda que Freud não tenha tratado exatamente da questão da maneira como iremos abordá-la, ele nos deixa pistas para supormos que ele também pode ter vislumbrado a importância da relação dos nossos mestres com o saber. Ao endereçarmos o que ele chama de protótipos adquiridos, nas primeiras relações (e este é um movimento imaginário), recebíamos de volta certa parte que não servia aos nossos clichês.

Na relação com os mestres, há algo específico, eles são figuras de transmissão, por excelência, das coisas do saber/conhecimento em nossa cultura. Aqui existe uma delicadeza, o estilo do engajamento do mestre com o saber pode servir de alternativa para lidar com aquilo que a própria tentativa da relação professor-aluno não será capaz de resolver. Seguindo o pensamento freudiano, as relações com nossos

mestres nada mais seriam do que reedições daquilo que foi constituído com as figuras parentais. Num segundo momento, tentaríamos, com os mestres, também suprir a falta. No entanto, nessa segunda tentativa, algo se coloca como possibilidade, que não apenas o outro como alternativa de tamponamento da falta estrutural. Enquanto com as primeiras figuras humanas (os pais e cuidadores) “aprendemos” a importância de um (numeral cardinal) outro, nesse segundo tempo, com os mestres, temos oportunidade de ampliar nosso repertório e contar com o saber como possibilidade de lidar com a falta. Mais ainda, é a ocasião para conhecermos a possibilidade de o saber mediar a relação com o outro de maneira que se possa lidar com a falta sem perder a “dor e a delícia” da presença dos outros. O mestre não é um sujeito que se relaciona com o conhecimento como um eremita. Ele é aquele que dá a ver o conhecimento atravessado por relações com outros mestres, com a instituição e com os alunos. Não de outra forma, mas pela maneira a que assistimos como aquele mestre incorporou o saber em suas relações com os outros e fez disso algo importante, fundamental e significativo, um ofício.

Ainda que eu detestasse a matemática, talvez por causa do estresse vivido com a sargento Megera, meu respeito pela relação que esta professora mantinha com essa ciência e o respeito que ela havia conseguido na escola, tanto dos outros professores, como da direção, me fizeram admirá-la e, de alguma forma, minha relação com os estudos foi atravessada por aquilo que ela nunca me disse, mas que eu podia captar. Ela me dizia, sem dizer, que algo daquela falta estrutural poderia ser elaborado por meio do conhecimento da matemática e se com matemática era assim, com outros saberes/conhecimentos também poderia ser. Deixaremos aqui também uma questão: estaria, nesse texto de Freud, o que mais tarde seriam as bases para a possibilidade de se estabelecer uma transferência de trabalho?

Passados longos anos, em minha vida, no término da escola, tive outro encontro muito significativo para minhas construções sobre a transferência, o amor e o saber. Em especial no que diz respeito à transferência de trabalho.

## ***Cena 5 – Outros mestres...***

*Decidi fazer graduação em Psicologia, depois de minha primeira profissão. Havia morado fora do país duas vezes; por fim, já era adulta. Ao escolher o Instituto de Psicologia da USP, levei em conta apenas a qualidade da formação, mas não pensei que o curso era integral e que os alunos eram, em sua grande maioria, jovens recém-saídos da escola. Nos primeiros meses de aulas, eu gostava de ler textos que buscava nas pastas dos quarto e quinto anos da graduação e matava minha curiosidade sobre a psicanálise, os atendimentos clínicos etc., por outro lado, porém, as aulas ministradas no primeiro ano eram semelhantes às do terceiro colegial (hoje terceiro ano do Ensino Médio), que para mim estava distante e não fazia sentido. Pensava muitas vezes em desistir do curso, mas pensava também que se eu resistisse àquele primeiro ano, quem sabe as coisas não melhorariam? Não podia dividir aquela angústia com meus colegas de curso, eles eram jovens e estavam mais preocupados com as festas e as viagens, planejando os primeiros passos que a liberdade da entrada em uma universidade propicia a um jovem.*

*Tive referência de um texto de uma professora que despertou meu interesse, entretanto, ela ministrava aulas a partir do terceiro ano da graduação. Mesmo assim, decidi procurá-la, pois supus que esta poderia compreender minha aflição.*

*Fui assistir a uma de suas aulas e gostei muito. Ao término da aula, dirigi-me a ela e pedi um minuto. Resumidamente, contei que estava iniciando o curso de Psicologia mas, por ser mais velha, e já ter certa experiência profissional, estava muito difícil ficar apenas nas aulas pertinentes ao primeiro ano da graduação. Ela me olhou, muito amorosamente, e disse:*

*– Você pode assistir às minhas aulas, se quiser. Seja bem-vinda!*

*E assim se deu o início do que eu chamo de um amor de transferência, que surgiu a partir de uma suposição de saber e que mais tarde tornou-se transferência de trabalho. Com essa professora, tenho uma história de 11 anos de trabalho que segue seu curso.*

*Sou lhe grata por ter me permitido construir um trabalho autoral e singular. Posso considerar que vivi isso que, nesta tese, procuro demonstrar: os imbricamentos da transferência que é amor dirigido ao saber e à construção do conhecimento.*

Kupfer (2008), na obra *Amor e desejo na relação educativa*, ao tratar da transferência no campo educativo, propõe pensarmos primeiro em quem transfere. No caso da relação professor-aluno, em que o professor é aquele que fala, seria ele também quem transfere. Se o professor se põe a falar sobre o assunto que o mobiliza (matemática, português, geografia) e, se ele não for um “robô”, estará em marcha o fenômeno da transferência.

Podemos dizer que, em certa medida, no Grupo Mix, isso também ocorre; muitas vezes são os coordenadores de grupo que falam. Na maior parte das vezes, o coordenador do Mix se coloca disponível, sem fazer grandes intervenções, o mais calado que puder ficar. Isso parece facilitar a aproximação da criança para iniciarmos o trabalho, mas nem sempre é o silêncio que precisamos oferecer para que a criança sinta-se em terreno “seguro”. Usamos seguro no sentido de algo que a ela pareça familiar e, que permita implicação no trabalho. Segue um exemplo de situação em que precisamos fazer essa continência inicial, de maneira menos óbvia, e onde nós precisamos falar bastante já no primeiro encontro.

### ***Cena 6 – Caíto: se eu quiser!***

*Recebemos uma ligação de um dos abrigos com os quais trabalhamos dizendo que precisavam de nossa ajuda para encaminhar um menino recém-chegado para o Grupo Mix. Caíto estava com 12 anos e foi levado ao abrigo porque sua mãe perdera o emprego e não tinha como sustentá-lo. Ela precisava de tratamento medicamentoso, pois tinha uma doença crônica e achou melhor levar o filho para um abrigo, para ele não passar por falta de provimento das necessidades básicas. Caíto*

*chegou bravo e revoltado, gostava da mãe e não queria estar ali. Ele gritava e brigava com todos, chegando a ameaçar as crianças menores.*

*Quando a coordenadora do abrigo disse-lhe que achava que ele precisava de um psicólogo, ele respondeu:*

*– Eu? Minha mãe não acha emprego, me larga num abrigo... meu pai sumiu no mundo e eu preciso de psicólogo?*

*Negava-se a ir a qualquer lugar de tratamento. Quebrava coisas no abrigo e ameaçava a todos ao seu redor.*

*Nós, duas coordenadoras do Grupo e as estagiárias, conversamos na reunião semanal que fazíamos sobre o trabalho institucional e decidimos pedir à coordenadora do abrigo que utilizasse uma estratégia para que ele pudesse chegar até nós. Ela pediria que ele ajudasse o motorista (alguém com quem Caíto tinha boa relação) para levar uma criança ao Mix. Seria um pedido de ajuda dela a ele.*

*Ele aceitou.*

*Quando chegou ao Lugar de Vida, rapidamente percebeu que ali era lugar de atendimento de crianças e na sala de espera disse, com muita raiva, ao motorista:*

*– Seu traidor, nunca mais saio com você. Você me enganou, disse que queria minha ajuda para trazer as crianças, mas aqui é lugar de psicólogos (esbravejando, na recepção). Eu não vou entrar neste lugar de jeito nenhum, e jogou um livro, que estava em cima da mesa de centro da sala de espera, no chão.*

*Uma das coordenadoras que, naquele momento, estava na secretaria ao lado, entrou na sala de espera com passos firmes e dirigiu-se diretamente a ele, olhos nos olhos:*

*– Escute aqui, mocinho, não sei quem você é, mas aqui só entra, se nós convidarmos e não o estamos convidando, portanto, não precisa gritar com o motorista, pois você não vai mesmo entrar, mas é porque você não foi convidado.*

*Caíto ergueu-se e como uma águia “abriu suas asas”, virou-se para ela e disse:*

*– Eu entro, se eu quiser!*

*Ao que ela responde: – Você entra, se eu deixar...*

– Ah é, veremos ... (e vai andando atrás dela).

A coordenadora chamou as outras crianças que estavam à espera, afirmando que o Grupo se iniciaria. Caminhou em direção à sala, onde faziam as atividades do Grupo, e manteve a conversa desafiadora com ele em paralelo.

Em pouco tempo, ele estava participando dos encontros no Grupo Mix.

Vale dizer que todo final de encontro, ele prometia que nunca mais voltaria. Retornava da próxima vez, e novamente dizia que entraria se quisesse e a mesma coordenadora respondia que ele entraria se ela deixasse. Assim seguiram por meses, até desdobrar essa repetição tão necessária para que ele pudesse estar ali.

Ainda que concordemos com Caíto sobre sua questão a respeito de quem precisaria de tratamento (se era ele ou seus pais), aceitamos ajudá-lo a, pelo menos, tentar formular isso de maneira menos disruptiva para ele. Nessa cena, vemos que o que foi preciso oferecer-lhe, como abertura para o estabelecimento da transferência, foi manter a conversa no tom proposto por ele, responder do lugar onde ele nos colocava, de adultos a quem se possa desafiar.

Quando propusemos a estratégia para que ele chegasse a nós, não sabíamos o que fazer, até ele chegar. A proposta teria de vir dele, não sabíamos, de antemão, o que viria e como reagiríamos. Precisávamos que ele fosse até nós, para que algo pudesse ocorrer. Foi uma tentativa “sem garantias”.

Nesse momento, temos a relação imaginária fazendo sua aparição como demanda de reconhecimento. Ele nos pede que o reconheçamos como um sujeito bravo e mandão, e assim fizemos por muitos meses. Conhecer sua história, ver aquele menino angustiado e tentar alguma aproximação com ele, não foi tarefa fácil. Caíto provocava a recusa do outro, suas ações e falas faziam com que o outro sentisse vontade de estar longe dele. O processo de aproximação das crianças na educação terapêutica proporciona que a transferência imaginária seja colocada em marcha, em certa medida também do lado do analista. Ficar no lugar de quem se responsabiliza por aquela criança na instituição faz com que, muitas vezes, o profissional sinta-se impelido a defendê-la frente a questões delicadas, assim como fazem as mães com seus filhos. Essas crianças ultrapassam muitos limites, desafiam as regras e convocam os adultos a ocuparem lugares delicados. Mais tarde, a relação daquela



*coordenadora com Caíto transformou-se em laço amoroso, mas, evidentemente, ele não deixou de aprontar enquanto esteve conosco, no Grupo Mix.*

Para finalizar o item “transferência na cena educativa”, tratemos de conhecer a crítica, ou melhor dizendo, as advertências a respeito do trabalho com a transferência na cena educativa.

Filloux (2002) e outros autores criticam a entrada da psicanálise na educação, considerando esse aspecto da posição do educador. Há, inclusive, os que dizem que a psicanálise solicitaria, ao educador, deixar o que de mais específico existe em sua posição de educador, passando de um lugar ativo para um passivo, próprio do analista. Essa atitude seria ineficaz e improdutiva.

Em seu artigo, *Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico* (2002), Janine Filloux aponta que a questão da transferência é pivô da separação entre as práticas psicanalíticas e as pedagógicas. A autora está interessada em trazer à discussão o fenômeno da transferência e da contratransferência no campo da pedagogia, as possibilidades e os limites de instrumentalizar o campo pedagógico com esse conceito fundado na psicanálise. De acordo com a autora, a utilização de conceitos como transferência e contratransferência no campo educativo é problemática, pois se refere a uma experiência analítica, e não educativa, pautada nas questões do inconsciente, ainda que aproximações sejam possíveis.

O fenômeno da transferência, no campo da psicanálise, teria alguns princípios fundamentais, entre os quais está o de que ela deve ser manejada (é preciso deixá-la se instalar como obstáculo, reconhecê-la, encontrar seu sentido, para depois tornar-se instrumento de tratamento); outro desses princípios é que ela não deve ser induzida, deve acontecer “naturalmente”. Janine Filloux (2002) lembra ainda que é fundamental para a análise que não se tome as questões pela via da sugestão. Freud (FREUD, 1904[1903]/1988, p. 234) rompeu com a técnica da hipnose e sempre esclareceu a respeito dos perigos da sugestão, contra a cura analítica, o que diferencia, sobremaneira, a cura analítica do campo da educação, em que a sugestão pode aparecer não como um estorvo, mas como técnica pertinente ao campo desse

saber/conhecimento. A transferência não é, neste ponto, tratada como algo a ser manejado, pelo menos não no sentido do manejo analítico. E, por fim, ela pode ser, em certa medida, suscitada. O educador pode “instigar” a relação do aluno com ele, como instrumento facilitador para o aprendizado.

De maneira geral, trata-se de pensar que a transferência pode mesmo fundar os laços entre estes e os educativos, mas não é sua base fundamental. É preciso fazer a distinção entre o que Freud descreveu como transferência e o que se tornou depois um instrumento de intervenção específico da análise.

Temos visto uma ampla discussão no sentido de cuidar para que o educador não fique na posição de analista; ainda que o educador considere fenômenos como o da transferência, que teve sua origem no campo do tratamento, embora atravesse também o da educação.

Pensando em nossa prática no Grupo Mix, entre outras coisas, fazemos justamente o inverso, somos psicanalistas pensando em nossa posição frente a um grupo com crianças em diferentes posições subjetivas, o que não raro nos solicita respostas e sustentação imaginária. Mas também não acreditamos que um educador, nos tempos atuais, possa deixar de levar em consideração os fenômenos transferenciais em jogo, ainda que saibamos que, para a educação, ela sirva de maneira diferente da que serve ao consultório.

Vejamos, a seguir, o amor nos começos, aquele que se reedita na transferência.

#### **2.4. Transferência em trabalho: o amor nos começos**

Na chegada ao mundo, e em pleno desamparo, o bebê encontra um agente materno que o recebe em seus braços e supre suas necessidades mais elementares. Ao atender a essas necessidades, de maneira libidinizada, a mãe permite que o bebê se aliene a ela. O bebê, por sua vez, passa a idolatrar aquela que sabe do que ele precisa, que o atende, o acaricia e o conforta.

Por um período, a mãe satisfaz seu bebê e se satisfaz quando este lhe devolve sorrisos, pezinhos mexendo-se em sua direção e pedindo que ela os devore. É o momento de conhecimento e reconhecimento, constrói-se uma ligação do par que torna a relação dual muito prazerosa e mais ainda, a mãe, ao dar contorno aos desesperos do bebê, atribui significados ao que antes não tinha nome. Ela vai dizendo que o bebê está chorando porque tem fome; em outro momento, ela diz que ele está feliz, pois não sente mais dores de barriga e segue imprimindo significados naquele pequeno ser, dando contorno àquele corpo.

O bebê chora e a mãe atribui ao choro o significado de sono, toma o bebê nos braços e canta suavemente uma canção de ninar, enquanto o embala, lentamente, e acaricia seu rosto. Olha para ele e pensa em como aquele bebê é lindo. Mais tarde, outro choro e novamente ela repete o mesmo significado, tomando a mesma medida para acalmá-lo. Não sabemos se os dois choros estavam relacionados, de fato, ao sono, e nunca saberemos. Mas o bebê vai entendendo que, quando algo não vai bem, pode ser sono, e dormir nos braços da mamãe ouvindo uma canção acalma o mal-estar. Eis aqui a primeira sementinha de seu repertório para a relação com o outro. Mais tarde, na vida adulta ou mesmo ainda na infância, esse sujeito pode vir a entender que, em momentos de angústia ou dificuldades, uma saída é deitar-se, fechar os olhos e ouvir uma música calma, por exemplo. A transposição não é assim nem tão direta nem tão simples, o exemplo é apenas ilustrativo para a compreensão de certo funcionamento. Já temos, desde esse momento, elementos que podem aparecer na transferência mais tarde. Novamente, recorreremos a um exemplo um pouco caricato, mas também ilustrativo: imaginemos que esse sujeito vá a uma primeira entrevista, para começar um processo de análise, e na sala de espera do consultório escuta uma música suave que, sem ele saber, o remete às canções de sua mãe. Ele não sabe explicar por que, mas se sente bem naquela sala de espera, algo lhe parece familiar. Ele não saberá o que é, pois estamos falando de operações inconscientes, mas aqui já temos material de transferência.

Voltemos ao início da relação mãe (cuidador)-bebê. Essa relação é também narcísica, pois a mãe toma o bebê como um objeto que dará a ela um ganho narcísico importante. O bebê virá a ser colocado no lugar da falta. Ela se ilude e sente-

se completa, é como se lhe dissesse: – Você é tudo para mim, finalmente encontrei aquilo que me completa! Este é seduzido pelo olhar encantado da mãe, acompanhado dessas promessas de amor eterno, dando início, assim, a um processo de relações narcísicas, que são da ordem da sedução, do dual e da ilusão de completude. É fundamental que tudo isso ocorra dessa forma, é organizador para o psiquismo do bebê que ele seja colocado no lugar de objeto de satisfação plena da mãe e que viva esse primeiro tempo dessa maneira. Trata-se de uma relação mergulhada na ilusão, a mãe e o bebê se iludem sobre a completude, ela se ilude, sentindo-se tudo para seu bebê; e ele se ilude sentindo-se tudo para a mãe. Sabemos que a ilusão é aquilo que se refere ao desconhecimento, à negação do que está ali e isso é o que caracteriza as relações imaginárias. “(...) a falta é irremovível, portanto, todo esforço para completar essa falta terá de vir acompanhado do acobertamento da ilusão” (KUPFER, 2008, p. 49).

Não tardará para que o bebê perceba que ele não é tudo para sua mãe, assim que ela alçar seu olhar para um terceiro (que pode ser o pai, a volta da mãe ao trabalho), ele começará a fazer uma importante descoberta: ele não completa sua mãe. A entrada do terceiro interdita os dois lados: a mãe, pois o pai a priva do falo, que ela supostamente teria na criança; e em relação a esta, o pai reivindica o direito àquela mulher. Esta não é uma descoberta prazerosa, ela é dolorida, pois a partir de então, o bebê saberá sobre a falta, sobre a angústia. Caso a relação imaginária mantenha seus ingredientes, também estará lá a ilusão, por exemplo. Dessa forma, o bebê fabrica desconhecimento ao não querer saber sobre a falta, sobre a angústia e sobre a impossibilidade de completude. Este é o saber da psicanálise, sobre o qual o sujeito nada quer saber. Dessa forma, para a psicanálise, o desejo de saber é produto da emergência do sujeito; não haveria algo espontâneo atravessando o sujeito em relação ao saber que é conhecimento.

A relação imaginária, fundada no narcisismo é também conhecida por muitos de nós como paixão, amor romântico ou amor cortês. Em *O banquete*, de Platão (2011), encontramos, em um dos discursos, o amor como uma lenda que até hoje vigora, a do amor como completude.

#### 2.4.1. Aristófanes, em *O banquete*: o amor romântico e a relação imaginária

Nem masculino nem feminino, Aristófanes recupera o termo andrógono (hermafrodita) como origem do humano, o mais poderoso dos deuses, e explica em que consiste seu poder.

Inicia falando sobre a natureza humana, diz que havia três espécies de seres humanos: masculino, feminino e andrógono. Hoje, a terceira espécie não existe mais e é uma designação pejorativa. O masculino tinha origem no Sol, o feminino, na Terra, e o andrógono, na Lua. Aristófanes conta que, com tamanha força e poder, essas três criaturas causavam muito problema e que um dia Zeus acreditou ter encontrado a maneira de conservar os homens e de cercear sua liberdade. Dividiu-os em duas partes, pensando obter, assim, a vantagem de torná-los mais fracos, ao se tornarem incompletos.

Então, Zeus cortou todos os homens em dois. Cada vez que assim fazia, pedia que Apolo curasse as feridas e virasse a face para o lado do corte, para que ele não se esquecesse do que lhe ocorrera, tornando-se mais humilde. Apolo, por isso, ligava toda a pele a uma cavidade chamada ventre.

Os corpos divididos saíam em busca de sua outra parte e quando a encontravam, abraçavam-se no desejo de se fundirem novamente e morriam de fome, pois não desejavam mais nada fazer. Quando uma metade morria, a que sobrava procurava outra e tentava novamente fundir-se e, assim, a raça ia se acabando aos poucos, morrendo na tentativa de fusão.

Zeus tentara resolver o problema, colocando os órgãos de geração na frente, para que os homens gerassem, como as cigarras que colocam seus ovos na terra. Assim sendo, os homens procriavam uns nos outros, os machos com as fêmeas. Caso, no enlace, um homem encontrasse uma mulher, eles poderiam fazer a raça se perpetuar, no entanto, se se enlaçasse com outro homem, prevaleceria a saciedade, mas depois trabalhariam e proveriam as necessidades da existência. A partir desse ponto, aparece o amor que os seres têm uns pelos outros. O amor esforça-se por encontrar sua outra metade para recuperar a antiga perfeição. O amor é a ânsia dessa plenitude.

É a relação da ilusão da completude e da demanda de reconhecimento. O amante pede que o amado o reconheça como sendo “tudo para ele” e mais ainda, especifica a pergunta como se dissesse: – mas o que mesmo faz com que eu seja importante para você, o que você gosta em mim, o que eu sou para você? Tudo gira em torno de um “Me diga mesmo quem eu sou” (KUPFER, 2008, p. 51).

A relação imaginária é aquela que precede a maioria das relações no cotidiano. Muitas, se não todas as relações, estão balizadas pela relação amorosa, pedimos o tempo todo reconhecimento, pois toda demanda é demanda de amor, conforme nos ensina a psicanálise.

Há alguns parágrafos acima, dizíamos que a mãe alçará seu olhar para um terceiro e isso produzirá uma separação. A criança, que antes estava alienada à mãe e às suas promessas de completude, decepciona-se ao encontrar os olhos dela em busca de outro olhar, e isso permite que ela (a criança) vivencie a separação.

Estamos nos referindo ao Complexo de Édipo, quando o que opera é a separação sujeito-outro, instala-se a falta e, portanto, a possibilidade de surgimento do desejo.

O desejo de saber, despertado pelo mistério da origem e da diferença sexual é causa para construção de teorias e investigações sexuais, a criança passa a exercer atividades intelectuais. Embora saber e conhecimento não coincidam em termos metapsicológicos, estão inteiramente relacionados no que diz respeito à funcionalidade, uma vez que ambos constituem bases para que a criança enfrente a castração.

Desejo de um saber sobre o desejo, assim nos parece [...] aquilo que está no próprio coração da relação do sujeito com o conhecimento. Mas, esse desejo nos indica também o que está no alicerce de sua meta: opor à dura realidade de castração, a esse luto do desejo infantil, um campo de ação onde o desejo passa a ser levado ao infinito, onde jamais corra o risco de deparar-se com a finitude de seu objeto. (AULAGNIER, 1990, p. 188)

É porque o ser humano é prematuro no nascimento que só poderá encontrar um contorno para o estado de desamparo a partir de uma precipitação de alguém. Alguém que antecipe o amadurecimento do corpo do bebê. A criança

desamparada atira-se à imagem do outro que está diante de si e isso é estruturante para o sujeito. É o que Lacan diz ser a matriz simbólica, o primeiro esboço do eu.

O estágio do espelho é a fase do corpo despedaçado e o corpo que intui uma unidade de si mesmo, é a fase da diferenciação eu e outro. É um processo de formação do eu, e ele acontece em três tempos: no primeiro tempo, ao olhar no espelho, a criança toma sua imagem como um outro; no segundo, a criança percebe que o outro que está no espelho é uma só imagem; e no terceiro, ela reconhece aquela imagem como sendo dela.

O bebê que ainda não pode andar, não coordena seus movimentos, consegue, por meio de uma identificação com a imagem do espelho, antecipar a unidade de seu corpo despedaçado. Trata-se de uma antecipação do amadurecimento humano, ao perceber a imagem no espelho como outro que ele tenta tocar. No segundo momento, a criança descobre que o outro do espelho não é tridimensional e sim uma imagem e, por fim, a criança percebe que aquela é a sua imagem; momento de júbilo. Temos a representação do próprio corpo, a identificação no sentido pleno.

Nesse jogo especular, a criança, em busca da realidade de si mesma, encontra imagem do outro com a qual pode se identificar, em que pode se alienar. E aqui cabe algo bastante importante, que é no outro e por meio dele que aquilo que eu desejo pode me ser revelado. Por isso, Lacan (LACAN, 1953-54/1986; 1954-55/1985 1955-56/2002; 1956-57/1995; 1957-58/1999) extrai a máxima de que: “todo desejo é desejo do outro”.

Não foi apenas Lacan que pensou nesse processo de espelhamento, antes dele houve outros como Henri Wallon (1934) e Wolfgang Kohler (1929) (BONI JUNIOR, 2010), que observou que a criança reagia com um “Aha!”, ao deparar-se com sua imagem especular; e notou que a criança estendia a mão e sorria para sua imagem (BONI JUNIOR, 2010, pp. 143-81). A possibilidade de a criança se ver inteira, pela primeira vez, é a imagem do espelho.

Estamos, portanto, falando de narcisismo e identificação. A identificação seria a transformação psíquica que o sujeito sofre quando se identifica com uma imagem. Essa imagem que a criança contempla, que antecipa a unidade de seu corpo seria o ideal, pois antecipa algo que não está e essa antecipação é da maneira que se

deseja que ela seja. Lembremos, porém, do “não está” e, se não está, a imagem que é imaginária não satisfaz totalmente, há sempre algo que falta, um hiato entre o que não há e o que antecipa que haveria. Um ideal de unidade que não existe em si próprio, como escreveu Lacan (LACAN, 1949/1987, p. 74) “reenvia a si mesma a um plano de profunda insuficiência”. E aqui temos o eu e o outro, o outro que é ideal e rival, o outro que é o eu, mas que é também aquele que o supera.

Na trama edípica, decorre que a criança vivencia uma série de identificações, de alienada à mãe passa a identificar-se com ela, depois, quando da entrada do terceiro (o pai), identifica-se com ele para ter a mãe e passa de “ser o falo” para “ter o falo”, daí a lógica fálica. A possibilidade de identificação é uma expressão importante do laço com o outro. Isso coloca em jogo “o quero ser como” meu pai ou minha mãe, muitas vezes visto claramente nas brincadeiras infantis.

Da identificação com as figuras parentais decorrem identificações com outras figuras vida afora. Na saída do terceiro tempo da trama edípica, passa do “ser como” para ter (o amor).

Lacan no Seminário 9, *A identificação* (1961-62/2011), fala em dois tipos de identificações: identificação ao significante, ao traço (simbólica); e a identificação à imagem do semelhante (imaginária).

A identificação imaginária é aquela sobre a qual falamos do estágio do espelho e da construção da imagem corporal; onde o outro semelhante (como espelho para o sujeito) pode servir para a organização egoica.

A identificação ao significante, a um traço do objeto, ou seja, a identificação simbólica, é aquela baseada na marca da ausência. Ela se faz pela diferença e não pela semelhança, diferente da identificação imaginária. Como identificação a um traço do objeto perdido, ela se baseia na marca de uma ausência, e isto engendra a possibilidade de sustentar a angústia.

É como se a criança assistisse a “uma conversa” dos pais e depois dissesse: – quero ser como você! Essa conversa, em parte, é mesmo uma fala, expressa através das conversas entre os adultos, presenciadas pelas crianças. Em parte, é algo que não é dito, mas apresentado por um certo posicionamento e lugar que os adultos ocupam.



É a esse tipo de movimento que estamos nos referindo quando dissemos que as crianças no Grupo Mix assistem à nossa relação com o trabalho, sofrem interdições a partir de uma transferência de trabalho que há entre os adultos, e podem, num primeiro momento, dizer: – quero ser como... E, num segundo momento, extraem o que há de mais interessante nisso que é o fato de o adulto mostrar que com o trabalho ele contorna parte da falta. Assim, dizemos que a transferência de trabalho “respinga” nas crianças que podem, com o que “respinga”, fazer suas próprias criações. E os operadores são as operações de alienação/separação. A separação ocorre quando incide no adulto um certo modo de se relacionar com o saber, um dos elementos da transferência de trabalho. Temos neste parágrafo a introdução de uma ideia central, que será aprofundada ao longo da tese, que é a de que a transferência de trabalho, que é uma relação com o saber, incide sobre o adulto e isto tem repercussões na criança também em sua relação com o saber e com o conhecimento.

De acordo com a psicanálise, a entrada de um terceiro é a operação fundamental para que a relação passe de imaginária para simbólica. O terceiro traz a interdição e, conseqüentemente, possibilidades. É porque algo está interditado que outra coisa não está. O pai diz “não tomarás tua mãe como mulher”, a interdição, portanto, poderá tomar outras mulheres como mulher, a possibilidade.

Tanto o que a mãe foi dizendo ao bebê, nos primeiros tempos de vida, o que ela foi propondo como significado sobre seus choros, suas ações, seus movimentos, quanto a maneira como a criança vive a interdição, produzem padrões e maneiras de entender a relação com o outro que constituem um caldo fundamental do que mais tarde poderá estar em transferência.

Toda a operação da transferência é feita por meio da fala. Quando alguém fala alguma coisa para o outro, algo ocorre. Tratamos, acima, de dois tipos de relação: a imaginária, que é aquela adquirida na relação mãe-bebê, e que estará presente vida afora; e a simbólica, aquela adquirida a partir da castração, da interdição, da entrada do terceiro.

São esses dois tipos de relação que podem ocorrer quando um sujeito fala para outro e isso de modo geral, não apenas na relação analista-analisando, coordenador de grupo-criança ou professor-aluno. Resumidamente, observamos que

aquele que fala transfere ao outro clichês estereotípicos, conseguidos nas primeiras relações parentais. Dissemos, de acordo com Freud, que a transferência é a reatualização dos padrões estereotípicos adquiridos nas primeiras relações. Mostramos como isto ocorre nos primeiros momentos da vida. Agora vejamos como a transferência é reeditada mais tarde.

Quando uma criança chega ao consultório do psicanalista, é ela quem fala, o psicanalista se cala, fazendo com que a criança transfira ao analista seus antigos clichês estereotípicos. O psicanalista calado permite que a criança pense o que quiser sobre sua escuta. Por exemplo, se ela conta que fez algo na escola, enquanto relata, pode pensar: – Eu sei que você acha que eu não deveria ter feito isso. Mesmo que não diga isso ao psicanalista, agirá como se essa fosse uma verdade. Lembremos que o profissional não disse nada e possivelmente não pensa se a criança deveria ou não ter feito algo, pois este não está interessado nos julgamentos morais. O que a criança fez foi supor que o analista tenha pensado de forma coincidente com a de seu pai ou sua mãe. A criança imprime no psicanalista um modelo similar àquele que ela conhece. Nas interações iniciais com as figuras parentais, essa criança viveu impressões que lhe fizeram marcas, organizando um acervo de clichês, que ficarão disponíveis sempre que a situação solicitar que sejam postos em marcha. Nas palavras de Freud (1912/1980), “se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com ideias libidinais antecipadas”. Sabemos que a realidade nunca satisfaz completamente, que a falta é constitutiva e, portanto, não há saída, o imaginário aparecerá nas relações.

O psicanalista maneja essa situação – ao fazer a leitura da posição em que a criança o coloca, de pai severo, por exemplo – para iniciar seu trabalho a partir dela, pois lembremos que ele foi colocado nela pela criança. A isso chamamos de transferência. O psicanalista trabalha a partir dessa suposição, a que a criança faz do lugar onde ele está. É dessa forma que acontece a chegada do analisando ao psicanalista.

Se o analisando deixar-se falar livremente estará amarrado, sujeitado ao ordenamento de seu inconsciente. Ao contrário, se seguir um roteiro ou ler um livro do tipo “o que devo falar na análise”, não chegará longe.

Como já dissemos, a transferência não está apenas nos consultórios, ela é o recorte que Freud fez de algo que os seres humanos mostram nas relações, fruto do amor dos começos no contato com outro humano. Portanto, ela está em toda a parte. O que fazemos com ela é que marca o campo onde estamos. Na análise, o tratamento nas operações de falta, a construção do fantasma, e a queda do sujeito suposto saber no fim do tratamento colocarão em jogo a possibilidade de a transferência imaginária tornar-se simbólica. Em outros contextos, como no Grupo Mix, na escola e na vida cotidiana, a transferência poderá ter outros desfechos e servir a outros propósitos. Nosso trabalho pretende demonstrar um deles, o de ser motor para a relação com o saber que é conhecimento.

Assim, finalizamos este capítulo, em que propomos reflexões sobre as noções de transferência no campo da psicanálise, na cena educativa e sobre como elas operam. O tema é amplo e permite muitas outras articulações; no entanto, é preciso que este seja apenas um recorte e, como tal, tenha seus limites. Seguiremos em nossas leituras teóricas sobre a prática, trazendo, a seguir, a noção de saber para a psicanálise.

### CAPÍTULO 3: O ESTATUTO DO SABER PARA A PSICANÁLISE

*Saber-Sabor*

*Savoir-vivre/ Savoir-faire*

Na linguagem dos *sommeliers*, ouvimos: “O tinto australiano sabe a frutas vermelhas e ervas finas”. Ou ainda: “O branco, intenso, sabe a jasmims e cereja”. Em Portugal, ouve-se: “Esses morangos sabem-me bem”.

Estamos falando do sentido de saber como o de ter gosto, de lembrar o sabor de ou simplesmente ter bom sabor, ser saboroso. Nada mais é do que um sentido clássico da palavra, a partir de suas raízes latinas. Temos saber com sentido de conhecer e saber com sentido de paladar. As primeiras acepções do verbo são todas ligadas ao paladar. O substantivo *saporis* é derivado de *sapere*, que significa sabor. Somente mais tarde é que saber e intelecto ganharam ligação. O que liga o paladar ao intelecto é o que liga também o gosto (sabor) ao gosto (juízo, discernimento). Assim, ter paladar apurado significa ter gostos lapidados e cultivados e, portanto, “saber das coisas”.

Veja-se, por exemplo, o caso do adjetivo *sapiens* (‘sábio’), famoso por seu emprego na expressão *homo sapiens*: sua primeira acepção no Saraiva é “que tem bom paladar, que é conhecedor ou entendedor”. No verbete *sapientia* (“sapiência, sabedoria”), o elo fica ainda mais claro: “Bom paladar (para conhecer a bondade dos alimentos); aptidão, habilidade, capacidade, instrução, razão, bom senso”. O que o saber tem a ver com o sabor.(VEJA, 2014)

Tomamos a relação entre saber e sabor como ponto fundamental para que o saber e o conhecimento circulem entre os sujeitos de maneira apetitosa. Trata-se da transmissão com apetência. Trabalhamos com a ideia de que é preciso haver uma relação apetitosa com o saber e com o conhecimento para que o outro tenha elementos com os quais se engajar, para também estabelecer, ele mesmo, uma relação apetitosa com o saber e com o conhecimento.

Neste capítulo queremos tratar sobre o saber para a psicanálise e quais suas decorrências para o conhecimento, uma vez que estamos trabalhando com a hipótese de que o amor dirigido ao saber conduz ao conhecimento.

Para tanto vamos nos servir de noções conhecidas no campo psicanalítico: saber e conhecimento. Não faremos um trabalho exaustivo de diferenciação destes dois termos. Nossa proposta é sustentar as diferenças e as aproximações entre saber e conhecimento a partir de características específicas do universal da estrutura subjetiva, e o que é particular do sujeito em relação a possíveis produções causadas por efeitos da transferência num cenário não analítico.

É necessário que esclareçamos nossa posição em relação às nomeações sobre saber e conhecimento. Falamos de saber enquanto efeito da divisão subjetiva e de conhecimento como o produto da produção imaginária.

O conhecimento é aquilo que diz respeito ao mundo físico, das letras, ao saber acumulado, aos objetos, à lógica, à matemática e às convenções sociais. De acordo com Lajonquiere (2005), aquilo que se pode colocar em (in) signos.

O ego é uma instância psíquica que Lacan chamará de Eu e que se constitui a partir da imagem especular. A formação do Eu ocorre pelo reconhecimento da imagem no espelho, e ela é atribuída ao próprio sujeito. A imagem, em sua dimensão totalizante, dá unidade ao corpo inicialmente experimentado como fragmentado e que ainda não comporta a falta.

Retomemos brevemente alguns pontos da constituição da subjetividade, que percorremos no capítulo 2, para recortarmos o que concerne ao saber e ao conhecimento, pontos que nos interessam nesta parte da tese.

A função paterna, ao introduzir um limite na relação mãe-bebê, barra o gozo da mãe, de fazer de seu bebê um objeto de completude e de gozo. Ela é convidada a ocupar também o seu lugar de mulher. Do lado do bebê, ele se vê às voltas com esse desejo materno, do qual ele não sabe nada, pois ela não está mais ali apenas para atendê-lo, uma vez que se volta também para outros investimentos. O bebê então responde a esse desejo enigmático, realizando uma questão diante da ausência e produzindo uma abertura estrutural que se orientará na formação de sintomas, na neurose. Em psicanálise, dizemos que a verdade do sujeito encontra-se

em seu sintoma. Ele se volta ao Outro na tentativa de responder às suas próprias perguntas. A fim de respondê-las, as crianças criam teorias e explicações. A descoberta da criança de que ela não é tudo para o Outro possibilita que ela se experimente como sujeito dividido. Algumas das teorias sexuais, que serviram como tentativa de responder às inquietações infantis, são abandonadas, outras recalçadas e fixadas no inconsciente para constituir o saber inconsciente, singular para cada sujeito. Tal saber baliza a relação do sujeito em sua vida erótica, articulando assim sexualidade e saber inconsciente.

É, portanto, a falta que faz com que o sujeito procure na cultura ou no social as respostas para aquilo que não pode entender; diante da falta estrutural, a neurose organiza laços. O saber inconsciente é relativo ao furo estrutural. Porém, como estrutural e estruturante, essa falta não pode ser preenchida; haverá sempre um resto inacessível, que moverá o sujeito numa busca constante. É o que Lacan chamará de gozo, a partir de suas formulações dos anos de 1960. Assim prossegue o neurótico, sempre em busca de algo.

De outro modo, na neurose temos um significante S1 (significante mestre), que é também o significante do desejo materno, de onde se desenrolará toda a cadeia significante. Na entrada do S2 (significante paterno) que pode ser tomado como o saber (saber inconsciente sobre a castração), há a possibilidade de nomear algo, porém, como todo significante, ele não é capaz de tudo nomear, pois na neurose há o resto constitutivo da entrada no campo da linguagem, ao que Lacan (1963a/2005, p. 129) denomina objeto *a*. Sabemos, também, que o Real não cessa de não se escrever. O pai, enquanto suporte da Lei e do interdito, é aquele que ao mesmo tempo legisla e barra o gozo absoluto do Outro, mas também é aquele que dá seu testemunho particular de um gozo possível ao sujeito castrado, pela via da posse do falo, na perspectiva da criança.

Sabemos, no entanto, que a neurose não é o único destino possível no atravessamento das encruzilhadas da constituição subjetiva. Quando a castração não é simbolizada, a vida psíquica do sujeito é organizada por um recorte imaginário e não simbólico, como vimos no capítulo anterior. Estamos falando aqui de um sujeito psicótico, em que a relação com o gozo é da ordem do Real. Há um excesso de gozo, na medida em que o significante Nome-do-Pai, aquele que instaura a lei, dando limite

ao gozo em demasia, está foracluído. Essa posição, diante da castração, tem efeitos na relação do sujeito com o saber e com o conhecimento. Nesse caso, o Outro tem outro estatuto, ele é não barrado, e por isso temos uma problemática que se instala em torno do objeto *a*. O saber depende do objeto; então, como ele ocorre quando estamos diante de um sujeito psicótico em que o objeto *a* não foi extraído do campo do Outro?

Lacan (1958/1998), na obra *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*, nos ensina que, na psicose, a linguagem é metonímica, fazendo com que as operações de substituição não operem de maneira a seguir uma ordem fálica, nas quais os objetos possam ganhar valor de objetos intercambiáveis (S1 – S2 / s). Além disso, a instalação da transferência, motor da experiência analítica, que põe em jogo a relação do sujeito com seu saber, pode ser pensada na psicose pela via da colagem S1S2, como veremos mais adiante na Cena 7. *Dani: não sei que não sei*, o que caracteriza a transferência de outro modo que não S1 – S2 / s, típico da neurose. Entretanto, já discutimos, anteriormente, como podemos trabalhar com sujeitos psicóticos e estabelecer transferências.

De outro modo, na psicose, não há inscrição de S2 e o S1 não é recalcado, a articulação S1 (significante) e S2 (saber) tem características diferentes na psicose e na neurose, o que implica consequências para a produção de conhecimento.

Na neurose, o significante fálico é uma ancoragem ao incessante deslizamento característico do sistema significante. Ele funciona como colchete em dois pontos da cadeia significante, e ao produzir corte na cadeia, estabelece o último termo de que se extrai uma significação. De outro modo, o falo tem função de elo, na cadeia significante.

Na psicose, o sujeito não pode contar com esse colchete na cadeia significante. Sem ponto de basta, a cadeia desliza incessantemente, pois o Nome-do-pai está foracluído. Nesse caso, o sujeito precisará encontrar, em outro lugar, algo que opere na função de cessar o deslizamento interminável da cadeia.

O saber na neurose é aquele que se refere à castração, um saber transmitido pelo pai (função paterna). O neurótico está submetido a esse saber, ao furo no Outro. O psicótico fica submetido ao gozo do Outro (não interditado). Desta forma, a posição do sujeito é marcada pelo deslizamento metonímico e também pela falta de flexibilidade

na significação. De um lado, a cadeia desliza sem ponto de basta e de outro a significação é dura, única, efeito da colagem em S1. Como efeito para o psicótico, é o Outro quem sabe e é a este saber invasivo que ele está submetido. Portanto o conhecimento é uma construção particular do sujeito em relação a este saber todo.

A relação do psicótico com um Outro absoluto implica num modo diferente de compreendermos a noção de saber. Se a operação da separação possibilita ao sujeito neurótico ressignificar os seus significantes primordiais (S1) produzindo um saber (S2), a holófrase indica uma aglutinação entre os significantes maternos e o outro significante que possibilitaria a produção de um saber. Dessa forma, o psicótico se relaciona de um modo absoluto com aquilo que representa para o Outro, ou seja, para o psicótico é o Outro quem sabe, e é a este saber invasivo que o sujeito está submetido. (KISIL, 2012, p. 27)

Não havendo intervalo entre S1S2, uma vez que a operação de separação não incide, o que acontece é o que Lacan nomeou como holófrase. A holófrase é uma palavra só que expressa uma ideia completa, como se fosse uma frase. Por exemplo: Silêncio! Ajuda! Uma palavra que expressa todo o conceito, novamente aqui aparece o “todo”. É toda a ideia em uma coisa só. “É certamente algo da mesma ordem do que se trata na psicose. Essa solidez, esse apanhar a cadeia significante primitiva em massa, é o que proíbe a abertura dialética que se manifesta no fenômeno da crença” (LACAN, 1964b/2008, p. 231).

O psicótico mantém uma identificação maciça com o S1. Não havendo a inscrição de S2, o que fica é uma aglutinação. Não havendo a falta no Outro, não há também a regulação pelo saber paterno, tampouco função fálica, assim sendo, não há gozo fálico. O gozo, nesse caso, é o gozo mortífero do Outro e isso, evidentemente, marca o modo de o sujeito conhecer e saber.

Lacan nos oferece ferramentas importantes para a compreensão e o trabalho com a psicose pois ele trabalha focando o registro do Real; e, como eixo, os conceitos de gozo, grande Outro (A) e objeto *a*.

Lembremos que o bebê aliena-se ao Outro, encarnado no agente materno, que, por um efeito de colagem, empresta uma significação única ao bebê. A criança colada ao S1, se identifica e se aliena àquilo que representa no desejo do Outro. Essa



operação é o que entendemos como a relação do sujeito com o campo da linguagem, independente da estrutura.

Tendo em vista essa relação do sujeito podemos extrair a lógica constitutiva para a psicose. Há essencialmente uma espécie de funcionamento de identificação maciça com o significante. Portanto trata-se de uma alienação que deixa o sujeito inscrito na cadeia e petrificado em S1. E daí se extrai o movimento típico da psicose de fazer de dois somente um. Como então é possível pensar a noção de saber no sujeito psicótico?

Por outro lado, temos na lógica da neurose que, diante do Real, a operação de separação vai possibilitar a causação do sujeito dividido, marcado por uma perda e pela falta. Esta permite que o sujeito não sinta que o Outro pode representar todas as pulsões que surgem, sobrando, assim, um resto. A falta permite que o desejo do Outro ganhe estatuto de enigma: o que o Outro quer de mim?

Dessa forma, na separação, entra em jogo a falta do Outro, enquanto desejo, e a falta do sujeito, que não pode ser inteiramente representado no Outro. Trata-se da instauração da falta, em duplo. A alienação é reunião, emparelhamento, e a separação é justaposição do que falta.

Frente à constatação da falta, a criança vai se articular para preencher o vazio, é nesse momento que esta se abre para a aquisição do conhecimento que, entre outras coisas, pode servir como tamponamento da falta. Sabemos que o tamponamento nunca será completo, pois sempre haverá resto. Observamos que a operação que torna possível à criança constatar o Outro como faltante é a divisão do sujeito, é, pois, a separação.

Vimos acima que no caso da psicose, onde a separação não opera, é a holófrase que vai servir como figura para entendermos a lógica de identificação maciça com o significante. Quando a falta não opera, o sujeito não se separa dos significantes do Outro e permanece como objeto de gozo do Outro.

Lembremos que a operação de alienação propicia à criança ter uma imagem, em sua dimensão totalizante, dá unidade ao corpo que inicialmente é experimentado como fragmentado. No segundo tempo, a criança percebe que a

imagem no espelho não é tridimensional, para depois, no terceiro momento, realizar que aquela imagem é d(ela).

Temos assim que a formação da identidade se sustenta na certeza de que se é aquilo que o Outro deseja. Na paranoia, essa certeza é absoluta, o que nos possibilita entender o que Lacan propôs ao dizer que o eu tem uma função paranoica. Pois a criança, ao se reconhecer no espelho, acredita na possibilidade da verdade, assim como o paranoico.

É então por isso que Lacan afirmará que “o conhecimento é paranoico” (LACAN, 1932/1987), aproximando-o da certeza, já que ambos são produções imaginárias, atravessados pela alienação do sujeito à imagem.

No caso Schreber, quando Lacan (1955-56/2002) discute a psicose paranoica, ele considera que o delírio é sistematizado e oferece, ao sujeito, uma certeza que é incontestável e inabalável. O delírio é o palco da certeza da verdade, não há brechas. Nesse sentido, o sintoma da psicose paranoica, que é o delírio, é conhecimento. O paranoico é aquele que tudo sabe.

Consideremos então que o saber, organizado a partir do Eu (da função paranoica do eu), tem um caráter paranoico sempre, não apenas nas psicoses paranoicas. Assim, delírio e saber (o saber do Eu) possuem características semelhantes na mesma estrutura. Trata-se de produção imaginária (especular) marcada pela alienação à imagem do outro e a um sentido único, ou seja, produção marcada pela certeza e atravessada pela verdade sem equívocos.

Para Lacan, o que distingue o conhecimento (saber) delirante do conhecimento verdadeiro é o fato de que no caso do conhecimento verdadeiro, ele está em sintonia com um grupo, serve a muitos; já o delirante é solitário e não atende às necessidades de mais de um (aquele que delira).

Saber e conhecimento se articulam entre si, pois o conhecimento, enquanto um saber técnico, não tem como não ser atravessado pela relação com o Outro, ou seja, com a linguagem. O conhecimento, enquanto produto, faz parte dos códigos da sociedade e, portanto, faz laço social. Isso significa que ele está inserido em uma lógica discursiva, assim como o saber do inconsciente.

Os conhecimentos se constroem e se adquirem na relação com o outro e servem para explicar e teorizar acontecimentos e fatos da vida do homem. Eles dizem respeito muito mais à universalidade que à singularidade do sujeito, ainda que a maneira que se toma a relação com o conhecimento seja marcada pelo modo de saber de cada um, logo, a partir da posição do sujeito em relação ao Outro.

Trabalhar com a noção de saber é levar em conta sua dimensão inconsciente, considerando a articulação entre sujeito e desejo de saber e, portanto, incluir a falta estrutural do ser falante, na neurose. O desejo se estrutura a partir dessa falta, como efeito da entrada do sujeito no campo do Outro, que produzirá um resto, o objeto *a*, objeto de gozo. É pela instalação da falta que o desejo do Outro se torna enigmático e assim empurra o sujeito a elaborar questões para tentar dar conta desse furo impossível de ser preenchido. Esse fato se apresenta a partir de uma estrutura neurótica, em que a constituição do sujeito é veiculada pela função paterna, tendo, conseqüentemente, por efeito, um gozo barrado e limitado pela lógica fálica, assim como o saber inconsciente.

Quando se trata de uma estrutura psicótica, em que o Nome-do-Pai não opera como função limitadora de gozo, a relação que o sujeito estabelece com o saber, e então com a verdade, é de outra ordem, já que o Outro não é enigmático para ele. Ele não se pergunta o que o Outro quer dele, pois ele sabe, ele tem certeza daquilo que o Outro quer, ocupando, assim, o lugar de gozo do Outro. É desta articulação que deriva a posição de certeza do sujeito psicótico em sua relação com o saber inconsciente.

Em síntese, para a psicanálise, o desejo de saber, presente na estrutura neurótica pela via da significação fálica, é produto da emergência do sujeito, ou seja, de sua divisão subjetiva. Enquanto, na psicose, o que encontramos é um saber que não passa pela dúvida ou pela crença, mas um saber que estabelece uma relação direta com a questão da certeza. Nesse caso, o saber está do lado do Outro e não do sujeito. Isso pode se apresentar de inúmeras maneiras, como, por exemplo, um delírio (que pode vir a ser uma metáfora delirante, enquanto efeito possível de um trabalho analítico construído a partir de uma certeza). Poderíamos dizer, então, que o delírio é da ordem do conhecimento, pelo seu caráter imaginário, mas que carrega a certeza do verdadeiro. Logo, ele é um conhecimento delirante (LACAN, 1932/1987).

Temos que conhecimento e delírio têm a mesma estrutura e possuem características muito semelhantes. São produções especulares e imaginárias, marcadas pela alienação à imagem de um outro. E mais, conhecimento e *eu* possuem ambos certa articulação com a imitação. O conhecimento é sempre a partir do outro que serve como modelo. Inferimos que o conhecimento organiza a relação imaginária com o outro, tanto para a neurose, quanto para a psicose.

Então, na neurose, o conhecimento é defesa frente à angústia de castração e, na psicose, produção imaginária para lidar com o gozo invasivo do Outro. Nesse sentido, na psicose, o saber é uso particular que o sujeito faz do conhecimento e, na neurose, o conhecimento é o uso de um saber inconsciente.

O sujeito dividido só pode acessar o gozo fálico que é legislado pela castração. A função de objeto *a* ou, de mais-de-gozar, caracteriza o saber. O psicótico fica aprisionado na dupla S1S2, numa incessante repetição que não produz perda de gozo. O conhecimento é imaginário e o saber é simbólico. Conhecimento é função do *eu* e saber diz respeito ao sujeito do inconsciente. O esquema L ilustra tal articulação:

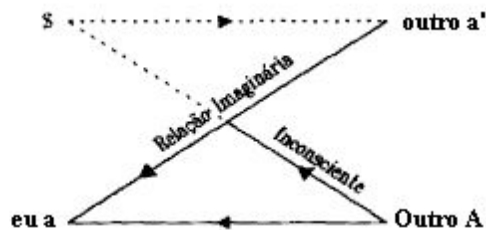


Fig. 2 Esquema L apresentado em *O seminário sobre "A carta roubada"* (1958/1998, p. 58)

Conhecimento está no eixo imaginário (*a-a'*), ou seja, na relação eu-outro e saber inconsciente, no eixo simbólico (*S-A*), ou relação Sujeito-Outro.

Devemos considerar que, na aprendizagem, o sujeito tem que se submeter a esse conhecimento que o outro lhe ensina, para que assim possa aprendê-lo. Porém, é importante ressaltar que, na transmissão do conhecimento, a relação do sujeito que ensina com sua própria falta está em jogo. Ao ensinar, o professor fala de seu conhecimento sobre aquele objeto específico, e, ao mesmo tempo, sem que saiba, dá seu testemunho sobre a castração, ou seja, sobre a impossibilidade de tudo ensinar. Na verdade, a própria relação do professor com seu objeto de conhecimento diz respeito à sua condição de sujeito desejante. A relação que estabelece com o conhecimento e com o ato de ensinar é um testemunho do modo como aquele sujeito lida com aquilo que não se pode saber. Dessa forma, o objeto de interesse humano é, em última instância, o objeto de desejo do Outro. (KISIL, 2012, p. 59)

O esquema L nos fala das implicações entre conhecimento e saber inconsciente para a produção do conhecimento, que acontece a partir da aprendizagem ou da aquisição do conhecimento transmitido pelo outro, ocorrida por intermédio de sua relação com o Outro.

O saber é do inconsciente e entendido como cadeia significativa, o conhecimento tem função especular e imitativa. Os conhecimentos são transmitidos pelos outros, são aqueles acumulados, ao longo da história. Na transmissão dos conhecimentos, a relação daquele que transmite com a própria falta está em jogo, é dita sem dizer. O professor, quando ensina o conhecimento da matemática, dá testemunho sobre sua castração, ou seja, ele não pode tudo ensinar, mas pode ensinar matemática, algo da matemática. Assim a aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos não ocorre apenas na relação imaginária, pois nela está em jogo a relação com o Outro e, portanto, aprender é também modificar sua relação com o Outro. O saber na neurose diz respeito a esse furo no Outro, enquanto o conhecimento diz respeito à ilusão. É o impossível da totalidade e do tudo se poder saber, esse é o jogo saber-conhecimento. É um jogo que contempla questões pertinentes, tanto à psicose, quanto à neurose, em suas diferenças e especificidades.

De um lado, temos o saber marcado pelo impossível da totalidade, do outro, o esforço do neurótico, via conhecimento, de tudo-saber e tudo-explicar. Ao conhecer, o sujeito procura negar esse real indizível, que lhe mobiliza angústia, e acreditar na ilusão de um Outro consistente. (KISIL, 2012, p. 60)

Em seu Seminário 17, *O Averso da psicanálise*, Lacan (1969-70/1992) elabora a teoria dos quatro discursos e trata da relação entre o saber e a verdade, logo, de sua relação com o gozo. Ele postula que “o saber em sua origem se reduz à articulação significativa – tal saber é meio de gozo – quando ele trabalha o que produz é entropia – um ponto de perda. Esse ponto de perda é por onde temos acesso ao que está em jogo no gozo” (LACAN, 1970/1992, p. 53).

Assim, sempre haverá um resto indizível na redescoberta do sujeito sobre seu lugar original. Isso quer dizer que existe uma impossibilidade de dizer toda a verdade, na medida em que o gozo não pode ser todo simbolizado.

Na análise, não se trata de aceder à verdade absoluta, mas sim de causar a divisão do sujeito, fazendo emergir novos significantes que darão acesso ao saber sobre seu inconsciente, ou seja, convocando o sujeito a uma retificação subjetiva, que tem, como efeito, uma nova forma de posicionamento diante de seu gozo. O sujeito está impossibilitado de dizer toda a verdade, já que “(...) toda a verdade é o que não se pode dizer. É o que só se pode dizer com a condição de não levá-la até o fim, de só se fazer semi-dizê-la” (LACAN, 1973/1985, p. 124).

Para Freud, o saber inconsciente se relaciona com a questão da sexualidade infantil, isto é, com o que não se sabe sobre a diferença dos sexos. Por isso ele se encontra do lado do inconsciente e não do conhecimento. A sexualidade é o trauma original por meio do qual o sujeito construirá suas fantasias ou delírios. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/1988), Freud articulou o saber ao conflito edípico. A curiosidade sexual, motor de toda atividade infantil, sofre ação do recalque e transforma-se em desejo de saber, uma vez que o desejo da mãe pode vir a se tornar enigmático para o sujeito. Dessa forma, em termos freudianos, há sempre algo que é da ordem da não inscrição da diferença sexual, o que para Lacan é nomeado como falta do significante no Outro.

Partindo da falta estruturante no campo do Outro, Lacan introduzirá, em um determinado momento de seu ensino, a ideia do amor. É o momento em que ele dedicará um Seminário inteiro a respeito do conceito de transferência, já bastante trabalhado por nós nesta tese. De qualquer maneira, vale retomar a articulação feita por ele entre os termos amante e amado, a fim de acentuar o que o amor vem

responder na vida do sujeito, e a relação ao saber. O amante se caracteriza por aquilo que lhe falta, ainda que “ele não saiba o que é que lhe falta”, enquanto que o amado se caracteriza como “aquele que não sabe o que tem”. Nessa relação entre o amante e o amado, o que está em jogo é a questão da falta, “entre esses dois termos que constituem, em sua essência, o amante e o amado, observem que não há nenhuma coincidência. O que falta a um não é o que existe, escondido, no outro. Aí está todo o problema do amor” (LACAN, 1960c/1992, p. 46); e, nesta lógica, o amor ganha o estatuto de metáfora, “(...)o amor é uma metáfora – na medida em que aprendemos a articular a metáfora como substituição” (LACAN, 1960c/1992, p. 47).

Para Lacan, o amor é uma tentativa de fazer face a essa falta de sentido radical. Quando endereçado, ele faz suplência a esse impossível da relação sexual. Na transferência, ele se volta à figura do analista a partir de um significante mestre S1, e orienta o lugar a ser ocupado pelo analista. A análise, sob transferência, implica o sujeito com seu próprio gozo, logo, com seu saber inconsciente e isso leva a uma retificação subjetiva, ou seja, a um novo reposicionamento do sujeito em relação ao seu modo de gozar.

O inconsciente permite situar o desejo, constatação presente na teoria freudiana, desde o início, esta é a invenção da psicanálise. Mais para frente, num segundo tempo, em *Além do princípio do prazer* (FREUD, 1920/1988), o teórico afirma que é importante levarmos em consideração a repetição nos processos inconscientes. A repetição será articulada à pulsão de morte. É nesse momento da obra freudiana que encontramos o dualismo pulsional. Ele relaciona a compulsão à repetição e a uma manifestação da pulsão de morte, com seu aspecto agressivo e destrutivo, ganhando uma complexidade muito maior do que uma mera oposição entre pulsão de vida e de morte.

(...) o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética de gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular o instinto de morte. (LACAN, 1970/1992, p. 47.)

A repetição não é apenas algo contrário à vida, e que reaparece nas situações mais diversas da vida de um sujeito. Ela é parte de um ciclo que deságua no desaparecimento dessa vida, ou seja, ela é um retorno ao inanimado. “(...) o inanimado. Ponto de horizonte, ponto ideal, ponto fora do traçado, mas cujo sentido se revela à análise estrutural. Revela-se perfeitamente pelo que há de gozo” (LACAN, 1970/1992, p. 47). Lacan chamará de gozo essa repetição e lhe designará como sendo uma satisfação paradoxal na medida em que ao mesmo tempo que é fonte de sofrimento, pelo seu caráter destrutivo, é também fonte de satisfação, já que o sujeito extrai dele um benefício secundário. Avançaremos o tema neste capítulo, relacionando ainda a saber e verdade.

Eu não gostaria de responder imediatamente com uma negativa à questão de saber se, além disso, a exigência de uma veracidade absoluta pecaria contra o postulado da eficácia e contra as razões do amor, preferindo nesse caso aconselhar cautela. A verdade é apenas a meta absoluta da ciência, mas o amor é uma meta de vida, completamente independente da verdade, sendo perfeitamente concebíveis conflitos entre essas duas potências. Não vejo necessidade de subordinar uma à outra regularmente e por princípio”. (ALZEDER, BRADANT, GIAMPIERI 1910/1994)

Essa passagem de Freud, que se trata de uma carta endereçada à Ferenczi, anuncia o tema que será desenvolvido nesse ponto do texto, ou seja, a articulação entre saber inconsciente e saber-conhecimento. Ainda que nessa citação Freud não faça referência direta ao saber, ele introduz, de antemão, a questão da verdade e, para nós, isso ganha interesse na medida em que não podemos falar de saber em psicanálise sem nos remetermos à relação do sujeito com a verdade.

A teoria dos quatro discursos é desenvolvida por Lacan em seu *Seminário XVII* (1969-70/1992). Ao longo desse seminário, Lacan trabalha a lógica discursiva, demonstrando em que medida o discurso do mestre é o avesso do discurso da psicanálise. Lacan faz do discurso uma estrutura que comporta em si quatro lugares: o lugar do agente, o do outro, o da produção e o da verdade. Eles ocupam lugares particulares e se relacionam entre si, seja pela ligação direta entre alguns dos termos ou por sua inacessibilidade de articulação. Esses lugares são fixos, mas sinalizam, no



entanto, que em cada discurso existe uma verdade que sustenta o termo do agente, o qual organiza, por sua vez, o movimento do discurso.

A *verdade* se situa, então, abaixo da barra onde está o *agente* e estabelece uma ligação de inacessibilidade com a *produção*, que é dada como efeito do discurso. Acima desta, temos o lugar do *outro*, lugar para onde o discurso é dirigido. Para passar de um discurso a outro é necessário a operação de um quarto de giro.

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{agente}} & \rightarrow & \underline{\text{outro}} \\ \text{verdade} & // & \text{produção} \end{array}$$

Percorreremos, brevemente, os quatro discursos estabelecidos por Lacan para trazer para o leitor a perspectiva de que existe uma articulação importante entre saber, verdade, conhecimento e gozo, porém, não nos utilizaremos de forma privilegiada desse avanço teórico para compor as considerações finais desta tese.

Nos quatro discursos encontra-se o estatuto do saber e os lugares que ele ocupa em cada um dos discursos, especialmente para enfatizar que a verdade e a produção estão posicionadas em relação a um certo engendramento. Não existe algo como uma verdade absoluta, e é isso o que nos interessa neste momento do trabalho. Considerar que o saber fica posicionado em um ou outro lugar, dependendo de onde parte o discurso do sujeito, é tomar a fala do outro de um certo lugar, a partir de uma certa lógica: a lógica discursiva, que é “não toda” e isso tem efeitos no estilo das intervenções que se escolhe, quando num trabalho terapêutico.

No Discurso do mestre, que é o discurso pelo qual Lacan inicia a formalização de sua teoria sobre os quatro discursos, o saber está no lugar do outro e é efeito de um significante mestre S1, que se encontra no lugar do agente. Esse discurso opera a partir de um sujeito que sabe e que não supõe um saber, avessamente ao discurso do analista. Dessa maneira, podemos afirmar que o discurso do mestre, ao colocar o objeto no lugar da produção, inviabiliza sua relação com a verdade. Sendo assim, esse discurso elimina a possibilidade da fantasia, que nada mais é do que a

articulação do sujeito barrado com seu objeto, e que dá enquadramento à realidade do sujeito.

O mestre é aquele que se apropria do saber do escravo para obter o conhecimento teórico e assim coloca de fora a verdade que move o saber do escravo. “O escravo produz um saber fazer que não se presta à transmissão e nem pretende se formalizar, mas a partir do qual tem acesso a um gozo, o mais-de-gozar” (KISIL, 2012, p. 60).

$$\begin{array}{c} \underline{S1} \rightarrow \underline{S2} \\ S/ \quad // \quad a \end{array}$$

No Discurso do analista, o S2, significante do saber, ocupa o lugar da verdade. Isso significa que o gozo do sujeito não é de maneira alguma ignorado, como nos outros discursos. *Savoir-faire* quer dizer exatamente isso, fazer alguma coisa com o gozo que resta, e que é causa do sujeito, para assim se produzir algo como um *savoir-vivre*. O sujeito do discurso analítico toma o saber como não todo e elabora algo em torno disso. Por isso se trata de um saber sobre o inconsciente e isso tem como efeito deslocamentos subjetivos. Nesse discurso, o saber colocado em causa é um saber suposto, enquanto que no discurso do mestre, ele é exposto. O trabalho do analisante é o de colocar em trabalho sua divisão subjetiva e se desprender das identificações. Por isso, Lacan opõe o discurso do mestre ao discurso do analista. É importante ressaltar que o objeto está no lugar do agente, e que o analista faz semblante de estar nessa posição para deixar que o outro, o sujeito, fale.

Temos então:

$$\begin{array}{c} \underline{a} \rightarrow \underline{S/} \\ S2 \quad // \quad S1 \end{array}$$

No Discurso da histérica, o saber está no lugar da produção, sendo então o que se produz como efeito do discurso. É por essa razão que a histérica se endereça ao

mestre, S1, demandando a cura de seu sintoma. Ao buscar o significante mestre de sua história, ela coloca em questão o mestre, provocando no outro um desejo de saber, que tem como efeito a produção de um saber a respeito de seu sofrimento. Mas ela percebe que o homem é impotente para dizer aquilo que ela é, fazendo interrogações a fim de obter um novo saber. Nesse aspecto, a histórica e a ciência têm algumas afinidades, por conta de suas relações com o saber. É nesse sentido que podemos articular a afirmação freudiana citada acima, quando ele diz que “A verdade é apenas a meta absoluta da ciência” (Carta 99 a Ferenczi,). Temos então:

$$\begin{array}{l} \underline{S/} \rightarrow \underline{S1} \\ a // S2 \end{array}$$

Por último, temos o Discurso universitário, onde o saber se situa no lugar do agente.

$$\begin{array}{l} \underline{S2} \rightarrow \underline{a} \\ S1 // S/ \end{array}$$

Aqui, o outro é tomado como objeto e o sujeito se apresenta sem furo, ou seja, não faltante, pois não há articulação possível entre significante mestre, S1, e o sujeito barrado. O saber no lugar de agente tem como efeito a objetificação do outro, ou seja, existe um saber soberano que reina. Abaixo dele, isto é, no lugar da verdade, temos o S1, representando o poder. Esse saber supõe certa onisciência, pois ele opera enquanto agente e não coloca em questão a divisão subjetiva do sujeito, produz um sujeito não articulado a seus significantes.

Conforme afirma Lacan, (1966), “a ciência não quer-saber-nada”<sup>21</sup>. A ciência propõe a existência de respostas para todas as perguntas, apostando num Outro consistente. Como afirma Lanjoquière (2007, p. 226)<sup>22</sup>, o sujeito “não quer saber que, em última instância, não há saber sobre o desejo”. Trata-se da paixão da ignorância a que se refere Lacan. (KISIL, 2012, p. 61)

Temos então que o conhecimento na neurose oferece respostas que pretendem propiciar o desligamento do sujeito com a falta, com as perguntas sem resposta. E ainda, o conhecimento busca negar aquilo que o saber produz, isto é, o objeto *a*. O objeto *a*, como aquilo que faz furo no Outro.

Vimos então os diferentes lugares que o saber pode ocupar nos quatro discursos. Exceto quando ele está no lugar da verdade é que podemos dizer que se trata do saber inconsciente, pelas formulações já antes desenvolvidas. Vimos também que o escravo produz um saber fazer que não se presta à transmissão nem pretende se formalizar, mas ter acesso ao mais de gozar. O mestre se apropria do conhecimento do escravo para produzir saber teórico.

Na neurose, a ignorância protege o sujeito da falta e o conhecimento serve à ignorância. Ignorância sobre a castração. As respostas oferecidas pelo conhecimento podem fazer com que o sujeito esqueça as perguntas sem resposta - o saber que não se sabe.

Por fim, o que nos interessa grifar neste capítulo é que nas diferenças entre saber inconsciente e conhecimento está posta a consistência do Outro. De um lado, o saber inconsciente diz respeito ao furo do Outro e, de outro lado, o conhecimento fala sobre a ilusão da completude (no saber absoluto do Outro). O saber está articulado à verdade e ao impossível do gozo absoluto do Outro. O conhecimento está ligado à verdade absoluta e à ilusão de que o Outro tudo sabe (assim como o delírio de um paranoico). Enquanto o neurótico precisa lidar com a inconstância do Outro, o psicótico, por sua vez, tem que lidar com os transtornos de um Outro muito consistente. Assim, temos que ambos lidam com as questões pertinentes ao campo do Outro.

---

<sup>21</sup> LACAN, J. (1966). A ciência e a verdade. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, pp. 869-892.

<sup>22</sup> LAJONQUIÈRE, L. D. (2005). *De Piaget a Freud, Mais Ainda*. Coleção Memória da Pedagogia - Revista Viver Mente&Cérebro. São Paulo: Segmento-Dueto.

### 3.1. A cena educativa

É preciso ainda fazer algumas considerações a respeito do saber na cena educativa. Certamente a educação é um campo no qual existe uma transmissão e também um ensino. As transmissões dizem respeito àquilo que toca o sujeito e, por conseguinte, elas só podem ser realizadas na relação transferencial. Já em relação aos ensinamentos, eles são saberes compartilhados, portanto, imersos na dimensão imaginária, uma vez que eles acontecem na relação com o outro. O saber-conhecimento tende a ir na direção da normatização. No entanto, esses conhecimentos somente poderão ser apropriados pelo aluno se este supuser um saber na figura do professor. Aquilo que o professor ensina a seus alunos é uma série de pensamentos sobre determinado objeto de estudo. São teorias que tentam apreender o objeto em sua totalidade, negando o impossível do Real em jogo.

No Seminário 10, *A Angústia* (1962-63/2005), Lacan trabalha a questão do desejo e do professor, na lição intitulada “Aforismos sobre o amor”. Ele diz:

O professor se define, então, como aquele que ensina sobre os ensinamentos. Em outras palavras, que faz recortes nos ensinamentos. Se fosse mais conhecida a verdade de que se trata de algo análogo à colagem, isso permitiria aos professores introduzir aí uma arte mais consumada, da qual a colagem, tal como ganhou sentido através da obra de arte, mostra-nos o caminho. Se eles fizessem sua colagem de maneira menos preocupada com a continuidade, menos comedida, teriam alguma chance de chegar ao mesmo resultado que visa à colagem, ou seja, evocar a falta que responde por todo o valor da própria obra figurativa, quando ela é bem-sucedida, é claro. (LACAN, 1963b/2005, pp. 190-1)

A citação põe em evidência a relação entre a obra de arte, cujo objeto *a* comporta o estatuto de causa de desejo, e a maneira como os professores transmitem um ensino, pela via da colagem. Dizendo de outra maneira, os professores, ao ensinarem um conteúdo, apenas o tomam a partir de seu aspecto totalizador, no sentido

de um conhecimento cifrado pela linguagem, desconsiderando a dimensão da falta que faz o sujeito aceder a seu desejo de saber.

No capítulo III de seu Seminário 17 (1969-70/1992), intitulado como *Saber meio de gozo*, Lacan inicia fazendo uma crítica sobre o que é produzido no discurso universitário, na medida em que o saber, S2, ocupa o lugar do agente, ou seja, existe um saber sobre o sujeito (S2→a). Dessa forma, a escrita de uma tese, a produção de um documento endereçado à universidade, não tem como ser fiel ao objeto de estudo da psicanálise, pela simples razão de que se tratam de discursos diferentes por um quarto de giro, em que o poder se esconde sob o saber soberano.

saber → estudante  
poder    professor

Toda essa reflexão sobre saber inconsciente e conhecimento, tanto pelas suas articulações, quanto pelas distinções, nos traz alguns questionamentos sobre o nosso trabalho. Nesta pesquisa, tratamos da transferência (amor) dos saberes e dos conhecimentos, que são temas que atravessam a psicanálise teórica e clinicamente. Eles nos interessam na medida em que podemos fazer reflexões sobre nossa prática de trabalho. No entanto, por esta tese se tratar de um trabalho acadêmico, logo, inserido no âmbito da universidade, somos afetados pela dificuldade de bem dizer sobre essas temáticas, pois atravessados pelas questões da ignorância, próprias do conhecimento, acima descritas. Trata-se do perigo em darmos um alcance à teoria muito maior do que ela possa realmente ter. Como operar a partir do discurso analítico nos cadernos universitários, sem fazer grandes inversões e desastrosas distorções?

Quando falamos do trabalho do Grupo Mix estamos nos referindo a algo de educativo e também de transmissão. A transmissão, seja como um testemunho de obturação da falta no Outro ou do conhecimento, implica necessariamente na existência de semblantes, já que a fala está no campo do Outro. A transmissão em nada tem a ver com ocupar o lugar de prestígio, como talvez seja no que concerne o ensino

àqueles que se propõem a isso. Na transmissão, está em jogo o saber sobre o inconsciente do sujeito e, portanto, de sua relação com seu modo de gozar.

Como vimos no início deste capítulo, saber é também *ter sabor*; e conhecer, *cognoscere*, do latim *cognitio*, *cum+gnoscó*, *co+cognoscere*, é o ato de conhecer, captação conjunta, uma compreensão ou uma reunião de dados.

Temos que o amor (transferência) dirigido ao saber (falta estruturante), ao encontrar uma relação saborosa com um conhecimento (do outro em quem suponho ter o que me falta – ele não tem, mas vejo nele uma relação apetitosa com um conhecimento – seu ofício, por exemplo), pode encontrar maneira de articular seu saber ao desejo de saber que lhe diga respeito, ou que não seja anônima. Quanto à relação com o Outro, sem simbolização da castração (psicose), pômo-nos a pensar: será que o testemunho da obturação da falta no Outro, dado pelos coordenadores do Mix, pode ter efeito de condução a construções imaginárias?

Sabor pelo que o outro pode servir-se do Outro. Kupfer (2007; 2008) afirma que aprender é aprender com alguém ou ainda aprender de alguém. A episteme, que é sem dono, precisa ser transmitida através de um suporte, um alguém.

O conhecimento não é algo fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 71)

A aprendizagem refere-se à aquisição do conhecimento e implica a suposição de que o Outro sabe, de que há um saber no Outro, daí a afirmação de Lacan (1957-58/1999; LACAN, 1956-1957/1995) de que o Outro é o tesouro de significantes. Dele o sujeito apreende os significantes, apropriando-se das palavras para fazer sua própria fala. As crianças partem da falta estrutural para questionar o saber do Outro e isso é lidar com a incompletude, pois o Outro materno é representante do Outro da linguagem. Nesse movimento, a criança constrói um saber-conhecimento que dá contorno a esse furo no saber, como nos assinala Lajonquière (1992), “esse

ponto de não saber, de ignorância no campo do Outro, que o torna inconsistente, retorna ao sujeito como num espelho, promovendo sua própria divisão e a disjunção entre o saber e a verdade” (FERREIRA, 2008, p. 43).

Mas há também os que partem da colagem com o Outro que tudo sabe e precisam enfrentar esse modo de estar no mundo que pode ser, entre outros modos, de construções imaginárias.

Sujeito, saber e conhecimento estão implicados o tempo todo, toda a questão do sujeito é relacionada com o saber e toda questão que se possa fazer sobre o saber implicará o sujeito. Na transferência, a dimensão do sujeito que dá suporte ao saber é o suposto, o sujeito suposto saber. Mas o psicanalista sabe que não existe o “sujeito que supostamente sabe”, mas sabe também que é preciso encarná-lo para dar sustentação para que o saber no sujeito possa fazer suas aparições.

No Grupo Mix, não estamos trabalhando como a psicanálise dos consultórios, mas somos sujeitos que sabem que não existe o sujeito que supostamente sabe, e também sabemos que, apesar disso, é preciso encarná-lo.

Vale fazer uma observação sobre esse ponto. Se o coordenador do Grupo Mix responder ao amor dirigido ao saber, ocupando o lugar de quem sabe, como faria o mestre, o sujeito é quem paga a conta, pois, no lugar de quem sabe, ele advém como mestre e provoca a angústia e o desfalecimento do sujeito, a isso não chamamos de trabalho na interface psicanálise-educação.

Saber e conhecimento se aproximam novamente quando extraímos de tudo isso o fato de que, tanto psicanalista, quanto professor ou o coordenador de grupos terapêuticos, todos estão às voltas com essa trama ou esse embaraço do sujeito com o saber e com o conhecimento, ainda que cada um de uma maneira e com objetivos diferentes. Nesse sentido, a apreensão de objetos do conhecimento também está ligada a uma aparelhagem que é psíquica.

O saber e o ato de conhecimento não estão apartados da subjetividade do sujeito e ocorrem tendo como pano de fundo “o drama particular” do sujeito, que advém do modo como ele se arranja com sua verdade e do mal estar daí decorrente, que também, e paradoxalmente, como Freud o demonstrou, não deixa de ser o motor do desejo de saber e da criação. (FERREIRA, 2008, p. 43)



As cenas seguintes ilustram algumas implicações e impasses da relação do sujeito com o saber e com o conhecimento.

### **3.2. Cenas ilustrativas da relação do sujeito com o saber e o conhecimento: implicações para a posição na linguagem – a lógica do todo e a lógica fálica**

#### ***Cena 7. Dani: não sei que não sei – a lógica do todo***

*Dani tinha 14 anos quando sua mãe nos procurou. Disse-nos que desde que alguns acontecimentos familiares ocorreram (morte da avó e adoecimento da tia querida), a menina não queria mais sair de perto da mãe, tinha muita dificuldade em seguir as atividades rotineiras como ir à escola, por exemplo.*

*De acordo com sua mãe, mesmo antes desses fatos, já desde cedo, Dani dava mostras sobre seu entendimento a respeito de certos assuntos, diferente das outras crianças.*

*Dani dizia: – É que eu sinto uma agonia e aí tenho que ter coisas, mas ninguém me entende. O doutor M.<sup>23</sup> disse que tenho um problema que me faz sentir muita agonia. A agonia só passa quando eu recebo um objeto do qual preciso naquele momento, e se não ganho eu morro!*

*Dani parecia falar de uma posição onde o que está em jogo é: se você não me dá, você não me ama, é tudo ou nada. Ela pedia coisas concretas como um cachorro de uma raça rara ou um tablet entre outros.*

*E para ela era impossível lidar com qualquer recusa em relação a esses pedidos, o que é perfeitamente inteligível se a recusa tem uma ligação direta com a pertinência de sua existência. O conhecimento de Dani sobre si mesma implica num saber que a obriga a sustentar uma estrutura delirante de permanência do eu.*

*Quando questionada sobre a necessidade de ter um tablet para ir à escola (um de seus pedidos para diminuir a agonia), ela respondeu:*

---

<sup>23</sup>

O Dr. M. é o psiquiatra que a medica.

*– Todas as minhas amigas têm um tablet, eu também quero ter um.*

*Uma das coordenadoras do Grupo inferiu, perguntando a Dani, se então ela queria um tablet para ficar como as amigas. Dani respondeu que não era isso, ela o queria para que ele fosse o seu amigo na escola. A inferência da coordenadora sobre o sentido que esse objeto teria para Dani era no sentido de perguntar-lhe sobre sua posição, em que lugar ela estaria em relação ao pedido que fazia. A garota não queria o tablet como maneira de participar da lógica falo-castração, como se pudesse dizer às amigas: – Eu também tenho algo valioso (falo), ao adquirir meu tablet. O tablet seria sua companhia na escola. Uma posição imaginária.*

*Aqui vemos a diferença entre um pedido feito a partir de uma posição fálica, advinda da castração simbolizada ou de uma posição imaginária advinda da castração não simbolizada. Não vemos em Dani um cálculo fantasmático diante do gozo, como acontece no caso da neurose. Neste caso, o sujeito calcula que se fizer tal coisa terá de volta alguma outra e é preciso acompanhar sua lógica para descobrir a que ela se refere. Ela queria um tablet para que ele lhe fizesse companhia na escola. Sua intenção era fazer dele um amigo, numa posição imaginária. Não é o tablet como símbolo para chegar a algum lugar, é o tablet como objeto que lhe dá existência. E novamente dizia: – se eu não tenho o que preciso, eu morro!*

*Nesses momentos, víamos que Dani excluía a possibilidade do não, que estava fora de questão, não havia não, o que havia era o sim ou morte. O Outro era consistente para Dani, sem furos.*

*Dani parecia estar ela mesma no lugar de objeto, o Outro a invadia de tal maneira que ela ficava sem palavras para nomear sua angústia. O objeto que a tranquilizava não era para ela, era ela mesma.*

*– Minha antiga terapeuta tinha descoberto uma coisa: que não gosto de ficar onde tem muita gente, principalmente gente da minha idade, por causa do meu problema da agonia. Por isso é melhor eu não ir à escola.*

*Assim, o saber para Dani não aparecia como faltante, causação de divisão subjetiva, e, sim, como um saber todo. Contava o que sabia sobre si mesma, por meio de explicações emprestadas. Sabia que não suportava estar perto de muitas pessoas, especialmente se fossem crianças de sua idade, mas esse saber era tomado a partir da*

*fala do outro, ou seja, da antiga terapeuta. Sabia que precisava de coisas e quando não conseguia, se desorganizava.*

*Suas explicações davam mostras do estilo transferencial de Dani. Tanto a antiga terapeuta, como o Dr. M. eram pessoas de quem ela gostava e falava com carinho. No entanto, as falas e hipóteses feitas por eles recaíam sobre a garota como explicações nas quais ela colava, aderida sem possibilidade de reflexão. Não ouvíamos de Dani questionamentos acerca das hipóteses apresentadas pela antiga terapeuta ou pelo Dr. M. Vimos que, para ela, tais explicações serviam como verdades inquestionáveis.*

*Não estamos discordando sobre a necessidade de um trabalho de suplência da castração forcluída nesse caso, onde o terapeuta ajuda o paciente a encontrar sentidos que deem conta daquilo que aparece como desorganizador. Mas, talvez, tenha havido um banho de sentidos dados pelos adultos que cercavam Dani, que não a ajudava a encontrar, ela mesma, um sentido para aquilo que não podia ser simbolizado.*

*É preciso cuidado para não fazermos construções em que os pacientes possam aderir e manter, dessa forma, uma colagem a elas, que pode ser tão sufocante como o aprisionamento no gozo do Outro que tudo sabe.*

*A nova analista de Dani disse-lhe que pensava de uma forma um pouco diferente da que ela estava apresentando, e que gostaria de convidá-la para conhecer um Grupo, mesmo diante do que ela acabara de apresentar como argumento. Propôs que as duas (analista e Dani) investigassem as hipóteses trazidas por ela para, talvez, fazerem juntas novas construções, Dani aceitou.*

*Depois de algum tempo de encontros no Mix, Dani disse para alguns parentes, numa festa de aniversário, que fazia parte de um grupo de crianças de sua idade no Lugar de Vida. Sua mãe nos contou que ela andava animada, escolhia roupas especiais, arrumava os cabelos demoradamente, todas as terças-feiras, para ir ao Mix.*

*Após alguns encontros, a analista de Dani nos contou que trabalharam muito sobre o tema “Dani com outras crianças” e que a menina teria formulado algo como: – Acho que não estava certo aquilo que eu pensava sobre não poder ficar perto*

*de crianças da minha idade. Eu vou ao Grupo Mix e lá tem muitas crianças da minha idade e fica tudo bem.*

*Em casos como esse, temos alguns elementos para pensar na psicose e a relação com o saber.*

*Podemos inferir que, quando Dani aceitou conhecer o Mix, talvez tenha sido novamente por uma colagem. Tomou aquilo que a nova analista propôs como algo em que se colar, assim como antes havia feito com os significantes propostos pela antiga analista ou pelo Dr. M. Sabemos que não era essa a intenção da nova analista (colar mais significantes em Dani) ao propor sua entrada no Mix e sim, dar-lhe possibilidade de trabalhar suas questões ligadas ao laço, uma vez que era uma menina que estava sem ir à escola e sem contato com sujeitos em idades próximas à sua. Havia trabalho a ser feito com ela por meio da transferência imaginária, não aquele de um silêncio do sujeito barrado, na posição de sujeito suposto não gozar, como na análise, mas algo a partir de uma posição das coordenadoras, também de sujeitos barrados, e, portanto, castrados em suas relações com o conhecimento (imaginário).*

*Não sabemos até que ponto, de fato, a antiga terapeuta chegou a essa conclusão ou se Dani fez um recorte imaginário, a partir de alguma fala que pudesse ser tomada desse lugar. De qualquer forma, ela nada sabia sobre sua dificuldade em estar num grupo. Afirmamos, portanto, que foi pela intervenção da psicanalista, a partir da proposta feita a Dani para participar do Grupo Mix, que uma mudança da colagem pôde se produzir. A diferença dessa nova colagem em relação à primeira é que, na segunda, estão incluídos muitos outros: é a proposta para ir a um grupo de crianças e não para ficarem as duas, analista e criança, na colagem imaginária.*

*Apenas a posteriori é que pudemos afirmar que essa intervenção teve um efeito de deslocamento, no momento em que ela mesma disse à psicanalista: “Eu vou ao Grupo e lá tem muitas crianças da minha idade, e fica tudo bem”.*

*Dani apenas se colou ao dito de sua analista com quem tinha uma relação especular e não de suposição de saber, pois, contrariamente, ela teria se questionado sobre essa hipótese. Este saber sobre Dani não possibilita que ela caminhe em direção à resposta diante do enigma de sua existência. Sabemos que na psicose, o Outro é*

*consistente, tendo como efeito um saber articulado à certeza. Por isso, é importante ter cautela quanto ao manejo do tratamento com sujeitos psicóticos, pois uma brecha no inconsciente pode desencadear uma crise psicótica. No entanto, ainda que o sujeito psicótico estabeleça uma relação de ordem imaginária com o saber, esse conhecimento pode vir a ter uma função de suplência, estabilizando a relação invasiva com o Outro.*

### ***Cena 8. Virgínia: bruxinha – a lógica fálica.***

*O fato de a mãe ter ficado com a filha pequena em casa, a ausência do pai, a entrada em um abrigo para crianças parecem ter incidido na garota algo como “sou feia, não me querem” (a apresentação deste caso está na cena 3). Era isso que sabia sobre si mesma. Como se essa (in)compreensão do que vivera a colocasse em um lugar que não permitia que ela construísse uma versão sobre sua história, e sim que a incorporasse.*

*A estagiária da pedagogia trouxe uma proposta de quadrinhos para o Grupo. As crianças deveriam escrever histórias nos quadrinhos vazios. Novamente, Virgínia dizia que não sabia fazer, que tudo que fazia era uma porcaria. (No anexo 1- uma das histórias em quadrinhos feitas por ela).*

*A lógica fálica, com a qual Virgínia se situava no mundo, permitia que nosso trabalho com ela fosse na direção de fazer circular o falo e ajudá-la a nomear o que seria, para ela, uma posição potente na circulação social, pelo menos ali em nosso Grupo.*

*Muitas vezes, ela nos convocava a devolver-lhe o lugar de falo, quando, por exemplo, dizia que seus desenhos eram feios e nos apresentava desenhos muito bonitos. Não dizíamos nada, não acreditamos que simplesmente dizer-lhe que os desenhos eram bonitos ajudariam-na a ocupar, ela mesma, um lugar mais potente.*

*É uma posição que compartilhamos em nossa prática. Ao invés de intervir sobre a sugestão da qualidade de seu desenho, utilizávamos da transferência para promover este deslizamento significativo. O significativo da transferência, bruxa, faz*

*com que Virgínia se acalme quando se encontra no lugar onde ela achava que estava, o de feia, mal tratada, abandonada, o lugar de resto que a angustiava.*

*Nas rodas de conversa, ocorridas no início dos encontros, para cada criança nova que começasse a frequentar o Grupo, ela nomeava os lugares: – tem a princesa, tem a bruxa...*

*Para Virgínia, o fazer-se amável, no início, parecia impedido por um atravessamento imaginário, uma noção de si, organizada a partir do “não tenho”. O falo estava com o outro e ela não poderia tê-lo. Quando a coordenadora encarnava o lugar daquela que Virgínia supunha não ter o falo, mas com semblante de quem tinha, Virgínia balançava sua posição, se interrogava, ficava curiosa e aproximava-se da coordenadora bruxa. Assim, propúnhamos que ela questionasse seu saber.*

### **3.3. Contribuições da noção de relação com o saber, a partir de Bernard Charlot.**

Apresentaremos a noção de relação com o saber, tal qual um de seus autores, Bernard Charlot (1999; 2000; 2001), a concebe. Nosso objetivo é trazer uma visão diferente da apresentada até agora em relação ao saber e ao conhecimento. Acreditamos que, assim, ampliamos nossa visão e apontamos a abrangência do tema.

A noção de relação com o saber, nessa perspectiva, tem uma dupla filiação: psicanalítica (Lacan e Piera Aulagnier) e sociológica (Bourdieu e Passeron) (BEILLEROT et al., 1989). A partir dessa dupla filiação, pesquisadores se reuniram em equipes para desenvolver o conceito. Encontramos contribuições expressivas em *L'équipe Escol à Paris 8*, de Élisabeth Bautier, Bernard Charlot e Jean-Yves Rochex, e na equipe *Savoirs et Rapport au Savoir*, de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi.

No *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (MOSCONI, 2009), organizado por Philippe Champy e Christiane Étévé, Jacky Beillerot propôs a seguinte definição de relação com o saber: “processo pelo qual o sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que lhe

permetem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social”<sup>24</sup> (MOSCONI, 2009, p. 2, tradução nossa).

Tal definição nos convoca a pensar na dimensão ativa e criativa do sujeito na construção de sua relação com o saber que ocorre ao longo da vida. Sujeito, aqui, como aquele responsável pelos posicionamentos e escolhas de sua vida, e não o sujeito do inconsciente, tal como define a psicanálise.

Trata-se das relações que um sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Esse saber não se reduz ao conhecer propriamente dito, mas o inclui, assim como inclui o “orientar-se”, o “comportar-se”, o “relacionar-se” e o “expressar-se” diante da vida ou diante do saber. É uma posição que move e revela o sujeito, ainda que este não saiba nomeá-la. Neste sentido, encontramos na psicanálise o saber como efeito do desejo.

De outro modo, os autores acima mencionados, entre outros, procuram descrever como se dá a articulação entre sujeito, que é sujeito desejante, sujeito social, e o saber, isto é, o que, por que e para que um sujeito se mobiliza para aprender. Podemos completar com a pergunta “para quem o sujeito aprende?”, se quisermos considerar a dimensão transferencial em jogo nas relações com o saber.

Formulam, ainda, que no aprender estão implicadas *exterioridade* e *interioridade*, bem como um *sentido desta apropriação para aquele sujeito da cultura* (CHARLOT, 2001, p. 19-22).

Outras definições: “relação com o saber é uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992) ou ainda “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000).

---

<sup>24</sup> “Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social”

E também:

a relação com o saber é o conjunto das relações que o sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81)

Conforme dissemos acima, para apresentar alguns aspectos desse campo do conhecimento, escolhemos um de seus autores, Bernard Charlot, que em seu livro *Da relação com o saber* (2000), nos fornece elementos para a construção de uma teoria sobre a relação com o saber. Sua proposta é a de que a relação com o saber possa servir de elemento teórico para uma leitura sobre o fracasso escolar. Isso significa, em nosso entendimento, propor relação com o saber como uma chave de leitura ou ainda como uma ferramenta de trabalho. Nosso objetivo não é o estudo sobre o fracasso escolar, no entanto, partilhamos da ideia de que a relação com o saber pode ser uma chave de leitura preciosa, em nosso caso, para pensar na relação entre sujeito, transferência e mudanças significativas. Além desse ponto, apresentaremos alguns outros conceitos de Charlot, a saber: o que ele propõe como leitura positiva e negativa; sua noção de sujeito; o que postula sobre a sociologia do sujeito; as figuras de aprender e as dimensões epistêmicas, identitária e social da relação com o saber – para o leitor se situar melhor no campo dessa teorização.

### **3.3.1. A leitura negativa e a positiva**

Charlot nomeou como “leitura negativa” aquela baseada na falta, não a falta estruturante, constitutiva do sujeito, mas a falta em sua dimensão deficitária. Partindo de certas premissas, se chega a certas conclusões – é disso que Charlot trata, esse é seu alerta. A quais conclusões se chega, quando se parte da teoria da deficiência e da origem para entender o fracasso escolar? A chamada “teoria da carência cultural”. Pessoas e instituições que partem de filosofias e estudos, que acreditam que as populações com menor poder aquisitivo são mais carentes afetivamente,



culturalmente, menos aptas ao aprendizado, mais suscetíveis à barbárie e à agressividade.

Uma das características deste pensamento é que eles são em sua maioria valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social – a dominante – são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos pelos indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. As conclusões a que chegam, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo, dado por muitos. (PATTO, 1997, p. 260)

No instante mesmo dessa afirmação, atribui-se o “status” de excluídos a esses sujeitos e, mais ainda, de “necessitados de algo” que a classe dominante poderia, então, prover. Assim, desconsidera-se riqueza cultural, posição desejante e possibilidade de fazer-se dizer; e faz-se a confusão entre a falta de dinheiro para compra de bens materiais e a pobreza cultural. As ações baseadas nessa lógica vertem no sentido de fazer doações, prestar atendimento, ensinar, adaptar, fornecer e oferecer. Colocam esses sujeitos na posição de necessitados e recebedores incondicionais. Nós, por outro lado, discordamos desse tipo de abordagem e concordamos com Charlot e Patto – trabalhamos com sujeito desejante e suas implicações.

Assim, Charlot nos convida a pensar no termo “fracasso escolar”. Não existiria algo tal como o “fracasso escolar”, um monstro a ser perseguido. Essa é a nomeação para uma multiplicidade de fatores, fenômenos e aspectos que precisam ser recortados e compreendidos mais profundamente. Nós do Grupo Mix estamos atravessados por essa forma de pensar, escolhemos conhecer mudanças e movimentos que ocorrem num campo de linguagem, pela via da relação com o saber das crianças: interesses, interpretações sobre o mundo, apropriações de conhecimento e da cultura. Não fazemos a leitura das características das crianças do Mix pela negativa, não acentuamos aquilo que não está, nem quando recebemos crianças autistas, psicóticas e

neuróticas, nem quando chegam crianças abrigadas ou de comunidades de baixo poder aquisitivo.

A teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura “negativa” da realidade social, que ela interpreta em termos de faltas. A análise da relação com o saber implica, ao contrário, uma leitura “positiva” dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade. (CHARLOT, 2000, p. 29)

E sobre a leitura negativa:

A leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamentos das faltas, postula uma causalidade da falta. Esse tipo de leitura gera “coisas” como “fracasso escolar”, “a deficiência sociocultural”, mas também, em outros campos, “a exclusão” ou “os sem teto”. A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas”. (CHARLOT, 2000, p. 30)

Quanto a praticar a leitura positiva, trata-se de “(...) prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que lhes falta e às suas carências [...]”, mas não somente isso como o mais importante: “(...) é ler de outra maneira o que é lido como falta” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Em seguida, apresentaremos a concepção de Charlot sobre o sujeito, uma vez que ela é base para pensarmos na especificidade da noção de relação com o saber, tal como seu autor a propõe.

### **3.3.2. Noção de sujeito, sociologia do sujeito e articulação sujeito-saber**

O sujeito na concepção de Charlot é:

Um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação a outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar, único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

E segue: “(...) esse sujeito age sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação” (CHARLOT, 2000, p. 33). A partir desse pressuposto de sujeito e de um diálogo, com certas noções da psicologia clínica, Charlot propõe uma “sociologia do sujeito”. Uma sociologia do sujeito só pode dialogar com uma psicologia que estabeleça, como princípio, que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro (CHARLOT, 2000, p. 46). Pois:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. (CHARLOT, 2000, p. 46)

No entanto, essa relação com o saber, de acordo com Charlot, não pode ser tomada por apenas um ponto de vista psicanalítico, que situa o outro como cerne do desejo de saber. Tampouco pela via de uma sociologia sem sujeito, que ignora a dinâmica sujeito/desejo. Mas desejo como “desejo de”, que exige um objeto – que, em última análise, é sempre o outro.

Porém, eis aqui uma especificidade na abordagem de Charlot, ainda que ele concorde que “a um desejo, só outro desejo concerne” (CHARLOT, 2000, p. 47), a fundamentação do desejo não estaria para ele nas pulsões, pois se assim fosse, estaríamos introduzindo o social apenas num segundo momento. Em outras palavras, a pulsão introduziria o social e, nesse ponto, ele discorda da psicanálise. Para ele, o problema estaria no caminho pulsão – outro – social. Sua crítica está na proposta da psicanálise em postular um sujeito que não é imediatamente social, que precisa socializar-se, uma “socialização da psique”. E isso tem consequências para a construção da noção de relação com o saber, que passaria então por essas etapas.

Em suma, o que Charlot está apontando é que tanto a sociologia perde ao não contar com um psiquismo, a não ser como algo que se precise instaurar num processo de subjetivação, como, ao contrário, a psicanálise perde ao colocar a pulsão como ponto de partida para o desenrolar do desejo. Perde-se na dicotomia

sujeito/social-social/sujeito<sup>25</sup>. “Por isso, não é de admirar que eles assumam uma posição imperial (a psicanálise como alicerce de todo discurso sobre a relação com o saber), frente ao campo, também imperial, da sociologia que considera o sujeito como uma ilusão” (CHARLOT, 2002, p. 48).

Posto que:

Não há sentido senão para um sujeito em busca de si e aberto ao outro e ao mundo. Toda relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação. (CHARLOT, 2000, p. 48)

Para Charlot, a pertinência dessa questão está na antropologia. De uma condição de filho do homem, que impõe a condição de fazer dele um sujeito, de apropriar-se desse mundo, de educar-se e de ser educado. Uma visão inspirada no materialismo histórico.

Charlot propõe uma ideia antropológica de que o homem como “filho do homem” seja a base para qualquer teoria da educação. Para Charlot, aprender é condição de vida.

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. Mas por sua condição também, o homem é uma presença fora de si. Está presente nesse outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem. Esse outro, por ser figura do humano, é objeto de desejo, em formas complexas. É objeto de amor, pois ele é aquilo que eu preciso; e, indissociavelmente, objeto de ódio, pois sua existência em si mesma atesta que eu não resumo a totalidade do humano. Mas o homem, este apresenta também sob a forma de um mundo, um mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe da criança, sob a forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos, obras. (CHARLOT, 2000, p. 52)

Ao que ele chama de ausência em si, presença fora de si: uma condição própria do homem. Charlot está propondo então que nascer humano já é condição para aprender e não faz distinções entre as posições subjetivas. O meio para viver com

---

<sup>25</sup> Essa dicotomia, de fato, não existe, concordamos com Charlot. Para a psicanálise, o sujeito é, desde o princípio, social, uma vez que nasce da relação com o Outro. O que é diferente é a noção de Outro, que é social, mas não coincide com o social da Sociologia.

outros homens, para participar do sistema de sentidos (quem sou, quem é o mundo) e desse sistema de construção e de deixar-se construir chama-se educação: “(...) educação é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2000, p. 54), e toda educação pressupõe desejo como força propulsora que alimenta o processo.

Para se definir a relação com o saber, nessa perspectiva, não se deve partir do sujeito do saber ou do sujeito da razão, nem de uma definição de saber em sua acepção geral, afinal “(...) não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). O conhecimento é resultado de experiência, algo que o sujeito vive, e que está ligado à subjetividade. O saber é a informação (objetiva) de que o sujeito se apropria e, portanto, também é conhecimento. “O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’ (CHARLOT, 2000, p. 61).

Assim, de acordo com Charlot, não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, e não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Estão assim implicadas as ideias de sujeito e saber. O saber posto aqui como uma relação, e não como algo em si. E, nesse sentido, os tipos de saber não seriam senão os destinos ou o estilo do uso que se dá ao saber. Por exemplo, um saber “prático” é o uso do saber numa relação prática com o mundo. Um saber científico foi construído numa relação científica com o mundo e consigo mesmo.

Para a educação, as consequências são diretas: se saber é relação, o que se deve pensar é no processo que leva a essa relação intelectual com o mundo e não a um acúmulo de conteúdos intelectuais.

### **3.3.3. As figuras de aprender e as abordagens epistêmica, identitária e social da relação com o saber**

Charlot coloca o aprender numa perspectiva espaço-temporal: aprender é aprender num espaço, num momento da história individual e coletiva. Aprender como um “momento”.

As figuras de saber, ou, melhor dizendo, de aprender estão em objetos-saberes, livros, obras de arte, entre outros; estão nos objetos que requerem aprendizado para seu uso (escova de dentes, cordões de sapato, computadores etc.); em atividades que exigem domínio (ler, nadar, montar um aparelho etc.); e nos dispositivos relacionais (desde um agradecimento a uma relação amorosa). Trata-se de uma abordagem epistêmica da relação com o saber.

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é uma relação com o mundo, em sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67)

Em cada um desses locais onde a criança aprende, ela o faz em contato com outras pessoas (adultos e outras crianças). Na relação com o professor, o aluno entra em contato com aquele sujeito no lugar de educador, representante de uma instituição, com a tarefa de transmitir certo conhecimento; e um indivíduo com suas particularidades (simpático, bravo, bonzinho etc.). E, o mais importante, quando estamos numa relação com o outro – nesse caso, vamos continuar com o exemplo do professor – além dos aspectos que dizem respeito a ele e à instituição onde ele está inserido, existem também aqueles ligados ao si mesmo. O aluno pensa se será capaz de aprender aquilo, se está fazendo de uma maneira a contento, ou seja, está em jogo a relação consigo próprio – nesse sentido, a relação com o saber é também uma relação identitária e, se Charlot nos permite completar, transferencial.

Aprender é tomar posse de algo que antes não se tinha “em mãos”, cuja existência está em objetos, locais e pessoas e não – como talvez seja mais comum se

pensar – colocar ideias na cabeça do aluno. Em outras palavras, aprender é também tomar posse e conhecimento das atividades do mundo em que se vive.

Sabemos que o sucesso (escolar ou em qualquer que seja o aprendizado) produz efeitos potencializadores e é um importante reforço narcísico, enquanto o fracasso, ao contrário, causa estragos na relação consigo mesmo, o que nos dá uma perspectiva identitária da relação com o saber: aprendo algo, pois minha relação com o outro opera sobre minha própria relação, de maneira a modificar a relação com o mundo. Gosto de matemática, pois gosto do professor de matemática. Em suma, as questões epistêmicas e de identidade estão imbricadas.

O autor apresenta, ainda, a dimensão social da relação com o saber, não como um acréscimo às relações epistêmica e identitária, mas como algo que dá uma forma particular a elas. O sujeito não tem por um lado a identidade e, por outro, um social em que essa identidade opera; o sujeito tem uma identidade e um social que são aspectos inseparáveis.

Da mesma maneira, a preferência do sujeito por tal ou qual figura de aprender pode ser posta com sua identidade social. Não é certamente nenhum acaso se os meninos das famílias populares valorizam “o aprender” que permite “virar-se” em qualquer situação... Tampouco é um acaso se as meninas, qualquer que seja sua origem social, se interessam particularmente pelo domínio das formas relacionais: muitas vezes, a inteligência relacional lhes é necessária para contornarem a desigualdade social entre os sexos. (CHARLOT, 2000, p. 73)

E talvez possamos dizer ainda, na esteira de Charlot, que o interesse por tais ou tais figuras de aprender pode estar influenciado pela possibilidade do sujeito em sua posição subjetiva.

Para finalizar, “(...) a influência não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência [...]” (CHARLOT, 2000, p. 77). Assim o autor define a relação do sujeito com o ambiente. Sua proposta é de que se pense em termos de relações de influência, e não de ação de um sobre o outro. “Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social” (CHARLOT, 2000, p. 79). E, se nos permite Charlot, completariamos : analisar a relação com o

saber é também considerar a dimensão transferencial e analisar a relação imaginária do sujeito.

Temos que a relação com o saber pode ser objeto de pesquisa. Um pesquisador interessado nas relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais em que as questões de aprender e de saber estão em jogo é um pesquisador das relações com o saber. O pesquisador da relação com o saber analisa as relações com os pais, com os professores, com a escola, com as máquinas, com os objetos, com o futuro e com toda a articulação dessas relações em um psiquismo particular daquele sujeito.

Portanto, para Charlot, a relação com o saber implica uma rede de conceitos – trata-se de um sujeito e o sujeito é sempre desejante na neurose, como exploramos anteriormente nesta tese. Assim, é um sujeito enquanto conjunto de relações, e um sujeito enquanto dinâmica de desejo é relação com o saber. E não algo que lhe é externo – um sujeito “tem” uma relação com o saber. O desejo é desejo de um sujeito engajado no mundo, desejo de algo implicado em uma rede de sentidos e significações. As coisas que aprendemos ou que desejamos aprender são banhadas de valores, construídos ao longo do tempo e que podem mudar de “valor”.

Ainda que esta seja uma teoria que difere daquelas que nos alicerçam, entendemos que ela seja interessante pois, além de servir como contraponto a algumas noções psicanalíticas, ela amplia nossos questionamentos. O conceito da antropologia de um homem filho do homem e, em alguma medida, interessado nas coisas do mundo que o cerca é interessante e difere daquilo que apresentamos até o momento. Ainda que partilhemos as concepções trazidas pela psicanálise de uma construção da relação com o saber, permeada pelo estilo da constituição subjetiva, não negamos que o Outro é aquilo que Charlot está nomeando aqui como “as coisas da cultura”, e neste sentido, concordamos que a relação com o Outro sempre interessa a qualquer humano, ainda que muitas vezes ela seja de temor ou recusa.

A noção da relação com o saber, nessa perspectiva, corrobora com nossas propostas, como a ideia de que aprender, tomar ciência, adquirir conhecimento e relacionar-se com diversos objetos disponíveis no mundo em que se vive influencia não apenas o mundo, como a si mesmo. Se em nossas propostas, a ordem está



invertida, é porque algo sobre o saber se instalou de alguma maneira, que posso me dirigir (dessa ou daquela forma) ou não aos conhecimentos disponíveis pelo mundo.

O conhecimento é produção coletiva, que aprendemos com o outro semelhante. É também acumulativo e ordenado historicamente, portanto, sempre em construção. Na construção do conhecimento, a relação não é com o objeto e sim com o outro a partir do que se construiu com o Outro. E, ao aprender, ao conhecer, o sujeito reconstrói o saber dentro de si. O conhecimento nos permite driblar as adversidades da vida.

Passemos a seguir para o capítulo 4, em que apresentaremos o conceito de transferência de trabalho. Aquilo que estamos propondo como um posicionamento profissional que pode ter efeitos de limite sobre transferências imaginárias.

## CAPÍTULO 4: A NOÇÃO DE TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO EM JACQUES LACAN

O problema, então, da transferência de trabalho, na medida em que ela vem responder e se opor ao amor de transferência, é um convite – em todo caso é assim que eu a proponho, que eu faço, no que me concerne, uma exegese dela – *a nos servirmos do ensino de Lacan para apanhar aí os instrumentos que ele nos dá e dos quais ele mesmo se serviu, para tentar nos desembaraçarmos dessa dominação que sofremos, da qual somos os efeitos, que sofremos por parte da linguagem; de tal maneira que, entre outras, encontremos, nem que seja frente ao trabalho, uma relação que não seja mais nem neurótica nem alienada, mas que possa ser uma relação de alegria.*(MELMAN, 1992, grifo nosso).

Consideramos primordialmente o termo “trabalho”. Marilena Chauí, ao examinar a etimologia da palavra trabalho nos mostra que já no mito de Adão e Eva o termo carrega a conotação de castigo. Afinal, ao perderem o benefício do ócio que desfrutavam no paraíso, passam a ter que extrair, com o suor do próprio corpo, meios para conseguir alimentos e manter sua sobrevivência (CHAUÍ, 1999).

Chauí nos lembra que, também nas antigas sociedades escravistas greco-romanas, o ócio era tido como uma virtude necessária para a vida feliz, para o cultivo do espírito, da política, assim como para o vigor e a beleza do corpo. A própria origem do termo “escola” deriva, lembra a autora, do termo grego *scholé*, que significa ócio. Logo, o ócio estava relacionado à possibilidade de conhecimento, ao passo que o trabalho era tido como uma pena e desonra reservada aos escravos. (JORGE; BASTOS, 2009, p. 23).

Na origem latina do termo “trabalho”, há a associação com *tripalium* – instrumento de tortura utilizado no empalamento<sup>26</sup> de escravos – novamente relacionando-o com sofrimento ou punição. Compreende-se, a partir daí, a relação submissão-trabalho.

Tais origens do termo nos servem para que fiquemos avisados sobre os desafios que se apresentam quando se nomeia como trabalho algo que é mais da ordem da satisfação e da realização do que da tortura. Talvez seja dessa mesma origem que

---

<sup>26</sup> Empalamento ou empalação é um dos métodos de tortura e execução mais cruéis já praticados no passado, que consistia na inserção de uma estaca pelo ânus, vagina ou umbigo até a morte do torturado.

tenham surgido as concepções de trabalho no sentido exploratório, tão conhecido em nosso mundo capitalista.

Faz-se necessário, então, esclarecer que ao propormos a transferência de trabalho como processo de criação, provocamos discussões em diversos campos do conhecimento: a leitura da Teoria Crítica sobre a impossibilidade fundamental de harmonização entre criação e trabalho, as ideias marxistas acerca do tema trabalho e o capitalismo, entre outros. O tema é rico, amplo e polêmico podendo ser abordado por diversos caminhos. Não faremos as discussões acerca dessa temática das concepções que a palavra trabalho tem e quais os efeitos gerados nas construções práticas e teóricas de nosso tempo. Objetivamos apenas situar a qual tradição estamos filiados conscientes de que ela não é a única. Falamos na via que foi apreendida a partir do trabalho com o inconsciente, naquele que é constitutivo para o sujeito.

O termo labor, enquanto radical do latim para trabalho, remete ao campo semântico do esforço. É a partir deste radical que também se originam “lavoura” (trabalhar a terra) e “elaborar” – termo comum aos ouvidos dos psicanalistas relativo ao trabalho dos analisandos. Negamos que a lavoura ou a elaboração sejam fáceis, indolores ou sem esforços, mas diferentemente das concepções acima relacionadas à tortura, nestas há uma associação com alguma realização para o sujeito. Em Freud temos o trabalho e o amor como elementos fundamentais para o mínimo de realização, chamado por ele de felicidade, assim, o trabalho se torna uma possível fonte de satisfação autêntica.

Na experiência analítica, por meio da colocação em cena da associação livre, o analisando abre espaço para que o trabalho do inconsciente se manifeste. O inconsciente é extremamente criativo e é, de fato, um trabalhador encarnado. Lacan chegou a dizer que o inconsciente é o trabalhador ideal, pois é incansável – mesmo quando estamos exaustos, após um longo dia de trabalho e vamos dormir e recuperar-nos, o inconsciente trabalha e cria os sonhos. O trabalho do inconsciente não para nunca, e, na análise, o sujeito tem acesso a esta dimensão, a algo que opera – opera, trabalha, faz obra – nele, sem que ele mesmo o saiba. (JORGE; BASTOS, 2009, p. 22)

Freud indicou aos analistas a associação livre como ferramenta para a análise. Ao dizer ao analisando que ele fale o que quiser, ao dar escuta aos atos falhos, aos sonhos e ao que emerge do inconsciente, o psicanalista estaria testemunhando o inconsciente em trabalho, em livre curso para seguir uma lógica e uma orientação que é própria. Esta é a orientação do trabalho do psicanalista e do analisando, a orientação do inconsciente. A orientação do inconsciente se dá no sentido da cura, e a cura é a busca da palavra para expressar a alegria e a dor da existência. Uma alegria que, como dizia Clarice Lispector, é uma “alegria difícil, mas chama-se alegria”. ( LISPECTOR, 1988, p. 5. apud JORGE; BASTOS, 2009, p.22).

Lacan afirma ao longo do Seminário 20 (1972-73/1985) que está no trabalho do inconsciente, trazendo a posição do psicanalista, posição esta de um trabalhador engajado com uma visada a alguma liberdade possível através do acesso ao saber. O inconsciente, de acordo com Lacan, é o único saber que trabalha sem mestre (JORGE; BASTOS, 2012), ele é autônomo ainda que siga a orientação do desejo, segue a orientação mas não é escravo do desejo. Lacan estaria se ocupando, essencialmente, da lógica da neurose, afirmando que o saber trabalha sem mestre, naquilo que é próprio deste inconsciente descrito? Se assim for, quais as aproximações possíveis para o inconsciente na psicose? Não pretendemos responder a tais questões nesta tese, ainda que marquemos a importância de tais questionamentos.

Conforme dito, desde a introdução deste trabalho, tratamos a questão pela via da transferência. E se a transferência é o amor que se dirige ao saber, isso se dá na medida em que o sujeito se sente escutado. Ao dizer “fale-me tudo que lhe vier à mente”, o psicanalista se interessa pelo sujeito, centra foco naquilo que o ser humano possui de absolutamente novo: a linguagem. Dando assim estatuto de “você é único, e como único, insubstituível”, o que vai em direção oposta ao “ninguém é insubstituível” do discurso capitalista.

Foi para pensar na transmissão da psicanálise e na formação do analista que Lacan propôs a noção de transferência de trabalho. A transferência de trabalho nasce no campo da formação, da educação, da intenção de transmitir conteúdos, de passar ao outro conhecimento no campo dos saberes<sup>27</sup>. Se por um lado o tema da transferência tem vasta bibliografia disponível, o mesmo não acontece com o tema da transferência de trabalho. Existem poucos textos escritos por Lacan tratando especificamente dela. Temos a *Ata de fundação da Escola*, de 21 de junho de 1964, e a *Proposição*, de 9 de outubro de 1967. Mais recentemente alguns pós-lacanianos escreveram sobre o tema, alguns deles citados nesta tese, mas ainda há muito o que se pesquisar a respeito da transferência de trabalho.

No seminário sobre *Os escritos técnicos de Freud* (1953-54/1986), Lacan propõe um esquema ótico (LACAN, 1954a/1986, p. 94) pelo qual comenta três *situações* que Freud nomeia como sendo regressivas: a primeira delas é a dos sonhos e suas situações alucinatórias de satisfação de desejo, a segunda é o apaixonamento que se aproxima da loucura, e a última é a transferência por sua situação de libertação das amarras do ideal do eu e projeção narcísica endereçada ao analista. (LACAN, 1954c/1986, p. 167). É neste momento das construções teóricas de Lacan que ele propõe a noção de transferência imaginária, a partir da qual há um suporte para o início de um trabalho analítico, porém o tratamento não deve ser orientado por tal qualidade da transferência. Ele propõe um avanço teórico em relação ao aspecto simbólico na transferência. A partir desta perspectiva, é que se torna possível pôr em marcha operações de falta, a construção do fantasma e por fim a queda do sujeito suposto saber. É através da transferência simbólica – que se chega à possibilidade de estabelecer uma transferência de trabalho<sup>28</sup>.

A questão para Lacan está posta em relação à possibilidade de transmissão na instituição que se propõe a fazer transmissão de um saber e de conhecimento (a psicanálise) para analistas que, por sua vez, também passam ou passaram por suas

---

<sup>27</sup> Vale lembrar da discussão, realizada no capítulo anterior, a respeito da distinção conceitual dos termos saber e conhecimento. Este saber tratado na frase “conhecimento no campo dos saberes” não é o saber enquanto produto do inconsciente, mas o saber relativo ao campo das ciências.

<sup>28</sup> Tal posição sobre a transferência de trabalho, a que Lacan se dedicou, implica num desdobramento específico, relativo ao que desenvolvemos até este momento sobre a neurose, que, no entanto, nos deixa em suspenso sobre as possíveis relações da transferência de trabalho e a estrutura da psicose.

próprias análises. E mais ainda, trata-se de uma transmissão coletiva feita para aspirantes a analistas em momentos diferentes de suas próprias análises, portanto em momentos diferentes da neurose de transferência com seus próprios analistas. Neurose esta que recai sobre a relação com a instituição pois trata-se de uma lente que recorta o mundo do sujeito. “A análise não consiste em que se esteja *liberado* de seus sintomas (...), a análise consiste em que se saiba porque se está amarrado neles”, amarração que diz respeito ao Real do gozo aí implicado (PRATES, 2001, p. 81).

Estamos falando da possibilidade de se denominar analista e das implicações disto. Não é o objetivo desta tese tratar das vicissitudes sobre a transmissão em psicanálise, nosso objetivo em trazer a origem do termo transferência de trabalho é o de mostrar que ela nasce no ambiente das relações com o saber e com o conhecimento, tal como os definimos no capítulo anterior, e está relacionada ao efeito da produção inconsciente em transferência, objeto de nossos estudos. Em outras palavras, a transferência de trabalho é a nomeação para os meandros e as vicissitudes da transmissão – do saber e do conhecimento em psicanálise– atravessada pelo inconsciente tal como entendido na teoria psicanalítica.

A história do conceito de transferência de trabalho tem, entre outras coisas, implicações políticas que merecem ser explicitadas. Quando da proposição do conceito, Lacan fazia críticas severas à Sociedade de Psicanálise (IPA)<sup>29</sup>, tanto em relação a sua estrutura quanto ao seu funcionamento e objetivos. Entre tais críticas ele apontava que com o modelo de “analistas didatas” o melhor que se poderia alcançar no final seria uma identificação com o analista, o que configura um problema ético em psicanálise.

Para Lacan, o maior problema das instituições não é apenas o que Freud aponta como perigo das massas (FREUD, 1921/1980), mas também, e não menos importante, a função e o objetivo delas. A que serve e a que se presta uma instituição psicanalítica? A psicanálise não objetiva promover identificações dos psicanalistas em formação com os psicanalistas que se dizem autorizados como psicanalistas, afinal, isto se aproxima daquilo que Freud nomeou como massa.

---

<sup>29</sup> International Psychoanalytic Association, que tem influência da escola inglesa.

Lembremos que Freud nos deu o caminho para pensar na constituição libidinal de uma massa (grupo primário), a partir da introjeção, por parte de cada indivíduo do grupo, do mesmo objeto no lugar do ideal do eu, que elegeria um líder, cuja função, devido à crença no amor ao grupo, garantiria à massa a coesão, como num clã totêmico:

Um massa grupo primário desse tipo é um certo número de indivíduos que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal do ego e, conseqüentemente, se identificaram uns com os outros em seu ego. (FREUD, 1921/1988, p. 126).

é a ilusão de que o líder ama todos os indivíduos de modo igual e justo. Mas isso constitui apenas uma remodelação idealística do estado de coisas na horda primeva, onde todos os filhos sabiam que eram igualmente perseguidos pelo pai primevo e o *temiam* igualmente. Essa mesma remoldagem sobre a qual todos os deveres sociais se erguem, já se acha pressuposta pela forma seguinte da sociedade humana, o clã totêmico. (FREUD, 1921/1988, p. 135)

Aí está o que não se configura como um trabalho autoral e que impossibilita um engajamento autônomo. Lacan parecia também preocupado com os movimentos pouco críticos de entrada dos psicanalistas nas instituições e sobre a função delas.

Se a iniciativa dos Fóruns do Campo Lacaniano tem um vetor, uma orientação, ele está, desde a origem, indicando a retomada crítica do conceito de Escola e das questões que o envolvem. Assim, cabe a nós a responsabilidade de indagarmos: que Escola queremos para a psicanálise? E, talvez, o maior desafio seja o de suportarmos com nosso desejo uma Escola possível... O que pode, então, fazer Escola a partir do grupo dos analistas? (PRATES, 2001, p. 81)

Para Lacan a posição autônoma e solitária do analista não combina com a tutela oferecida na IPA, pelos analistas didatas, aos analistas em formação. “Eu fundo tão sozinho como sempre estive na minha relação com a causa analítica” (LACAN, 1964/1982, p.71), nos diz Lacan na *Ata de Fundação*, de 1964.

Assim Lacan trata da fundação da escola como um ato solitário e instituinte. Solitário na instituição da escola porém acompanhado por muitos outros na realização dela, Lacan na *Proposição*, de 9 de outubro de 1967, convida os analistas a debates, as trocas de ideias e ao movimento de comunidade (LACAN, 1967/2003).

Ainda preocupado em fundar uma instituição pertinente e coerente com o estilo do que ele entendia ser a formação de uma analista, Lacan escolhe o nome Escola em vez de Sociedade. Não é difícil entendermos as razões dessa escolha, afinal, para que haja uma sociedade é preciso haver elementos identificatórios de pertencimento de cada membro que formarão um todo. Numa sociedade de poetas todos são poetas, numa sociedade de engenheiros todos são engenheiros. Como dizer que um local chama-se sociedade de psicanalistas? O psicanalista não autoriza a si mesmo? O que definirá o psicanalista nesta sociedade? E mais, ainda que na escola todos ou a maioria sejam psicanalistas, o que Lacan enfatiza é o descolamento do movimento de pertencimento a uma instituição por enviesamentos simples e alienantes. Como se dissesse: não basta se dizer psicanalista, tem que se comprometer.

Lacan escolhe, portanto, o termo Escola que, como vimos anteriormente nesta tese está relacionado ao ócio, um ócio criativo, além de remeter à relação com o saber e ao laço entre as pessoas.

Na formulação do conceito de transferência de trabalho, há um convite para que se ocupe uma posição reflexiva e autônoma em relação ao trabalho e às escolhas profissionais. Uma responsabilização pelas escolhas das práticas do trabalho, um convite à transmissão e relação com o desejo de forma autônoma.

Mas, lidar com o perigo das formações do tipo “massa” requer alguns questionamentos. Onde estaria, por exemplo, o problema da transferência seja para a fundação de uma escola, seja para o trabalho em campos de linguagem como o Mix?

Vemos que, para Lacan, o engodo da transferência, assim como o das massas, é a sobreposição do Ideal em relação ao objeto *a*. Desde o seminário 8, Lacan já indicara o problema da associação entre os psicanalistas. Ele diz: “A partir do momento em que há uma multidão, ou uma massa organizada, daqueles que estão na função de analista, todos os problemas que Freud expõe nesse artigo se colocam efetivamente.” No seminário 11 essa questão é retomada: “O que, na comunidade psicanalítica, pode fazer eco a uma prática religiosa?”. (PRATES, 2001, p. 83)

É a respeito disto que não podemos deixar de tentar nos interrogar: o que em um trabalho com diversas crianças e coordenadores adultos que compartilham ideias comuns (sobre a educação terapêutica, por exemplo), orientados por



pressupostos parecidos – os da psicanálise – pode ser análogo a uma prática religiosa, o que significaria o fracasso de nosso trabalho? Ou, de outro modo:

Bem, assim sendo, o que faz Lacan apostar numa Escola e, portanto, num laço social que não tampe o Real? Só é possível responder a essa questão se entendermos o que ocorre com a transferência no final de uma análise. Lembremos que Freud falava em *libertação*. Termo bastante ambíguo, sobretudo se nos remetermos à concepção freudiana de final da análise esbarrando na rocha da castração. Na análise freudiana, não era possível transpor o pai, e o modelo de nomeação de analistas da IPA é um testemunho dessa genealogia psicanalítica. (PRATES, 2001, p. 84)

Precisamos pensar no que Lacan propõe como operação de manejo da transferência, que diferencia a psicanálise francesa de qualquer outro campo de conhecimento ou das praças públicas onde ela – a transferência – possa incidir; de maneira que o trabalho possa chegar em uma resolução.

Assim, dirá Lacan: “a operação e a manobra da transferência devem ser regradas de maneira a que se mantenha a distância entre o ponto desde onde o sujeito se vê amável, e esse outro ponto em que o sujeito se vê *causado*, como falta pelo objeto *a*.” (Seminário 11) O desejo do analista, deste modo, vai no sentido contrário ao da identificação. (PRATES, 2001, p. 84)

No texto *A transferência: vícios privados, virtudes públicas*, Pierre Bruno esclarece a diferença entre a saída pela *liquidação* da transferência e a saída por sua *resolução*: a primeira saída “implica que o sujeito queira subtrair-se do desejo do Outro, para não ter que reconhecer o seu”. (PRATES, 2001). Ela produz como consequência uma hipomania transitória. Mas a transferência liquidada, liquefeita, se solidifica de novo. A saída pela resolução da transferência é totalmente diferente, pois implica um passe, ou seja, uma separação onde o gozo do Outro deve ter tido lugar.

Pensamos então que o trabalho com a transferência no Grupo Mix deve pautar-se não no que há de coletivo ou grupal, e sim no que há de singular. O desafio está em, a partir da marca traumática de cada um, fazer a leitura do laço sem sustentá-lo, apenas, em identificações egoicas. “É preciso estar atento, pois a solidão do ato analítico, assim como a singularidade da marca de gozo não são justificativas para o

isolamento. Quem sabe que o Outro não existe, está aberto para o laço social. Está claro que essa é a aposta de Lacan com a Escola” (PRATES, 2001).

A transferência de trabalho torna possível a articulação entre a enunciação e o trabalho no campo de linguagem (ou no coletivo). A partir deste argumento, almejamos a possibilidade da transferência de trabalho como elemento de corte na relação terapeuta do Grupo Mix-criança e, assim, colocar em marcha o desejo de saber e conhecer.

Lacan utiliza-se da ideia de “desejo do analista” para pensar em um dos alicerces da conceituação de transferência de trabalho. Partindo do que Freud já havia dito sobre a neutralidade do analista – a conhecida regra de abstinência de Freud – Lacan avança para o que chamou de desejo do analista:

Estamos considerando que a transferência é a relação que o analisante faz com o analista, mas precisamos pensar também no que ocorre do lado do analista. O que é que o analista traz para a análise? O que Lacan formalizou, digamos assim, é aquilo que chamou de desejo do analista. Quer dizer, a análise não depende só da transferência mas, principalmente, do desejo do analista. E o que é o desejo do analista? Diferentemente de outras linhas de psicanálise, nós não consideramos a transferência e a contra-transferência, mas a transferência e o desejo do analista. E esse desejo não é a curiosidade do analista, não é a preocupação do analista em investigar aquilo que está ocorrendo. É um ato que questiona o saber que o analisante traz. (NOGUEIRA, 2004, p. 88)

É por que há sustentação do desejo do analista que o caminho da identificação do analisante com o analista fica preservado no tratamento. O analista deseja analisar, ou seja, manter o ato de questionar o que o analisando traz. Porém é preciso fazer uma ressalva: o desejo do analista não é uma questão de vontade ou do querer (egoico) e sim o possível resultado de um longo trabalho analítico dele próprio. Está implicado no desejo de ocupar a posição de analista, está implicado na destituição subjetiva alcançada ao final de uma análise. (LACAN, 1967/2003). Ou como dissemos acima, na resolução da transferência.

Não há ilusões de que os dispositivos, os de Lacan, ou outros que se inventem, possam eliminar completamente o mal estar nos grupos e as incidências do real de cada um na escola de psicanálise; não obstante, como toda lei consentida, o dispositivo estruturado no desejo do analista e na transferência de trabalho é uma borda ao gozo do A. (FOGUEL, 2004, p. 123)

Está em Lacan a proposta de que a transferência de trabalho faz borda ao gozo do A<sup>30</sup>. Nossa tese articula a proposição em termos semelhantes. A transferência de trabalho faz a função de corte a possíveis colagens comuns nas relações transferenciais com as crianças. Com a concepção de transferência de trabalho, Lacan propõe uma articulação entre desejo do analista e um fazer institucional, seja de uma instituição como a psicanálise, ou da educação terapêutica, da profissão de professor, entre tantas.

Na concepção de transferência de trabalho, vemos o tempo todo a importância de uma posição frente ao saber e ao conhecimento. É preciso tomar partido teórico-clínico para se condicionar o trabalho engajado. Trata-se de um trabalho no coletivo pela via do não todo e não da exceção. De um autorizar a si mesmo.

O tema da transferência de trabalho está situado no tempo em que Lacan funda a escola freudiana. Portanto, ele é tema de um momento de se assumir a inauguração de um lugar inédito para se pensar o trabalho psicanalítico. Vejamos como se opera um dos dispositivos propostos por Lacan como instrumentos garantidores de princípios fundamentais de sua escola.

Lacan propôs o que ele chamou de cartel<sup>31</sup>. Cartel é uma invenção de Lacan na fundação da sua Escola, em 1964. Trata-se de uma nova forma de trabalho em

---

<sup>30</sup> Outro.

<sup>31</sup> Os cartéis da Práxis Lacaniana se constituem segundo a lógica estabelecida por Lacan: 1) Três, quatro ou cinco pessoas se reúnem, por escolha ou por sorteio, para dar seguimento a um trabalho que deve ter como produto algo próprio de cada um e não um produto coletivo; 2) O conjunto dos integrantes do cartel se faz em função do “mais um” que, embora seja qualquer um, deve ser alguém. Fica a seu cargo provocar a elaboração dos efeitos imaginários internos, surgidos da conjunção dos integrantes; 3) Os cartéis terão a duração de um ano, dois no máximo, com o intuito de fazer a permutação de seus componentes no sentido de prevenir efeitos de cristalização, ou de colação, e de possibilitar a circulação do saber na escola; 4) Em relação aos resultados deste trabalho, espera-se não um progresso, no sentido padronizado do que se costuma entender como progresso, mas sim uma exposição periódica em termos de fala, uma fala daqueles componentes que se inscrevem para tal, por ocasião das jornadas de cartel na escola, a respeito do que elaborou naquele tempo, ou mesmo das crises de trabalho; 5) A escola favorecerá, na medida do possível, não só a constituição de seus integrantes em cartéis, mas também a permutação desses integrantes, a fim de assegurar a renovação em relação a uma certa constante das metas criadas com o propósito de chegar a pôr em jogo a problemática do campo vetorial no conjunto; 6) Será considerado cartel da escola aquele que se constitui pela reunião de três, quatro ou cinco pessoas que se elegem para produzir um trabalho. Esses três, quatro ou cinco elegem o “mais um”, que deverá ser membro da escola. A inscrição do cartel (nome de seus integrantes, respectivo título e tempo de duração) deverá ser feita na secretaria da escola. (FÓRUM DO CAMPO LACANIANO, 2012)

pequenos grupos, em oposição aos grandes grupos da IPA. Lacan sugere que, avesso aos efeitos de grupo, o motor desses encontros seja a transferência de trabalho. Os cartéis operam na Escola de Lacan como o princípio da formação do analista que inclui a transferência de trabalho, que produz saber-conhecimento.

Cartéis são pequenos grupos de trabalho em que três a cinco pessoas se escolhem a partir de um tema em comum. Depois, elegem mais-um, cuja função é a de provocar cada um no avanço de sua pesquisa e de barrar os efeitos de grupo, fazendo circular a palavra. Ao final, depois de, no máximo, dois anos de duração, espera-se que cada participante apresente um produto, consequência desse tempo de trabalho. Assim, incluir de saída um término para o Cartel é colocar o princípio de dissolução no centro dessa estrutura para que, ao final, seja possível se descolar desse pequeno grupo. Descolar e poder endereçar sua pesquisa à comunidade analítica é o que se espera de um cartelizante, fazendo, desse modo, “Escola”. A entrada na formação psicanalítica por esta via faz trabalhar aquilo que causa um a um em sua escolha pela Psicanálise. Fazer parte de um Cartel depende de um desejo decidido por essa escolha. (FÓRUM DO CAMPO LACANIANO, 2012)

Ao final, aquilo que se produziu nos cartéis é apresentado em jornadas, ficando disponível para debate e conhecimento daqueles que compartilham interesse pelo saber da psicanálise. Assim, também, a escola cumpre sua função de incitar a produção de trabalhos. O cartel é dissolvido obedecendo a uma lógica: não se encerra antes que se chegue a algum produto e não se estende até que se torne um “grude”. A proposta de Lacan buscou a origem da palavra latina *cardo*, que quer dizer dobradiça.

A função do cartel nos dá as diretrizes para entendermos como se opera a transferência de trabalho. A relação do analista com a escola está pautada na lógica do não todo. Temos a função do mais-um, que se oferece como “pai” para que os outros membros possam servir-se dele. “Por isso a psicanálise, ao ser bem-sucedida, prova que podemos prescindir do Nome-do-pai. Podemos sobretudo prescindir com a condição de nos servirmos dele”, conforme nos ensina Lacan. (1976/2007, p. 132). O mais-um justamente não ocupará lugar de mestria e, ao recusar ocupar esse lugar, manterá uma estrutura aberta. O mais-um, assim como os outros componentes, estão avisados sobre os efeitos imaginários do grupo, e a responsabilidade pelo desdobramento das questões iniciais (que são diferentes para cada membro do grupo) é de todos. Assim, na Ata de fundação de 1981, Lacan escreve sobre a transmissão:

Que não se sustenta em nenhum saber acabado ou garantido.  
Que as formações são as do inconsciente.  
Que se realiza na transferência.  
Que é sempre de uma falta. (LACAN, 1981, p. 65)

A existência da escola somente é possível se seu ensino estiver articulado a uma transferência de trabalho. De acordo com Zacharias, Vidal e Tolipan (2001), “a transferência de trabalho tem como endereço não um sujeito mas a própria psicanálise”. E seguem: “Desejo e transferência se enodam de modo tal que rompem com a passividade expectante ante ao Outro” (ZACHARIAS, VIDAL E TOLIPAN, 2001, p. 52). Trata-se de uma transferência a um campo do conhecimento – à psicanálise – e não ao psicanalista.

Isto nos faz pensar que a transferência de trabalho mobilizada pela relação com o saber busca o conhecimento, convoca a necessidade de encontrar um lugar e uma posição frente àqueles que possuem interesses profissionais similares, convocando o sujeito a se posicionar na relação com um saber-conhecimento.

Lacan nos indica que reunir os psicanalistas em pequenos grupos (cartéis) permite que os sujeitos se coleem e, após algum tempo, se descolem e, a partir dessa experiência, possam produzir algo. Deste modo na dissolução do cartel, assim como na separação da operação alienação/separação da constituição subjetiva, o sujeito produz um saber a partir de um novo significante. Propomos que também nos grupos de educação terapêutica as crianças possam viver colagens com os terapeutas, relações transferenciais, num primeiro momento como transferências imaginárias, para que num segundo momento, possam se separar e/ou produzir algo que levarão consigo e que extraíram dessa experiência.

Pensamos que assumir a posição profissional, a partir de um lugar não anônimo em relação ao saber e ao conhecimento, aquilo que se intitula transferência de trabalho, pode produzir efeito naqueles com quem se estabelece transferência.

Não negamos os efeitos perigosos do grupo, como a colagem entre os membros, a identificação com o líder, a relação entre o amor e o ódio. Sabemos da importância de se trabalhar para as desinflagens imaginárias e de, a partir de uma

relação com o fazer (trabalho) implicado, abriremos a possibilidade de um trabalho a ser realizado no coletivo, visando o que há de singular.

Sabemos que o coordenador de Grupo também ocupa lugar de sujeito suposto saber e que é preciso sair desse lugar para que a criança se afete em sua questão, como apresentaremos na cena a seguir. Quando o sujeito adulto (coordenador do Grupo, professor, etc.) é convidado a ocupar o lugar de profissional, em educação terapêutica, na escola e em outras instituições, e presta contas aos pares sobre seu fazer, afasta-se da relação coordenador-criança e endereça seu desejo para outro lugar. É aí que a criança pode querer produzir algo como resposta diante do Real, como consequência de um efeito de separação ou de organização imaginária. Algo como um sentimento de rompimento quando ela percebe que não é tudo para o coordenador do Grupo. Ela, então, decepciona-se, fica sozinha e em certo desamparo acessa qualquer coisa da divisão subjetiva, ou seja, o saber. Ao acessar o saber (falta estruturante), ela pode vir a procurar uma alternativa na cultura para aquilo que não pode entender e a partir daí se dá a possibilidade de produzir conhecimento. As crianças partem da falta estrutural para questionar o saber do Outro e então constroem saberes-conhecimentos. E lembremos, tudo isso se dá graças ao amor, que é uma metáfora.

Vejamos, na prática de nosso Mix, como pensamos que a transferência de trabalho funciona como ponto de corte de uma colagem efeito da transferência entre uma coordenadora e uma criança.

## ***Cena 9. Caíto: convocações ilimitadas***

*Após a entrada turbulenta de Caíto no Grupo Mix, descrita na cena 6, uma relação de confiança se estabeleceu e ele passou a se endereçar a uma das coordenadoras em diversos momentos.*

*Caíto gostava muito de carros e perguntava sempre de quem eram os carros estacionados na garagem da instituição. Certa vez, pegou escondido a chave do carro da idealizadora do Lugar de Vida, entrou no carro, deu partida, sacudiu a direção e soltou o freio de mão. Por mais que os adultos tentassem, nesse dia não foi fácil fazê-lo parar. Somente depois de algum tempo, ele saiu do carro atendendo ao pedido da coordenadora com quem fez laço. A equipe da instituição ficou preocupada: até onde aquele menino poderia ir com esses desafios? Ele poderia pegar um dos carros e sair por aí?*

*Ainda que Caíto tenha começado a frequentar o Mix com assiduidade por alguns meses, seu estilo de convocação de um olhar aterrorizante permanecia e ele nos convidava a trabalhar a partir disso. Porém agora havia um novo elemento para nosso trabalho com ele, a transferência estabelecida com uma das coordenadoras que permitia que ele a escutasse de um lugar que não era acessível aos outros.*

*Era isso que Caíto provocava: o medo das possibilidades de contravenção que ele podia cometer. Como aquela que era responsável por ele na instituição, a coordenadora havia estabelecido um laço mais forte e quando ela pedia a ele que parasse com alguma travessura, ele parava voltava-se para ela e começava a dizer o que o estava deixando descontente. Era nítido que ele supunha algo nela (uma suposição de saber) que possibilitou o estabelecimento da transferência. A coordenadora, por sua vez, especialmente no início, também ficava capturada por este lugar. Havia certo encantamento em conseguir com que aquele menino visitasse, ainda que apenas por alguns minutos, o lugar de criança que se endereça ao adulto como figura de continência. Estavam ambos numa relação imaginária, com demanda de reconhecimento, demanda de amor, muito parecida com aquelas do tipo mãe-bebê e mesmo analista-analisando. Tudo isso é bom para os começos, mas lembremos que tudo isso visa à ilusão e ao desconhecimento.*

*As cenas se passam no campo de linguagem Grupo Mix, com todas as suas especificidades. Entre elas está o fato de que nos grupos de educação terapêutica trabalhamos em pares e fazemos muitas reuniões para discutir os casos. Toda semana, antes de começar o Grupo Mix, havia reuniões de uma hora com as pessoas envolvidas na condução das atividades: coordenadores, estagiários e algumas vezes outros profissionais interessados na discussão de algum caso específico. Evidentemente, Caíto era pauta de muitas reuniões pelo tipo de convocação que fazia na instituição e a coordenadora com quem ele estabeleceu transferência era solicitada a fazer as articulações entre as ações de Caíto, suas intervenções e os possíveis efeitos pretendidos para o tratamento. Nesse tipo de convocação, o olhar deve visar o saber, o mesmo tipo de convocação da transferência de trabalho.*

*Na educação terapêutica, as terapeutas dos Grupos apresentam os casos umas às outras, pensam nas intervenções, fazem propostas e elaboram juntas estratégias clínicas e educativas. Trata-se de um momento de compartilhar impressões a respeito dos casos a partir da apresentação aos colegas da maneira que cada uma tem de entender e recortar aquele caso. É um momento para oferecer suas ideias sobre a direção do tratamento e, portanto, sua possibilidade de circular entre a teoria e a prática atravessada pelas bases da educação terapêutica e da psicanálise. É a oportunidade de compartilhar ideias teóricas parecidas, falar uma língua de trabalho semelhante, ainda que possam aparecer pensamentos diferentes, opostos ou complementares. Visto que é preciso fazer uma sustentação teórica, afinal o que está em jogo é enriquecer o entendimento sobre o caso de maneira que as colegas também compartilhem de suas hipóteses e a criança, é claro, se beneficie.*

*Para entender o que estava em jogo com Caíto, era preciso fazer articulações teóricas, hipóteses, endereçar as ideias sobre o tratamento aos parceiros de coordenação de Grupo, às outras colegas da instituição, e isto entrava como um terceiro na relação da coordenadora com Caíto, que naquele momento estava em plena transferência imaginária. Caíto via nela uma adulta capaz de lhe oferecer algum saber sobre as vicissitudes da vida e ela estava capturada pela possibilidade de aquele menino poder se questionar sobre suas amarguras. Quando a coordenadora estava nas reuniões com as parceiras de trabalho, seu olhar virava-se para outro*



*lado, ali ela estava interessada na leitura clínica daquele caso e, nesse sentido, a relação com o trabalho entraria como ponto de corte da transferência imaginária estabelecida entre ela e Caíto.*

*Ao dirigir a fala às colegas, ela percebia a “colagem” entre ela e Caíto e muitas vezes ficava impelida a defendê-lo. Percebia isso não apenas pelo estilo de apontamento vindo das discussões, mas especialmente por que, ao falar sobre sua prática, ela mesma se escutava e isto ecoava dentro dela. Ao explicar, organizar e dar a ver seu trabalho com Caíto, ela percebia estrutura, desdobramentos e efeitos das intervenções, além, é claro, de evidenciar a dinâmica transferencial.*

*Por um período foi preciso deixar que a transferência imaginária ocorresse sem cortes, mas, depois de alguns meses e autorizada transferencialmente por ele, a coordenadora decidiu que já estava no momento de deixar Caíto menos amparado por ela.*

As reuniões que fazemos para discutir os casos nos fazem pensar em *O banquete* (PLATÃO, 2011), com as devidas aproximações e distinções. *O banquete* trata-se de uma discussão, porém com vistas à transmissão de um saber; nas reuniões em que discutimos a educação terapêutica estamos interessadas no tratamento. Em ambos os casos, trata-se de adultos balizando as relações a partir de um determinado lugar em relação ao saber e ao conhecimento. O filósofo deseja filosofar, o analista deseja analisar, o coordenador do Grupo Mix deseja tratar a criança e isto introduz-se como terceiro na relação entre os pares no trabalho. Em outras palavras, o lugar profissional pode entrar como terceiro nas relações se o tipo de ligação que o profissional tem com seu ofício for a de um trabalhador decidido, como diz Lacan.

Assim, tanto em *O banquete* quanto nas reuniões sobre a educação terapêutica – ou em outros tipos de trabalho em grupo atravessados por algum embasamento comum – vemos sujeitos interessados em um tema compartilhado, procurando entendê-lo e dar sentido a ele. O tema é comum, mas o recorte que se faz dele é sempre singular nesta perceptiva de um relacionamento autônomo com as práticas. É necessário muito cuidado para que a ideia não vá pela perigosa via da idolatria. Não se trata de idolatrar a teoria e se relacionar com ela cegamente, como

fazem as religiões. Não estamos falando de dogmas. Tampouco trata-se da leitura de que exista algo como uma subjetividade coletiva – o que iria na contramão do que propôs Lacan com a ideia de transferência de trabalho. Não se trata em absoluto de abolir o sujeito em nome da teoria, de uma religião ou de uma comunidade. Para Lacan, as utopias comunitárias fracassam – “Ao que parece, ao ver o fracasso das utopias comunitárias, a posição de Lacan nos lembra a dimensão do que se segue” (LACAN, 1969/2003, p. 369). E, portanto, reiteramos que a noção de transferência de trabalho implica uma relação com o desejo que não seja anônima.

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. (Lacan, 1969/2003, p. 369)

Em nossa relação de trabalho, somos afetadas pelas falas umas das outras. A todas importa a maneira com que o caso será apresentado, como será tomado pela colega, e tudo isso faz com que a preparação das apresentações, ou de ideias, considere as relações transferenciais entre nós. Estamos falando de transferências imaginárias sim, porém, é preciso um olhar mais apurado a fim de perceber que todo esse cuidado e estilo de transmissão estão permeados por algo comum, um endereçamento que não é ao sujeito, mas à própria educação terapêutica, à psicanálise e ao trabalho em um campo de linguagem.

Temos então que a transferência de trabalho é uma poderosa ferramenta na busca pelo conhecimento. Ela convida o sujeito a encontrar um lugar e uma posição frente àqueles que possuem interesses profissionais similares.

Vejamos como opera a entrada do terceiro na relação dual entre o coordenador de Grupo e a criança.

## ***Cena 10. Caíto: corte***

*Uma das crianças propôs um jogo de boliche e a coordenadora com quem Caíto fez laço decidiu ficar na função de juíza do jogo. Fez intencionalmente, pois sabia que Caíto tentaria burlar regras, como sempre fazia nesses momentos. Ela costumava ficar mais de fora quando aconteciam os jogos, justamente para servir como mediadora das tensões causadas por ele. Nesse dia, porém, decidiu participar do jogo no lugar daquela que garantiria que ele não infringiria as regras. E isto sem grandes conversas, uma vez que ela ocuparia um lugar onde estaria impedida de negociar com ele, pois sua função seria a de fazer operar as regras do jogo. E assim procedeu, mesmo com as muitas tentativas dele de fazer par com ela e de convencê-la a sair daquele lugar.*

*Ele tentava de diversas maneiras: falando no canto, baixinho com ela, fazendo ameaças, trapaceando. Enfim, foram investidas atrás de investidas na tentativa de fazer par com ela, manter a transferência imaginária, a dupla. Ela, por sua vez, não cedia, dizia que regra é regra e que, como juíza, faria a regra valer. Contava com as falas de apoio das outras coordenadoras do Grupo Mix. Não era fácil ficar nesta posição, e Caíto ficou muito bravo. As crianças assistiam à tranquilidade com que lidávamos com a braveza de Caíto e o apoio firme entre as adultas que conduziam o Grupo. Desta forma, as coordenadoras dizem, sem dizer, que há uma parceria maior do que aquela dual que muitas vezes uma delas fazia com Caíto (e que era comum entre a profissional, referência da criança no Grupo, e a criança). Há algo maior que atravessa as relações (a Lei) que traz o limite e faz o ponto de corte. Ele não pode tudo, ainda que pudesse contar com o apoio daquela coordenadora nos momentos mais disruptivos.*

*No Grupo Mix os adultos não temem ameaças de crianças, tampouco crianças briguentas. Não saem de certo lugar, o de transmissoras da cultura e o daquelas que podem garantir que os lugares entre crianças e adultos não vão se confundir; por mais provocadas que sejam. E mais ainda, dizem, sem dizer que estão de acordo em relação a esta posição. Algo permeia suas ações deixando evidente o que é ser comum-unidade. Isto inclui oferecer um lugar onde as crianças possam*

*dirimir suas questões. A Caíto, por exemplo, era permitido demonstrar seu descontentamento, havia suporte para isto, mas com os devidos limites.*

*Por mais que em muitos momentos – especialmente no início – a coordenadora defendesse Caíto, e que fosse importante ficar como referência dele, preservando uma relação dual e imaginária, ela não se perdia nisso. Nosso trabalho com Caíto era de ajudá-lo a elaborar melhor aquilo que o perturbava e ele não podia dizer, tampouco agir a respeito. Era esse o horizonte que não perdíamos de vista, graças aos princípios do trabalho que sempre nortearam nossa prática e ao tipo de envolvimento que temos com ela.*

Vejam os efeitos que apareceram a partir daquilo que entendemos ter sido uma intervenção de separação da relação dual (transferência imaginária) coordenadora-criança. Efeitos possíveis conseguidos a partir da posição da terapeuta do Grupo quando ela ocupa lugar de um sujeito barrado, atravessado pela castração e com um envolvimento com seu fazer a partir de uma transferência de trabalho.

### ***Cena 11. Caíto: efeitos do corte?***

*Duas crianças (Dani e Dudu) começaram a namorar. Certa vez, Dudu queria conversar a sós com Dani, mas, para que isto fosse permitido era preciso negociar com o Grupo, pois fora acordado de que aquele momento seria um momento de atividades coletivas. Ao ver que Dani e Dudu caminhavam em direção ao banco no jardim da Instituição, uma das crianças disse a eles que não poderiam sair da atividade sem comunicar aos outros. Caíto saiu em defesa de Dani e Dudu, colocou seu corpo na frente dos dois como se assim fizesse um escudo de proteção. Atitude esta que jamais aparecera antes, Caíto não costumava se envolver nas questões com as crianças, ele ficava o tempo todo na relação com os adultos e em especial com a coordenadora com quem tinha estabelecido um forte laço. A coordenadora com a qual Caíto tinha uma boa relação dirigiu-se a ele dizendo que aquela questão deveria ser*

*tratada no coletivo, não pertencia apenas a ele. Caíto não cedeu ao pedido dela para deixar de ser aquele que resolveria a questão de Dani e Dudu. Ele não fez isto de maneira agressiva, mas procurou argumentar com ela e convencê-la de que, naquele momento, era preciso deixar que os dois conversassem. Caíto não costumava discordar do que ela propunha. O estabelecimento do laço entre eles parecia não permitir a ele que se colocasse “contra ela”. Naquele dia, coincidentemente depois de ela ser juíza no jogo de boliche, Caíto pôde se descolar um pouco da relação imaginária que havia estabelecido com ela e colocar-se como sujeito capaz de apresentar suas próprias ideias e sem impô-las ou calar-se. Mais ainda, ele virou-se em direção aos colegas de sua idade, parecendo ter conseguido estabelecer relações mais próximas com as outras crianças (seus pares). Pensamos que, talvez, ao vê-la desviar o olhar para algo maior do que o amor transferencial em jogo com ele, Caíto tenha se “decepcionado”, algo nela caíra aos olhos dele. Ele ficara “sozinho”. Assim, e a partir disso, abriu-se a possibilidade de estabelecer outra forma de relação tanto com seus colegas como com a coordenadora.*

*Nesse sentido, podemos dizer que houve um efeito sobre a relação de Caíto com ele mesmo e com o mundo e, portanto, supomos ter havido mudança na relação com o saber.*

De outro modo – graças à transferência de trabalho – o adulto libera a criança e ela pode decepcionar-se. Lembremos que carregar a marca da falta é carregar algo da castração e dos limites. Não permitimos que as coisas sejam de determinada maneira ou não dizemos certas coisas às crianças pois sabemos, pela educação terapêutica e pela psicanálise, que não levará a nada. Isto nos indica a presença de um terceiro desde sempre, mesmo nos momentos mais colados. Ainda que impere a relação imaginária no início, ela já tem em gestação a simbólica.

Quando esta voz se faz ouvir, emerge uma figura de um terceiro, a relação não é mais dual, a relação dual se quebra, a relação narcísica se quebra, produz separação. Se antes um se alienava no outro, cada vez que o terceiro aparece, produz-se separação, produz-se então uma possibilidade de entrar em contato com algo que é da ordem da verdade, a verdade da falta, a verdade da castração, a angústia, o ser para a morte, mas enfim estou me confrontando, não é ilusão não. Não é fácil mas é alguma coisa que ali surge”. (KUPFER, 2008, p. 55)

O terceiro é aquilo para que o coordenador de Grupo alçar seu olhar; o interditor. Como se a transferência de trabalho fosse o terceiro e o elemento o conhecimento. Mas aqui temos uma delicadeza, não basta ser qualquer conhecimento. Não necessariamente por que um professor ensina matemática que a matemática operará como elemento para onde alçar o olhar. Para que isto aconteça é preciso que haja transferência de trabalho, é preciso que a relação do professor com a matemática seja suficientemente libidinizada (permeada por ilusão de completude e narcisismo; que tenha tido uma quebra de lugar ideal e construção de um lugar singular e por fim que o sujeito se relacione com o conhecimento a partir de um lugar de criação não anônimo, e como um trabalhador decidido) para que haja efeito de terceiro quando ele dá a ver aos outros (sejam eles seus colegas, alunos ou mestres).

É preciso haver implicação da escolha profissional com o desejo. Tomar o objeto do conhecimento como algo que “completa parcialmente” a falta e mais do que isto poder viver esta quebra sem se desligar da relação com o outro. Tomar a construção do caso como meio de trabalho compartilhado – isto é o que a transferência de trabalho faz – é o objetivo do Grupo Mix, onde o coordenador de Grupo tem oportunidade de sair de uma possível relação dual com a criança.

Desta forma, não estamos ensinando como lidar com a falta, mas transmitindo isto através da nossa própria maneira de lidar com ela. Não estamos ensinando a conviver em grupo ou trazendo apenas o que temos do arsenal cultural que herdamos e somos capazes de transmitir, estamos dando a ver as crianças que a falta está ali e não estamos negando isso, mas fazemos contornos possíveis, com estilo e aos nossos modos próprios.

As crianças nos observam o tempo todo (isso é típico do universo infantil) e essa é mais uma razão para que a transferência de trabalho opere, pois as crianças são interessadas nos adultos. Prestar atenção nos adultos para fazer como fazem ou fazer diferente. Abaixo uma cena que consideramos bastante ilustrativa do efeito de mais um desses derramamentos sobre as crianças das relações de trabalho entre os adultos.

## ***Cena 12. Marco: leitãozinho***

*Como dissemos anteriormente, no Mix temos crianças organizadas na neurose, na psicose e no autismo e isto faz com que tenhamos estilos de intervenções e circulação bastante diversos. É comum, por exemplo, uma criança psicótica eleger um boneco ou um personagem que sustentará sua circulação pelos espaços. E nós adultos muitas vezes nos remetemos a este personagem para alcançar a criança e as outras crianças assistem a isto.*

*Quando uma criança neurótica entra no Mix e assiste pela primeira vez uma de nós (coordenadoras) conversando com o lobo (um fantoche) para estabelecer uma conversa com Pedro (que é um menino psicótico cujo trabalho está todo em torno da história de “Pedro e o Lobo”) ou imitando tantos outros personagens parceiros no trabalho com a psicose, ela acha graça. Inicialmente talvez ache até ridículo, mas com o tempo percebe os efeitos de tal prática, vê que é comum e frequente entre as adultas da instituição e que isto serve como estratégia de aproximação com algumas crianças.*

*Marco elegeu um dos fantoches da história dos três porquinhos como seu personagem no Mix, um porquinho que ele nomeou como leitãozinho. É comum Marco participar da roda de conversa ou mesmo fazer propostas através do leitãozinho. Certa vez, Marco se chateou com alguma coisa durante as atividades do Mix e decidiu sair e ficar na sala de espera com sua mãe. As coordenadoras tentaram alguma conversa com ele, sua mãe também solicitava que ele voltasse às atividades, mas nada feito. Ele dizia apenas que não voltaria mais naquele dia. Quando uma das coordenadoras voltou da tentativa de trazer Marco de volta às atividades, as crianças uniram-se, foram até o cesto onde ficam os fantoches, pegaram o lobo mau e foram até a sala de espera.*

*– O lobo está dizendo que não encontra o leitãozinho... (disse Dudu – uma das crianças – e ao lado dele estava outra criança que tinha nas mãos o lobo mau e fazia movimentos com ele como se ele estivesse falando.)*

*Marco sorriu e desceu até o porão onde havia escondido o leitãozinho atrás de um armário, mostrou-o feliz ao lobo dizendo: - Estava aqui o tempo todo seu lobo... (e retornou às atividades no dia).*

As crianças nos assistiam agir desta forma e pareciam ter se espelhado em nós fazendo algo parecido com o que costumamos fazer, mas ao estilo delas.

Esse tipo de intervenção com uma criança psicótica é um norteador que perpassa o trabalho nos grupos de educação terapêutica, é também uma intervenção que se pode extrair de compreensões da psicanálise sobre a psicose que está na cultura, no que se pode ter como conhecimento. É algo que se pode ensinar, – colocar em signos – lidar com as crianças a partir de certos recursos. Propomos, assim, novamente a questão: não poderíamos dizer que aqui temos uma mudança subjetiva na relação com o saber, inclusive no sentido do conhecimento? Ao suporem serem capazes de enlaçar o outro com um objeto de cultura no registro simbólico (estamos falando de crianças para as quais muitas vezes não há possibilidade de hiância, de intervalo), estas crianças aprenderam algo, aprenderam a lidar com uma criança psicótica num momento difícil. Adquiriram um saber, no sentido do conhecimento.

“Diante do vazio, a psicanálise continua apostando na possibilidade do trabalho de remissão do sujeito à verdade de seu desejo” (DINIZ, 2008, p. 17). O que resta é usar o gozo criador que não visa, como o amor, a preencher o vazio; já que isto é impossível. Mas sim, dar bordas, fazer algum contorno sem que o enigma se perca. Será que poderíamos dizer que, neste sentido, a transferência de trabalho e uma certa relação com o saber podem ser um tipo de gozo criativo?

Vejamos abaixo um movimento de saída de momentos de crise a partir da construção de soluções imaginárias e barramento de gozo do Outro invasor, propostas em nosso campo de linguagem.



### ***Cena 13. Dani: o trabalho de nomeações no momento de crise de uma criança***

*Dani chegou com óculos escuros e luvas, sentou-se e falou que estava muito difícil estar ali.*

*- Se eu não tiver extensores das unhas morrerei, como já aconteceu tantas vezes.*

*Falava sem parar, era difícil pensar por onde poderíamos acessá-la. Primeiro legitimamos sua dor, dissemos que entendíamos como devia estar difícil aquele dia para ela. Nesse momento seus olhos se encheram de lágrimas e ela disse:– Sim, está muito difícil.*

*Sugerimos desenhar (um desenho nos mostrando o estilo das unhas, por exemplo) e ela aceitou. Era preciso ter delicadeza nas propostas, pois Dani estava visivelmente abalada. A impressão era de que a qualquer momento ela poderia entrar em desespero. Precisávamos levar em conta sua fragilidade para lidar com momentos disruptivos num ambiente coletivo. Estávamos atentas à ausência de signifiante que barrasse qualquer sinal de excesso do campo de linguagem sobre Dani.*

*Ela tinha chegado mais cedo naquele dia e ficamos a sós com ela, por alguns minutos, antes das outras crianças chegarem. Sentamos ao redor de uma mesa onde costumávamos fazer atividades e uma das coordenadoras propôs que desenhássemos croquis de roupas que combinassem com as unhas de felina que ela tanto “precisava” ter. Até que uma das estagiárias pediu que ela explicasse o que eram croquis. Ela se empolgou dando explicações de quem sabe sobre o assunto e começou a fazer desenhos, mas suas luvas grossas dificultavam o trabalho com o lápis.*

*– Serei uma grande estilista! – dizia ela.*

*Sua fala foi se tornando mais clara e ela parecia menos aprisionada em ideias de unhas felinas, olhos de vidro (lentes) etc.*

*Depois de algum tempo, tirou a luva e falou:– Eu vou tirar um pouco para desenhar, mas não é para vocês olharem para minhas unhas por que elas são horríveis.*

*Virgínia chegou e depois Math e Marco. Virgínia juntou-se às desenhistas de croquis, Math e Marco ficaram também na mesa, vendo o álbum de figurinhas que Marco trouxera. Enquanto isso, Dani seguia (sem luvas) nas atividades por nós propostas e, vez por outra, tirava os óculos escuros. Aos poucos, seguiu nas atividades do dia, sem as luvas e os óculos, e descolada do discurso da necessidade do objeto ou morte.*

*Antes de ir embora, virou-se para uma das coordenadoras e disse que naquele dia tinha chegado muito nervosa, pois sua tia tinha sido hospitalizada. Soubemos que, por sua impossibilidade de nomear o mal-estar causado pela internação da tia, ela chegara tão desorganizada. O campo transferencial e terapêutico criado pelo Grupo e pelos profissionais possibilitou à Dani a nomeação de sua angústia. É pela transferência com o trabalho que foi possível à equipe fazer continência à Dani e propor desdobramentos em momentos de crise.*

*Levando em consideração as transferências em jogo, os adultos sempre desejaram que Dani pudesse, ao menos, nomear seu mal-estar e quem sabe suportar manter-se num espaço coletivo, em um momento difícil para ela.*

*A transferência de trabalho entre os adultos, que aparece nas atitudes frente a situações como a da cena acima descrita, baliza as ações de maneira que trabalhem na mesma direção.*

Vejamos mais um episódio ilustrativo das nomeações conseguidas por Dani em nosso campo de linguagem:

*Certa vez, Dani chegou falando, sem parar, coisas desconexas sobre sua festa de 15 anos. Na roda inicial, ela não conseguia parar de falar sobre a festa, o vestido, as roupas de seus pais e misturava em suas falas histórias inventadas sobre a escola, sobre viagens etc. Tratava-se de mais um momento de crise de Dani. Abrimos o assunto para que todos tivessem a oportunidade de também contar sobre a comemoração de seus 15 anos, como gostariam que fosse etc. Na tentativa de barrar o deslizamento incessante pela cadeia significativa, característico da crise psicótica, uma das coordenadoras, durante a conversa na roda, propôs uma atividade que*

*tivesse relação com moda, sabendo que este era um recurso possível nestes momentos com Dani. Foi proposto um desfile de moda.*

*As crianças gostaram da ideia e escolheram seus “modelos” (bonecas e personagens das caixas de brinquedos), costuraram roupas, colocaram acessórios e ao final tivemos um desfile. (No anexo 2 - os personagens do desfile)*

*No final do Grupo, na hora do lanche, ela contou que estava muito nervosa com sua festa de 15 anos, não sabia se conseguiria ter na festa tudo o que precisava para que ela fosse perfeita. Esse tipo de fala de Dani não era como a de uma criança neurótica querendo ter a melhor festa do mundo, mas podendo lidar com os limites normais que se impõem. Para Dani, ao menor sinal de limite, ela desistia, preferia ficar sem a festa a ter uma que não fosse “o máximo”. As crianças conversavam e propunham saídas para Dani, ela aceitava algumas, desconsiderava outras e assim circulávamos através da fala, durante a conversa na hora do lanche, sobre as vicissitudes da festa de Dani. Diferente das falas desconexas do início, agora Dani nomeava com clareza o que a atormentava.*

*Novamente observamos que a proposta (feita em discussão com as crianças) foi de lidar com a questão por meio de uma brincadeira que envolvia um trabalho. Lançamos uma brincadeira que colocava em marcha temas como roupas, maquiagens, acessórios, competição etc. Dani foi convidada a lidar com limites no desfile, pois não tínhamos tudo o que ela precisava para enfeitar sua personagem, por exemplo.*

*Enfim, a partir de um tema que Dani sempre trazia para o Grupo (moda, croquis, mundo fashion etc.), permitimos que ela falasse mais sobre as construções imaginárias acerca de sua festa de 15 anos.*

*Quando ela diz que queria ser estilista, está tomando o conhecimento acumulado por gerações, fazendo laço e isso não é qualquer coisa no caso de uma menina psicótica.*

*Soubemos, depois de alguns meses, que Dani conseguiu realizar sua festa, e que se divertiu muito.*

O trabalho com Dani no Grupo Mix era o de construir no coletivo intervenções possíveis no sentido de proporcionar um limite às experiências que a invadiam de tal maneira que ela ficava sem recursos para dar uma resposta, a não ser delirante.

No capítulo 2, apresentamos a proposta de Soler (1991), que diz respeito justamente a essas manobras acima relatadas, em que oscilávamos entre a posição de testemunha e de orientação do gozo. Na posição de testemunha, não silenciávamos como faz o analista no consultório, porém legitimávamos sua dor e dávamos vazão às construções que Dani podia fazer acerca dessas experiências. Como estávamos num campo de linguagem que é coletivo, neste caso, nossas intervenções estavam do lado da segunda possibilidade de trabalho com a psicose em momentos de crise que propõe Soler. Trabalhávamos num sentido mais orientador, dando trato ao imaginário, ajudando Dani a nomear aquilo que muitas vezes aparece no Real como excesso. Muitas vezes nosso trabalho era o de ajudar Dani na organização do que é o *eu* e o que é o *não eu*, o que poder parecer intervenção pedagógica. Tais intervenções propiciam nomear o que por vezes não tem nome.

#### 4.1. Transferência de trabalho em *O banquete*: amor e saber

Que gosto tinha o vinho servido no *Banquete* de Platão? O que comeram os Medici de Florença quando visitaram Roma em 1513? Por que comparam o cozinheiro Antonin Carême, o maior do século passado, ao pintor Rafael? O que uma refeição reflete da história de uma civilização? Para se aproximar dos sabores e dos hábitos alimentares da Grécia Antiga, dos banquetes medievais ou da casa de um camponês espanhol no início deste século, o **jornalista e crítico francês Jean-François Revel** consulta todos os *gourmets* da história, de Apicius a Paul Bocuse. Mas não só eles. Para Revel, as grandes fontes da história da sensibilidade gastronômica são a literatura e a arte. Assim, imaginamos o aroma de um vinho ou a maneira de servir um prato numa determinada época com a ajuda de Baudelaire, Cervantes, Boccaccio, Aristófanes, Michelangelo – e descobrimos que o prazer à mesa sempre foi fundamental. (COMPANHIA DAS LETRAS, 2014)

*Um “banquete de palavras” é o que teremos hoje aqui...*

*Elas (referindo-se a nós, cartelizantes) vêm após uma série de “aperitivos” que nós da Comissão de Cartéis selecionamos para vocês. Alguns preparados por Freud, outros por Lacan e muitos por tantos outros...*

*Para os que estão chegando, umas poucas palavras. Essa atividade foi criada em 2010, pela comissão de gestão da época, e entende que um cartel, no meio de seu percurso, um ano de funcionamento aproximadamente, pode ser convidado a vir debater o ponto em que estão as suas pesquisas. O regulamento que aqui se impõe não tem nada de excepcional e é o mesmo da Grécia: “que cada um dê sua quota, sob forma de pequena contribuição, que consiste num discurso pautado sobre um tema.” (LACAN, 1960b/1992. p. 29.).*

*Apostamos que esta atividade funcione como um precipitador da conclusão deste dispositivo, que tem como um dos seus princípios básicos a conclusão da tarefa em no máximo 2 anos, e que deverá resultar num produto: a escrita de um texto. De onde isso parte? 3, 4 ou 5 pessoas devem se reunir em torno de um tema que as interesse, de preferência, e escolher alguém para ser o Mais-um, que também deverá estar interessado neste mesmo tema. Ele na sua função poderá ajudar cada um a construir a sua questão particular dentro deste tema comum, a função dele fará “a coisa” caminhar, se deslocar, desemperrar, quando os membros se paralisam ou se desviam muito da rota.*

*A proposta hoje, (...) é escutá-las, e depois parar (...) para brindar a fala e a linguagem que entrará em campo hoje, com uma taça de vinho e algumas uvas, se não gregas, dulcíssimas. Por fim, retomaremos o debate com elas, quem sabe um pouco mais animados pelo teor alcoólico do vinho e do encantamento pelas palavras proferidas, mas não tão alcoolizados como fez Alcebiades, quando irrompeu no concurso que reunia aqueles homens “sábios e graves” da Grécia antiga.*

*Desejo a todos uma boa degustação!*

O texto acima foi extraído da apresentação de Silvana Pessoa<sup>32</sup> no debate de cartéis no Fórum do Campo Lacaniano, onde apresentamos parte do presente trabalho. Tomamos a liberdade de reproduzi-lo pois ele nos ajuda a introduzir a ideia sobre a qual queremos trabalhar neste capítulo: a de um saber com muito sabor. Ideia que está em *O Banquete*, de Platão, em diversas outras obras e na vida cotidiana. Tal cartel nos permitiu o encontro com a obra de Platão, decidimos ler *O Banquete* e utilizá-lo como principal fonte sobre as questões da transferência e do amor a partir de nossas leituras de Lacan no Seminário 8 (1960-61/1992).

Parece-me que alguém que leia *O Banquete* pela primeira vez, se não se deixar atordoar pelo fato de ser ele um texto de uma tradição respeitada, não poderá deixar de experimentar o sentimento que é mais ou menos expresso por essas palavras: *ficar embasbacado*. (LACAN, 1960b/1992, p. 28)

Como pode tal texto ser ainda tão atual? A cada passagem encontramos pressupostos, ideias, definições sobre o amor que são perfeitamente compatíveis com o que se pensa, diz e crê nos dias atuais. Quem não conhece as máximas: “procuramos nossa outra metade” ou que “alguém nos completará”, “que o amor é belo e virtuoso”, “que por amor somos capazes de tudo” e tantas outras apresentadas neste belo texto? Um texto como este permite que diversas leituras, recortes e interpretações sejam

---

<sup>32</sup> Silvana Pessoa é psicanalista, analista-membro da EPFCL e membro do Fórum São Paulo. Na condição de delegada da IF e Coordenadora da Comissão de Cartéis do Fórum São Paulo, proferiu o texto acima para a abertura do *Debate com um Cartel*, em 28 de novembro de 2013, quando quatro cartelizantes, entre as quais a pesquisadora desta tese; e o mais-um (Michele Roman Faria) apresentaram o texto produzido, findando o cartel do Seminário 8 – *Transferência*, de Jaques Lacan.

feitas a partir de diferentes hipóteses, e, por essa razão, decidimos tomá-lo para pensar nas relações transferenciais entre adultos marcadas pelo interesse no conhecimento.

Lacan dedicou um de seus seminários, o Seminário 8 (1960-61/1992), à leitura psicanalítica dessa obra de Platão e dali extraiu sua teorização sobre a transferência e acerca de uma qualidade do objeto denominado *agalma*. Não vamos seguir o caminho percorrido por ele neste seminário, apenas utilizaremos algumas passagens que corroboram com nossos objetivos. Encontraremos uma análise sobre o amor e a transferência por meio de *O banquete*, tomando os discursos como se fossem relatos de sessões de análise e, ao final, a entrada de Alcibiades como uma irrupção da vida. Para Lacan, a posição de Alcibiades e Sócrates configuram respectivamente a do analisando e a do analista, sendo considerada esta a primeira transferência analítica da história, que curiosamente acontece em grupo. Vamos também acompanhar parte dos discursos de *O banquete*, porém, recortando o que cabe a esta tese.

Lacan inicia o Seminário 8 com o célebre título: “no começo era o amor”, e advertindo sobre a importância de que o que há na transferência não é apenas intersubjetividade. Mais do que isso, o trabalho analítico não se dá através dessa intersubjetividade, ainda que ela permeie as relações, mas sim em outras dimensões da transferência, como por exemplo, a da falta.

Rompendo com a tradição que consiste em abstrair, em neutralizar, e esvaziar de todo o seu sentido o que pode estar em causa no fundo da relação analítica, entendo partir do extremo, do que é suposto pelo fato de que alguém se isole com um outro para lhe ensinar o quê? – aquilo que lhe falta. (LACAN, 1960a/1992, p. 23)

E segue: “situação ainda mais temível se imaginamos, justamente que, devido à natureza da transferência, o que lhe falta, ele vai aprender amando” (LACAN, 1960a/1992, p. 23).

O tema de *O banquete*, de acordo com Lacan, é enunciado por Fedro: “de que serve ser sábio em amor?” (LACAN, 1960b/1992, p. 36). Quanto a Sócrates, ainda que saibamos que a ele importa ser sábio sobre o amor, ele não coloca o amor em lugar elevado. O que ele nos diz é justamente que o amor não é coisa divina, mas propõe o amor como o centro de elaboração das relações inter-humanas.

Lacan nos lembra de duas coisas sobre o amor com as quais trabalhou anteriormente: “o amor é um sentimento cômico, e amar é dar o que não se tem” (LACAN, 1960b/1992, p. 41). Para Lacan, *O banquete* nos permite entender as funções amante (érastès) e amado (érôménos). O amante como sujeito do desejo e o amado como aquele que tem algo. “A questão é de saber se aquilo que ele possui tem relação, diria mesmo uma relação qualquer, com aquilo que ao outro, o sujeito do desejo, falta” (LACAN, 1960b/1992, p. 42).

Aqui podemos pensar que talvez justamente pela possibilidade de não ter relação alguma ou, melhor dizendo, de não ser possível obturar completamente a falta no Outro que o amor transferencial se sustente. Pensando em outras relações em que se dá essa dinâmica (como no caso professor-aluno, terapeuta de grupo-criança) enquanto o aluno acreditar que aquilo que lhe falta o professor possui, se manterá em busca, em movimento e, nesse sentido, a transferência será motor para a busca do saber e do conhecimento. Ainda que, num segundo tempo, seja preciso fazer com que esta crença no que o Outro possui tenha desdobramentos.

Partiremos agora para nossa aventura com *O banquete*, compartilhando aquilo que nos suscitou a leitura deste belo clássico. E, já que não fazemos parte daqueles que “entram” em *O banquete* inadvertidamente pensando que aquilo não passa de “uma reunião de bichas velhas”, nas palavras de Lacan (LACAN, 1960c/1992, p. 47), estamos justamente interessados naquilo que se passa entre aqueles homens, atravessados por interesses comuns, endereçando seus saberes uns aos outros.

Inversamente ao que fez Lacan no Seminário 8 – passando mais rapidamente pelos acontecimentos que se referem às relações entre os sofistas, aos diálogos entre um e outro discurso – nós justamente iremos nos ater a esses pontos.

*O banquete* de Platão é a narrativa de Apolodoro<sup>33</sup> sobre o jantar oferecido por Agathon a amigos (filósofos), entre os quais Sócrates, em comemoração pela conquista de um prêmio. Depois do jantar foi decidido que cada convidado (Fedro,

---

<sup>33</sup> Apolodoro era amigo e discípulo de Sócrates, morador de Faleiros, nas redondezas de Atenas.



Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Agathon e Sócrates) faria um discurso sobre o amor ou, como nomeia Lacan, “um elogio do amor” (LACAN, 1960c/1992, p. 51).

Vale marcar que a escolha pela forma de diálogo para a narrativa de cenas, típica nos textos de Platão, a nosso ver, não é sem consequências. Nesse tipo de escolha está implícita a importância do olhar do outro. Num diálogo, estamos sempre em relação a outro, mais ainda do que nos textos – ainda que os textos sejam igualmente endereçados ao outro –, uma vez que ficam preservados o olhar e o encontro.

Quando Sócrates chegou à casa de Agathon, já estavam todos sentados à mesa e o anfitrião pediu que Sócrates sentasse perto dele para que, pela proximidade, absorvesse seus conhecimentos. Sócrates brincou dizendo que isto não seria possível e que a transmissão de conhecimento não se daria pelo fenômeno da capilaridade<sup>34</sup>. Sócrates retrucou Agathon alegando que se fosse possível mesmo a transmissão da sabedoria apenas pela proximidade, adoraria ficar perto dele, pois, Agathon sim teria um conhecimento digno de ser adquirido.

Desde o início, notamos tratar-se de relações atravessadas por suposições de saber e relações sob transferências com a filosofia. Em outras palavras, amizade pela sabedoria, amor pelo saber, busca e desejo pelo conhecimento do outro atravessado pela relação com o saber. Podemos dizer que eles estão implicados de forma criativa nisso com o que se ocupam, a filosofia. Se quisermos utilizar os termos desse trabalho, poderíamos dizer que os sofistas apresentam os discursos atravessados pela transferência de trabalho com a filosofia. E não nos parece uma adesão do tipo religiosa ou fanática (para os quais a relação com um saber é cega e destituidora das subjetividades), pois é preciso que cada um tome partido em relação ao conhecimento sobre Eros ao proferir seu discurso.

O primeiro a discursar foi Fedro, que iniciou sua ode a Eros colocando-o como deus muito antigo ou, como diz Lacan, “um *me gas theos*” (grande deus). (LACAN, 1960c/1992, p. 50). Em seguida afirmou o amor como algo ligado as coisas boas e honestas.

---

<sup>34</sup> Fenômeno pelo qual a água de um recipiente flui a outro através de um meio sólido, como um fio de lã.

Fedro: É o que vemos também com relação ao amado, que se envergonha muito mais na presença do seu amigo, quando apanhado na prática de algum ato condenável. Se houvesse meio de formar uma cidade ou um exército só de amantes e dos respectivos amados, melhor base não fora possível encontrar para sua estruturação, por se absterem da mínima torpeza todos os seus componentes e se estimularem reciprocamente na prática do bem. Mais: juntos, nos combates, apesar de serem em número reduzido, venceriam, por assim dizer, o mundo inteiro. (PLATÃO, 2011, p. 91)

Os deuses honram a virtude inspirada pelo amor e recompensam os amantes pelo sacrifício que fazem pelo ser amado. O amante está mais perto dos deuses do que o amado, uma vez que é possuído por Eros, que é, entre os deuses, o mais antigo e apto a conceder virtude aos homens, diz Fedro. “Encontramos aqui um tema que, desde então, ficou um pouco desgastado nos desenvolvimentos da retórica, a saber, que o amor é um vínculo contra o qual qualquer esforço humano viria se quebrar” (LACAN, 1960c/1992, p. 52).

Fedro e Lacan corroboram com nossas hipóteses de que o amor, que em certa medida é sempre transferencial, é ferramenta poderosa para operar mudanças. É nisso que apostamos quando trazemos para a universidade – através de um trabalho de Doutorado – o tema do amor (transferência) como ferramenta para atingir o conhecimento.

O segundo a discursar foi Pausânias, que antes de iniciar sua homenagem a Eros fez uma longa fala endereçada a Fedro. E é assim que cada discurso tem início, com a demonstração de grande interesse em elogiar ou criticar diretamente o discurso que o outro acabara de proferir.

Pausânias: Tenho a impressão, Fedro, de que o tema de nossa conversação não foi devidamente formulado, com nos imporem a tarefa pura e simples de fazermos o elogio de Eros. Se houvesse apenas um Eros, tudo estaria bem. Porém Eros não é único; e não sendo único, o que precisamos firmar, inicialmente, é qual deles terá de ser elogiado. Por conseguinte, vou tentar corrigir essa falha, com determinar, primeiro, qual dos Eros teremos de enaltecer, para depois compor um discurso digno dessa divindade. (PLATÃO, 2011, p. 95)

Iria, portanto, retificar o equívoco de Fedro para depois efetuar a louvação, como se dissesse: “vou me dirigir inteiramente a você para iniciar a tarefa de louvar o deus que combinamos de louvar” ou ainda “demonstro meu conhecimento a partir de

você”. O início da argumentação de Pausânias é diretamente ligado à argumentação de Fedro, o que demonstra claramente que um fala para o outro. São falas sobre o conhecimento, a partir de uma posição de saber, endereçadas a um saber sobre o amor, que ocorrem sob o olhar de outros também interessados pelo mesmo conhecimento.

Vemos isso se repetir durante todo *O banquete*. Cada filósofo inicia seu discurso dirigindo-se primeiro ao sofista que discursou anteriormente, como se organizassem suas falas a partir de algo que os teria mobilizado na fala do outro. O objetivo era que cada um pudesse apresentar sua versão de compreensão a respeito de um deus conhecido por todos. Poderiam tê-lo feito a partir do tema e cada filósofo poderia ter iniciado seu discurso a partir de um aspecto de Eros que mais lhe fizesse sentido. De fato, eles apresentam aspectos diferentes sobre Eros, porém essa apresentação é marcada pelo estilo de atravessamento transferencial, de uma transferência com a filosofia e com outros que também estão interessados nessa mesma filosofia, mas a partir de um posicionamento que é próprio e singular. Cada um proferiu um discurso diferente e fez um recorte singular sobre Eros a partir de uma compreensão própria.

Pausânias, por exemplo, profere que nada era belo em si ou feio em si, como dissera Fedro anteriormente. Para demonstrar sua colocação utiliza o exemplo do encontro:

Pausânias: Com qualquer ato dá-se o seguinte: em sua realização, nenhum, em si mesmo, é belo ou censurável; tudo o que fazemos neste momento: beber, cantar, conversar, nada, em si mesmo, é belo; da maneira por que é feito é que dependerá ser isso; se a ação for executada com beleza e retidão, será bela; se não houver retidão, será feia. É o que se dá com Eros e o ato de amar: nem todo amor é belo e merecedor de encômios, mas apenas o que se alia à nobreza. (PLATÃO, 2011, p. 97)

No discurso de Pausânias, vemos o que hoje chamamos de transferência. Ele argumentava que as coisas não têm sentido em si a não ser quando encarnadas no outro e habitadas por suposições e por afetos.

O terceiro a discursar foi Erixímaco, que iniciou dizendo que Pausânias teria começado bem, mas concluído mal seu discurso. E, assim como fizeram os outros, Erixímaco iniciou seu discurso voltando-se ao amigo sofista. Como regra geral,

mas não casual (em nosso entendimento), o que mobilizou o início de um discurso é o que o discurso anterior suscitou. Não são falas prontas ou ideias separadas sucessivamente apresentadas num movimento de ode ao amor. São sujeitos sendo tocados pelo conhecimento e pela maneira específica que um tem de apresentar seu saber ao outro.

Erixímaco aprovou a diferenciação que Pausânias estabelecera entre os dois Eros, mas disse que aprendeu na medicina<sup>35</sup> que não era só nos homens que se encontrava Eros, mas também em tantas outras coisas na natureza. Ele trouxe a questão do amor por seu ofício. Cuidar dos corpos doentes seria um ato de amor.

Um minuto antes de iniciar seu discurso teria sido a vez de Aristófanes discursar, mas este não o fez pois estava com soluços. Erixímaco, então, como médico, tratou de fazer recomendações clínicas a Aristófanes, dando dicas de como fazer os soluços passarem e tomou a palavra para que a rodada não ficasse parada. Disse também que, assim que ele terminasse de seguir suas dicas para aqueles soluços passarem, já estaria na vez de discursar.

Ele se refere ao amor à medicina como um ato de amor um segundo depois de tê-lo praticado ali com seu colega.

Defendeu depois o amor como tentativa de harmonia e equilíbrio. Quando Erixímaco terminou, dirigiu-se a Aristófanes e afirmou que, naquela altura os soluços já teriam passado e que ele poderia completar algo sobre o amor, se achasse que ainda havia o que ser dito. Posição interessante frente ao exercício de seu ofício.

Erixímaco partiu de sua relação com a medicina *para fazer* um discurso sobre o amor demonstrando seu conhecimento sobre o amor a partir de uma posição em relação ao trabalho. Discursa posicionado em certo lugar que nos dá mostras sobre sua implicação com seu ofício. Aristófanes, por sua vez, iniciou com uma ironia endereçada a Erixímaco, dizendo que achava curioso como a harmonia do corpo muitas vezes recorria a sons estranhos para acontecer. Pois entre todas as

---

<sup>35</sup> Erixímaco era médico.

recomendações de Erixímaco para passar seus soluços, a que tinha funcionado era *justamente a* do espirro<sup>36</sup>. Todos riram.

É possível ver claramente a implicação amorosa de Erixímaco com seu trabalho, sua relação com um “objeto saber da cultura”, “com um conhecimento”, ou ainda “com seu ofício”.

Apresentamos alguns dos inícios dos diálogos de *O banquete* para mostrar a forma como se organizam os discursos de sujeitos transferencialmente ligados uns aos outros. Além da força da relação de um sujeito adulto com seu trabalho ou com o conhecimento, como motor para a organização de suas argumentações.

Será que, quando crianças estão num ambiente onde os adultos têm relações dessa ordem com seus trabalhos (ofícios), elas são, de alguma maneira, afetadas? O que está em jogo quando crianças presenciam a relação de adultos transferenciados uns com os outros numa relação com o trabalho? Há identificação da criança com o adulto? Uma transferência com a transferência que o adulto tem com algo que pertence a seu mundo específico? A produção de um novo significante a partir do que experimentam na relação transferencial conosco?

Desta forma, com a apresentação da estrutura de alguns diálogos de *O banquete*, cremos ter ilustrado o que estamos chamando de uma relação com o saber que seja autoral e singular, acompanhada de uma relação com o conhecimento que seja apetitosa aos olhos dos outros. Os diálogos entre os filósofos seguem em *O banquete* mantendo a tônica das relações que apresentamos acima, mas nós encerramos, com esse belo texto sobre o amor, nossas articulações entre a teoria e a prática. A seguir, faremos as discussões finais sobre os casos que se apresentaram nas exposições teóricas e sobre a teoria que esteve presente nas apresentações dos casos.

---

<sup>36</sup> Erixímaco recomendou ao amigo sofista, como medida para suspensão dos soluços, que primeiro prendesse a respiração por um tempo. Se não surtisse efeito, então que gargarejasse com água, e, se nada disso desse resultado, que coçasse o nariz de maneira a provocar o espirro, pois, depois de alguns espirros, os soluços certamente cessariam.

## **PARTE 3: DESFECHOS POSSÍVEIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, PARTE 1: CASOS CLÍNICOS

Casos que são dedicados desde o princípio, a propósitos científicos, e assim tratados, sofrem em seu resultado; enquanto os casos mais bem sucedidos são aqueles em que se avança, por assim dizer, sem qualquer intuito em vista, em que se permite ser tomado de surpresa por qualquer nova reviravolta neles, e sempre se o enfrenta com liberdade, sem quaisquer pressuposições. (FREUD, 1912a/1988, p. 128)

Em nosso exercício de articulação teórico-prático propusemos que este campo, no qual se estabelecem relações transferenciais e no qual existem adultos engajados em suas práticas e crianças em diversas posições subjetivas, pode ser um local apetitoso para a relação com o saber e o conhecimento. Não como uma condução consciente de trabalho, mas como um engajamento comprometido com o trabalho que, aos olhos dos outros, seja convidativo. Trouxemos recortes de momentos vividos por algumas crianças no Grupo Mix e deles traremos os desfechos possíveis, iniciando as articulações teóricas apresentadas nesta tese que serão aprofundadas em seguida, na parte 2 das considerações finais.

### *Cena 14. Mirella: separação eu/não-eu*

Com Mirella aprendemos a importância da transferência entre os adultos no Grupo pois ela permite que as coordenadoras atuem entre si para desamarar os nós comuns transferenciais (especialmente nos casos da psicose) de uma coordenadora com uma criança. Ter outras coordenadoras pode ajudar a não entrar na transferência maciça em que a psicose muitas vezes nos convoca. A circulação de Mirella pelo Grupo parece ter permitido alguma construção da alteridade para ela. Assim como para uma criança pequena existe primeiro “a mamãe” e depois aquele que “não é a mamãe” (o pai, o outro), Mirella foi de “só existe a Dé.” para “existe a não Dé.”, e depois para “existe a Mô”, e assim sucessivamente. Nosso trabalho foi o de ajudá-la a separar o eu do não eu. Atendíamos inicialmente a sua nomeação aglutinada – todas eram Dês para, num segundo momento, propormos Dês. e não Dês. De uma colagem imaginária para alguma nomeação. Não teríamos feito um trabalho de orientação de

gozo, quando nos apresentamos não todas? Teria havido a transmissão de um gozo barrado, enquanto profissionais que elegeram um objeto de investimento?

Mirella não ficou conosco tempo suficiente para que seguissemos com nosso trabalho. Sua mãe decidiu procurar tratamento mais perto de onde moravam. São os limites que se impõem.

### ***Cena 15. Virgínia: serei médica!***

Curiosamente, Virgínia ligou-se muito fortemente às duas coordenadoras do Mix. Talvez, por participar da posição neurótica no mundo, o triângulo (que remete ao triângulo edípico) tenha mais sentido para ela. Em alguns momentos se aproximava da coordenadora nomeada por ela como bruxa e, ainda que sempre esbravejando, dava mostras de seu encantamento, ao dizer que as bruxas não deviam usar anéis bonitos como os que aquela bruxa trazia nos dedos, por exemplo. Em outros momentos fazia par com a coordenadora eleita para ser a princesa. Estes eram os momentos em que ela permitia pensarem (ela e a coordenadora) em alternativas para lidar com o que a afligia sobre ter ou não ter a companhia de sua mãe, suas ideias sobre o “belo e o feio” e como isso repercutia no estilo de sua circulação.

Mais tarde passou a solicitar ajuda da coordenadora que elegera como princesa para pensarem juntas em como ajudar a bruxa. Aos poucos passamos a pensar em como a coordenadora bruxa poderia resolver seu problema da “feiura”. Virgínia divertia-se pensando em soluções engraçadas, em outros momentos pensavam juntas em alternativas sérias. Falaram do sentido da feiura, das relações entre ser feio e ser desejado, sobre o lugar da beleza para ela, de quem abandonava e quem ficava abandonado porque é belo ou feio.

Apresentamos os discursos dos sofistas sobre Eros e, em muitos deles, especialmente o de Aristófanes, vimos a lógica fálica aparecer. Especialmente no discurso do amor romântico e das relações imaginárias em que Eros seria o amor que se esforça para encontrar sua outra metade e viver a completude. Não seria isso



também que Virgínia sustentava quando propunha que, entre duas coordenadoras do grupo, uma fosse a feia e a outra fosse a bela? Como se, assim como Eros, houvesse um desejo de completude, as duas metades de si mesma (colocadas nas figuras das coordenadoras) poderiam representar sua ânsia de plenitude? Como se, ao poder conviver com as duas facetas, ela recuperasse a possibilidade de ser amável? Ainda que ela não nos dissesse claramente, nos pedia para dizer quem era ela, a feia ou a bela? Ambas? Havia uma demanda de reconhecimento. Ao que não respondíamos, mas, ao contrário, indagávamos, provocávamos, questionávamos e fazíamos trabalhar.

Lembremos ainda do que nos ensinou Platão, na obra *O Banquete*, sobre os lugares de “quem tem, quem pode dar e o que se pode dar”, ou seja os lugares de amante e amado. Quando na relação com a coordenadora colocada no lugar de princesa, Virgínia ficava no lugar de amante e a coordenadora no lugar de amada. O amante se caracteriza por aquilo que lhe falta, ainda que “ele não sabe o que é que lhe falta”, enquanto que o amado se caracteriza por “aquele que não sabe o que tem”. Mas lembremos também que não se faz coincidir o que falta a um e o que existe escondido no outro. É como se Virgínia fizesse a leitura de que a ela faltasse a beleza que ela supunha haver na coordenadora princesa, movimento próprio da lógica falo-castração. O falo está com a coordenadora princesa mas, ao final, Virgínia parece ter desdobrado esta suposição para outro lugar, reconhecendo em si mesma a possibilidade de sustentar-se numa posição potente, que descreveremos a seguir.

Houve um momento, após quase dois anos de Mix, que Virgínia propôs uma brincadeira em que ela era uma médica e resolveria o problema de feiura da bruxa. Dizia que, como médica, poderia resolver muitos problemas das pessoas. No dia em que brincava de ser médica (cirurgiã plástica), utilizou fita crepe, durex coloridos, canetinhas e fez mudanças em todos do Grupo – tanto nas crianças quanto nos adultos. Em outro momento, mais para frente, em outra de suas brincadeiras, ela abriu um consultório de clínica geral e atendia aos enfermos que iam procurá-la. (Nos anexos 3 e 4 encontram-se as receitas clínicas ministradas por ela, nessa brincadeira). Podemos observar, em suas prescrições, a nítida preocupação com aspectos biológicos, afetivo emocionais e comportamentais de seus “pacientes”; o que nos faz pensar na relação entre sua escolha pela medicina e sua relação com o Outro.

Podemos dizer que ela tomou emprestada a solução que via que nós adultos também tomamos: lidar com a falta ocupando um lugar no mundo relativo ao trabalho. Ela não escolhera ser psicanalista, decidiu pela medicina. Construiu uma solução que dizia respeito a ela. Uma saída extraída da transferência amorosa estabelecida com as coordenadoras do Grupo. Podemos dizer ainda que o deslocamento do saber sobre as coisas do belo e do feio possibilitou o desmonte de certas aderências, abrindo-se um espaço para mudanças subjetivas ou no saber e, como consequência, uma ampliação pela busca do conhecimento?

É como se Virgínia estivesse construindo, a partir da projeção de seu passado, um discurso de devir. Em outras palavras, se antes o recorte possível era de que o que lhe ocorrera a colocava como “feia”, agora ela poderia fazer algo com as feiuras do mundo, na forma de um ofício. Ou ainda: a partir de uma relação apetitosa que nós coordenadoras do Mix mantínhamos com o conhecimento, que parece ter servido de mote, Virgínia se engajou para também estabelecer, ela mesma, uma relação apetitosa com um saber-conhecimento. E não se trata de qualquer saber-conhecimento, trata-se justamente do saber-conhecimento que tinha grandes influências em sua vida, o saber-conhecimento médico.

Se num primeiro momento Virgínia tentava responder à pergunta “o que minha mãe (Outro) quer de mim?” agora ela parecia ter encontrado uma forma de lidar com o que não podia compreender mas que a mobilizava, ou seja, ela parecia ter construído a possibilidade de fazer algo com a falta: – posso ser médica. Uma tentativa de tamponar o furo estrutural que, como estrutural e estruturante, nunca será tamponado, mas pode encontrar meios de satisfação em diversos lugares da cultura, entre os quais, o trabalho. Claro que não podemos dizer que Virgínia encontrou no trabalho uma maneira de obturar a falta no Outro, pois ela é uma pré-adolescente em idade escolar. O que ela nos mostra é uma brincadeira endereçada ao estilo de tamponar a falta no Outro, talvez pudéssemos dizer: “uma intenção”. Como se assim Virgínia dissesse sua verdade, ainda que saibamos que é impossível dizer toda a verdade, pois há sempre algo que escapa, incontornável, que sobra e que manterá o sujeito neurótico em busca do resto da verdade que ainda não está dito.

E, para utilizarmos nossa hipótese, a transferência imaginária (que é o amor dirigido a duas coordenadoras) dirigida ao saber (que são suas questões singulares sobre o belo e o feio, que fazem parte de suas elaborações inconscientes sobre seu lugar no mundo) propiciou uma mudança na relação com o conhecimento em Virgínia (saber sobre obturar a falta no Outro), produzindo uma certa relação com o saber (através do trabalho).

Vimos portanto uma mudança da relação de Virgínia com o saber e com o conhecimento, pela relação de imbricamento entre saber e conhecimento. Poderíamos dizer então que algo de sua relação com o saber foi tocado?

Sua relação com a coordenadora bruxa passou a ser divertida, elas riam sobre as mazelas de ser bruxa e feia, denotando uma passagem da agressividade para uma nova posição diante deste mal-estar. Em relação à coordenadora princesa, curiosamente, esta passou a não ser mais chamada de princesa, o que nos faz supor que algo da idealização tenha caído.

Algum tempo depois das brincadeiras de “ser médica”, ela começou a faltar aos encontros do Grupo. Quando telefonávamos ao abrigo perguntando a razão de ela não ter vindo, eles diziam que ela estava muito adolescente, um pouco rebelde e dizia:

– Ah não, já sou adolescente, não quero mais ir ao Grupo de criancinhas...

Ela estava bem na escola, tínhamos notícias de que, no abrigo, conseguia resolver as questões de maneira razoável e concordamos com ela de que já estaria na hora de deixar o Mix.

É preciso dizer ainda sobre Virgínia e sua relação com a medicina que, logo no início, quando ela chegou ao Lugar de Vida, as coordenadoras do abrigo pensavam em levá-la a um psiquiatra para ser medicada. Sua agressividade no abrigo passava dos limites e sabemos que o discurso médico tem se apresentado de maneira bastante influente, entre os adultos, no que diz respeito à continência de crianças “agitadas”. Solicitamos que o abrigo nos desse algum tempo para trabalhar com ela, antes de levá-la a ser medicada. Felizmente, o abrigo nos atendeu e, depois de alguns meses, o assunto sobre a necessidade de Virgínia ser medicada desapareceu. Acreditamos que nesse caso, mais ainda do que em tantos outros, a intervenção medicamentosa poderia ter sido desastrosa. Não apenas pela falta de necessidade da medicação, mas porque

poderia ter incidido nela como algo da filiação. Sua mãe era muito medicada, a medicação impedia que ela cuidasse dos filhos. Teria Virgínia o mesmo destino se, desde tão cedo, tivesse ela mesma sofrido intervenções medicamentosas? Hoje ela tem 14 anos e vive suas histórias instrumentalizadas por seu psiquismo, sem interferências medicamentosas. Sua relação com a medicina está mais do lado de quem aspira ser médico do que daquele que será medicado, e isso tem valor especialmente no seu caso.

### ***Cena 16. Caíto: vou ficar com a minha mãe!***

Com Caíto, temos a instalação da transferência pela via da tensão. Caíto solicitava ao outro que suportasse com ele a tensão a que estava submetido. Era esse o estilo de sua convocação. Vemos isto claramente quando, mesmo depois de participar dos encontros do Grupo, precisava manter a fala de que não gostava daquele lugar e que não voltaria mais. Quando retornava na semana seguinte, recorria à mesma convocação desafiadora ao outro, ou seja era ele (Caíto) quem decidiria se entraria ou não na instituição para participar das atividades naquele dia. Talvez esse tipo de convocação recaia, sobre os adultos que não podem fazer a leitura da dinâmica da transferência, como uma birra ou insistência chata. Nossa possibilidade de suportar essa repetição sem precisar desdobrá-la imediatamente, parece ter dado a Caíto a tranquilidade para que ficasse conosco e fizesse alguma suposição a nosso respeito. Ainda que fôssemos “os tais psicólogos” que deveriam estar ajudando seus pais e não ele.

Não costumamos forçar nenhuma criança para que entre no Grupo Mix, pois nos princípios de nosso trabalho está justamente um orientador oposto: a criança participa se desejar e se algo a enlaçar ao Grupo. O Grupo Mix não é um local onde a criança precisa vir a contragosto, como muitas vezes é a escola, porém, no caso de Caíto, fizemos a leitura de que talvez ele mesmo não estivesse em condições de optar. Ele passava por um momento angustiante e não parecia conseguir sequer ouvir o que lhe estavam propondo como alternativa para lidar com a situação caótica que vivia.

As coordenadoras do Mix compartilham deste princípio de que a criança deve entrar no Grupo se assim desejar e as outras crianças do Mix sabem disso. Este é

um princípio conhecido em nosso Grupo. Ainda que as crianças não tenham dito, podemos supor que tenham estranhado ouvir uma das coordenadoras falar com tanta convicção que “Caíto só entraria no Mix se ela permitisse”. As crianças assistiram a um movimento, em concordância entre as coordenadoras, de mudança de uma regra do Grupo. Na cena com Caíto, havia um orquestramento que não fora ensaiado anteriormente e acontecia naturalmente, pois regido por princípios norteadores das intervenções, ou seja, os princípios psicanalíticos, os eixos de trabalho da educação terapêutica, a consideração da dinâmica da transferência, enfim, os pressupostos que fazem todas nós, adultas, agirmos de uma certa maneira na relação com o trabalho. Deste modo, as regras estão a serviço dos princípios. Sem dizer, propomos que se podem utilizar recursos na vida para lidar com determinadas situações, e acreditamos que as crianças apreendam isso.

Caíto fez muitos amigos durante o tempo em que esteve no Mix. Ao final ele era considerado um líder, no melhor sentido. Organizava atividades e defendia as causas dos mais fracos.

Não conseguimos nos despedir de Caíto, pois ele fugiu do abrigo e foi morar com sua mãe. Soubemos que ele lhe disse que preferia passar fome ao lado dela a ficar sozinho numa instituição.

O caso Caíto é uma compilação de eventos que ilustra o efeito da transferência de trabalho como terceiro na relação transferencial adulto coordenador do Grupo/criança, e tem como efeito final uma produção. Caíto, ainda que o tenha feito de maneira um pouco atrapalhada (fugindo do abrigo), produziu uma saída possível para seu dilema. Não estamos concordando com a fuga de Caíto, porém não podemos deixar de fazer a leitura de que a fuga pode ter sido uma produção dele, uma saída. Caíto parece ter dado voz a seu desejo, se posicionou frente às suas questões. Foi em busca daquilo que fazia sentido para ele, e nessa direção houve a produção de um saber.

De acordo com Charlot (2000, p. 85), “apropriar-se do mundo é aprender mecânica de automóveis ou história da arte, aprender a brigar ou a montar a cavalo, a vagar pelas ruas com os colegas ou a trocar ideias com os amigos”. Ou seja, para Charlot (2000), a relação com o saber é sempre uma relação social que inclui as

relações de saber (aquelas atravessadas pelos conhecimentos das várias áreas, engenharia, medicina, psicologia, moda etc.). As relações de saber não são dissociadas das posições sociais e discursivas do sujeito. Podemos dizer, a partir de Charlot, que Caíto recusou-se a ficar no lugar de abrigado, recebedor de assistencialismos e acolhimento, e produziu uma saída para aquilo que não parecia dizer respeito a ele, já que eram seus pais quem não podiam cuidar dele. Já crescido, acreditava ter condições de, mesmo passando dificuldades, manter-se ao lado de sua mãe.

### ***Cena 17. Dani: nomear, uma relação com o saber?***

No momento em que sua nova analista propôs que ela fosse ao Grupo, algumas coisas puseram-se em marcha. Dani colara na hipótese de segunda analista assim como havia feito com a primeira analista. Porém a segunda analista propôs uma colagem com vistas à separação, pois ela remeteu Dani a um lugar com outras crianças onde a própria configuração a convocaria a lidar com a divisão entre os irmãos (as outras crianças). Além de ser uma oferta de um signo menos estranho, não nos parecia um signo razoável nomear que a uma criança não é recomendado que vá a escola ou frequente grupos de crianças. Não sabemos e não saberemos se de fato a primeira analista havia contraindicado que Dani frequentasse grupos de crianças ou se esta foi uma explicação falseada por Dani para tentar se livrar da árdua tarefa do encontro com os outros. De qualquer forma, a segunda analista precisava lidar com o que Dani trazia, e assim procedeu.

Nesta situação tanto a analista de Dani quanto as coordenadoras do Mix estavam permeadas pelo que na psicanálise chamamos de desejo do analista, que nada mais é do que a intervenção de questionar o saber do analisante. Um questionamento no sentido de fazer trabalhar o saber, colocando em marcha a possibilidade de dúvida onde antes apareciam apenas certezas. Um ato analítico, por excelência, de introduzir algo no que antes era uno, visar a dialética que pode mobilizar o sujeito a encontrar nele mesmo um saber sobre si.

Lembremos que Dani está estruturada na psicose e isso lhe confere certas características. No caso de Dani, é como se ela não encontrasse palavras suficientes

para nomear o que queria, porém não se trata do desencontro da neurose, que vem na forma de que “nada que eu diga parece recobrir tudo o que quero dizer” e sim o contrário, como se não houvesse um dizer possível. Não é uma questão de não ser suficiente e sim de um não ser que aparece em um deslizamento metonímico incessante. É por que o imaginário dá contorno ao Real que trabalhamos com o imaginário na psicose, o recurso imaginário como suplência à não entrada no simbólico.

Dani diz (sem dizer) que não existe outra possibilidade senão que ela seja o máximo. Ela precisa de objetos que a coloquem no topo da lista dos famosos, como ela mesma diz. O neurótico também diz isso mas no neurótico isso aparece assim: “eu sou uma porcaria” para que o outro diga que ele é o máximo. A identificação imaginária é aquela sobre a qual falamos em relação ao estádio do espelho e à construção da imagem corporal, em que o outro semelhante (como espelho para o sujeito) pode servir para sua organização egoica.

Dani utiliza a linguagem metonímica, aquela que não tem ordenamento fálico na operação de substituição. Não vemos S1, S2, S3..., e sabemos que, nesses casos, nomear costuma ajudar e parece que foi isso que ocorreu para Dani no trabalho do Mix. No início ela apresentava suas questões como pura angústia dizendo que não sabia o que sentia, apenas agonia. Mais tarde podia nomear tal angústia, como por exemplo quando disse que estava triste porque sua tia querida estava doente.

Pensamos que este tenha sido o movimento transferencial vivido por Dani no Grupo Mix, o de possibilitar a ela nomeações e acreditamos que nomear seja um modo de saber.

Nosso trabalho foi o de ajudá-la a contornar o que parecia não ter contorno. Nesse sentido, conhecimento e saber puderam servir para a metáfora delirante? Estamos falando aqui sobre a ideia de suplência. De outro modo, o conhecimento de si, que implica num saber que a sustente em sua existência, foi tocado? Podemos dizer que, no caso de Dani, houve um efeito de permanência do eu através de saídas imaginárias diante de situações de irrupção do Real.

### ***Cena 18. Nino: – serei psicólogo!***

Gostaríamos ainda de fazer um breve recorte sobre um caso que trabalhamos no Mestrado (PINTO, 2009). Trata-se de Nino, que teve toda sua travessia pelo grupo Mix lida com a chave de leitura da posição subjetiva e da posição discursiva, e que construiu ao final do tratamento uma saída que consideramos interessante de ser mencionada.

A cena abaixo aconteceu no final do tratamento de Nino em um dia em que estávamos esperando o motorista do abrigo chegar para pegar as crianças. O motorista estava muito atrasado e estes momentos costumavam ser tensos pois as crianças ficavam bem agitadas. Entendíamos que tal agitação poderia estar relacionada a algum tipo de angústia despertada quando aconteciam fatos que pareciam remeter as crianças a algo da ordem de um abandono: demora para algum adulto chegar, um adulto faltar no Grupo ou o motorista atrasar para ir buscá-los.

No dia em questão, as crianças brincavam de teatro e faziam algumas encenações com temas de terror até que Nino entrou em uma das salas e disse:

Nino: – Sou o psicólogo! Vou ajudar as crianças que estão um pouco nervosas. Pode entrar (chamando um estagiário).

Estagiário: – Doutor, estou precisando de ajuda, estou um pouco nervoso – diz o estagiário, utilizando as palavras propostas por Nino.

Nino: – Então vou arrumar um emprego para você, pronto, estou precisando de um funcionário e você vai trabalhar. Problema resolvido. – Despede-se do estagiário, abre a porta e chama: – Próximo!

Vemos aqui que Nino também parece ter visto uma saída possível pela via do trabalho para sua questão sobre o impossível da completude do Outro, sobre a falta e sobre o abandono; questões que eram pertinentes às angústias de Nino. Porém, enquanto Dani e Virgínia fizeram escolhas em relação ao trabalho que pareciam pertinentes às questões trazidas por elas durante o tratamento, Nino escolheu uma profissão que era a mesma das coordenadoras do Mix.

Em nossa prática no Mix, em alguns momentos, nos oferecemos como Ideal do Eu e provocamos a transferência imaginária. Sabemos da crítica de Lacan (1960-



61/1992;1961/1998) aos analistas da IPA que se oferecem como ideal do eu, porém apostamos que a transferência de trabalho nos protege de certo modo, pelo estilo de lugar que ocupamos. É como se disséssemos às crianças, sem dizer: – nós também sofremos, mas há saída possível. Neste sentido, oferecer-se como Ideal do Eu tem um significado. É como se contássemos uma história e isto é diferente de dizer: – façam como nós.

Já se passaram 7 anos desde que Nino esteve conosco e temos notícias de que ele está bem na escola e circulando pelo mundo sustentando uma posição adolescente “normal”. Podemos concluir portanto que as saídas imaginárias também podem ser alternativas interessantes para o sujeito.

Por fim, acolhemos e tratamos aquilo que parecia insuportável, tanto em relação às crianças psicóticas e autistas quanto em relação às abrigadas, dando ao insustentável um estatuto de questão e fizemos isso no coletivo. O Mix não é uma proposta de Grupo para aqueles que não suportam ou não se encaixam no tradicional *setting* da terapia individual; é um espaço de circulação, um campo de linguagem com alcances diferentes daqueles que se obtêm na terapia clássica. (PINTO, 2009, p. 105)

E como “amar é dar o que não se tem” (LACAN, 1960b/1992, p. 41) demos a Dani, Virgínia, Nino, Caíto, Math, Mirella, Dudu, Marco e tantas outras crianças o que não tínhamos mas elas supunham que tínhamos e nesses desencontros, que são da ordem do impossível, algo do possível parece ter se dado. Construímos, todos juntos, novos significantes e trabalhamos todas as implicações com saberes, as crianças no que puderam construir e levaram com elas, e nós ao construirmos essas articulações entre nosso fazer e as teorias possíveis.

Feitas as considerações mais específicas dos casos passemos agora às leituras sobre a posição das coordenadoras do Grupo Mix, a transferência de trabalho e a relação com o saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

O mais importante nessas observações é a constatação de que qualquer influência que alguém possa ter sobre outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, unindo-os como personagens de um romance em que a dramática instalada por esse encontro, incontrollável quanto a sua determinação, é mais decisiva do que os esforços envidados conscientemente na condução de um trabalho. (VOLTOLINI, 2011 p. 34)

A proposta desse trabalho foi a de analisar, a partir das noções psicanalíticas de transferência e saber, o movimento das diferentes relações que se estabelecem quando um profissional coordena um Grupo terapêutico de crianças em diferentes posições subjetivas. Utilizamos como metodologia o exercício de articulação prático-teórico psicanaliticamente orientado, ou seja, o exercício da reflexão teórica sobre a experiência clínica.

No capítulo 1 apresentamos nosso campo de trabalho, O Grupo Mix, que é um dispositivo da educação terapêutica. O Grupo Mix é um campo de linguagem, um espaço de circulação de crianças diversas e nele encontramos características comuns a qualquer campo discursivo heterogêneo. Esperamos que ele não seja visto como uma exceção, na escola e em outros espaços de circulação social também existem crianças em diversas posições subjetivas e discursivas. Desse modo pensamos que nossas considerações sobre o trabalho no Grupo Mix possam fazer sentido para o trabalho em outros lugares onde circulam crianças.

Podemos dizer que a entrada das crianças neuróticas no Lugar de Vida colocou em marcha a necessidade de pensarmos mais profundamente sobre as relações transferenciais em jogo e foi a partir daí que extraímos a hipótese de que a educação terapêutica permite ou suscita a instalação de uma transferência de trabalho. Como então a educação terapêutica permite a instalação de uma transferência de trabalho?

Em primeiro lugar, os profissionais precisam relacionar-se com os eixos norteadores da educação terapêutica de maneira que possam atuar autonomamente. A educação terapêutica não é um manual a ser seguido e sim uma prática que exige

reflexão e crítica. Os adultos, que trabalham em pares, submetem ao outro seu pensamento clínico e seu fazer. Decidem juntos a condução dos casos e as direções de tratamento.

Um caso clínico é conduzido por um psicanalista, na educação terapêutica conduz-se em pares. Os grupos de educação terapêutica são coordenados por sujeitos preocupados com a transferência e que a tomam como ferramenta de trabalho. Isso imprime um certo estilo nas intervenções. Não se fala qualquer coisa, a qualquer momento, de qualquer maneira, pois sabe-se que aquilo que é dito tem efeitos, porque é dito sob transferência. É possível levar em consideração indicações feitas por colegas para a condução de um tratamento que tem bases psicanalíticas, sem transferência de trabalho? Não podemos então dizer que a educação terapêutica convida ou suscita a transferência de trabalho?

Quando iniciamos as pesquisas do Doutorado sabíamos que havia relações transferenciais em jogo, tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos. Porém percebemos que havia um certo tipo de relação que também compunha nosso campo de linguagem: a transferência entre os adultos e deles com o saber, e isso despertou nosso interesse.

Também nos intrigava observar como algumas crianças, mais ao final do tratamento, manifestavam discursivamente algo ligado à vontade de exercer uma profissão ou, de outro modo, manifestavam o desejo de participar da vida adulta a partir de um lugar de fazer.

Virgínia dizia que seria médica, para Dani a posição de estilista era organizadora e anos antes tínhamos visto Nino terminar seu tratamento dizendo que seria psicólogo. Não nos parecia que tivesse sido ao acaso a escolha que cada uma das crianças fez. Virgínia queria ser cirurgiã plástica e, no tempo em que esteve conosco, trabalhamos bastante a questão do belo e do feio, assim como a importância da medicina na vida de sua mãe e na dela. Para Dani, a posição imaginária de estilista parecia contornar uma angústia que aparecia ligada à dificuldade de permanência de si mesma. A partir daí nos perguntamos: será que a relação com o trabalho agenciada a partir da transferência de trabalho (também uma relação com o saber), exibida às

crianças, pode ter efeitos na relação com seu saber ? Partimos daí para o desenrolar de nossos exercícios de articulação prático-teórica.

No capítulo 2, apresentamos a noção de transferência, fonte de onde se extrai o estilo de relação que o sujeito estabelece com o Outro. Ainda que a transferência não seja privilégio da relação terapêutica, é nela que um certo tipo de registro acontece, um registro parecido com o do amor-paixão, no qual o ideal da criança se refere ao terapeuta de Grupo, molda-o e como retorno provoca fascinação. Uma miragem em que seríamos pegos quanto mais um outro – não se manifestando na realidade – torna-se uma superfície ideal de projeção. Essa situação em que um outro está em posição de suposto saber, em que não existe ato possível entre eles, e mais nada além do que as palavras, fornece as condições para a emergência da transferência. É a partir de uma posição que se coloca frente aos investimentos amorosos que se configura um trabalho possível, seja ele na psicanálise do consultório, seja no trabalho com os grupos terapêuticos.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos parte do discurso de Sócrates n'*O banquete*, de Platão, para trazer desde o início o tema do amor, que é caro ao ser humano e que está implícito nos atos educativos e terapêuticos. Tratamos do amor como figura paradigmática de completude, do amor que se dirige ao saber, do amor paixão como inaugurado no romantismo, do amor que obtura a falta e de alguns outros amores (im)possíveis. Falamos de alguns amores, mas não de todos, se é que existe uma maneira de falar em todos os amores. Sabemos que, ao anunciarmos tão explicitamente o tema do amor, escolhemos colocar as coisas pelo lado mais difícil, ou seja, pelo lado em que damos a ver o que nem sempre podemos explicar. (Goldenberg, 2013.) Falamos mais do que se deu do que do que deveria se dar, fizemos um recorte da experiência considerando os terapeutas do Grupo e suas implicações. E talvez tenhamos oferecido doses exageradas de franqueza e honestidade, em cenas como: *Uns mestres* e *Outros mestres*, entre tantos outros momentos do texto nos quais expusemos nosso fazer. Na cena *Outros mestres*, vemos claramente o que estamos chamando de suposição de saber. Podemos dizer que durante algum tempo o trabalho da aluna (assim como no caso de Virgínia, Caíto, Dani e Math) tenha sido suportado pelo amor de transferência, que é o amor dos começos. Porém o aprofundamento do

trabalho possibilita que se vivam os desmontes das posições imaginárias, aquelas que são típicas das idealizações. A desmontagem das idealizações tem diversos desfechos possíveis, uns mais desastrosos, quando o sujeito muito paranoico, por exemplo, não pode lidar com a desmontagem da idealização sem fazer um recorte de que o outro não o ama mais. Nesse caso, muitas vezes, o sujeito rompe com aquele com quem estabeleceu a transferência amorosa, tem um sentimento de que foi traído e vai em busca de um outro com quem possa novamente recomeçar todo o processo, uma repetição desgastante para o sujeito. Outro desfecho possível é quando o sujeito pode lidar com a quebra da idealização e construir algo a partir disso, transformar o que aparentemente é uma decepção em ocasião para avançar.

Falamos de como Freud trabalhou a questão da influências dos mestres, e apresentamos momentos d'*O banquete*, de Platão, em que aquelas influências são claramente percebidas através das falas dos filósofos. “Os alunos também terão que se deparar com uma investidura de seus professores que se sustenta, em última instância, nas fantasias deles” (VOLTOLINI, 2011, p. 31). Trata-se de saber que as motivações que levam alguém a escolher uma profissão não são totalmente conscientes e que algo se passa nesse campo do não saber.

Trabalhamos também no capítulo 2, no item 2.4, com a ideia de amor nos começos, sobre o que anunciamos na introdução ser a inspiração edípica para a leitura da entrada da transferência de trabalho.

Lacan (1967/2003), no texto sobre a proposição da escola e sobre o cartel, propôs que os sujeitos se colassem para depois se descolarem e produzirem algo singular e próprio. Tiussi (2012) recupera que “o cartel deve se dissolver para que cada sujeito retire desse encontro um saber, ou ainda um novo significante” (TIUSSI, 2012, p. 54). Tiussi aponta que na educação terapêutica colocamos crianças juntas com o objetivo de produzir identificações imaginárias, ou algo como colagens para que, num segundo momento, elas possam se descolar e produzir algo a partir dessa experiência. Nós propusemos a transferência de trabalho como operador de corte para a separação dessa colagem. A transferência de trabalho como interditadora propicia, ao mesmo tempo, um corte e a apresentação de um caminho possível para a obturação da falta no Outro, por exemplo.

Em Portugal diz-se: “o avião vai descolar” quando ele se desprende do chão. É preciso que ande por um tempo colado ao chão para pegar impulso, ganhar força e depois se descolar para voar e seguir seu caminho.

Discorremos, em diversos momentos desta tese, sobre alienação e separação. É como se o coordenador do Mix fizesse também corpo para o campo da linguagem no laço que não é mais um laço inaugural, mas é laço e como tal sustenta os enodamentos de Real, Simbólico e Imaginário. Tanto na psicose quanto na neurose, a criança aliena-se no lugar de objeto de desejo do Outro e, no Mix, algo dessa dinâmica se manifesta; há ali um circuito mítico e imaginário de satisfação. Porém a relação com o trabalho do coordenador promove um traço de insatisfação ou desencontro entre criança e coordenador que deriva do furo no Outro. É um desencontro no laço interpretado como falta, ou de outra forma é a entrada do significante Nome-do pai, que no Mix corresponde à entrada da transferência de trabalho.

Na psicose, o modo pelo qual esse desencontro no laço é lido pela criança é diferente de como é lido na neurose. Na psicose há uma expulsão da dimensão da insatisfação e, como consequência, não opera a falta estruturante e o sujeito não é causado pela divisão subjetiva e sim pela não divisão. Lembremos que na psicose o mecanismo para lidar com a falta no Outro é a foraclusão, e isto culmina na relação do psicótico com o mundo pela lógica do todo – a não falta. Prevalece a relação especular imaginária. Nesse caso nosso trabalho não é referente à falta ou à divisão subjetiva. Trata-se aqui de dar ao psicótico condições de enfrentamento do Real, bem como a criação de bordas para o gozo do Outro. O lugar do coordenador do grupo é o de um sujeito barrado, sujeito suposto não gozar. A transferência de trabalho entraria como um modo de gozo endereçado ao objeto, ao conhecimento, e não à criança. Por meio da transferência especular imaginária não toda, e da distinção eu/não-eu, o coordenador de grupo consegue algo parecido com o silêncio do analista.

A mãe simbólica faz função de alternância e a mãe real não pode assegurar completamente a criança de sua presença. Isto nos dá indícios da castração materna que aponta para a inscrição do significante paterno. Pensamos que poder estar em transferência de trabalho seja indício de castração; a coordenadora “castrada”, ainda

que permita a colagem, já tem na origem a indicação de que permite a entrada do terceiro.

Quando nós, coordenadoras da educação terapêutica, tomamos como supostos certos saberes, propostos pela educação terapêutica e pela psicanálise, e trabalhamos como se tais saberes estivessem em cena, isto permite um campo para a instalação da transferência de trabalho. É preciso manejar autonomamente os saberes supostos, caso contrário eles não seriam supostos e sim “verdades” ou dogmas. Se assim fosse, não poderíamos falar de transferência de trabalho e sim de fé. A transferência de trabalho é o estabelecimento de uma relação crítica com aquilo que o sujeito se propõe fazer. Um fazer implicado e ético.

Vimos, no capítulo 3, como se dá a relação entre a castração simbolizada e a posição do sujeito no mundo. Quando a castração está simbolizada, a função paterna fez efeito de ponto capitonê e possibilitou que se concluísse um significado; e então, o sujeito entrará na lógica fálica e circulará pela vida referenciado por essa lógica.

No grupo Mix, costuma surgir determinada conversa: quem tem e quem não tem e como eu participo disso?”. Tal “conversa” muitas vezes aparece como interesse pela figura do coordenador do grupo. É o que acontece nos casos de Virgínia e Caíto. A transferência fica dirigida ao saber sobre a castração e a coordenadora do grupo (sujeito suposto saber) pode colocar-se como aquela que também não sabe, mas dá testemunho de uma saída possível advinda de sua própria relação com o Outro (castrado). Sua relação com o trabalho (amor dirigido ao saber) só pode servir de obturação da falta no Outro, na neurose, se for uma relação extraída da implicação do sujeito com seu desejo, uma relação não anônima.

Tratamos, em muitos momentos dessa tese, especialmente no capítulo 3, sobre o sabor, o saber e a transmissão saborosa do saber. Apresentamos uma cena em que as crianças fazem com que uma delas (Marco) retorne ao grupo de maneira “saborosa”. Nesta cena temos Dudu e as outras crianças fazendo-se amáveis para Marco, e fazer-se amável é marca, é aquisição de conhecimento. Ser amável por um outro faz marca, e isto não é novo para a psicanálise. Nesse sentido, pensamos que o trabalho no Grupo Mix é também um trabalho de fazer marca. Marca daquela sobre a qual falamos no capítulo 1, com o exemplo das possibilidades de escrever algumas

coisas com a letra L (Lei, trabaLho, eLo) mas não todas (não se pode escrever Corte por exemplo), ou seja, é possível fazer marca a partir de algo que já está. Na neurose podemos algumas coisas e na psicose podemos outras, mas nem em uma nem em outra das estruturas pode-se tudo.

No capítulo 4, apresentamos a noção de transferência de trabalho e vimos que ela é uma saída possível para o amor de transferência. Transferência de trabalho é a nomeação que Lacan (1967/2003) propõe para desembaraçar o problema da passagem do saber que é conhecimento para o saber imbricado com o desejo. A posição é autônoma e solitária, ainda que aconteça no coletivo.

A noção de transferência de trabalho implica uma relação com o desejo que não seja anônima. Vimos, no capítulo 3, que no discurso do analista o gozo não é ignorado como nos outros discursos; e que *savoir-faire* é justamente fazer algo com o gozo que resta. E estamos propondo aqui algo como um fazer criativo, singular e engajado.

Isto nos faz pensar na relação entre a transferência de trabalho das coordenadoras adultas e a saída encontrada pela criança de escolher um ofício como saída para aquilo que aflige o sujeito. Primeiro porque o lugar onde estamos e onde toda a trama se desenrola é um lugar de trabalho, um local de trabalho dos adultos. Não somos parentes das crianças, nem fazemos parte dos adultos que tiveram contribuição na constituição da subjetividade delas. Somos coordenadoras de um Grupo num lugar de tratamento, portanto damos a ver, ainda que sem dizê-lo, algo sobre nós, algo que é da subjetividade do coordenador. Dizemos subjetividade do coordenador, pois dar a ver seu lugar no mundo do trabalho não deixa de ser uma maneira de dar mostras de uma escolha. Não nos foi imposto sermos coordenadoras de um campo de linguagem, não nos obrigaram a estudar psicanálise, educação terapêutica, desenvolvimento infantil ou psicologia. Fizemos isso por escolha própria, somos responsáveis pelo lugar profissional que ocupamos e isto, apesar de parecer óbvio, não o é, pois nem sempre é assim na vida adulta. Nem sempre a relação com o trabalho é desse tipo. Há diversas formas de se posicionar frente ao trabalho, inclusive como se ele fosse uma tortura, conforme dissemos no capítulo 4 com Marilena Chauí (1999) – noção de castigo, penalização, perda do benefício do ócio. Talvez, quando se



toma o trabalho desse lugar (de tortura), a transferência que se estabelece não é essa sobre a qual estamos falando, que é aquela que começa no amor de transferência e pode ter o desfecho para o desejo de uma relação com o trabalho. Nem sempre as crianças assistem aos adultos numa relação pulsionalizada com seu fazer.

Na proposição de 9 de outubro de 1967, sobre a qual falamos no capítulo 4, Lacan diz “(...)o psicanalista só autoriza a si mesmo” (LACAN, 1967/2003, p. 248); na introdução desta tese trouxemos a noção de *autopoiesis* do sujeito. Noções estas que, em nosso entendimento, estão relacionadas, pois, autorizar a si mesmo é aquilo que mobiliza o fazer autônomo, implicado, autoral, que é indicado na noção de transferência de trabalho e diríamos, como consequência, a possibilidade da criação que é *poiesis*.

Será que podemos dizer que existe uma dimensão poética na transferência? Transferência e *poiesis* privilegiando a dimensão do tratamento e da técnica, lançando luz ao fenômeno criativo, subversivo, ao agir implicado, autônomo e revelador de uma singularidade? No caminho e no cerne dessa experiência encontra-se uma relação singular, sempre única, e a criação como irreplicável.

Vale ressaltar que nada tem a ver com reconhecimento imaginário entre os pares. Ainda que seja fundamental que se dê a ver seu fazer, o submeta aos outros e produza escritos, tudo isso não é em absoluto para autorizar-se a partir da própria prática e sim apenas um movimento criativo e apetitoso.

Uma relação saborosa com o saber pode despertar o apetite do outro pelo conhecimento, essa é nossa aposta. A criança vê no olhar do adulto uma relação autônoma que gera certa satisfação. Isto se revela não apenas pela maneira com que o adulto se apresenta e que está na expressão do seu rosto ao chegar ao trabalho, na maneira pela qual faz as intervenções no Grupo, na possibilidade de suportar os imprevistos, mas também por aquilo que não aparece como conteúdo manifesto mas que tem relação com o lugar que aquele ofício tem na vida do adulto. A serviço de que está seu trabalho? Algo que se refere àquilo que não é dito mas que está presente, o desejo do adulto, sua relação com o saber e como tudo isso incidiu, enlaçou e capturou tal adulto com um certo saber: o do ofício.

Pensamos que, como coordenadoras de um Grupo terapêutico não ficamos no lugar do analista que, a partir da transferência estabelecida, aponta a falta e não olha para lado algum onde o paciente possa se alienar. Nós, coordenadoras de um campo de linguagem Mix, trabalhamos mais próximas da maneira com que o professor trabalha. No caso do professor, o manejo vai pela linha da alienação, o aluno se encanta pelo professor e o professor olha para a matemática. O professor diz (sem dizer), olha o que me encantou! O aluno se aliena nisto e gosta de matemática por causa do professor de matemática. Demos um passo adiante, em nosso caso damos a ver à criança, através da nossa relação com o saber, uma maneira de lidar com o campo do Outro, mas não oferecemos um objeto para que ela se aliene, a psicanálise, por exemplo. Oferecemos nossa posição adulta com o trabalho não para que ela se aliene a isso, mas para que possa tomar esta como uma saída possível para lidar com a falta (no caso da neurose) e com o excesso (no caso da psicose).

Ainda que a noção de transferência de trabalho tal como proposta por Lacan (1967/2003) implique que o sujeito tenha atravessado um processo analítico, não estamos com isso dizendo que apenas as pessoas em análise podem trabalhar a partir de uma posição não anônima ou de um trabalhador decidido, posição proposta na formulação sobre a transferência de trabalho. Sabemos que a psicanálise é uma saída possível para a implicação do sujeito em sua vida e suas escolhas, mas nem de longe a única. O que o desejo do analista e a transferência de trabalho fazem é borda para o gozo de A, e o terapeuta de Grupo, assim como o professor, podem ser capazes de manter essa posição sem necessariamente terem passado por um processo de análise. O que observamos é que, no caso dos Grupos terapêuticos, o fato de a coordenação ser feita em pares e de ambos os coordenadores manterem uma certa coerência em relação ao fazer terapêutico produz na criança um efeito. A criança começa a considerar para ela a possibilidade de estabelecer uma relação na vida adulta (com seu trabalho) que tenha sentido frente às questões de cada um com o Outro. O saber e o conhecimento podem articular-se de maneira que a relação com o conhecimento tenha sido o produto da relação criativa e implicada com o saber.

Uma pessoa não precisa passar por um processo analítico para se reposicionar ou para se posicionar de maneira implicada frente a seu modo de gozar,

mas é isto que se produz ao final de uma análise. Ao final de uma análise o sujeito é levado a uma retificação subjetiva e como efeito poderá se reposicionar frente ao seu modo de gozar.

A análise caminha no sentido de um limite que a própria linguagem tem para responder sobre o ser. No Grupo Mix também há uma busca de saber que está no outro (ou de encontrar algum limite no saber do Outro). Na neurose, chega-se a uma experiência de que os sujeitos onde se supôs estar o saber não o possuem, porém eles mesmos, ao lidarem com a questão de “com quem está o saber” chegaram a um lugar onde o conhecimento pôde servir como forma de suportar essa falta; na psicose, chega-se a um lugar onde o conhecimento pode servir para lidar com o Real. Não como na pedagogia que preenche a falta com o conhecimento, mas colocando em um conhecimento (do trabalho, de um ofício) a possibilidade de um fazer criador.

Assim como um professor bem colocado (barrado, castrado) não se contentará em ficar imaginariamente na dupla professor-aluno, como dissemos no capítulo 2 sobre a transferência na cena educativa (item 2.3), um coordenador do Mix também não se satisfaz alimentando a transferência imaginária a que a criança o convoca. Ele sente que precisa avançar, quer compreender o que está em jogo, interessa-se por transmitir aos colegas que trabalham com a educação terapêutica suas articulações e ideias para a condução do tratamento. Ele desvia seu olhar da criança, e isto pode permitir que ela se decepcione (no caso da neurose), sinta que está sozinha e procure outra alternativa para lidar com essa falta. Depois da quebra do ideal é possível enxergar o outro num lugar que pode servir de inspiração, e não mais como idealização. No caso da psicose, o desvio do olhar do coordenador pode servir como posição não toda, lugar de sujeito suposto não gozar, que pode ter tido função estabilizadora para as crises e de possibilidade de construções imaginárias.

Consideramos esse movimento transferencial, tal como se dá no Grupo Mix, uma especificidade deste trabalho pois não se aproxima da transferência com o analista, mas se trata ainda assim de amor transferencial. A maneira com que tomamos a questão difere da análise, pois não tocamos na fantasmática do sujeito, mas permitimos que a criança interpele o Outro a partir de sua lógica. Não impomos uma

lógica “correta”, não falamos da verdade e, sim, permitimos que ela experimente a sua maneira de recortar o mundo, devolvendo a ela, muitas vezes, apenas perguntas.

Como partícipes da interface psicanálise-educação, temos aproximações tanto de um quanto do outro saber. Tratamos do aspecto educativo em diversos momentos de nosso trabalho e gostaríamos de deixar, em relação a este aspecto, algumas observações e questionamentos que não pretendemos responder, mas sim apontar para o horizonte de nossas futuras investigações.

Acreditamos que em parte nosso trabalho recupera a importância da comum unidade (comunidade), especialmente no que diz respeito ao aspecto educativo:

Educar para a realidade quer dizer, nesse sentido, permitir os tais acordos mínimos que garantem a possibilidade de *estar-com*, para recuperar uma expressão clássica utilizada pelo psicanalista francês Francis Imbert, especialista na discussão sobre psicanálise e educação, e perfeita para indicar aquilo de que se trata. A Educação tem sempre a ver com a *comum-unidade*. (VOLTOLINI, 2011, p. 54)

Na educação terapêutica, educação para o sujeito, educação para a realidade, educação no novo milênio, educação democrática ou educação amplo sentido, trabalhamos sempre em alguma medida com o sujeito assujeitado. O trabalho é sempre ligado ao assujeitamento da criança no sentido do estilo de participação na cultura na qual a criança se insere. Assujeitamentos de diferentes ordens, desde aquelas que se referem à estruturação psíquica até aquelas que estão ligadas ao estilo de demanda vigente em cada época social e histórica.

Assim, temos que a questão da educação contemporânea está no que há de possível para se trabalhar com o sujeito e toda a diversidade dos assujeitamentos. Trabalhamos com a noção de assujeitamento num momento histórico de aparências de não assujeitamento, aparências de liberdade de expressão e de mundo sem fronteiras. Como podemos trabalhar com tantos assujeitamentos num tempo onde o que se pede são vestes de não assujeitamento? Será este um desafio contemporâneo de nosso trabalho?

Nosso objetivo, como já dissemos, foi o de fazer exercícios de articulação da teoria com nossa prática, não pretendíamos encontrar respostas, apenas colocamos aqui as reflexões sobre o que aparece em nosso fazer. Falamos de trabalho implicado,

e não aplicado, pois não estamos interessados em fórmulas ou modelos a serem seguidos. Tratamos de dar a ver nosso fazer e de articulá-lo, no que nos foi possível, com o saber instituído sobre alguns temas.

A chave de leitura da transferência de trabalho nos serviu para o trabalho com as crianças, sejam elas neuróticas, psicóticas ou autistas, ou seja, uma chave de leitura que inclui a educação para o sujeito, a educação para a realidade ou ainda uma educação para o futuro. “Toda educação está comprometida com a tarefa de fazer crescer uma criança transformando-a em um adulto” (VOLTOLINI, 2011, p. 46). A experiência do Grupo Mix e os novos desafios que se apresentam às instituições escolares apontados na pós-modernidade convocam-nos ao retorno a uma educação para o sujeito, abrangendo práticas inclusivas e todo o universo de um “não saber” que a cerca. Não como manual a ser seguido mas como proposta de discussão possível, esperamos ter contribuído de alguma forma para o espírito educativo contemporâneo.

Articulamos as noções de transferência, transferência de trabalho, saber e conhecimento, propondo a questão da implicação. Consideramos, a partir das articulações clínico-teóricas deste trabalho que a transferência, que é o amor dirigido ao saber, pode, num contexto não analítico (o Grupo Mix), conduzir ao conhecimento, na medida em que na diferença entre saber e conhecimento está posta a consistência do Outro, pois, de um lado, o saber inconsciente diz respeito ao furo estrutural no Outro e, de outro lado, o conhecimento fala sobre a ilusão de completude.

A transferência de trabalho pode ser considerada uma posição privilegiada para o trabalho com crianças em toda sua diversidade (sejam elas psicóticas, autistas, neuróticas, abrigadas, ricas, pobres etc.).

Neste trabalho, vimos a possibilidade de que, a partir da transferência, é possível proporcionar uma cena iluminada, que alegre os olhos como ilustração de uma possível vida adulta. Apresentando uma alternativa para lidar com a castração (simbolizada ou não), caminhando do amor-saber ao saber-conhecimento. Podemos dizer, de forma simples, que somos adultas que encontram realização em nossos trabalhos. Gostamos do que fazemos. Talvez por esta razão tenhamos nos dedicado ao tema da transferência de trabalho.

Nossas investigações sobre o amor e o conhecimento serão temporariamente interrompidas pela imposição da finalização da tese. Porém, conforme anunciamos na introdução deste trabalho, encontramos desde Freud vestígios de que há influências das relações com mestres, colegas e parceiros nas elaborações sobre a psicanálise. Gostaríamos de acompanhar as interlocuções de Freud com os colegas ao longo de suas elaborações teóricas e de rastrear a transferência de trabalho em Freud. Fica aqui anunciado um caminho para futuras investigações.

Nosso trabalho caminhou no sentido de extrair o que há de singular no coletivo, partimos do Grupo para a metapsicologia da posição do profissional em relação ao campo do conhecimento, de sua prática, implicando num saber a partir da transferência de trabalho. Pensamos ter sido esta nossa pequena parcela de contribuição nesta tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALZEDER, E.; BRABANT, E.; GIAMPIERI, P. (Orgs.). Sigmund Freud e Sándor Ferenczi: correspondência (1908-1911). Tradução de Cláudia Cavalcanti e Susana Lages. Rio de Janeiro: Imago, 1994. v.1, tomo 1.
- AULAGNIER, P. (1990) *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta.
- BASTOS, M.B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/>>. Acesso em: 12 Mai. 2014.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD, L.C., MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions universitaires.
- BEIVIDAS, W. (1999). *Pesquisa e transferência em psicanálise: lugar sem excessos*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. vol.12, n.3 [cited 2014-05-15], Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300016&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000300016>. Acesso em: 06 Mar. 2012.
- BONI JUNIOR, J.O. (2010). *O estádio do espelho de Jacques Lacan: gênese e teoria*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia clínica da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BRASIL. (1998). SecretariadeEducaçãoFundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF.
- BREUER, J.; FREUD, S. (1895). Estudos sobre a histeria. In: FREUD, S. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. (B. Magne, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- CHARLOT, B. (org.). (2001). *Os Jovens e o saber - perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CHAUÍ, M., (1999). Introdução. In: LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*, São Paulo: Hucitec/ Unesp.
- CHEMAMA, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* Paris: PUF.
- COMPANHIA DAS LETRAS. (2014). Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10654>>. Acesso em: 05 Jan. 2014.
- CONEDE. (2012) Disponível em: <[http://www.conede.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia&catid=4:leis-internacionais&Itemid=6](http://www.conede.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia&catid=4:leis-internacionais&Itemid=6)>. Acesso em: 06 Mar. 2012.
- COSTA, J. F. (1989). *Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus.
- COTTET, S. (1989). *Freud e o desejo do psicanalista*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1989.
- DINIZ, M. (2008). Fragmentos da vida e obra de Jacques Lacan. In: AQUINO, J.G. (org.). *Revista educação: especial biblioteca do professor. Lacan pensa a educação 9 – saber versus conhecimento*. pp. 6-17. São Paulo: Segmento.
- DUNKER, C. I. L. (2007). O Romance de Formação do Psicanalista In: *O Livro de Ouro da Psicanálise: O Pensamento de Freud, Jung, Melanie Klein, Lacan, Winnicott e outros*. vol.1. pp. 379-88. Rio de Janeiro: Ediouro.
- FARIA, M.R. (2010). *Constituição do sujeito e estrutura familiar – o complexo de Édipo, de Freud a Lacan*. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- FARIA, M. R. (2011). *Imaginário, eu e psicose nos primeiros seminários de Lacan*. Estilos da Clínica. vol.16 (n.1/jun). São Paulo. Disponível em <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 Jul. 2012.
- FERREIRA, T. (2008). Algo que se produz como um clarão. In: AQUINO, J.G. (org.). *Revista educação: especial biblioteca do professor. Lacan pensa a educação 9 – saber versus conhecimento*. pp. 40-9. São Paulo: Segmento.



- FILLOUX, J. (2002). *Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico*. Estilos da Clínica, [S.l.]. vol.7 (n. 13/jan). p. 42-77, jan. ISSN 1981-1624. Disponível em:  
<<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61042>>.doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v7i13p42-77>. Acesso em: 15 Mai. 2014.
- FOGUEL, E.S. (2004). Da neurose de transferência à transferência de trabalho. In *Cógit*. Vol 6. pp. 121-23. Acesso em 24 Mai. 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792004000100027&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792004000100027&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 24 Mai. 2014.
- FÓRUM DO CAMPO LACANIANO (2012). Disponível em: <[http://www.campolacanianosp.com.br/campo\\_carteis.php](http://www.campolacanianosp.com.br/campo_carteis.php)>. Acesso em: 25 Nov. 2012.
- FRANCO FILHO, O.M. (1986). Identidade do Psicoterapeuta de Grupo. In: *Grupoterapia hoje*. Ozório, L. C. (Org). pp. 21-31. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREUD, S. (1896). Periodicidade e auto-análise - Carta de 6/12/1896. In: MASSON, J.M. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Eihelm Fliess – 1887-1904*. pp.20816. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- FREUD, S. (1950[1895]) Projeto de uma psicologia para neurólogos. In: FREUD, S. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. I. pp. 335-96. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1900). A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. IV. pp. 11-635. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1904 [1903]) O método psicanalítico de Freud. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VII. pp.231-238. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1905 [1901]). Fragmentos da análise de um caso de histeria. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VII. pp. 15-116. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VII. pp. 119-217 Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1912a). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XII. pp. 123-36. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1912b). A dinâmica da transferência. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XII. pp.109-22. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1914a). Recordar, repetir e elaborar. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XII. pp.161-71. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1914b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. pp. 243-50. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1914-15). Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XII. pp. 175-92. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1920). *Além do princípio do prazer*. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XVIII. pp. 13-75. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XIII. pp. 79-154. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1925). A negativa. In \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XIX. pp. 263-72. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1930). O mal-estar na civilização. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XXI. pp. 67-150. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1937). Análise terminável e interminável. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. (1940[1938]). Esboço de Psicanálise. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

GOLDENBERG, R. (2013). Do amor louco e outros amores. São Paulo: Instituto Langage.

GUÉGEM, P.G. (1997). A transferência como logro. In: FELDSTEIN, R. e tal. *Para ler o Seminário 11 de Lacan*. Campo Freudiano. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar.

- JERUSALINSKY, A. (1999). A educação é terapêutica? In: A. Jerusalinsky et al. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. pp.161-68. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- JORGE, M.A.C e BASTOS, F.C.P. (2009) *Trabalho e capitalismo: uma visão psicanalítica*. <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos-tematicos/2-trabalho-e-capitalismo.pdf>. Acesso em: 2014-04-19.
- KISIL, I. R. A. (2012). “*Como você sabe?*”: o conhecimento e o saber na psicose infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-151015/>>. Acesso em: 19 Abr. 2014.
- KÖHLER, W. (1929) *Psicologia da Gestalt*. Editora Itatiaia Limitada. Belo Horizonte, 1968.
- KUPFER, M.C.M. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- KUPFER, M. C. M, FARIA, C. & KEIKO, C. (2007). O tratamento institucional do outro na psicose infantil e no autismo. In *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. vol. 59 (2), pp. 156-66. Rio de Janeiro.
- KUPFER, M.C.M. (2008). Amor e desejo na relação educativa. In OLIVEIRA, M. L. (Org.). *O acolhimento do desejo na educação: Um desafio para educadores* (pp. 41- 84). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- KUPFER, M.C.M. (2010). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. In: *Educação & realidade*. 35(1). jan/abr. pp. 265-81. Porto Alegre.
- KUPFER, M.C.M. e col. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. In *Estilos da Clínica – vol. 15(2)*, pp. 284-305.
- KUPFER, M.C.M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F.S.C.N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C. M. e PINTO, F. S. C. N. (orgs). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta/FAPESP.
- KUPFER, M.C.M.; PINTO, F.S.C.N.(Orgs). (2010b). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta/FAPESP.
- LACAN, J. (1932). *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*. Rio de Janeiro: Editora Forense – Universitária, 1987.

- \_\_\_\_\_. (1949) *O mito individual do neurótico*. Lisboa: Cooperativa Editora e Livreira. CRL., 1987.
- \_\_\_\_\_. (1951). Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, J. *Escritos*. pp. 214-25. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1953-54). *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1986.
- \_\_\_\_\_. (1954a). A tópica do imaginário. In:\_\_\_\_\_. *Os escritos técnicos de Freud*. Livro 1. pp. 89 - 106. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1986.
- \_\_\_\_\_. (1954b). Sobre o narcisismo. In:\_\_\_\_\_. *Os escritos técnicos de Freud*. Livro 1. pp. 128 - 139. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1986.
- \_\_\_\_\_. (1954c). Ideal do eu e eu-ideal. In:\_\_\_\_\_. *Os escritos técnicos de Freud*. Livro 1. pp. 152 - 167. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1986.
- \_\_\_\_\_. (1954-55). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1985
- \_\_\_\_\_. (1955-56). *O seminário, livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2002.
- \_\_\_\_\_. (1956a). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In:\_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 238 – 324. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1956b). Resposta ao comentário de Jean Hyppolite sobre a “Verneinung” de Freud. In:\_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 383 – 401. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1956-57). *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1957). *Seminário sobre 'A carta roubada'*. In:\_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 13 – 68. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1957-58). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. (1958). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In:\_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 537 – 590. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1958a). A metáfora paterna. In:\_\_\_\_\_. *As formações do inconsciente*. Livro 5. pp. 166-84. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1999.

- \_\_\_\_\_. (1958b). Os três tempos do Édipo II. In: \_\_\_\_\_. *As formações do inconsciente*. Livro 5. pp. 204-20. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. (1960-61). *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1960a). No começo era amor. In LACAN, J. *A transferência*. Livro 8. pp. 20-4. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1960b). Cenário e personagens. In: \_\_\_\_\_. *A transferência*. Livro 8. pp. 27-42. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1960c). A metáfora do amor. In: \_\_\_\_\_. *A transferência*. Livro 8. pp. 43-56. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1960d). A psicologia do rico. In: \_\_\_\_\_. *A transferência*. Livro 8. pp. 57-69. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1961). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 591- 652. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1961-61). *A identificação – seminário 1961-1962*. Publicação para circulação interna. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife, 2011.
- \_\_\_\_\_. (1962-63). *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. (1963a). Passagem ao ato e *acting out*. In: \_\_\_\_\_. *A angústia*. Livro 10. pp. 128-45. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. (1963b). Aforismos sobre o amor. In: \_\_\_\_\_. *A angústia*. Livro 10. pp. 188-200. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. (1964). Acte de Fondation, 21 juin 1964. In: *Annuaire de l'École de la Cause Freudienne*, Paris, 1982.
- \_\_\_\_\_. (1964a). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. (1964b). Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: \_\_\_\_\_. *Os quatro conceitos fundamentais*. Livro 11. pp. 224-36. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. (1964c). Em ti mais do que tu. In: \_\_\_\_\_. *Os quatro conceitos fundamentais*. Livro 11. pp. 255-67. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2008.

- \_\_\_\_\_. (1966). A ciência e a verdade. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*, pp. 869 -892. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In: \_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. [1969] Nota sobre a criança. In: \_\_\_\_\_. *Outros Escritos*. pp. 369-70. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. (1969-70). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1970). Saber, meio de gozo. In: \_\_\_\_\_. *O avesso da psicanálise*. Livro 17. pp. 40-55. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1973). O saber e a verdade. In: \_\_\_\_\_. *Mais, ainda*. Livro 20. pp. 121-41. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. (1973). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos. In: \_\_\_\_\_. *Outros Escritos*. pp. 553-556. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. (1976). Do inconsciente ao Real. In LACAN, J. *O sinthoma*. Livro 23. pp. 125 – 135. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. (1981). Ata de fundação da Letra Freudiana – 20 de agosto de 1981. *Revista Escola Letra Freudiana*. Escola, Psicanálise e Transmissão: Documentos para uma escola II – Lacan e o passe, ano XIV, n. 0', 1996.
- LAJONQUIÈRE, L.D. (1992). *De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber* (14a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2005). *De Piaget a Freud, Mais Ainda*. Coleção Memória da Pedagogia - Revista Viver Mente&Cérebro. pp. 59-67. São Paulo: Segmento-Dueto.
- LISPECTOR, C. (1988) *A paixão segundo G.H.* Coleção Arquivos. Florianópolis: Editora UFSC.
- MANNONI, O. (1980) *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris: Seuil.
- MARIN, I.S.K. (1999b). *Febem, família e identidade: o lugar do Outro*. São Paulo: Escuta.

- MELMAN, C. (1992). *Qu'est-ce que c'est qu'un transfert de travail?* Bulletin de l'Association lacanienne internationale, n° 47, maio de 1992. Tradução de Sergio Rezende. Disponível em <http://www.tempofreudiano.com.br/artigos/detalhe.asp?cod=36>. Acesso em: 13 Set. 2013.
- MILLER, J. A. (1987) A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, J. A. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar.
- MINNICELLI, M.S. (1999). A novela social sobre a infância desamparada. In: *Estilos da Clínica*. vol 4(6), pp. 54-63.
- MIXAGEM. In: *Wikipédia*. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mixagem>. Acesso em: 17 Ago. 2009.
- MOSCONI, N. (2009). *Rapport au savoir: approche socio-clinique*. <http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf>. Acesso em: 16 Jun. 2012.
- NOGUEIRA, L. C. (2004). *A pesquisa em psicanálise*. vol. 15. n. 1/2. São Paulo: Psicol. USP.
- O'DONNELL, P. (1984). *La teoria de la transferencia em psicoterapia grupal*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- OSÓRIO, L. C. (org). (1986). *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PATTO, M.H.S. (1997) *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PINTO, F.S.C.N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30112009-151327/>>. Acesso em: 05 Mai. 2012.
- PLATÃO. (2011). *O Banquete*, Tradução de Carlos Alberto Nunes, 3. Ed, edição bilíngue, Belém: Ed. UFPA.
- PONTALIS, J. B. (1967-1972). *A psicanálise depois de Freud*. São Paulo: Vozes.
- PRATES, A.L. (2001). *Fazer escola: do amor de transferência à transferência de trabalho*. Stylus. Revista de Psicanálise. Publicação da Associação Fóruns do Campo Lacaniano. Número 3/out. pp. 81-5. Belo Horizonte: Stylus.
- QUINET, A. (2009.) *As 4+1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar.

- SAIDON, O. (1983). *Práticas grupais*. Rio de Janeiro: Campus.
- SILVESTRE, D. A. (1989). A transferência é o amor que se dirige ao saber. In: MILLER, Gérard (org.). *Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SOLER, C. (1991) Uma estabilização sobre transferência. In: SOLER, C. *Estudos clínicos*. pp.143-49. Salvador: Ed. Fator.
- TIUSSI, C.C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcances e limites de um dispositivo. Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- UM MÉTODO PERIGOSO. Direção: David Cronenberg. Produção: Jeremy Thomas. Intérpretes: Michael Fassbender; Viggo Mortensen; Keira Knightley; Vincent Cassel; e outros. Roteiro: Christopher Hampton. [S.l.]: Produção Anglo-candense, 2011. 1 bobina cinematográfica (99 min), son., color., 35 mm.
- VEJA. (2014). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/consultorio/o-que-o-saber-tem-a-ver-com-o-sabor/>>. Acesso em: 07 Fev. 2014.
- VOLNOVICH, J. R. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- VOLTOLINI, R. (2001). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- VOLTOLINI, R. (2006) A educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*. Ano 6. pp. 180-1. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 27 May. 2014.
- ZACARIAS, A.L.; VIDAL, E.; TOLIPAN, E. (2001). Transferência de Trabalho e Transmissão da Psicanálise. In: *Escola da Letra Freudiana*. Ano XX. n 0 ISSN 1516-5221. pp.49-53. Documentos para uma Escola III – um percurso de vinte anos – circulação interna.





## Anexos



ANEXO 1 - História em quadrinhos de Virgínia



ANEXO 2 - Desfile de moda

Para: Paula o remédio

tomar 80 gotas depois  
de 80

não pode.

nadar

mês

você não

pode comer

sal

medicamento nem apuro

e não pode fumar

você vai tomar

não pode tomar

amaquese

sucos

de

marangão

não pode

comer

pimenta

ANEXO 3 - Prescrição da Dra. Virgínia (1)

<sup>gostando</sup>  
Mãe: Roberto - 2 anos

Ester - 3 meses.

Problema respiratório, problema no corpo  
manchas no corpo,

Nunê chora demais

2 gotas de dipirona

Pinça remédio no nariz

Momma no peito quando quiser.

Não deixar o frio.

Não tomar churrasco

V.

ANEXO 4 - Prescrição da Dra. Virgínia (2)