



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE O DESEJO E A PROFISSÃO: DO LUGAR DO
SUJEITO-PROFESSOR PARA A ESCOLHA DO PROFESSOR-SUJEITO

ALESSANDRO CAMPOS PIANTINO

BRASÍLIA, 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP5811 Piantino, Alessandro Campos
Língua Portuguesa entre o desejo e a profissão: do lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito / Alessandro Campos Piantino; orientador Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2019.
107 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Memória. 2. Desejo. 3. Inconsciente. 4. Professor sujeito. 5. Sujeito-professor. I. Marques Zanforlin Pires de Almeida, Inês Maria, orient. II. Título.

ALESSANDRO CAMPOS PIANTINO

LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE O DESEJO E A PROFISSÃO: DO LUGAR DO
SUJEITO-PROFESSOR PARA A ESCOLHA DO PROFESSOR-SUJEITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação; como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA, 2019

Língua Portuguesa entre o desejo e a profissão: do lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito.

Alessandro Campos Piantino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UNB

Prof^ª. Dr^ª. Deise Matos de Amparo
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – UNB

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Neves Legnani
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UNB
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu tio, *in memoriam*, Jomar Piantino. As lembranças são mais de ouvir falar; todavia, as marcas, que não são do conteúdo de vigília, foram registros latentes implicados em minha constituição. A representatividade de sua poesia, mesmo que de seu texto eu nada tenha lido, por um tempo, foi a rima do meu inconsciente. Hoje, compreendo alguns afetos de sua jornada; retificando a harmonia de algumas letras.

Por oportuno, dedico também aos meus sujeitos de pesquisa, que permitiram o encontro da harmonia dessas letras, por meio da contratransferência estabelecida. Nesse sentido, mesmo que “na outra série”, ela não estivesse mais, o reencontro foi no espaço de sala de aula; sabendo que “ela está cá dentro, inquieta, viva”, é desejo faltoso e comparecerá sempre nas inscrições da vida; pois, “na primeira vez que eu me emocionei”, percebi-me e fui percebido; por fim, ou melhor, por começo, “é isso que eu preciso”: “no meio do caminho, um professor”.

AGRADECIMENTOS

Não diria o fim de uma jornada, mas o começo dela. Todavia, se é pelo fim que eu começo, não posso deixar de agradecer àquela que fomentou o próprio começo. Nesse jogo de fim e começo, começo e fim, certo é que a Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, minha eterna orientadora, não terá fim, somente o começo. O começo da significativa transferência do que somos e do time que escolhemos. Obrigado, professora, pelas marcas nesse trabalho e nesse sujeito que vos escreve. O amor, o carinho, a paciência, a dedicação e a simplicidade são os afetos representativos do seu olhar e da sua escuta sensível, sendo eu, constantemente, contaminado por eles.

Agradeço, ainda, aos professores dessa jornada; apesar de saber o nome de todos, não farei as devidas inscrições nesse papel, uma vez que já estão inscritos em meu sujeito, sem ao menos necessitar pronunciar vossos nomes. Reconheço cada ensinamento, cada caminho direcionado, cada reflexão provocada. Obrigado pelo o que representaram nesse trabalho e pelo o que representam em minha constituição. Bem como também posso afirmar acerca dos meus colegas de mestrado, estar ao lado de vocês, em cada disciplina, foi um privilégio e um aprendizado. Obrigado.

Por fim, ou melhor, por começo, agradeço às inspirações do meu Pai Celestial. Ele soube, por que já sabia meu caminho, escolher a família que, indiretamente, contribuiu para estes escritos, seja pela constituição do infantil – pai e mãe –, seja pela disputa do amor dos pais – irmãos, seja pelo retorno ao primeiro amor – esposa – seja pelo retorno daquilo que sou – minha filha, seja pelas intercessões – sogro e sogra. Obrigado, meu Deus, pois sabia que precisaria de muitas mãos para terminar o que só começou.

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. 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 apenas através de nossos professores.

Sigmund Freud (1913)

RESUMO

A pesquisa em questão pretendeu investigar o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, na composição dos fatores de ordem do desejo, os quais justificam a escolha do professor-sujeito em Língua Portuguesa por meio das marcas que emergem da linguagem de quem se inscreve no outro. Para tanto, foram eleitos, como bases preliminares, alguns fundamentos descritos por Freud para o alcance das bases teóricas da psicanálise: repressões do infantil, o inconsciente, a resistência e a vida sexual; bem como análises implicadas ao sujeito e ao desejo que o constitui, por intermédio da figura do infantil em Lajonquière, e da perspectiva da memória educativa em Tanis e Almeida, em alusão ao método de interpretação dos sonhos. A proposta da investigação foi qualitativa, a partir da pesquisa de campo, e teve por instrumento o dispositivo da memória educativa, para a análise da palavra - lugar de busca pela “verdade do sujeito” -, em atenta escuta sensível, por meio da associação livre de palavras, dos sujeitos egressos e futuros egressos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa da UnB. A escuta sensível ocorreu por meio da produção da memória educativa em consonância com a entrevista semi-estruturada, de caráter elucidativo dessas narrativas, e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, na perspectiva Bardin, com adaptações, no sentido de encontros com as repetições dos significantes nos registros escritos. Resultando no simbolismo do *imago* de pai para o retorno do desejo do incesto provocado pelos afetos de amor e ódio, em virtude da perda do objeto de desejo, marcas da constituição do infantil, identificando o lugar de “instância interditora” do sujeito-professor, no que confere ao favorecimento da ligação permanente do desejo inconsciente e da lei, para a escolha dos professores-sujeitos pela Licenciatura em Língua Portuguesa, enquanto objeto faltante: do próprio objeto ou de outro por condensação e deslocamento.

Palavras-chave: Memória, Desejo, Inconsciente, Sujeito-professor, Professor-sujeito.

ABSTRACT

The research in question intended to investigate the role of the subject-teacher, as an agent of historicities, in related to the factors compositions of desire's order, in which justifies the teacher- subjects choices in Portuguese through the marks that raise from the language of who inscribes in the other. Therefore, it was elected , as preliminary basis some fundaments described by Freud in order to reach the theoretical basis of psychoanalysis: repressions of childhood, the unconsciousness, the sexual life and resistance; as well as the analysis implied to the subject and to the desire that composed it, through the childhood figures in LA Jonquière and from the perspective of educational memory in Tanis and Almeida, in reference to the method of dreams interpretation. The proposal of investigation was qualitative, from the field research, and it had as an instrument the educational memories 'device to the word analysis place of search for "subject truth"- in an attentions listening, through the free words association , of the egress subject and to the future egresses of the B.Ed.- Bachelor of Education in Portuguese from UnB. The sensitive listening happened through the production of educational memory in related to the interview semi-structured of elucidative character of these narratives and were analyzed in the content technique analysis in the Bardin's perspective, with adaptations, in sense of meeting with the signifiers' repetitions in the written records. Resulting in imago's symbolism of father to the desires' return in the caused incest provoked by the affections of hate and love, in virtue to the loss of desire object, marks of childhood constitution, identifying the place of "unmeritorious instance of the subject-teacher in which gives the fostering to the permanent linking of the unconscious desire and of the law to the subject-teachers' choice by the Bachelor of Education (B.Ed.) in Portuguese, as missing object: of its own object, or from another one by displacement and condensation.

Key-words: Memory, Desire, Unconscious, Subject-teacher, Teacher- subject.

SUMÁRIO

MEMÓRIA DO AUTOR	10
INTRODUÇÃO.....	14
PROBLEMA DE PESQUISA	25
OBJETIVOS	25
1. REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1. Pressupostos epistemológicos	26
1.2. Narrativa autobiográfica de Freud: memórias da psicanálise	27
1.3. Memória educativa e os vínculos do desejo	36
1.3.1. <i>Identidade e formação docente: constituição para a Língua Portuguesa</i>	40
1.3.2. <i>Professor morto: complexos de Édipo e de Castração</i>	42
1.3.3. <i>Ressentimento docente: memória educativa, dispositivo de escuta sensível</i>	44
1.3.4. <i>Memória: o lugar de encontro do “verdadeiro sujeito”</i>	48
1.4. “Interpretação dos Sonhos”: possível método aplicável à memória educativa.....	52
1.4.1. <i>Sonho e Memória</i>	52
1.4.2. <i>O método de interpretação dos sonhos</i>	52
1.4.3. <i>Desejo, distorção onírica, condensação e deslocamento</i>	54
1.4.4. <i>Afetos: do sonho à memória educativa</i>	55
1.4.5. <i>A memória educativa: um sonho narrado para contratransferência</i>	56
2. METODOLOGIA	58
2.1. Natureza da Pesquisa	58
2.2. O contexto, campo empírico, sujeito e o universo ético	59
2.3. Método, Instrumento e Dispositivo	60
2.4. Procedimentos.....	61
2.4.1. <i>Memória Educativa</i>	61
2.4.2. <i>Entrevista</i>	62
3. ANÁLISE DOS DADOS	64
3.1. Procedimentos de análise	64
3.2. Resultados e discussão	65
3.2.1. <i>Na outra série, ela não estava mais</i>	66
3.2.2. <i>Ela está cá dentro, inquieta, viva</i>	71
3.2.3. <i>Primeira vez que eu me emocionei</i>	76
3.2.4. <i>É isso que preciso</i>	83
3.2.5. <i>No meio do caminho, um professor</i>	87

3.3. Síntese da análise.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – Carta de Apresentação e TCLE.....	102

MEMÓRIA DO AUTOR

O texto, que logo seguirá em destaque, é a minha própria memória educativa. Composta no segundo semestre de 2015, como aluno especial, na disciplina “Abordagens Metodológicas Transdisciplinares” do programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, foi objeto de culminância, naquele momento, sob orientação da Prof^a Dr^a. Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida, hoje, minha orientadora, já como aluno regular do programa.

Distante de qualquer pretensão inicial, quando da produção à época, de utilização desse material como norteador de minhas presentes reflexões, eu me vi perseguido pelos escritos, que retornaram na segunda disciplina, “Educação e Subjetividade na abordagem transdisciplinar psicanalítica”, no primeiro semestre de 2016, ainda como aluno especial. Momento em que me percebi como o sujeito da minha própria pesquisa e, por transferência e contratransferência, imagens outras foram sendo traçadas a partir das falas de sujeitos que tinham contato com meus escritos na disciplina “Tópicos especiais e escola, aprendizagem e trabalho pedagógico”, já como aluno regular, no segundo semestre de 2017, como também nas disciplinas “Pesquisa em educação”, ainda em 2017, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sandra Ferraz, e “Processos de subjetivação e inclusão”, pela Prof^a. Dr^a Viviane Legnani, no segundo semestre de 2018.

Desde então, não resisti aos retornos e decidi olhar para o texto sem fazer qualquer tipo de modificação, embora as imagens que hoje veja estejam além das registradas em minha memória, na ocasião da produção, aspecto que aguçou meus questionamentos. Entendo ainda que este efeito não terá o seu fim, exemplo disso, foram as imagens emergidas durante a disciplina “Sociologia do Trabalho”, regida pela Prof^a. Dr^a. Christiane Girard, no primeiro semestre de 2018, em que a “vergonha” de um aspecto da minha historicidade escolar foi o objeto condensado de alguns deslocamentos presentes na memória a seguir; na sequência, de modo a introduzir este estudo, uma breve análise, do meu lugar de pesquisador, justificando e apresentando esta pesquisa, importa reproduzir o que motivou este estudo:

Confundido eu fui por Olavo Bilac quando declarou ser você “inculta e bela, [...]”; a um tempo, esplendor e sepultura”. Versos para um leitor divagador. — Não queria, você, Língua Portuguesa! A sua “procela” sempre foi um grito de desespero para este aprendiz desnudo de “saudade” dispensada à “última flor do Lácio”, “sepultura” do mineiro sem o “ouro nativo”, a somente “obscura” e com nenhuma doçura no “alto clangor”. Porém, traído pela minha alma, ao sentir o teu “viço agreste e o teu aroma”, percebi, em tenra idade, que a

declaração dos meus olhos – prontos para descortiná-la em lágrimas de “exílio” – sempre foi: “Amo-te, ó rude e doloroso idioma”.

Com Alvares de Azevedo, aprendi a observá-la e, “entre as nuvens do amor”, embalada estava nas águas frias. Não sabia que já em mim jazia, era a “virgem do mar”, “meu anjo lindo”. “Por ti – as noites eu velei chorando”, por ti – nos sonhos eu morri sorrindo. Morri a cada paixão não correspondida, mesmo ainda com o olhar eterno da criança, morri a cada pergunta não perguntada, morri a cada presente não aceito, a cada batom não recebido.

Foi a minha primeira desilusão amorosa. A conquista dependia de um batom, mas o tom vermelho do bastão recebeu, em si, o devido descaso e as palavras escondidas de um menino do primeiro ano escolar. — Não sabia usá-la, Língua Portuguesa! Até tentei conhecê-la, mas a escolha do primeiro livro da feira literária foi “O meu amigo vampirinho”, não era um clássico. Era “a influência má dos signos do zodíaco” de Augusto dos Anjos, que, com seus versos, eu recitei a “Psicologia de um vencido” por longa data. Estava, naquele momento, fadado a ser um perdedor e me coloquei como “filho do carbono e do amoníaco”.

As suas melhores palavras estavam exiladas em minha alma, Língua Portuguesa. Restavam apenas as expressões do palhaço “que a todos o riso inocente traz”. Verso de um autor desconhecido, mas dito na voz vibrante de meu pai enquanto o recitava com suaves brilhos nos olhos da lembrança de seu falecido irmão – um poeta de tamanha alegria, quando o sorriso era dos outros, e de encoberta tristeza, quando, em meio à maquiagem do batom da felicidade; as lágrimas, ele as engolia.

Não que as palavras não soassem de minha boca, só não eram as melhores. Só não eram aquelas que eu precisava ouvir para não compactuar com o sofrimento, “desde a epigênese da infância”, de Augusto dos Anjos e do tédio permanente do palhaço. Por esse motivo escondia nas caretas de menino as palavras da liberdade desconhecida. Escondia, em meio de canções de paixão, a incerteza do futuro enamorado do adulto que temia ser.

A dimensão platônica se estendia a cada flor do jardim que a mim era apresentada. O perfume, o cabelo e a roupa engomada foram as apresentações dessa criança que a duras penas seguiu a conhecê-lo, querido idioma. Passei, então, a dançar a canção impossível de ser cantada. Dancei e representei as palavras não escritas, pois temia o descompasso da mão e da mente. Sonhei com cada flor e sangrei em cada toque por desconhecer os espinhos que mais tarde foram o meu fascínio.

No entanto, uma luz a mim foi apresentada. Na eucaristia eu conheci a palavra confessada e pude controlar meus sentimentos ao entregar o sangue escorrido de meus dedos a quem de direito já os tinha bebido. Apesar de ainda enamorado pelas flores que apareciam na caminhada, soube eliminar as desilusões com palavras pronunciadas àquele que as levariam para o meu criador.

Quanto a você, Língua Portuguesa, comecei a melhor conhecê-la a partir dos versos de Salmos e Provérbios. Proferi-los era um alento para minha alma. Se não bastasse, o Evangelho foi construído e os passos trilhados pareciam seguir em uma direção de bonança e felicidade. Agora jovem, ao menos sabia qual seria a meta pós-morte: o céu era meu objetivo e o inferno fora desenhado de forma terrível em minha mente, não o queria, eu o temia.

Nessa atmosfera barroca, Gregório de Matos foi a “boca do inferno” dos meus piores pesadelos. Imbuído nas descobertas do pecado e, ao mesmo tempo, entristecido pelo distanciamento do céu, eu me vi como “a ovelha desgarrada”: — “Cobrai-a, e não a queirais, Pastor divino, Perder na vossa ovelha a vossa glória”. A escola era o céu – através das representações escritas e visuais – e o inferno – a imagem desejada das belas flores nos mais tortuosos sonhos.

Contudo, não me perdi. Na crisma, encontrei a redenção e a confirmação dos votos. A paixão renascida, na pura beleza de entrega e resgate da alma perdida, deparou-se, ainda nas flores, a motivação para a busca das melhores palavras. Diferentemente das anteriores, Vinícius de Moraes as apresentou na canção estigmatizada de um amante comprometido com a mulher amada.

Tanto bebi da melodia das letras que a compõe que me embriaguei e “De repente do riso fez-se o pranto”. Mais uma vez encontrava-me envolvido no sorriso do palhaço. Um sorriso intensificado e mascarado em função da inconstância dos passos e das quedas provocadas pela vertigem do álcool no corpo e na mente de um jovem que não sabia a próxima direção. Qual seria a profissão?

Na ocasião, a única resposta foi dada, novamente, por Augusto dos Anjos: “Acostume-se à lama que te espera! O homem, que, nesta terra miserável, mora entre feras, sente inevitável necessidade de também ser fera”. E, de fato, fui a fera proclamada por Augusto. Percorria qualquer espaço, procurando a quem devorar, sem saber a que fim.

Até que, novamente, a luz dos primeiros salmos mostrou a lembrança de um professor, de quem um dia recebi a seguinte palavra: — “você não nasceu para ficar atrás de uma mesa,

você não nasceu para viver uma rotina”. Grande estranhamento – indaguei –, não estava diante de uma mesa, não vivia uma rotina. — Qual foi a intenção dessas palavras? Perguntei para a luz e ela indicou Charlie Chaplin: “Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.”

Assim, escolhi ser professor. Não qualquer professor, mas o professor de mim mesmo, o professor que ajudasse a compreender você, Língua Portuguesa. O professor que ajudasse a compreender o que eu sou. Escolhi ser professor para saber o que de melhor eu tenho para receber das pessoas e permitir que elas levem o que de melhor há em mim. Agora, Augusto dos Anjos, coloco-me como filho não mais do “carbono e do amoníaco”, mas sim da Rosa de Sarom.

Por fim, não somente escolhi ser professor, como também escolhi a flor, ou melhor, não a escolhi, fui escolhido. Seu cheiro veio suave e a sua cor se mostrou forte diante da imagem refletida em meus olhos. Os espinhos! Estes existiam e não tive medo de me ferir, pois o sangue projetado em minhas mãos foi aliançado com o sangue do criador e dessa aliança surgiu o fruto da minha melhor poesia, minha filha, da qual permito a fala para encerrar esta memória: “Meu pai é um poeta. Ele tentou escrever um poema para mim, mas não conseguiu. Questionei! E ele falou que seria impossível escrever. Segundo ele, sou sua própria poesia! E o meu olhar já revela todas as palavras necessárias para dizê-la.”

INTRODUÇÃO

“Não queria você Língua Portuguesa”; esta foi a primeira declaração após a confusão causada por Olavo Bilac na mente do pesquisador: como uma língua poderia ser tão bela se ao pesquisador causava apenas enfado, confusão? A Língua Portuguesa sempre foi um lugar de falta, talvez daí a explicação pelo desejo despertado; uma questão a ser resolvida, não somente pelo que necessitava mais dela conhecer, mas também em função do caminho necessário a percorrer para entendê-la: a escolha profissional, querer ser “o professor de mim mesmo, o professor que ajudasse a compreender (...)” a Língua Portuguesa, “o professor que ajudasse a compreender o que eu sou.”

Por esse motivo o termo “Língua Portuguesa” é destaque no tema que cumpre esta pesquisa. Não no sentido de discorrer acerca dos conhecimentos linguísticos necessários para explicá-la, mas considerando que ela, parte integrante da linguagem, é a constituição inicial do pesquisador enquanto sujeito, o lugar da falta; e por que falta, o desejo; e por que o desejo, a profissão, a docência, a licenciatura, a necessidade de explicar para compreender. Questões estas emergidas *a posteriori*, após os escritos da memória educativa, estão descritas a seguir na perspectiva de uma auto-observação, justificando o termo “Língua Portuguesa” posicionado entre o “desejo” e a “profissão”.

São essas as duas palavras recorrentes nessa pesquisa. O “desejo”, na perspectiva da psicanálise, lente teórica desse estudo, está para além do princípio do prazer, é o lugar da falta, o “isso” que nos constitui enquanto sujeitos. A profissão, o resultado ou não desse “desejo”, mas que, de todo modo, faz-se revelar para a sociedade em um direcionamento de aceitação ou não pelos membros que ocupam esse social, elemento somado ao que nos constitui.

E pensando a memória educativa enquanto dispositivo de acesso ao lugar da falta, ou seja, acesso ao “desejo” – no viés do lugar simbólico, não do *setting* psicanalítico – por meio da palavra escrita, oriunda das lembranças; tem-se na narrativa do pesquisador o início das reflexões que nortearam esta pesquisa. Por isso, a necessidade da análise já na composição introdutória dos resultados dessa pesquisa, em razão da busca pela posição do termo Língua Portuguesa entre o desejo e a profissão, como também, e principalmente, pelo lugar do sujeito-professor na escolha do professor-sujeito.

A recorrência de um significante nas diversas escutas sensíveis dessa narrativa, dessa memória educativa, é o que motivou a análise, a qual, por meio da transferência, quando posto o texto diante de olhares outros e fomento de outras narrativas, pode-se perceber, por contratransferência, a memória educativa enquanto dispositivo revelador; porque inerte, em

nada o texto modifica, mas segue transformando o sujeito-pesquisador, pois a linguagem que emerge, a cada locução, faz dela o “sonho” contato e interpretado.

Uma auto-observação que, em um primeiro momento, ficou vinculada à recorrência da palavra “flor”, em consonância com a constituição progressiva da figura de um professor de Língua Portuguesa e os diferentes significados atribuídos a este significante, como também os deslocamentos a outros significantes, ímpares e aplicáveis somente a este sujeito que vos escreve, o que não impede que alcance e seja alcançado por outras narrativas, pois o que se vê, nos procedimentos metodológicos, é a aplicação do “como” se alcançou essas relações, para então perceber, por meio dessa escuta sensível, dessa atenção flutuante, a livre associação de palavras que dirá algo do “isso” de cada outro sujeito-pesquisado, como também, do sujeito-pesquisador.

Em um segundo momento, considerando a interlocução entre as narrativas, por meio da transferência e da contratransferência, a memória educativa em questão foi ponto de diálogo em cinco disciplinas nesse programa de pós-graduação e em uma palestra sobre esta memória para um grupo de professores de uma instituição privada do ensino básico, além de compor o discurso do pesquisador nas ocasiões pelas quais a memória era solicitada. Momentos de extrema relevância, pois a composição da narrativa oral sobre a narrativa escrita suscitou novas relações, principalmente, com referência a inusitados condensações e deslocamentos, como o que se percebeu nesse estudo.

Essa busca primeira, pelas inserções do termo “flor”, na memória educativa, fez referência, inicialmente, ao primeiro verso do poema “Língua Portuguesa” de Olavo Bilac, poeta parnasiano, que se utilizou dos versos para fazer menção à origem da língua portuguesa: o Latim. Com a utilização de fragmentos dos versos seguintes do poema, nos períodos anteriores da memória, ficou implícito o quão forçoso e, ao mesmo tempo, fascinante foi e é a Língua Portuguesa para o pesquisador.

A segunda inserção do termo “flor” significou, em função do último período do parágrafo anterior, a “pessoa bela e/ou doce, amável, de bons sentimentos”(HOUAISS, 2010). Logo, uma interdependência entre o significante e o significado foi notada nos dois primeiros significados, ou seja, mesmo que por uma metáfora, a “flor” manteve, por extensão de sentido, a apropriação das características botânicas; imagem esta de melhor explicação, na ocasião da segunda disciplina, como aluno especial, quando, ao falar sobre a memória, percebeu-se a transferência do professor de Biologia, do segundo ano do ensino médio, a quem se deve, inicialmente, ser o responsável pela escolha profissional. Não somente pela personalidade, o que se vê parte no pesquisador, como também pela historicidade.

Entre essas duas primeiras inserções do termo “flor”, observou-se a palavra “batom”, cada qual com seu significado em uma progressão de sentido que se estendeu ao longo da narrativa pelos seguintes afetos: fracasso, objeto perdido e disfarce da infelicidade. Esse deslocamento descrito em consonância com o primeiro substantivo em análise teve por efeito de escuta sensível *a posteriori*, por ocasião da preparação de uma palestra acerca da memória, bem depois das primeiras escritas da auto-observação. Bem como, o entendimento da lembrança da expressão “*você não nasceu para ficar atrás de uma mesa, você não nasceu para viver uma rotina*”, em alusão ao tio que cometeu suicídio – homem que viveu com a recusa de ser artista para trabalhar em uma agência bancária –, marca contextual da terceira aparição do termo, episódio recalcado e que foi condensado na lembrança da expressão dita pelo professor, interdito do desprazer e da vergonha, descrita a seguir.

A imagem da eucaristia, como superação dos paradoxos da época, foi o lugar da superação dessa ocorrência de “vergonha”, relacionada a um fato de uma narrativa intestinal problemática no dia de ensaio para formação do quarto ano do ensino fundamental e surge por contratransferência, no momento em que o pesquisador se viu como pesquisador do próprio sujeito (mais uma vez falando sobre a memória educativa na disciplina “Sociologia do Trabalho”, já como aluno regular do programa), quando a ele vem a imagem do apelido (“Fum”) dado pelo professor de Biologia, por quem tinha laços de afeto. Apelido este em decorrência de um fato narrado também de “vergonha”, com relação a questões novamente intestinais, porém menos vexatórias. Logo, compondo o vínculo da historicidade com a constituição do sujeito-professor, em função do desprazer, enquanto vínculo do recalcado, nos sentimentos de “vergonha”, e o interdito na perspectiva da superação, devido à superação do sofrimento e do possível efeito vivido pelo tio do pesquisador.

Verificou-se, ainda, nos dois primeiros significados, a imagem inicial contida no início da memória, o qual revelou a aproximação e o distanciamento do idioma e das paixões, tidas “platônicas”, ou seja, o não domínio do idioma repercutiu nas frustrações amorosas e o fascínio pela competência na Língua Portuguesa somou-se às conquistas amorosas, dado ao significado do quantitativo de mulheres representadas nas flores de um jardim. Vê-se, neste caso, a possibilidade da presença de uma exemplificação de chistes, em que se considera a “habilidade de encontrar similaridades entre coisas dessemelhantes” (FREUD, 1905), ou seja, compor, poeticamente, de forma espirituosa. Além de justificar a escolha da disciplina, não pelo vínculo do professor do ensino médio, que era de Biologia, mas pela projeção de superação daquilo que era faltante, à memória do “infantil”, dando lugar, então, ao desejo.

Pode-se observar o estilo poético/imagético e os empréstimos dos dois significados já citados nas outras inserções do significante em questão. Contudo, em dois momentos, o significante, de forma autônoma e independente, desassociou-se do significado língua portuguesa/mulher, enquanto elementos a serem conquistados e se colocou como o efeito dessa relação: o “espinho”. O termo, a partir desse momento, resultou da frustração da conquista da “flor” e se manteve no possível ferimento adquirido nos “espinhos”, ou seja, o distanciamento da “flor”. A esse efeito, justificou-se a que Freud chamou de condensação e deslocamento e Lacan de metáfora e metonímia. Ou seja, reúne-se as imagens em uma única alusão e desloca-se o resultado disso em um outro significante, o que também ilustra a noção de catálise de Hjelmslev (1971) por Beividas (2009, p.173), conceituando como “o resgate de um elemento implícito a partir dos seus efeitos manifestos”.

Esse distanciamento se deu dentro de uma perspectiva barroca, ou melhor, o conflito existente entre o puro e o impuro, entre o santo e o profano, entre a língua portuguesa e a mulher, entre a conquista e a não conquista, entre a “vergonha” e a superação. Todavia, foi amenizado a partir da tomada de posição. Isso ficou claro ao verificar os significantes “Rosa de Sarom”, uma referência a Jesus Cristo, expressão encontrada no antigo testamento, mais precisamente em Cânticos dos Cânticos 2:1. Notou-se ainda, novamente, a independência dos significantes “Rosa” e “de Sarom”, em função da extensão dos sentidos e da escolha inconsciente das palavras.

Distante de toda “prática canalha”, em que “fazem uso de semblante do saber [...] que valha para o outro, com fins de direção ou de orientação dos sujeitos” (SOLER, 2012, p. 36), esta análise instigou a uma possível relação com os alicerces dos sonhos, conforme prescreve Freud (1900). Em sua obra “Interpretação dos Sonhos”, a qual esta pesquisa tem por delineamento epistemológico, há uma estrutura linguística envolta em um processo de substituições de palavras por imagens – ou seja, a linguagem como a estruturação do inconsciente, uma linguagem cifrada – em que são elementos desveladores desse inconsciente na análise da expressão escrita e que desvela, dentro de uma historicidade, a constituição do sujeito.

Sobretudo, considerando o produto da imagem, resultado dessas relações entre os significantes e significados na memória educativa, Soler (2012, p. 29) afirma que a comunicação, sem a participação das palavras, acontece também por imagens, como na mímica, independente da fala; sendo isso possível, uma vez que “a imagem só comunica porque o próprio corpo já absorveu as significações do discurso, porque ele é fabricado pelo discurso”. Sendo possível assim supor que a memória evoca as imagens, como na “Interpretação dos

Sonhos”, não sendo necessária a fala, apenas a linguagem escrita que descreve o que se lembra, uma vez que o discurso da fala já foi absorvido pela escrita.

O sonho, segundo Freud (1900), é um dos possíveis instrumentos para identificação do que causa o tormento do sujeito, o que justifica a sua preocupação por interpretá-los. Os sonhos, ao afirmar acerca da negação à realidade, por meio de Griesinger (1861), no que confere o bem-estar e a felicidade, dão ao indivíduo atormentado a possibilidade, por imagens, dessas composições ausentes; logo, para Freud, “o inconsciente é um objeto do qual só é possível aproximar-se através de desvios, nunca em via direta” (SOLER, 2012, 19).

Da mesma forma que sonho é instrumento para interpretação dos dados e possível identificação do que causa o tormento, o memorial, não no mesmo efeito do sonho, mas também como lugar do inconsciente, pode revelar/desvelar o lugar do “tormento” do professor, um lugar pouco conhecido e gerativo da condição de ressentido, em que a “verdade do sujeito”, o desejo inconsciente, encontrou o lugar da “falta a ser”.

A “verdade do sujeito”, objeto de busca em a “Interpretação dos Sonhos”, faz-se revelar também no memorial educativo, muito em função da (auto) análise de Freud, não somente no viés educativo, mas por ter partido da sua própria escrita para o resgate da memória, em que os registros contidos em sua obra são o reflexo das ocorrências de suas associações (CELES, 2000). Além de também poder afirmar que os movimentos de seus pensamentos é fruto de suas dinâmicas psíquicas relacionadas aos afetos de suas relações escolares, familiares e acadêmicas (MONTEIRO, 2016).

Se o sonho é a manifestação do desejo (FREUD, 1900), é possível que a narrativa que justifica o desejo pela profissão seja a narrativa das imagens desse sonho, que se revela pelo lugar da falta e, por que falta, tem-se no sonho e na narrativa, ou seja, na memória educativa, a lacuna que completa, hipoteticamente, o lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito e o que mais surge, no momento em que se dispõe a se pensar sobre o lugar que se ocupa diante da sociedade.

Todavia, qualificar esse sujeito, por meio da memória educativa, implicou saber quem é esse sujeito, em qual contexto ele está inserido, para, então alcançar o desenvolvimento inicial docente, no sentido de melhor compreender o lugar a ser ocupado na sociedade; logo, reconhecer as subjetividades da profissão, é desvelar os caminhos a serem percorridos, contribuindo para as escolhas dos novos integrantes da docência e para administração das ambivalências dos já professores, como é o caso do pesquisador.

Para além dos números, na busca por uma lente teórica que enxergasse o sujeito professor em sua constituição, a lacuna que se pretendeu preencher foi o lugar que ocupa o

“desejo” do indivíduo na escolha pela licenciatura, mesmo diante de questões várias que inviabilizassem esse contexto profissional, apesar dessas questões também poderem explicar esse “desejo”. Não somente isso, como também a razão de continuidade, uma vez que a manutenção nesse espaço implica se deparar com a tendência de um ambiente de horizontalização nas relações; segundo Fagundes e Almeida (2016), em que se evidencia o modo como os sujeitos lidam com a autoridade, ou seja, considerando a queixa de professores: o declínio do desejo do aluno pelo saber em relação ao desrespeito à figura do professor.

Diante desse cenário, entende-se que toda profissão tem com o profissional um vínculo afetivo e social. Não se escolhe o direcionamento de toda uma vida apenas pelo simples fato de gostar de uma ou outra carreira, o que se vê, na verdade, para alguns sujeitos, é o contrário disso. Para além desse laço de afeto, há de se considerar que as vivências sociais nos estabelecem enquanto sujeitos e, diante de um constante diálogo com esse social, somos continuamente constituídos. E, nesse caso, havendo a falta desse diálogo, ou distante daquilo que se projetou para que houvesse, há de se supor a origem dessa queixa.

Quando crianças, imersas em um campo de muitas trocas, nos colocamos profissionais e apreciamos as profissões dos “coleguinhas”. Projetamos algo vivido nas aspirações de uma vida adulta, reflexo ou não de uma estrutura parental que dita, muitas vezes, o que devemos ser. Fato é que nos constituímos por meio do olhar do outro e as escolhas perpassam por esses vínculos.

Com o professor, mesmo diante de uma pequena parcela da população que tem por escolha profissional a docência, não é diferente, pelo contrário, tem uma intensidade maior, uma vez que a escola integra essas vivências do social e, por que temos um professor que guia o processo de aprendizagem, adquirimos com ele relações profundas que marcarão para sempre o que diz acerca do nosso sujeito e do dele.

Nesse sentido, a escolha docente, como caminho profissional, tem reflexos dessas vivências. As lembranças de um ou outro professor que marcou esse processo justifica, muitas vezes, o direcionamento por esta profissão, uma vez que existem laços da constituição desse sujeito que se fez, ou melhor, que o fizeram professor, em função de marcas deixadas por seus docentes.

Compondo toda essa trajetória, resultado do “o que eu quero ser quando crescer”, colocação natural da criança, as idealizações dessa retórica são profundas e reveladoras. Começa-se, neste instante, a formar, em conjunto com o ser, a profissão ideal que dirá o que “é” e como se constituiu esse sujeito que agora cresceu.

Considerando a imersão nesse social, será o outro, o aluno, que dirá se de fatos somos o que escolhemos ser ou não. É nesse momento que surgem algumas decepções acerca daquilo que projetamos e um “conflito existencial” começa a fazer parte das reflexões e do contínuo processo de constituição do professor: quem eu sou para meu aluno?

O aluno de hoje, como todo sujeito, não é o mesmo aluno de ontem, ou seja, o mundo muda, o contexto muda, novas necessidades surgem, novos desejos surgem, novas constituições subjetivas emergem de e para um social carregado de ideais que não necessariamente interagem com todos os sujeitos, uma vez que as composições, apesar de dialógicas, são únicas.

Estamos vivendo a “Era da Informação”. Nesse novo contexto, a velocidade com que se conhece e se sabe sobre o mundo transcende o conhecimento – há muito dissipado pelos mestres – centrado em um único objeto. São muitos os caminhos para se alcançar a informação e o professor perdeu essa centralidade, perdeu o olhar do outro; o outro olha, agora, outros.

Preocupado com a continuidade desse profissional devido à desmotivação da classe, muito em função da perda dessa centralidade, dentre outras justificativas, é possível dizer que estejamos vivendo, em muitos casos docentes, a “Era do Ressentimento” (KEHL, 2004). Perdemos o lugar que ocupamos por milênios e por que isso nos constituía, estamos ressentidos com esse outro que não espera mais de nós a informação, o conteúdo, que mudará o rumo de suas vidas.

Este possível contexto de ressentimento e o que dele possa emergir no social é visível desde o ano da formação deste pesquisador, apesar de percebê-lo somente a partir dessas reflexões. A referência histórica ao ano da licenciatura em Letras Português/Inglês é o dia Internacional do Professor, em 2008, início da profissionalização. Por ocasião a esse dia, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – paradoxalmente à meta alcançada, na ocasião, apenas recente egresso do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa – revelaram, conjuntamente, a preocupação com a falta de interesse dos jovens pela profissão, bem como a desvalorização do magistério, indicando a redução do número de formados nos cursos de licenciaturas. (GATTI et al., 2008; GATTI E BARRETO, 2009).

Em cinco anos de caminhada, em pleno exercício da profissão, o sujeito-pesquisador se viu diante do Censo de 2013, em que a disciplina de Língua Portuguesa, mesmo imersa em um contexto de desinteresse pela profissão docente, tinha a maior representatividade de atuação, em sala de aula, com formação na área, diferentemente de outros componentes, como Artes, Física e Química, entre aqueles com menor número de professores licenciados (ALMEIDA et al., 2014). Nasceria aí, nesse momento, a primeira reflexão: receberia a Língua Portuguesa um

desejo diferenciado devido ao delineamento dado por ela à constituição do sujeito em sua escolarização?

Dessa projeção reflexiva; preciso foi, por meio de leituras de estudos recentes sobre as temáticas que circundavam, fazer nascer as primeiras respostas: reconhece-se que a Língua Portuguesa não está fora da problemática levantada sobre a quantidade de formados, apesar de se apresentar, hipoteticamente, como que diferenciada dessa relação de desejo; ela faz parte da baixa porcentagem de estudantes que decidem seguir a licenciatura e estudos sugerem explicações para esse descompasso de dados e os motivos que justificam o descrédito da profissão docente, uma vez que a formação e a manutenção do corpo funcional docente é de extrema importância.

Diante de tal vínculo social-profissional para o desenvolvimento da sociedade, a recusa à profissão, que estabelece os fundamentos dessa formação, são apresentados por Almeida et al. (2014). Os resultados partiram de uma amostra de 1501 alunos pesquisados do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, em que apenas 31 (2%) indicaram a licenciatura como primeira opção de ingresso na faculdade.

Sobre o que justifica os números; em função da baixa atratividade pela docência, a pesquisa ficou centrada nos motivos dessa rejeição, sendo: a remuneração, as condições ruins de trabalho, a dificuldade no enfrentamento com os alunos e a ausência de reconhecimento social do professor, além da falta de identificação pessoal e influência familiar, como os principais fatores para a não escolha pela profissão docente, o que vem propiciando um déficit de profissionais especializados e abertura de mercado aos não especializados, profissionais por ocasião.

Diante de tal realidade, em um primeiro momento, foi perceptível a necessidade de elevação do índice de licenciados em Língua Portuguesa, mesmo que ainda com pouca expressividade, a julgar pela necessidade, sem desmerecer outros componentes curriculares, da aprendizagem do código linguístico materno por quem de direito o faça com especificidade de formação profissional para tal. Contudo, em um segundo momento, a preocupação em pesquisar algo sobre a manutenção desse profissional levou o pesquisador para a necessidade de estudos que se ativessem a refletir sobre ações em atendimento ao professor de início de carreira e àquele que já exerce o ofício, tendo em conta o adoecimento, já muito pesquisado, ser o efeito de várias causas que podem ter suas reflexões antecipadas a fim de se mitigar o efeito.

Em pesquisa realizada com professor iniciante, porém de Pedagogia, Aimi (2017) fez uma leitura sobre a existência ou não de pesquisas que digam respeito ao docente em início de carreira e sobre o que os estudos falam a respeito desse sujeito. No sentido de “entender o que

e como estes professores vivenciam e levam consigo para a sua constituição profissional no período dos primeiros anos de exercício de profissão” (AIMI, 2017, p. 123), a autora chegou a um *corpus* de 3 artigos científicos, 5 dissertações de mestrado, e uma tese de doutorado, publicadas no período de 2002 a 2016, concluindo a necessidade de mais estudos em relação aos desafios vividos pelos professores iniciantes egressos, muito em função da importância de uma melhor continuidade de formação, diante de um cenário da necessidade do outro para a constituição da identidade profissional.

Considerando o lugar do outro para a construção da identidade, ou melhor, o processo identitário; por reconhecer que o sujeito está em constante constituição, este reconhece-se como professor em função do olhar de seu aluno ao concebê-lo como seu mestre (DUBAR, 2005; 2009). E ao que parece, de outro modo, o outrora aluno, agora professor pesquisado, concebe a mesma lógica; em algum momento, olhou para seu professor e reconheceu nele seu mestre e teria nesse olhar de reconhecimento da identidade do outro e a escolha da identidade desse outro uma relação hipotética de transferência e contratransferência, enquanto manifestação do inconsciente; justificando o processo identitário, pois outros encontros farão parte da constituição desse sujeito, mesmo que não relacionados à escolha profissional.

Da mesma forma; porém, com relação ao processo de pesquisa, Coracini (2016), em entrevista dada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás/MG), respondeu à entrevistadora Cavallari (2016) sobre o percurso acadêmico e as experiências pessoais e profissionais. Reforçou que as escolhas temáticas privilegiadas em seus estudos tem algo do inconsciente, “algo do desejo do pesquisador e até mesmo do futuro profissional, algo que extrapola a consciência”(CORACINI, 2016, p. 301). O que justifica o objeto de estudo em função da busca de encontro do lugar do professor-pesquisar entre o desejo e a profissão.

O termo “inconsciente”, ora posto, não é novo para Coracini (2000), que em estudo anterior, com relação à subjetividade e identidade do professor de português, traçou a evolução do termo “identidade”, o qual remonta da antiguidade grega com Decartes, e pressupõe um sujeito consciente, mas que encontra, na segunda metade do século XX, “o sujeito cindido no seu interior, perpassado pelo inconsciente”, efeito dos descentramentos da pós-modernidade, dentre eles, a psicanálise.

Para Freud nossas identidades e estruturas de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona diferentemente da lógica da razão, uma vez que esta tem o processamento no consciente, sob o domínio do sujeito racional, e aquela em constante tensão entre desejos recalcados e busca pelos mesmos desejos. O que faz

da identidade do professor-sujeito um sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte e provoca “marcas” em seus discípulos.

Freud (1913; 1914), em *“Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”*, de modo emblemático, imaginou o encontro com um antigo professor e resgatou da memória as hipóteses e as interpretações errôneas, as marcas negativas e positivas, efeitos dos primeiros contatos com a ciência que o fizera escolher o caminho profissional e fez uma reflexão sobre o que mais teria influência para um jovem estudante.

Sobre essa reflexão, Lajonquière (2010, p. 64-65) diz que, para Freud, “não foi a exposição em si das ciências” o que o embarçou, “mas a atenção pela personalidade de seus professores.” Não se tratando da personalidade em seus aspectos de manifestação, mas “daquilo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor.” Isto é, o desejo, “que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lançando à impossibilidade de pretender ser também sempre outro”(LAJONQUIÈRE, 2010, 57). Impossibilidade esta, oriunda do desejo, muitas vezes condensadas e deslocadas em imagens presentes nos sonhos e na memória educativa.

Conceber o procedimento científico de interpretação do sonho foi importante para também conceber um procedimento científico de interpretação da memória educativa; contudo, para além desse reconhecimento, considerou-se o lugar do método de interpretação dos sonhos na análise de um memorial educativo, no sentido de fazer com que o professor compreendesse os desvios de sua historicidade escolar na implicação de sua escolha profissional, em um possível cenário de ressentimento.

Nessa perspectiva, considerou os fundamentos da sociologia clínica, em que tem por preceito, no cerne dos seus procedimentos, a subjetividade. Compreender os processos é o objetivo dessa ciência; logo, o resultado da análise do memorial não foi o norte, mas como essa análise foi alcançada é o que justificativa o método, o qual “procura acessar o conhecimento a partir da escuta sensível do sujeito, considerando as dimensões afetiva e existencial da fala, estando atento ao que está em jogo inconscientemente” (GIRARD; SILVA, 2018, p. 187).

Dessa forma, considerando a descrição do método da interpretação dos sonhos, em consonância com delineamento proposto por Freud para a escuta sensível da memória educativa que se pretendeu autorreflexiva, por reconhecer um possível contexto de ressentimento, a fim de que se possibilite ao professor-sujeito o pensar acerca de sua constituição – como o fez o pesquisador, descrita nas entrelinhas de sua narrativa –, proporcionando uma ressignificação do projeto de ser, foi objeto central de questionamento dessa pesquisa: qual é o lugar do sujeito-

professor, enquanto agente de historicidades, nos desvios, da ordem do desejo, que implicam na escolha profissional do professor-sujeito?

Esta pesquisa cumpriu, assim, o objetivo de investigar o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, na composição dos fatores de ordem do desejo, os quais justificam a escolha do egresso do curso de licenciatura e do já professor de Língua Portuguesa, por meio das marcas que emergem da linguagem de quem se inscreve no outro. Para tanto, importou descrever sob qual episteme do desejo se compõe o sujeito-professor diante do possível contexto de ressentimento, tendo como dispositivo de escuta sensível a memória educativa; relacionar o método de “Interpretação dos Sonhos” em alusão à memória educativa; identificar as marcas do sujeito-professor, por meio dos desvios, da ordem do desejo, desvelados na linguagem escrita da memória educativa de professores-sujeitos, para uma auto-observação.

PROBLEMA DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como questionamento:

Qual é o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, nos desvios, da ordem do desejo, que implicam na escolha profissional do professor-sujeito?

OBJETIVOS

Geral

Investigar o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, na composição dos fatores de ordem do desejo, os quais justificam a escolha do egresso do curso de licenciatura e do já professor de Língua Portuguesa, por meio das marcas que emergem da linguagem de quem se inscreve no outro.

Específicos

- descrever sob qual episteme do desejo se compõe o sujeito-professor diante do possível contexto de ressentimento, tendo como dispositivo de escuta sensível a memória educativa;
- relacionar o método de “Interpretação dos Sonhos” em alusão à memória educativa;
- identificar as marcas do sujeito-professor, por meio dos desvios, da ordem do desejo, desveladas na linguagem escrita da memória educativa de professores-sujeitos, para uma auto-observação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Pressupostos epistemológicos

É caro à psicanálise se colocar, em sua integridade, diante do universo científico – de privilegiada reprodução e perpetuação ideológica na sociedade contemporânea – no qual há muito tem por validade o reconhecimento de uma teoria em função de fatos empíricos e observáveis sob rígidas condições –; o que se discute, nos debates oriundos da relação entre ciência e a metapsicologia, é a possibilidade de discussões que não excluam as premissas éticas da psicanálise: o não apagamento da subjetividade e o distanciamento da prática moralizante. De todo modo, considerar-se-á pontos possíveis de diálogo como boa prática de acolhimento dessas e de outras críticas (BEER, 2017).

Segundo Beer (2017), tem-se como demanda de debate, entre esses dois campos, a posição do sujeito na construção do conhecimento. Para Joël Dor (1988, p.33), é projeto da ciência a sutura do sujeito dividido e da psicanálise a subversão epistêmica ao reconhecer “o caráter de verdade que se revela naquilo que se pode escutar no que não é dito no discurso consciente”.

Dito isso, Santos (2012) afirma haver duas concepções do real na psicanálise: a formalização na clínica psicanalítica e os encontros irreduzíveis em cada experiência; fazendo com que o analista se exponha a novos encontros, o que implica um fazer clínico de singularidades, não aplicável a uma generalidade – por estar em jogo a dimensão ética –, mas que complexifica a pesquisa, uma vez que a psicanálise problematiza a separação do singular e do que pode ser generalizado (BEER, 2017).

Contudo, há de se ter parâmetros no fazer psicanalítico, por meio da esfera racional instalada; todavia, não fechados em si mesmos (IANNINI, 2007), até por que a psicanálise é, segundo Dunker (2012), um método clínico e um método investigativo, ao mesmo tempo, sendo a paradoxalidade uma primeira etapa da estrutura que se problematiza a partir dessa dualidade, podendo-se considerar independentes, mesmo que a clínica e a investigação deixem suas marcas uma na outra.

Ao que nos interessa diante de toda essa discussão entre ciência e psicanálise, o sujeito, tem a verdade, segundo Lacan (1966/1998), quatro práticas sociais que constroem diferentes tratamentos: ciência, religião, magia e psicanálise. Em que as três primeiras partilhavam a negação da verdade como causa, dimensão que nos escapa; e a última, a psicanálise, dela se ocuparia, sendo por isso “que o inconsciente que a diz [a verdade], o verdadeiro sobre o verdadeiro, é estruturado como linguagem; e é por isso que eu (...) digo o verdadeiro sobre

Freud – que soube deixar, sob o nome de inconsciente, que a verdade falasse” (LACAN, 1966/1998, p. 882), ou seja, que o desejo inconsciente e incapturável, posto por Freud, falasse. “Logo, a verdade é desejo, ou, mais exatamente, o desejo inconsciente é a verdade do sujeito” (ASKOFARÉ, 2013, p. 279).

Nesse sentido, é sobre esse sujeito que tem a “verdade” no inconsciente, o que se revela no não dito do consciente, que esta pesquisa – por meio do que emerge da linguagem inscrita de sua narrativa – tem por considerar os aspectos subjetivos da composição desse sujeito, que advém de uma historicidade imersa em um ser clivado, em que essa divisão se mostra barrada pelo desejo, que mais adiante, na composição dessa dissertação, ver-se-á faltante.

Fazendo-se, assim, da psicanálise e do pai dessa metapsicologia – Freud (1856 – 1939) –, o caminho, e por que não, a narrativa a ser percorrida: a autobiografia de Freud. Registros estes que aludem e fundamentam o que se propõe neste estudo, por reconhecer nela um espaço reflexivo das teorias propostas pelo próprio autor, como também, um espaço alegórico do que se tem por dispositivo: a memória.

1.2. Narrativa autobiográfica de Freud: memórias da psicanálise

Mais do que ousar analisar a autobiografia de Freud, e saber sobre qual caminho ele percorreu para encontrar a verdade do sujeito, ato complexo e de fim incerto, pretende-se acompanhar a narrativa do fundador da psicanálise, para compreender como alcançou reflexões que de outra ordem não seriam possíveis se não fosse, como ele o fez: narrando suas memórias, como de fato declarou “comprometi-me, afinal de contas, a fazer um relato da obra principal da minha vida” (FREUD, 1925, p. 40). Encontrar em seu texto essas lembranças, é receber dele as contribuições para esta pesquisa, a qual teve por compromisso ser um espaço de escuta sensível do pesquisador e de seus sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, no lugar de simplesmente resumir sua autobiografia - objetivando também alcançar -, a busca será por aquilo que outrora já fora narrado. Identificado como ponto de intersecção entre o vivido e o contado, ocasião em que se percebe as reflexões de seus achados, é que se tem o real objetivo desses escritos, oriundos não somente de duas ou três leituras de “Um estudo autobiográfico”, volume 20 de sua obra publicada pela Imago, mas também das inquietações do pesquisador em compreender esse território magnífico da auto-observação, como também teorias e conceitos fundamentais para a psicanálise.

Em Freud (1925), reconhece-se a declaração de que suas publicações, em mais de uma vez, em função da natureza do assunto, tinham um carácter pessoal nas considerações, prova

disso é seu desejo em narrar uma nova proporção combinada de atitudes subjetivas e objetivas, interesses biográficos e históricos, uma vez que em outros artigos, de modo semelhante, já havia composto. O que torna a sua autobiografia um texto precioso, pois será nesse recontar, nessa nova perspectiva, que novos espaços de narrativa surgirão.

Nascido em 6 de maio de 1856, na Morávia, mais especificamente, em Freiberg, de pais judeus, e por isso a declaração dele de também o sê-lo, recebeu toda a educação em Viena; foi, por 7 anos, o melhor aluno de sua turma e, mesmo em condições não muito abonadas, de seu pai veio a instrução: escolher uma profissão justificada pelas inclinações pessoais. Apesar de já saber de sua escolha profissional, uma vez que já era médico na ocasião, particularidade interessante de sua narrativa, Freud (1925, p. 5) declara não ter “qualquer predileção particular pela carreira de médico”, nem naquele momento e nem depois. O que o atraía mais do que os “objetivos naturais” eram as questões dirigidas para as “preocupações humanas”.

A Bíblia, objeto de exercício para o aprendizado com a arte de leitura, resultou em reconhecimento daquilo que mais tarde orientou seus interesses – apesar de se considerar ateu. Ponto este em que a lembrança de uma fonte de conhecimento tutelou escolhas vindouras e só naquele instante da narrativa o livro sagrado recebeu em si o devido reconhecimento, enquanto orientador na prática da leitura de Freud.

As predileções pelas “preocupações humanas” é fonte declarada não somente sob a influência da obra sagrada, mas também de um amigo mais velho, nos estudos do direito e na dedicação de atividades sociais. Vínculo de atração por essas questões que revelam os traços da sua subjetividade e interesse pela subjetividade, mesmo que ainda o termo não o fosse de ordem epistemológica.

A medicina surge na vida de Freud após participação de uma audição, proferida por Carl Brühl, do ensaio de Goethe sobre a Natureza, momento em que vivia as teorias de Darwin e o interesse despertado pelo progresso da compreensão do mundo. Prova de que os questionamentos humanos não recebiam de Freud, naquele instante, o desinteresse; muito pelo contrário, estavam intimamente atrelados a essas descobertas naturais.

A universidade adiantou o vivido na maturidade, sob anátema, em função dos julgamentos quanto à sua raça, enquanto judeu que era, precisou suportar a exclusão na comunidade acadêmica, o que, como que predestinado a viver sob esse jugo por boa parte da vida, aprendeu a lidar com as indiferenças e soube fazer delas “fundamentos para um certo grau de independência de julgamentos” (p.6). Declarou-se negligente com relação aos estudos médicos, colando grau de doutor em medicina, somente em 1881.

Contrariando os preceitos generosos de seu pai, por quanto o orientara a seguir por suas próprias inclinações, no caso, naquele momento, a carreira teórica no laboratório de fisiologia de Ernst Brücke; em 1882 foi aconselhado por um professor de alta estima, em função da situação financeira pela qual Freud vivia, a ingressar no Hospital Geral como assistente clínico. Foi promovido e trabalhou em vários departamentos do hospital, sob orientação de Meyner, o qual foi objeto declarado de apreço por Freud, ainda enquanto estudante, com relação ao seu trabalho e personalidade, mas que viria a ser um dos obstáculos enfrentados no dissertar e no praticar do ofício de pesquisador e médico.

Independentemente de sua atuação enquanto assistente clínico, o interesse teórico marcou suas ações. A linha de trabalho iniciada no laboratório de fisiologia perseguiu-o no Instituto de Anatomia Cerebral, sob a égide da concentração dos trabalhos em um único assunto ou problema, o que mais tarde foi elemento impulsionador da acusação de unilateralidade; contexto esse em que, subjetivamente, ele já estava inserido desde os primeiros anos na academia, muito em função do isolamento provocado pela sua exclusão em virtude de ser judeu, mesmo que, naquela ocasião, os seus estudos, enquanto recente ingresso na universidade, representassem uma difusão.

Esse aspecto isolante no contexto de vida de Freud se manteve até por interesse dessa continuidade de estudo, visto que a matéria de doenças nervosas que ele se dedicava a estudar havia poucos especialistas na área, forçando-o a “ser professor de si mesmo”. Seus estudos nesse caminho prosseguiram e, já conferencista, por estratégia, seguiu para Paris, como aluno na Salpêtrière a fim de ampliar conhecimentos com o brilhantismo de Charcot.

Novamente, em Salpêtrière, viu-se isolado por estrangeiro que era e devido à oportuna ocasião pode oferecer seus préstimos de tradutor de alemão a quem necessitava: Charcot. Desde então, viu-se embebido dos conhecimentos pessoais e clínicos dessa nova figura de influência acerca da histeria; muitos casos, inclusive, vivenciados sob seus “próprios olhos”.

É curioso que Freud, nesse momento da narrativa, faz um flashback ao fazer menção do seu retorno a Viena e do seu casamento. O motivo desse retorno ao passado versa sobre a paralisação de uma determinada pesquisa sobre o conhecido alcaloide cocaína para o reencontro com sua noiva que não a via há dois anos. Por ocasião, encerrou a pesquisa com as profecias de que seriam descobertos outros usos para a cocaína, com a sugestão aos amigos que continuassem os estudos, no sentido de saber até que ponto as propriedades anestésicas eram aplicáveis às doenças de olhos. Carl Koller fez os experimentos recomendados por Freud e se tornou o descobridor da anestesia local pela cocaína. Apesar de declarar nenhum rancor com relação à noiva, motivo da paralisação da pesquisa, o flashback nesse momento leva a refletir

sobre o possível pesar que ele tinha sobre ainda não ser reconhecido; naquele momento, uma ferida narcísica que mais tarde seria mote para fundamentais descobertas.

Na sequência da narrativa, Freud fala mais uma vez da má recepção diante das autoridades de Viena, ocasião em que precisava apresentar o relatório do que fora aprendido com Charcot. Viu-se diante de Meynert com o desafio de encontrar casos semelhantes em Viena, o que tentou fazer, mas foi impedido pelos médicos em não autorizar observações a seus pacientes. Apesar de ter alcançado sucesso em um caso, não houve continuidade pelas autoridades. Assim, a exclusão do laboratório de anatomia cerebral, a clara rejeição das inovações apresentadas por Freud e a ausência de espaços para conferências foram motivos de afastamento da vida acadêmica e do círculo da sociedade erudita. E culminando com a dificuldade financeira, Freud se viu diante do embate em se livrar da “inocente fé na autoridade”, da qual não se considerava livre, fazendo menção ao descrédito da eletroterapia, permanecendo ainda o hipnotismo, de influência da escola de Nancy.

O abandono dado ao tratamento de doenças nervosas foi oportunizado pelos casos nada promissores e a continuidade dada ao hipnotismo tinha um caráter quantitativo comparado ao número de neuróticos nas grandes cidades. Além disso, há de se considerar, novamente, que os desdobramentos da pesquisa de Freud tenham um direcionamento também da busca pelo reconhecimento, como se observa nesta declaração: “[...] havia algo de positivamente sedutor em trabalhar com o hipnotismo. Pela primeira vez havia um sentimento de haver superado o próprio desamparo, e era altamente lisonjeiro desfrutar da reputação de ser fazedor de milagres” (p.11).

Freud (1925) justifica o uso da hipnose para, por meio de perguntas, saber dos pacientes a origem dos sintomas, questão esta que até então era feita pelo processo de sugestão. Foi por meio de Dr. Josef Breuer que essa empreitada teve início. Antes ainda de Freud ir a Paris, Breuer o fez conhecido de um caso de histeria ocorrido entre 1880 e 1882, e mesmo sem o reconhecimento de Charcot, Freud perseguiu a saber mais sobre o caso, com a suspeita de que havia nesses relatos clínicos uma contribuição para a compreensão das neuroses.

A paciente, na ocasião da tomada de direção do caso por Breuer, acometida por quadro variado de paralisias com contraturas, inibições e estados de confusão mental, foi submetida ao novo método. Breuer tinha por hipótese o alívio desses sintomas se a paciente fosse induzida a expressar em palavras a fantasia emotiva a que não era possível dizer em estado de vigília, o que de fato, para esse caso, revelou-se eficaz e fazendo ainda com que fosse observada a relação dos sintomas com fatos comovedores enquanto cuidava de seu pai.

Para Freud, apesar da fase final do tratamento não ter sido revelada por Breuer, ficou a dúvida sobre a possibilidade de se generalizar essa descoberta, mesmo em situação isolado, para outros casos: caminho este percorrido por Freud, em que pode experienciar e submeter o mesmo método. Em conjunto com Breuer, em 1893, lançaram uma comunicação preliminar “Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Históricos”, e em 1895, o livro “Estudos sobre a Histeria”, onde se descreve esse método, nominado por Breuer como catártico, e todas as observações oriundas de sua aplicação.

Sobre a sexualidade, matéria importante para a etiologia das neuroses, pouco se viu nessa obra, mesmo que Freud tivesse contribuído para os estudos com observações de que os papéis sexuais desempenhavam certa função, a atenção maior era dada a outras excitações emocionais. Todavia, o que se segue é justamente a transição da catarse para a psicanálise em função da questão: “quando é que um processo mental se torna patogênico” (FREUD, 1925, p.13), uma das questões, dentre outros fatores, que separaram Breuer de Freud.

Freud inicia então a seguinte reflexão: a de que, por trás dos fenômenos da neurose, estava uma excitação de natureza sexual. Começa, nesse momento, uma investigação sobre a vida sexual dos neurastênicos e foi para além do domínio da histeria, concluindo que, mesmo ainda diante de equívocos e mistérios, todos os pacientes pesquisados possuíam irregularidades da função sexual, considerando ainda que as neuroses, nesse sentido, eram perturbações da função sexual.

Mais tarde, a cena final do tratamento não revelado por Breuer foi também motivo de descoberta por Freud. Mesmo que não pontuados fatores sexuais nas análises do caso, o que se viu foi uma condição de “amor transferencial”, logo após o trabalho de catarse, percebendo, então, que para além da catarse, o controle mais difícil era a relação emocional pessoal entre médico e paciente. Esse fato fez com que Freud alterasse a técnica de catarse e abandonasse o hipnotismo por outro método, em que, assim como afirmava Bernheim, “o paciente sabia de tudo e que tinha apenas de falar” (FREUD, 1925, p.14).

O trabalho da catarse, naquela ocasião, assumiu outro direcionamento. O que fora esquecido pelo paciente o fora em virtude de algo aflitivo e para torná-lo consciente necessário era fazê-lo recordar. Assim, a ocasião fez com que Freud alcançasse a teoria da repressão pelo simples ato de traduzir em palavras o que ele havia observado. Era o mecanismo de defesa que mais tarde viria a ser o “recalque”, uma dinâmica conflituosa entre o “instinto” e a “resistência”.

Nesse momento, nasce a psicanálise, no lugar do método de pesquisa e de tratamento da catarse. Será, então, diante dessa teoria de repressão, cujo objetivo consistia em “revelar repressões e substituí-las por atos de julgamento que podiam resultar quer na aceitação, quer na

condenação do que fora anteriormente repudiado” (FREUD, 1925, p.19), que todas as outras teorias psicanalíticas poderão ser explicadas.

Por conseguinte, essas repressões levaram Freud a observações constantes acerca de conflitos “entre os impulsos sexuais do indivíduo e suas resistências à sexualidade” (FREUD, 1925, p.19). E essas buscas se depararam com os primeiros anos de infância do paciente, ou seja, as explicações dos sintomas tinham nas substituições do que fora reprimido com origem na infância. E o que se pode dizer dessa descoberta é que “poucos achados da psicanálise tiveram tanta contestação universal ou despertaram tamanha explosão de indignação como a afirmativa de que a função sexual se inicia no começo da vida e revela sua presença por importantes indícios mesmo na infância” (FREUD, 1925, p.21).

Contudo, é diante desse fato, que se percebe o quanto que a resistência de Freud, ao longo de sua vida, para com os atos discriminatórios, seja pela sua raça, seja por estar em terras estrangeiras, seja pelo aspecto financeiro, seja por falta de sorte, foi importante para gerar a resiliência necessária para a manutenção de ideias tão conflituosas para a época. Não somente isso, como também a humildade em reconhecer seus erros, como o declarado a seguir:

[...] devo mencionar um erro no qual incidi por algum tempo e que bem poderia ter tido consequências fatais. Sob a influência do método técnico que empreguei naquela época, a maioria dos meus pacientes reproduzia de sua infância cenas nas quais eram sexualmente seduzidos por algum adulto.[...] Quando, contudo, fui finalmente obrigado a reconhecer que essas cenas de sedução jamais tinham ocorrido e que eram apenas fantasias que minhas pacientes haviam inventado [...] os sintomas neuróticos não estavam diretamente relacionados com fatos reais, mas com fantasias impregnadas de desejos[...] (FREUD, 1925, p.22).

Mais tarde essas fantasias explicariam o complexo de Édipo, sendo possível num primeiro momento, entender que a função sexual de início não é centralizada e predominantemente auto erótica. E, por sequência, dividida em algumas fases: oral, anal-sádica e reprodução, além de receber da parte de Freud a classificação de libido “à energia dos instintos sexuais” (FREUD, 1925, p.23).

Esses instintos sexuais são despertados pelos processos que direcionam a um objeto em conjunto com a organização da libido, seja ela “narcísica” ou “objetal”, como mais tarde foi explanado. Para isso, Freud (1925, p. 36) afirma que o primeiro objeto de amor é a mãe, isso depois da fase auto-erótica. Quando, então, após mais uns anos, inicia-se o complexo de Édipo, em que, por uma relação incestuosa, “os meninos concentram seus desejos sexuais na mãe e desenvolvem impulsos hostis contra o pai, como sendo rival, enquanto adotam atitude análoga” (FREUD, 1925, p.23). Seguindo, dessa forma, um período de latência, superação desses

impulsos sexuais pela repressão, e formação, *a posteriori*, da moralidade, da vergonha e da repulsa.

Será na puberdade que esses impulsos sexuais serão reanimados, mas, agora, em conflito com as inibições do período de latência. Somado a isso, o período de castração, primazia fálica, tem forte influência na formação do caráter do sujeito e também das neuroses. Nesse momento, o que está em jogo é possuir ou não o ‘pênis’, ou seja, no caso da negativa, de ser castrado. Em síntese, Freud (1925, p. 24) declara que “a sexualidade está divorciada da sua ligação por demais estreita com os órgãos genitais, sendo considerada como uma função corpórea mais abrangente, tendo o prazer como a sua meta e só secundariamente vindo a servir às finalidades de reprodução”.

A resistência, a repressão, o inconsciente, a vida sexual e as experiências infantis são para Freud (1925, p. 25) as bases constitutivas da estrutura teórica da psicanálise. Mais do que descrever as interligações desses pilares, há, nesse momento da narrativa, indicação dos aspectos com relação às alterações do seu método analítico. O processo de associação livre passa a ser a orientação metodológica no lugar da insistência e do estímulo pela hipnose, ou seja, “que dissesse o que lhe viesse à cabeça, enquanto deixasse de dar qualquer orientação consciente a seus pensamentos”, objetivando levar à consciência o material retido por resistências.

Resistências essas que serão expressas, segundo Freud (1925, p. 26), por duas vias. A primeira por meio das objeções críticas; vencida essa primeira regra, a segunda, o material reprimido será expresso de maneira alusiva, ou seja, “quanto maior a resistência, mais remota da ideia real, da qual o analista se acha à procura, estará a associação substitutiva que o paciente tem de informar”. Assim, Freud descreve duas possibilidades à escuta sensível do analista acerca do uso desse material trazido à luz pelo paciente:

Se a resistência for leve, ele será capaz, pelas alusões do paciente, de inferir o próprio material inconsciente; se a resistência for mais forte, ele será capaz de reconhecer seu caráter a partir das associações, quando parecerem tornar-se mais remotas do tópico em mão, e o explicará ao paciente. A descoberta da resistência, contudo constitui o primeiro passo no sentido de superá-la. Assim, o trabalho de análise implica uma arte de interpretação, cujo manuseio bem-sucedido pode exigir tato e prática, mas que não é difícil de adquirir (FREUD, 1925, p.26).

Para além desses processos de escuta sensível ao paciente, a fim de que se alcance esse espaço, antes ainda, Freud (1925, p. 26) disserta acerca da transferência. “Pode ser de caráter positivo ou negativo, e pode variar entre os extremos de um amor apaixonado, inteiramente sensual, e a expressão infrene de desafio e ódio exacerbados”. A transferência para a psicanálise

não está para determinar resultados, mas para conduzir o paciente a realizar um trabalho psíquico que permita a superação da resistência.

Foi diante das descobertas acerca do método de associação livre e da interpretação dessas resistências é que foi possível provar que os sonhos têm um significado passível de ser descoberto. Distante de qualquer tratamento aos sonhos no sentido de sua excomunhão ou detentor de ideias delirantes ou obsessivas, Freud reconheceu nele numerosas associações produzidas pelos seus pacientes que sonhavam; descobrindo, então, uma estrutura de pensamento válida, até o momento, incompreendida, composta em boa parte por imagens, um conteúdo manifesto, um simulacro, ponto de partida para associações com os pensamentos oníricos latentes, ou seja, conexões possíveis para uma interpretação.

Freud (1925) afirma que o sonho é a realização disfarçada de um desejo reprimido. Alcança esse ponto na medida em que se percebe, dos pensamentos oníricos latentes, um pensamento isolado, distante dos resíduos de vigília, questões diurnas corriqueiras, o qual tem carácter repelente, estranho à vida de vigília, classificando-o como um impulso do desejo.

Fato esse revelado no sonho em função de uma pré-condição mental pela qual o ego tem uma redução de energia, que de outro modo seria passível de repressão. Desse modo, o impulso inconsciente se aproveita dessa situação de relaxamento para alcançar a consciência por meio do sonho. No entanto, a repressão do ego não é totalmente extinta, favorecendo que o impulso inconsciente não seja expresso da forma como ele propriamente assumiria, resultando assim na elaboração onírica: a transformação, por meio da censura diminuta do ego, dos pensamentos latentes em conteúdo manifesto do sonho.

Sobre essa elaboração onírica, Freud (1925) declara:

Ele consiste em uma maneira peculiar de tratar o material pré-consciente do pensamento, de modo que suas partes componentes se tornam condensadas, sua ênfase psíquica torna-se deslocada, e o seu todo é traduzido em imagens visuais ou dramatizadas, e completado por uma elaboração secundária. A elaboração onírica constitui excelente exemplo dos processos que ocorrem nas camadas mais profundas e inconscientes da mente, que diferem consideravelmente dos processos normais familiares do pensamento. Exibe também grande número de características arcaicas, tais como o uso de um simbolismo (nesse caso de natureza predominantemente sexual), o qual desde então tem sido possível descobrir em outras esferas da atividade mental (p.29).

Importa valer-se da utilização que Freud (1925, p. 30) dá aos sonhos para compreender o extramuros da psicanálise, no que confere à natureza inicial de solucionar manifestações patológicas. Quando Freud faz menção a isso em sua narrativa, ele coloca a importância dos sonhos para além do sintoma patológico, por se tratar de uma manifestação da vida mental passível de ocorrência em qualquer pessoa sã; prova disso, foi que “desde a época em que foi

escrita “‘A Interpretação de Sonhos’ a psicanálise deixou de ser um assunto puramente médico [...]”, mas também com “[...] aplicações a departamentos de literatura e estética, à história das religiões e à pré-história, à mitologia, ao folclore, à educação, e assim por diante.”

Considerando ainda o complexo edipiano, Freud (1925), em sua sequência da narrativa, após fazer referência do período em que não mais se encontrava isolado, posterior a 1906, mencionando ainda seus seguidores, que mais tarde foram também seus dissidentes, descreve a importância do ego para a construção da teoria da libido narcísica e sua extensão objetal. Afirma que a libido narcísica se transforma, muitas vezes, em libido objetal e vice-versa, como no caso do estar apaixonado, sexual ou sublimadamente, ao ponto de sacrificar o eu (self). Não que essa fosse a teoria inicial, pois por primeiras reflexões, os instintos do ego para autopreservação eram contrastados com os instintos libidinais, somente depois que esse novo contraste, entre a libido narcísica e a libido objetal, foi estabelecido, o que também não implicou na finalização dos conceitos, uma vez que um novo contraste surgiria: o instinto de Eros (amor) e o instinto de morte (destruição que atua em silêncio).

Fato é que foi somente a partir do complexo de Édipo que Freud ampliou o número de sugestões compreendidas; as escolhas dos poetas, os destinos, os oráculos, os pecados dos heróis eram materializações de uma necessidade interna. Casos esses instigados pela reflexão feita em Hamlet, criação de Shakespeare após a morte do pai. Sobre essas análises poéticas e artísticas, Freud (1925) declara que:

O domínio da imaginação logo foi visto como uma ‘reserva’ feita durante a penosa transição do princípio de prazer para o princípio da realidade a fim de proporcionar um substituto para as satisfações instintuais que tinham de ser abandonadas na vida real. O artista, como o neurótico, se afastara de uma realidade insatisfatória para esse mundo da imaginação; mas, diferentemente do neurótico, sabia encontrar o caminho de volta daquele e mais uma vez conseguir um firme apoio na realidade. Suas criações, obras de arte, eram as satisfações imaginárias de desejos inconsciente, da mesma forma que os sonhos; e, como estes, eram da natureza de conciliações, visto que também eram forçados a evitar qualquer conflito aberto com as forças de repressão. Mas diferiam dos produtos a-sociais, narcísicos do sonhar, na medida em que eram calculados para despertar interesse compreensivo em outras pessoas, e eram capazes de evocar e satisfazer aos mesmos impulsos inconscientes repletos de desejos também nelas (p.40).

Sem pretensões de comparar o fazer artístico à narrativa de uma memória educativa, apesar de em alguns casos o sujeito – objeto da memória narrada – ser um artista, o que se pretende com a descrição da “memória” do Freud – de possível classificação artística, em função da relevância para a ciência, e da forma como que ele narrou suas descobertas – é indicar que essa imaginação está presente nas memórias educativas, no sentido de compreender que o que se narra não é necessariamente para o sujeito narrado, mas para o leitor de sua narrativa, o

qual receberá a certa medida de transferência para, então, compor a sua narrativa, compor o produto narcísico do sonhar.

1.3. Memória educativa e os vínculos do desejo

As possibilidades dos significados das palavras se descreve no termo “memória”, mesmo que brevemente, com direcionamentos dados a partir de diferentes áreas de conhecimento do termo. Partindo do reconhecimento da palavra “epistemológico” por *episteme* do grego – conhecimento – discute-se o significante “memória” em cinco áreas do conhecimento: mitológico, filosófico, sociológico, psicológico e psicanalítico. Logo, concebendo não uma ressignificação do termo, mas leituras epistemológicas para uma análise das aproximações dadas aos significados, mesmo diante de bases distintas do conhecimento.

A civilização ocidental da Grécia antiga tem no mito uma forma de representar o mundo e os fatos reais humanos; não só isso, mas, verdadeiramente, a representação de uma coletividade (BRANDÃO, 1986). Sob esse aspecto, os seres mitológicos, da união de Gaia (Terra) e Urano (Céu), nasceram como Titãs e Titânides; e deste último, Mnemósine, a deusa grega da memória, é a relação inicial do lugar desse significado.

Na narrativa por Zanoni (2013), gerada dessa união, Mnemósine viu o governo do seu pai Urano cair nas mãos do próprio filho, Cronos (tempo), que se casou com Réia – uma das irmãs de Mnemósine, tendo com ela seis filhos. No entanto, sob a previsão de um oráculo acerca da destronação de Cronos por um de seus filhos, o então governante passou a comer filho por filho, até que Réia impediu que o sexto, Zeus, fosse comido e o escondeu no Monte Ida, em Creta, culminando com o fim do governo de Cronos, quando Zeus, em idade adulta, de fato, destronou-o.

Desfechou-se, assim, Zeus unindo-se a Mnemósine durante nove dias consecutivos, em que nove filhas, chamadas de Musas, fontes inspiradoras das artes e das ciências, nasceram. E é o que se vê em *Ilíada*: “Dizei agora, Musas, que tendes vossa morada no Olimpo, pois sois deusas e estais sempre presentes e sabeis todas as coisas, enquanto nós apenas ouvimos rumores e nada sabemos [...]” (HOMERO, s/d, p.17).

Consoante a isso, Mnemósine conduz a inspiração das Musas e de nossa memória – este termo oriundo, mitologicamente, da poética hesiódica –; por analogia, é como se aquele que faz ciência ou faz poesia recebesse auxílio inspirador das Musas, que dançavam envolta de uma fonte, a própria deusa Mnemósine, objetivando preservar os seres do esquecimento.

No que se refere ao citado sobre o paralelo entre ciência e arte (poesia), o próprio culto a Mnemósine tem forte relação com a *mousike* grega, ou seja, “a própria atividade de transmissão de um saber, produzido pelo movimento e/ou um certo rumor sonoro, mas ao mesmo tempo gerando esse movimento e/ou rumor” (GUSMÃO, 2016, p. 12). Desse modo, a sabedoria das Musas é invocada, como se vê em Hesíodo, até mesmo antes de disputas políticas, a fim de se abrandar as palavras do rei: “Elas lhe vertem sob sua língua o doce orvalho / E palavras de mel fluem de sua boca (HESÍODO, 1995, vv. 83-84. p. 104).

Diante da perspectiva de inspiração, a partir das Musas do Olimpo, para a escolha da palavra para o bem falar, é que na Grécia Antiga não somente os poetas farão uso da memória para o não esquecer, como visto em Hesíodo, como também os políticos e logicamente os filósofos vão, no período Helenístico, século VII a.C, competir, nos primeiros jogos Olímpicos 776 a.C, por meio de esporte, música, teatro, poesia, palestra e debate público (GUSMÃO, 2016).

Nesse sentido, a memória surge para construir, segundo Havelock (1982), uma rede de associações causativas e seus respectivos efeitos a se passar na mente por um saltar de posições opostas, saindo da concepção métrica até então vigente nas técnicas de oratória, para um apoio mnemônico de sentido, não sonoro, ou seja, a memória neste momento passa a ser conduzidas por imagens antagônicas e, na visão de Japiassu & Marcondes (1990), a retenção de dados colhidos por experiência ou por aquisição de conhecimentos surgidos na mente.

Distante de pretensões quanto ao preciosismo em todo o ordenamento filosófico relacionado ao termo, salta-se do posicionamento platônico – muito relacionado ao *orfismo*, quando em sua obra “A República”, narra o mito de “Er”, em que o soldado é dado como morto e retorna ao mundo dos vivos com a memória do que viu e ouviu – para aristotélico; no que concerne ao tratado *Da Memória e Reminiscência*, em que Aristóteles diferencia a memória espontânea da faculdade de lembrar (LALANDE, s/d *apud* CARVALHO, 2003), para as concepções envoltas a data de 1896, momento este de estudos realizados pela escola psicofísica sobre a memória, na busca por ultrapassar o dualismo matéria/espírito.

Bergson(1896, p. 1-5), no anseio por ultrapassar essa concepção, acredita que seria justamente a memória a confluência entre matéria e espírito. Para ele, a memória é a “sobrevivência das imagens passadas”, o que retoma a fala de Havelock (1982) quando afirma a mnemonia relacionada aos sentidos, às imagens, que não somente, para Bergson irão misturar-se às percepções do presente, como também poderão substituí-las, ou seja, “evocar o passado através do presente” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 164).

Diferentemente do enfoque fenomenológico de Bergson, Halbwachs (1877-1945), com a sociologia fiel à Durkheim, pretendeu encarar a memória como um fato social, levando adiante as tentativas bergsonianas de “des-subjetivar” os fenômenos relativos ao lembrar e ao esquecer.

Em sua obra póstuma, Halbwachs (1990, p. 51) considera a memória na perspectiva do fenômeno social; não numa conservação, mas numa reconstrução do passado a partir dos fatos sociais do presente. Ele conclui que as nossas memórias são lembradas pelos outros, permanecendo, assim, coletivas, uma vez que nunca estamos sós e que “a memória individual seria apenas um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Nesse sentido, o aspecto sociológico caminha para a concepção psicológica do termo, iniciado por Ebbinghaus (1850-1909), em que quanto mais associações, maior será a contextualização e menor a dificuldade para a absorção dos significados, culminando no conceito de *aprendizagem latente* (CARVALHO, 2003).

O filósofo alemão Georg Elias Muller (1850-1934) deu continuidade ao trabalho de Ebbinghaus, ampliando e verificando as pesquisas. Para Muller, a mente tinha uma significativa participação no processo de aprendizagem por meio de um conjunto de fenômenos mentais: prontidão, hesitação, dúvida, etc. Contribuiu com a *teoria do esquecimento por interferência*, em que o esquecimento se justificava pela inserção de novos dados sobre a memória e não o seu declínio (CARVALHO, 2003).

O psicólogo inglês Frederic C. Bartlett (1886 – 1969) concebeu a memória a partir dos motivos, valores do indivíduo e variáveis sociais envolvidas. Ele é contrário às ideias de Ebbinghaus. Segundo Damásio, Bartlett introduziu a concepção de que não evocamos a reprodução de objetos percebidos, mas “reconstruímos, o melhor possível, alguma aproximação da percepção original” (DAMÁSIO, 2000, p. 441n), ou seja, na interpretação de Ehrlich (1979, p. 71), Bartlett considerou que a memória é “constituída por um conjunto de esquemas que em parte se sobrepõe, em virtude de sua semelhança”.

Para os ingleses Derek Edwards e David Middleton, Bartlett estava mais preocupado com a rememoração. Na concepção deles, a memória é uma Faculdade mental que contribui no entendimento da memória coletiva, sendo a rememoração uma atividade social, coletiva, motivada e contextualizada (SMOLKA, 1999).

Conforme destaca Almeida (2010, p. 1), a evolução do conceito de memória, ou ainda, *do significado do termo* – grifo meu –, “ocorre de maneira correlata à evolução da própria psicanálise”, justificando o registro de Ferrari e Magalhães (2014, p. 3) quando afirmam que “a memória é uma dimensão essencial do escopo psicanalítico”, referenciada em Interpretações

dos Sonhos, Freud (1900), como “traços mnêmicos”: um enigma a ser decifrado pelo registro escrito.

No avançar dos séculos, a memória, por meio dos “traços mnêmicos” foi para a psicanálise, mesmo que indiretamente, objeto constante nos escritos de Freud para o alcance do “inconsciente”, por reconhecer o caráter de registros escritos na busca pela verdade do sujeito, ocultada e revelada pela linguagem, ou seja, o desejo que para os racionalistas era o alcance da verdade universal, mas que para a metapsicologia é o desejo para além do princípio do prazer.

Consoante ao que se preceitua na busca desses registros escritos, Tanis (1995, p. 30) conceitua memória como “construções retrospectivas”, em que o tempo na história é resgatado, não em um tempo passado, mas inscrito no tempo atual; o que para a psicanálise representa a atuação do que não pode ser dito do inconsciente, mas revivido no presente, emergido da linguagem escrita da verdade escondida do sujeito.

Tempo passado este inscrito no presente que, em *Interpretação dos Sonhos*, vê-se manifesto nas barreiras do recalçamento. Desse modo, sendo barrado pela censura e provocando o desprazer, o que desperta a visão de que o sonho, os atos falhos, sintomas são as formas da manifestação desses desejos ancorados em fantasias, conforme preceitua Tanis (1995), e armazenados em um sistema mnêmico na metáfora do Bloco Mágico, em que traços, riscados numa folha de cobertura e posteriormente desconecta da base para o apagar do risco, são retidos.

Traços estes que, com referência ao esquecimento, principalmente os revelados nos sintomas neuróticos, tem para Freud (1915-17, p. 95) a concepção de aversão da memória “por recordar tudo que está em conexão com sentimentos de desprazer e com a reprodução daquilo que renova o desprazer”, o que permite afirmar acerca do esquecimento como fruto do recalque, no sentido de ser recuperável o manifesto pelo ato falho, o desvio, com a possibilidade do rememoração da palavra, muito em função do plano secundário do recalque, ou seja, as memórias da primeira infância, a cisão do sujeito, o desejo.

É na perspectiva das memórias da primeira infância que a constituição da linguagem se compõe na constituição desse sujeito repleto de desejos e por isso constituído. Surgindo por meio dessa relação uma identidade com a Língua, convenção dessa linguagem, que põe em confronto o sujeito que aprende com o objeto ensinado.

Processo esse em que reside a figura de um sujeito-professor, na composição, por transferência, de marcas que constituem a figura desse estudante que aprende – sendo ela objeto faltante ou não –, e passa a querer ensiná-la, por que agora é um professor-sujeito. No entanto, o que acontece se esse objeto a ser ensinado por um, a Língua Portuguesa, não é faltante para o

outro, não é o desejo do outro? Ou melhor, o que acontece se o professor não é o desejo do outro?

Surge aí um conflito da modernidade a ser vivenciado por quem necessita do outro para manter sua condição: o professor. Uma condição narcísica em que se espera do sujeito uma compreensão das ambivalências oriundas desse processo e, não necessariamente, os novos professores, em sua formação – seja pelo contexto mercadológico sobre o qual a categoria está imersa, seja pela própria composição do sujeito – estão preparados para o reconhecimento dessa indisposição de mal-estar que surge diante de um conflito identitário.

1.3.1. Identidade e formação docente: constituição para a Língua Portuguesa

A ameaça à identidade do professor é o que se discute, por meio de uma justificativa necessária de formação para o encontro da heterogeneidade do corpo docente o qual surge na contemporaneidade. Ou seja, não é uma formação do seu saber, é esse saber que é ameaçado em detrimento da necessidade de realinhar os laços sociais do aluno com o professor. Nesse sentido, se “aluno é um lugar discursivo que sustenta, do outro lado o lugar do professor”, ainda, se diante de uma “criança que não responde ou responde pouco como aluno, o professor se vê ameaçado fundamentalmente em seu saber”(VANTOLINE, 2018, p.42), até por que perder o objeto de desejo é para Kehl (2004) como perder o objeto de ser.

Sobre essa relação entre aluno e professor, Vantoline (2018, p. 28) acredita no não ordenamento entre esses dois sujeitos, aluno e professor, não havendo quem vem primeiro, “um só se define como tal a partir da presença polarizada do outro”. Para tanto, o termo sujeito, independente da sua posição nas nominalizações em “sujeito-professor” e “professor-sujeito”, importa enquanto elemento que “não existe *in absentia* ou *in effigie*”, contudo como parte do outro, por isso, não só “professor”, e sim o “professor” que é sujeito e o “sujeito” que é professor, e o é por uma dimensão transferencial.

Sujeito-professor, termo composto, não por puro capricho de formação entre duas palavras, mas por justificar o que Vantoline (2018) disserta acerca do serviço da psicanálise em estabelecer uma proporção entre o professor e o aluno, no reconhecimento do sujeito por meio da transferência, ou seja, o vínculo profissional tem algo da constituição desse sujeito, o qual se viu diante de um sujeito-professor, razão desse espaço transferencial da constituição do professor-sujeito.

Da mesma forma que Sartre coloca o homem entre o seu existir e sua essência; a psicanálise o sujeito entre o seu possível existir e sua impossível “verdade” (VANTOLINE,

2018), assim é o professor-sujeito, que existe em consonância com as marcas que justificam a profissão: o sujeito-professor. Este, busca constantemente sua “verdade”, impossível de ser alcançada, esperando, então, que o aluno seja essa ponte entre o seu existir e sua “verdade”, ou seja, o caminho para o encontro consigo mesmo.

Já dizia Isaac Newton: dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço. Contudo, eu preciso desses dois corpos para me posicionar nesse mesmo espaço; necessário é esse aluno para a existência desse professor, como também é necessário o professor para a existência desse aluno, um não ocupa o lugar do outro, mas estão no mesmo espaço que os justificam. Então não sou só eu; eu só o sou diante do outro que está no mesmo espaço; eu só o sei, em função de saber que dois corpos não ocupam o mesmo lugar, estão no mesmo espaço.

Diante disso, importa diferenciar o sujeito epistêmico do sujeito do inconsciente. E será na dimensão do professor que essa diferença será estabelecida. Vantoline (2018) usa o termo “engenhosidade” com referência à capacidade de o professor, mesmo diante de um saber prévio, improvisar diante do ambiente dinâmico e imprevisível em que ele está cada vez mais inserido, fazendo emergir desse cenário pedagógico a sua subjetividade, para além do simples conhecimento proclamado pelos racionalistas.

A engenhosidade do professor da qual Vantoline (2018, p. 65) faz menção, perpassa por duas estruturas anteriores à dinâmica atual dessa habilidade de improvisação do professor: *Evidence based practices* e *Reflexive practice*, em que esta considera a engenhosidade enquanto ponto de reflexão na e sobre a ação, ou seja, o conhecimento está baseado no acúmulo de experiências dessas ações; enquanto que aquela considera a engenhosidade docente algo secundário, uma vez que as ações docentes precisam ser tuteladas por um aparato estatístico para comprovar sua devida experiência. Condições estas que estão mais para o sujeito epistêmico, em que “o conhecimento derivado dessa reflexão é, em princípio, transmissível a outros, mas deverá sempre ser relativizado por este outro a cada nova situação, na qual deverá prevalecer o mesmo princípio da ação reflexiva”.

O sujeito da educação, como afirma Freud (1925), é esse sujeito do inconsciente, o mesmo sujeito do desejo, ou melhor, “é o mesmo sujeito do desejo sexual infantil e inconsciente: não há um sem o outro, e vice-versa, no interior da única existência que conta – aquela do campo da palavra e da linguagem” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 79). Cabe, então, à psicanálise pensar esse sujeito do desejo, esse sujeito do inconsciente, para além do epistêmico, em toda a educação, no reverso do indivíduo da pedagogia.

Acreditar que a criança, o sujeito, mesmo ainda quando bebê, desenvolver-se-á em um adulto, na qual sua condição de desenvolvimento das “capacidades cognitivas” e da

“afetividade” estará baseada apenas na aquisição da fala e da palavra, é um equívoco de orientação naturalista, para Lajonquière (2010). A Língua Portuguesa está, sim, implicada no desenvolvimento, ou melhor, na constituição desse sujeito do inconsciente, todavia, é o sujeito do desejo que está diante da composição dessa fala, dessa palavra, que resultarão na Língua, não o contrário.

O domínio que o *Homo Sapiens* tem da função significante, o que os difere dos outros hominídeos, resultou na incapacidade de manter a mesma informação sem causar diferença na propagação de determinada mensagem, conforme preceitua Lajonquière (2010), por empréstimo de Moreno (2002). Isso revela o quanto que o fazer discursivo do sentido produz o “avesso de sombra”, efeito do descentramento da subjetividade, sobre isso, Lajonquière (2010) disserta que:

O postulado desse avesso de sombra das representações – o desejo – é necessário para pensar as transformações ditas subjetivas. Caso contrário, seríamos obrigados a recorrer a uma instância autônoma à instituição discursiva capaz de engendrar as formas subjetivas e, assim, ficaríamos à mercê das garras de qualquer idealismo. A psicanálise permite sustentar que as próprias práticas de produção de subjetividade engendram também “o outro” do sujeito, ou seja, o desejo, suscetível de relançar, uma e outra vez, o sistema trifásico do laço social à produção de um enodeamento que contemple a inconsistência de origem (p.89).

Nesse sentido, a subjetividade é uma linguagem singular que contém os registros do real, simbólico e imaginário. Não havendo, portanto, no campo discursivo, uma dialética da demanda e do desejo sem a articulação dos complexos de Édipo e de Castração.

1.3.2. *Professor morto: complexos de Édipo e de Castração*

Lajonquière (2010) clarifica que os complexos de Édipo e de Castração implicam na invenção de uma *ideia inconsciente de pai* no interior do campo da palavra e da linguagem, não ao que se determina acerca do significado de pai como o dia a dia determina por meio dos laços familiares, mas um *imago* de pai, como afirmou Freud.

Esse *imago* de pai recalca as emoções incestuosas. Primeiramente, quando diante do declínio da mãe, o sujeito se vê diante do pai para atribuição fálica ao pai, devido à castração. Em um segundo plano, o pai renunciará ao incesto para que “a cria *sapiens* possa vir a se desgrudar do casal parental e dar lugar a uma outra família, passando pelo crivo não familiar do social” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.90), permitindo assim que esse lugar simbólico transcenda o aspecto familiar, para se colocar diante de outros objetos castrantes, como o professor.

É possível que o professor idealizado seja objeto de mitificação do aluno. Considerando o posicionamento do professor como a “lei”, “matá-lo”, como em o “Pai da Horda” passa a ser o desejo de morte a ser realizado pelo aluno. Nesse sentido, ao mesmo tempo, o professor busca o resgate do grupo de alunos, uma ilusória aceitação, a fim de ser investido de um poder que deseja, mas que ao mesmo tempo fomentou a quebra dele por alguém que o constitui. De fato esta é uma criação social em que “é acompanhada (precedida/seguida) pela expressão de sentimentos complexos: amor, veneração, amizade, culpa. O nascimento do grupo é inconcebível sem o surgimento correlativo de sentimentos”(HENRIQUES, 1983, p.34).

Em complemento a essa formação social, manter o desejo de incesto passa a ser um efeito moderador do processo, “instância interditora”, em que Freud (1913) revela a necessidade dessa instância “visando impedir a satisfação da pulsão no imediato e permitir a ligação durável e inevitável do desejo e da lei, tanto no indivíduo quanto no corpo social” (HENRIQUÈS, 1983, p. 35). Já Lajonquière (2010) lembra acerca do que postulou Freud sobre a transmissão hereditária dos traços mnemônicos recalçados, ou melhor, *da memória recalçada*, grifo meu, quando isolou uma experiência ao assassinato coletivo por parte dos filhos do “pai da horda primitiva”, possibilitando, ao dispositivo memória, a identificação dessa instância.

Aludindo essa memória educativa à arte proposta por Henriquèz (1983, p. 41), tem no objeto narrado, a necessidade de “um *a priori* narcisista”, ou melhor, o texto narrado, enquanto arte, “permite *projetar* diretamente na escritura (redacional, pictórica ou musical) os fantasmas, conflitos e sentimentos ambivalentes que perturbam o criador”, sendo válido encontrar nas narrativas o que hipnotizou o sujeito-professor para escolha do professor-sujeito.

Pode o professor ser um “hipnotizador” no sentido de ter olhar e a linguagem como elementos constituintes da sua comunicação para transmissão do conhecimento. Ora, se há a possibilidade dele, por estas características, ser o hipnotizador, compreende-se que o “[...] hipnotizador não é apenas aquele que olha [...], mas é ainda aquele que sabe lhe falar, saturar seu pensamento pelas palavras e imagens que ele transmite. Assim, ele leva o hipnotizado a se ‘comportar de uma maneira passiva e masoquista’ e a substituir seu ego ideal pelo objeto hipnotizador” (HENRIQUÈS, 1982, p.70).

Todavia, o que dizer quando este ser hipnotizado não mais se satisfaz desses pensamentos por palavras e imagens transmitidas pelo sujeito-professor, o ser hipnotizador? É possível que este sujeito hipnotizador não administre bem este objeto perdido, o tenha como prejuízo, e se ressinta diante de um quadro de inércia sobre o qual o ser não mais hipnotizado está imerso, retirando a condição narcísica do sujeito-professor e o elevando para uma condição de mal-estar, sob o hipotético contexto de ressentimento.

1.3.3. *Ressentimento docente: memória educativa, dispositivo de escuta sensível*

A concepção do termo, “ressentimento”, não é psicanalítica; é do senso comum, trabalhada, cientificamente, por Nietzsche, quem propôs, inicialmente, explicá-lo por meio de conceitos como retração em direção ao *eu* e a relação entre sentimentos de culpa e masoquismo. Sem desmerecer o prolongamento destes fundamentos importantes, o conceito, ou melhor, a aproximação dele, se valerá do direcionamento Freudiano, com relação à recusa ativa do sujeito em aceitar uma perda, portanto, a relação entre a melancolia e o luto, a abordagem conceitual do narcisismo primário e o “Nome do Pai” em Lacan.

Kehl (2004), em seus estudos sobre o ressentimento, adianta a hipótese de que a composição imaginária da falta é interpretada como prejuízo, ou seja, há uma dificuldade do ressentido de implicar-se como sujeito do desejo. Mas o que é o ressentimento? Para Kehl (2004, p.11), é um conjunto de questões afetivas, acionadas “por um ato de vontade ligado ao domínio do *eu*” (p.32), a serviço dos conflitos do homem contemporâneo; de um lado as exigências da sociedade moderna e de outro, as relações simbólicas do sujeito com seus mecanismos de defesa vinculados ao narcisismo.

Discute-se acerca da perda de um objeto, como produção desse efeito do ressentimento, no entanto, o que se vê é a perda de um lugar, não “um lugar conquistado e sim um lugar que, de direito, deveria ser seu” (KEHL, 2004, p.11). Por isso a necessidade que não se efetiva, no que diz respeito à administração dessa perda, desse lugar para o professor, o que Freud dissertará sobre melancolia e luto.

O que difere estes dois conceitos levantados por Freud é o amor próprio. No luto, “lento e doloroso processo de desligamento da libido de um objeto perdido”, o *eu* tem suas funções diminutas no lugar de dispensar maior montante de energia para a organização psíquica necessária, quando da administração dessa perda, retornando, após o luto, às atividades sem perder o amor próprio. Contudo, na melancolia, o “sujeito permanece fortemente ligado ao objeto que o abandonou, e o *eu* desvaloriza-se como se fosse o culpado do abandono que sofreu” (KEHL, 2004, p.36).

Essa perda para a melancolia tem natureza inconsciente, pois para o melancólico, ele reconhece que perdeu algo muito importante, mas não sabe dizer exatamente o que se perdeu. Nesse sentido, no lugar do sujeito superar a perda, reage contra ela. E por uma ambivalência característica, oriunda do narcisismo, o objeto perdido também passa a ser odiado. Sobre isso, Kehl (2004) pontua que:

A ambivalência de tal vínculo agrava o sofrimento melancólico, pois o ódio do *eu* contra o objeto amado favorece o masoquismo moral diante do sadismo do *supereu*. As autoacusações do melancólico possuem a tenacidade de uma perfeita solução de compromisso: funcionam ao mesmo tempo como ataque do *eu* contra o objeto ao qual está identificado, e como acusação do *supereu* contra os “maus sentimentos” do *eu*. (p.38)

Diferentemente, para o ressentido, as recriminações contra o próprio *eu* são infundadas. Todo o seu sofrimento não tem responsabilidade em si, as causas são lançadas ao mundo que está a sua volta, são lançadas ao Outro, e por isso a ligação conceitual com a melancolia, pois o ressentimento se manifesta “na melancolia por intermédio da participação desse outro, fundamental para sustentar a repetição sintomática (...), a posição do ressentido é preferencialmente passiva, o que nos indica desde logo uma modalidade de gozo” (KEHL, 2004, p.41-43).

Esse Outro tem lugar no narcisismo primário, na medida em que os pais projetam nos filhos aquilo que outrora foi objeto de renúncia, ou seja, “antes mesmo de nascer o bebê deve representar, na fantasia dos pais, a possibilidade de realização dos ideais infantis de perfeição narcísica aos quais estes tiveram de renunciar” (KEHL, 2004, p. 44). E sobre esse lugar de exceção que os pais destinam aos bebês, Freud fala sobre o lugar da sociedade e da própria natureza das coisas em detrimento da renúncia ao prazer e à limitação da vontade, em que os filhos realizarão os desejos não cumpridos dos progenitores, fundando o paralelo entre o ideal do eu e eu ideal, enquanto resultado de rompimento dessa estrutura.

Considerando que a criança pertence ao olhar do Outro, com relação à tradução do eu ideal, essa estrutura se torna problemática para o ressentido, pois os pais serão os primeiros responsáveis, ou seja, “devedores da unidade narcísica perdida à qual ele deseja retornar” (KEHL, 2004, p. 47), justificando o que Kehl (2004) delimita ao ressentido:

[...] no ressentimento, o Outro é representado pelas figuras que, na infância, tinham poder afetivo para proteger, premiar e punir a criança. É a face imaginária do Outro, à qual se endereçam demandas de amor e reconhecimento, que determina que o ressentido se represente não como faltante, mas como prejudicado (p.15).

Assim, na perspectiva do professor, perder um objeto, ou melhor, perder um lugar, “equivale a perder, ao mesmo tempo, algo da ordem do *ser* e algo da ordem de um atributo cujo valor consista em sua capacidade de obturar, relativamente, o buraco da *falta a ser*” (...). Com isso, imaginariamente, essa perda retoma “um lugar nesse campo narcísico, perdido no primeiro e definitivo enfrentamento com o pai, representante da Lei” (KEHL, 2004, p. 53).

Para tanto, algo da parte do “Nome do Pai”, em Lacan, em específico, uma hipótese sintomática para o ressentido, mostra-se em declínio de acordo com uma nova ordem simbólica

dita por Almeida (2016, 2018), em que a ausência do desejo de saber do aluno, além da falta de respeito ao professor, vem causando o declínio da autoridade docente.

A docência, como qualquer outra profissão, perpassa por uma relação identitária; sobre isso, Blanchard-Laville (2005), ao interpretar Dejours (1993), menciona a presença do outro nesse reconhecimento intersubjetivo e afirma que o trabalho é um dos campos de realização de si, muito em função da sublimação que há no que diz respeito às não realizações no campo exclusivamente erótico, e que, por deslocamento, as substituições para essa realização, no campo do trabalho.

A questão problemática para esse segmento profissional coloca-se na formação docente, na qual não se instruiu corretamente quando do posicionamento profissional com relação ao declínio das emoções, efeitos de situações surgidas no campo educacional. Sobre essa esfera, Blanchard-Laville (2005), no que diz respeito ao professor, sinaliza que:

Isso com muita frequência os leva a uma ponderável clivagem entre a parte profissional e a parte pessoal de seu eu-professor. Eles pensam ser essa uma maneira de se livrar do problema, e não há dúvida de que uma certa clivagem ‘funcional’ é necessária. [...] É em parte essa negação do sofrimento e o tabu que se impõe ao falar sobre o sofrimento profissional que os lançam em queixumes insistentes e repetitivos. (p. 134)

Essa não reação ao agravo, em função de uma indignação, impedidas de se exercer na direção do aluno, é para Kehl (2004) o dispositivo que o ressentimento necessita. No lugar de se vingar, o professor atribui ao aluno a culpa; ao mesmo tempo em que há o retorno das pulsões agressivas sobre o *eu*, não se reconhecendo como vingativo.

Nesse sentido, para a superação do ressentimento, há a necessidade de se reconhecer essa ambivalência, ou seja, “o outro sou eu, mas ao mesmo tempo o outro é aquilo que eu quero expulsar de mim” (KEHL, 2004, p. 51). E dentro do ambiente de sala de aula, Blanchard-Laville (2005) afirma que os professores necessitam de apreender novamente por meio da escuta sensível de si mesmos, permitindo que o que somos, tudo que sentimos, seja parte da sala de aula, fomentando uma separação do espaço profissional, quando possível, dos próprios empreendimentos narcísicos e libidinais.

Sobre essa separação do espaço profissional, em “Psicologia das Massas”, Freud, disserta sobre a necessidade de se olhar o social com alteridade, ou seja, um algo a mais “está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um *modelo*, um *objeto*, um *auxiliar*, um *oponente*”, o que justifica o alinhamento da psicologia individual com a psicologia social. Nesse sentido, o outro, em caráter ambivalente, aparece como referência para nossas pulsões e nos coloca sob o olhar de três campos distintos: “os processos narcisistas”, “os fenômenos sociais” e os “fenômenos de massa” (ENRIQUES, 1990, p. 48-54), que, para este

estudo, permite-se pensar, respectivamente, em sujeito-professor, professor-sujeito e sujeito-professor-pesquisador.

A memória educativa, dispositivo possível para percepção dessa ambivalência, nesse caso, justifica-se enquanto relação com o estado onírico, como em *Interpretação dos Sonhos*, de alcance da profissão professor enquanto sonho manifesto, na perspectiva da massa, conforme preceitua Enriques (1990, p.57), quando afirma que “a massa se comportaria como um indivíduo em estado onírico”:

A oposição indivíduo-massa vem da oposição estado de vigília-estado onírico. Somos levados a pensar que a massa, em qualquer circunstância, se deixa guiar quase unicamente pelo inconsciente, enquanto o indivíduo se guia unicamente pela razão, ou pelo menos "reprime suficientemente suas tendências inconscientes", sob a condição de não as incorporar à massa. Tal é a direção que nos indica Freud ao escrever: "as características aparentemente novas que então apresenta são na realidade as manifestações deste inconsciente, no qual tudo o que é mau na mente humana está contido como uma predisposição", ou ainda, "a superestrutura mental, cujo desenvolvimento nos indivíduos apresenta tais dessemelhanças, é removida, e as funções inconscientes, que não semelhantes em todos, ficam expostas à vista". Não somente o homem singular pode reprimir seu inconsciente, mas ele tem razão de fazê-lo, visto que o inconsciente aparece como o continente do mal e como um elemento de homogeneidade entre os seres. (ENRIQUES, 1990, p.57).

Assim, considerando-se o estado de vigília como o indivíduo, ou melhor, o sujeito em sua narrativa presente e a massa, como a semelhança de sua narrativa passada dos fenômenos sociais da escolarização que justificam a condição social vivida no presente, teremos o inconsciente, desvelado – alegoricamente – em estado onírico, inscrito na memória educativa do professor, resultando em uma iniciativa de reflexão dessas ambivalências, o que para a sociologia clínica tem por perspectiva a compreensão do como os indivíduos se relacionam e se interferem nesses fenômenos sociais.

Sendo possível construir a hipótese de que o identitário social de professor é uma construção inconsciente e que a memória, enquanto invólucro onírico manifesto, é o dispositivo para desvelar as marcas dos professores-sujeitos, nos sujeitos-professores, com base nesses processos identitários, extraídos do conteúdo onírico latente.

E no que diz respeito ao alinhamento compreensivo para o estudo dessa clínica social, a memória educativa, que tem por método a escuta sensível do sujeito como vias de acesso ao conhecimento, “procurando desvelar suas dimensões imaginária, pulsional e simbólica” (GIRARD; SILVA, 2018, p. 187), deve ser entendida sob três exigências reflexivas, objetivando a busca pelo sujeito: “uma reflexão sócio-histórica”, “uma reflexão clínica” e “uma reflexão de sociologia crítica”. Sobre esses aspectos, confere-se ao sujeito o protagonismo, respectivamente, de constituição frente ao confronto, de uma historicidade para a constituição

e da necessidade de se ater às “armadilhas da ideologia da realização de si” (GIRARD; SILVA, 2018, p. 188-189).

Nesse sentido, construir uma prática de olhar para si mesmo, por meio da memória educativa, é trabalhar na perspectiva de auto-observação, uma vez que a historicidade proposta, muitas vezes, pelo mercado flexível de trabalho, mesmo que constitua o sujeito em seus confrontos, cria um idealismo perigoso se não projetado com acuidade. Castro (2012, p. 12), ao discursar sobre a “contradição paradoxal”, confere à reflexão, sobre a ideologia da realização de si, a “conjunção entre a historicidade individual que funda o projeto de ser e sua confrontação com as situações de trabalho paradoxais que convém compreender as fontes do mal-estar e seus sintomas”, justificando a necessidade de uma composição que verse acerca do fomento reflexivo do sujeito-professor: a memória educativa.

1.3.4. *Memória: o lugar de encontro do “verdadeiro sujeito”*

Freud (1900), em *A interpretação dos sonhos*, teoriza a primeira e a segunda tópica, o que permite compreender que o desejo referido por Lajonquière (2010) é, para Freud, a primeira experiência de satisfação. Na primeira tópica, fica designada a constituição do aparelho psíquico: inconsciente, pré-consciente e consciente. Já a segunda tópica estrutura esse aparelho psíquico em *id*, pólo pulsional da personalidade; *ego*, representante da totalidade da pessoa; e o *superego*, instância crítica. Enquanto naquela os conteúdos recalçados têm a recusa de acesso ao sistema pré-consciente/consciente pela ação do *recalque* e para o acesso necessário é submetê-los às deformações da censura, nesta os três sistemas estão em interação e “nessa ótica ao mesmo tempo tópica e dinâmica, o vetor do movimento é criado pelo desejo entendido como desejo inconsciente, ao qual se opõe a defesa. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 62-63).

A origem desse desejo encontra-se no reinvestimento psíquico de um traço mnêmico de satisfação ligado à identificação de uma excitação pulsional, por exemplo, a percepção específica à nutrição, em que a excitação é produzida pela necessidade, associando a imagem mnêmica para uma próxima vez em que essa necessidade for despertada, recriada pela alucinação, o que reevocará a satisfação original, mesmo que metaforicamente, ao que chamamos de desejo” (FREUD, 1900, p. 516).

Em 1911, Freud, fazendo menção a esse desejo, afirma que a educação estimula o “vencimento do princípio do prazer e a substituição do mesmo pelo princípio de realidade”. Sendo esta vinculada ao desejo o qual posiciona o lugar do homem sempre “meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lançando à impossibilidade de pretender ser também sempre

outro”(LAJONQUIÈRE, 2010, 57). Embate este demarcado pela necessidade narcísica de reconhecimento de seu lugar diante do desejo do outro.

Para Lacan (1966), o desejo está situado “entre a necessidade e a demanda, e sua inscrição se dá no registro de uma relação simbólica com o Outro”(ALMEIDA, 1993, p. 40), ou seja, o desejo é sempre o desejo do Outro. Logo, a falta relacionada ao desejo não poderá ser preenchida por nada que advenha do real, uma vez que é, para sempre, um objeto faltoso, para sempre perdido.

Sobre esse “sujeito” que deseja, as notícias residem na modernidade, momento em que o discurso científico é modificado e a razão passa a ser a detentora desse sujeito conduzido pela consciência, ou seja, o autocentramento do sujeito. A filosofia ocidental com René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804) até Edmund Husserl (1859-1938) definem o homem, em seus próprios pensamentos e atos, como o sujeito. Entretanto, será dentre os pensadores promotores de rupturas que surgirá a figura de Freud, para então, modificar, mesmo que indiretamente, a noção desse sujeito, retirando a soberania do eu, da consciência e da razão e dando ao inconsciente o protagonismo e a determinância da subjetividade (TOREZAN; AGUIAR, 2011).

Segundo Torezan e Aguiar (2011, p. 531), a divisão do aparelho psíquico tem por proposta caracterizar o inconsciente “como uma instância psíquica marcada por uma particular maneira de operar, regulado por leis diferentes daquelas ordenadoras da consciência”, ou seja, um sujeito não unificado, “estranho a ele mesmo” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 83).

Para Winnicott (1976 *apud* BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 83), a noção do “eu”, do original “self”, tem por início a assimilação de si para com o sujeito, é “uma entidade individual, diferenciada, real e permanente, uma espécie de continente, de fundo estável, permanente e única, [...] presença, certeza impalpável, invisível, silenciosa e contudo essencial, ao mesmo tempo igualmente constitutiva do sujeito e a realidade viva”.

Realidade esta que, se o objetivo é o desejo, na visão de Ljonquère (2010), pode acontecer a educação; no entanto, do contrário, se a mediação se apresenta atravessada pela recusa inconsciente, “a educação pode tornar-se uma fato de difícil acontecimento” (LAJONQUIÈRE, 2010, 63-64). Daí a pertinência das reflexões de Freud (1913-1914), quando da exemplificação do encontro do seu mestre e as lembranças que o fizeram escolher determinada profissão:

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

Assim, o que de fato escapa ao estudante é muito mais a personalidade, ou seja, a pessoa desejosa do sujeito; que, necessariamente, a ciência, ou melhor, o conteúdo. Para Lajonquière (2010, p. 67), a palavra que educa não é a ciência contida nela, mas a “marca da sujeição do adulto à castração”, isto é, aquilo que escapa do sujeito-professor e alcança, por transferência, o estudante, é que terá como marca de sua memória educativa, o sujeito da palavra e não a ciência da palavra.

Desse modo, Almeida (1993, p. 42) conclui que o desejo, enquanto parte da subjetividade – sendo a linguagem e o inconsciente as outras duas –, posiciona-se diante das relações entre professor e estudante, a partir de sua cadeia de significantes, “sustentando, por seu dinamismo próprio, o circuito pulsional e marcando o que se pode denominar, do lado do aluno, desejo de saber, e do lado do professor, desejo de poder”.

De acordo ainda com Almeida (1993), é por meio do conceito psicanalítico de transferência que o desejo alcança a relação ensinar-aprender. Foi no famoso caso Dora, relatado no *Fragmento da análise de um caso de histeria*, em que Freud (1901, p. 110) relata: “toda uma série de experiências psíquicas é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico”.

Considerando ainda o desejo como elemento pertencente na relação ensinar-aprender, Almeida (1993, p. 42) concorda quanto à ligação da transferência sempre a um desejo, ou seja, “transfere-se para alguém um sentido que se relaciona a um desejo, cuja expressão, ao nível transferencial, pode ser de hostilidade, de agressividade, de amor, e que, psicanaliticamente falando, refere-se a experiências vividas primitivamente com as figuras parentais.”

Na relação professor-estudante; o aprendiz, determinado pelo desejo, atribui ao mestre um sentido especial. Sobre isso Almeida (1993, p. 43) afirma que o professor passa a ser

“depositório de algo que lhe foi conferido pelo desejo do outro”. E ainda, de outro modo, ratifica-se que:

[...] o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser objetiva, pois é escutada ‘através’ dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito. Ou ainda: ‘na relação professor-aluno a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.’ (KUPFER, 1989, p. 91-92)

Com relação a essa escuta do inconsciente, Blanchard-Laville (2005, p. 41) assevera não tratar o inconsciente de forma isolada, pois ele existe na fala, na escrita, na escuta sensível, ou seja, ele é “lugar em que são armazenadas as determinações do sujeito, e a transferência como o movimento, o processo pelo qual essas determinações são reveladas pela palavra”.

Considerar que se trata de um processo inconsciente, de transferência, só observável de maneira indireta, ou por sublimação, é compreender que, quando se torna consciente diante da palavra, emerge a possibilidade de reinterpretação de algumas manifestações inexplicadas de alunos e professores; pois, como atores de algo do outro, para além deles próprios, por meio do movimento de apropriação, identificam-se com o outro e vice-versa. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

E na mesma proporção em que se mantém a busca por reinterpretar essas manifestações inexplicadas entre os atores, almeja-se compreender o lugar dessas transferências no processo de aprendizagem; ou como bem indica a forma de colocar esse problema através da clássica aporia, “*intelgentia versus appetitio*”, em Lajonquière (1993, p. 116-118), quando delimita a “noção do sujeito suporte das aprendizagens”, busca da psicologia genética e da psicanálise, para solucionar os distúrbios provocados pelas “vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens”.

Para Lajonquière (1993, p. 119):

[...] não basta considerar uma inteligência fechada sobre si mesma: é imperioso também pressupor o funcionamento de algum tipo de afetividade ou simplesmente “um resto” que não cessa de (não) se presentificar nos processos epistêmicos como *um plus resistente* à clássica análise estrutural.

Será na dimensão transdisciplinar a vislumbrada, porém inalcançável, costura entre o sujeito epistêmico e o “sujeito do desejo”, o sujeito inconsciente, para então levar o “sujeito-professor”, *grifo meu*, a “colocar em dúvida cada um de seus ‘passos técnicos’ à luz da transferência que a mesma intervenção produz”, por meio do dispositivo da memória educativa, em alusão à interpretação dos sonhos, método proposto por Freud (1900).

1.4. “Interpretação dos Sonhos”: possível método aplicável à memória educativa

1.4.1. *Sonho e Memória*

Pode-se afirmar, assim como Freud(1900) o fez, que o conteúdo onírico tem por formação experiências diversas vividas lembradas nos sonhos. Contudo, muitas vezes, algo desse material onírico manifesto não é reconhecido pelo nosso arcabouço de conhecimento e experiências.

Posto como primeiro pormenor da relação da memória sobre o sonho, o conteúdo não reconhecido é resgatado por vivência outra, permitindo, então, concluir que o material outrora dado como perdido foi por algum motivo bloqueado da memória de vigília, sendo agora matéria de lembrança.

O segundo pormenor delimitado por Freud(1900), por meio de leituras realizadas em outros autores, como também das suas observações, é que muito desse conteúdo onírico manifesto tem suas origens na vida infantil, um dos motivos, inclusive do bloqueio para a memória de vigília, em virtude da amnésia infantil.

Por último, e o pormenor mais significativo, faz menção aos conteúdos de natureza mais insignificantes, o que contradiz as expectativas de quem sonha, pois se espera que as vivências da vida de vigília, considerando seu grau de importância, sejam matérias para as memórias e, conseqüentemente, mesmo que distante, conteúdos oníricos manifestos.

Nesse sentido, Freud (1900, p. 35) afirma que, diante desses pormenores, “o comportamento da memória onírica é com certeza de grande interesse para qualquer teoria da memória em geral”, fazendo-nos crer o caminho percorrido para com a memória educativa, à razão de ser ela o dispositivo de resgate dessa memória do infantil que constitui o sujeito e desvela as associações, mesmo que de natureza insignificante, das vivências narradas e não narradas, que perdidas estavam pelo caminho.

1.4.2. *O método de interpretação dos sonhos*

Os sonhos, ou melhor, os conteúdos oníricos, acompanham os indivíduos há muito tempo. Distante apenas de vivenciá-los, a interpretação desses dados, contados muitas vezes na roda de amigos ou para um confidente, é objeto de análise deliberada para qualquer um. Classificados como “mundo leigo”, dispõe-se de dois métodos iniciais para o alcance dessas tentativas de tempos remotos: simbólico e decifração (FREUD,1900).

O primeiro, tido com base no todo do conteúdo, tem por pretensão ser profético, ao conceber uma estrutura simbólica harmônica de algo que ocorrerá no futuro, como no sonho de José da Bíblia; o segundo, estruturado a partir das partes, concebe-se na descrição de um signo por outro de natureza conhecida. Ambos de caráter não científico, aquele “é limitado em sua aplicação, não sendo suscetível a qualquer exposição geral”; este, porém, “importaria que a ‘chave’, o livro de sonhos, fosse confiável, algo de que não há qualquer garantia” (FREUD, 1900, p.121)

Freud, tentado em acompanhar os filósofos e psiquiatras à época, afirmando que não seria possível a interpretação dos sonhos, logo “uma tarefa imaginária”, viu-se diante de uma crença popular que poderia dizer algo a mais para a ciência e inicia a busca por um método científico que interpretasse os sonhos. Foi em seus estudos sobre as histerias que incitou a perseguição, considerando a narrativa dos sonhos de seus pacientes, sob o método de interpretação elaborado para os sintomas. Nesse sentido, colocou a necessidade de uma preparação psíquica de seus pacientes, “um aumento de atenção” e a “suspensão da crítica” (FREUD, 1900, p.121-122), orientando quanto à relevância de toda a comunicação surgida na mente, sem a censura de qualquer ideia, para o êxito da psicanálise.

Das descrições relatadas (FREUD, 1900), verificou-se a disposição psíquica em duas diferentes ações: aquele que reflete, daquele que observa seus processos psíquicos. Em ambas há necessidade de concentração; contudo, sobre o material reprimido, àquele que apenas refletia, esse material era interrompido, enquanto que o auto-observador, na tentativa de censurar alguma crítica, apresentava outras ideias que de outro modo não surgiriam. Concluindo, então, que a partir do material novo, ou seja, das ideias oriundas da crítica, seria possível interpretar as ideias patológicas e as formações oníricas.

A esse estado psíquico, compara-se ao estado do adormecimento (FREUD, 1900); em que emergiriam as representações involuntárias em função da redução das atividades voluntárias, ou melhor, críticas, fazendo com que imagens acústicas e visuais representassem as ideias involuntárias. De outro modo, no caso em questão, para além do adormecer, o método teria nessas representações involuntárias a atenta observação e implicaria no primeiro passo da aplicação: o de que não se deve considerar o sonho inteiro para essas observações, mas as partes do conteúdo, enquanto apresentação ao paciente para ele complementar com as ideias de cada fragmento do conteúdo, classificado como “pensamentos ocultos” (FREUD, 1900, p.125), aproximando, assim, do método de decifração, em que a diferença reside na ausência de uma chave fixa que traduza o conteúdo onírico, mas diferenciando de pessoa para pessoa em sentidos diversos, por transferência.

Segundo Monteiro (2016, p. 77), “o sentido do termo *transferência* no texto sobre os sonhos diz respeito à transferência de intensidades psíquicas decorrentes dos processos de condensação e deslocamento que produzem os sonhos”, em que se tem por condensação a fundição em uma unidade todas as fontes que determinaram o sonho; e por deslocamento, as representações de depósito dessa condensação, ou seja, as representações simbólicas das imagens dos desejos recalçados.

1.4.3. Desejo, distorção onírica, condensação e deslocamento

O sonho é a realização de um desejo. Esta é uma afirmação recorrente de Freud (1900). Outros autores, fontes de suas leituras, não concordavam com essa asserção, tendo em vista que existem sonhos desagradáveis e que em nada revelariam um desejo. No entanto, o que Freud tem para refutá-los é primeiro: o desejo da qual Freud fala está para além do princípio do prazer; segundo, os sonhos em questão são objetos de interpretação, não do conteúdo onírico manifesto, mas do conteúdo onírico latente, pois o sonho não diz diretamente o que significa, há, no conteúdo manifesto, uma distorção onírica do conteúdo onírico latente.

Fato este que retoma a reflexão eminente, acerca do conteúdo manifesto insignificante do sonho, ou então do conteúdo absurdo – quando diante da recusa, de quem o sonha, de reconhecer nele qualquer significado –, do sonho a ser interpretado, pois há nessa recusa uma resistência, um desejo que foi distorcido para ter acesso à consciência. Esta distorção, segundo Freud (1900), tem por explicação a defesa a esse desejo; por que ele não pode ser reconhecido, ele se manifesta à consciência com uma distorção, de modo a ficar irreconhecível, ou, pelo menos, suavizar, como um eufemismo do desejo latente.

São dois os sistemas que dão forma ao sonho, gerando essa distorção: um dá forma ao desejo expresso pelo sonho, enquanto o outro estabelece uma censura sobre esse desejo. Quanto maior for a censura a esse desejo, maior será a distorção desse conteúdo onírico. Será essa segunda instância, esse segundo sistema, que permitirá o acesso desse conteúdo, mesmo distorcido, ao consciente.

Nesse sentido, Freud (1900, p. 167) consegue elementos à indagação, outrora motivo de reflexão, acerca de conteúdos desagradáveis serem também a realização de desejo: “isso é possível quando ocorreu uma distorção onírica, quando o conteúdo desagradável apenas serve para disfarçar um conteúdo desejado”, ou seja, o conteúdo onírico desagradável manifesto, censurado pela segunda instância, cumpre o desejo do conteúdo latente em primeira instância.

De outro modo, “o sonho é a realização (disfarçada) de um desejo (reprimido, recalçado)”(FREUD, 1900, p.182).

O que mais importa é a busca pela interpretação do conteúdo onírico latente do que pelo conteúdo onírico manifesto, uma vez que o material dessa segunda instância é distorcido por uma censura, uma defesa, para, então, ter acesso ao consciente, por meio, da condensação de elementos, gerando sonhos curtos de análises longas, e do deslocamento de um significado com referência a uma imagem, para outra imagem. Ações essas que favorecem a distorção do sonho e fazem com que a busca pelo seu significado esteja além do conteúdo manifesto.

Por que o sonho não é uma tradução fiel dos pensamentos oníricos, a condensação funciona como uma omissão, uma “reprodução extremamente incompleta e lacunar” (FREUD, 1900, p. 303); mas significativa, pois representa um ponto nodal em que muitos pensamentos oníricos são reunidos. De outro modo, essa condensação é um elemento representativo de várias maneiras nos pensamentos oníricos; a condensação, Freud (1900, p. 318) reforça, “se torna mais evidente quando escolhe como objeto palavras e nomes”.

Sobre a intensidade dessas ações psíquicas – condensação e deslocamento –, Freud (1900) conclui dizendo:

Assim, podemos supor que no trabalho do sonho se manifesta uma força psíquica que, por um lado, despoja os elementos dotados de alta valência psíquica de sua intensidade e, por outro lado, *pela via da sobredeterminação*, cria novas valências a partir de elementos de valência inferior, as quais entram então no conteúdo onírico. Se as coisas se passam dessa maneira, então ocorrem uma *transferência e um deslocamento das intensidades psíquicas* dos elementos particulares na formação do sonho, o que tem por consequência o surgimento da diferença de texto entre o conteúdo onírico e os pensamentos oníricos. (p.331)

É de se considerar, no entanto, que o resultado desse conteúdo onírico manifesto não mais se assemelha ao conteúdo onírico latente, devido às distorções elaboradas pelas condensações e pelos deslocamentos. Da mesma forma, pode-se afirmar que a censura do segundo sistema do sonho seja o elemento provocador das condensações e dos deslocamentos, assim como o desejo recalçado esteja por traz desses elementos de distorção, os quais, mesmo que insignificativos ou desagradáveis, sejam os pontos nodais para o conteúdo latente, para o acesso ao inconsciente.

1.4.4. Afetos: do sonho à memória educativa

Diferentemente ao que se vê nas representações das distorções dos sonhos, o afeto se mantém tanto no conteúdo manifesto, quanto no conteúdo latente. Para Freud (1900, p.485), “o afeto experimentado no sonho de forma alguma é inferior comparado àquele de mesma

intensidade que se experimenta na vigília”, afirmando, ainda, que é justamente em virtude desse afeto vivenciado na vigília que “o sonho reivindica o direito de ser incluído entre as experiências reais de nossa psique”.

Mesmo que os conteúdos representacionais sejam o resultado das distorções oníricas oriundas das condensações e dos deslocamentos, os afetos, segundo Freud (1900), permanecem imóveis, além dessas representações se ajustarem ao afeto, ou, por meio da interpretação, alcançarem o posicionamento original na narrativa do sonho. E por que é a parcela duradoura, o afeto não sofre com a experiência psíquica da censura da resistência, fixando-se como ponto ideal para indicar o complemento correto do sonho. Desse modo, a psicanálise “reconhece que o afeto é justificado e sai em busca da representação que lhe corresponde, recalcada por uma substituição”(FREUD, 1900, p. 487).

O afeto, para a teoria psicanalítica, é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional, relações inferidas e não diretamente observáveis, consoante afirmado por Freud (1927). Segundo Mota (2012, p. 58), por meio das memórias é “possível estabelecer de que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico e de que forma, os professores (sujeitos da pesquisa) lidaram, lidam ou esperam lidar com essa trajetória afetiva”. Permitindo, assim, estabelecer um laço entre a memória e o sonho, na perspectiva do ato narrado.

1.4.5. A memória educativa: um sonho narrado para contratransferência

Analisar o “eu”, enquanto próprio objeto em alegoria ao sonhado, ação contida na primeira memória em análise nesse estudo, é um desafio não somente para o protagonista da historicidade individual, como também para o pesquisador, uma vez que rompe com a “posição de perito” e “coloca em questão o tema da transferência e da contratransferência, que está no centro da análise”, transformando a relação entre o pesquisador e seus interlocutores” (GIRARD; GAULEJAC, 2013, p. 411).

Diante dessa centralidade e da necessidade de se colocar como pesquisador em um processo de contratransferência, em que há uma relação de afeto, um interesse pessoal entre os envolvidos – pesquisador e interlocutores –, Laplanche; Pontalis (2001) assim conceitua:

A transferência, na psicanálise, designa o processo pelo qual os desejos inconscientes são projetados ou atualizados sobre determinados objetos. Na relação terapêutica, a transferência é um elemento fundamental, tendo em vista que a partir da transferência e do método da associação livre é que o analista vai conseguir elencar os elementos que fazem parte do inconsciente do sujeito analisado. A contratransferência, nesse sentido, seria o processo inconsciente que a transferência provoca no analista e o trabalho analítico se daria na relação entre estes inconscientes que se comunicam pelo deslocamento recíproco de afetividades. (p.102)

Desse modo, o desenvolvimento do conhecimento sobre si próprio, além de causar transformação, intervém na sociedade em que se encontra o próprio sujeito, tornando-se “um ator, um agente de historicidades”, ou seja, “não se pode pensar a questão do sujeito sem inscrevê-lo numa dupla determinação: social e psíquica” (GAULEJAC, 2001, p. 41). Contudo, há de se considerar que, nessa dupla determinação, caminha-se pela transferência e pela contratransferência no sentido da busca pelos lugares simbólicos, não no viés do *setting* psicanalítico, de interesse exclusivo do analista, mas do interesse exclusivo do sujeito-professor-pesquisador.

É a partir da retranscrição dos rearranjos da memória, escritos de Freud (1974) a Fliess, na carta 52, ocasião da afirmação quanto à possibilidade da formação do nosso mecanismo psíquico ser oriundo de um processo estratificado, que, como na análise das distorções dos sonhos, onde os conteúdos se encontram sobrepostos por condensações e deslocamentos, pode-se supor essa mesma estrutura na memória educativa e na retranscrição dela para o alcance da contratransferência, no sentido de o sujeito-professor-pesquisador se ver também inscrito naquilo que se resulta dos atos narrados por seus sujeitos de pesquisa, importando, para tanto, o que se descreve acerca da metodologia proposta neste estudo.

2. METODOLOGIA

2.1. Natureza da Pesquisa

Entender pesquisa no campo educacional é considerar a dimensão transdisciplinar, em função das novas necessidades despertadas pelos estudantes. Questões essas que ultrapassam as fronteiras da ciência moderna, ou seja, rompem com paradigmas para uma “construção e busca de autoconhecimento” (SANTOS, 1996, p.199).

Conhecimento este que se inter-relaciona por meio de uma leitura de mundo extremamente conectada com dimensões de construção e reconstrução da busca por si mesmo. Daí a importância de se vincular ao processo do conhecimento e não propriamente ao conhecimento puro e aplicado e ao dualismo que muito perpetuou nas correntes pedagógicas.

Dentre as pretensões da ciência contemporânea, está a intencionalidade de não separar o sujeito do objeto (MORIN, 1991), mas manter implicada, nas ações humanas, as emoções (GOLEMAN, 1996), não somente dos estudantes, como também, e principalmente, dos professores, que há muito se viram envolvidos em didáticas mecanicistas e que agora estão envolvidos em uma interdependência enquanto desafio, diante de um novo olhar sobre o homem (SANTOS, 1996).

Este olhar, segundo Santos (1996, p. 201), dispõe de uma subjetividade, ignorada pelo paradigma educacional moderno; todavia, de vital importância para entender como se constrói o conhecimento e como compreender este sujeito que “aprende, reflete, reconstrói a si próprio e as suas relações com o mundo”, além de posicionar este sujeito em um mundo de incertezas que muitas vezes não poderá ser medido, devido à complexidade e aos múltiplos níveis de realidade e suas inter-relações e interdependências, necessitando compreendê-lo qualitativamente.

Desse modo, considerando Creswell (2010), justifica-se o caráter qualitativo da pesquisa por reconhecer que o objeto necessita de diferentes estratégias para, no local vivenciado pelo sujeito, coletar os dados, oriundos de múltiplas fontes: entrevista e documentos, no caso a memória educativa, enquanto dispositivo, e a própria entrevista, como instrumento de esclarecimento das lacunas presentes nos desvios dessa narrativa, dessa memória educativa.

Além disso, há ainda de se considerar o que afirma Creswell (2010) acerca do direcionamento dado à pesquisa enquanto a análise interpretativa dos significados apresentados pelos sujeitos, muito em função da lente teórica – no caso em questão, a psicanalítica –, e não o contrário, que é do pesquisador ou das fontes bibliográficas o significado.

2.2. O contexto, campo empírico, sujeito e o universo ético

O universo acadêmico possui alunos com identidades sociais diversas e, dentre os futuros egressos e os já egressos do Curso de Letras Português da Universidade de Brasília – UnB e de outras Instituições Educacionais do Ensino Superior (IES), sendo suposição dessa pesquisa que a escolha pelos estudos das Letras esteja vinculada às historicidades de cada sujeito e ao reconhecimento do sujeito-professor, enquanto agente dessas historicidades. Os professores são os interlocutores dessas relações subjetivas do cotidiano que resultam em identificações sobre as competências da Língua Portuguesa e, principalmente, das marcas deixadas em seus alunos do nível Básico do Ensino.

Diante deste cenário, foram convidados 5 futuros egressos do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e 3 egressos do mesmo curso, porém de realidades institucionais diferentes. Dos já professores convidados, 1 é egresso da Universidade de Brasília e os outros 2, de instituições privadas de Brasília, tendo 1 deles vínculo com a Universidade de Brasília, por intermédio do doutorado. Já os futuros egressos convidados, todos são da Universidade Brasília e ainda os serão, quando do término desse programa.

Importou pensar o sujeito em duas posições de idealização profissional, considerando os distintos espaços sociais – universo público e privado –, em função da hipótese de se encontrar lugares do sujeito-professor em posições diferentes nos desvios que compõem o desejo de cada professor-sujeito, fato que permitirá ao futuro professor, futuro egresso, mitigar possíveis efeitos que o contexto organizacional paradoxal possa causar, ou seja, possíveis marcas desveladas pelos sujeitos-egressos.

A seleção desses sujeitos se deu aleatoriamente, por intermédio de convite quando da apresentação do projeto aos estudantes do curso Letras e também aos professores em exercício – a partir do *network* do pesquisador-professor –, respeitando os preceitos éticos para a pesquisa que envolvam a participação direta de jovens ou adultos, conforme resolução nº 12/2009, do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Essa resolução dispõe acerca da necessidade de se apresentar um termo de consentimento em duas partes aos sujeitos (Apêndice A): a primeira, uma carta de apresentação com esclarecimentos sobre os procedimentos para a composição da memória educativa e a garantia de preservação dos sujeitos; a segunda, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), nos princípios que norteiam a resolução CNS 196/1996; fazendo-se constar, também, os objetivos da pesquisa.

Os interessados em participar foram selecionados mediante a disponibilidade e compromisso em escrever a memória educativa e em participar da entrevista semi-estruturada

a ser agendada após a entrega e a leitura/análise da narrativa para a disposição de auto-observador, como na interpretação dos sonhos. Contudo, dos 5 futuros egressos, 2 declinaram da pesquisa, mesmo depois de assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e 1, apesar de aceitar o convite, não chegou a assinar o documento, em função do acometimento de enfermidade.

Importa esclarecer as desistências por julgar que é um elemento de escuta sensível que deva ser interpretado. Das três desistências, duas foram minhas alunas, podendo-se supor várias justificativas para tal, independente do declarado ou não. Uma delas, apresentou o argumento de que seu curso não era de licenciatura, pretendia fazê-lo quando do aceite da pesquisa, mas que desistiu e se mantém no bacharelado e a segunda nenhuma justificativa, mas o seu silêncio, é, também, objeto de análise.

2.3. Método, Instrumento e Dispositivo

A retrospectiva foi marca desta pesquisa, pois considerar os fatos passados é conceber que há na memória do sujeito uma constituição de subjetividade, como bem sustentou Freud (TANIS, 1995). Desse modo, o dispositivo de memória educativa enquanto “dimensão essencial do escopo psicanalítico” Ferrari e Magalhães (2014, p. 3) e “evolução [...] correlata à evolução da própria psicanálise”, conforme destaca Almeida (2010, p. 1), assim referenciado por Freud (1900), em *Interpretação dos Sonhos*, como “traços mnêmicos” para a análise da palavra, é lugar de encontro de “algo” do sujeito.

Consoante os tipos de instrumentos descritos por Creswell (2010), a análise documental – em específico, os memoriais dos futuros egressos e já egressos do Curso de Letras Português da UnB – permitiu “ao pesquisador obter a linguagem e as palavras dos participantes” (CRESWELL, 2010, p.213), ou seja, a “verdade do sujeito”, a “constituição”, o “algo do sujeito” revelado por meio da linguagem, em seu viés escrito. A entrevista semi-estruturada preencheu as lacunas, ou seja, os desvios surgidos nas narrativas, e a linguagem viu-se imbuída de mais algum “algo” do sujeito, os “pensamentos ocultos” (FREUD, 1900, p.125), sendo auxílio daquilo que se pode interpretar.

Assim, a entrevista semi-estruturada foi momento de “interação, uma troca de ideias e de significados” (GASKELL, 2002, p. 73-74) em que a socialização das lembranças foi mote para identificações e relações transferenciais e contratransferenciais dos sujeitos, percebendo, nas partes escolhidas das narrativas, o que se revelou e fez-se suscitar interpretações, ou seja, “não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar” (PRADO &

SOLIGO, s/d., p.3), considerando os desvios desvelados nas repetições dos significantes presentes nos dois instrumentos e na posição de auto-observador do sujeito pesquisado.

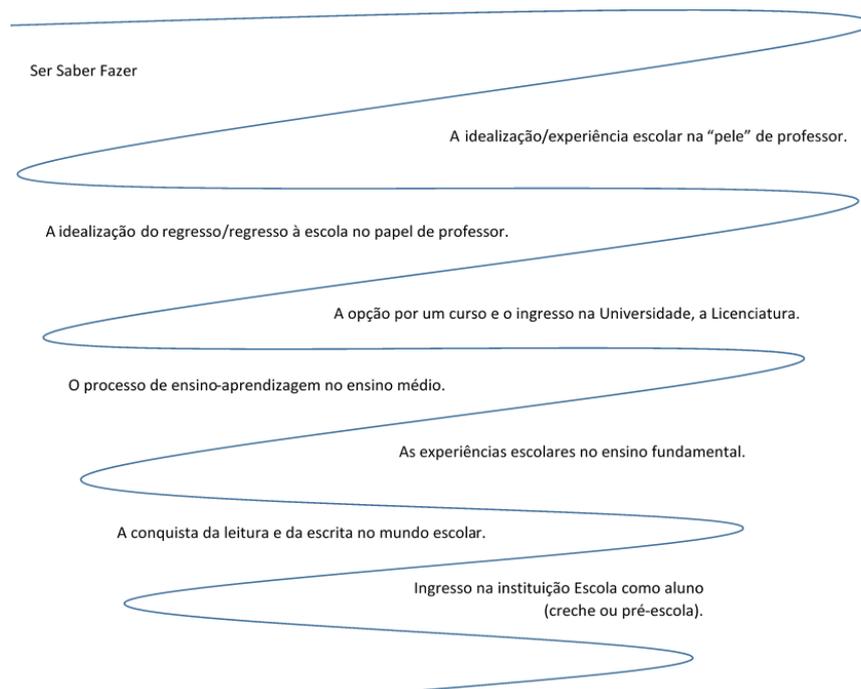
Além disso, por intermédio da memória educativa e em escuta sensível atenta dessa memória pelo pesquisador, em que tudo é significativo, a fim de captar as repetições, os pontos de resistência e as declarações ou as repressões aos afetos, a entrevista foi meio de estabelecer a transferência e contratransferência, no momento em que levou o professor ou futuro professor a realizar esse trabalho psíquico, conforme relata Freud (1925), a superar essa resistência ou o que pode vir a ser essa resistência.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Memória Educativa

Considerando a complexidade e os múltiplos níveis de realidade e suas inter-relações e interdependências para se compreender o sujeito e a busca pelo conhecimento, o protocolo para a construção da narrativa da memória educativa perpassou pela espiral como representação gráfica do resgate de nossas memórias afetivas, ou seja, um “espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998. p. 15). Nesse sentido, a figura a seguir foi norte para a estrutura reflexiva/imagética do autor/sujeito da memória educativa.

Figura 1: “Espiral de interações com o mundo escolar”



(ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.16, com adaptações)

O autor da memória, dessa forma, percorreu o espiral, detendo-se nas informações e questões constantes no quadro a seguir. De maneira que foram feitas anotações pontuais para a construção da narrativa, obedecendo-se as etapas para o alcance de: “episódios e sensações significativas”, “arqueologia do seu processo escolar” e a “síntese e análise crítica do relato para o presente” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 16).

Quadro 1: Informações e Questões Norteadoras

ETAPA 1 - Fatos Afetivos Marcantes
O professor de que mais, ou menos, gostou.
As disciplinas com que mais simpatizou ou aquelas em que sentiu grande dificuldade.
Os conteúdos aprendidos fácil e prazerosamente ou a duras penas.
As atividades nas quais nem sentia o tempo passar e outras monótonas e intermináveis.
ETAPA 2 - "Ingredientes" Pontuais do Processo
Como esses conteúdos foram ensinados/aprendidos (metodologia).
As relações professor-alunos e o clima vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram positiva ou negativamente).
Como se processava a avaliação (modalidades e frequência das avaliações).
Como você se sentia na "pele" de aluno (os medos, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças).
Relações família-escola-sociedade (como sua família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela).
ETAPA 3 - Síntese e Análise Crítica
Que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar?
Que relação existe entre o que me foi ensinado e como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas metodológicas como professor hoje?
Como percebo e vivencio hoje os papéis do professor e do aluno a partir das experiências escolares vivenciadas?

(ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.17-18, com adaptações)

2.4.2. Entrevista

A entrevista encontra-se fundamentada na interação direta entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Devido a essa interação, configura um método que pode obter informações que um questionário teria dificuldade em obter como, por exemplo, os significados subjetivos expressos pelo entrevistado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Das três formas de entrevista – aberta, estruturada e semi-estruturada –, a semi-estruturada foi a adotada por esta pesquisa. Baseando-se em um roteiro, de questões pré-elaboradas, o entrevistador tem a possibilidade de transitar de forma mais livre por esse roteiro, adaptando-o às respostas dos entrevistados. Assim, o roteiro não é um engessamento do processo, mas apenas uma base, a partir do julgamento do entrevistador. (LUDKE e ANDRÉ,

1986).

Como resultado das narrativas constantes na memória educativa, a entrevista semi-estruturada foi realizada após análise dos textos sob três premissas para a construção do roteiro de cada entrevistado: identificação das repetições dos significantes, dos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos, para, então, só depois, dividi-la em eixos (partes), resultando no roteiro a ser apresentado, inicialmente, ao sujeito entrevistado.

A divisão em eixos teve por objetivo apresentar ao autor as partes da narrativa, como nos procedimentos mencionados por Freud (1900), quando da descrição do método de Interpretação dos Sonhos, para que os “pensamentos ocultos” – um conjunto complementar de ideias sobre as partes – fossem apresentados. Para então, interpretar o que não se lembra, em função das recorrências, emergidas por condensações e deslocamentos simbólicos do retorno às pulsões de morte, o “eterno retorno”, o “umbigo dos sonhos”, a busca do objeto que constitui o desejo, segundo Freud.

A entrevista foi orientada sob a égide da livre associação de palavras, em que o sujeito deve falar livremente sem qualquer censura, seguindo a postura do auto-observador proposto por Freud. A escuta sensível dessa entrevista, após a transcrição, sob o foco da atenção flutuante.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Procedimentos de análise

Em alusão ao método de interpretação dos sonhos (FREUD, 1900), objetivando alcançar o sujeito enquanto auto-observador, a memória educativa, após análise sob três premissas – identificação das repetições dos significantes, dos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos – foi apresentada em partes ao autor do texto, assim como os sonhos não devem ser analisados por inteiro, fazendo-se findar a primeira parte da análise.

Como segunda parte, o tratamento do perfil da amostra selecionada, por meio de análise dos registros escritos presentes na memória educativa, em consonância com o que se completa a partir dos registros escritos da entrevista semi-estruturada, ocorreram, na perspectiva de Bardin, interpretando o material por meio da técnica adaptada da análise de conteúdo.

Dito isso, a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, podendo este conteúdo ser deduzido de diversas bases epistemológicas, objetivando a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”, ou melhor, “variáveis inferidas”(BARDIN, 2011, p. 44-46).

Dessa forma, no sentido de encontrar os desvios da “verdade do sujeito” nas repetições dos significantes, nos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos, justificando a análise de conteúdo, é o que se procurou estabelecer na busca por identificar as correspondências “semânticas ou linguísticas”, as estruturas “psicológicas ou sociológicas” (BARDIN, 2011, p. 47) e, por aproximação, o que do inconsciente é desvelado nos registros escritos da memória educativa e da entrevista semi-estruturada.

Esse desvelamento foi possível por meio da associação das palavras repetidas, permitindo “ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (BARDIN, 2011, p.57), ou seja, o que está vinculado ao desejo do sujeito, ao objeto faltante, aos pontos de resistência, às declarações e/ou repreensões aos afetos, ao “Isso” que constitui o sujeito e implica na sua escolha profissional.

Em consonância com Cohen e Manion (1994), a análise da entrevista semi-estruturada não se iniciou somente após a transcrição das gravações, mas durante a sua execução. As transcrições foram realizadas com a devida correção das imperfeições da fala e erros de português. As respostas foram categorizadas seguindo as premissas para a formação do roteiro e apresentada em partes diferentes para cada sujeito e sua memória educativa.

Quanto à análise de conteúdo do material resultado da entrevista semi-estruturada, seguiu-se os passos propostos por Bardin (2006), com adequações:

1º Passo: Transcrição das entrevistas gravadas feitas exclusivamente pelo pesquisador;

2º Passo: A pré-análise do material, que consistiu em: (a) leitura flutuante, com o objetivo de captar as pulsões do pesquisador frente às mensagens emitidas pelos entrevistados em consonância com memória educativa em três premissas: identificação das repetições dos significantes, dos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos; (b) delimitação das respostas para cada uma das partes apresentadas da memória educativa embutidas na *associação livre*; (c) delimitação do *corpus* da análise, demarcando o que será analisado;

3º passo: A exploração do material, por meio da organização da entrevista de cada professor, baseada no agrupamento de eixos propostos *a priori*, de acordo com as partes apresentadas da memória e a possível lacuna, ou melhor, a “verdade do sujeito” observada na entrevista;

4º passo: A definição das unidades de sentido - ilhas de significado - que explicitaram o conteúdo latente da entrevista com relação às partes do conteúdo manifesto apresentadas na memória educativa.

5º passo: Tratamento dos resultados (inferência e interpretação) – Com base na objetividade das respostas, derivou-se para a subjetividade da interpretação do latente, do potencial, do inédito, do *não-dito*.

Cada sujeito, para preservação de sua identidade em consonância com o preceito ético da pesquisa, foi apresentado por seu reconhecimento simbólico, essência a que o pesquisador compreendeu, por inferência, da marca do sujeito-professor, percebido pela sua subjetividade, o que se vê topicalizado a seguir:

- Sujeito A – Na outra série, ela não estava mais;
- Sujeito B – Ela está cá dentro, inquieta, viva;
- Sujeito C – Primeira vez que eu me emocionei;
- Sujeito D – É isso que preciso;
- Sujeito E – No meio do caminho, um professor.

3.2. Resultados e discussão

Em alusão ao método de interpretação dos sonhos de Freud(1900), as narrativas da memória educativa foram apresentada em partes, consoante ao método de decifração, em que não há uma chave fixa de interpretação do conteúdo, mas se diferencia de pessoa para pessoa

em sentidos diversos, por transferência, cada qual com a sua memória, com o intuito de se perceber as lacunas do sujeito, ou melhor, a “verdade do sujeito”.

Ao final de cada entrevista, uma questão foi direcionada a todos os sujeitos: o que significou, para você, compor a memória e responder à entrevista? Esta pergunta cumpriu o objetivo de verificar se houve da parte do sujeito uma postura de auto-observador, demanda levantada por Freud (1900), no tocante ao melhor contexto de análise para a interpretação dos sonhos.

O que se seguiu foi análise, em ilhas de significado, por meio de quadros, dos paralelos entre memória e entrevista sob as três premissas já mencionadas: identificação das repetições dos significantes, dos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos. Na sequência, a análise foi depurada com a eliminação dos quadros e a manutenção, por meio de citações diretas, dos fragmentos mais relevantes.

Ocorreram, ainda, para cada sujeito, informações preliminares. Em reconhecimento ao método de Freud (1900), em que sempre antes de apresentar as interpretações dos sonhos, notas sobre aspectos gerais da vida de cada paciente eram oferecidas. No nosso caso, extraídas, apenas, da memória e da entrevista. Contudo de natureza instigantes, pois foram fragmentos retirados, num primeiro momento, como de informações insignificantes, e mostraram-se, *a posteriori*, significativas para compreensões das reflexões alcançadas. Confirmando o que Freud (1900) declarou sobre distorção, ou seja, algo de latente está por traz desse material manifesto, possivelmente repleto de resistências.

Compôs-se, ainda, da análise, após as informações preliminares, a apresentação das partes, em tópicos, a fim de melhor compreender a sequência inferencial proposta pelo pesquisador.

3.2.1. Na outra série, ela não estava mais

O sujeito ora pesquisado, “Na outra série, ela não estava mais”, – por ocasião da escuta sensível, pelo sujeito-pesquisador, à memória educativa – recebeu as seguintes partes de sua narrativa, para condução da nova narrativa suscitada pela entrevista e o que mais tenha se repercutido desta: Letra; Organização; Altruísmo; 9,5 em Português; Fase de amigos; Desmotivação; Ensino Religioso; Interação; Educação Física; “Tocando em Frente”; 6ª e 8ª polêmicas; Professora de português?; Novas didáticas.

Vale lembrar que os fragmentos em destaque, extraídos da memória e da transcrição da entrevista, são os que de relevante se alcançaram das análises para o cumprimento dos objetivos

da pesquisa. Os demais não foram de todo excluídos da análise, fazendo-se presentes nas informações preliminares e nos motes inferenciais do pesquisador, quando das ações interpretativas relacionais: informações preliminares, conteúdo manifesto e conteúdo latente; como o que se vê a seguir.

Futuro egresso do curso de Letras Português da Universidade de Brasília, do gênero feminino, estudou a vida inteira na rede pública de ensino. Já na 2ª série do ensino fundamental ia sozinha para a escola e ainda levava seu irmão menor, seus pais trabalhavam muito, não possuíam escolaridade e coube a ela ajuda em casa. Os finais de semana eram de trabalho, dos 3 aos 14 anos trabalhava em festas infantis. O ensino médio também foi espaço duplicado: estudo e trabalho.

Inicialmente, durante a realização do curso de Letras, não queria ser professora – trabalhos de revisão de texto, por exemplo, já seriam uma satisfação –, todavia as atividades de monitoria em uma instituição particular de ensino fizeram acender a chama docente. Algo que, como será apresentado, estava em brasas, guardado como um conteúdo onírico latente.

Tem-se, inicialmente, na memória educativa, um tópico-frasal que sintetiza muito acerca do que foi narrado na escrita e na entrevista: *“Os professores que mais guardo lembranças no tempo de escola são os de ensino fundamental, as séries iniciais, os que lutaram para melhorar minha letra, os que me ajudaram a ser organizada e ter altruísmo.”* As palavras letra, organização e altruísmo são afetos recorrentes ao longo das narrativas: memória e transcrição da entrevista.

A censura quanto ao talhe da letra na primeira série escolar foi possível gerador do desejo, a falta do que fora demandado pela professora, e ao mesmo tempo o “ódio”, pois havia um motivo para a letra ruim: eram muitas ideias escritas rapidamente. Organizá-las implicava uma acuidade, solicitada pela professora, quanto à forma escrita; o que se fez faltoso diante da necessidade da ideia em detrimento de uma boa caligrafia que contemplasse o registro escrito.

Reconhece-se, nessas lembranças do infantil, uma hipotética associação do lugar do desejo com relação à falta que o talhe ruim da letra causou. Um objeto, que não necessariamente era perdido, pois ainda em fase de construção, identificou-se como possibilidade de motivo de afeto desvelado no ódio ao processo para uma melhor caligrafia, uma transferência, razão da lembrança pela professora, sob possível caráter de “ódio exacerbado”, mencionado por Freud (1925, p. 26).

Ambivalência reforçada por Kehl (2004, p. 32), em razão da natureza do ódio pelo objeto amado, ao que se mostra pela escolha do curso de Letras, e o “masoquismo moral do sadismo do supereu”, provocador de possível estrutura melancólica, é algo a que se possa ser

despertado por ocasião das atividades da profissão, em se comprometer ou não com o controle dessa ambivalência. Será o processo de caligrafia, diante, agora, de seus alunos, uma resistência distorcida em manutenção do compromisso com o mesmo rigor aplicado, ou uma manutenção do sofrimento, devido ao gozo despertado?

Há de se compreender o ponto nodal dessa reflexão para melhor se posicionar diante desse futuro agravo, pois, consoante ao que Kehl (2004) afirma, essa não reação ao agravo, impedidas de exercer na direção do aluno, pode, caso o sujeito não controle essa ambivalência, ser um dispositivo para o futuro quadro de ressentimento. E, de todo modo, independentemente desse quadro que se coloca hipoteticamente, a certeza de que a letra faz parte da constituição desse sujeito.

Para a organização, importa manter o já posto, pois o possível objeto perdido “letra”, pelo que Laplanche; Pontalis (2001) chamou de deslocamento recíproco de afetividades no processo de transferência, reaparece na figura da professora, auxiliadora no processo de organização. Marca deixada na lembrança e na constituição do sujeito quando a professora *“ênfatizava que a gente não gostava de perder as coisas e não encontrá-las mais [...] e que, quando fossem encontradas, [...]seria entregue a ela para que no próximo turno ela pudesse encontrar o verdadeiro dono”*.

Esse objeto perdido “Letra”, fato gerador de desejo com a primeira professora, encontrou hipotético local de conforto no afeto da organização despertado pela segunda professora. Apesar do objeto perdido em sala nunca encontrar seu dono, pois *“isso era raro de acontecer, sempre era perda total”*, as imagens de organização e o que se fez dela para a marca do altruísmo foram elementos importantes para resignificar e perceber a ambivalência despertada pela censura da letra, mantendo a relação de desejo, diante de uma nova perda, o deslocamento da primeira:

“já na outra série ela não estava mais, era outra professora, mas já tinha dito como era o caderno, como tinha que deixar, como eu tinha que escrever, como tinha que fazer tudo e como eu tinha que ir para escola aí já passava para meu irmão falando que ele teria que ir com uniforme limpinho, com o tênis bonitinho, porque, querendo ou não, isso faz você se sentir melhor.”

Em *“isso faz você se sentir melhor”*, momento em que falava da segunda professora e de como percebeu sua ausência após as férias, mostra a capacidade do sujeito, diante de sua constituição, de encontrar um elemento compensador para o objeto perdido: por último a professora, por deslocamento da letra. No caso em questão, o vínculo com a Língua Portuguesa – a letra –, marca de castração da primeira professora; e o vínculo com a educação – organização e altruísmo –, marca de escolha da segunda professora pelo caminho compensador no auxílio

ao seu irmão, o que, hipoteticamente, possa relacionar a escolha pela docência em Língua Portuguesa.

Não somente isso, ao que se pode notar nas informações preliminares, os pais, por condição da vida, não foram presentes nesse processo de escolarização. Somado a essa asserção, para Lajonquière (2010), a palavra que educa não é a ciência contida nela, mas a “marca da sujeição do adulto à castração”, ou seja, mesmo ausentes, como o que se vê em “*ela* (a segunda professora) *sabia que, como era uma instituição de pessoas, muitas vezes, carentes, que não tinham os pais para ajudar, ela entrava com isso*”, a escola, na figura das duas professoras, alegoricamente, ódio e amor, respectivamente, foram os afetos necessários para a substituição dos pais enquanto elementos castrantes desse sujeito, no ambiente de escolarização.

Desse modo, diante do que Freud (1900) propõe sobre o afeto nos sonhos, por analogia, reconhece-se que o afeto de ausência dos pais encontrou lacuna na castração da letra, recalcada, e na substituição pela organização, gerando a necessidade do altruísmo em virtude do social e marca para a escolha profissional, vinculada ao desejo faltante inscrito na Língua Portuguesa. Laços que serão reforçados daquilo que se pode interpretar do material distorcido, algo de latente está por traz desse material manifesto a seguir, repleto de resistências, fazendo-se revelar o conteúdo latente, vínculo das primeiras lembranças do infantil (FREUD, 1900).

A nota “9,5” em Língua Portuguesa – lugar da letra, objeto de desejo – estabeleceu, simbolicamente um divisor na escolarização e um novo lugar de afeto surge em “*a minha fase de fundamental II foi a de amigos*”. A nota, mesmo que elevada, contrapõe a um ritmo quantitativo outrora conquistado, contudo, em razão “*de uma palavra*”, retorno do objeto perdido, a disposição do estudo mudou de afeto, agora, direcionado aos amigos, ocasião em que se estabeleceu socialmente diante da interação com outros estudantes.

A retomada do objeto perdido “*caligrafia*” e o deslocamento desse afeto para os amigos é a declaração do foco dado ao fundamental I como sendo “*o da organização, da caligrafia*”, não da amizade. Ao que se nota a partir da 5ª série, com um afeto de auxílio às dificuldades pelos amigos. O faltar aula não mais estava condicionado ao querer saber, mas ao querer estar com o outro.

Utilizando-se de um simples cálculo para uma reflexão: a primeira série ela fez duas vezes, ocasião da censura da letra – objeto perdido – então, por que o afeto de desânimo surge somente no terceiro ano? No segundo ano, o afeto foi o de organização, momento em que pode estabelecer um melhor controle da ambivalência, pois o objeto de desejo encontrou lugar na organização. Contudo, é nesse momento em que surge o segundo objeto perdido, a professora, na terceira série “*não estava mais*”, precisando encontrar outro deslocamento em outro afeto

para a manutenção do desejo, que não mais o da organização, mas o do altruísmo, ora auxiliando – na figura do irmão –, ora sendo auxiliada – na figura dos amigos, o que supõe o vínculo do Ensino Religioso, como o que se vê a seguir: “*As atividades que eu sempre desenvolvi bem eram as de humanas. Tínhamos ensino religioso desde os primeiros anos e essa era uma matéria que eu gostava bastante*”.

O vínculo do Ensino Religioso mostra-se não somente pelo afeto de altruísmo, despertado na terceira série, mas por ser um possível componente de interdito, justamente, como marca da ocasião do objeto perdido Letra, na primeira série. Esse objeto perdido, somado aos afetos de organização e altruísmo, encontrará o afeto interação, o que se pode identificar em vários momentos nas narrativas.

Muitas imagens compostas na memória resultam desse afeto contido na “interação”. Tudo que envolveu a relação entre sujeitos e a retomada da letra, enquanto desejo, foi motivo de reforço a esse afeto para a constituição do sujeito. Não somente isso, como também os laços parentais foram recuperados, entrelaçando o desejo infantil com esse afeto.

Sobre esse laço parental, quando a dificuldade nos cálculos é mencionada, enquanto interdito, lugar da falta, houve uma distorção, um deslocamento para a disciplina de matemática. A lembrança, o conteúdo onírico manifesto, fez menção a um bom professor, não em razão do conteúdo, mas devido ao conteúdo latente inscrito na infância, com referência à segunda professora, aquela que foi o dispositivo de controle da ambivalência da “letra”, por meio do afeto de organização.

Essa relação, inscrita na memória, pode-se observar em “[...]ele mantinha uma coerência e uma organização em sala de aula, na forma em que se assentava cada aluno, na forma como preenchia o quadro, eram detalhes que davam gosto nas aulas[...]”. Um laço parental, marca da castração da letra, não dos interditos do pai ou da mãe, como o que se vê na ausência do auxílio para com o reforço educacional domiciliar, mas da escola, na figura da primeira e segunda professoras, 1ª e 2ª séries do fundamental I.

Assim, é possível que a perda do objeto “letra”, retome o que afirma Kehl (2004, p. 53) acerca de “perder, ao mesmo tempo, algo da ordem do *ser* e algo da ordem de um atributo cujo valor consista em sua capacidade de obturar, relativamente, o buraco da *falta a ser* [...]”. Com isso, imaginariamente, essa perda retoma “um lugar nesse campo narcísico, perdido no primeiro e definitivo enfrentamento com o pai, representante da Lei” e, por deslocamento, é redirecionado para a “organização”, “altruísmo”, “interação”; findando, hipoteticamente, na escolha profissional: professora de Língua Portuguesa.

3.2.2. *Ela está cá dentro, inquieta, viva*

O sujeito ora pesquisado, “Ela está cá dentro, inquieta, viva”, – por ocasião da escuta sensível, pelo sujeito-pesquisador, à memória educativa – recebeu as seguintes partes de sua narrativa, para condução da nova narrativa suscitada pela entrevista e o que mais tenha se repercutido desta: Pai; Vontade e Imaginação; Vontade/Médico e Imaginação/Professor; Perda do Amigo; A colega de turma; Episódio da Cola; Igreja; Medicina e Fracasso; Professor A.; Matemática: o que mudou o caminho?; Letras e Trabalho; Experiências Escolares e Pesquisa.

Importa lembrar que os fragmentos em destaque, extraídos da memória e da transcrição da entrevista, são os que de relevante se alcançaram das análises para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Os demais não foram de todo excluídos da análise, fazendo-se presentes nas informações preliminares e nos motes inferenciais do pesquisador, quando das ações interpretativas relacionais: informações preliminares, conteúdo manifesto e conteúdo latente; como o que se vê a seguir.

Professor da rede pública do ensino, gênero masculino, formado em instituição privada. Sua ligação com a Universidade de Brasília está no âmbito da pós-graduação. Inicialmente a licenciatura não era sua primeira opção – a medicina era a sua vontade –, mas ser professor fazia parte da imaginação. Sua primeira professora, a das primeiras Letras, foi episódio de reencontro, porém nada ficou na lembrança.

Tentou traduzir na memória educativa o que sempre “*quis resumir da vida profissional*”. Pensou, lembrou, penou... enfim, percebeu que “*memorial é trazer à memória o que está escondido cá dentro.*”

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, arriscou:

Gastei uma hora pensando uma palavra que a pena não quer escrever.
No entanto ela está cá dentro, inquieta, viva. Ela está cá dentro e não quer sair...

E a Matemática? “[...] *não me lembro de quem veio o primeiro incentivo*”, o que se sabe é que nunca teve dificuldade em abstrair as operações básicas. A problematização estava na materialização das fórmulas, daí a dificuldade em Física.

E o que parece insignificante? Há de se analisar:

Espaçadamente aparece um episódio ou outro, marcando minha vida estudantil: a primeira namorada que se contentava em receber um “bombom” no portão da escola (pelo simples prazer de tocar suas mãos); o colega bom de bola que fazia “piruetas no ar” em suas jogadas; a primeira vez que “matei” aula pulando o muro da escola (o ralhinho de minha mãe valeu pela “pisa”); o professor que gostava de nos levar para fazer a horta da escola; o professor que não largava sua bicicleta (estacionava sua bike dentro da sala de aula); a diretora que tinha cara de brava mas que era um amor de pessoa; o turno da fome (almoçava antes das 10h ou depois das 14h) - coisa horrível!

Pai, tenta aproveitar ao máximo seus filhos, pois com 8 anos de idade já não tinha o seu; reconhecendo, por isso, que o tempo passa rápido. Cita *Tiago (4.14): Vocês nem sabem o que acontecerá amanhã! Que é a sua vida? Vocês são como a neblina que aparece por um pouco de tempo e depois se dissipa.*

Professor, soube aproveitar cada experiência dos colegas de profissão. Insistente, alcançou êxito em sala de aula, chamando cada aluno pelo seu nome. Quando a oportunidade surgiu, a pesquisa foi elemento de retorno ao que será mote nessa análise – a “vontade”: *“Quanta ingenuidade e expectativas! Não me tornei médico, mas nunca me fugiu essa vontade. Atualmente estudo o cérebro do leitor da literatura, na perspectiva da neurociência, talvez pagando a mim mesmo essa dívida. Que dívida é essa?*

Mesmo não convivendo com seu pai, mesmo com imagens esparsas desse tempo, 8 anos é tempo suficiente para a constituição do infantil, pois o que seguirá é o período de latência (FREUD, 1925), momento em que terá sua moral formada. Prova disso, é que nesse espaço de tempo, o sujeito foi marcado com os afetos de esforço, justiça e honestidade de seu pai, ainda quando vivo: *“Eu gostava do seu senso de justiça [...]”. Claro que a falta desse pai também falará muito, como o que se vê com o afeto da ausência: “Um pai faz falta [...]”*. Sendo possível que esta falta seja o início do questionamento anterior, apenas o início.

As palavras “vontade” e “imaginação” são inscrições constantes nas duas narrativas: memória e transcrição da entrevista. A vida tem seu movimento, muda o caminho da vontade de menino, mas o menino permanece, *“é bom que ele permaneça”*. Esse menino tem possível lugar no desejo infantil, vinculado ao significante “vontade”. É como se o “não menino”, ou o que resultou dele, depois das intercorrências da vida, das resistências da vida, fosse o resultado de um sonho, o conteúdo onírico manifesto, vinculado ao significante “imaginação”.

Grata coincidência ou não, vontade e imaginação são ótimas palavras para explicar com simplicidade que o sonho é a realização de uma vontade, por meio da imaginação. E se a imaginação é a composição onírica manifesta do sonho, por meio das distorções; a vontade é o desejo, o conteúdo onírico latente, a verdade do sujeito, o desejo sexual infantil e inconsciente.

Logo, a expressão “é bom que ele permaneça” revela a hipotética necessidade de manutenção dessa “instância interditora” (FREUD, 1913), na figura do menino, na figura da “vontade”, para “permitir a ligação durável e inevitável do desejo e da lei, tanto no indivíduo quanto no corpo social” (HENRIQUÈS, 1983, p. 35). Lei esta associada ao vínculo de castração, que retoma a condição incestuosa ao se inferir a manutenção de luto da mãe em prol dos filhos, direcionando para a constituição do pai morto (totem) e sua idealização (tabu), na adolescência, com os afetos de esforço, justiça, honestidade e ausência.

Claro que, literalmente, o pai estava morto, porém, não é esta a condição a que se levanta para a demanda da sexualidade. A perspectiva é simbólica e mais vinculada ao desejo de manutenção do luto da mãe, em razão da manutenção do incesto não declarado, e do desinteresse/interesse pelo pai morto, na figura do brincar enquanto o pai era velado, do que propriamente, vincular o “pai morto”(FREUD, 1913) ao estado de vigília.

Fato é que o significante “vontade” passa a ser o “*combustível*” e a “*imaginação*” o “*trampolim*” para o alcance do ser desejado pelo sujeito: o “*menino*”. Parafraseando também Guimarães Rosa, o “*menino*” estava inquieto e vivo, escondido dentro dele, guardando o desejo sexual infantil como combustível para a imaginação e satisfação desse desejo: medicina. E a imaginação, distorção desse desejo: Professor. Como o que se observa em: “*Foi na infância que coloquei em minha mente a vontade de ser médico. Também foi na infância que me imaginei professor.*”

Medicina e o ser professor são possíveis elementos condensadores de todos os afetos relacionados à vontade e à imaginação. O ato de brincar, relacionado à atividade docente, estabelece vínculo de afeto com pai morto, para manutenção do incesto, para manutenção do desejo e sua distorção, ou seja, o desejo, como é da natureza sexual infantil e está direcionado, simbolicamente, pelo ato de brincar no velório do pai, a condição de brincar com os amigos de professor mantém a posição do pai morto e a idealização dele, por deslocamento, na escolha profissional: “[...] *a docência vinha pelas nossas brincadeiras de escola. [...] Um grande amigo, que muito cedo nos deixou com saudade eterna, era ora meu professor ora meu aluno: ficávamos tardes e tardes brincando de ensinar a nossos vizinhos e a nós mesmos.*

A medicina continua sendo a vontade, mas na condição de totem. Por que há uma defesa impedindo que esse afeto venha à consciência, idealiza-se o “pai morto”. Deslocando-se, assim, para a profissão que mantém o afeto da vontade, sem o cumprimento na vida de vigília, sendo “trampolim” para a realização desse desejo, ou melhor, dessa vontade, mas com outra roupagem: professor. O que se verá adiante são fragmentos da memória e da entrevista, respectivamente, vinculados a esses dois afetos: vontade e imaginação:

Já a docência vinha pelas nossas brincadeiras de escola. Eu gostava de ensinar o que aprendia e de aprender o que ensinava. Um grande amigo, que muito cedo nos deixou com saudade eterna, era ora meu professor ora meu aluno: ficávamos tardes e tardes brincando de ensinar a nossos vizinhos e a nós mesmos.

Algumas mortes em minha vida elas foram fortes, meu pai primeiramente, e depois esse meu amigo que morreu aos 18 anos de idade, ele era um menino tão intenso, tão terno, tão alegre e muito sábio, muito sabido, ele era aquele aluno que na aula de matemática ele desafiava o professor, e o professor dava a incumbência de aprender exercícios, e ele ia para casa e no outro dia a aula começava com ele respondendo

ao exercício de matemática, ele era muito inteligente.[...] Era aquele colega que se a vida tivesse lhe dado mais tempo, seria aquele professor que de fato seria um show de professor, ele fazia o que gostava: de ensinar as pessoas, e com graça[...]

A disposição do significante “brincadeira”, relacionada à morte do amigo, é o possível lugar de retomada sobre o qual Kehl (2004) afirma acerca do objeto perdido. Algo não só da brincadeira se perde, mas também algo da ordem do *ser*, retomando um lugar no campo narcísico, quando diante da manutenção do incesto, ao brincar no velório do pai, representante simbólico da Lei, vê-se indiferente à morte, todavia autorizado, naquele momento, a ser castrado pelo outro do social. E por que se abre a dimensão do *falta a ser*, infere-se o vínculo ao campo da “imaginação”, mais uma vez, pois o campo da “vontade”, conteúdo latente, foi censurado.

“Um fato, porém, me persegue até hoje. E ganhou mais vida depois que eu reencontrei minha colega de turma, envolvida na cena. Nossa professora de Português desconfiava de que um passava “cola” para o outro.” O reencontro entre dois colegas de turma provocou um resgate da lembrança do episódio de cola. O que se pode deduzir é que há um retorno do afeto brincar de ensinar, imaginação, mas não mais como ato lúdico, e sim como transferência desse afeto para a verdadeira prática de ensino, vinculada à Língua Portuguesa. Além disso, há um retorno da pulsão sexual, por transferência também, para a vontade da realização de um amor, não mais por incesto:

[...] não era aquele gostar, era talvez aquela vontade, aquele alimento por saber, se ela me de bola, quem sabe?” Mas eu era muito tímido, então nunca teria coragem de dizer [...]ela tinha mais posse do que eu, então por ela ser um pouquinho de destaque, a situação dela ser mais elevada do que a minha, eu terminava me recolhendo a minha insignificância.

Relação essa que, possivelmente, permitiu o equilíbrio da ambivalência provocada pelo objeto perdido. Por que o sujeito se recolhe à sua “*insignificância*”, ele, paradoxalmente, se coloca diante do amor próprio e consegue vencer o luto, “lento e doloroso processo de desligamento da libido de um objeto perdido” (KEHL, 2004, p.36), muito em razão da transferência da paixão, inicialmente, incestuosa, para outra que passa a ser também um objeto perdido, pois, apesar da vontade, não se configura a paixão.

Contudo, como parte do controle dessa ambivalência, com o luto vencido, e retorno às atividades sem perder o amor próprio, o sujeito se vê diante de um aspecto simbólico para a manutenção do desejo, vinculada à vontade não configurada, mas deslocada, mais uma vez, pelo afeto da imaginação: vencer a colega de turma em Língua Portuguesa. E o episódio da cola vem para configurar melhor esse cenário.

Era uma professora de Língua Portuguesa, “*ela achava que um ajudava o outro, um dava cola para outro e não era assim*”. Ela colocou em dúvida a competência de ambos e verificou o inusitado: não havia cola, ainda mais, não havia vencedor. Logo, vencer a colega também ficou na vontade, necessário era o trampolim da imaginação para compor o *falta a ser*, retorno narcísico, vinculando mais uma vez à Língua Portuguesa.

É como a distorção nos sonhos, segundo Freud (1900), tem por explicação a defesa a esse desejo, mais uma vez vinculada ao significante “vontade” de vencer; por que ele não pode ser reconhecido, ele se manifesta à consciência com uma distorção, de modo a ficar irreconhecível, ou, pelo menos, suavizar, como um eufemismo do desejo latente, o retorno do significante “imaginação”, e por cumprimento, o vir a ser professor.

Além disso, como a colega não se efetivou como professora, ser professor, nesse caso seria uma forma de compensar o não alcançado descrito no afeto da “vontade”, despertado novamente, pois diante do observado, “*ela era sempre melhor do que eu, tanto que ela é hoje casada com um prefeito de uma cidade*”. Fragmento este de laços profundos com a vontade de *status* de médico em “*eu olhava que eles eram bem-sucedidos*”, fomentando novamente o retorno ao desejo infantil. Retorno este com alguns interditos também na igreja, o que não seria diferente, pois é sabido que nesse espaço, há um lugar social de castração.

A ausência do pai foi, possivelmente, reconfigurada na figura da igreja, servindo como a lei. A expressão “*ela me podou de muitas coisa*” clarifica bem o papel da igreja como interditora nessa constituição do sujeito. Momento também em que o sujeito reconhece a formação de alguns valores para a sua caminhada e tem com a “palavra” um retorno do desejo infantil, em função da condição narcísica, devido ao cumprimento da lei do pai, instância interditora de formação dos desejos. Esse retorno à palavra é marca constituinte da infância, direcionando-o para o reforço quanto à escolha profissional, ainda como conteúdo latente, não manifesto. Fato que tem sua marca no fragmento a seguir:

[...] um fato foi decisivo para minha escolha profissional de professor. Na última prova do ano, meu professor de português me deixou de recuperação, por causa de uma construção que eu fizera em minha redação final: “se se morre...”. O Professor A. me disse que eu queria “inventar a roda” e que, por isso, ele me deixaria de recuperação. Após a prova de recuperação (eu não sabia o que era isso, pois sempre passei em todas as matérias no 3º bimestre), ele me chamou e disse: - agora, sim, você passou de ano. - Retruquei: mas professor, a construção não estava errada, porque eu me baseei no poema de Gonçalves Dias Se se morre de amor. Entendi que era uma forma correta. - Ele respondeu: - Eu sei, mas você transgrediu o que eu lhe ensinei em sala. Mas não se preocupe: eu sabia que você iria passar de ano. - Respondi: e se eu não tivesse estrutura emocional para passar nessa prova? Eu iria ser reprovado de ano por causa de sua “birra” comigo? Professor A., saiba de uma coisa: farei vestibular para o curso de Letras, não mais de medicina, porque não tenho preparo

para a concorrência, e voltarei para dar aula no seu lugar. Pareceu uma profecia: em 1989 estava eu substituindo o Professor A..

O retorno à palavra enquanto objeto de afeto, de retorno à condição narcísica, encontrou lugar, por uma pulsão de morte, naquele que, por sua condição social – professor – seria uma nova “instância interditora” (FREUD, 1913). Foi a lei, e o objeto censurado foi a Língua Portuguesa, conteúdo latente, inconsciente, enquanto lugar de desejo. O *falta a ser* surge, e retoma a condição desse desejo e da lei (KEHL, 2004), do mesmo modo que, por transferência, sob possível caráter de “ódio exacerbado”, mencionado por Freud (1925, p. 26), encontra o lugar, novamente, da profissão em Língua Portuguesa, por meio da marca de um professor.

E a medicina? Substituída foi pela imaginação: ser professor. No momento, apesar de declarado diante do interdito do Professor A., ainda não estava totalmente direcionado para Língua Portuguesa, de modo a ser conteúdo manifesto, ainda latente. A condição da não realização da “vontade” ganhou distorções no estabelecimento de afeto da concorrência do curso e da condição de atividade no exército, mas o que censura a manifestação desse ato é o retorno narcísico. Teria que encontrar um substituto dessa vontade, para a realização do desejo repleto de resistências. E o que dizer acerca da Língua Portuguesa? Como ela quase foi substituída pela Matemática? O que mudou o caminho?

A fila foi a resposta, uma possível distorção onírica, possível retorno narcísico. A fila, não em condição do seu tamanho, mas estava, simbolicamente, repleta de resistência. Primeiro, a relação da “vontade”, vínculo do desejo infantil, vínculo com a medicina, com o fracasso. Segundo, o retorno narcísico, por transferência com o Professor A., na condição de substituto para equilíbrio da ambivalência provocada pelo professor. Língua Portuguesa, Letras, é o elemento da condensação de todos os afetos da imaginação, do trampolim para a “vontade”, objeto de desejo. Língua Portuguesa, Letras, é o conteúdo onírico manifesto, a realização do desejo.

3.2.3. Primeira vez que eu me emocionei

O sujeito ora pesquisado, “Primeira vez que eu me emocionei”, – por ocasião da escuta sensível, pelo sujeito-pesquisador, à memória educativa – recebeu as seguintes partes de sua narrativa, para condução da nova narrativa suscitada pela entrevista e o que mais tenha se repercutido desta: Encontrou-se perdida na escola; Tia que ensinou a escrever e a ler; Professora favorita da 2ª série, Mestre D’arms; Irmã; Choro por matemática; Professora de gramática;

Ensino Médio; Literatura decidiu o curso de letras?; Que questões familiares eram essas?; Poucos relatos da UnB; “Não me enxergo dando aulas mais”.

Importa lembrar que os fragmentos em destaque, extraídos da memória e da transcrição da entrevista, são os que de relevante se alcançaram das análises para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Os demais não foram de todo excluídos da análise, fazendo-se presentes nas informações preliminares e nos motes inferenciais do pesquisador, quando das ações interpretativas relacionais: informações preliminares, conteúdo manifesto e conteúdo latente; como o que se vê a seguir.

Tem memórias maravilhosas da segunda escola, no Jardim II e 1ª série, mas quem a ensinou a ler e escrever não foi a tia dos dois primeiros anos, foi aquela que nenhum afeto ela considerava ter. Já a primeira escola, esta, perceber-se sozinha e não ser notada foi uma condição ruim de lembrança, foi angustiante.

Estudante, gênero feminino, no início não pensava em cursar Letras “*porque nunca havia sido incentivada para isso*”, Jornalismo era a indicação, pois gostava de ler e de escrever. Por fim, desconsiderou a hipotética mediocridade do curso de Letras Português e ingressou na Universidade de Brasília.

Recentemente, teve uma experiência em Portugal, com o objetivo de conhecer outro país falante de Língua Portuguesa, além de observar as diferenças lexicais e semânticas. Sondou o campo da revisão textual nesse país, pois “dar aula” não mais é sua meta.

Pensa em retornar a Portugal e fazer um mestrado em revisão, mas teme que a preferência por falantes da língua mãe seja um impeditivo, possivelmente, muito em razão de duas vivências de repreensão, por dois professores portugueses, quanto à sua fala. No momento, vive um conflito sobre o que fazer depois de formada.

A figurada da irmã é recorrente em sua narrativa, em vários momentos ela se fará presente. Possível lugar de falta constituído na infância, encontrará espaço simbólico, por condensação dos afetos de angústia despertada pelo “não ser notada”, deslocado para a irmã. E o fato norteador para essa hipótese é:

Não me lembro muito bem da minha pré-escola, o que lembro de mais forte lá na verdade foi um acontecimento um pouco traumático, eu acho. Recordo que minha turma estava no parquinho brincando. Eu encontrei minha irmã lá, que também estava com sua turma. Conversei com ela por um tempo, nisso me afastando do resto da turma. Quando percebi, estava sem minha turma lá. Também estava sem minha irmã e o porquê de eu estar sem ela também é um mistério na minha memória. Sei que tenho a imagem gravada de um portão fechado. De alguma forma eu consegui voltar para a sala de aula, que já estava em uma atividade: Todos sentados no chão em uma roda. A professora nem tinha sentido minha falta e me impressionou ela não ter notado também quando eu entrei.

O que se infere da cena narrada é fato desse afeto de se ver perdida, isolada, sozinha repercutir para o afeto de uma solidão angustiante, prova disso é que, ao final da entrevista, a síntese desse afeto é a angústia. Um sentimento provocado não somente por se ver perdida, mas, principalmente, por não ter sido notada pela professora. E o que se vê adiante é que, possivelmente, esse “não ser notada” é lugar de afeto para com o não ser vista pelo pai.

Há nessa cena um espaço vazio provocado pela transferência, seja ela por um espaço de amor ou de ódio (FREUD, 1925, p.26) pela professora. Se a transferência, para a psicanálise, em uma dimensão clínica, é um espaço do qual há a realização de um trabalho psíquico que permita a superação da resistência, levanta-se a seguinte pergunta: que resistência é essa que não foi superada? Ou seria essa imagem o resultado da própria resistência? Resistência esta que, nos sonhos, é resultado de transferências psíquicas de distorções, por condensações e deslocamentos (MONTEIRO, 2016); caminhos que ludibriam o *ego* e encontram o direcionamento necessário para se fazer conhecido enquanto conteúdo manifesto, cheio de “imaginações”.

Para Freud (1925, p. 40) essas “imaginações” são frutos das “satisfações instintuais que tinham de ser abandonadas na vida real”. Apesar do sujeito ter a compreensão da possibilidade da imaginação sob o ato narrado, não fica claro qual seja o motivo de tal distorção. O que se pode constatar é a inoperância do professor diante de um fato que, ao natural, a ação docente seria outra: procurar pelo aluno perdido, chamar a atenção do aluno que entrou depois, entre outras possibilidades de repressão ou de afeto da “busca pela ovelha perdida”.

De todo modo, a alfabetização não foi missão dessa professora, mas a Tia J. “*Eu lembro que eu tinha nada especial com ela, assim da personalidade dela. Não tinha um carinho, um afeto. Fico com o pensamento: “não teria sido legal se eu tivesse um afeto maior com quem ensinou uma coisa tão importante para mim?”*”

Esse questionamento despertado quanto à necessidade de afeto para com a pessoa que transmitiu o objeto amado – resultado de escolha profissional: a letra, a leitura, a literatura –, tem por possibilidade de direcionamento o que Freud (1925) tece acerca dos instintos sexuais despertados na infância, primeiramente tendo a mãe como objeto de amor, o que no caso se transfere ao afeto de querer contar e mostrar o aprendido ao objeto amado, fazendo do ato de ler e escrever para saber, a transferência psíquica de objeto, uma organização da libido “objetal” (p.36): “[...] eu ficava muito feliz em perceber que conseguia ler. Lia tudo pela frente para a minha mãe: outdoors, tapetes com escritos, revista, tudo. Achava o máximo. Em um segundo momento, o hipotético lugar de falta despertado pelo distanciamento do pai e a consequente

inibição da condição fálica. Razão da pulsão emocional despertada, o que mais adiante será narrado.

No ensino fundamental, a professora favorita foi a da 2ª série: *“Ela gostava muito de mim e eu dela, eu era sua aluna preferida e ela não disfarçava muito isso, [...] certa vez, ela disse para minha mãe que queria ter uma filha como eu.* Novamente a lembrança do infantil relacionado ao objeto de amor, agora, transferido para a professora, que, como o primeiro objeto de amor: a mãe, assim teria feito para proteger a filha de qualquer obstáculo que viesse desmerecer seu “senso de justiça”:

Ela foi ótima, eu a admirava de todas as formas, achava ela linda, achava ela doce, achava ela capaz e teve o episódio dela me defender diante do amiguinho que eu gostava [...]ele já tinha me enchido muito e fui reclamar com ela e disse para ele que eu ela conhecia, que eu tive um motivo para isso, eu lembro que eu me senti um pouco mal, pensei “ha! mas ela me está tratando diferente e se tivesse sido mais minha culpa mesmo” mas também achei super legal, porque eu vi que ela realmente gostava muito de mim e me conhecia assim meu senso de justiça

Claro que esse afeto ocorre, muito em função da declaração da professora em desejar ter uma filha como ela. Ao que se pode notar também, é a figura do garoto, como o que se vê a seguir, com o despertar da libido, um retorno ao objeto amado: a figura da mãe, mas tarde, a figura da letra, da leitura, da literatura e a instância interditora do pai.

A fazenda Mestre D’Armmas foi episódio marcante para o afeto relacionado à liberdade, misturado com o conhecer do sujeito da professora fora de sala, detentora da matéria distante do gosto, mas que se utilizava de leituras para acalmar os estudantes. Fato esse que retoma a figura do infantil da professora das primeiras letras, em que a imagem mais presente era fora de sala, a presença dela enquanto mãe da namorada do vizinho. Além disso, a escolha por ler livros para as crianças acalmarem, também é possível zona transferencial da libido narcísica, mãe, enquanto aquela que escutava a leitura da filha; e objetal, letra, leitura, literatura, enquanto aquela que acalmava uma inquietação, uma resistência, qual?

“No meio da 5ª série eu já sabia que ia ter que me mudar de colégio porque minha irmã ia terminar a 8ª série e nesse colégio não tinha Ensino Médio.” A condição de mudança vinculada à necessidade da irmã foi um retorno ao infantil, apesar da declarada consciência de mudança somente nesse período. A mudança foi momento de compreensão da ambivalência despertada pelo afeto de angústia após não ser notada nas primeiras séries, pois a ausência de socialização da irmã, nessa nova escola, despertou o lugar da falta no outro e o encontro do lugar de conforto e compensação da angústia ao compreender a necessidade de ajudar a irmã, que também se encontrou perdida em algum momento. E o vínculo da nota baixa relatada na memória tem um direcionamento de afeto por deslocamento.

Que condição era essa de alcançar uma boa nota? Algo vinculado à necessidade apenas de manter bons resultado, ou por que a irmã “*já tinha um contato grande com a professora por ter aulas particulares na casa dela*”? Ela já conhecia a professora: “*isso fazia com que eu sentisse uma maior pressão em ir bem na matéria.*”

Essa pressão, fruto do despertar de uma determinada resistência, tem possível origem no infantil, em razão de um vínculo de afeto relacionado à irmã. A necessidade de causar uma boa impressão na professora e o não sucesso desse intento; mais do que alcançar uma boa nota para evitar o fracasso, despertava o lugar de encontro que ela rejeitava: não se ver sozinha, um lugar de imaginação, fruto das satisfações instintuais que devem não fazer mais parte do real (FREUD, 1925).

O afeto dessa resistência procurada é a angústia, logo, a solidão tem função interditor e sua irmã, simbolicamente, condensa todas essas pulsões, pois a falta de socialização da irmã é o retorno indesejado desse afeto, a solidão, o não ser observada pela professora é o que ela rejeita e ao mesmo tempo o encontro com o lugar de gozo, pois mesmo considerando “injusta” as broncas da professora de Matemática, isso fazia com que ela fosse notada. Nesse sentido, a pressão diante da professora de Matemática, pelo vínculo com a irmã, desperta o lugar da falta, resultando na dificuldade encontrada na disciplina. O que não poderá ser dito acerca da Língua Portuguesa, ficando o questionamento: por quê?

Uma pulsão de vida é lugar de encontro novamente com o infantil. Mas qual é a relação da literatura com a mudança de afeto quando comparado com a professora de Matemática? Tanto a professora de Matemática, como o plantonista de Literatura, ambos professores particulares da irmã, sabiam quem ela era, mas por que somente a Matemática foi resultado de pressão e consequente fracasso? O retorno ao infantil foi o mesmo, a irmã, qual seria a razão para os diferentes afetos?

O que da literatura teria motivado a mudança de afeto? O retorno ao objeto amado, a leitura, vínculo com o primeiro amor à mãe, é lugar de possível reconhecimento dessa ambivalência. A matemática, do contrário, foi retomada do afeto de “injustiça”, em razão das broncas da professora; a mãe era lugar de justiça, vínculo com o lugar de afeto da professora do segundo ano do fundamental. Mesmo não sendo esta última a alfabetizadora, a mãe foi o objeto de transferência para o revelar das letras aprendidas por quem nenhum afeto havia.

Fato é que esse retorno, na memória educativa, tem por revelação que, no Ensino Médio, ela se encontrava mais sociável, mais popular, ocasião em que a irmã já não fazia parte do seu ciclo escolar:

Eu não sabia que eu iria para a escola X meu plano era continuar na Y. Quando consegui a bolsa para a escola Y foi um dilema, porque eu não queria sair pelos meus amigos. Tinha a impressão de que na escola Y as pessoas eram muito metidas [...]. Eu lembro que eu tive pesadelos, faltavam duas semanas para começar as aulas[...]. Eu decidi ir, mas estava morrendo de medo, mas foi uma experiência importante para mim, eu vivi coisas que eu precisava, como de me afirmar socialmente, até porque eu não tinha que me preocupar em não poder exercer isso que eu exercia bem, porque a minha irmã podia sentir-se mal, não precisava preocupar se ela estava conseguindo ter amigos ou não, e aí foi a primeira vez que eu estava me sentindo livre [...]. Acabei virando uma popular, mas que é legal, que tem conteúdo, então foi muito importante para mim isso e lá também conhecia o meu primeiro namorado que eu gostei muito, a primeira paixão mesmo [...]. Não foi só coisas boas, no terceiro ano, eu voltei a ter a cabeça de que a maioria das pessoas fora dessa sala eram chatas e metidas e só querem saber ficar falando de mim mesmo, havia cansado daquela vida que eu tinha construído e fiquei assim o terceiro ano inteiro, quase meio deprimida, querendo ficar dentro da sala, querendo me formar. Eu Só Queria sair logo eu lembro que eu fiz o vestibular no meio do ano, não fiz para letras e fiz para comunicação organizacional e eu queria só passar logo para sair e ficar livre daquelas pessoas, mas foi muito bom, porque eu percebi no meio do terceiro ano que, na verdade, era letras que eu queria, então tiveram esses momentos.

Declara-se a não participação da irmã nos desafios da socialização. Talvez uma necessidade de se fazer companhia para ela, em razão de uma dificuldade de interação, seria um impeditivo para o desenvolvimento social a qual era desejante, por isso um lugar de falta, um lugar de retorno das pulsões do afeto de angústia provocado pelo fato de se encontrar sozinha e, quando diante da autoridade, da lei, não ser observada, não receber em si a interdição.

A popularidade com a socialização chega e uma nova paixão surge, não mais incestuosa, mas que estabelece um vínculo com os primeiros objetos amados: a mãe e a literatura. Os dois primeiros anos são reveladores para os afetos do ser popular e a nova paixão, mas perder o objeto amado no terceiro ano – essa nova paixão – a coloca, hipoteticamente, em uma condição de melancolia. Por que há um afeto infantil de angústia relacionado ao se encontrar sozinha, e a conquista da nova paixão devido à conquista da popularidade, e a consequente ausência dessa paixão (pois, mesmo ainda namorando, entre idas e vindas, o ente havia passado na UnB), há um retorno, por deslocamento, desse objeto perdido – namorado – para a própria socialização, em resgate à sua constituição simbolizada na irmã.

Retomando o que se diz sobre a perda para o melancólico, como de natureza inconsciente. Ele reconhece a importância do que se perdeu, não sabendo dizer precisamente o que. No caso há o deslocamento desse afeto da perda – a socialização – para as amigas que, agora são “*chatas e metidas e só querem saber ficar falando*” dela, ou seja, no lugar de superar a perda do namorado no espaço/tempo, reage contra ela e por uma ambivalência característica, oriunda do narcisismo, o objeto perdido – a socialização – também passa a ser “odiado” (KEHL, 2004). Nesse momento, a condensação dos afetos encontraria outros deslocamentos para o

retorno do infantil. E o próximo deslocamento, por transferência, estaria no lugar da professora de literatura:

Houve um episódio em que percebi completamente a minha conexão com a Literatura: a professora leu um dos contos da Clarice Lispector para a turma e eu comecei a chorar muito. Fui liberada de sala para me recuperar e, a partir desse dia, ganhei um carinho especial da professora.

[...]foi uma coisa que todo mundo reparou, as pessoas não entenderam [...]. O episódio foi em função da minha vida, acho que estava muito interligado[...].

[...]questões relacionadas a meu pai, porque meu pai é uma pessoa muito fechada e ele não conseguia me dar carinho do jeito que eu queria e também nessa época eu estava batendo muito de frente com ele com alguns aspectos, com algumas mágoas e o conto falava justamente sobre uma mãe e uma filha, que elas não se encostavam e o momento em que elas se encostaram teve uma epifania e ela percebeu que elas não se encostavam e toda aquela reflexão da Clarice, daquele fluxo de consciência, foi tão forte para mim, na questão de encostar, porque eu andava refletindo bastante nessas coisas: quando eu tinha entrado na adolescência, eu tinha parado de dar boa noite para o meu pai, de dar um beijo. Parece que tinha criado uma barreira e que nenhum dos dois estava quebrando e essa coisa do contato, do não contato na verdade, estava mexendo muito comigo.

Encontra-se aí um novo objeto perdido, o pai, fruto de mais uma atitude melancólica, em que há uma reação contra ele e passa a ser “odiado”. Contudo, ainda vinculado a uma ambivalência oriunda do narcisismo. Logo, pulsões que retomarão essa condição do infantil: a superação do retorno de não ser percebida, da angústia – pulsão de morte –, agora, transformada em pulsão de vida, pois “*foi uma coisa que todo mundo reparou*”, inclusive a professora, que começou a ter um “*carinho especial*” por ela.

Mesmo que a catarse não tenha provocado uma aproximação do pai, segundo fragmentos de sua entrevista, a percepção da necessidade dessa aproximação provoca uma auto-observação sobre a qual ela passa a se afirmar e a se perceber parte construtora de uma barreira entre ela e seu pai. Não sabendo que esta delimitação, primeiramente, constitui-se, possivelmente, em seu inconsciente, provavelmente em razão da “Lei do pai”, que, por ocasião dos relatos, os interditos latentes encontravam-se, agora, na vida de vigília, emergidos por distorção nos conteúdos manifestos deslocados para os afetos de angústia, solidão, paixão e emoção; tendo por condensação dessas pulsões a professora de literatura, marca transferencial para a sua escolha profissional.

A UnB também é lugar de deslocamento desse objeto perdido, resultando na pulsão de morte. Desejada, era justamente o universo de reencontro com a paixão e com a socialização e encontra lugar de “ódio” – mesmo que por um tempo – prova dos poucos relatos e o medo do reencontro, resultando no que relata: “*não vivi muito a questão do trote, de me relacionar com as pessoas do meu curso.*” Foi somente depois do término do namoro por definitivo que ela,

com auxílio de uma terapeuta, começou a trabalhar a relação de pertencimento relacionada a UnB.

O que é importante notar a ambivalência percebida nas expressões “do lado de fora” e “dentro de sala” em diferentes aproximações de significantes e significados. Observa-se aí o possível lugar das pulsões de vida e de morte relacionadas aos afetos emergidos com a escrita: “parquinho” e o lugar de encontro com a irmã; lembrança da alfabetizadora “fora dessa professora” e o resultado do aprendido para aplicação “fora de sala” em mostra à mãe; observação às professoras “fora de sala” no passeio na fazenda Mestre D’armas; aulas de matemática e português para a irmã fora de sala; “liberada de sala” para se recuperar da catarse; “do lado de fora” da UnB encontrava com o namorado, não do lado de dentro.

Dessas expressões, há de se inferir os seguintes afetos em uma sequência e as respectivas pulsões: angústia – pulsão de morte; exibição da leitura – pulsão de vida; liberdade – pulsão de vida; choro com a matemática – pulsão de morte; alegria com a literatura – pulsão de vida; emoção – pulsão de vida; paixão – pulsão de vida. Em síntese, verifica-se, quantitativamente, a presença maior da pulsão de vida “fora de sala”, melhor lugar de controle de suas ambivalências, o que, hipoteticamente, pode-se inferir a não aceitação do espaço de sala de aula para a atuação profissional, como o que se pode inferir do fragmento:

Não me arrependo nem um minuto da decisão que tomei. Hoje, no fim do meu curso, já passei por muitas transformações: Ingressei com a certeza de que queria lecionar, dei aulas particulares, trabalhei em um reforço escolar, dei aula para um cursinho pré-vestibular de forma voluntária e hoje não me enxergo dando aula. Pretendo trabalhar com revisão textual, principalmente porque me sinto mais introspectiva e o trabalho em sala de aula me exigiria muito esforço emocional. Mas sei que, como hobbie, sempre vai me encantar entrar em uma sala de aula.

3.2.4. *É isso que preciso*

O sujeito ora pesquisado, “É isso que preciso”, – por ocasião da escuta sensível, pelo sujeito-pesquisador, à memória educativa – recebeu as seguintes partes de sua narrativa, para condução da nova narrativa suscitada pela entrevista e o que mais tenha se repercutido desta: Rede Pública de Ensino; Trabalhos despertados; Escola do sonho sonhado; Encontro; Transição Pedagogia Letras; Por que a rede pública?; Espaço: público ou privado?; Felicidade: público ou privado?.

Importa lembrar que os fragmentos em destaque, extraídos da memória e da transcrição da entrevista, são os que de relevante se alcançaram das análises para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Os demais não foram de todo excluídos da análise, fazendo-se presentes nas informações preliminares e nos motes inferenciais do pesquisador,

quando das ações interpretativas relacionais: informações preliminares, conteúdo manifesto e conteúdo latente; como o que se vê a seguir.

Professor licenciado por instituição privada do ensino superior, do gênero masculino. Foi fruto de uma gestação tranquila, mas complicações no parto, devido ao laçar do pescoço pelo cordão umbilical, provocou o procedimento por meio de fórceps, causando luxação no ombro esquerdo. Fato que implicou em procedimentos, desde muito cedo, de imobilização e estímulo motor para evitar sequelas.

Os brinquedos de encaixe “LEGO” foram objetos norteadores de criatividade, desenvolvimento sensorial e motor, como também, “*o aperfeiçoamento das condições de lateralidade, identificação de cores, concentração, noção espacial, capacidade de classificação e habilidade motora fina*”; daí, talvez, a escolha pela Pedagogia como primeiro curso.

As brincadeiras entre os primos, o tio brincalhão e o grupo de escoteiro desenvolveram afetos cívicos, morais, de convívio e respeito ao outro. Nas séries iniciais, as aulas de Educação Física sempre foram espaços lúdicos de aprendizagem; contudo, no avançar dos anos, a estrutura mostrou-se inapropriada, “*era o momento de recreação em que o professor pegava a bola, e falava: ‘galera, hoje é o dia da bola’, [...] era algo sem direção, sem estrutura*”.

A igreja também foi espaço de firmar laços de amizade, por meio dos acampamentos, em que se reforçava o convívio, com a natureza, aprendido no grupo de escoteiro, além da manutenção dos jogos, laços de infância, diante do universo competitivo das gincanas, “*momentos de intenso significado, deixaram registros de acolhimento, amizade, prazer e diversão*”, como também, “*de liderança, de autonomia, de comunicação e de capacidade de resolução de conflitos*”.

Hoje, casado com uma servidora pública, integra o programa de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atua como professor nos setores público e privado. Em sua memória, um fragmento bem sintetiza sua satisfação em viver:

Minha constituição perpassa ambientes sempre com o envolvimento de pessoas amáveis. Minha família deixou-me marcas de aconchego e alegria. Os passeios com a família na infância, a participação no grupo escoteiro, os acampamentos da igreja, as escolas e as faculdades onde estudei, os colégios em que trabalhei evidenciam minha satisfação em viver.

É explícita a declaração quanto à escolha profissional e o vínculo dessa escolha com a “*satisfação em viver*”. Um período de sete anos – parte significativa da fase de escolarização vivida, toda ela, em escola pública –, em que se reconhece as marcas de professores de História e Língua Portuguesa, é registro escrito na memória educativa.

Que marcas são essas? E que estrutura/organização é essa tão proclamada? Como o que se observa em *“eu estou na escola particular, sim, estou na pública, também, só que eu sou apaixonado pelos recursos, a estrutura [...] da escola particular, porque eu sentia muita essa falta de estrutura”*.

Um possível lugar de falta, desvelador do desejo de estar em uma dimensão que contenha essa estrutura, justificando um pouco da motivação e da atuação nos dois espaços para *“fazer diferente”*. Sem nenhum demérito a um universo escolar, quando comparado a outro, mantém-se a inscrição desses registros por reconhecer neles algo da natureza do infantil, vínculo do desejo relacionado ao brinquedo de encaixe “LEGO”, ou seja, as marcas dos sujeitos-professores estariam condensadas, hipoteticamente, na organização e na estrutura proporcionada por esse brinquedo de encaixe.

Um trabalho direcionado por uma professora de Língua Portuguesa traz uma pista para o início da confirmação dessa hipótese. Considerada como um marco na história do professor-sujeito, *“seu comprometimento e imenso conhecimento na área que lecionava foram inspirações”* para a carreira. Em Lacan (1966), por que o desejo está entre a necessidade e a demanda, havendo no outro essa inscrição simbólica, esse sujeito-professor foi lugar de resgate do afeto de estrutura/organização, como pode se observar neste fragmento: *“a culminância do trabalho [...] foi a organização de um ‘Sarau Cultural’, nesse episódio, nós alunos nos envolvemos de tal forma que relacionamos diversos assuntos de literatura e música”*.

A organização foi a demanda solicitada pelo sujeito-professor, ao mesmo tempo em que despertou a necessidade, o desejo, o objeto faltante, do professor-sujeito. Falta essa não apenas vinculada à memória infantil relacionada ao brinquedo de encaixe, mas também ao lugar do afeto da imobilização e do estímulo motor para evitar as sequelas causadas pela luxação no ombro esquerdo, quando dos procedimentos necessários para o nascimento, para o *“viver”*.

Em sua constituição do infantil, a possibilidade do desencaixe foi um registro latente, que emerge ao consciente por meio dos afetos relacionados à necessidade da estrutura/organização. O brinquedo “LEGO” condensa esse desejo e toda falta de estrutura/organização será, então, um espaço de resistência, expressa, segundo Freud (1925, p. 26), por duas vias: objeções críticas e expressão do material reprimido de maneira alusiva. Assim, *“quanto maior a resistência, mais remota da ideia real, da qual o analista se acha à procura, estará a associação substitutiva que o paciente tem de informar”*.

Nesse sentido, a falta do afeto estrutura/organização é o possível lugar da objeção crítica, por fazer resgate da possibilidade de desencaixe, do não *“viver”*; e a expressão do material reprimido é o desagrado a essa falta, por meio da comparação entre o espaço escolar

estruturado e o não estruturado. Quadro comparativo este em alusão, não por descrédito, pois o que se vê é uma vivência em um espaço, vínculo do desejo, com sujeitos-professores que estruturaram e organizaram o “*dia da bola*”, que estruturaram e organizaram essa peça-sujeito, por intermédio de um espaço criativo de desenvolvimento sensorial e motor, como o suscitado pela marca do infantil “LEGO”.

Sobre essa inscrição nos registros da entrevista, com relação à parte emergida da memória, pode-se observar:

Você vê que até tem um vínculo com a minha infância, a gente lembra a questão da memória, o Lego, esses jogos de encaixe, essas brincadeiras que estimulavam a criatividade me despertavam muito atenção [...]. Quando eu estava no ensino médio tive uma professora de português e foi o meu grande impasse para amar a Língua Portuguesa. A professora era fantástica no conteúdo, explicava assim: ela dava aula tanto de literatura, gramática e redação, na escola pública a gente não tinha essa divisão de professores, então ela lecionava as três frentes e sempre puxava mais para literatura tanto que o que me marca da história dela é que ela organizou, no fim de cada ano, um sarau literário[...]. Isso me inspirou muito, porque foi uma forma criativa e envolvente, mesmo com a falta de recursos.

A escolha profissional tinha um vínculo na docência, mesmo que a Pedagogia, em seu início de jornada, tenha sido o direcionamento. A Língua Portuguesa surge *a posteriori*, como que um resgate das marcas do sujeito-professor na prática docente como pedagogo: “*eu sempre fiquei a frente da língua portuguesa, por gostar muito de comunicação, de produção de textos de livros, eu sou apaixonado por literatura*”.

O sujeito-professor de Língua Portuguesa, mais especificamente por intermédio da Literatura, foi, possivelmente, lugar de superação da resistência relacionada ao afeto estrutura/organização, pois permitiu, a partir da escolha profissional do professor-sujeito, por transferência, constituir-se no fazer criativo e envolvente que transcende a “*falta de recursos*”, em alusão ao desagrado a essa falta desvelada no mencionado afeto.

Desse modo, justifica-se o que, em Freud (1925), se entende por não determinar, a partir da transferência, os resultados; mas conduzir, no caso em questão, por intermédio do dispositivo da memória educativa e da entrevista que supriu as lacunas da primeira narrativa, o professor-sujeito a realizar um trabalho psíquico que permita a superação da resistência ao declarar: “*é isso que eu quero*”, quando decidiu fazer o curso de Letras Português/Inglês, após passar no concurso para professor das séries iniciais da rede pública de ensino. Para isso, precisou se desvincular da instituição privada, ou seja, foi o lugar da falta – contida no afeto estrutura/organização – e da marca do sujeito-professor para a superação que nasce a necessidade do novo curso.

Não obstante, quando se pensava que o “é isso que eu quero” era a superação da resistência, pois a descoberta da resistência “constitui o primeiro passo no sentido de superá-la” (FREUD, 1945, p. 26), esta se mostrou leve, havendo ainda uma forte, que se revelou após o término da gravação da entrevista.

Sobre essas diferenças de resistência em Freud (1945, p. 26), considerando a reflexão em questão, é possível inferir o próprio material inconsciente, sendo leve essas resistências, pelas alusões do professor-sujeito; todavia, “se a resistência for mais forte, ele (pesquisador, grifo meu) será capaz de reconhecer seu caráter a partir das associações, quando parecerem tornar-se mais remotas do tópico em mão [...]”

A resistência forte estava escondida, remota, bem monitorada, mas um novo interdito faz emergir à consciência o que se lê a seguir:

Quando eu estava na escola particular, a minha esposa, na época namorada, chegou para mim e deu a cartada: “você quer casar comigo” eu falei assim “claro”, ela falou, “a gente precisa de uma estabilidade financeira”, “porque não tem como você ficar nessa instabilidade, nos meses de novembro e dezembro, pensando em ser demitido, se vai diminuir, aumentar a carga horária”, ela então falou “você tem que passar no concurso público” e na hora eu falei “é isso que preciso”.

O término da gravação foi como o início do adormecimento (FREUD, 1900), em que os desejos encontraram meios, distorções, de vir à consciência. O fato narrado revela na expressão “é isso que preciso” a resistência forte, escondida, deslocada para a futura esposa, um retorno à condição narcísica, em que será no lugar da falta – estrutura/organização – o encontro da constituição do seu sujeito, o pagamento da dívida do infantil.

Por fim, considerando essa linha de raciocínio, foi preciso “fazer diferente”, ser como o sujeito-professor de Língua Portuguesa, reconhecer que não é somente a estrutura e a organização que fazem a escola, mas o que se faz do “LEGO”, o que se faz do “viver” e o que se pode de tudo isso transmitir para os estudantes, importando não o que se tem para trabalhar, mas o como é trabalhado.

3.2.5. *No meio do caminho, um professor*

O sujeito ora pesquisado, “É isso que preciso”, – por ocasião da escuta sensível, pelo sujeito-pesquisador, à memória educativa – recebeu as seguintes partes de sua narrativa, para condução da nova narrativa suscitada pela entrevista e o que mais tenha se repercutido desta: Língua Portuguesa: doce e salgada; Salgado é o desafio; Pedra: o professor; O riso do professor pedra; Castração do Pai; Ambiguidade; Sazón; O sorriso do aluno; UnB; Química primeiro, fácil como Língua Portuguesa.

Importa lembrar que os fragmentos em destaque, extraídos da memória e da transcrição da entrevista, são os que de relevante se alcançaram das análises para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Os demais não foram de todo excluídos da análise, fazendo-se presentes nas informações preliminares e nos motes inferenciais do pesquisador, quando das ações interpretativas relacionais: informações preliminares, conteúdo manifesto e conteúdo latente; como o que se vê a seguir.

Professor de instituição privada de ensino, egresso do curso de Letras da Universidade de Brasília, gênero masculino. Tem a relação afetiva e de prática do professor-sujeito com marcas oriundas da escola, exatamente, como aluno, “do outro lado da moeda”. A memória educativa foi dispositivo não só das lembranças, mas também alegórica, cheia de caminhos metafóricos e ambíguos, cumprindo ao pesquisador o desafio da interpretação, “uma arte [...], cujo manuseio bem-sucedido pode exigir tato e prática, mas que não é difícil de adquirir ” (FREUD, 1945, p. 26).

Retomando o que se declara sobre a imaginação, como forma de antecipar o que será mote de análise para este sujeito, Freud (1925, p. 40) disserta sobre a “transição do princípio de prazer para o princípio da realidade a fim de proporcionar um substituto para as satisfações instintuais que tinham de ser abandonadas na vida real.” E essa transição, no caso em análise, encontrou em uma escrita artística, enquanto recursos literários de linguagem para uma composição criativa, as possíveis satisfações imaginárias de desejos inconsciente.

Na memória educativa, o professor-sujeito qualifica a Língua Portuguesa como doce e salgada. Ela não foi a primeira opção de curso; as exatas eram sua preferência inicial, pois ele sempre teve “*uma queda pela área de exatas*”. Estas se apresentavam mais fáceis, prova disso é o que consta em sua declaração: “*eu me dava melhor mesmo, era em química e matemática, e era os professores que eu mais admirava*”. Então, por que Língua Portuguesa? O que era doce? O que era salgado?

O gosto pela leitura veio de uma condição estratégica para superar o diagnóstico de Déficit de Atenção e Hiperatividade; por que o ato de ler fazia com que ele se sentasse, lesse e entendesse, melhorou muito sua inquietação, mesmo que no início tivesse sido difícil, um desafio não encontrado nas exatas: “*matemática, por exemplo, não me desafiava, química não me desafiava, física não me desafiava, era uma coisa extremamente natural*”, já a Língua Portuguesa, “*ela me desafia o tempo inteiro*”; “*a produção, ela não me era tão fácil*”.

Segundo o dicionário Houaiss (2010), com relação ao verbete “desafio”, encontra-se duas acepções que importam ser descritas: 4. “ato de incitar alguém para que faça algo, geralmente além de suas possibilidades”; 5. “situação ou grande problema a ser vencido ou

superado.” Ambas com possíveis implicações para o retorno narcísico, no caso em questão, como o que se vê a seguir:

[...] hoje eu posso considerar que sou muito bom nas áreas de humanas, mas eu tinha muito bloqueio, por minha família inteira, pelo menos os homens da família serem de exatas; então meu irmão foi para a computação, meu tio é engenheiro, meu pai só trabalha com cálculo, então toda a minha vida eu trabalhei ao lado dele com cálculos e eu sempre fui muito ligado à tecnologia, eu gostava muito disso, só que eu me via já como professor, minha mãe é professora[...]. Então quando eu me sentei comigo mesmo, eu pensei para onde que eu vou, eu não quero ser professor de exatas, quero ser professor de Linguagens, era o que eu gostava, eu tenho até uma piadinha na cabeça: “será que eu quero passar a minha vida toda fazendo conta ou eu quero passar a minha vida toda contando história?”, aí eu pensei, e falei: “não, eu quero participar mais ativamente, eu acho que a Língua Portuguesa me fazia participar mais ativamente, fazia eu entender imaginativamente o que eu iria fazer, tanto que foi um choque,[...] meu pai perguntou se eu não queria fazer Direito, se eu ia fazer... ou pelo menos o que ele queria que era Engenharia, e eu falei que eu não queria ser Engenheiro, que eu não tinha a mínima ideia de como fazer isso e eu queria ser professor [...].

A natureza incestuosa faz com que as preferências paternas, enquanto a lei para a constituição do sujeito, fossem renegadas, como que retirando a presença do pai, da censura, para manter a primeira paixão: a mãe. Fato que justifica, mesmo que parcialmente, a escolha pela docência, pois escolher a profissão da mãe era escolhê-la em detrimento do pai, agora morto, mas idealizado, como o que clarificado por Lajonquière (2010) por meio dos complexos de Édipo e de Castração, ou seja, uma invenção de uma *ideia inconsciente de pai* no interior do campo da palavra e da linguagem, um *imago* de pai, como afirmou Freud.

Para o professor-sujeito em questão, o não declínio da mãe, implica desejar a morte do pai; manter o desejo de incesto passa a ser um efeito moderador do processo, “instância interditora”, em que Freud (1913) revela a necessidade dessa instância “visando impedir a satisfação da pulsão no imediato e permitir a ligação durável e inevitável do desejo e da lei, tanto no indivíduo quanto no corpo social” (HENRIQUÈS, 1983, p. 35).

Assim, o objeto perdido passa a ser as exatas, e o encontro com o *imago do pai*, pois “no meio do caminho, tinha um professor” de Português – “em matéria de conteúdo ele era muito bom só que ele era hostil, era problemática a aula dele, todo mundo falava, ele era extremamente fechado e era um dos motivos que eu falei: ‘cara, eu acho que eu posso ser melhor do que isso’”. Ser melhor do que o sujeito-professor era condição de ser melhor do que ele mesmo, professor-sujeito, tendo em vista o desafio lançado pela Língua Portuguesa.

E o que se inferi no fragmento anterior é o retorno dessa castração, o retorno do pai morto, idealizado, uma forma de compensar a culpa da não escolha paterna, da não escolha profissional promovida pelo pai. Nesse sentido, a distorção do conteúdo latente é, justamente,

a Língua Portuguesa, a instância interditora, a ligação com o desejo pelo objeto perdido e não mais passível de preenchimento por nada que advenha do real (LACAN, 1966), a lei e o corpo social – os alunos do agora professor-sujeito, que ousa ser diferente do sujeito-professor de Língua Portuguesa.

Logo, o salgado da Língua Portuguesa não era o desafio, mas o imago do pai, simbolicamente deslocado na figura do sujeito-professor. A manutenção do desejo é o que o desafia, manter o que não mais pode se advir do real, as exatas, condensadas na facilidade com a gramática, pelo alinhamento lógico, e deslocado para a possibilidade da imaginação e “*ser melhor do que isso*”, ser melhor que ele mesmo:

[...] talvez eu nunca consiga ser ou atingir esse potencial que deveria seguir, talvez essa seja a parte mais salgada que eu acho, eu acho que eu sempre quero ser mais, talvez eu não consiga chegar aonde eu deveria e eu queria chegar.

E o doce? Onde está? Está, paradoxalmente no salgado do “Sazón”, no tempero que se revela no outro por meio do sorriso, agora do estudante, não mais do sujeito-professor quando sarcasticamente ria das incoerências de seus estudantes, mas “*um sorriso bom, um sorriso que quando você chega, você lembra da pessoa e fala “você foi sensacional na minha vida” não uma cicatriz; então deixar marca não é necessariamente deixar cicatrizes*”.

Mantendo, dessa forma, o lugar da falta, simbolicamente condensada nas cicatrizes que não encontrarão lugar no real, mas no espaço transferencial de sala de aula, em que o estudante será condição da existência desse sujeito-professor, e o pagamento da dívida do infantil, por meio da instância interditora Língua Portuguesa.

3.3. Síntese da análise

Conforme descrito nos procedimentos de análise, em alusão ao método de interpretação dos sonhos (FREUD, 1900), objetivando alcançar o sujeito enquanto auto-observador, a memória educativa foi analisada sob três premissas: identificação das repetições dos significantes, dos pontos de resistência e das declarações e/ou repressões aos afetos. Na sequência foi apresentada em partes ao autor do texto, assim como os sonhos não devem ser analisados por inteiro, para, então, por continuidade da escuta sensível, compreender as lacunas da memória por intermédio dessa entrevista, a que resultou da apresentação das partes da narrativa de cada sujeito.

O que se apresenta a seguir é a síntese dessas premissas e o que se inferiu da posição de auto-observador. Reuni-los em um único espaço, não por intencionalidade comparativa, importou a fim de que, em síntese, fosse possível perceber nos significantes as possíveis

associações inferenciais construídas a partir das condensações e dos deslocamentos dos afetos analisados de cada sujeito, apresentados cada qual com suas respectivas premissas e relato acerca do que significou o dispositivo da memória educativa.

Com o sujeito “Na outra série, ela não estava mais”, tem-se o que resultou das seguintes premissas e da posição de auto-observador: repetições – “letra”, “organização”, “altruísmo”; resistência – “letra”; afetos – “organização”, “altruísmo” e “interação”. Logo, o retorno do afeto da *organização*, marca da professora dos primeiros anos, tendo como objeto perdido, *letra*, é lugar de auto-observação quando declara acerca do dispositivo memória como “feita de forma ordenada”.

Em “Ela está cá dentro, inquieta, viva”, tem-se o que resultou das seguintes premissas e da posição de auto-observador: repetições – “imaginação”, “vontade”; resistência – “concorrência”, “fila”; afetos – “brincar”, “vontade” e “imaginação”. O sujeito em questão, da posição de auto-observador, é provocado pela memória em resgatar aquilo que estava suspenso, na vida de vigília, a *vontade*, ao que se observa em “eu deixei um texto lá em suspenso e você me provocou”.

No que confere ao sujeito “Primeira vez que eu me emocionei”, tem-se o que resultou das seguintes premissas e da posição de auto-observador: repetições – “irmã”, “do lado de fora”, “dentro de sala”; resistência – “não ser notada”; afetos – “angústia”, “solidão”, “paixão” e “emoção”. A memória foi dispositivo de desabafo, um retorno da marca da professora de Literatura que provocou a emoção, “*o ser notada*”, retorno ao desejo faltoso do contato com pai, ao que se observa em “foi importante para mim, como um desabafo”.

Acerca do sujeito “É isso que preciso”, tem-se o que resultou das seguintes premissas e da posição de auto-observador: repetições – “LEGO”, “estrutura”, “organização”; resistência – “estrutura”, “desencaixe”; afetos – “brincadeiras”, “estrutura” e “organização”. A memória foi espaço de reconhecimento de frustrações, mas também espaço de superação da “*estrutura*”, ao que se observa em “ela inscreveu marcas talvez de frustração, mas que eu pudesse potencializá-las para criatividade”.

Por fim, em “No meio do caminho, um professor”, tem-se o que resultou das seguintes premissas e da posição de auto-observador: repetições – “desafio”, “exatas”, “humanas”; resistência – “desafio”; afetos – “doce” e “salgado”. Este sujeito teve com a memória a força motriz para reafirmar a escolha profissional, *ele mesmo*, retorno narcísico, ao que se observa em “eu não lembrava mais por que eu tinha escolhido ser professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que primeiro se intenciona a escrever acerca das considerações dessa pesquisa é da ordem do desejo do sujeito-pesquisador, ao reconhecer a manutenção e a justificativa do título deste estudo, quando este foi posto em questão. Em resposta a esse protocolo de qualificação, etapa de significativa importância para validação do projeto, reflexões norteadoras para os próximos passos da pesquisa provocaram a seguinte reflexão: teria mesmo a necessidade de manutenção do termo *Língua Portuguesa*? O estudo não versaria apenas acerca das marcas de professores que justificam a escolha profissional de outros professores?

Questões estas, pertinentes, fomentaram articulações do pensamento ao encontro do lugar de ocupação desse significante, enquanto parte da nominalização da pesquisa, vinculado ao desejo inconsciente, na “verdade do sujeito”. Por que foi e é o lugar da falta, retirar o termo da historicidade do sujeito-pesquisador, seria desconsiderar o lugar do sujeito-professor do pesquisador e de todos os outros professores-sujeitos presentes nesse estudo, que coincidência ou não, também tiveram, em algum momento, a *Língua Portuguesa* como objeto faltante ou como representante dele por deslocamento.

A escolha profissional, por referência a que se faz da *Língua Portuguesa*, transcende o espaço do apenas querer saber para fazer, mais do que isso, diz acerca do querer ser para ser ao outro. Um “outro” de lugar no inconsciente, um “outro” enunciado pela “verdade do sujeito”. Verdade esta escondida no desejo inconsciente, um lugar faltoso, em que o sujeito se constitui e o é, muitas vezes, sem saber sob qual “verdadeiro” fundamento passou a ser. Enquanto esse sujeito não se descobre, não sabe sobre sua “verdade” – e não saberá – encontra no outro, no caso, o aluno, o lugar no discurso do ser professor.

Nesse ínterim, ao que se cumpre o lugar epistêmico do desejo e o possível contexto de ressentimento a que o professor está à vista, tem-se a falta, o desejo inconsciente, a “verdade” como o que constituiu esse sujeito cindido. De origem nas repressões do infantil, o inconsciente, a resistência, e a vida sexual são as bases constitutivas das teorias psicanalíticas (FREUD, 1925) que ora esta pesquisa se orientou para dissertar sobre o lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito, diante do que resultou da escuta sensível à memória educativa.

Contexto este do ressentimento que tem sua origem na perda de um lugar, primeiramente, do pesquisador-sujeito-professor, por conseguinte, dos sujeitos pesquisados, quiçá de uma categoria profissional que, sem querer reagir ao agravo posto diante do novo aluno, imerso no contexto da era da informação, o faz inconscientemente por ato. Sem perceber, porque é da ordem do não consciente, da “verdade do sujeito”, coloca-se como prejudicado,

quando, na verdade, há de se estabelecer diante do luto, pois o lugar da falta, o desejo, é da constituição do sujeito-professor.

Reconhece-se que é nesse espaço, diante da “verdade do sujeito” que emerge da escrita de uma narrativa, a possibilidade de melhor perceber as ambivalências provocadas pelos objetos perdidos, no sentido de compreender a necessidade de vivência do luto e como superá-lo, em oposição ao se colocar na dimensão do melancólico, o que possibilitaria o indesejado quadro do ressentimento: a falta a ser, excluindo o retorno narcísico.

Prova dessa percepção das ambivalências foi Freud, que com a sua historicidade, o isolamento diante de tantas vivências de segregação, permitiu espaço necessário para a formulação de teorias tão excludentes para a época, ou seja, no lugar de só lamentar o objeto perdido, a ausência de reconhecimento (importa afirmar que, sim, em alguns momentos, em sua narrativa, fica implícita as marcas do desamparo), teve amor próprio e prosseguiu com as pesquisas.

Tanto prosseguiu que a alteração do método contido no trabalho da catarse para a teoria da repressão, mecanismo de defesa – o recalque –, possibilitou o nascimento da psicanálise. Essa nova teoria, vinculada a uma dinâmica conflituosa entre o “instinto” e a “resistência”, favoreceu o olhar sobre as ambivalências do ser humano, ou seja, do revelado – por intermédio da associação livre de palavras –, à substituição, por atos de julgamento, fomentando a aceitação ou a condenação do repudiado, do desejo inconsciente, objeto sempre faltoso.

Sobre essas faltas, no caso, o desinteresse do estudante diante do que justifica o espaço do professor, e a não reação ao agravo, ou seja, indignação impedida de se exercer na direção do aluno, por meio de atos de julgamento – aceitando ou condenando o repudiado, vinculado ao desejo inconsciente –, é que favorecem o contexto para o ressentimento, que encontrará lugar na culpabilização do aluno e retorno das pulsões agressivas sobre o *eu*. Validando-se, assim, o dispositivo memória educativa ao promover no professor-sujeito o reconhecimento dessa ambivalência: eu sou o outro, que eu não quero mais em mim.

A memória educativa, nesse caso, favoreceu a prática do olhar para si mesmo, por meio das lembranças educativas, trabalhando na perspectiva de auto-observação, diante de uma historicidade imersa em um mercado flexível de trabalho, em que mesmo constituindo o sujeito em seus confrontos, cria um idealismo perigoso se não projetado com acuidade; de outro modo, o ressentimento é a possibilidade fim para quem não se ativer a tal fato, independente de qual dispositivo seja para a escuta sensível.

O processo da memória educativa assemelhou-se à evocação das imagens que ilustraram o processo da escolarização dos sujeitos. A narrativa dessas imagens, em uma composição

lógica, fez ecoar o sujeito faltante, o inconsciente, assim como foi possível Freud perceber por meio do pensamento onírico, em “A Interpretação dos Sonhos”. Logo, o pensamento onírico foi a narrativa do conteúdo onírico manifesto em conflito com o conteúdo onírico latente, do mesmo modo que a memória educativa foi a narrativa das imagens evocadas, por intermédio das imagens concretas escolhidas e o que delas se poderia extrair a partir de outras que viessem a surgir por meio da transferência e contratransferência.

Assim, na memória, o recurso imagético, primeiramente, se deu inversamente: no sonho ele foi o resultado do deslocamento e da condensação do conteúdo onírico latente; na memória, o resgate dessas imagens foi o instrumento que, por meio da escrita, formou as associações necessárias para a condução da narrativa que desvelou a constituição do sujeito, ou melhor, o acesso ao inconsciente escondido nas lacunas dessa narrativa, que se emergiu da linguagem evocada pelo sujeito, oriundo das historicidades, e por conseguinte condensando e deslocando o que sobrevém da ordem do desejo, o que confere aos recursos alegóricos, presentes nas narrativas, uma maior amplitude das relações inferenciais.

Levar o sujeito a essa orientação de pensamento por imagens assemelhou ao estado que precede o adormecer, alcançando dele os pensamentos involuntários que estão destituídos de críticas que venham a impedir, pela censura, o encontro com os pensamentos ocultos, ou seja, o que também se assemelha aos pensamentos oníricos. Fazendo desse processo um momento auto-observação em que a memória educativa, enquanto a maneira como você se relaciona com o passado e o que ele diz sobre o seu presente, foi um dispositivo importante para se fazer conhecer e se manter conhecido para não haver uma despersonalização do sujeito, no sentido de um esgotamento emocional, culminando no possível quadro de ressentimento.

Sobre esse inconsciente que falou na memória educativa, tendo em vista o dispositivo ser uma composição da linguagem escrita, por isso, uma “condição do inconsciente”, conforme prefere Soler (2012); não se desconsiderou a importância da fala nesse reconhecimento do “oculto”, como Freud denominou a transmissão silenciosa dos pensamentos, fazendo-se a escuta sensível desse “oculto”, por meio das entrevistas, cumprindo-se a síntese do que importa ser dito acerca do que os sujeitos consideraram sobre o ato de escrita da narrativa e do recontar.

Quando perguntados sobre “O que significou, para você, compor a memória e responder à entrevista?”, verificou-se que a disposição do sujeito para a condição de entrevistado, sob as partes que compõem a narrativa da memória, com a possibilidade de observar o narrado e preencher as lacunas para o alcance da “verdade do sujeito”, foi favorável, pois levou o sujeito a uma auto-observação, favorecendo a compreensão de algumas questões do hoje, relacionando

com as lembranças que de outra ordem, ou seja, sem o dispositivo memória, não seriam alcançadas.

As marcas estão presentes na linguagem inscrita do significante de cada sujeito. Observou-se, nas nominalizações (em itálico) dos sujeitos, em paralelo com expressões capturadas dessa última pergunta (entre aspas), possibilitando afirmar dos sujeitos a condição de auto-observadores, por não terem interrompido o material reprimido: *Na outra série, ela não estava* – “ela foi feita de forma ordenada”; *Ela está cá dentro inquieta, viva* – eu deixei um texto lá em suspenso e você me provocou”; *Primeira vez que eu me emocionei* – “foi importante para mim, como um desabafo”; *É isso que preciso* – “ela inscreveu marcas talvez de frustração, mas que eu pudesse potencializá-las para criatividade”; *No meio do caminho, um professor* – “eu não lembrava mais por que eu tinha escolhido ser professor”.

O sujeito *Na outra série, ela não estava* tem com a memória o retorno do afeto da *organização*, marca da professora dos primeiros anos, tendo como objeto perdido a *Letra*; o sujeito *Ela está cá dentro inquieta, viva* é provocado pela memória em resgatar aquilo que estava suspenso, a *vontade*; com o sujeito *Primeira vez que eu me emocionei*, a memória foi dispositivo de desabafo, um retorno da marca da professora de Literatura que provocou a emoção, *o ser notada*; já o sujeito *É isso que preciso*, a memória educativa foi espaço de reconhecimento de frustrações, mas também espaço de superação, *a estrutura*; por último, não menos importante, o sujeito *No meio do caminho, um professor* teve com a memória a força motriz para reafirmar a escolha profissional, *ele mesmo*.

Nesse sentido, diante do que se propôs enquanto objetivos específicos, enquanto caminho a ser perseguido, e que nos parágrafos anteriores prestaram-se sinteticamente implicados, resta saber: qual é o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, nos desvios, da ordem do desejo, que implicam na escolha profissional do professor-sujeito? Pergunta pungente, que por todo o texto espreitou-se em expectativa de se ver respondida; todavia, apesar de, sim, existir uma resposta, esta é apenas um caminho, pois novas perguntas surgiram, havendo de se prosseguir em passos, cada vez mais profundos, da descoberta, ou melhor, da constituição que se faz dela.

Para compor, inicialmente a resposta, há de se considerar o simbolismo do *imago* de pai, aquele que recalca as emoções incestuosas. Depois que o pai renuncia ao incesto, o sujeito passa pelo crivo não familiar do social (LAJONQUIÈRE, 2010) e encontra no professor o retorno das pulsões da figura do infantil. Este sujeito-professor, por laços de transferência, desperta os afetos de amor e ódio, cada qual com suas especificidades, gerando *a posteriori* novos espaços transferenciais, justamente, na puberdade, momento em que esses impulsos

sexuais serão reanimados, em conflito com as inibições do período de latência, e emergirão por condensações e deslocamentos.

Em um segundo momento, da parte do professor-sujeito, com o retorno do desejo de incesto, provocado pelo retorno dos afetos de sua constituição do infantil, vê-se na necessidade de manutenção da instância interditora, efeito moderador do processo, permitindo a ligação do desejo e da lei, encontrando lugar, assim, nos casos em questão, na profissão de professor de Língua Portuguesa, em razão da própria Língua Portuguesa, em algum momento – com relação ao representante do objeto ou ao próprio objeto –, ser o objeto faltante ou a condensação de outro objeto, ou para um outro objeto, por meio do deslocamento. Nesse sentido, fazendo com que o lugar do sujeito professor para a escolha do professor-sujeito seja o de *instância interditora*, necessária para a manutenção do desejo e do retorno narcísico, uma hipótese sugestiva para o não ressentimento.

Por fim, ou melhor, por começo, por que cada professor-sujeito tem a sua própria constituição, o sujeito-professor o seu lugar de favorecimento da ligação permanente do desejo inconsciente e da lei, esse desejo ser a “verdade do sujeito”, mas que, ao mesmo tempo, sempre faltoso; a consideração a que se tem é: o lugar do sujeito-professor, por mais que retome os desejos vinculados à figura do infantil do professor-sujeito, alçará, apenas, a “inverdade do sujeito”, pois o lugar da falta encontrará espaço de distorção para se fazer presente, na vida de vigília, e o que se vê será o que se interpreta por quem também é no que se falta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, C. P. N. . **The Writing of Educational Memories as a Significant Research Device**. ATINER'S CONFERENCE PAPER SERIES, NO: ART2012-0216, v. 1, p. 3, 2018.

_____. **Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber**. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO. 8., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos...FE/USP**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 11 Jun. 2016.

_____. **Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar..** In: Colóquio do lepsi ip/fe-usp. São Paulo, SP: USP, 2002.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; RODRIGUES, Maria Alexandra M. **Módulo Comum: Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Brasília: UNAB, 1998.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. Temas em Psicologia (1993), Nº1. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a06.pdf>> Acesso em 05 Nov. 2016.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos no ensino médio**. PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO| 2014, 5(2): 103-121. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>> Acesso em: 10 Abril 2017.

ASKOFARÉ, S. **D'um discours l'autre: la science à l'épreuve de la psychanalyse**. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail, 2013.

BARBOSA, Rafael Conde; MIRANDA, Camila Lima; ALFONSI, Selma Oliveira; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Ingresso e permanência na docência: uma escolha?** Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16532_7316.pdf> Acesso em: 10 Abril 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEER, Paulo. **Psicanálise e ciência: um debate necessário**. – São Paulo: Blucher, 2017.

BEIVIDAS, Waldir. **Inconsciente e sentido: ensaios de interface: psicanálise, linguística, semiótica**. São Paulo: Annablume, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 1 e 5.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. -São Paulo, SP: Loyola, 2005.

BORBA, Francisco da Silva, 1932. **Introdução aos estudos linguísticos**. 5ª ed., São Paulo, SP: Nacional, 1977.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia Grega**. vol. I, Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Paula de Oliveira. **Uma investigação sobre a memória em Freud** / Paula de Oliveira Carvalho; orientadora: Ana Maria Rudge. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2003.

CASTRO, Fernando Gastl de. **O fracasso do projeto de ser: *burnout*, existência e paradoxos do trabalho**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CELES, Luiz Augusto. **Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica**. In Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, nº 133, 7-17, 2000. Disponível em <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/133_01.pdf> Acesso em 27/07/2018.

COUTINHO J., Marco Antonio, 1952 – **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan** – 5.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zhar Ed, 2008. (Transmissão da psicanálise).

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. **Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari]**, Entremeios [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. Disponível em: < <http://www.entremeios.inf.br/published/392.pdf>> Acesso em: 10 Abril 2017.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Subjetividade e identidade do professor de português**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (36): 147-158, Jul./Dez. 2000. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2509>> Acesso em: 10 Abril. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

EHRlich, Stéphane. **Aprendizagem e Memória Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social**. Tradução de Teresa Cristina Carreiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DOR, J. **L'a-scientificité de la psychanalyse: l'aliénation de la psychanalyse**. Paris: Editions Universitaires, 1988.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUNKER, C. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**. São Paulo: Annablume, 2012,

FAGUNDES, Christielle; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **A nova ordem simbólica e suas repercussões na função docente, no Ensino Superior**. In: *Psicanálise Implicada: Educar e Tratar o Sujeito*. Curitiba: Juruá, 2016.

FERRARI, Pâmela P.F.L; MAGALHÃES, Livia D.R. **O conceito de memória na obra freudiana**: breves explicações. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina*, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v5n1/a08.pdf>> Acesso em: 25/06/16.

FREUD, Sigmund. 1886-1889. **Carta 52**. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. I, pp. 175-179) Rio de Janeiro: Imago, 1886/1996.

_____.1900. **A interpretação dos sonhos**. Tradução do alemão de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 1900/2017.

_____.1901-1905. **Um caso de Histeria, Três Ensaios sobre a Sexualidade e outros trabalhos**. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. VII) Rio de Janeiro: Imago, 1901/1996.

_____.1905. **Os chistes e a sua relação com o inconsciente**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. VIII.) Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996.

_____.1923/1925. **Uma nota sobre o “bloco mágico”**. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. XIX, pp. 253-262). Rio de Janeiro: Imago, 1923/1996.

_____.1925-1926. **Um estudo autobiográfico**. In Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XX, pp. 5-47). Rio de Janeiro: Imago, 1925/1996.

GASKELL, G. **Entrevistas Individuais e Grupais**. In: _____. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAULEJAC, V. (2001). **Psicossociologia e sociologia clínica**. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários sociais e abordagem clínica* (pp. 35-48). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

GIRARD, C.; GAULEJAC, V. **Verbetes Sociologia Clínica**. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A.M.; MERLO, A. R. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*.

Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Curitiba: Juruá Editora, 2013. p. 409 - 413.

GIRARD, Christiane; SILVA, Pedro Henrique Isaac. **A sociologia clínica no Brasil**. Revista Brasileira de Sociologia, Vol. 06, N° 12, p. 181 – 199, Jan-Abr/2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1996.

GUSMÃO, Cynthia. **Musas e música nos planos epistêmicos da memória na antiga Grécia**. Revista Música. Volume 16. Número 1. São Paulo: USP, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990, p. 26.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia**. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1994.

HENRIQUES, Eugène (1983). **Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HESÍODO. **Teogonia**. In: Torrano, J. Teogonia de Hesíodo. Origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOMERO. **Ilíada**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IANNINI, G. **Psicanálise, ciência êxtima**. Epistemo-Somática, Janeiro-Julho, 4(1), 69-79, 2007.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

LACAN, Jacques. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957)**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

_____. **A ciência e a verdade (1965)**. In J. Lacan, Escritos (p 869-892). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. (2001). **Vocabulário de psicanálise**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história de formação. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf> Acesso em 12/08/18.

ROSA, M. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. Rev. mal-estar e subjetividade, Fortaleza, v.iv, n. 2, p. 329-348, set. 2004.

SANTOS, Akiko. **Estudos Sociedade e Agriculturan**. Rio de Janeiro: UFRRJ, p. 198 – 206, 1996.

SANTOS, T. C. dos. **Existe uma nova doutrina da ciência na psicanálise de orientação lacanianiana?** In T. C. dos Santos, J. Santiago & A. Martelo (Orgs.). *De que real se trata na clínica psicanalítica?: psicanálise, ciência e discursos da ciência* (p. 35-62). Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Modos de inscrição das práticas coletivas na memória coletiva individual**. In: A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SOLER, Colette. **O inconsciente: que é isso?** Tradução de Cícero Alberto de Andrade Oliveira e Dominique Fingemann. Prefácio de Dominique Fingemann. – São Paulo: Annablume, 2012. (Coleção Ato Psicanalítico)

TANIS, B. **Memória e temporalidade: sobre o infantil em psicanálise**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1995.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. **O sujeito da Psicanálise: Particularidades na Contemporaneidade**. Revista Mal-Estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. XI – Nº2 P. 535-554 – Jun/2011.

VOLTOLINI, R. et.al. **Psicanálise e formação de professores:antiformação docente**. 1.ed. – São Paulo: Zagodoni, 2018.

ZANONI, Heitor Tavares. **Mnemosyne na terra do nunca: memória e esquecimento em Peter e Wendy, de James Barrie**. Anais do CENA. Volume I, Número I. Uberlândia: EDUFU, 2013.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação e TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE - UnB

ALESSANDRO CAMPOS PIANTINO

Orientadora: Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE O DESEJO E A PROFISSÃO: DO LUGAR DO
SUJEITO-PROFESSOR PARA A ESCOLHA DO PROFESSOR-SUJEITO.

BRASÍLIA
AGOSTO, 2018

Nota de Agradecimento e Esclarecimento da Pesquisa

Antecipadamente, quero agradecer o aceite dado à leitura deste documento e à possibilidade de participação. Para além da necessidade de se atender protocolos variados que alcancem a natureza do objeto pesquisado, a participação de professores e futuros professores em muito contribui para a constituição do sujeito-pesquisador-professor e para o questionamento que se faz sobre a escolha da profissão.

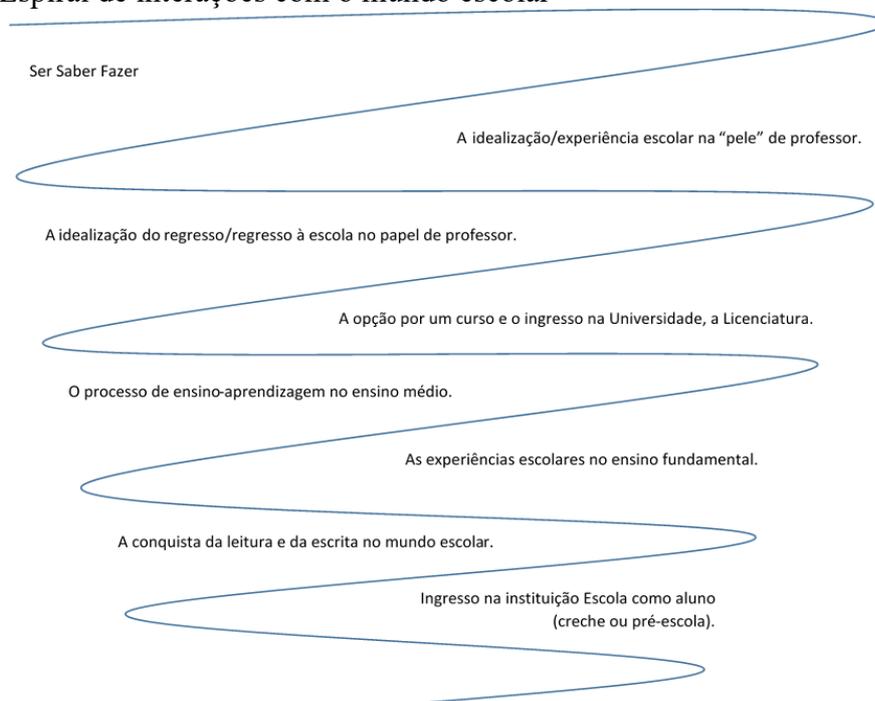
Na busca por uma lente teórica que enxergue o sujeito professor em sua constituição, encontrou-se na psicanálise essa possibilidade, uma vez que a lacuna que se pretende preencher é o lugar que ocupa o “desejo” do indivíduo na escolha pela licenciatura, mesmo diante de questões várias que inviabilizam esse contexto profissional.

Assim, da mesma forma que o sonho, em “A interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1900) é instrumento para interpretação dos dados e possível identificação da constituição do sujeito, o memorial, não no mesmo efeito do sonho, mas também como o lugar do inconsciente, pode revelar/desvelar, por meio de sua narrativa, o lugar do sujeito-professor na escolha do professor-sujeito.

Procedimentos para a Memória Educativa

Considerando a complexidade e os múltiplos níveis de realidade e suas inter-relações e interdependências para se compreender o sujeito e a busca pelo conhecimento, o protocolo para a construção da narrativa da memória educativa perpassa pela espiral como representação gráfica do resgate de nossas memórias/marcas afetivas, ou seja, um “espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998. p. 15). Nesse sentido, a figura a seguir é norte para a estrutura reflexiva/imagética do autor/sujeito da memória educativa.

Figura 1 – “Espirál de interações com o mundo escolar”



(ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.16, com adaptações)

O autor da memória, deverá, dessa forma, percorrer o espiral, detendo-se às informações e questões constantes no quadro a seguir. De maneira que sejam feitas anotações pontuais para

a construção da narrativa, obedecendo-se as etapas para o alcance de: “episódios e sensações significativos”, “arqueologia do seu processo escolar” e a “síntese e análise crítica do relato para o presente” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 16).

Quadro 1: Informações e Questões Norteadoras

ETAPA 1 - Fatos Afetivos Marcantes
O professor de que mais, ou menos, gostou.
As disciplinas com que mais simpatizou ou aquelas em que sentiu grande dificuldade.
Os conteúdos aprendidos fácil e prazerosamente ou a duras penas.
As atividades nas quais nem sentia o tempo passar e outras monótonas e intermináveis.
ETAPA 2 - "Ingredientes" Pontuais do Processo
Como esses conteúdos foram ensinados/aprendidos (metodologia).
As relações professor-alunos e o clima vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram positiva ou negativamente).
Como se processava a avaliação (modalidades e frequência das avaliações).
Como você se sentia na "pele" de aluno (os medos, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças).
Relações família-escola-sociedade (como sua família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela).
ETAPA 3 - Síntese e Análise Crítica
Que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar?
Que relação existe entre o que me foi ensinado e como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas metodológicas como professor hoje?
Como percebo e vivencio hoje os papéis do professor e do aluno a partir das experiências escolares vivenciadas?

(ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.17-18, com adaptações)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE - UnB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pelo projeto: Alessandro Campos Piantino
Matrícula: 170166538
Telefone: 994268778

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa do mestrando Alessandro Campos Piantino que tem por objetivo investigar o lugar do sujeito-professor, enquanto agente de historicidades, na composição dos fatores de ordem do desejo, os quais justificam a escolha do egresso do curso de licenciatura e do já professor de Língua Portuguesa, por meio das marcas que emergem da linguagem de quem se inscreve no outro, a partir da análise escrita da memória educativa e da entrevista aberta.

Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados.

Declaro que tenho ciência de que o mestrando manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio do mestrando Alessandro Campos Piantino (alessandropiantino@hotmail.com) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e, se for o caso, meu vínculo institucional.

Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e que poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília, _____ de outubro de 2018

Interlocutor(a) da pesquisa

Alessandro Campos Piantino
Responsável pela pesquisa