

RESUMO

O artigo parte de um relato clínico de escuta em grupo a professores, no contexto de um trabalho de psicanálise em extensão, no qual se evidenciou a produção de efeitos análogos a uma retificação subjetiva. A partir da interrogação acerca do que operou nessa escuta de modo a viabilizar tais efeitos, um percurso realizado junto a obras de Lacan em torno da função do analista permitiu localizar na formulação do desejo do analista uma apreensão possível, autorizando formular sua incidência nesse trabalho como escuta dirigida ao desejo mais além da demanda.

Descritores: *escuta a professores; orientação analítica; efeitos analíticos; função do analista.*

EFEITOS ANALÍTICOS DE UMA ESCUTA EM GRUPO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A FUNÇÃO DO ANALISTA¹

Suely Alencar Rocha de Holanda
Elza Maria do Socorro Dutra
Cynthia Pereira de Medeiros
Cynara Teixeira Ribeiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i2p321-345>.

Este trabalho tem lugar a partir de uma escuta em grupo realizada com os professores de uma escola pública de educação infantil², no período de 2007 a 2009, como um esforço a mais de tratamento para as questões ali produzidas. A experiência foi formalizada como

- Psicanalista. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.
- ■ Psicóloga. Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.
- ■ ■ Psicanalista. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.
- ■ ■ ■ Psicóloga. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

atividade de extensão universitária, mediante as seguintes condições: a adesão seria voluntária, a cada vez; os encontros seriam quinzenais e teriam duração aproximada de uma hora e meia; e os participantes eram convocados a falar do que lhes ocorresse no momento.

De início, as falas se articulavam como relatos de problemas para os quais esperavam que déssemos soluções. A demanda que se articulava de modo ora mais, ora menos explícito era de que lhes disséssemos o que deveriam fazer. No entanto, ao longo do percurso recolhemos alguns efeitos singulares da escuta que evidenciavam mudanças de posição subjetiva para algumas professoras, com consequências para as crianças de quem elas vinham falar. Consideramos que esses seriam análogos à retificação subjetiva, termo introduzido por Lacan (1961/1998) para localizar no método de Freud a mudança de posição do sujeito em relação àquilo de que se queixa.

Pesquisa realizada por Kupfer et al. (2010) acerca das produções brasileiras no campo das articulações entre psicanálise e educação aponta que há poucas publicações sobre a oferta de espaços de escuta psicanalítica a professores. Parte considerável das existentes aponta como efeitos da escuta em grupo com professores deslocamentos nas posições subjetivas dos docentes em relação à problemática de seus alunos e giros em suas produções discursivas que

permitem a produção de um trabalho singular (Almeida, 2012; Bastos, 2002, 2006; Bastos & Kupfer, 2010; Lerner, Fonseca, Sayão & Machado, 2014; Paulo & Almeida, 2015).

Porém, nessas publicações permanece interrogado o lugar do psicanalista que se coloca em posição de escuta, uma vez que essa prática difere de um tratamento analítico padrão. Assim, para tentar responder à interrogação sobre o que operou nessa escuta em relação à função do analista, tomaremos um fragmento recolhido dessa experiência de escuta em grupo, mediante registros feitos *a posteriori*, que será discutido a seguir³.

Duas professoras em trabalho com o *saber não saber*

Em um dos primeiros encontros do ano, Sandra e Laura, parceiras em sala de aula, falam que estão com muita dificuldade para achar um caminho no trabalho com o grupo (crianças de quatro anos). Questionadas sobre essas dificuldades, falam de suas preocupações com uma criança em particular, Ênio, que não fica com o grupo e em muitos momentos interfere deliberadamente no que o grupo está fazendo (jogando objetos em direção a eles, por exemplo). Não sabem o que ele tem.

Sandra se queixa de não saber se pode ser firme com ele, de não saber até onde pode ir com ele. Ambas falam bastante preocupadas que o grupo parece não ter motivação alguma.

Laura dá o exemplo de uma pesquisa sobre répteis, tema escolhido com as crianças, sobre o qual convidaram a mãe de uma delas, que é bióloga, para uma conversa. Mesmo assim, elas

não se ligaram, nem demonstraram interesse, ficando dispersas. Ela precisou retomar alguns “combinados” que haviam feito antes.

Ela fala ainda de outro menino que chegou recentemente à turma. Diante do manejo que elas fazem, de dizer que Ênio escolheu não participar da atividade e, então, vai fazê-la em outro momento, essa outra criança reivindica fazer o mesmo. Não sabem como agir.

Uma das praticantes da psicanálise responsáveis por esse momento de escuta em grupo questiona se as duas professoras já conversaram com a turma a respeito dessa diferença de Ênio, isso de ele não participar das atividades.

Elas reagem de modo enfático dizendo que não teriam como falar com as crianças do que elas não sabem. Insistem na queixa de não saberem o que é que Ênio tem e falam da hipótese de autismo.

Diante dessa reação, outra questão é proposta às professoras: que diferença elas imaginam que lhes faria se obtivessem uma confirmação dessa hipótese?

Laura diz: “acho que ajudaria a saber como lidar com ele...” e Sandra acrescenta: “sinto falta de saber se o que ele apresenta é um limite e, portanto, não teria como exigir mais dele”.

A essa fala, segue-se outra intervenção: “talvez, antes de falar às crianças, se trate de falarem mais sobre como é não saber, como é para vocês isso de não saber o que Ênio tem”.

A coordenadora da escola evoca uma situação em que foi chamada a intervir, na qual foi muito firme com Ênio, chamando-o a assumir as consequências de seus atos, ao que ele reagiu ficando triste, acabrunhado, afetado pelo que ela lhe disse.

Nova intervenção aponta que “nessa reação de Ênio, ele diz em ato que esse manejo não foi sem efeito” e questiona: “seria possível admitir que a questão de até onde se pode ir com Ênio teria como ser respondida à luz do retorno que ele mesmo vai dando, a cada vez?”.

Sandra diz: “é muito difícil lidar com isso de não ter um nome, algo que não foi nomeado”.

Ambas as professoras continuam angustiadas e voltam a falar da preocupação de não saberem o que fazer com as demais crianças que não se interessam por nada.

Ao final, outra questão: “já que o grupo parece não querer nada, não estar motivado, como seria para vocês sustentar isso, oferecendo a eles o que for de seu desejo?”.

Na vez seguinte, as duas professoras apresentam-se em nítido contraste com o momento anterior, parecendo bastante animadas.

Sandra toma a palavra de imediato e diz: “mudou tudo desde que falamos de Ênio e da questão de não ter um nome para o que ele tem”. Laura comenta: “ainda não acredito como foi tranquilo, como fluiu a fala com as crianças”. Ambas falam bastante e dão notícia de como foram conseguindo utilizar estratégias que antes pareciam não existirem. Sandra acrescenta: “como foi reorganizador para o grupo, agora que eles conseguem reconhecer um lugar para Ênio” e Laura relata uma das estratégias que estão usando quando ele se afasta do grupo, consistindo em todo mundo junto chamar seu nome. Ela diz: “eu acho que assim ele percebe que todos estão dizendo que ele faz falta, aí vem para o grupo”.

Diante da fala de várias outras professoras acerca da dificuldade de lidar com algumas crianças sobre as quais não sabem o que têm, Sandra volta a falar, dizendo: “como foi diferente me encontrar com isso agora, implicada como professora de Ênio, pois no ano anterior já tinha surgido a questão de

não se saber o que ele tinha, mas isso não tinha me suscitado questão”.

É setembro quando, no contexto em que se discute uma situação evocada pela professora Vera, sobre um menino que chora muito e diante do qual se sente impotente, Sandra diz: “em algum momento hoje eu me reportei a Ênio. A gente continua não tendo um nome para o que ele tem, mas isso não importa mais. Alguma coisa se passou após a gente ter falado aqui, que fez com que eu me sentisse de outro modo. Ele não responde do mesmo modo que as outras crianças, mas está bem. Não tem chorado. Às vezes chega no limite e ele sai da roda, mas tudo bem”.

No fragmento da experiência relatado acima, evidencia-se a produção de uma mudança na posição subjetiva das duas professoras: de uma posição queixosa e impotente, com relação a um menino, elas passaram a uma posição desejante e criativa, inventando novas estratégias de acolhimento para o seu modo singular de estar com o grupo, o que não foi sem consequências para as demais crianças da turma. A partir desse relato clínico, portanto, coloca-se uma interrogação acerca do que operou na escuta, de modo a franquear a mudança.

Mediante um percurso teórico embasado na obra de Lacan (1979, 1987, 1988, 1995, 1999), especificamente os seminários I, II, IV, V e XI, proferidos, respectivamente, em 1953-54, 1954-55, 1956-57, 1957-58 e 1964, bem como o escrito “Subversão do sujeito e dialética do desejo” (Lacan, 1966/1998), em torno da

formalização realizada sobre a função do analista, foi possível localizar na formulação do desejo do analista uma apreensão possível acerca do que operou nessa experiência de psicanálise em extensão.

O desejo do analista como operador da análise

No âmbito do primeiro ano de *O Seminário*, proferido em 1953-54, sobre *os escritos técnicos de Freud*, Lacan (1979) sustenta um questionamento à prática analítica de então, dissecando seus pressupostos e explicitando seus desvios com relação à especificidade do campo fundado por Freud. *Pari passu*, denuncia o caráter inquisitorial do estilo analítico que, assentado numa concepção do sujeito como dotado de uma má vontade fundamental e sempre disposto a inventar novos meios de invalidar a interpretação do analista, se encastela na técnica de interpretação da defesa.

Nesse contexto, encontra-se uma indicação sobre a direção da escuta, na afirmação de que “interpretar e imaginar que se compreende, não é de modo algum a mesma coisa. É exatamente o contrário. Eu diria mesmo que é na base de uma certa recusa de compreensão que empurramos a porta da compreensão analítica” (Lacan, 1979, p. 90). Decorre daí que o acesso à verdade do sujeito seria franqueado pela equivocação, tomada aqui como decorrência da defasagem estrutural entre simbólico e imaginário na constituição subjetiva.

No ano seguinte de *O Seminário*, publicado sob o título *o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan (1987, p. 281) formula que “o desejo, função central em toda experiência humana, é desejo de nada que possa ser nomeado”. Disso decorre o que ele chama a insistência do sujeito, em cujo desconhecimento repousaria o engodo da prática analítica que dirige o sujeito ao encontro do objeto genital. Denuncia, portanto, que os analistas provocam a resistência a cuja liquidação se dedicam

com empenho. Esse é o contexto no qual afirma que “existe apenas uma resistência, é a resistência do analista. O analista resiste quando não entende com o que ele tem de lidar” (Lacan, 1987, p. 287).

Posteriormente, ao abordar o tema da *relação de objeto*, em torno da qual se erigia a prática dos analistas de então, Lacan (1995) faz uma demonstração sistemática de que para o homem se trata sempre da perda do objeto. Atinge, desse modo, o coração da técnica padrão da análise, que se enredava no recurso à frustração como forma de conduzir o sujeito na experiência em direção à forma idealizada da relação genital. Aborda o caso freudiano do *Pequeno Hans*, do qual se serve para empreender uma retomada do *Édipo*, segundo uma lógica estrutural determinada pelo significante e suas leis, apontando que o impossível em jogo na tentativa da criança de responder ao desejo da mãe seria fundamental para a prática dos analistas.

No entanto, a investigação lacaniana sobre o desejo inicia-se de modo mais decidido no ano letivo de 1957-58, no âmbito de *O Seminário*, quando *as formações do inconsciente* são o ponto de partida para uma formalização da determinação do significante na constituição do sujeito. Nesse sentido, Lacan (1999) formula que no Édipo se trata da transmissão da Lei da cultura pela função nomeada como *Metáfora Paterna*, na qual um significante, *Nome-do-Pai*, substitui

outro significante, o Desejo-da-Mãe. Ou seja, no Édipo, trata-se de articular o desejo à Lei.

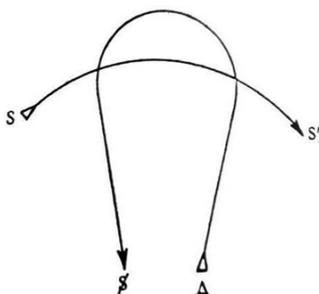
No desenvolvimento dessa formalização, ele distingue a demanda como o que se articula na cadeia significante. No encontro do sujeito com a demanda do Outro, opera-se a significantização⁴ dos objetos da necessidade, produzindo um resto irreduzível de onde vige o desejo. Esse desejo, não sendo articulável, comparece unicamente por meio da demanda de forma sempre desviada e invertida, na medida em que é apreendida pelo sujeito como vinda do Outro. Como decorrência dessa relação estrutural com a necessidade, a demanda se articula como transitiva, demanda de algo. Por outro lado, ela é, também, invocação ao Outro como podendo faltar, implicando que a verdadeira demanda em jogo é intransitiva. Nesse sentido, “a demanda, no fundo, é uma demanda de amor – demanda daquilo que não é nada, nenhuma satisfação particular, demanda do que o sujeito introduz por sua pura e simples resposta à demanda” (Lacan, 1999, p. 394).

Desse modo, a dificuldade colocada à prática analítica, nesse contexto do percurso lacaniano, diz respeito à peculiaridade das relações do desejo com a demanda, em seu caráter paradoxal. Ou seja, o desejo, necessariamente, se articula através da demanda, mas persistindo como resto indestrutível. Desse modo, o desejo é o que resiste à redução da diferença entre a

demanda como exigência de satisfação e a demanda de amor, demanda intransitiva.

Na formalização da prática analítica, mediante o trabalho de situar o desejo com relação ao sujeito, aqui tomado como efeito da articulação significativa, Lacan constrói e ajusta o *grafo do desejo*, o qual retoma em vários momentos posteriores de seu ensino.

No texto “Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano”, Lacan (1966/1998, p. 819) utiliza o grafo “para apresentar onde se situa o desejo em relação a um sujeito definido por sua articulação pelo significativo”, retomando os passos de sua construção, que reduz a quatro etapas. Seguindo mais de perto essas etapas, tentaremos apreender o que dessa construção resulta para delinear a função do analista.



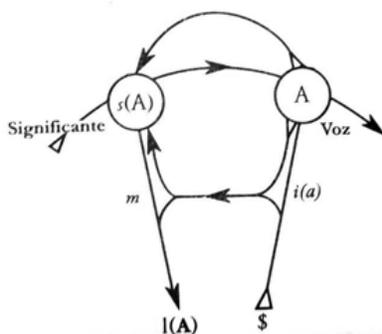
Grafo 1

Fonte: Lacan (1966/1998, p. 819).

A primeira etapa é a unidade mínima do grafo, a qual Lacan (1966/1998, p. 820) nomeia “ponto de basta, pelo qual o significativo detém o deslizamento da significação, de outro modo indefinido”. O primeiro vetor, que vai de S a S’, sustenta a cadeia significativa, enquanto o segundo vetor, que surge em Δ e chega a \$, retroage sobre o primeiro, cruzando-o em dois pontos. Essa etapa do grafo permite evocar o tempo mítico inaugural da constituição subjetiva que Freud apresenta como a primeira experiência de satisfação, segundo a qual, diante de uma tensão de necessidade, o bebê conta apenas com o grito, dependendo de um outro que o interprete e a resolva. No

grafo, o segundo vetor, cuja origem é o grito emitido em delta (Δ), encontra a cadeia de significantes, vetor que vai de S a S', em um primeiro ponto, e retorna sobre ela, cruzando-a novamente num segundo ponto. Como resultado desse encontro com o Outro, produz-se o sujeito como marcado pelo significante, $\$$. Trata-se de uma apreensão mítica porque diz respeito ao encontro inaugural entre o sujeito e o Outro, sendo que, da perspectiva do sujeito a se constituir, ambos são pura potencialidade a se produzir, como efeito de que a demanda opere como captura da necessidade.

Ao mesmo tempo, nesse nível do grafo evoca-se, sem dificuldade, o funcionamento da frase na vertente diacrônica, tal como se apresenta na fala, segundo o qual a significação é obtida a partir do último termo, que retroage definindo o sentido dos que o antecederam. Isso já permite uma primeira consideração sobre a função da fala na psicanálise, como uma frase que sempre se articula pela via do deslizamento da significação, cuja delimitação fica suspensa a uma pontuação. Quanto à dimensão sincrônica implicada na incidência do significante, sua representação exige uma primeira modificação no grafo.



Grafo 2

Fonte: Lacan (1966/1998, p. 822).

Assim, a segunda etapa do grafo permite inscrever a função dos dois pontos em que os vetores se cruzam na representação anterior. O primeiro, em A, é o tesouro do significante, termo que designa o conjunto sincrônico

e finito dos significantes, com relação ao qual um significante só se sustenta como tal por sua oposição a cada um dos demais. E o segundo ponto, em $s(A)$, é a pontuação, onde a significação se completa pelo efeito de retroação da cadeia significante.

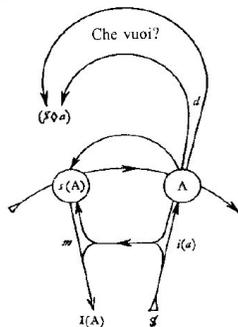
Essa etapa do grafo também inscreve o que se articula no estádio do espelho, ou seja, a constituição imaginária do eu a partir da imagem especular, através da subjetivação pelo significante. O $I(A)$ aqui é a marca invisível que aliena o sujeito da identificação primordial ao traço unário, insígnia do Outro, na forma do ideal do eu, que ao se inscrever na seta do vetor que retroage faz o sujeito $\$$ aparecer em seu início. Por meio dessa retroversão que sanciona uma significação antecipada, aquilo de que o sujeito pode se assegurar é de que a imagem especular venha a seu encontro. Assim, no ponto em que o sujeito se identifica ao traço do Outro, $I(A)$ como ideal do eu, a imagem se fixa na forma do eu ideal, $i(a)$, como parâmetro para o funcionamento do eu, m , função imaginária do domínio e da rivalidade. Essa construção se expressa no vetor que vai da imagem especular $i(a)$ ao eu m , o qual se articula a duas vias de retorno: a primeira, na forma de um curto-circuito no vetor que vai do sujeito $\$$ ao ideal do eu $I(A)$, corresponde à assunção jubilatória da imagem especular; e a outra, que passa pelo vetor que vai de $s(A)$, a significação antecipada pelo sujeito na imagem especular, ao A , o

tesouro do significante, completando a constituição do eu, como metonímia de sua significação.

Finalmente, esse patamar do grafo possibilita ainda visualizar o modo de funcionamento da análise praticada como interpretação da resistência, na forma do círculo vicioso anteriormente denunciado por Lacan (1979). Por tratar-se de uma relação inteiramente concebida na dimensão imaginária, o analista identifica-se ao lugar designado pela demanda do sujeito, em (A), a partir do qual a interpretação atua na via da sugestão, confirmando a significação antecipada em $s(A)$. Desse modo, o curto-circuito representa o círculo vicioso pelo qual se reafirma e consolida a posição alienada do sujeito.

Na medida em que a demanda se articula na cadeia do significante, assumindo na análise a forma privilegiada da fala, o engodo fundamental no horizonte da demanda consiste em tomá-la no registro transitivo, a vertente articulada à necessidade, oferecendo, em resposta, objetos que se lhe supõem corresponder. Em decorrência, a demanda tende a recrudescer e se tornar cada vez mais exigente, posto que em seu horizonte se articula a demanda intransitiva que visa o ponto de falta no Outro, onde o falante pode se situar em sua existência. Trata-se aí da falta como impossibilidade estrutural, resultante de que o significante não significa a si mesmo e de que não existe um significante que diga o que o sujeito

é. Para formular a operação que permitiria que a prática analítica não se encerre no circuito imaginário, o grafo é mais uma vez modificado.



Grafo 3

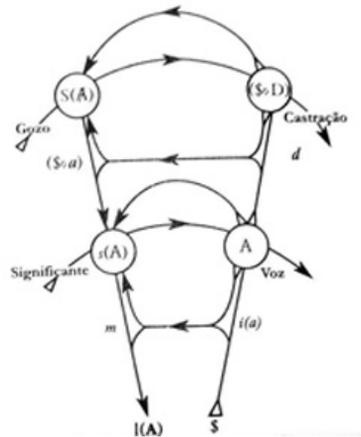
Fonte: Lacan (1966/1998, p. 829).

Nessa terceira etapa do grafo encontra-se representada a fórmula paradigmática do modo de atestar o recebimento da mensagem que faz retornar ao falante a dimensão enigmática de seus ditos. A questão “*che vuoi?*” (que queres?) aparece situada no desenho de um ponto de interrogação plantado no lugar do Outro, inscrevendo a via pela qual cabe introduzir a dimensão do desejo na experiência analítica. Ao se dirigir ao analista, o sujeito, sem que o saiba, por sua fala, endereça-lhe uma demanda de confirmação da significação do Outro, $s(A)$, tal como ele a apreendeu.

Ao sustentar o enigma que o desejo representa, mais além da dialética da demanda, o analista viabiliza que o sujeito se encontre com a questão de seu próprio desejo, ainda que na forma invertida da questão: que quer ele de mim?

Aqui, a distinção entre o desejo e a demanda e a possibilidade de sustentar a

distância entre ambos representam condições essenciais para a condução da análise. Abre-se por aí a possibilidade de que uma análise se passe em outro patamar que não aquele do aprisionamento no curto-circuito da relação narcísica, destinada a confirmar indefinidamente a posição alienada do sujeito, sua resposta diante da questão de seu ser em relação ao Outro. Trata-se da introdução do desejo, como situado mais além da dialética da demanda. Essa posição implica ao analista ter de bancar com seu ser a causa radicalmente desconhecida do sujeito que lhe endereça uma demanda.



Grafo completo

Fonte: Lacan (1966/1998, p. 831).

A forma completa do grafo, a partir da introdução do desejo em sua dimensão enigmática, se desdobra em mais um patamar, com um segundo vetor representando o status da cadeia significante no inconsciente, resultante do recalque originário, no qual a pulsão, $(S\Diamond D)$, vem ocupar um lugar

correspondente ao que, no andar de baixo, comparece o tesouro do significante, o A. Seguindo a mesma lógica, o significante da falta no Outro, $S(\hat{A})$, a falta que resulta de o Outro ser marcado pelo significante, situa-se no ponto de retorno, o qual, no andar de baixo, é ocupado pelo significado do Outro, $s(A)$. Essa forma do grafo situa o desejo, d , como o que vige no intervalo mais além e mais aquém da demanda. Nesse sentido, sustentada por um desejo advertido acerca do impossível em jogo na dialética da demanda, a intervenção analítica recusa o engodo de satisfazer a demanda.

Em consequência do percurso lacanianos retomado até aqui, apreendemos que a questão sobre a função do analista se desloca, de modo decidido, do domínio da técnica para o da formação do analista, dizendo respeito ao que o analisando fez de seu desejo na própria análise, campo em que se localiza a ética da psicanálise.

No seminário 11, em 1964, à luz de uma abordagem dos conceitos freudianos – o inconsciente, a repetição, a pulsão e a transferência, fundamentais à psicanálise –, Lacan (1988, p. 17), já na aula de abertura, retoma o desejo do analista, dizendo respeito ao problema da formação do analista e afirma que “a análise didática não pode servir para outra coisa senão para levá-lo a esse ponto que designo em minha álgebra como o desejo do analista”.

Quanto à função do analista, Lacan (1988) começa por apontar o engodo que resulta de os analistas tomarem a transferência como indistinta da repetição, destacando seu caráter ambivalente, na medida em que além de seu efeito de resistência é também o que se deve esperar para começar a interpretar, tal como já apontara Freud (1913/2001).

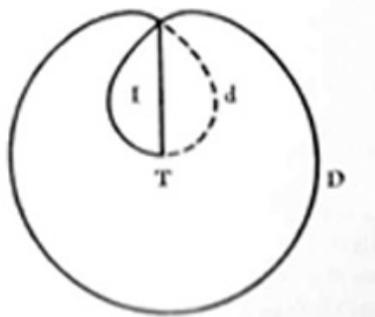
Na vertente da resistência, a transferência irrompe fazendo obstáculo ao acesso ao inconsciente, levando ao seu fechamento. Essa é a dimensão em que a transferência comparece como amor, na qual o circuito da tapeação consiste em que o sujeito leve o outro a crer que ele tem o que o completaria. Com isso, garante-se poder continuar desconhecendo o que lhe falta (Lacan, 1988).

Como o discurso do inconsciente se realiza como discurso do Outro, do lado de fora, na intervenção do analista, caberia a esta reabri-lo. Assim, à concepção ortodoxa da transferência como meio de se atingir uma identificação alienante, Lacan opõe o aforisma “a transferência é a atualização da realidade do inconsciente” (Lacan, 1988, p. 139), completando, depois, que a realidade de que aí se trata é sexual. Nessa perspectiva, o ponto que liga a pulsação do inconsciente à realidade sexual é o desejo, o resíduo irreduzível do efeito que o significante opera no sujeito. Mais adiante, afirma que “o desejo de que se trata, é o desejo do analista” (Lacan, 1988, p. 149).

Nesse mesmo contexto, Lacan (1988) aborda a fundação do sujeito a partir do encontro do campo do ser, o vivo, com o campo do sentido, o Outro do significante, mediante as operações lógicas da alienação e da separação. Nas últimas lições desse seminário, quando retoma a transferência por seus efeitos, distinguindo sua vertente que é resistência à análise daquela que funciona como sua causa, trata de distinguir como essas operações de causação do sujeito retornam e se atualizam no campo da prática analítica. É nesse sentido que retoma o *sujeito suposto saber* para formalizar o que na transferência funciona como ponto de conjunção e disjunção entre o sujeito e o Outro. Ele afirma que o sujeito é suposto saber a significação, advertindo em seguida que é por ser sujeito de desejo que ele é suposto

saber. Em sua vertente que é resistência ao trabalho analítico, na qual o efeito de transferência é o amor, o sujeito encontra-se assujeitado ao desejo do analista, na via de querer se fazer amar por ele.

Para Lacan (1988), trata-se aqui de formalizar o que suporta o analista em sua função, bem como do que lhe cabe para tornar possível a travessia do plano da identificação. Ao demonstrar que a transferência se suporta em dois pontos que o sujeito convoca o analista a encarnar – ponto da identificação, onde ele se vê amável, e ponto do desejo, onde se vê causado como falta pelo objeto a –, Lacan (1988) propõe que o manejo da transferência deve ser regulado de modo a manter a distância entre eles. Nessa perspectiva, retoma a topologia do oito interior, introduzida no seminário anterior como topologia do sujeito:



D: linha da demanda,
I: linha da interseção “identificação”,
T: ponto da transferência,
d: desejo.

Oito interior

Fonte: Lacan (1988, p. 256).

Essa topologia permite visualizar que, por meio do trabalho do sujeito de se dizer na análise, ao orientar sua proposição no sentido da transferência como resistência, opera-se um fechamento equivalente ao desenvolvimento de uma espiral em direção ao centro. Ou seja, o que na figura é uma borda “retorna sobre o plano constituído pelo lugar do Outro, a partir da região em que o sujeito, realizando-se em sua fala, se institui no nível do sujeito suposto saber” (Lacan, 1988, p. 256).

O recurso à topologia do sujeito, como suportada pelo oito interior, permite ainda localizar a incidência da demanda e formular que o desejo do analista é desejo de obter a diferença absoluta, ou seja, aquela que resulta da alienação ao significante primordial. Para Lacan (1988), o manejo de sustentar a distância entre o que o sujeito

atualiza na transferência acerca de como se apreende no campo da identificação e de como se insere no campo do desejo é a mola central da operação analítica.

Por conseguinte, uma análise que se realiza e se justifica pela via idealizante da identificação ao analista como seu fim não se distingue da sugestão tal como opera na hipnose. Nesse sentido, a queda do analista desse lugar de idealização é condição para que ele possa “ser o suporte do objeto separador, na medida em que seu desejo lhe permite, numa hipótese às avessas, encarnar, ele, o hipnotizado” (Lacan, 1988, p. 258).

Uma formulação mais precisa do desejo, como o que resiste à significantização, e sua localização entre o mais além e o mais aquém da demanda, demonstrada a partir da construção do grafo, teve por consequência a delimitação do desejo do analista como a função que abre a via do trabalho analítico. Por se presentificar como um enigma no lugar do Outro da transferência, o desejo do analista recusa o engodo em jogo na demanda, convocando o analisante a ir ao encontro de seu próprio desejo. O cerne da função do analista é um desejo advertido acerca do impossível que responde por sua causa e cuja produção somente é possível no interior de uma análise levada a seu termo final.

Considerações finais

À luz do percurso teórico realizado, retomemos alguns fragmentos do relato clínico, visando extrair consequências

acerca da questão de onde partimos, qual seja: o que operou nessa escuta de modo a viabilizar efeitos análogos à retificação subjetiva?

No primeiro encontro, as falas de Sandra e Laura indicam que, em nome da falta de nome para o que Ênio tinha, haviam quase estancado na condução da turma. Em suas queixas, assumiam uma posição de impotência, marcada pela frustração e recuo do desejo, ao que as crianças respondem com uma apatia diante de todas as atividades que eram propostas. A queixa centrava-se em *não saber o que Ênio tinha*, a partir da qual se abstinham do fazer sem saber que implica todo ato educativo, já que é impossível saber o que cada criança fará do que elas oferecem como ensino. Em nome desse *não saber o que ele tem*, recuavam da possibilidade de falar com as outras crianças da diferença de Ênio, da exceção de sua posição, ao que elas respondiam com uma atitude de *não se interessarem por nada*.

A demanda articulada nas falas das professoras instituía o lugar da transferência como sujeito suposto saber, convocando-nos a comparecer do lugar de quem sabe *o que Ênio tem*, de quem sabe *até onde se pode ir com ele*. Demanda de um saber em nome do qual supunham poder fazer frente à impotência de que se queixavam. As intervenções, orientadas pela direção de garantir a circulação da palavra, visavam promover a implicação de cada uma delas, mais além do que se articulava como demanda.

Assim, diante dos relatos sobre as dificuldades com a turma, que Sandra conclui dizendo *não saber o que fazer*, a primeira intervenção questiona se elas já haviam falado com a turma sobre a diferença de Ênio.

Ao responderem que *não teriam como falar com as crianças do que elas não sabem*, reiteram a queixa de *não saberem o que ele tem*. Ao mesmo tempo, falam de uma hipótese de autismo, o que indica não se tratar de uma questão diagnóstica. Afinal, do que elas estariam se queixando *não saber a propósito de Ênio?*

Quando lhes pedimos que falassem mais *sobre como seria para elas “não saber o que Ênio tem”*, a coordenadora relata um episódio significativo em que, tendo sido chamada

a intervir, falou sério com ele, que *respondeu ficando triste e acabrunhado*.

Nova intervenção assinala que Ênio teria dito, em ato, que o manejo feito pela coordenadora não foi sem efeito e interroga se não haveria um saber fazer a ser construído com ele, a cada vez.

Elas insistem que *é muito difícil lidar com isso que não tem um nome*, parecendo aflitas ante a possibilidade de assumirem diante das crianças que não sabem o que ele tem.

Diante da queixa insistente das professoras de que as crianças não querem saber de nada, não se interessam por nada, a última intervenção as coloca diante da questão de seu próprio desejo.

O que teria paralisado Sandra e Laura, fazendo-as recuar de seu desejo implicado na relação com as crianças? Nossa hipótese é de que, mais além do não saber de que se queixam, trata-se da *posição que assumiam* diante desse não saber. Atualiza-se aí a solução do sujeito diante do encontro com a impossibilidade de um saber sem furos. Dizendo de outra maneira, trata-se de atualização do destino dado pelo sujeito ao encontro com a falta no Outro, ou seja, a castração.

No encontro seguinte, como primeiro efeito da escuta, recolhemos a disposição animada das duas professoras, nitidamente contrastante com o modo como se apresentaram no encontro anterior. Reportam surpreendidas que *mudou tudo desde que vieram falar ali da questão de não terem um*

nome para o que ele tinha, ratificando, desse modo, que a intervenção teria interrogado o ponto enigmático dos dizeres que ali produziram, abrindo caminho para que elas construíssem um saber fazer com esse não saber de que se queixavam. Nesse sentido, assumimos que se *tudo mudou* foi porque passou a ser olhado de outro ângulo, de outra posição subjetiva.

Vale assinalar que essa mudança de posição subjetiva, recolhida das falas das professoras *a posteriori*, permite reconhecer o manejo da transferência como suportado pela função do analista, na medida em que operou introduzindo o enigma no lugar do Outro, ultrapassando a dialética da demanda e convocando a dimensão do desejo de cada um.

Ademais, a mudança na posição subjetiva operada por Sandra e Laura não deixa de ter consequências para as crianças, as quais respondem se engajando e compartilhando com elas uma convocação a Ênio. Mais significativa ainda é a sustentação que elas passam a oferecer ao modo singular de Ênio estar no grupo, suportando e possibilitando que as outras crianças sustentem a posição de exceção dele. Passagem de uma posição de impotência na relação ao saber, que supõem dever ser completado ali onde silencia, a uma posição desejosa na relação com o não saber como impossível. Testemunhamos, então, a reapropriação de seu *savoir faire* de educadoras, o qual resulta de uma invenção criativa e não de uma técnica padronizada.

As intervenções em relação às professoras faziam retroagir um sentido enigmático aos seus ditos, sustentando a distância entre o que se atualiza na transferência como apreensão do sujeito a partir da identificação e sua inserção no campo do desejo. Portanto, advertida do desejo que vige mais além da demanda, a direção da escuta interroga as significações cristalizadas, promovendo a circulação das falas e favorecendo a implicação subjetiva de cada uma.

Nesse sentido, os relatos clínicos testemunham a ocorrência de mudanças de posição subjetiva da parte de algumas professoras que se serviram do espaço de escuta para tratar de questões que as afligiam. Essas mudanças implicam uma produção singular e se inscrevem como efeitos analíticos, análogos à retificação subjetiva, recolhidos no âmbito dessa escuta em grupo. Dizem respeito à implicação de cada uma com aquilo de que vinha se queixar, indicando ter operado na escuta algo do desejo do analista, como desejo prevenido acerca do impossível em jogo na demanda.

ANALYTICALS EFFECTS OF A GROUP LISTENING: A DISCUSSION ON THE FUNCTION OF THE ANALYST

ABSTRACT

The article is based on a clinical report of group listening to teachers, in the context of a psychoanalytic work in extension, in which the production of similar effects to a subjective rectification is clear. From the question of what worked in this listening mode to enable such effects, a journey conducted with Lacan's work around the analyst's function allowed to locate in the formulating of the analyst's desire a possible perception, authorizing the formulation of the incidence in this work as listening addressed to the desire beyond the demand.

Index terms: *listening to teachers; analytical orientation; analytical effect; function of the analyst.*

EFFECTOS ANALÍTICOS DE UNA ESCUCHA EN GRUPO: UN DEBATE SOBRE LA FUNCIÓN DEL ANALISTA

RESUMEN

Este trabajo se basa en un informe clínico de escucha en grupo a los maestros, en el contexto de un trabajo psicoanalítico en extensión, en lo cual deja en claro la producción de efectos similares a una rectificación subjetiva. De la cuestión de lo que funcionó en este modo de escucha para permitir tales efectos, un viaje realizado con las obras de Lacan en torno a la función del analista permitió encontrar en la formulación del deseo del analista una posible aprehensión, lo que autoriza a formular su incidencia en este trabajo como escucha dirigida al deseo más allá de la demanda.

Palabras clave: *escuchando a los maestros; orientación analítica; efectos analíticos; función del analista.*

REFERÊNCIAS

Almeida, S. F. C. (2012). Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, 17(1), 76-87. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v17i1p76-87>.

- Bastos, M. B. (2002). Inclusão escolar: pensando a escuta analítica no trabalho com professores. In *IV Colóquio LEPSI IP/FE-USP*, 2002, São Paulo. São Paulo, SP: USP. Recuperado de <http://bit.ly/2fNA338>.
- Bastos, M. B. (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: quando a circulação da palavra implica um fazer-dizer. In *VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP*, 2006, São Paulo. São Paulo, SP: USP. Recuperado de <http://bit.ly/2fpebOE>.
- Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i1p116-125>.
- Freud, S. (2001). Trabajos sobre técnica psicoanalítica: sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I). In S. Freud, *Sigmund Freud obras completas* (L. Etcherverry, trad., Vol. 12, pp. 121-144). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1913)
- Kupfer, M. C. M., Costa, B. H. R., César, D. M., Cardoso, F. F., Ornellas, M. L., Bastos, M. B., et al. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i2p284-305>.
- Lacan, J. (1979). *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954* (B. Millan, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1987). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-1955* (M. C. L. Penot & A. L. Q. Andrade, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1988). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Lacan, J. (1995). *O seminário, livro 4: a relação de objeto, 1956-1957* (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 591-652). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1961)
- Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 807-842). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966)
- Lacan, J. (1999). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente, 1957-1958* (V. Ribeiro & M. A. Vieira, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Sayão, Y., & Machado, A. M. (2014). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica*, 19(1), 199-208. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i1p199-208>.

Paulo, T. S., & Almeida, S. F. C. (2015). *Violência e escola: escuta de professores e análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica*. Brasília: Liber.

NOTAS

1. Artigo resultante da tese de doutorado da primeira autora, intitulada *A orientação psicanalítica nas práticas com grupos e a formação do analista*, defendida em 2015 sob a orientação da Professora Elza Maria do Socorro Dutra no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
2. Atualmente, funciona como uma Escola de Aplicação, vinculada ao Centro de Educação (CEDUC), dedicando-se à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ao Ensino Fundamental (anos iniciais).
3. As professoras e demais participantes, assim como as crianças de quem falam conosco, tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.
4. Trata-se de neologismo introduzido por Lacan no âmbito desse Seminário.

suely.holanda.prof@gmail.com

elzadutra.rn@gmail.com

cynthiapmedeiros@gmail.com

Campus Universitário, CCHLA, Depto. de Psicologia
59092-000 – Natal – RN – Brasil.

cynara_ribeiro@yahoo.com.br

Campus Universitário, CE,

Depto. de Fundamentos e Políticas da Educação
59092-000 – Natal – RN – Brasil.

Recebido em outubro/2015.

Aceito em abril/2016.