



## Entrevista

# Manejos subjetivos na formação de professores: conversações sobre as contribuições da pedagogia institucional

## Subjective handlings in teaching education: conversations about contributions from institutional pedagogy

*Patrick GEFARD\**

*Carla Nunes Vieira TAVARES\*\**

---

**RESUMO:** Desenvolvida na França entre 1950 e 1960 por pedagogos, psiquiatras e psicanalistas, a pedagogia institucional aposta nas trocas e nas mediações em grupo e na noção de coletivo, promovendo atividades e dinâmicas diversas para desencadear a reciprocidade e acirrar a dialogicidade na criação de saídas de conflitos e impasses no ambiente escolar e de formação. Ainda pouco conhecida no Brasil em seu viés mais atravessado pela psicanálise, essa corrente pedagógica se vale da premissa da divisão subjetiva para discutir questões de ensino-aprendizagem e de formação de professores, dando enfoque particular a situações em que a subjetividade se deixa flagrar nas práticas pedagógicas. Para esse ponto também convergem os estudos discursivos franco-

**ABSTRACT:** Developed in France between 1950 and 1960 by pedagogues, psychiatrists, and psychoanalysts, institutional pedagogy invests on exchanges and group mediations and on the notion of collective, promoting diverse activities and dynamics to trigger reciprocity and intensify dialogicity directed at conflict solutions or stalemate in the school and the teaching education environment. In spite of not being very known in Brazil in its psychoanalysis most permeated perspective, this pedagogical current uses the premise of subjective division to discuss learning and teacher education issues, with a particular focus on situations in which subjectivity is caught in pedagogical practices. Franco-Brazilian discursive studies converge at this same point,

---

---

\* Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense; Professor e pesquisador na Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, França, atuando no nível de graduação e pós-graduação em Ciências da Educação e de Formação; Diretor do laboratório CIRCEFT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5842-5402>. [patrick.geffard@univ-paris8.fr](mailto:patrick.geffard@univ-paris8.fr)

\*\* Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e em Ciências da Linguagem pela Université de Franche-Comté (UFR), França. Professora no ILEEL/UFU e no PPGEL/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5156-0150>. [carlatav@ufu.br](mailto:carlatav@ufu.br)

brasileiros, que semelhantemente se deixam afetar pela psicanálise freudo-lacanianiana e se interessam pela mesma temática. A entrevista que se segue resultou de uma missão de pesquisa com o Prof. Patrick Geffard, na Universidade Paris 8 Vincennes Saint Denis, França, em 2019. Ela materializa um diálogo profícuo entre dois pesquisadores de campos distintos, interessados nos mesmos temas, abordando a importância da prática linguageira nos dispositivos que privilegiam formas de subjetivação na formação de professores e a relação entre linguagem e subjetividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia institucional. Estudos discursivos. Formação de professores. Subjetividade.

which renders both fields affected by Freudo-Lacanian psychoanalysis concerning the same theme. The following interview resulted from a research mission with Prof. Patrick Geffard, at Paris 8 Vincennes Saint Denis University, France, in 2019. It materializes a fruitful dialogue between two researchers from different fields, interested in the issues alike, addressing the importance of language practice in devices that privilege forms of subjectivation in teaching education and the relationship between language and subjectivity.

**KEYWORDS:** Institutional Pedagogy. Discursive studies. Teaching education. Subjectivity.

## 1 Introdução

A pedagogia institucional é uma corrente pedagógica que nasceu na França entre os anos de 1950 e 1960, derivou-se do movimento iniciado por Célestin Freinet (1896-1966) e vale-se das técnicas de produção cooperativa. A expressão “pedagogia institucional” teria sido proferida, pela primeira vez, por Jean Oury, durante o Congresso Freinet, em Paris, em 1958. O adjetivo “institucional” faz ressoar, assim, o vínculo entre a pedagogia e a psicoterapia institucional, um laço instituído graças a relação fraternal entre Fernand Oury (1920-1998), professor, e Jean Oury (1924-2014), psiquiatra e psicanalista, fundador da clínica «La Borde», em 1953. A fundação da pedagogia institucional na sua “corrente psicanalítica” (DUBOIS, 2011) se deve, em grande parte, às contribuições da psicóloga Aïda Vasquez (1937-2015), tecidas em sua tese de doutorado, defendida em 1966. A pesquisadora dedicou-se ao estudo das relações humanas em seus cursos. Tal corrente se desenvolveu na França e em outras regiões em diferentes níveis de ensino-aprendizagem e no seio de um certo número de práticas educativas.

Patrick Geffard se inscreve teórica e metodologicamente na pedagogia institucional há mais de quarenta anos. Atualmente, ele é professor na Universidade Paris 8 Vincennes-Saint Dennis, França, pesquisador e orientador no departamento de Ciências da Educação e de Formação e coordenador da equipe “Clínica da educação e formação”, da unidade de pesquisa intitulada Centro Interdisciplinar de Pesquisa: Cultura, Educação, Formação e Trabalho (CIRCEFT). A entrevista a seguir resultou de uma missão de pesquisa que empreendi no CIRCEFT<sup>1</sup>, junto ao Prof. Geffard, durante a qual discutimos convergências e distinções nos modos de trabalho de nossos dois grupos<sup>2</sup> e trocamos ideias sobre as metodologias de pesquisa e os dispositivos empregados na formação de professores no Brasil e na França, derivados de nossa inscrição na psicanálise.

Como resultado, travamos uma rica troca, materializada no diálogo escrito a quatro mãos, transcrito neste texto. Nele, discutimos como a subjetividade é entrevista na pedagogia institucional e os dispositivos usados na formação de professores sob essa perspectiva, de modo a privilegiar formas de subjetivação que contribuam com a formação profissional. A prática linguageira assume papel fundamental nesses dispositivos, na medida em que o sujeito é constituído na e pela linguagem. Pouco conhecida no Brasil, a pedagogia institucional pode representar uma via importante para a formação inicial e contínua dos professores de línguas, pois ela lida com os afetos (numa concepção psicanalítica do termo<sup>3</sup>), os movimentos psíquicos contraditórios, os conflitos e suas possíveis consequências sobre as questões subjetivas,

---

<sup>1</sup> Agradeço à CAPES, que, por meio do Programa PRINT, viabilizou a missão de pesquisa.

<sup>2</sup> Atualmente sou uma das coordenadoras do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Subjetividade (GELS), na Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup> O afeto, na psicanálise freudo-lacianiana, diz respeito aos modos como um estímulo externo ou um significante é recebido pelo sujeito, ou seja como o que é da ordem de uma exterioridade ao sujeito é experienciado em termos libidinais e representacionais. Em outras palavras, como o sujeito experiencia a alteridade e é afetado por ela.

comprometendo-se, assim, com a indissociável relação entre linguagem e subjetividade.

## 2 Entrevista

*Primeiramente, Prof. Geffard, uma vez que a corrente institucional na qual o senhor se inscreve, se vale dos conceitos de sujeito e de linguagem filiados a uma orientação psicanalítica, o que é entendido como “institucional” no campo pedagógico?*<sup>4</sup>

Este é um termo bastante polissêmico em francês e frequentemente remete a instâncias que regem as relações humanas ou que dão suporte aos indivíduos. Fala-se, por exemplo, de instituições judiciais, para designar as diferentes jurisdições nacionais responsáveis por regular os litígios e sancionar os autores de infrações, ou de instituições hospitalares para nomear locais que tenham como objetivo cuidar ou tratar de pessoas em sofrimento.

No campo da psicoterapia e da pedagogia institucional, eu diria que o ponto de partida para essa discussão se encontra em uma distinção feita pelo psiquiatra François Tosquelles, na primeira metade do século XX, quando ele estabeleceu a diferença entre os termos “estabelecimento” e “instituição”, a partir de seus primeiros trabalhos no Instituto Père Mata de Reus, na Catalunia. Segundo Tosquelles, se cada um “define sua função unicamente com base na especificação técnica profissional, não há instituição; só pode existir aí um estabelecimento” (TOSQUELLES, 1973, p. 11). Jean Oury retoma essa distinção, para, caso queiramos conservar nela uma perspectiva terapêutica, insistir na necessidade de implementar, “uma estrutura interior ao estabelecimento que seja constituída de maneira totalmente diferente daquela da estrutura do próprio estabelecimento”, por ele designada como “estrutura policêntrica”, o que resultaria na necessidade “de inventar algo bastante maleável, que

---

<sup>4</sup> As perguntas e ponderações feitas de minha parte estão em itálico, a fim de distingui-las das respostas e perguntas de Geffard.

possa se adaptar à demanda dos doentes que ali estão” (OURY, 2016, p. 33). Por me manter próximo dos autores da área, considero também a proposta de Ginette Michaud um ponto de referência útil. Ela produziu um trabalho importante sobre a noção de instituição sob a perspectiva da psicoterapia institucional. Para a psicanalista, “a instituição é uma estrutura desenvolvida pela coletividade, que tende a manter sua existência por meio da garantia do funcionamento de um intercâmbio social seja qual for a sua natureza” (MICHAUD, 1977, p. 32-33).

Quando se trata de instituições em nossas práticas ou teorizações, muitas vezes, é a preocupação com o registro do "cotidiano" que emerge. No campo pedagógico e educativo, podemos encontrar esta preocupação em algumas propostas de Maud Mannoni, como na criação de Bonneuil<sup>5</sup>, quando ela escreveu que tentou “fazer nascer uma instituição, no sentido do trabalho efetuado pelas crianças elas mesmas, que se tornaram, pouco a pouco, com os adultos, os guardiões das regras (mínimas) elaboradas para que a vida em comum fosse possível” (MANNONI, 1993, p. 124-125).

É na corrente psicanalítica da pedagogia institucional que o conceito de instituição provavelmente adquire sua maior amplitude no que diz respeito à educação, não no sentido de uma única instituição, mas de um conjunto complexo de elementos (atividades, organização, instituições, material). Oury e Vasquez compararam a instituição ao Átomo de Bruxelas<sup>6</sup>, e a descreveram como um lugar em que sofremos a ação de diversos elementos, mas no qual podemos, também agir sobre

---

<sup>5</sup> Nota da tradução: Em 1969, Maud Mannoni, juntamente com outros psicanalistas, psicólogos e pedagogos fundaram a escola de Bonneuil, uma instituição de acolhimento e de educação para crianças psicóticas, que se caracterizava como sendo experimental devido a uma proposta contrária à medicalização das instituições hospitalares e das diretrizes do sistema educacional francês.

<sup>6</sup> Monumento construído por ocasião da Exposição Universal de Bruxelas, em 1958, que representa um cristal de ferro elementar aumentado 165 bilhões de vezes.

esses mesmos elementos, agir e não nos agitar<sup>7</sup>. Lugar de angústia, talvez, mas lugar, também, de ação: lugar de vida (OURY; VASQUEZ, 1967/1982, p. 105-106).

Atualmente, tento considerar os laços em potencial entre as abordagens mencionadas e os trabalhos de psicanalistas que, na linha das pesquisas conduzidas por Didier Anzieu e René Kaës (1976), enfocam a questão dos processos psíquicos nas situações em grupo, frequentemente a partir de práticas dentro daquilo que eles chamam de “instituições”, para designar os estabelecimentos educativos, terapêuticos ou de natureza médico-social. Neste caso, a instituição pode ser considerada como “espaço extraído de uma parte da psique: ela está dentro e fora, no duplo estatuto psíquico do *incorporado* e do *sedimentado*, é o pano de fundo do processo, mas não pode ser indiferente ao próprio processo” (KAËS, 2003, p.12).

A integração desse tipo de abordagem no meu trabalho se deve, em grande parte, à minha participação em grupos de pesquisa filiados à corrente da *Clínica de Orientação Psicanalítica na Educação e Formação*, cujas contribuições podem ser percebidas particularmente nas publicações da revista on-line *Cliopsy*<sup>8</sup>. Concernente à questão do conceito de instituição, eu apontaria, por exemplo, os trabalhos de Laurence Gavarini, visto que, sob uma perspectiva sociológica e psicanalítica, propõem conceituações que permitem superar oposições binárias não dialéticas e restritivas no nível do pensamento (como instituição/ indivíduo, sociedade/sujeito, ordem social/ direitos subjetivos, dentre algumas); ou, ainda, a nostalgia estéril pelas antigas ordens instituídas, “decorrentes de uma construção quase mítica, segundo a qual só a tradição — patriarcal — poderia garantir a ordem social e simbólica” (GAVARINI, 2005, p. 25). Como decorrência deste questionamento, a autora considera

---

<sup>7</sup> Nota da tradução: em francês, há um interessante jogo de palavras que em português não produz o mesmo efeito. O trecho em francês é: “[...] *mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non pas nous agiter*”.

<sup>8</sup> As publicações podem ser acessadas em: <https://www.revuecliopsy.fr>

a instituição “tanto como um campo intersubjetivo, como sócio-histórico”, do qual os indivíduos são “intérpretes” (GAVARINI, 2021, p. 45).

Na medida em que acabo de trazer uma dimensão mais sociológica para a discussão, menciono, também, meu interesse pelos primeiros trabalhos de René Lourau. Particularmente, refiro-me ao conceito de *analizador*, entendido como “aquele que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar” (LOURAU, 1970, p. 283). Entretanto, tal entendimento depende, a meu ver, de não fazermos um uso mecanicista dessa estrutura e de mantermos o vínculo, por mais conflitante que seja, com o entendimento freudiano de um sujeito cindido, agenciado, de certa forma, por uma parte de si mesmo à qual ele não tem acesso direto.

Ao afirmar essa premissa, assinalo que, talvez, ela exprima a esperança de achar as vias adequadas para articular o sujeito com o social, pois a “prova do social só pode ser mental; ou seja, nunca podemos estar certos de ter atingido o sentido e a função de uma instituição se não formos capazes de reviver sua incidência sobre uma consciência individual” (LÉVI-STRAUSS, 1968, p. 23).

*Suas considerações a respeito da noção de instituição, mobilizada nos trabalhos da pedagogia institucional, me reportam a alguns questionamentos que alguns autores do campo da educação poderiam levantar, ao menos aqui, no Brasil. Você mencionou a perspectiva terapêutica de uma prática institucional situada. O que se entende por “terapêutico” no âmbito da pedagogia institucional? E por que a escola ou os espaços educacionais se beneficiariam de contribuições vinculadas ao campo terapêutico a priori?*

Fernand Oury, em uma obra escrita em parceria com seu irmão, Jean, e Catherine Pochet (POCHET; OURY, 1986) relatou, em um artigo, o notável desenvolvimento de uma criança que inicialmente tinha muita dificuldade em se relacionar com outras. Oury concluiu suas considerações com a seguinte questão provocadora:

[...] quando uma infinidade de objetos é acessível *in locus*, quando os outros<sup>9</sup> também o são e a sala de aula se torna um rico meio de oportunidades em que há a possibilidade de transferir não importa o quê — em termos de afetos —, tratar-se-ia de psicoterapia de psicoses, de psicanálise de crianças ou simplesmente de pedagogia correta?” (OURY, 1997, p. 130).

Qualifico a questão como provocadora, porque ela parece autorizar que coloquemos em equivalência práticas que são exercidas em campos diferentes. Entretanto, a meu ver, esta questão não implica uma confusão entre as atividades primordiais de cada uma, aquelas que são a razão de ser dos estabelecimentos, quer sejam eles de saúde mental ou de educação. Evidentemente que em hospitais psiquiátricos, por exemplo, a atividade primordial é organizada em torno do cuidado psíquico; enquanto na escola ou universidade, é norteada para a transmissão de conhecimentos. Entretanto, isso não impede que, nos dois casos, consideremos que são sujeitos humanos que estão em inter-relações e que, conseqüentemente, a organização das estruturas nas quais os encontros se dão possa ser pensada por meio de bases comuns. Duas noções, particularmente, me parecem importantes a serem consideradas: a de linguagem e a de sujeito.

A noção de linguagem a qual me refiro remete ao pensamento freudiano, desde a primeira distinção proposta entre “representação de coisa” (*Objektvorstellung*) e “representação de palavra” (*Wortsvorstellung*), no texto “Sobre as afasias: um estudo crítico” — primeira obra publicada por Freud em 1891. A elaboração freudiana mantém a distinção na proposição do estatuto de palavra e objeto, tal como aparece na primeira tópica (inconsciente, pré-consciente, consciente), nos “Ensaio de Metapsicologia”, consagrados à “O inconsciente” (FREUD, 1915).

---

<sup>9</sup> O termo “os outros” designa, aqui, os diferentes sujeitos em interação no espaço da sala de aula, incluindo aí os professores.

No final do “Ensaio de Metapsicologia”, no capítulo intitulado “A identificação do inconsciente” (*Die Agnoszierung des Unbewußten*), Freud (1915/2010) assinala que, para ele, a representação consciente de objeto é decomposta entre “representação de palavra e em representação de coisa, que consiste no investimento, se não das imagens mnemônicas diretas das coisas, ao menos de traços mnemônicos mais distantes e delas derivados” (FREUD, 1915/2010, p. 105, grifo do autor). De acordo com essa noção, a representação de coisa não é nem análoga à coisa como um todo, nem sinônimo de um traço mnésico, pois, se este último é a inscrição de um acontecimento, a representação é um reinvestimento dessa inscrição. A representação consciente é aqui concebida como envolvendo, por vezes, a representação de coisa e a representação de palavra correspondente; enquanto a representação inconsciente é apenas a figuração do objeto.

Laplanche e Pontalis insistiram na recorrência de uma teorização nos trabalhos freudianos segundo a qual “é associando-se a uma imagem verbal que a imagem mnésica pode adquirir o ‘índice de qualidade específico’ da consciência” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967, p. 418). Essa ideia, que está no cerne da compreensão da passagem do processo primário para o secundário, da passagem do registro da percepção para os processos de pensamento, parece-me merecer consideração, já que nossa atividade humana nos coloca em relação uns com os outros por meio da palavra. Não porque não se saiba que ambição psicoterapêutica indesejável se esconderia por trás da atividade de formação de professores, mas simplesmente porque é necessário, para evitar se iludir, não esquecer que o descompasso entre a palavra e a coisa caracteriza o uso da linguagem em seres falantes. Esse fato deveria nos lembrar que a apropriação das palavras que pronunciamos não é da ordem de algo dado; ao contrário, supõe um processo de subjetivação ininterrupto.

Trabalhos realizados sob essa perspectiva podem ser encontrados em outros campos, como o da sociologia clínica, quando, por exemplo, a discursividade autobiográfica é colocada a serviço da produção de uma reflexividade que questiona formas de dominação simbólica e favorece possibilidades de subjetivação. Se esses trabalhos forem realizados de forma apropriada, as práticas discursivas, então, apoiarão as condições da viabilidade de "reconfigurar as experiências sociais e apoiar a busca do sujeito por autonomia" (GLADY, 2019, p. 400).

Sobre a questão da linguagem, acrescentaria meu interesse especial pelos trabalhos do linguista Michel Arrivé, dedicados à relação linguagem e inconsciente em Freud (ARRIVÉ, 2003). Ao final do capítulo dos "Ensaio de Metapsicologia", já citado, Freud conclui sua reflexão afirmando que:

O sistema *Ics* contém os investimentos de coisas dos objetos, os primeiros investimentos objetivos propriamente ditos; o sistema *Pcs* [*pré-consciente*] surge quando essa representação da coisa é sobreinvestida mediante a ligação com as representações verbais que lhe correspondem." (FREUD, 1915/2010, p. 106).

Na conclusão de seu artigo, Arrivé, recorrendo ao trabalho de Lacan, assinala o modo como o psicanalista francês recorre à diferença proposta por Freud quanto à função e à estrutura da linguagem:

[...] a distinção a ser feita entre a operação da linguagem como função, ou seja, no momento em que ela se articula e desempenha, com efeito, um papel essencial no pré-consciente, e a estrutura da linguagem, segundo a qual os elementos colocados em jogo no inconsciente se ordenam" (LACAN, 1959-60/1986, p. 60).

Em seguida, o linguista termina seu estudo com esta proposição:

Percebemos que as representações de palavra intervêm na "operação da linguagem" — arrisquemo-nos: na "enunciação", isto é, a enunciação

consciente, aquela que tem por sujeito o “eu”. Não há motivo para se surpreender pelo fato de elas não estarem presentes no inconsciente, que estrutura seus elementos — os significantes — sobre o modelo de uma linguagem (ARRIVÉ, 2003, p. 19-20).

Essa dupla questão de possibilidades de enunciação e de vias abertas a possíveis reorganizações das representações de palavra me parece estar diretamente relacionada aos mecanismos de formação instituídos na pedagogia institucional. E também associarei esse questionamento a uma distinção proposta por Emmanuel Levinas em “De outro modo que ser ou para lá da essência”. No início do terceiro capítulo, dedicado à distinção entre o que ele designa como o *dito* e o *dizer*, Levinas, ao apontar “o domínio que o dito exerce sobre o dizer”, considera o dizer como “anterior aos signos verbais que ele conjuga, anterior aos sistemas linguísticos e aos vislumbres semânticos (LEVINAS, 1974, p. 6, 9).

Tal distinção será retomada por Jacques Lacan, em seu texto “O aturdido” (1972/2001). Correndo o risco de ser demasiado sucinto, relevo que nesse texto o dizer está do lado da enunciação, enquanto a palavra, do lado do enunciado. Porém, tal como no questionamento de Levinas, o problema é que o dito tende a encobrir o dizer, ou mesmo a possibilidade do dizer. Assim elabora Lacan (1972/2001, p. 449): “Que se diga fica esquecido por trás do que se diz no que se ouve”, ou seja, há sempre algo para além do dito. Penso que podemos compreender as instituições na pedagogia institucional como dispositivos de apoio à possibilidade de emergência do dizer em cada um dos sujeitos engajados no trabalho comum. E por “cada um” não me refiro apenas aos indivíduos a quem se dirige a proposta didática ou formativa, mas a todos os que dela participam, inclusive professores e formadores.

*Essa perspectiva teórica sobre a linguagem, na qual nos inscrevemos como pesquisadores, requer que consideremos um conceito de sujeito para além das dimensões social, histórica, ideológica e até mesmo cognitiva.*

Sim. Essas diferentes proposições demandam precisar o que entendemos neste campo pelo termo “sujeito”, já citado várias vezes nesta entrevista. Primeiramente, eu diria que o sujeito em questão na pedagogia institucional é o sujeito clivado, já mencionado, aquele que frequentemente nos atravessa a experiência nos atos falhos, lapsus, sonhos ou em algumas de nossas ações nas quais reconhecemos os fenômenos de repetição que parecem ir de encontro a nossa vontade conhecida. Trata-se, portanto, de um sujeito que não se confunde com o *moi*, uma vez que o eu “não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917/2010, p. 250) justamente porque não é uma unidade em si mesmo, já que é atravessado pelo equívoco na maior parte do tempo. Ao contrário, o sujeito é constituído por três instâncias (ego, superego, id), ou, dizendo de outro modo, ele é o sujeito do inconsciente, se quisermos ser lacanianos. Para Lacan, é na instância do dizer, no registro da enunciação, que o sujeito se deixa flagrar, como ele afirma: “a presença do inconsciente, por situar-se no lugar do Outro, deve ser buscada na enunciação de todo discurso” (LACAN, 1960/1998, p. 834).

Assinalamos anteriormente que, durante a experiência escolar, por exemplo, como seres humanos, somos dotados com a transferência: “Se o mal-entendido reside nesta aptidão de tomar uma coisa por outra, é na medida em que temos um poder, o imenso poder de transferir para o que encontramos, vestígios do que somos” (BENSLAMA, 1989, p. 143). E se podemos ser tomados por esta experiência, parece lógico, portanto, não nos atermos, durante nossas interações, às primeiras aparências e reconhecermos as forças subjacentes que são regularmente convocadas nos encontros entre parceiros da relação, seja ela educativa, socializante ou, ainda, terapêutica.

A respeito da noção de sujeito ou, mais precisamente, sobre os processos de subjetivação, fui muito influenciado pelos trabalhos da psicanalista franco-italiana Piera Aulagnier (1923-1990) e, particularmente, por sua concepção de uma “auto historicização do Eu”. Aulagnier designou, assim, um trabalho de historicização como base do processo identificatório oculto que “substitui um tempo definitivamente

perdido por um discurso que o fala” (AULAGNIER, 2004, p. 196). Logo, o discurso substitui o tempo perdido. Ao elaborar uma teoria original sobre a questão do sujeito e a maneira pela qual ele se constitui temporalmente na relação com o outro, Aulagnier propôs o conceito de um “Eu” diferente do *Moi* freudiano, ligado às instâncias do Id e do Supereu, mas, também, distinto da teoria lacaniana, por não ser constituído somente pelo discurso. O sujeito se instaura sob a influência da “categoria da temporalidade e, por meio dela, o conceito de diferença, naquilo que ele tem de mais difícil a assumir: a diferença de si para si” (AULAGNIER, 1984, p. 22).

Segundo essa autora, se o Eu de cada um de nós é incapaz de reencontrar um ponto de origem em seu passado arcaico, não obstante, ele desenvolve, ao longo da vida, um obstinado trabalho de autorreflexão e de conquista constantemente renovada de seu espaço de identificação. Infelizmente, diz Aulagnier, não há nenhum título de propriedade que prove que somos os legítimos donos de um espaço psíquico tão laboriosamente decifrado. A tarefa do Eu será, então, transformar o que a autora chama de “documentos fragmentados” — breves relatos mais ou menos verdadeiros, contratos mais ou menos prescritos, boletins de vitória ou derrota — em uma construção histórica que traga ao autor e a seus interlocutores o sentimento de uma “continuidade temporal” (AULAGNIER, 2004, p. 195-196).

Considero que aí exista um pensamento muito estimulante quando nos situamos no campo da educação e da formação. Qual professor ou qual formador não experimentou (antes de tudo por sua própria conta) a necessidade de dar sentido ao processo de apropriação de conhecimentos? Talvez pudéssemos mesmo sugerir ligações com práticas muito antigas, notadamente os *hypomnemata* da Grécia antiga, estudados por Foucault (1983/2004), cadernos de anotações que serviam primeiramente de ajuda para a memória e que, em um segundo momento, se transformavam em livros da vida e guias de conduta. Nestes escritos, não se tratava de revelar o oculto ou formular o não dito, mas de “reunir o que se pode ouvir ou ler,

e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 1983/2004, p. 149).

*Sim, quanto à essa questão, na pedagogia de línguas, na França, e na linguística aplicada, no Brasil, há uma prática de escrita na formação de professores que é tema de uma consolidada corrente de trabalhos acadêmicos. Ela se ancora no paradigma da reflexão crítica (SCHÖN, 1987; ZEICHNER; LISTON, 1996) que se vale de instrumentos de investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores com certas características dos hypomnemata, como os elencados acima, mas distanciam-se do papel conferido às notas e registros na escrita etopoiética discutida por Foucault (1983/2004).*

*Por meio do estabelecimento de métodos e técnicas direcionadores e versando por diferentes e detalhados níveis, a reflexão crítica visa compreender as raízes dos problemas vividos no cotidiano escolar; promover uma conscientização sobre modos de ensino e de aprendizagem, estratégias de autonomia nos processos formativos e diversos fatores que entrecruzam a prática de ensino e de aprendizagem; e gerar uma autorreflexão, de modo a produzir alterações na relação comumente estabelecida entre teoria e prática e uma postura de maior autonomia. Nesta prática, professores e/ou alunos são instados a escrever diários reflexivos, diários de bordo ou instrumentos afins, como forma de obterem autoconhecimento, possibilitar-lhes a assunção a uma atitude crítica em relação à práxis e transformá-la pela emancipação advinda de um maior engajamento político e da elaboração de suas crenças e representações em um nível teórico.*

*Entretanto, sob a lente da reflexão crítica, tais instrumentos, na maioria das vezes, limitam-se à esfera da cognição e da consciência, subordinam-se aos dispositivos de controle da sociedade pós-moderna ao preconizar modos ideais para que a reflexão ocorra, bem como proclamar uma determinada emancipação e uma pretensa autonomia conformada a um modelo e a certos modos de ser. Em grande medida, a reflexão crítica e os instrumentos dos quais se vale servem aos imperativos de produção, de atualização e de conformação a um ideal de qualidade*

*máxima, característicos de uma pedagogia atravessada pelo neoliberalismo. Encorajam, ainda, a objetividade e racionalidade, características que remetem a um positivismo que o próprio paradigma reflexivo rejeita (CORACINI, 2003; TAVARES, 2010). Apesar de preconizar uma confrontação dialógica entre prática e teoria como uma de suas etapas finais, tendo como consequência a abertura a possibilidades de escolhas mais conscientes (SMYTH, 1992), a reflexão crítica pressupõe que a linguagem guarda uma relação biunívoca com os objetos e eventos por ela representados. Consequentemente, não se abre para a escuta do mal-entendido e do mal-estar, constitutivos da subjetividade; nem proporciona um trabalho subjetivo suportado pela e na alteridade, ou seja, um trabalho de constituição do *Moi* (Eu) na dependência do olhar do *Outro*, dos significantes que desse campo emanam, mas que se dá na instância inconsciente. Os efeitos desse atravessamento da alteridade no Eu não se dão na linearidade do dito, mas na contradição, nas falhas, no equívoco, nas brechas do dizer, o que é ignorado ou silenciado nas práticas reflexivas.*

*Parece-me que suas considerações sobre a escrita na formação vão nessa última direção, concorda?*

Certamente. De qualquer modo, é a partir dessas considerações que me parece interessante favorecer ações de educação ou de formação nas quais as pessoas implicadas possam se encontrar em situação de “sujeito em devir”, por meio de dispositivos que, de algum modo, incitem trocas languageiras, quer seja pela fala ou pela escrita (e, preferencialmente, no que me concerne, por um entrelaçamento das duas).

Darei um único exemplo na tentativa de precisar o que disse antes. Trata-se de um excerto do trabalho de conclusão produzido por uma professora em formação que teve uma experiência com um dispositivo institucionalizado, a saber, um grupo de

escrita monográfica<sup>10</sup> – vou voltar a esse termo – e uma prática de troca de correspondências entre dois grupos de estudantes. Em seu texto, esta jovem profissional reflete sobre as contribuições que a formação lhe trouxe, mas, também, sobre o que pode tê-la desestabilizado inicialmente, como ela mesma diz. Após constatar “que é preciso ser tomada por um objeto dobrado em si mesmo” para avançar na compreensão de seu próprio posicionamento profissional, a professora conclui assim: “a prática da correspondência foi muito surpreendente pelo simples fato de eu mesma poder ter escrito o que [meu correspondente] disse. Como uma espécie de duplo que permitiu buscar mais profundamente o que eu sentia e o que eu desejava comunicar” (GEFFARD, 2018b, p. 210).

*Concernente às práticas de escrita na formação de professores que se propõem à investigar a subjetividade aí em jogo, enquanto pesquisadora propus um instrumento que chamo de “relato de experiência”. Por meio de narrativas, o professor em formação (inicial ou contínua) é convidado a contar propostas pedagógicas por ele protagonizadas ou vivenciadas. A diferença com os relatos de experiências conforme comumente entendidos dentro dos gêneros textuais acadêmicos é que a proposta aqui se compromete com a noção de experiência de Bondía (2002) e Larrosa (2011), com as considerações de Benjamin (1936/2012) sobre a narrativa e sua relação com a experiência, abrindo-se para os efeitos da divisão subjetiva. O relato de experiência constitui uma instância em que o sujeito pode se deixar flagrar não só por meio do exercício de tecer uma ficção de si com o sentido de (meia) verdade, como, também, das projeções que ali são*

---

<sup>10</sup> Nota da tradutora: O termo usado em francês é “monographique” e se refere a uma produção escrita como resultado de um estudo aprofundado sobre uma questão em diferentes áreas acadêmicas, mas, também, sobre uma pessoa e sua vida, estes dois pontos não contemplados pela tradução por “monografia” ou “monográfica”, enquanto seu adjetivo. Apesar de se afastar dos pressupostos teóricos que embasam os instrumentos de escrita já citados, mantive o termo cognato em português fazendo essa ressalva. Na Pedagogia Institucional, as monografias convocam do sujeito uma implicação na escrita por ele produzida no seio de um dispositivo coletivo. O objeto da escrita não é o sujeito em si mesmo, mas algo de exterior a ele com o que ele está em interação. Reitero que Geffard retornará ao termo “monografia” mais adiante ao explicitar melhor a dinâmica do trabalho proposto na Pedagogia Institucional.

*encenadas. Esse processo ficcional (por ser construído no campo da fantasia) está repleto de equívocos, mas nele o sujeito (re)vela como é posicionado, como se posiciona e como posiciona o outro no decorrer de sua história. Simultaneamente, é possível que aquele que escreve se (re)conheça, podendo se deixar afetar por meio do exercício da experiência da escrita e da rememoração, se isso ocorrer. Assim, ao invés de seu principal propósito ser a descrição objetiva de práticas ou experimentos empíricos e seus resultados, o relato de experiência entendido conforme exposto, é um convite ao sujeito para (re)construir narrativamente a vivência com as práticas discursivo-pedagógicas, de modo a deixar flagrar em sua escrita possíveis indícios de uma experiência subjetiva (TAVARES; LIMA, 2022).*

*Sobre este tema, creio que dois pontos aproximam nossos trabalhos e os diferencia de outros no campo da formação de professores, Geffard, a saber, as noções de linguagem e de sujeito. Quanto a elas, algumas contribuições advindas da Linguística da Enunciação afetada pela psicanálise me parecem contribuir para nosso trabalho. Elas corroboram a ideia de que na formação de professores, bem como em toda relação pedagógica, há um trabalho subjetivo colocado em operação mediante a oferta da palavra e de um espaço de escuta, que pode se dar, também, nas práticas de escrita.*

*Na Linguística da Enunciação, os trabalhos de Benveniste propõem que a condição fundante para subjetivação do homem em sujeito é a linguagem, uma vez que nela encontram-se as condições gerais e os princípios da cultura. Reconhecendo a língua como um dos meios privilegiados da linguagem, Benveniste (1966/1976, p. 85) atribui à língua um caráter tanto social como individual.*

*Em relação ao caráter social, as práticas linguageiras se apoiam em um sistema simbólico instituído pela linguagem, mediante as quais são organizadas as relações humanas. Para Benveniste, existe um nível intersubjetivo na língua que pressupõe uma região em comum responsável por prover algum tipo de compreensão entre interlocutores. Lacan (1966) chama isso que é comum e que remete a uma anterioridade ao sujeito de registro simbólico. O simbólico se articula com o imaginário, registro sobre o qual são construídas as possibilidades do dizer.*

*Simbólico e imaginário, nesse sentido, remetem ao campo dos sentidos. É por meio da apreensão desse universo simbólico materializado linguisticamente pela linguagem que o homem acede ao mundo como sujeito: ser humano significa advir como um ser de e na linguagem, conforme afirma Benveniste (1966/1976, p. 92, grifo do autor):*

É preciso acrescentar que a linguagem se realiza necessariamente numa língua, e então surge uma diferença, que define para o homem o simbolismo linguístico: consiste em que ela é **aprendida**, é coextensiva à aquisição que o homem faz do mundo e da inteligência, com os quais acaba por unificar-se. A submissão de um indivíduo à linguagem e a consequente apropriação que ele faz da língua para advir como sujeito no mundo permite uma mediação da relação do sujeito com o mundo, de modo a conferir um campo de sentidos à existência humana.

*No que concerne o aspecto individual da língua, no processo de apropriar-se da dela, o sujeito confere-lhe uma realização individual, única e irrepetível. Pelo ato do sujeito colocar a língua em uso e dela se apropriar, podendo se representar enquanto um Je na enunciação, é estabelecida uma relação enunciador-mundo, via discurso, tendo como co-referente um outro enunciado, conforme a proposição de Benveniste (1966/1976, p. 84): “Pela simples alocação, aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser, e finalmente se historiza nessa história incompleta ou falsificada”.*

*Parece-me que aqui é possível uma aproximação entre as considerações de Aulagnier e a Linguística da Enunciação, no que a autora propõe como uma construção histórica de si. Ao falar, o sujeito se deixa moldar, delinea um contorno de si, ao mesmo tempo em que constrói uma interpretação do mundo ao seu redor, tomando uma posição por meio do discurso.*

*A mediação da relação sujeito-mundo provida pela linguagem é sempre particular, pontual, nunca satisfatória e não corresponde, jamais, ao nível do que se poderia chamar de realidade empírica. Assim, todo o espaço em que a palavra é ofertada de modo a permitir a ressignificação da rede identificatória que fornece ao sujeito uma certa uniformidade e*

*homogeneidade imaginárias — o ego — pode ser considerado terapêutico, no sentido de ensinar a formulação de uma versão de si e, conseqüentemente, outro modo de estar no mundo.*

*Um dos pontos da elaboração de Benveniste que desejo destacar, ainda, é o caráter representativo da linguagem. Como já mencionado, nascemos em um universo mediado e organizado pela linguagem e é ela precisamente que possibilita que um ser advenha enquanto sujeito, sujeito de linguagem. É preciso que o pequeno infans que vem ao mundo, aos poucos, seja capaz de fazer passar pela palavra os traços derivados das percepções de coisas do mundo, como Geffard já abordou, remetendo-se à Freud (1915/1982). Essa possibilidade de ter as percepções de mundo mediadas e reguladas pela linguagem é referida como representação. Entretanto, na passagem da representação de coisa para a de palavra, há sempre algo que se perde, que fica de fora, à espera de ser representado. O que fica de fora dos processos representativos e escapa de toda a tentativa de elaboração no entrecruzamento entre simbólico e imaginário foi denominado nos trabalhos lacanianos de Real, que grafo aqui com 'r' maiúsculo para diferenciar do real da realidade, uma construção imaginária que sempre demanda gestos de interpretação, porque já passou pela mediação da linguagem.*

*Na medida em que é impossível à palavra corresponder à coisa que representa e que, assim, há uma hiância irreduzível entre palavra e coisa, a representação é marcada por uma negatividade. A palavra não consegue recobrir o mundo. Lebrun (2008, p. 60) acrescenta: “Impossível ainda estar na presença plena [da coisa], pois em razão de habitar a fala, ainda que eu me veja diante da “coisa real”, do objeto bruto, é como se minha relação com este último permanecesse marcada por uma falta, por essa distância que a linguagem, no mesmo movimento, me havia autorizado e condenado a preservar”. A negatividade da linguagem e a injunção do impossível tudo dizer, uma das conseqüências da castração, dividem o sujeito entre o sujeito do enunciado, perceptível na dimensão imaginária do dizer; e o sujeito da enunciação, flagrado no inesperado das formações inconscientes.*

*Uma vez que o Real se refere àquilo que não cessa de não se escrever, (LACAN, 1960-61/1985, p. 127) ele insiste continuamente em se fazer representar de modo que alguns de seus*

*traços ganhem sentido. Uma das figurações dessa insistência do Real é o saber e a pulsão que gira em torno dele, nomeada nos trabalhos freudianos de pulsão epistemofílica. Ela advém com a entrada da criança na linguagem, que coincide com a instituição de um enigma sobre sua origem, derivado da instauração da castração. Este enigma jamais encontrará uma resposta satisfatória e a falta dessa resposta é responsável por desencadear no sujeito um movimento incessante em busca do saber. Os modos como a criança lida com esse furo estrutural por meio de constantes tentativas de elaborar um saber sobre seu enigma marcam de tal forma o sujeito que rastros e fragmentos de suas primeiras empreitadas para conhecer algo sobre si atravessam sempre a relação com o saber. Para além de aspectos pedagógicos, metodológicos, cognitivos, sociais e históricos, portanto, a relação de um sujeito com o saber está atravessada por aspectos subjetivos afetados pela incidência do inconsciente.*

*Daí a importância de que uma formação não se limite à ênfase conferida à técnica, à instrumentalização dos conhecimentos e à decorrente ilusão de sua integralização, com o objetivo de aplicá-los e, assim, solucionar problemas. Ao contrário, o conflito e os impasses são fundamentais em um processo de formação que considera a relação com o saber pelo prisma aqui abordado.*

*Mas há um ponto que me parece merecer esclarecimento, Geffard, que diz respeito à transferência. Sabemos que ela é um conceito caro à psicanálise, merecendo de Lacan, inclusive um seminário (LACAN, 1990). Ademais, ela age nas intervenções terapêuticas. Como ela é encarada na pedagogia institucional?*

Obviamente, a consideração dos fenômenos transferenciais no campo educacional não se inicia com o nascimento da pedagogia institucional. Apesar de não adentrar nos detalhes de uma rica história de Freud, mencionarei um texto do psicanalista, publicado em 1914, porque acredito que ele constitua um primeiro marco sobre a transferência fora do *setting* analítico. Efetivamente, no texto *Sur la psychologie du lycéen*, um artigo escrito por ocasião do 50º aniversário da fundação do colégio onde

Freud cursou o Ensino Médio, o psicanalista enfatiza o interesse que os alunos têm pela personalidade de seus professores:

Não sei o que mais exerceu influência sobre nós e para nós teve maior importância: o interesse pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. Em todo o caso, uma corrente oculta constante fluía em todos nós na direção deles e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.” (FREUD, 1914/1991, p. 228).

Enfocando a maneira como os alunos transferem para os professores os sentimentos ambivalentes vividos anteriormente com os pais, o texto termina com a ideia de que outros movimentos transferenciais, desta vez dirigidos aos colegas a partir das experiências vividas com irmãos e irmãs, mereceriam, também, ser estudados. Em uma conferência proferida em 1908, em Salzburg, por Sándor Ferenczi, com o tema “Psicanálise e Pedagogia”, originou-se uma corrente que foi nomeada “Educação, pedagogia e psicanálise” (GEFFARD; DUBOIS, 2019, p. 467). Ela se desenvolveu desde o início do século XX até hoje, primeiramente no mundo germânico e, posteriormente, no resto da Europa, notadamente na França após 1945. A reflexão sobre as possíveis contribuições da abordagem psicanalítica à ação educativa foi sendo construída a partir das trocas entre Freud e os primeiros educadores que vieram trabalhar com ele ou que usaram suas proposições em seus trabalhos, como, por exemplo, Hans Zulliger ou August Aichhorn.

O tema das relações transferenciais potencialmente presente na situação educacional é abordado em diversas ocasiões na Revista de Pedagogia Psicanalítica (*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*), publicada em Viena, entre 1926 e 1937. Criada sob a liderança de Heinrich Meng e Ernst Schneider, a revista publicou quase trezentos artigos. É interessante hoje revisitar alguns dos trabalhos desenvolvidos nesta corrente de pesquisa que articula psicanálise e pedagogia e notar, por exemplo, que a questão dos movimentos transferenciais dentro de grupos de crianças ou

adolescentes pode ter sido levantada já na metade do último século (BUXBAUM, 1945).

A respeito da questão colocada mais acima, enfatizo que, ao final de *“Vers une pédagogie institutionnelle”*, obra fundadora desse campo de investigação, Aïda Vasquez e Fernand Oury consagram um capítulo ao que eles chamam de “a psicanálise na escola”. Ambos os autores assinalam que sua intenção é utilizar certas noções psicanalíticas, a fim de “esclarecer, explicar o que se passa na sala de aula” (VASQUEZ; OURY, 1967/1982, p. 233), referindo às experiências de Ana Freud e de Hans Zulliger, e insistindo na necessidade de efetuar uma reformulação dessas noções para considerá-las à luz dos trabalhos em grupo, para que uma pesquisa como essa possa alcançar êxito.

Com base na teoria psicanalítica, porém, embora reconhecendo a dívida com a corrente da psicoterapia institucional (TOSQUELLES, 1984/2006; OURY, 2001), Vasquez e Oury concluem caracterizando a pedagogia institucional como a substituição “[...] da ação permanente e da intervenção do professor por um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições [na acepção aqui já referida], que assegure de forma contínua a obrigatoriedade e reciprocidade das trocas, dentro e fora do grupo” (VASQUEZ ; OURY, 1967/1982, p. 248). Tal posicionamento enfatiza a maneira como os sistemas instituídos na classe cooperativa permitem reorganizar constantemente os lugares e os papéis de cada pessoa, com o duplo objetivo de possibilitar a construção de caminhos singulares na formação e apropriação de saberes.

E uma vez que utilizei o termo "dispositivo" para falar da institucionalização do espaço docente, especifico que o utilizo no sentido que lhe confiro hoje. No domínio de pesquisas ao qual me filio, a Pedagogia Institucional, dispositivo refere-se a uma articulação e a uma tensão entre dois registros. O primeiro é constituído pela materialidade das instituições, por meio dos papéis que disponibilizam

(responsabilidades diversas, diretores, secretárias, dentre outros), a reserva de formas discursivas que elas contêm (palavras chaves como: “como [exercendo determinada função], afirmo que, ou digo que...”), o vínculo com a tarefa que envolvem (trabalhar em algo que existe fora de mim e pelo qual sou corresponsável). O segundo registro circunscreve-se às dimensões intrapsíquicas e intersubjetivas solicitadas pelas interações no grupo (GEFFARD, 2019, p. 75).

A fim de retomar a questão da percepção do conceito de transferência no campo da pedagogia institucional, é preciso, também, mencionar os trabalhos realizados há muitos anos por Francis Imbert e o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Institucional. Em “O inconsciente na sala de aula”, obra publicada em 1996, Imbert discute especificamente a questão da transferência e contratransferência ativas na classe institucionalizada. Esse livro, composto por cerca de trinta curtas monografias<sup>11</sup> — voltarei a esse termo mais adiante —, lança luz sobre situações percebidas como repetições transferenciais que, por vezes, são fontes de tensão ou sofrimento para professores e alunos, mas que são, também, oportunidades potenciais de abertura, e que devem ser identificadas e apreendidas. Uma das ideias centrais deste trabalho é que a situação pedagógica tende a reativar no professor elementos de sua própria infância, antigas formas de vínculos com outras pessoas aparentemente deixadas em segundo plano, mas com probabilidade de reaparecer na relação pedagógica vigente.

*Algo que Freud ([1914]1991, p. 286, 287), no texto mencionado anteriormente, já apontava, do qual destaco a seguinte passagem:*

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento exterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. [...] Todos que vêm conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus

---

<sup>11</sup> Ver nota da tradução anterior sobre este termo.

sentimentos. [...] Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

*As decorrências dessas considerações para o contexto escolar e a relação com os professores são assim descritas por Freud ([1914]1991, p. 288): “Transferimos para eles [os professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa”.*

Sim, bem lembrado. Assim, evocar a importância dos movimentos transferenciais potencialmente presentes no professor me leva a abordar brevemente uma instituição externa ao espaço da sala de aula, mas característica da pedagogia institucional, a saber, o grupo de escrita monográfica. O que é uma monografia neste campo de trabalho?

Além de certa diversidade nas modalidades de sua implementação em função da cultura de cada grupo participante das redes da pedagogia institucional, uma monografia é a produção de um texto que visa a esclarecer, ou explicar, o que se passa na sala de aula e, desta forma, provocar a elaboração do posicionamento subjetivo do profissional. Um membro do grupo de trabalho levanta traços de algo que se tornou um “acontecimento” na prática profissional (narração, notas, primeiro texto...) e esta contribuição é então retomada pela fala e pela escrita, em situação de grupo. O texto em andamento é objeto de mediação entre os participantes e se torna mediador, também, da relação de cada um com sua própria prática (GEFFARD, 2015, p. 121).

Diante das oscilações inevitavelmente causadas pela situação de ensino ou pela formação, parece-me que o grande valor das monografias é que são dispositivos de fala capazes de fazer operar o inesperado e o “inescutado<sup>12</sup>” que não deixam de acontecer. Quando essa história é compartilhada dentro de um grupo, no qual ela é

---

<sup>12</sup> Nota da tradução: Geffard faz um jogo de palavras aqui entre “*inattendues*” e “*inentendus*”, sendo que o primeiro termo pode ser traduzido como inesperado, mas o segundo não é um neologismo criado pelo pesquisador para se referir àquilo ao qual não se dá ouvidos, não dá uma escuta.

ecoada, quando as palavras usadas são moduladas pela escuta e fala do outro e, por vezes, ganham um novo sentido nos próprios ouvidos de quem as disse, acontece algo que chamo de laço de mediação entre o praticante e sua ação, entre ele e o grupo, e até mesmo entre suas próprias instâncias psíquicas (GEFFARD, 2018a, p. 100).

Terminarei, neste ponto, lembrando-me de ter ouvido Fernand Oury em várias ocasiões relatar uma observação que lhe foi feita em 1972, por seu analista, Jacques Lacan: “a monografia do estudante: muito provavelmente a única linguagem possível em pedagogia” (LAFFITTE, 1999, p. 17)

## Referências

ARRIVÉ, M. Langage et inconscient chez Freud: représentations de mots et représentations de choses. **Cliniques méditerranéennes**, n. 68, p. 7-21, 2003. DOI <https://doi.org/10.3917/cm.068.0007>

AULAGNIER, P. **L'apprenti-historien et le maître-sorcier**. Paris: PUF, 2004. DOI <https://doi.org/10.3917/puf.aula.2004.01>

AULAGNIER, P. **Les destins du plaisir**. Paris: PUF, 1984.

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**. v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 [1936]. p. 213-241.

BENSLAMA, F. La question du contre-transfert dans la recherche. *In*: REVAULT D'ALLONES, C. et al. (org). **La démarche clinique en sciences humaines**. Paris : Dunod, 1989. p. 139-153

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral**. v.1. Campinas, SP: Pontes, 1976 [1966].

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan.-abr, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BUXBAUM, E. Transference and Group Formation in Children and Adolescents. **The Psychoanalytic Study of the Child**, v. 1, p. 351-365, 1945. DOI <https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823142>

CORACINI, M.J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. *In*: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

DUBOIS, A. **Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui**. 2011. 365 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation). Département de Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011.

FERENCZI, S. Psychanalyse et Pédagogie. *In*: FERENCZI, S. **L'enfant dans l'adulte**. Paris: Payot, 2006 [1908]. p. 29-39.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**. Trad.: Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1983]. p. 144-162.

FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen. *In*: FREUD, S. **Résultats, idées, problèmes**. 1890-1920. 4.ed. v.1. Paris: PUF, 1991 [1914]. p. 227-231.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos. (1914-1916). Trad. e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1915].

FREUD, S. **Métapsychologie**. Paris: Gallimard, 2006 [1915].

FREUD, S. Uma dificuldade da psicanálise. *In*: FREUD, S. **História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1917]. p. 240-252.

GAVARINI, L. L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. *In*: MONCEAU, G. (org.). **L'analyse institutionnelle des pratiques**. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 37-55.

GAVARINI, L. L'institution des sujets : essai de dépassement du dualisme et de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, 17 (1), p.11-28, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>. Acesso em: 15 ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>

GEFFARD, P. ; DUBOIS, A. Pédagogie. *In*: VANDEVELDE-ROUGALE, A. *et al.* (org.). **Dictionnaire de sociologie clinique**. Toulouse: Érès, 2019. p. 466-470. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>

GEFFARD, P. À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. **Cliopsy**, n. 21, p. 63-77, 2019. DOI <https://doi.org/10.3917/cliop.021.0063>

GEFFARD, P. **Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle**. Paris: L'Harmattan, 2018a.

GEFFARD, P. Une expérience de dispositif « TFPI » en formation d'enseignants. *In*: LAFITTE, P-J. (org.) **Coopération, éducation, formation : la pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle**. Année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris, FR: L'Hamattan, 2018. p. 203-213.

GEFFARD, P. Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I). **Cliopsy**, n.14, p. 117- 124, 2015. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2015-2-page-117.htm> . Acesso em: 15 ago.2021. DOI <https://doi.org/10.3917/cliop.014.0117>

GLADY, M. Langage, société et clinique. *In*: VANDEVELDE-ROUGALE, A. *et al.* **Dictionnaire de sociologie clinique**. Toulouse : Érès, 2019. p. 397-400. DOI <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0397>

IMBERT, F. **L'inconscient dans la classe**. Transferts et contre-transferts. Paris: E.S.F., 1996.

KAËS, R. **L'institution et les institutions : Études psychanalytiques**. Paris: Dunod, 2003 [1987].

KAËS, R.; ANZIEU, D. **Chronique d'un groupe**. Paris: Dunod, 1976.

LACAN, J. **Le Séminaire, Livre XVII**. L'envers de la psychanalyse. Paris: Le Seuil, 1985 [1968-69].

LACAN, J. **Le séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse.** Paris: Le Seuil, 1986 [1959-60].

Lacan, J. Posição do inconsciente. *In*: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1960]. p. 843-864.

LACAN, J. **Le séminaire, Livre VII.** Paris; Le Seuil, coll. « Champ freudien », 1990 [1960-61].

LACAN, J. **Le séminaire livre VIII: le transfert.** Paris: Le Seuil, 1991 [1960-61].

LACAN, J. L'étourdit. *In*: LACAN, J. **Autres écrits.** Paris: Le Seuil. 2001 [1972]. p. 449-496.

LAFFITTE, R. **Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe en milieu éducatif.** Nîmes: Champ social, 1999.

LAPLANCHE, J.-B. ; PONTALIS, J. **Vocabulaire de la psychanalyse.** Paris: PUF, 1967.

LEBRUN, J-P. **A perversão comum: viver juntos sem outro.** Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

LEVI-STRAUSS, C. **Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss.** Paris: PUF, 1968.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence.** La Haye: Martinus Nijhoff, 1974. DOI <https://doi.org/10.1007/978-94-015-1111-7>

LOURAU, R. **L'analyse institutionnelle.** Paris: Éditions de Minuit, 1970.

MANNONI, M. **Amour, haine, séparation.** Renouer avec la langue perdue de l'enfance. Paris: Denoël, 1993.

MICHAUD, G. **La Borde...un pari nécessaire.** De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle. Paris: Bordas, 1977.

MILHAUD-CAPPE, D. **Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique. 1908-1937.** Paris: Vrin, 2007.

OURY, J. **La psychothérapie institutionnelle de Saint-Alban à La Borde.** Paris: Éditions d'une, 2016. DOI <https://doi.org/10.3917/chaso.ouryj.2001.01>

OURY, J. **Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle**. Nîmes: Champ social, 2001.

OURY, F. Transferts, transports, déplacements et résurgences. *In*: POCHET, C. ; OURY, F. ; OURY, J. « **L'année dernière j'étais mort...** » **signé Miloud**. Nîmes: Champ social, 1997. p. 115-131.

OURY, F. ; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspero, 1982 [1967].

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2, p. 267-300, 1992. DOI <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>

TAVARES, C. N. V. **Identidades itine(r)rantes: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2010.

TAVARES, C. N. V.; LIMA, N.L. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. *In*: DEUS, J.; SANTOS, J.S. (org.). **Análise do discurso em perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2022. (no prelo)

TOSQUELLES, F. Désir et institution. **Recherches**, n.11, p. 7-21, 1973.

TOSQUELLES, F. **Éducation et psychothérapie institutionnelle**. Nîmes: Champ social, 2006 [1984]. DOI <https://doi.org/10.3917/chaso.tosqu.2006.01>

VASQUEZ, A. **Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe**. Étude des classes primaires actives françaises. Pédagogie Institutionnelle. 379 fls. Thèse (Doctorat de psychologie), Université de la Sorbonne, Paris, 1966.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1996.

Entrevista recebida em: 15.10.2021

Entrevista aprovada em: 30.12.2021