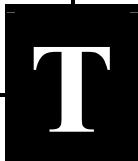


FERNANDA DE ARAGÃO E RAMIREZ



TRANSFERÊNCIA EM JOGO:

**Considerações psicanalíticas sobre o ‘inter-dito’ em
Pedagogia do Esporte**

Faculdade de Educação Física
Universidade Estadual de Campinas, 2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF
UNICAMP

Aragão e Ramirez, Fernanda de
Ar12t Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o 'inter-dito'
em pedagogia do esporte / Fernanda de Aragão e Ramirez. – Campinas:
[s.n], 2003.

Orientador: Pedro José Winterstein
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Transferência de aprendizagem. 2. Psicanálise. 3. Psicopedagogia.
4. Educação. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

FERNANDA DE ARAGÃO E RAMIREZ



TRANSFERÊNCIA EM JOGO:

**Considerações psicanalíticas sobre o ‘inter-dito’ em
Pedagogia do Esporte**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Fernanda de Aragão e Ramirez e aprovada pela Comissão Julgadora em 29 de agosto de 2003.

Orientador: Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

Faculdade de Educação Física
Universidade Estadual de Campinas, 2003



OLHA DE APROVAÇÃO

RAMIREZ, Fernanda de Aragão. *Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o 'inter-dito' em Pedagogia do Esporte*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

Formaram parte da banca:

Prof. Dr. Pedro José Winterstein (Orientador)

Depto. de Educação Motora – Faculdade de Educação Física, UNICAMP.

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

Depto. de Ciências do Esporte – Faculdade de Educação Física, UNICAMP.

Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique

Depto. de Educação – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro.



GRADECIMENTOS

Pedro José Winterstein
Roberto Rodrigues Paes
Paulo Sérgio Emerique

Paulo Roberto de Oliveira

Tânia Cristina B. Cabral
Roberto Ribeiro Baldino
Tatiana Carvalho Assadi

Laboratório de Psicologia do Movimento Humano – Unicamp
Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte – Unicamp
Grupo de Pesquisa Ação em Educação Matemática – Unesp
Laboratório de Fisiologia do Exercício e Aspectos Psicobiológicos – Unifesp

Lucy Vieira Rodrigues	Jaqueline de Meira Bisse
Henrique Barcelos Ferreira	Wilton Carlos de Santana
Tania Leandra Bandeira	Hermes Ferreira Balbino
Cleber da Silva Guilherme	Wagner Gunther Montero


Maíra Sarah Samain Ferreira

Reinaldo Ramirez
Rodolpho de Aragão e Ramirez
Heloísa Helena Aragão e Ramirez


SUMÁRIO

RESUMO	xiii
INTRODUÇÃO	01
1. “PRÉ-DITO” SOBRE A PSICANÁLISE ARTICULADA ou PARA UMA CONVERSA HISTORICAMENTE CONTEXTUALIZADA	06
1.1. PSICANÁLISE E CULTURA BRASILEIRA	06
1.2. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	11
1.3. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO FÍSICA	19
1.4. PSICANÁLISE E ESPORTE	23
<i>1.4.1. A ARTICULAÇÃO FRANCESA</i>	<i>25</i>
<i>1.4.2. A ARTICULAÇÃO ITALIANA</i>	<i>28</i>
<i>1.4.3. A ARTICULAÇÃO BRASILEIRA</i>	<i>29</i>
<i>1.4.4. BRASIL, FUTEBOL E PSICANÁLISE</i>	<i>30</i>
2. O “DITO” EPISTEMOLÓGICO DA PSICANÁLISE ou A BUSCA POR UM EMBASAMENTO CONCEITUAL	32
2.1. O SUJEITO DO INCONSCIENTE	32
2.2. A LETRA INCONSCIENTE DO CORPO	36
2.3. O INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO LINGUAGEM	40
2.4. A LINGUAGEM ENTRE UM E OUTRO	42
2.5. DE PALAVRA EM PALAVRA, A ASSOCIAÇÃO LIVRE	47
2.6. DA PALAVRA ASSOCIADA AO DISCURSO	48
2.7. A TÉCNICA E A TÁTICA NA ORDEM DO DISCURSO	49

3. O “NÃO-DITO” EM PEDAGOGIA DO ESPORTE ou O QUE A PSICANÁLISE TEM A DIZER NUMA RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM ..	52
3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE PEDAGOGIA DO ESPORTE	52
3.2. O (VIGENTE) DISCURSO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE	55
3.3. ENTRE O TRANSMITIR E O INFORMAR	60
4. O “TRANS-DITO” ENTRE UM E OUTRO ou A AÇÃO PEDAGÓGICA EM “TRANSFERÊNCIA”, O CASO BIA	63
4.1. ETIMOLOGIA DE TRANSFERÊNCIA	63
4.2. CONCEITUAÇÃO DE TRANSFERÊNCIA EM PSICANÁLISE	64
4.3. A TRANSFERÊNCIA EM FREUD	66
4.4. O SUJEITO SUPOSTO SABER: A TRANSFERÊNCIA EM LACAN	69
4.5. NOTAS INTRODUTÓRIAS: O CASO ‘BIA’	73
4.6. A TRANSFERÊNCIA EM JOGO	74
5. O “SEMI-DITO” DOS LAÇOS DISCURSIVOS ou A PRODUÇÃO DE SIGNIFICANTES EM PEDAGOGIA DO ESPORTE	78
5.1. A PRODUÇÃO DE SIGNIFICANTES	78
5.2. OS QUATRO DISCURSOS DE LACAN	82
5.2.1. O DISCURSO DO MESTRE	86
5.2.2. O DISCURSO UNIVERSITÁRIO	88
5.2.3. O DISCURSO HISTÉRICO	90
5.2.4. O DISCURSO DO ANALISTA	91
5.3. OS DISCURSOS DE ‘LANCES INOCENTES’	92
6. O “INTER-DITO” NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ou SOBRE OS DISCURSOS DE UMA PRÁTICA, O CASO DO BASQUETEBOL	102
6.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O ESTÁGIO NO PROJETO DE EXTENSÃO: INICIAÇÃO EM BASQUETEBOL	102
6.2. OS DISCURSOS DE UMA PRÁTICA	104
7. “PÓS-DITO” SOBRE UMA PSICANÁLISE ARTICULADA ou CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA PEDAGOGIA DO ESPORTE PARA O SUJEITO	119
ABSTRACT	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125



RESUMO

RAMIREZ, Fernanda de Aragão. *Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o ‘inter-dito’ em Pedagogia do Esporte.* [Transference in play: psychoanalytical considerations about the ‘inter-dict’ in Sports Education]. Campinas, 2003. [134p]. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

É a partir do lugar epistemológico ocupado pela Psicanálise que se desenvolve este estudo, que tem por objetivo discutir os laços da relação professor-aluno, técnico-atleta, e o que pode ser dito sobre o processo pedagógico. O que está em jogo é a transferência, tema que decorre diretamente do conceito de inconsciente, que para Lacan é “estruturado como uma linguagem”, tomando-a como uma consequência da associação livre e que, portanto, dirige-se sempre a um *Outro*. É nesta relação entre *um* e *Outro* que os quatro discursos que fazem laço social (o do mestre, o do universitário, o da histórica e o do analista) ganham espaço. Em foco está o fenômeno da transferência em que se conecta o inconsciente ao saber; sendo que a própria Pedagogia do Esporte é uma relação com o saber. O sujeito (aluno ou atleta), pelo simples fato de aceitar a regra fundamental que o coloca na posição de não saber o que diz, cai na dependência de um *Outro* (professor ou técnico), que é suposto estar em estado de saber. E quando sustentada pela ação da fala e ao considerar aquilo que está sendo *dito*, a Pedagogia do Esporte, na dimensão do sujeito, passa a escutar por que o aluno quer jogar de uma maneira não e de outra, opondo-se a uma pedagogia ‘inter-ditada’ em que o professor, que tudo sabe, ‘dita’ (ensina) ao aluno que nada sabe e que ‘decora’ (aprende) com ele.



I

INTRODUÇÃO

Este dissertativo é sobre o sujeito. Ou melhor, é sobre os sujeitos. Sujeitos técnicos e sujeitos atletas. Mais ainda, é sobre o sujeito que o escreve. Sendo todos sujeitos de desejo, este dissertativo é sobre o desejo, quer tenha sido ele posto em sentido acadêmico, quer tenha sido ele apenas um *por aí além*.

Tem-se palavras cuja leitura faz encontro. Entre um e *Outro* a natureza da relação medida pela palavra, seja ela impressa ou não, é outra. A palavra final não é dada por quem a escreve, mas por quem a lê, originando o equívoco, o mal-entendido que pode ser o início de algo mais criativo e valioso.

É em torno da psicanálise com suas questões sobre o interdito e a Pedagogia do Esporte que este texto disserta. Se a princípio isto pode ser uma idéia absurda, além, é o vencer a qualquer preço que não mais interessa. Em jogo está o sujeito, a ser considerado como tal: que sua alma não seja negada para que entre em jogo a seu favor.

Sendo assim, o principal questionamento que aqui se faz em relação à Pedagogia do Esporte é a não valorização do atleta como sujeito. Fala-se do sujeito considerado pela psicanálise –o sujeito do inconsciente– e não do indivíduo ou de uma pessoa

completa e total. Trata-se de um sujeito que não tem plena consciência de seus atos, cindido pelo plano da linguagem, dividido entre consciente e inconsciente. O atleta sabe de si até certo ponto, de outro não sabe, o que faz com que ele não consiga saber direta e imediatamente por que age de determinada forma.

É a partir desta preocupação de considerá-lo sujeito e de, como tal, colocá-lo no centro da prática esportiva (tirando-o da condição de objeto ‘manipulável’ por outros, que ‘interdita’, inclusive, uma prática pedagógica), que se estrutura este dissertativo da seguinte forma e capítulos:

1. **‘Pré-dito’ sobre a psicanálise articulada**, que traz **uma conversa historicamente contextualizada** e pretende mostrar, a partir da história da difusão do movimento psicanalítico brasileiro, ligada ao modernismo, a possibilidade de articulação da psicanálise a outras áreas do conhecimento, principalmente àquelas relacionadas à educação e à motricidade; o ponto de estofa desse dissertativo. É assim que, em *Psicanálise e Cultura Brasileira*, ressalta-se, pela difusão do movimento brasileiro, que a psicanálise não existe apenas por seu caráter clínico, mas também cultural, podendo estabelecer, portanto, articulações com muitas outras disciplinas, especialmente com a Educação, tema a ser discutido em *Psicanálise e Educação*, uma conexão que já conta com uma história particular, desde Freud, e que se consubstancia na década de 70, através de investigações amplas que abordam as relações transferenciais professor-aluno e que conta, inclusive, com reflexões em determinadas disciplinas, possibilitando a aproximação com a Educação Física. É, portanto, em *Psicanálise e Educação Física*, que, através principalmente da psicomotricidade, um dos objetos de estudo da Educação Física, se contextualiza as possibilidades do corpo pela escuta psicanalítica, bem como verifica as correlações entre esta e a própria disciplina em questão, aproximando-se das relações anunciadas em *Psicanálise e Esporte*, cuja atenção é dada pela escuta psicanalítica voltada ao corpo quando esta atinge o esporte não só ao trazê-la pelo aspecto psicológico, mas também nas suas mais diversas manifestações, principalmente no que se refere à pedagogia

2. **O ‘dito’ epistemológico da psicanálise**, que se refere à **busca por um embasamento conceitual** sobre, principalmente, o inconsciente, base de toda a teoria

psicanalítica, juntamente com o conceito de transferência (entre um e *Outro*) e o método da Associação Livre, situando, portanto, o sujeito, a linguagem e o discurso dos conteúdos esportivos de que os atletas devem tomar posse, como a técnica e a tática. É assim que, em *O sujeito do inconsciente*, se introduz, no esporte, o conceito de sujeito – em oposição ao de indivíduo–, tal como ele é proposto em psicanálise, o ‘sujeito do inconsciente’; reconhecido apenas por um *Outro* que lhe confere, através do acesso ao simbólico, existência. Este simbólico está também em *A letra inconsciente do corpo* ao trazer um corpo que é ‘letra’ e ao estabelecer o limite complementar do corpo animal, orgânico, diferenciação estabelecida pela nomeação tanto da experiência quanto do próprio corpo, que neste sentido é posto em discurso, visto sua ‘posse’ acontecer sempre através da incorporação da linguagem, fato que nomeia o próximo tema, ao trazer à baila o axioma lacaniano do *Inconsciente estruturado como linguagem* que, constituído pelo ‘discurso do Outro’, tem o saber em sua dependência. Uma vez que este é instituído pela *Linguagem entre um e Outro*, o corpo tanto quanto o sujeito são letras a serem capturadas por um Outro para que existam e a linguagem é algo que pertence à estrutura que, nos laços sociais, como o pedagógico, é fundamentalmente o elo entre um e Outro, entre técnico e atleta numa relação que subsiste *De palavra em palavra*, onde se identifica o método psicanalítico da *Associação Livre*, traçando um paralelo em relação à aquisição de experiências, de aprendizagem em que o atleta pode estabelecer novas conexões do contexto esportivo e deles tomar posse *Da palavra associada ao discurso* cujo contexto gira em torno do lugar semântico da palavra e do discurso, caracterizando-os pela sua diferença, uma vez que este último se estabelece no entre e se articula em representações que dão sentido e forma à experiência corporal, inclusive à *Técnica e à tática* [que] *na ordem do discurso* devem ser apreendidas como tais para que o atleta, delas, possa tomar posse.

3. *O ‘não-dito’ em Pedagogia do Esporte*, que tem como função trazer **o que a psicanálise tem a dizer numa relação de aprendizagem**; onde primeiro, em *Notas introdutórias sobre a Pedagogia do Esporte*, contextualiza-se os discursos da Pedagogia do Esporte ao considerar alguns modelos em que o atleta é posto objeto de treinamento, deixando de ser sujeito – tal como a psicanálise coloca: sujeito do inconsciente, que deseja e que tem um jogar que lhe é característico. Em seguida, *O (vigente) discurso da*

Pedagogia do Esporte, traz à baila o discurso pedagógico que, dependendo, mais contribui para esta concepção de atleta objeto e que menos o traz como sujeito da prática esportiva, dimensão que se instaura Entre o transmitir e o informar ao se estabelecer a diferença entre os dois, entre o sujeito (da transmissão) e o objeto (da informação) na relação de aprendizagem, considerando, para que esta ocorra, que o processo de transmissão deve se dar entre um e *Outro*, fato que remete, fundamentalmente à instauração da transferência.

4. **O ‘trans-dito’ entre um e Outro**, que traz justamente a **ação pedagógica em ‘transferência’** através das cartas de Bia. É assim que, em *Etimologia de Transferência*, contextualiza-se o conceito de transferência a partir de seu significado original, trazido pelos dicionários, até a colocação do valor que ela assume, próxima a de deslocamento, chegando-se a *Conceituação da transferência em psicanálise*, processo que se dá, exclusivamente, entre um e *Outro* a partir de certa repetição do passado no presente e onde algo se perde. Historicamente, *A transferência em Freud*, contextualiza este conceito –processo fundamental que se confunde com a própria história da psicanálise– a partir de Freud, o precursor desta ciência, definindo-a como o deslocamento de um afeto de uma representação inconsciente para outra e concluindo que a transferência não se limita apenas à situação analítica, mas que se encontra presente também na vida comum, nas relações entre as pessoas de um modo geral, nas relações de aprendizagem. É neste sentido que se traz à baila *O sujeito suposto saber* [ou seja]: *a transferência em Lacan*, que em sua releitura a Freud traz uma dimensão simbólica a ela relacionada. Conceito que ganha espaço uma vez que ao existir, numa relação de um com Outro (entre técnico e atleta com certeza), sujeito suposto saber, haverá, incondicionalmente, transferência, processo pelo qual leva um sujeito a tecer o saber. Já é em *Notas introdutórias*, sobre *o caso Bia*, que o estudo da transferência no processo da Pedagogia do Esporte ganha ilustração, tendo como elemento de trabalho cartas escritas por Bia ao técnico, confirmando que não só a transferência como o processo de transmissão ocorrem entre um e *Outro*, e não de um para outro. Concluindo, é em *A transferência em jogo* que o processo de transferência entra em jogo na prática esportiva como conteúdo a ser respeitado pelos técnicos, principalmente quando se trata do processo de aprendizagem.

5. **O ‘semi-dito’ dos Laços Discursivos**, que traz à baila a **produção de significados em Pedagogia do Esporte**. Em *A Produção de Significantes* se introduz o conceito quando este se fundamenta no discurso tal como ele é encarado por Lacan ao colocá-lo enquanto *laço social* e, portanto, como possibilidade de leitura e de proposta em Pedagogia do Esporte, que toma por base *Os quatro discursos de Lacan*: o do mestre, o da universidade, o do analista e o da histórica que, pelo *quarto de giro*, alternam o lugar e a função do objeto e do sujeito que respondem, na prática pedagógica esportiva, de onde os discursos se anunciam. Fato exemplificado em *Os discursos de Lances Inocentes* onde, através do filme *Lances inocentes*, exemplifica-se o giro dos discursos nas relações de aprendizagem entre um e *Outro*, estabelecendo-se o contraponto entre o sujeito e o objeto e entre a pedagogia que deles decorre.

6. **O ‘inter-dito’ nas relações pedagógicas**, que, **sobre os discursos de uma prática** o inter-dito anunciado nos capítulos anteriores se exemplifica. Em *Notas introdutórias sobre o estágio no Projeto de Extensão: Iniciação em Basquetebol*, se introduz o processo pelo qual surgiu a questão principal deste dissertativo que é um furo na relação pedagógica, posto no sentido da impossibilidade, do inter-dito, na diferença entre o transmitir e o informar; processo que decorre diretamente do conceito de transferência na relação entre um e *Outro*, entre técnico e atleta. Um entre dos laços que se fazem sociais como Lacan coloca na formulação de seus quatro discursos. É, portanto, em *Os discursos de uma prática*, que se contextualiza a experiência prática em basquetebol na ordem dos discursos ao se refletir sobre o processo pedagógico do treino dando especial atenção ao atleta enquanto sujeito, centro da prática esportiva dependendo da forma como atleta e técnico são inscritos ou nela se inscrevem.

7. **O ‘pós-dito’ sobre uma psicanálise articulada**, que traça as **considerações finais de uma Pedagogia do Esporte para o sujeito**. Não se trata de concluir um método em Pedagogia do Esporte, mas de ressaltar o sujeito do inconsciente e tomar o atleta (e o técnico) como tal; o que é, por certo, o arremate para este dissertativo, que está, no entanto, mais caracterizado pela falta, ou seja, pelo vazio que move o sujeito que escreve. A solicitação que se faz é a de uma prática que diga mais do que si mesma. Uma prática que deixa emergir o sujeito atleta.



1.

“PRÉ-DITO” SOBRE A PSICANÁLISE ARTICULADA para uma conversa historicamente contextualizada

1.1. PSICANÁLISE E CULTURA BRASILEIRA¹

Propositura: mostrar, a partir de sua difusão no Brasil, que a psicanálise não existe apenas por seu caráter clínico, mas também cultural; podendo estabelecer, portanto, articulações com muitas outras disciplinas, especialmente com a Educação [lugar no qual este dissertativo se suporta ao trazer a questão pedagógica para o campo do esporte através da psicanálise].

*“quanto ao Homem poderá dizer-se que é filho legítimo de Freud”
(Menotti del Picchia, *O homem e a morte*)²*

¹ Pelo caráter de semelhança dos dados históricos capturados em diversas leituras, suprimiu-se do corpo do texto as chamadas em nota de rodapé das mesmas. As referências bibliográficas, no entanto, encontram-se explicitamente normativas pela particularidade de algum autor ou texto. Foram consultadas as seguintes obras:

FACCHINETTI, Cristiana. *Deglutindo Freud: história da digestão do discurso psicanalítico no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa. *A psicanálise no Brasil*. Revista ComCiência, Campinas, 10 out. 2000.

KRACKE, Waud. *Algumas observações antropológicas sobre a psicanálise no Brasil*. [Some anthropological observations on psychoanalysis in Brazil] © LES ETATS GÉNÉRAUX DE LA PSYCHANALYSE, Chicago, 5 out. 2000.

OLIVEIRA, Carmem Lucia Montechi Valladares. *A implantação do movimento psicanalítico na cidade de São Paulo*. © ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE. Digital. Acesso em 24 de julho de 2002.

RUSSO, Jane Araújo. *O corpo contra a palavra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

SAGAWA, Roberto. A psicanálise pioneira e os pioneiros da psicanálise em São Paulo. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org). *Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TÓFOLI, Daniela. *Modernismo e psicanálise, de braços dados no Brasil*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 7 out. 2000.

² MENOTTI DEL PICCHIA. O Homem e a Morte. In: *Klaxon*, n. 1, 1922, p. 6.

A difusão da psicanálise no Brasil acontece antes mesmo de sua prática. É através do modernismo e de alguns médicos como Durval Marcondes –este também ligado ao movimento artístico, participando, inclusive, da Semana de Arte Moderna de 1922– que a psicanálise, mais do que um simples modismo, aparece como uma visão de mundo que inclui o sujeito e seu funcionamento.

O fato é que a problemática urbana da época envolvia um certo número de questões que exigiam respostas não apenas concretas mas também subjetivas. Assim, temas como sexualidade, agressividade e misticismo caem no olho da imprensa, e a psicanálise, com sua crescente nos meios de comunicação de massa, acaba direcionando e dando sentido a aspectos cruciais do sujeito, como, por exemplo, nas relações de um com outro, relações amorosas, com os filhos e até mesmo na escolha dos grupos a frequentar ou atividades a fazer.

É ligado essencialmente ao modernismo, principalmente na década de 20, que o movimento psicanalítico se fortalece em diferentes níveis. Neste sentido, Mário e Oswald de Andrade nada ficaram a dever aos seus colegas europeus (Stefan Zweig, Thomas Mann, Lou Andréas-Salomé, etc.) na rápida assimilação das idéias freudianas³, estabelecendo, muitas vezes, um debate crítico e severo com os conceitos psicanalíticos. Mário de Andrade preocupado com a reflexão sobre um modelo de construção poética, serve-se, particularmente, dos conceitos de pulsão, consciente, subconsciente e sexualidade⁴, que aparecem principalmente em *Paulicéia desvairada* [1922], *Amar, verbo intransitivo* [1927], que teve que ser reeditado por conta do excesso de freudismo e *Macunaíma* [1928] que, carregado de primitivismo, traz, via Freud, um agenciamento entre o material folclórico e o tratamento literário⁵.

³ SAGAWA, Roberto. A psicanálise pioneira e os pioneiros da psicanálise em São Paulo. Op. cit.

⁴ OLIVEIRA, Carmem Lucia Montechi Valladares. *A implantação do movimento psicanalítico na cidade de São Paulo*. Op. cit.

⁵ FACCHINETTI, Cristiana. *Deglutindo Freud ...* Op. cit.

“Quando sinto a impulsão lírica, escrevo sem pensar tudo o que meu inconsciente grita. Penso depois não só para corrigir, como para justificar o que escrevi”.

(Mario de Andrade, *Paulicéia Desvairada*)⁶

Já Oswald de Andrade entretém uma leitura mais polêmica com as teses freudianas. Em *Memórias sentimentais de João Miramar* [1923], ele traz, em vez da linearidade temporal, o simultaneísmo, a sincronia, as ordens do inconsciente e os neologismos⁷. Leitor de Freud, principalmente de ‘*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*’ e ‘*Totem e tabu*’, ele propõe superar a contradição permanente do homem e seu tabu, não pela noção de sublimação das pulsões sexuais, mas pela proposição do retorno à ancestralidade⁸, como em *Manifesto antropófago* [1927]. e em *Serafim Ponte Grande* [1929], convoca Freud a falar:

“Prezado e grandíssimo Sr. Sigismundo./ De regresso a Paris encontrei minha ex-amante, Dona Branca Clara, / Inteiramente nervosa. / Vive sonhando que tem relações sexuais com Jesus Cristo e outros deuses. / Isso é demais. / Peço socorro à psicanálise (...)”

(Oswald de Andrade, *Serafim Ponte Grande*)⁹

Assim, enquanto fonte atualizada e atualizadora de seus ideais estéticos e exercendo um papel renovador em termos do uso de um novo vocabulário, a psicanálise fornece aos modernistas uma nova visão, ou concepção, dos conflitos psicológicos das personagens e do processo de criação literária. O romance *Salomé* [1930] escrito por Menotti del Picchia, por exemplo, foi nitidamente inspirado em ‘*Estudos sobre a histeria*’ de Bleuer e Freud¹⁰. Já *Mana Maria* [1936], de Alcântara Machado, traz a psicanálise como tema de interesse científico e de reflexão.

⁶ MARIO DE ANDRADE. Paulicéia desvairada. In: *Poesias Completas*. São Paulo: Martins, 1980, p. 19.

⁷ FACCHINETTI, Cristiana. *Deglutindo Freud ...* Op. cit.

⁸ OLIVEIRA, Carmem Lucia Montechi Valladares. *A implantação do movimento psicanalítico na cidade de São Paulo*. Op. cit.

⁹ OSWALD DE ANDRADE. *Serafim Ponte Grande*. São Paulo: Global, 1985, p. 93.

¹⁰ OLIVEIRA, Carmem Lucia Montechi Valladares. *A implantação do movimento psicanalítico na cidade de São Paulo*. Op. cit.

“ – Não foi isso, não, minha senhora! A razão é outra. Eu conheço bem esses temperamentos. Freud explica isso. / – Quem? / – Freud. A senhora nunca ouviu falar em Freud? / – Não. Quer dizer... / – Pois Freud explica o caso perfeitamente, esses nervosismos subitâneos, essas explosões.”

(Alcântara Machado, *Mana Maria*)¹¹

Há, por certo, uma relação de amor e ódio entre os modernistas brasileiros e a psicanálise. Carlos Drummond de Andrade, da segunda geração, surge como o mais resistente e irônico à psicanálise¹², como mostra explicitamente em *Conto de Aprendiz* [1951].

“A poetisa Laura Brioché fundou um Clube de Psicanálise, que procurei desmoralizar na primeira reunião, introduzindo sub-repticiamente entre os sócios, antes da votação dos estatutos, volumosa quantidade de uísque e gim. A sessão dissolveu-se em álcool, mas restaram aqui e ali grupos bem-aventurados que se entretinham na interpretação onírica e confrontavam gravemente seus respectivos complexos, recalques e ambivalências”.

(Carlos Drummond de Andrade, *Conto de Aprendiz*)¹³

No entanto, sua poesia ilustra noções freudianas como as da catarse e não é por acaso que uma tradução de ‘*Cinco lições de psicanálise*’ aparece em *A Revista*¹⁴ [1925], publicação fundada pelo grupo modernista do autor em Belo Horizonte.

Apesar de se constituir em um fenômeno social importante, a psicanálise no Brasil acabou por restringir-se a certos segmentos das classes médias e altas dos centros

¹¹ ALCÂNTARA MACHADO, Antônio. *Mana Maria – obra póstuma*. Rio de Janeiro: Olympio, 1936, p. 21.

¹² JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa. *A psicanálise no Brasil*. Op. cit.

¹³ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Contos de Aprendiz*. Rio de Janeiro: Record, 1989, p. 122.

¹⁴ Foram apenas 3 revistas editadas: em julho, agosto e setembro de 1925; compiladas numa edição fac-símile em 1978. [*A Revista*, vol. 1, números de 1 a 3. São Paulo: Metal-Leve, 1978].

urbanos do país. De fato, a ‘semana de 22’ foi um movimento de elite, não só intelectual como de classe, que vingou rapidamente porque, da mesma forma que as idéias de Freud, era libertadora e correspondia a um espírito da época.

Assim difundida e infiltrada em um grupo, a psicanálise passa a se constituir parte de um *estilo de vida* e, desta forma, aceita o debate com a cultura.

Dialoga com a antropologia, a literatura e até com as ciências exatas. Compromete-se com seu lugar de saber produzido **no** e **pelo** século XX, e assume a responsabilidade de ter influenciado muitas produções culturais de seu tempo, entre as quais se situa, por exemplo, inegavelmente (embora Freud quisesse negá-lo), o surrealismo.

(Maria Cristina Kupfer, *Freud e a Educação*)¹⁵

Se por um lado Freud e Lacan constituíram suas teorias com base na literatura; por outro, os artistas brasileiros ligados à vanguarda européia trazem as primeiras discussões freudianas em suas obras, cada um a sua maneira. Na pintura, por exemplo, Tarsila do Amaral destaca a presença do inconsciente em *Abaporu* [1928].

A psicanálise se articula, portanto, com as mais diferentes esferas do pensamento artístico: literatura, pintura, cinema, dança, música e teatro; além de permear alguns campos de investigação tais como: arquitetura, ciência das religiões, comunicação, criminologia, economia política, estética, etnologia, filosofia, história, lingüística, medicina, mitologia, política, psicologia, psiquiatria e psicoterapia institucionais, publicidade, relato, sexologia e sociologia.¹⁶

Além destas, mas que em separado merece atenção pelas aproximações com o tema deste dissertativo, sobrevive, a partir das idéias de Freud e, portanto, desde o

¹⁵ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995, p. 72.

¹⁶ Pode-se encontrar a histografia destas articulações na obra: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

início do século XX, a articulação *psicanálise-educação*, ilustrada a seguir.

1.2. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Propositura: demonstrar, uma vez que existe um caráter cultural associado à psicanálise, que sua articulação com a educação já conta com uma história particular, desde Freud, e que se consubstancia na década de 70, através de investigações amplas que abordam, dentre outras, as relações transferenciais professor-aluno em determinadas disciplinas, possibilitando a aproximação com a Educação Física.

“Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo.”

(Sigmund Freud, *Análise terminável e interminável*)¹⁷

É possível encontrar notas sobre a *educação* no decorrer de toda obra de Freud. Algumas poucas, é verdade; mas que acabaram influenciando uma geração comprometida com o tema. De posse de alguns conceitos como os de pulsão, sublimação e *transferência*, Freud abre uma reflexão sobre o ensinar e, principalmente, sobre o não-aprender que se encontra respaldado pela impossibilidade de se educar o inconsciente.

¹⁷ FREUD, Sigmund. [1937] Análise terminável e interminável. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXIII (1937-1939). *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 247-287, 282.

A postura de Freud sobre a educação gira em torno do que ele coloca ainda em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* [1905] ao dizer que a atividade sexual tornam as crianças ineducáveis uma vez que estas “perseguem como ‘vícios’ todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas”¹⁸. Concepção reforçada em *O esclarecimento sexual das crianças* [1907] ao enunciar que esta é “uma lacuna que deveria merecer a atenção dos educadores e reformadores” e que a “educação elementar continuará com sérias deficiências enquanto não abranger o campo da sexualidade”¹⁹.

No entanto, em sua obra, a questão da educação acaba sendo abordada por outra, mais ampla, que é a das relações entre os indivíduos e o que ele chamou de ‘civilização’; sendo que é a esta que, cronologicamente, dirige primeiro suas críticas, “imputando-lhe grande parte da responsabilidade pela gênese das neuroses”²⁰. Em *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna* [1908] acredita existir uma relação entre o aumento das neuroses e a repressão sexual exercida pela vida social de sua época. E ao dizer que “a luta contra a sexualidade consome toda a energia disponível do caráter, justamente quando o jovem precisa de suas forças para conquistar seu quinhão e seu lugar na sociedade”²¹, Freud debruça sobre a educação o tema da sublimação, processo pelo qual uma pulsão deriva para um alvo não sexual e que visa objetos socialmente valorizados.

A relação entre a quantidade de sublimação possível e a quantidade de atividade sexual necessária varia muito, naturalmente, de indivíduo para indivíduo, e mesmo de profissão para profissão.

(Sigmund Freud, *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*)²²

¹⁸ FREUD, Sigmund. [1905] Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII (1901-1905). *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989, p. 162-194, 167.

¹⁹ FREUD, Sigmund. [1907] O esclarecimento sexual das crianças (carta aberta ao Dr. M. Fürst). In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX (1906-1908). *‘Gradiva’ de Jensen e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 137-144, 144.

²⁰ MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 10.

²¹ FREUD, Sigmund. [1908] Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX (1906-1908). *‘Gradiva’ de Jensen e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 187-208, 201.

²² FREUD, Sigmund. [1908] Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. Op. cit., p. 201.

É justamente neste ponto, em que propicia sublimação, que a educação tem, para Freud, um papel importante²³. Na ‘quarta’ das *Cinco lições de psicanálise* [1910], vai dizer que sob o mote da educação, “certos impulsos são submetidos a repressões extremamente enérgicas, ao mesmo passo que surgem forças mentais –o pejo, a repugnância, a moral– que como sentinelas mantêm as aludidas repressões”²⁴. Já em *Introdução a The psycho-analytic method, de Pfister* [1913] vai dizer, inclusive, que as neuroses daí decorrentes poderiam ser evitadas através do processo educativo, caracterizando-se, portanto, como uma profilaxia, ao contrário da psicoterapia que procura “instituir uma espécie de pós-educação”²⁵; e em *O interesse científico da psicanálise* [1913] coloca que os educadores poderão reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões, principalmente que a profilaxia das neuroses “encontra-se nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida”²⁶.

A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras.

(Sigmund Freud, *O Interesse científico da psicanálise*)²⁷

Para Freud, como mostra na 28ª Conferência, *Terapia analítica* [1917], uma vez que esse trabalho de superar as resistências constitui sua função essencial, o tratamento analítico acaba sendo “qualificado como um tipo de *pós-educação*”²⁸, termo que ganha uma boa explicação no *Prefácio [de] A juventude desorientada, de Aichoorn* [1925]. Neste texto em que ele alerta para o fato de que “a psicanálise de um neurótico adulto equivale a uma pós-educação”, estabelece um contra-ponto ao dizer que esta “é algo

²³ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação...* Op. cit.

²⁴ FREUD, Sigmund. [1910] Cinco lições de psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XI (1910). *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 38-45, 42.

²⁵ FREUD, Sigmund. [1913] Introdução a *The psycho-analytic method*, de Pfister. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XII (1911-1913). *O caso Schreber, Artigos sobre a técnica e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 415-418, 416.

²⁶ FREUD, Sigmund. [1913] O interesse científico da psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII (1913-1914). *Totem e tabu e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 224-226, 225.

²⁷ FREUD, Sigmund. [1913] O interesse científico da psicanálise. Op. cit., p. 225.

²⁸ FREUD, Sigmund. [1917] Conferência XXVIII, *Terapia analítica*. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVI (1916-1917). *Conferências Introdutórias sobre psicanálise (parte III)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 523-539, 526.

inteiramente diferente da educação dos imaturos” e que “uma criança, mesmo uma criança desorientada e delinqüente, ainda não é um neurótico”²⁹.

Afirma-se no sentido de que o trabalho da educação é algo *sui generis*: não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação.

(Sigmund Freud, *Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn*)³⁰

A obra de Freud mostra que a neurose está inscrita na normalidade e que é inútil separá-las categoricamente. Além disso, “nenhuma educação protege a criança de uma ação terapêutica futura”³¹. Quando considerada, esta ação terapêutica se situa na continuidade do trabalho educacional, como uma pós-educação. Essa idéia de que “o tratamento analítico atua como uma segunda educação do adulto, como um corretivo da sua educação enquanto criança”³² também se encontra no texto *Psicanálise* [1926]. Mas é em *O futuro de uma ilusão* [1927], baseando-se no fato de que “os homens não podem permanecer crianças para sempre”³³, que Freud promove uma *educação para a realidade*, em oposição àquela promovida pela pedagogia religiosa das primeiras décadas deste século³⁴. A aceitação do princípio da realidade e uma certa integração social decorrem das metas que ele atribuía à psicanálise e de uma educação a que competiria, acima de tudo, “levar a criança a se adaptar socialmente, sobretudo não devendo fazer dela um revolucionário”³⁵.

²⁹ FREUD, Sigmund. [1925] Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIX (1923-1925). *O ego e o id e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 341-343, 342.

³⁰ FREUD, Sigmund. [1925] Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn. Op. cit., p. 342.

³¹ CHEMOUNI, J. Psicanálise & Educação. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 623-631

³² FREUD, Sigmund. [1926] *Psicanálise*. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XX (1925-1926). *Um estudo auto-biográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 301-309, 307.

³³ FREUD, Sigmund. [1927] *O futuro de uma ilusão*. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXI (1927-1931). *O futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 15-80, 64.

³⁴ LAJONQUIÈRE, Leandro. *Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas*. In: *Rev. da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, n.16, 1999, p. 27-38.

³⁵ CHEMOUNI, J. Psicanálise & Educação. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

A educação psicanalítica estará assumindo uma responsabilidade para a qual não foi convidada, se ela tentará transformar seus discípulos em rebeldes. Ela terá desempenhado seu papel se os tornar tão sadios e eficientes quanto é possível.

(Sigmund Freud, *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*)³⁶

Se Freud condenou qualquer orientação educacional que desejasse levar a criança a adotar o papel da rebeldia, foi porque, na verdade, “é essencial que a criança evolua no espaço da brincadeira, e que não se submeta precocemente³⁷ à dominação completa do princípio da realidade”³⁸. Ele ainda coloca em *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise* [1933], no seu melhor testemunho sobre o tema, que são as repressões das pulsões que trazem o perigo de uma doença neurótica e que a primeira tarefa da educação está em fazer com que a criança aprenda a controlar seus instintos uma vez que seria “impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição” e, assim posto, considerando-se que “a educação deve inibir, proibir e suprimir”, ela não garante, de fato, que a neurose seja evitada. Portanto, “a menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir o ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano”³⁹.

Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer –a influencia dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator– o poder de uma constituição institucional rebelde.

(Sigmund Freud, *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*)⁴⁰

³⁶ FREUD, Sigmund. [1933] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. In: Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XXII (1932-1936). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 167-191, 183.

³⁷ Esta idéia de precocidade pode ser facilmente transferível para a iniciação esportiva, no sentido da perda do prazer da atividade. Quando o jovem atleta se encontra submetido aos desejos de outros, pais, técnicos, torcida, por exemplo, ele se encontra, portanto, submetido ao princípio da realidade; um conflito que pode ocasionar o abandono precoce das práticas esportivas. Evoluir no espaço da brincadeira é ter respeitado os desejos infantis.

³⁸ CHEMOUNI, J. *Psicanálise & Educação*. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

³⁹ FREUD, Sigmund. [1933] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Op. cit., p. 182.

⁴⁰ FREUD, Sigmund. [1933] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Op. cit., p. 182.

Um intermédio que, por certo, não poderia existir sem o conceito de transferência e, portanto, sem amor. Freud vai dizer que a educação, assim como a psicanálise, utiliza o amor para atingir seus objetivos. Enquanto o tratamento analítico necessita do amor transferencial para superar obstáculos que levariam o paciente a fugir da relação, o processo educativo, com suas exigências, realiza-se graças a ele.⁴¹

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade–, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica.

(Sigmund Freud, *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*)⁴²

Preso ao papel da transferência, fenômeno indispensável tanto ao tratamento analítico quanto ao processo educacional, a recomendação é a de que a formação do educador que utiliza a psicanálise também passe por uma formação específica, o que seria, inclusive, uma providência de ordem profilática, caráter que Freud, então, retira da função educativa.

Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser a medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática.

(Sigmund Freud, *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*)⁴³

⁴¹ CHEMOUNI, J. Psicanálise & Educação. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

⁴² FREUD, Sigmund. [1933] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Op. cit., p. 182.

⁴³ FREUD, Sigmund. [1933] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Op. cit., p. 182.

O fato é que o desenvolvimento psíquico do sujeito escapa, por conta do inconsciente, a qualquer tentativa de domínio e, assim, nenhum método pedagógico torna-se capaz de preservar a criança, tornando a educação uma profissão impossível.

A aplicação da psicanálise à educação⁴⁴, das teses freudianas ou de alguns aspectos da prática analítica às intervenções tanto educativas quanto reeducativas é, hoje, apenas uma das conexões da psicanálise-educação que veio à tona quando Freud sustentou que as neuroses e perversões poderiam ser prevenidas graças a uma educação apropriada. Entendida como uma ‘*pedagogia psicanalítica*’, figura entre seus sucessores como Sandor Ferenczi, sua filha Anna Freud, o pastor Oskar Pfister, o acadêmico Pierre Bovet e o reeducador August Aichhorn. O tema, que ganhou destaque logo nos primeiros congressos de psicanálise, como o de *Salzburg* [1908], merece, entre 1926 e 1937, um órgão de divulgação e debate: a revista *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* [Revista de Pedagogia Psicanalítica].⁴⁵

Já a idéia deixada por Freud em *Análise terminável e interminável* [1937], sustentada na reflexão de que a educação, ao lado de governar e educar, é uma profissão impossível⁴⁶, consubstancia o problema da educação já evocado por ele desde 1905. Afirmar que educar é impossível é também dizer sobre a impossibilidade de aplicação da psicanálise à própria educação. Enquanto Anna Freud, autora de um dos primeiros livros de divulgação da psicanálise destinado a educadores, visava a transmitir aos professores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com seus alunos ‘normais’, a insistência sobre temas psicanalíticos acabou por colocar ênfase nos distúrbios do

⁴⁴ Considera-se que a única aplicação possível é a aplicação da psicanálise à própria clínica psicanalítica, o que atualmente coloca em dúvida a existência de uma *pedagogia psicanalítica*.

⁴⁵ LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

⁴⁶ FREUD, Sigmund. [1937] Análise terminável e interminável. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXIII (1937-1939). *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 247-287.

comportamento, naquilo que passou a ser visto como doença, provocando uma aproximação destinada ao reeducar.⁴⁷

É a partir dos anos 70, quando até mesmo a dita relação professor-aluno vira objeto de análise, que de fato a conexão psicanálise-educação consolida-se e passa a existir não apenas por “explorar psicanaliticamente temas pedagógicos consagrados ou aspectos implicados na educação”, mas também por “indagar pelas condições de possibilidade da própria educação”⁴⁸; perspectiva revelada em *Éducation impossible* [1973], de Maud Mannoni. Neste sentido, perfila-se uma série de estudos que visam a questionar à luz da obra freudiana a pertinência tanto da simples aplicação quanto da inspiração psicanalítica de novas estratégias educacionais⁴⁹. Surge então um *Freud anti-pédagogue* [1979], título do livro de Catherine Millot, que traz uma investigação sobre a aplicabilidade ou não da psicanálise à educação, e ao qual Mireille Cifali responde, com o seu *Freud pédagogue?* [1982], a estes primeiros questionamentos sobre a impossibilidade de se educar.

No Brasil, embora o derramamento da psicanálise sobre a cultura tenha sido amplo, não chegou a atingir de modo significativo os educadores⁵⁰. As investigações de Maria Cristina Kupfer, Maria Aparecida Morgado, os estudos coordenados por Eliana Teixeira Lopes, bem como as contínuas análises desenvolvidas por Alfredo Jerusalinsky contribuem à consolidação dessa perspectiva exploratória⁵¹, que conta, inclusive, com a participação de Leandro de Lajonquière e também das diversas reflexões sobre a implicação psíquica em determinadas disciplinas, em particular na matemática, com trabalhos de Roberto Ribeiro Baldino e Tânia Cristina Baptista Cabral.

⁴⁷ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação...* Op. cit.

⁴⁸ LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica...* Op. cit., p. 17.

⁴⁹ LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica...* Op. cit.

⁵⁰ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação...* Op. cit.

⁵¹ LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica...* Op. cit.

1.3. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Propositura: através, principalmente da aproximação da psicanálise com a psicomotricidade, ciência que também se encontra articulada à Educação Física, contextualizar as possibilidades do corpo pela escuta psicanalítica, bem como identificar possíveis correlações entre a psicanálise e a própria disciplina em questão.

A inclusão da psicanálise no campo psicomotor produz como efeito outra forma de compreender uma criança que no seu corpo e em sua motricidade dá a ver o seu padecimento, onde o psico da motricidade não está dado pelos hábitos, memória, padrões de conduta, afetos, fusões, sensibilidade, percepção, entre outros, e sim constituído e instalado desde o lugar do Outro, lugar da linguagem, do significante. Espaço simbólico que não é constituído e sim constituinte do sujeito e, com ele, do seu corpo e do seu movimento. É por isso que o psico da psicomotricidade já não provém mais da psicologia, e sim da psicanálise.

(Esteban Levin, *A clínica psicomotora*)⁵²

Também a Educação Física tem sido estudada pelo lugar epistemológico ocupado pela psicanálise visto haver um espaço reservado para as questões do corpo, principalmente no tocante à sua imagem. Para a psicanálise, enquanto o esquema corporal é, em princípio, o mesmo para todos os indivíduos, sendo de certa forma o viver carnal no contato com o mundo físico; a imagem do corpo é, ao contrário, peculiar a cada um: está ligada ao sujeito e a sua história, sendo a síntese das experiências emocionais e que pode ser considerada a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante⁵³.

Daí resulta que o *esquema corporal é, em parte, inconsciente, mas também preconsciente e consciente, enquanto que a imagem do corpo é eminentemente*

⁵² LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 14.

⁵³ DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 14.

inconsciente, ela pode se tornar em parte pré-consciente, e somente quando se associa à linguagem consciente, que utiliza de metáforas e metonímias referidas à imagem do corpo, tanto nas mímicas ‘*linguageiras*’ quanto na linguagem verbal.

(Françoise Dolto, *A imagem inconsciente do corpo*)⁵⁴

Existe, portanto, um corpo libidinal, local de prazeres e desprazeres, que por estar preso ao inconsciente, distancia-se do corpo biológico deixando de ser apenas organismo. Ele se divide, então, em **Real**, **Simbólico** e **Imaginário** – que, para Lacan, se dá a partir da articulação dos três registros do nó Borromeu: uma representação topológica formada por três aros articulados entre si, de tal forma, que se um se soltar, o mesmo acontecerá com os outros, indicando que “os três registros têm a mesma e igual importância”⁵⁵.

A psicanálise possibilita diferenciar o corpo no real, no simbólico e no imaginário. Também permite diferenciar que o corpo humano enquanto tal é um real, o qual é simbolizável e, conseqüentemente, suscetível à representação imaginária.

(Esteban Levin, *A clínica psicomotora*)⁵⁶

Sendo a *imagem do corpo* sempre inconsciente, torna-se necessário decifrá-lo, para o resgate do sujeito em sua singularidade, “no único lugar em que é possível fazê-lo, na *trama transferencial*, pois é ali onde o sujeito aparece e ao qual aspira-se não desconhecer desde a própria prática específica”⁵⁷. É através da introdução principalmente dos conceitos de inconsciente, transferência e imagem corporal que acontece a contribuição da psicanálise ao campo psicomotor. Neste sentido, não é por acaso que psicanalistas como Freud, Lacan, Klein, Winnicott, Reich, Mannoni, Dolto,

⁵⁴ DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. Op. cit., p. 14.

⁵⁵ ANDRADE, Maria Lúcia de Araújo. *Clínica e teoria psicanalítica do sintoma psicomotor*. 1994. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

⁵⁶ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 14.

⁵⁷ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 16.

Samí-Alí e outros, passam a ser tomados e citados pelos psicomotricistas em apoio às suas hipóteses sobre a vida emotiva⁵⁸.

Provocado este ambiente, André Lapierre e Bernard Aucouturier, ambos professores de Educação Física⁵⁹, delimitam suas posturas e, na mesma época [1977], Samí-Alí propõe um esboço de uma teoria psicanalítica de uma psicomotricidade que conta, além destes, com os franceses: J. Le Bouch, L. Pick, P. Vayer, J. Bergès, J.C. Coste, dentre outros⁶⁰. A eles, por sua vez, soma-se o trabalho de Esteban Levin, também professor de Educação Física que, com seus livros *A clínica psicomotora* [1991] e *A infância em cena* [1995], tem desenvolvido extensa área de ensino e transmissão da prática psicomotora de abordagem psicanalítica, tanto em seu país, como fora dele, especialmente no Brasil.

Os estudos psicomotores de abordagem psicanalítica questionam qual é o lugar do corpo e, principalmente, qual sua função. Se somente uns poucos anos atrás o corpo ocupou seu lugar oficial na instituição, sob a forma de um ensino teoricamente obrigatório de Educação Física, incluso no histórico escolar⁶¹; também a forma de lidar com ele já não passa despercebida. Enquanto “os exercícios gímnicos, as técnicas esportivas, os jogos codificados, vão tentar fechar o corpo em esterótipos de aprendizagem”, este se mantém “um corpo instrumento a serviço de um pensamento refletido e racional, um corpo físico (flexibilidade, força, destreza, resistência, velocidade, rendimento, eficiência, performance), um corpo orgânico (saúde), mas não se quer sobretudo um corpo que faça ‘o que quiser’, isto é, um corpo que exprima suas pulsões”⁶².

No Brasil, os trabalhos que fazem uma leitura psicanalítica dos conteúdos da Educação Física são poucos. Entre o psíquico e o somático, por exemplo, Leandro de Lajonquière, traz um debate, a partir de Freud, sobre o corpo, bem como sobre a

⁵⁸ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit.

⁵⁹ Dentro desta perspectiva psicomotora, os professores de Educação Física são personagens freqüentes, fato que comprova a possibilidade de interface entre a psicanálise e a disciplina em questão. Eles enfocam, inclusive, a relação transferencial no processo pedagógico entre um e outro, alvo deste dissertativo.

⁶⁰ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit.

⁶¹ No Brasil, o Conselho Federal de Educação Física, o CONFEF, é ainda uma instituição recente. Criado pela lei 9696/98, vem solidificar a lei 9394/96 que considera a Educação Física um componente escolar

⁶² LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984. p. 43.

impossibilidade de relação entre crianças e adultos, o “motor por excelência de toda visada pedagógica, seja sobre o físico, a inteligência e/ou a afetividade”⁶³. Já Lúcia Matos coloca o corpo como sendo “uma rede de relações que vai além de uma perspectiva instrumental e tecnicista e abarca aspectos biológicos, históricos e culturais”⁶⁴; um corpo que pode se reconhecer através do movimento e (re)significar, portanto, as representações que sobre ele são construídas.

Não sendo uma exclusividade do corpo que dança ou do corpo que produz manifestações artísticas, Paulo Albertini discute, a partir das idéias do antropólogo francês Marcel Mauss e do enfoque psicanalítico, a visão que tende a atribuir naturalidade e universalidade às maneiras do homem se portar corporalmente. Ao final, as relações com a Educação Física tornam-se evidentes. Vai se dizer, inclusive, que “a movimentação corporal se constitui numa relevante via de satisfação pulsional” e que “a transmissão de uma técnica corporal se dá, principalmente, a partir de uma *imitação prestigiosa* por parte da criança”. No campo da pedagogia ele ainda lembra a “necessidade de algum vínculo amoroso, em termos freudianos uma transferência positiva, do aprendiz em relação ao mestre, para poder ocorrer a aprendizagem”⁶⁵. Como proposta a esta última, José Renato Gomes Castro une ao conceito de *competências sociais* as concepções psicanalíticas de pessoa e vínculo de Pichon-Rivière, possibilitando, assim, à aprendizagem ir “além dos aspectos cognitivos” através da “incorporação de práticas didático-pedagógicas com atenção à dimensão e dinâmicas do consciente-pré-consciente-consciente-inconsciente na relação professor-aluno-grupo”⁶⁶.

É, portanto, entre um e *Outro* que não só a pedagogia mas o corpo acontece. Isso porque o sujeito precisa ter seu corpo reconhecido por um outro que, pelo acesso ao simbólico, lhe confira existência; um corpo que se estrutura e se estabelece no plano da linguagem, através das relações significantes com o seu corpo e de outro com o que lhe é exterior. O fato é que o corpo só deixará de ser um pedaço de carne para se constituir

⁶³ LAJONQUIERE, Leandro. Entre o psíquico e o somático: contribuições da psicanálise e das terapias corporais para a Educação Física. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S115, jan-jun 2001.

⁶⁴ MATOS, Lúcia. (Re)significações da subjetividade e identidade do corpo que dança. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S115-119, jan-jun 2001.

⁶⁵ ALBERTINI, Paulo. O corpo construído e a importância do gesto pessoal. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S107-110, jan-jun 2001.

⁶⁶ CASTRO, José Renato Gomes. Educação Física: para além do conceito de formação de competências sociais. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). *O fenômeno desportivo no início de um novo milênio*. Coletâneas – 1º Congresso Científico Latino-Americano FIEP-UNIMEP, 2000. p. 297-301.

em um corpo próprio quando ele passar a ser simbolizado, isto quer dizer, nomeado e instituído pela linguagem e passar a ser a sede das representações psíquicas. Assim, a contribuição da psicanálise à motricidade é a existência de um sujeito, do inconsciente, que precisa se apropriar de um corpo pulsional, que deseja e que se modifica no universo simbólico de suas relações com o movimento, qualquer que seja o meio de expressão, como na Educação Física.

1.4. PSICANÁLISE E ESPORTE

Propositura: se a escuta psicanalítica dada às questões do corpo atinge a Educação Física, também atinge o esporte. Expor que o pensamento ‘psi’ pode ser muito bem representado pela psicanálise no que tange às questões do esporte nas suas mais diversas manifestações, inclusive no que se refere aos aspectos pedagógicos como mostram, principalmente, os estudos franceses, italianos e brasileiros; com a ressalva de que, dentre estes últimos, alguns retratam o futebol, dada a aproximação da psicanálise com as questões culturais do país.

Enquanto ciência não treinável tampouco imediatista, a psicanálise tem em seu conjunto de atividades a busca do prazer e a fuga do desprazer como resultado das representações associadas às lembranças de experiências agradáveis ou desagradáveis, positivas ou negativas que se incluem no inconsciente do sujeito e que podem estar presentes nas mais diversas ações desportivas.

(Fernanda Ramirez, *A psicanálise enquanto elemento das ciências desportivas*)⁶⁷

⁶⁷ RAMIREZ, Fernanda. A psicanálise enquanto elemento das ciências desportivas. In: *Lecturas en Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Revista Digital, ano 7, n. 35, abril de 2001.

O pensamento ‘psi’ está mais associado à Psicologia do Esporte do que à Pedagogia, isso devido ao fato do aparelho psíquico do atleta ser o responsável por suas manifestações inconscientes que podem, por fim, influenciar ações, comprometendo sua atuação. Mas mesmo com o pensamento ‘psi’ voltado à Psicologia do Esporte, a psicanálise ainda ocupa um espaço reduzido nas pesquisas e intervenções da área.

Até o presente, a escola comportamentista tem sido aquela mais utilizada na psicologia aplicada ao esporte. Seus métodos principais têm sido o estímulo-resposta, o reflexo condicionado, os testes psicotécnicos. Do ponto de vista humano, o comportamentismo tem sido mecanicista com um pragmatismo mais preocupado com os resultados do atleta, do que com o bem-estar total do atleta como pessoa.

(Olavo Feijó, *Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte*)⁶⁸

Dan Dervin, por exemplo, em *A psychoanalysis of Sport* [1985]⁶⁹, traz o pensamento psicanalítico para o universo do atleta. Já o jornal argentino Clarín publica uma reportagem do Dr. Ricardo Alejandro Rubistein a propósito de sua conferência apresentada no XXI Congresso Interno da APA (American Psychology Association), sobre uma polêmica associação entre esporte e psicanálise⁷⁰. E Tom Ferraro, com *A psychoanalytic perspective on anxiety in athletes* [1999], vai além. Questiona os vários aspectos da ansiedade esportiva através da teoria do instinto de Freud e critica, por vezes, a eficácia das teorias cognitivo-comportamentais no esporte:

Symptoms of anxiety as they relate to unconscious conflicts are psychoanalytic ideas. Both the motivation to compete in sports and conflicts about winning are largely unconscious and cognitive-behavioral interventions have little to contribute in the study of these areas. (...) The need to offer a quick solution to panicking athletes is so pervasive that it may account for the compulsive use behavioral techniques even when they are ill-advised or ineffective. For the

⁶⁸ FEIJÓ, Olavo Guimarães. *Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Shape e Promoções, 1992, p. 116.

⁶⁹ DERWIN, Dan. A Psychoanalysis of Sports. In: *Psychoanalytic Review*, n. 72, 1985, p. 277-299.

⁷⁰ PSICOANÁLISIS del deporte. *Clarín*, 26 de julho de 1994.

psychologist that works with athletes full-time and over a long period of time ones soon realizes that these quick fixes are often not fixes at all and at best last for very brief periods.⁷¹

(Tom Ferraro, *A psychoanalytic perspective on anxiety in athletes*)⁷²

Sobre o ensino dos esportes, as articulações giram em torno da relação técnico-atleta e do processo de transmissão de um saber. Claude Bayer aborda o assunto dizendo que “se o jogador dá a certas partes do terreno, no qual evolui enquanto ser atuante, significações particulares em função do desenvolvimento do jogo, ele aprende o campo do jogo de acordo com as teorias psicanalíticas”⁷³. E uma vez que “a pulsão, o inconsciente, o complexo constituído pelas noções adequadas por uma disciplina onde os objetivos procurados são a matriz corporal, a captura do consciente, o equilíbrio da personalidade, são termos que marcam o professor mesmo contra sua vontade”⁷⁴, vai dizer que alguns problemas específicos à aprendizagem não têm como escaparem à luz projetada pelo ponto de vista da psicanálise.

1.4.1. A ARTICULAÇÃO FRANCESA

Na França, Claude Bayer, treinador de handebol, já em *O ensino dos jogos desportivos colectivos* [1979] fala a partir do lugar epistemológico ocupado pela psicanálise. Dentre outras significações vai dizer que um aluno poderá reviver todos os seus dramas pessoais e transferí-los para a pessoa do mestre. Ou seja, poderá *transferir* suas pulsões e seus fantasmas (ambos conceitos psicanalíticos) para uma atividade como

⁷¹ Sintomas de ansiedade relatados a partir dos conflitos inconscientes são idéias psicanalíticas. Ambos, a motivação para competir em esportes e os conflitos sobre a vitória são amplamente inconscientes e as intervenções cognitivo-comportamentais têm pouco a contribuir no estudo destas áreas. (...) A necessidade de oferecer uma rápida solução para os atletas em pânico é apenas evasiva e deste modo pode se explicar o uso compulsivo das técnicas comportamentais até mesmo quando elas são pouco recomendadas ou ineficazes. Para os psicólogos que trabalham com atletas em tempo integral e durante um longo período, cedo percebem que estes rápidos consertos, muitas vezes, não se fixam de nenhuma maneira e, na melhor das hipóteses, sobrevivem por um período muito breve.

⁷² FERRARO, Tom. A Psychoanalytic perspective on anxiety in athletes. In: *Athletic Insight: the On-line Journal of Sport Psychology*. Vol. 1, Issue 2, 1999. Disponível em <www.atheticinsigh.com/Vol1Iss2/Psychoanalytic-Anxiety.htm>

⁷³ BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994, p. 41.

⁷⁴ BAYER, Claude. *Approches Actuelles d'une Épistémologie des Activités Physiques et Sportives*. Paris: L'Harmattan, 1999, p. 127.

a prática esportiva⁷⁵. Em *Approches actuelles d'une épistémologie des activités physiques et sportives* [1990], no entanto, ele traz seu melhor testemunho sobre o tema. Neste texto, em que se utiliza dos conceitos essenciais do pensamento de Freud como consciente, inconsciente, complexo de Édipo, etc., discute a motricidade na relação pedagógica através das questões do corpo erógeno, libidinal e traz, no que tange à competição, um questionamento sobre a ritualização da agressividade⁷⁶.

La motricité constitue une activité érogène et permet à chacun d'accéder au principe de plaisir. Le mouvement peut alors se parer de significations sexuelles, lorsqu'il devient la source de jouissance physique.⁷⁷

(Claude Bayer, *Approches actuelles d'une épistémologie des activités physiques et sportives*)⁷⁸

É em Toulouse, porém, que a conexão psicanálise-esporte ganha força com o *Groupe de Recherches et d'Etudes Psychanalytiques sur les Activités Physiques et Sportives*, que estuda a análise dos fenômenos e das estruturas subjetivas em jogo dentro das atividades esportivas orientadas para a competição e preocupa-se em sensibilizar os técnicos e dirigentes esportivos quanto aos processos inconscientes que influenciam a prática esportiva. Confirmando este crescimento dos estudos psicanalíticos sobre o esporte no país, Marie-Hélène Brousse e outros, como Françoise Labridy, publicam o livro *Sport, psychanalyse et science* [1997]⁷⁹, um compêndio com diversos textos sobre a transmissão do saber, as questões transferenciais, bem como a agressividade e o narcisismo.

Pouco tempo depois, em termos científicos, o *Congrès International de la Société Française du Psychologie du Sport* [2000], inclui a psicanálise em seu *Symposium*, sob

⁷⁵ BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Op. cit.

⁷⁶ BAYER, Claude. *Approches actuelles d'une épistémologie des activités physiques et sportives*. Op. cit.

⁷⁷ A motricidade constitui uma atividade erógena e permite a cada um ceder ao princípio do prazer. O movimento então se veste de significações sexuais, quando ele desvia da origem do gozo físico.

⁷⁸ BAYER, Claude. *Approches actuelles d'une épistémologie des activités physiques et sportives*. Op. cit., p. 135.

⁷⁹ BROUSSE, Marie-Hélène; et al. *Sport, psychanalyse et science*. Paris: PUF, 1997.

o título *Analyse psychanalytique do sportif de haute niveau* e que contou com os seguintes trabalhos:

- *L'acte de l'entraîneur: ses conditions et sa logique*, de Jean-Michel le Thiec, que trata da “incidência simbólica e significativa dentro da realização esportiva”⁸⁰, um fato que ultrapassa a garantia adquirida do saber científico, porque interroga a estrutura do ato como suspensão de tudo que está instituído e de onde emerge, então, ‘o real em jogo pelos sujeitos’;
- *La confrontation a la limite comme mode de production du savoir-y-faire d'un entraîneur expert*, de André Terisse, que recorre a psicanálise, ‘ciência do real’, às coordenadas significantes do treinador, “como sua inscrição simbólica ao seio da família, que determina sua posição subjetiva”⁸¹ e, conseqüentemente, suas impossibilidades, fazendo-se referência às três profissões impossíveis lembradas por Freud, dentre elas o educar;
- *Le destin de l'entraîneur*, de Patrice Ragni, um estudo de ‘elaboração psíquica’ dirigido aos treinadores sobre eles próprios, no intuito de refletir, de analisar as dificuldades encontradas dentro de sua prática e entender o por quê de se fazer esporte, principalmente o de competição, quando eles já “não se buscam mais dentro dos resultados dos seus atletas”⁸²; e
- *Modélisation de la problématique d'un sujet pris dans une activité particulière: l'escalade*, de Sacha Dreyfus que, a partir de uma abordagem lacaniana, pelo registro do simbólico, traça “o confronto permanente do esportista com seus limites”⁸³, um exemplo dado pela prática da escalada, uma atividade de risco.

A confirmação do crescimento da psicanálise no campo esportivo na França se dá com a recente publicação *Le champion, sa vie, sa mort, une psychanalyse du l'exploit*

⁸⁰ LE THIEC, Jean-Michel. L'acte de l'entraîneur: ses conditions et sa logique. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

⁸¹ TERRISSE, André. La confrontation a la limite comme mode de production du savoir-y-faire d'un entraîneur expert. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

⁸² RAGNI, Patrice. Le destin de l'entraîneur. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

⁸³ DREYFUS, Sacha. Modélisation de la problématique d'un sujet pris dans une activité particulière: l'escalade. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

[2002]⁸⁴, um livro de Claire Carrier que explora a terminologia do êxito e propõe uma compreensão apurada da alma do campeão.

1.4.2. A ARTICULAÇÃO ITALIANA

Também a Itália é um país que merece destaque na conexão psicanálise-esporte. Depois do estudo *Perché lo sport?*[1975]⁸⁵, que traz uma reflexão sobre o olhar psicanalítico às questões do esporte, Domenico Devoti direciona um olhar para a micropsicanálise, pelo qual discute a ‘prestazione sportiva’ desde o trauma à performance.

La micropsicanalisi da questo punto di vista se rivela uno strumento ideale per l’investigazione dell’ambito sportivo in tutte le sue componenti, umane e situazionale, a causa della sua duttilità, dei suoi support tecnici e soprattutto del suo modello energetico; integrato con i punti di vista strutturale e dinamico freudiani – che ricompe in unità polo psichico e polo somático dell’uomo.⁸⁶

(Domenico Devoti, *Dal trauma alla performance*)⁸⁷

O destaque, no entanto, vai para Francisco Artusio com seus livros *Psicologia e psicoanalisi dello sport* [1985]⁸⁸ e *Psicoginnastica* [1989]⁸⁹. Este último trata de um programa ilustrado de exercício integral pelo corpo e pela psique. Já Giovanni Lodetti e Carlo Ravasi com o livro *Aspetti psicoanalitici dell’attività sportiva* [1990]⁹⁰, defendem

⁸⁴ CARRIER, Claire. *Le champion, sa vie, sa mort, une psychanalyse de l’exploit*. Paris: Bayard, 2002.

⁸⁵ RAMELLO, Angela; DEVOTI, Domenico. *Perché lo sport? Studio sicanalitico*. Torino: Tirrenia-Stampatori, 1975.

⁸⁶ A micropsicanálise deste ponto de vista se revela um instrumento ideal de investigação do âmbito esportivo em sua totalidade, humana e situacional, por causa de sua flexibilidade, do seu suporte técnico e sobretudo do seu modelo energético; integrado com o ponto de vista estrutural e com a dinâmica freudiana – que recompensa em unidade os pólos psíquico e somático do homem.

⁸⁷ DEVOTI, Domenico. *Dal trauma alla performance: micropsicoanalisi e prestazione sportiva*. Disponível em < www.psyco.com/memoriali/approfonditi/traumaprestazione.html>. Acessado em 18 ago 2002.

⁸⁸ ARTUSIO, Francesco. *Psicologia e psicoanalisi dello sport*. Umbertide (PG): Politécnico Perugia, 1985.

⁸⁹ ARTUSIO, Francesco. *Psicoginnastica*. Como: Red, 1989.

⁹⁰ LODETTI, Giovanni; RAVASINI, Carlo. *Aspetti psicoanalitici dell’attività sportiva: nuove metodologie di osservazione clinica applicate all’ scherma nell’età evolutiva*. Milano: Ghidini, 1990.

a presença da observação clínica direta no campo esportivo, discutindo, a partir do esgrima, temas como agressividade, pedagogia e personalidade.

Estudos como esses acabaram por originar, em Milão, a *Associazione Internazionale di Psicologia e Psicoanalisi dello Sport* [1994], filiada ao *World Council of Psychotherapy*; uma associação que se ocupa da clínica analítica aplicada à atividade lúdico-esportiva através de estudos que focam os mecanismos de defesa e a análise transacional.

1.4.3. A ARTICULAÇÃO BRASILEIRA

A escassa produção psicanalítica sobre o esporte não faz justiça à importância que o tema possui, sobretudo se levarmos em conta, para o caso brasileiro, o universo do futebol.

(Cláudio Bastidas, *Driblando a perversão*)⁹¹

Em âmbito nacional, Luciana Ferreira Ângelo questiona em *Psicanálise e Psicologia do Esporte: é possível tal combinação?* [2000] as possibilidades de conexão entre uma e outro, concluindo que ao esporte “a contribuição do método psicanalítico é clara”⁹². Já Cláudio Mello Wagner com *O ato falho nos esportes* [2001] alerta para o fato de que “quando o atleta comete um erro no momento decisivo, a tensão contida no conflito entre os interesses conscientes e inconscientes ultrapassa o limite da suportabilidade da consciência e invade o sistema corporal”⁹³; o que permite vislumbrar as relações e conexões entre o somático e o psíquico e perceber como as tensões psíquicas e as perturbações afetivas podem se expressar corporalmente no ato falho, comprometendo a atuação do atleta. Por outro lado, Adriano Mastrosoa em

⁹¹ BASTIDAS, Cláudio. *Driblando a perversão: psicanálise, futebol e subjetividade brasileira*. São Paulo: Escuta, 2002. p. 16.

⁹² ÂNGELO, Luciana Ferreira. *Psicanálise e Psicologia do Esporte: é possível tal combinação?* In: RÚBIO, Kátia. (Org.). *Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 55-65, 64.

⁹³ WAGNER, Cláudio Mello. O ato falho nos esportes: alguns apontamentos. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S111-112, jan-jun 2001.

Competição: o espelho de Narciso [2002]⁹⁴ apresenta um olhar sobre a competição, utilizando-se dos conceitos oriundos de Freud (a discussão da agressividade e a hostilidade) e Birman (as idéias sobre a cultura do narcisismo e do espetáculo). Mas por fim, é através do futebol que, no país, a conexão psicanálise-esporte ganha respaldo, quer seja pelas interpolações com a cultura e, deste modo, por aquilo que a escrita literária apresenta, quer seja pelos estudos acadêmicos. Ambos contextualizados a seguir.

1.4.4. BRASIL, FUTEBOL E PSICANÁLISE

O atleta sempre esteve submetido ao *Outro* na história do futebol e nem sempre sua condição de sujeito é, ou foi, valorizada. Ele só será reconhecido como um sujeito que deseja e que tem um jogar que lhe é característico quando deixar de ocupar, por exemplo, o lugar de quem responde às demandas estabelecidas pelos dirigentes, comissão técnica, torcida, mídia, etc.; o que nem sempre é possível.

(Fernanda Ramirez, *O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto*)⁹⁵

Se por um lado as culturas que compõem a sociedade brasileira têm sido alvo do debate psicanalítico, como é o caso do Bumba Meu Boi, festa do dia de São João, encarada por David Azoubel como uma história de couvade⁹⁶ e também do *Analista de Bagé*, figura folclórica criada por Luis Fernando Veríssimo; por outro, em se tratando do futebol⁹⁷, Nelson Rodrigues em sua crônica: *Futebol: paixão do Brasil*, alerta para o

⁹⁴ MASTROROSA, Adriano. *Competição: o espelho de Narciso*. In: RIBEIRO, Tomaz Leite (org). VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002. p. 55-58.

⁹⁵ RAMIREZ, Fernanda. *O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto*. In: COZAC, João Ricardo. *Com a cabeça na ponta da chuteira: como a psicologia entra em campo a favor do atleta*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 57-71.

⁹⁶ KRACKE, Waud. *Algumas observações antropológicas sobre a psicanálise no Brasil*. [Some anthropological observations on psychoanalysis in Brazil] © LES ETATS GÉNÉRAUX DE LA PSYCHANALYSE, Chicago, 5 out. 2000.

⁹⁷ Dimensão que atinge não apenas o futebol brasileiro, mas também o argentino, uma perspectiva relatada em: DRAMISINO, Hugo. *Freud Fútbol Club: Psicoanálisis y fútbol*. Buenos Aires: Ledra, 1997.

fato de que “o futebol brasileiro tem de tudo, menos seu psicanalista”⁹⁸, e discorre sobre a necessidade de atribuir uma alma ao atleta.

Já o estudo *Futebol e orgasmo* [1998], de Cláudio Mello Wagner, faz uma abertura reichiana para o tema, descreve os ciclos energéticos que estão envolvidos na partida, discutindo, acima de tudo, sua função orgástica. Na sua visão, o organismo funciona num movimento contínuo de tensão, carga, descarga e relaxamento, que na relação sexual corresponderia à excitação crescente, que leva ao orgasmo (descarga) e ao relaxamento subsequente o que, no futebol, corresponderia ao gol⁹⁹. Por outro lado Tostão, em *Driblar, fintar e brincar* [2001], vai dizer que “existem várias tríades para entender a vida e o futebol: passado, presente e futuro; inconsciente, pré-consciente e consciente; estética, ética e razão; real, imaginário e simbólico; id, ego e superego; drible passe e gol”¹⁰⁰. No entanto é Cláudio Bastidas quem inverte o jogo. Em seu livro *Driblando a perversão* [2002] faz do futebol pano de fundo para pensar a subjetividade brasileira.

No caso específico da subjetividade brasileira, por meio de um diálogo com o futebol do país, pudemos verificar que o psicodiagnóstico de perverso ou congêneres encontra-se equivocado. Por dois motivos: o primeiro diz respeito ao cerne ideológico da própria motivação de delimitar um suposto ‘caráter nacional’, ou traços psicológicos gerais de um povo. O segundo motivo refere-se ao resultado que obtivemos quando – deixando um pouco de lado essa crítica da ideologia, como também o abuso no emprego acrítico da psicopatologia ao terreno sociocultural – brincamos, nesse trabalho, com bastante liberdade, de discutir esse ‘psicodiagnóstico’ de perversão.

(Cláudio Bastidas, *Driblando a perversão*)¹⁰¹

⁹⁸ RODRIGUES, Nelson. Futebol: paixão do Brasil. In: *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁹⁹ WAGNER, Cláudio Mello. *Futebol e orgasmo*: ensaio sobre organomia e futebol. São Paulo: Summus, 1998.

¹⁰⁰ TOSTÃO. *Driblar, fintar e brincar*. Coluna da Folha de 20 de setembro de 2001.

¹⁰¹ BASTIDAS, Cláudio. *Driblando a perversão...* Op. cit., p. 152.

2.

O “DITO” EPISTEMOLÓGICO DA PSICANÁLISE

**... a busca por um
embasamento conceitual ...**

2.1. O SUJEITO DO INCONSCIENTE

Propositura: introduzir, no esporte, o conceito de sujeito – em oposição ao de indivíduo –, tal como ele é proposto em psicanálise, o ‘sujeito do inconsciente’; sendo que este último, o inconsciente, apenas pode ser reconhecido por um *Outro*, que confere ao sujeito, através do acesso ao simbólico, existência.

Ao se falar dos intermédios psicanalíticos, seja através do movimento artístico, da Educação, Educação Física ou pelo Esporte, uma evidência sobre a existência do inconsciente, de uma forma ou de outra, manifesta-se. Por ele ser, como propõe Lacan em seu retorno a Freud, junto à pulsão, transferência e repetição, um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise é, por certo, o “conteúdo ausente, em um dado

momento, da consciência, que está no centro da teoria psicanalítica”¹⁰². Ou seja, denota tudo o que, ao sujeito, “escapa à sua consciência espontânea e refletida”¹⁰³.

O inconsciente que aqui se traz **não** é aquele que comumente trazem os dicionários lingüísticos: (1) que não é dotado de consciência; incôscio [a vida inconsciente dos vegetais]; (2) que perdeu o conhecimento, que está privado de consciência, encontra-se num estado de torpor [um doente ainda inconsciente]; (3) feito de maneira irresponsável, inconseqüente [essa política inconsciente está levando o país à ruína]; (4) que acontece sem que se preste atenção; automático, maquinal, involuntário [gesto inconsciente]; (5) que ou aquele que não se dá conta de certas coisas, não percebe as circunstâncias à sua volta [inconsciente do perigo].¹⁰⁴

Também **não** é apenas o inconsciente considerado pela psicologia: “que ou o que não é consciente, mas pode influenciar o comportamento sob a forma simbólica ou sublimada (diz-se do processo psíquico)”¹⁰⁵, e que também está no senso comum; mas o inconsciente formulado por Freud: “que ou o que é constituído por conteúdos recalçados aos quais foi barrado o acesso aos sistemas pré-consciente, e consciente nos quais se desenrolam processos dinâmicos que contribuem para determinar a vida consciente (diz-se do sistema do aparelho psíquico)”¹⁰⁶.

O inconsciente de que se fala é o inconsciente freudiano e este “nada tem a ver com as formas ditas, do inconsciente que o precederam”¹⁰⁷. O fato é que se pode enumerar oito ou dez formas de inconsciente que não ensinam nada a ninguém ou que simplesmente designam o não-consciente, o mais ou menos consciente e, no campo das elaborações psicológicas, encontram-se mil variedades suplementares¹⁰⁸.

¹⁰² INCONSCIENTE. In: CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 106-108, 106.

¹⁰³ INCONSCIENTE. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 264-271, 264.

¹⁰⁴ INCONSCIENTE. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁰⁵ INCONSCIENTE. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Op. cit.

¹⁰⁶ INCONSCIENTE. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Op. cit.

¹⁰⁷ LACAN, Jacques. O inconsciente freudiano e o nosso. In: LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11*, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1985, p. 24-32, 29.

¹⁰⁸ LACAN, Jacques. O inconsciente freudiano e o nosso. In: LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11 ...* Op. cit., p. 29.

Ao contrário, as manifestações inconscientes são representações geralmente associadas às lembranças de experiências¹⁰⁹ agradáveis ou desagradáveis, positivas ou negativas, que se incluem na história particular de cada sujeito e que podem emergir a qualquer momento, nas mais diversas ações esportivas. Expressam-se, além do sintoma, por meio dos sonhos, dos chistes e dos atos falhos, o modo do tropeço pelo qual eles aparecem. Ali onde alguma coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade¹¹⁰.

O inconsciente é, portanto, “a observação do que tropeça, do que escapa, do que cambaleia, falha em todo mundo, quebrando, de maneira incompreensível, a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana”¹¹¹ através de manifestações desprovidas de sentido e prontas para se repetirem.

Sem respeitar as relações temporais, a inscrição inconsciente pode persistir e se mostrar sempre ativa, *a posteriori*, ressurgindo sob uma forma travestida; o *não dito* significativo do branco do esquecimento, um *dizer* surgido dos sonhos, chistes, atos falhos, uma *escrita*: tudo aquilo que constitui sintoma e a *alíngua*¹¹², e em que, sob forma metáforo-metonímica, a verdade do sujeito insiste e se repete em múltiplas demandas¹¹³. Esta repetição também se manifesta no campo esportivo: um atleta pode lidar com as pressões da torcida da mesma forma como ele lida, por exemplo, com seus conflitos internos. Porém, o sujeito só pode se dar conta deste fato quando falado, já que estas repetições sempre acontecem de forma involuntária.

O inconsciente revela-se, portanto, num *ato* que surpreende e ultrapassa a intenção do sujeito: “*diz* mais do que pretende e, ao dizer, revela sua verdade”¹¹⁴; e enquanto ato precisa que um *Outro* o reconheça como tal para que, enfim, ele apareça. Assim, tem-se que o inconsciente é produzido no espaço do *entre-dois*, entre *um* e

¹⁰⁹ A experiência para a psicanálise não é somente um ponto geométrico abstrato; tem também uma fase empírica, perceptível pelos sentidos, que se apresenta como o *instante em que o sujeito diz [faz] e não sabe o que diz [faz]*. É o momento da balbúcie, ali onde ele gagueja, hesita e sua fala [gesto] se subtrai, ou seja, no limite em que a linguagem tropeça, se equivoca e a fala derrapa. (Cf. NASIO, Juan-David. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 11-12.)

¹¹⁰ LACAN, Jacques. O inconsciente freudiano e o nosso. In: LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11...* Op. cit., p. 29.

¹¹¹ INCONSCIENTE. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit., p. 264.

¹¹² Termo introduzido por Lacan para sublinhar o quanto o inconsciente se manifesta numa língua e o quanto é a partir dessas manifestações que a teoria analítica supõe um inconsciente estruturado como uma linguagem (Cf. NASIO, Juan-David. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 54-55).

¹¹³ INCONSCIENTE. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

¹¹⁴ NASIO, Juan-David. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 50.

Outro, onde, pelo acesso à linguagem, ele se estrutura, promovendo uma ruptura com o desenvolvimento.

Há, por certo, uma diferenciação entre estrutura e desenvolvimento, o que permite enlaçar a mecânica corporal à estrutura discursiva, isso porque “não há desenvolvimento possível sem uma estrutura que o origina e sustenta”¹¹⁵. Ou seja, tanto a maturação do aparelho neuromotor quanto o crescimento (mudanças de tamanho, no volume e no peso corporal) permanecerão referidos à estrutura subjetiva que humaniza o sujeito.

O tempo, na estrutura, não é cronológico, não opera no sujeito da mesma forma que o tempo atrelado ao desenvolvimento, o tempo de nascer, crescer, manter-se e morrer. Este sim, é cronológico. Já na dimensão significativa, do sujeito do inconsciente, o tempo é o da estrutura subjetiva. É o tempo lógico de cada um: o tempo de ver, de compreender e de concluir. O tempo que é diferente para um e outro e que é constituinte de um sujeito que não apenas se desenvolve, que cresce linearmente até certo ponto, mas de um sujeito que se constitui de marcas que vão sendo adquiridas durante a vida e que não cessam nunca.

Assim posto, para a psicanálise, o atleta, sujeito do inconsciente, se constitui e se institui; em troca, o corpo se constrói e se desenvolve, matura e cresce, é organismo suscetível ao treinamento. Por ser sujeito ele é mais do que um indivíduo biológico, do que uma espécie, do que uma unidade de caracteres que forma um todo reconhecível. Por ser sujeito ele não apenas se desenvolve e pode ser treinado a fim de aprimorar suas capacidades físico-esportivas, como também se estrutura e se constitui de marcas que podem se expandir em representações simbólicas e modificar suas relações com o *Outro*, “lugar de onde se apresenta a questão de sua existência”¹¹⁶.

¹¹⁵ LEVIN, Esteban. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.24.

¹¹⁶ INCONSCIENTE. In: CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Op. cit., p. 107.

2.2. A LETRA INCONSCIENTE DO CORPO

Propositura: depois de traçado o conceito de inconsciente, ressaltar que o corpo que é ‘letra’; ou seja, estabelece o limite complementar do corpo animal, orgânico, diferenciação estabelecida pela nomeação tanto da experiência quanto do próprio corpo, que neste sentido é posto em discurso, visto sua ‘posse’ acontecer sempre através da incorporação da linguagem.

O ser humano se diferencia dos outros animais através da linguagem e é por ela que ele se vê marcado. Neste sentido inscrevem harmonia, desarmonia, frustrações e satisfações. O corpo humano nasce prematuro (comparado a outros animais) e suas marcas vão do nascimento ao controle da motricidade, da visão binocular até o nascimento da linguagem¹¹⁷. Por estar simbolizado, ele não se desenvolve: estrutura-se, constitui e institui, seguindo processos específicos, vinculados à história de cada sujeito, e vinculado à cultura.

Cada um traz consigo heranças, muita delas transmitidas geneticamente tantas outras pela palavra. Cada família ou grupo social tem seus mitos, suas particularidades, fazendo com que surjam diferenças sócio-culturais importantes já que elas têm sistema e linguagem próprios. Neste entrelace o sujeito é um corpo em discurso, pois é através da palavra que suas experiências se codificam e são passíveis de representação.

Só se sabe sobre um fato a partir do momento em que ele é falado. É a partir desta nomeação produzida pela fala que o sujeito acontece. Ele precisa reconhecer aquele corpo e as ações produzidas como sendo seu corpo e suas ações e só poderá fazê-lo através da linguagem, ou seja: estas pernas longas e velozes, estes braços ágeis e

¹¹⁷ ROCHA, Fernando. O corpo em psicanálise. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 25-30, 26.

estas mãos certas me pertencem, este sou eu. Um animal, por exemplo¹¹⁸, não poderá dizer que tem um corpo ou que percebeu, sentiu, vivenciou o corpo, ou que o corpo é dele, porque o animal é apenas corpo e por não estar imerso na linguagem nunca poderá distanciar-se para tê-lo.

Este corpo discursivo – que não é apenas um organismo evidenciado pela anatomia, fisiologia ou pela biomecânica – por ser simbolizado, nomeado pelas palavras, metaforizado, por ser *letra*¹¹⁹, captura o sujeito e precisa ser lido por um *Outro*, que lhe dará reconhecimento. Neste sentido, o corpo existe em função do *Outro*, mais precisamente pelo olhar do *Outro* “que toma, pega, puxa, engancha”¹²⁰, que lhe confere existência. Reconhecer-se como corpo só é possível porque o *Outro* também tem um corpo.

Desde o nascimento e durante toda a infância o sujeito é objeto de todo tipo de manipulação de seu corpo pelos outros, geralmente de sua mãe com quem mantém uma relação de dependência. Esta ‘manipulação’ começa mesmo antes do bebê nascer sendo caracterizada pelos desejos de seus pais: seu nome é escolhido, seu lugar é determinado e expectativas são projetadas para ele. Sua existência, portanto, não fica apenas no plano biológico mas também no simbólico, já que ela necessita do *Outro* para mediar seu desejo.

Esse *Outro* de quem a criança depende, é que tem a função de apresentá-la ao próprio corpo. Isso é feito quando esse *Outro* vai criando nesse corpo (que até então é pura coisa), buracos, bordas, protuberâncias, tatuando deste modo um mapa corporal, produto do desejo do *Outro*, que o eroginiza e pulsionaliza, ou seja, cria-lhe uma falta

¹¹⁸ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 49.

¹¹⁹ Ao corpo legível na linguagem sua mediação é pela letra. Ele é, portanto, fonológico e não falante por si mesmo. O que fala é o sujeito através do corpo, das variações tônicos-motoras, do movimento, dos gestos e do esquema corporal. Por isso o corpo não é apenas organismo, é também letra, é gramática, e é lido pelo outro enquanto tal, o que implica reconstrução. (Cf. LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995).

¹²⁰ SOUZA, Aluísio Moreira de. O corpo em psicanálise. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 11-12, 12.

no corpo. Ao lhe faltar algo, gera-se uma queda deste corpo coisa, carne, transformando-o em um corpo simbólico.¹²¹

A conquista da unidade corporal pela criança se dá pelo reconhecimento de sua imagem no espelho, mediada pela imagem da própria mãe. Primeiro o que existe é uma confusão entre ela própria e o *outro* em virtude da relação estereotipada que tem com a mãe, pois é nesse outro que ela se vivencia e se orienta. Então a criança toma sua imagem no espelho como a de um ser real de quem tenta se aproximar. Ao descobrir que o outro no espelho não é um outro real, mas uma imagem, sua imagem, ela se reconhece e recupera a dispersão do corpo esfacelado, que antes ela via em partes (braço, perna, pé, etc.; “membros disjuntos” no dizer de Lacan¹²²) numa totalidade unificada, representação do corpo próprio (a conjunção de braço, perna, pé, etc.).

O primeiro objeto reconhecido pela criança é o outro que cuida dela, ela o olha e não o distingue de si mesma. É este *Outro* que marcará suas partes do corpo e dirá que ela, criança, é diferente dele, objeto. O *Outro* é essencial porque, de início, os dois são indiferenciáveis, uma célula única. Apenas haverá separação quando o objeto se distancia da criança e a faz se reconhecer como um sujeito diferente da imagem que até então lhe era única. Diante disso, o corpo só deixará de ser um pedaço de carne para se constituir em um corpo próprio quando ele passar a ser simbolizado, isto quer dizer, nomeado e instituído pela linguagem e passar a ser a sede das representações psíquicas.

Lacan se empenhou, ao longo de um ano, na distinção entre o *eu*, cuja unidade provém do registro do imaginário e da alienação daí decorrente, e o sujeito, representado no campo simbólico como dividido, cindido, lugar do conflito e da impossibilidade de obter qualquer unidade. O *eu* não é o *sujeito* e ambos são, de fato, absolutamente heterogêneos, pois o eu (corpo próprio) se forma a partir da matriz imaginária produzida no estágio do espelho como um verdadeiro rechaço da pulsão (corpo espedaçado). Ao passo que o eu é essencialmente imagem corporal, o sujeito é efeito do simbólico, do *Outro*, da linguagem¹²³. Como será visto posteriormente, o

¹²¹ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora...* Op. cit., 1995.

¹²² LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 100.

¹²³ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário*, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 17-32, 23.

sujeito é o que desliza em uma cadeia de significantes, quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito; é passível de ser representado sim, mas sempre parcialmente, *entre* dois significantes¹²⁴.

Pode-se, então, contextualizar o corpo em dois planos: um instrumental, que se desenvolve organicamente; e outro espontâneo, sob a ação do inconsciente, parte integrante da experiência afetiva e emocional, necessariamente ligada às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais e principalmente se encontra num modo de agir espontâneo cuja significação simbólica não pode ser ignorada.

Ao ser captado pela linguagem, o atleta, deixando de ser puro corpo e pelo ingresso ao universo simbólico, passa a ser sujeito de um corpo que ele terá de conquistar e ter, já que ele não é o mesmo que seu corpo¹²⁵. Uma vez que a condição do corpo humano é metaforizar-se na linguagem, ele necessita de “desencadeadores através da fala”¹²⁶, visto que os processos que ocorrem com ele próprio não coincidem necessariamente com as construções teóricas que dele fazem.

A posse do corpo será, sempre, através da incorporação da linguagem. “É a linguagem que vai conferir um corpo ao sujeito”¹²⁷ e, qualquer coisa que atinge e nomeia o corpo é uma situação muito séria, principalmente quando se reforça uma dificuldade física ou um gesto esportivo inadequado. Reforçar diminui a auto-estima. Um fato isolado na lembrança é angustiante; no entanto, este fato posto numa história (contexto) tende a parar de angustiar.

A experiência motora conta com um discurso no qual opera o inconsciente do sujeito. E a única maneira de considerá-lo é na transferência, pois lida por um *Outro* (o

¹²⁴ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, D.; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, verdade e gozo...* Op. cit.

¹²⁵ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 48.

¹²⁶ MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 139.

¹²⁷ ROCHA, Fernando. O corpo em psicanálise. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Op. cit., p. 26.

Outro da transferência) permite-se que o sofrimento que o atleta vivencia em seu corpo seja desdobrado¹²⁸.

2.3. O INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO LINGUAGEM

Propositura: introduzir o axioma lacaniano do ‘inconsciente estruturado como linguagem’ que, tendo o inconsciente constituído pelo ‘discurso do Outro’, tem o saber posto em sua dependência, uma vez que é instituído pela linguagem.

Ao se constituir do lugar do *Outro*, o sujeito cai na dependência daquilo que se articula com o *dito*, com a fala, tomada em uma *cadeia simbólica* na qual ele é representado: “uma cadeia de elementos discretos, que subsistem em uma alteridade, em relação ao sujeito”¹²⁹, o que faz supor um *código*, que é o lugar onde o inconsciente adquire sentido¹³⁰. Daí o axioma lacaniano do **inconsciente estruturado como uma linguagem**, formulação que é “homóloga ao destacamento do registro do simbólico e desemboca em sua condição da *lógica significante*”¹³¹.

É através de sua *teoria do significante* que Lacan aborda o inconsciente, definindo-o como sendo o *discurso do Outro*. Existem dois campos: o do sujeito e o do *Outro*; sendo que este último é “o lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer”¹³²; ou seja, o “lugar de um significante puro onde marca a

¹²⁸ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 45.

¹²⁹ INCONSCIENTE. In: CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Op. cit., p. 107.

¹³⁰ LEITE, Márcio Peter de Souza. *Psicanálise Lacaniana: cinco seminários para analistas kleinianos*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

¹³¹ INCONSCIENTE. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 374-378, 377.

¹³² LACAN, Jacques. O sujeito e o Outro (I): a alienação. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 193-204, 193.

divisão do sujeito”¹³³ uma vez que “o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro”¹³⁴.

O fato é que *tudo surge da estrutura do significante*, cujos processos são articulados como “circuladores entre o sujeito e o Outro – do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna”¹³⁵. Assim posto, entre um e *Outro*, passa a ser a *condição do inconsciente*, cuja primazia repousa no dado primordial de que o indivíduo não aprende a falar, mas é instituído (ou construído) como sujeito pela linguagem¹³⁶.

Tanto nos chistes, como nos atos falhos, nos sonhos, nos lapsos, nos esquecimentos, nos sintomas, ou seja, nas diversas formações do inconsciente, Lacan isola este mesmo denominador comum, a estruturação como linguagem¹³⁷. Um discurso que, por certo, renova a questão do saber, que é “o saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal”¹³⁸. No sonho, por exemplo, tira-se do que dele se diz, sem misticismo algum, “ao tomar seus equívocos no sentido mais anagramático do termo”¹³⁹. E são justamente os equívocos, fenômenos inconscientes traduzidos pela linguagem, que trazem ao sujeito esta condição simbólica das suas experiências. É uma idéia difícil, esta de que todas as palavras, todas as expressões, todos os idiotismos de uma língua surgem de uma experiência subjetiva, mas é justamente isso que distingue fundamentalmente a linguagem animal da linguagem humana. A chamada linguagem animal nunca é equívoca, ao passo que, a equivocação é constante na linguagem humana¹⁴⁰. As leis da linguagem não são outras senão as leis do inconsciente, as que determinam o sujeito humano e, portanto, seu corpo¹⁴¹.

¹³³ INCONSCIENTE. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Op. cit., p. 377.

¹³⁴ LACAN, Jacques. O sujeito e o Outro (I): a alienação. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11...* Op. cit., p. 194.

¹³⁵ LACAN, Jacques. O sujeito e o Outro (I): a alienação. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11...* Op. cit., p. 196.

¹³⁶ INCONSCIENTE. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Op. cit., p. 377.

¹³⁷ JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, v.1: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

¹³⁸ LACAN, Jacques. O saber e a verdade. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 121-135, 129.

¹³⁹ LACAN, Jacques. O saber e a verdade. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 20...* Op. cit., p. 129.

¹⁴⁰ MILLER, Jacques-Alain. O piropo: psicanálise e linguagem. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 27-39, 31.

¹⁴¹ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 81.

Quando o inconsciente opera com este efeito de estrutura, não basta afirmar que ele é levado em conta, pois para considerá-lo, deve-se analisá-lo operando e intervindo na transferência. O corpo, as posturas, o movimento, o tônus, os gestos são tomados pela linguagem que preexiste a eles e que os cria (o sujeito é criado pela linguagem) e não o contrário: não se trata de que o corpo e o movimento ou os gestos, como entidades em si mesmos, tomem a linguagem¹⁴². A ação esportiva por si só não gera nada. Não gera marca. Não faz corte. Não há diálogo, produz marasmo.

2.4. A LINGUAGEM ENTRE UM E OUTRO

Propositura: mostrar que, se o corpo tanto quanto o sujeito são letras que precisam ser capturadas por um Outro para que existam, também a linguagem é algo que pertence à estrutura e que, nos laços sociais, como o pedagógico, é fundamentalmente o elo entre um e Outro, entre técnico e atleta.

Em razão de se considerar que a pedagogia – quando, inclusive, voltada ao esporte – se estabelece a partir daquilo que se fala, ou seja, de um para *Outro*; é neste intermédio, entre um e *Outro*, que ela se encontra tecida e estruturada pela linguagem. Existe um que fala e que, portanto, fica à espreita de que o *Outro* lhe devolva o significado do que disse. Porém o que *este*, que ouve, devolve àquele que fala nunca será exatamente o que ele gostaria de ouvir, posto haver, entre um e *Outro*, uma rede de significantes que não lhes dizem a mesma coisa. E não lhes dizem a mesma coisa devido ao fato de que a linguagem, por ser representação simbólica e, portanto, tratada por

¹⁴² LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit., p. 45.

metáforas¹⁴³ e metonímias¹⁴⁴, encontra sentido na particularidade de cada um. Se aquele jogador é, por exemplo, dito uma fera, isso não significa que ele seja, de fato, uma fera (qualquer animal feroz, cruel, bravo), mas que a ele se atribui algumas características de fera, tais como gênio, perito ou sabichão, desviando seu significado.

O fato é que não se sabe exatamente o que se quis dizer ao se nomear tal jogador a partir da palavra *fera*, e a tendência é associá-la, em se tratando do esporte, ao jogador que não se intimida. Mas também o sentido de intimidação não é o mesmo para um e *Outro*. Aquilo que é devolvido, por aquele que ouve a quem disse que um jogador é uma fera, está associado à sua idéia de braveza e não a daquele que primeiro metaforizou. Um atleta só pode ser *animal* quando metaforizado. Neste sentido, falam-se metáforas e são devolvidas metonímias; ou seja, “um emite metáfora do que pensa e Outro lhe responde algo que se relaciona com aquilo que disse, a metonímia”¹⁴⁵.

Esta linguagem, entre um e *Outro*, acaba por desviar a palavra de seu significado próprio e passa a fazer sentido apenas enquanto significante. Tem-se, desta forma, que em uma relação de um com *Outro* – entre técnico e atleta – algo se perde. E o que se perde é justamente aquilo que está no intermédio, na distância entre um e *Outro*, que por mais finita ela (distância) apareça, tal como no paradoxo de Zenão¹⁴⁶, *Aquiles e a tartaruga*, mais infinita ela se manifesta, pois, ao escolher um, dentre os significantes possíveis, deixa-se de lado todos os outros. Por exemplo: quando se diz *bola*, tem-se o que a palavra significa e seu som. E o que a palavra indica é o que ela representa. Todos têm uma representação de bola, mas a bola de um pode não ser a mesma do outro. A bola de vôlei não é igual à de basquete embora ambas recebam a mesma designação: objeto oco, redondo em toda volta. Como o receptor não sabe exatamente o que o sujeito queria ao

¹⁴³ **Metáfora** – designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p. ex., ele tem uma *vontade de ferro*, para designar uma *vontade forte*, como ferro).

¹⁴⁴ **Metonímia** – figura retórica que consiste na parte pelo todo, ou seja, no uso da palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva, de continuidade material ou conceitual, com o conteúdo referente ocasionalmente pensado (p.ex., respeite meus *cabelos brancos*, para designar *minha velhice*).

¹⁴⁵ CIANI, Andréia Büttner. *Aula particular de matemática: uma questão de gosto e as relações de poder*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Matemática, Universidade Estadual Paulista, p. 38.

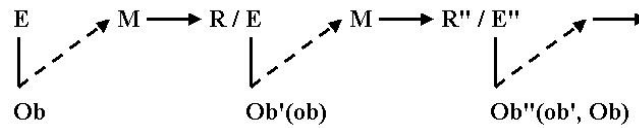
¹⁴⁶ Zenão de Eléia, o mais conhecido dos discípulos de Parmênides, viveu, aproximadamente, entre 490 e 430 a.C., tendo o mérito de haver sido apontado por Aristóteles como o criador da dialética. Desenvolveu engenhosos raciocínios por via dos quais buscava reduzir ao absurdo as teses do movimento e da multiplicidade do ser, que o eleatismo negava. Um dos argumentos desenvolvido por ele para evidenciar a inexistência do movimento era o aparente paradoxo de que se valia para demonstrar que numa corrida, Aquiles, a quem Homero chamou de o mais veloz dos gregos, jamais alcançaria uma tartaruga se a concedesse uma vantagem inicial. Concedida, Aquiles, primeiro, teria de alcançar o ponto da dianteira dada à tartaruga; entretanto, quando isso acontecesse, a tartaruga já estaria em um ponto mais avançado a que Aquiles, então, teria que chegar e, assim, sucessivamente. Sendo, portanto, a distância da dianteira divisível ao infinito, Aquiles jamais alcançaria a tartaruga. A diferença iria diminuindo, mas jamais seria nula.

empregar a palavra bola, ele a associa à idéia que esta lhe transmite, ao vôlei por exemplo, deixando de lado todas as outras. Há portanto uma prevalência do significante (o que a palavra remete em cada um) sobre o significado (o que ela designa). Desta forma, quando a fala assume uma função de comunicação, o que não se nota é que ela também tem uma função de mal-entendido, posto haver em cada um coisas distintas que o faz associar o dito a tantas outras coisas não ditas.

O paradoxo, que surge do esforço para demonstrar que tudo é significativo, esforço que se descobre infinito, transposto à questão da linguagem, evidencia-se no fato de que os enunciados, por mais que cheguem do outro lado, caracterizam-se por significações infinitas e se encontram, então, na impossibilidade de alcançar o *Outro* naquilo que, de fato, gostaria de ter *dito*. Então a perda se estabelece, quando caracterizada por este movimento dialético, entre o que foi efetivamente enunciado e o que foi *dito*; como, por exemplo, o que um professor ou técnico entende por *jogar duro* e aquilo que o aluno ou atleta considera *jogar duro*. Para um técnico *jogar duro* pode ser apenas um jogar limpo, mas com garra, empenho e vontade; enquanto que para o atleta este *jogar duro* implica em fazer o adversário parar seu ataque a qualquer custo e então, a garra, o empenho e a coragem seriam por ele, atleta, traduzidos por um jogo sujo, agressivo, faltoso; jogo este que não corresponde, necessariamente, à demanda do técnico.

Uma vez que a concepção de aprendizagem está diretamente relacionada à idéia de fala, faz-se necessário esclarecer como será tratado este conceito. A pessoa que fala (emissor num primeiro momento) fica sempre a esperar que o *Outro* (o receptor) lhe devolva o significado do que disse. As mensagens entre um e *Outro*, quando ausentes de significações, alcançam a idéia de um começo absoluto, ou seja, o primeiro objeto não estaria mesclado (como mostra o esquema¹⁴⁷) a nenhum significante anterior a ele.

¹⁴⁷ MASOTTA, Oscar. *Introdução à Leitura de Lacan*. Campinas, SP: Papirus, 1988, p.18.

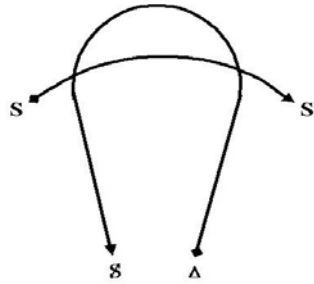


Este não estar mesclado a nenhum significante anterior faz com que a palavra – meio pelo qual, aqui, se vai de um para *Outro* – tenha valor apenas por si mesma, reduzindo-a a um dizer explícito. A falha deste modelo reside em se considerar que um **Objeto** – um gesto técnico, por exemplo – saia do **Emissor** (solicitação feita pelo técnico), torne-se **Mensagem** (encadeamento de palavras) chegue ao **Receptor** (atleta) que o devolve em sua totalidade. Neste caso, o atleta desconsideraria qualquer experiência anterior e reproduziria, se assim fosse possível, a ação idealizada pelo técnico.

De outra forma, se a perda (em significantes) é trazida ao real, ao contrário, a palavra não pode ter valor por si mesma, um valor estético. Ela é investida pela *intencionalidade*, que a dinamiza e a faz chegar ao que ela significa, diferentemente, para um e *Outro*. Aqui, a solicitação original feita pelo técnico, modifica-se pela maneira como esta foi associada pelo atleta, e vive-versa.

Se há um que fala para *Outro* – ou seja: se dado um ponto de partida e um ponto final, para que este possa ser alcançado é preciso, primeiro, percorrer a metade do caminho, mas não só, pois a metade desta metade também deverá ser percorrida e assim por diante – sempre se tem 3 pontos e uma parte que não pode ser recoberta. Este movimento mostra, então, um movimento análogo à *cadeia significativa*, na qual não se pode chegar ao ponto final, a não ser sob a condição de separar, de cortar a última meta do resto da linha.

As trocas de mensagens, entre um e *Outro*, quando mescladas livremente até o infinito e, então, quando se perdem em significações, adquirem um efeito retroativo de linguagem, conforme o gráfico:



A linha SS' , fluxo de significantes, representa a cadeia do significante, enquanto a linha ΔS , fluxo de significados, representa a intencionalidade de um sujeito, em cujo extremo deve ser figurado como marcado pela cisão e articulações por onde se insere na linguagem. Os cortes assinalam a constituição retrógrada, por retroação da palavra sobre o sujeito. O fato é que quando de caminha de S para S' , há algo (Δ) que em algum momento remete esta fala a outra significação anterior, dando então o efeito retroativo de linguagem de que nada está solto, mas sim, remete-se, sempre, a um significante anterior, retomando a noção de algo que se perde no infinito e que não se faz chegar, nunca, ao outro.¹⁴⁸ Isso porque em uma frase não existe apenas um significante, mas uma cadeia de significantes que faz com que seja apenas ao seu final que se vai ter o sentido do primeiro, revelando uma constituição que se dá a *posteriori*, do final para adiante. Tome-se o exemplo: “*nunca irei ...*” – todos têm uma representação simbólica para ‘nunca’ e para ‘ir’, porém só será possível conhecer seu sentido e suas implicações ao se chegar no final da frase: “*... abandonar o basquete*”. O significante ‘basquete’, último termo da frase, é o que dá sentido ao que estava acontecendo com quem a pronunciou. Um abandono que não é o mesmo para um e outro, caracterizando a falha na comunicação, o objeto que se perde, mesmo quando as palavras atribuídas partilham de significados comuns a certos significantes. O fato de se falar a mesma língua não impede o mal-entendido próprio da linguagem¹⁴⁹. Aqui, o que interessa não é a definição dicionáresca de ‘abandono’ e ‘basquete’, mas o que ‘abandono’ e ‘basquete’ remete ao sujeito que fala.

¹⁴⁸ MASOTTA, Oscar. *Introdução à leitura de Lacan*. Op. cit.

¹⁴⁹ QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p.29.

2.5. DE PALAVRA EM PALAVRA, A ASSOCIAÇÃO LIVRE

Propositura: identificar o método psicanalítico da Associação Livre, traçando um paralelo em relação à aquisição de experiências, de aprendizagem, no contexto esportivo, em que o atleta pode estabelecer novas conexões do contexto esportivo e deles tomar posse.

A falha na comunicação faz com que algo se perca no movimento entre um e *Outro*. Visto de outra forma, de onde se supõe que não há tal perda, remete-se a uma concepção linear, induzindo uma idéia de discurso unidimensional e contínuo, ocultando, portanto, o caráter discreto de todo discurso, *as associações*; e quando o atleta faz uma livre associação das palavras que lhe foram enunciadas, ele acaba se remetendo a outros acontecimentos ou fatos das experiências vividas anteriormente. Ou seja, quando deixado livre o curso das associações os atletas podem estabelecer novas conexões do contexto esportivo pelas interpolações do que é subjetivo – significações que se perdem no infinito – com os aspectos técnicos, táticos, físicos e psíquicos.

Através do método da *associação livre*, de dizer tudo a quem tudo escuta, o atleta remonta os fundamentos organizadores de sua atividade esportiva. Se o gesto é falho, se o atleta não consegue “quebrar” a mão no ato do arremesso do basquetebol, se ele não encaixa o quadril no lançamento do dardo ou se ele toca o calcanhar no solo durante uma corrida de 100 metros, é através da linguagem, do ato de (re)nomear esta ação em prol de (re)conhecê-la, que ele tomará posse do que lhe falta em ações que lhe custam o logro esportivo, que é o “quebrar” da mão, o encaixar do quadril ou o não tocar o solo.

Quando se associa livremente ‘palavras’, acaba-se remetendo esta fala a outros acontecimentos ou fatos no sentido de se fazer uma (re)construção daquilo que está sendo simbolizado. Se algo ficou para trás como a obtenção de um gesto técnico ou de

uma ação tática, é através desta livre associação que o atleta poderá retornar ao lugar deste buraco e (re)constituí-lo.

Para que isso ocorra, o agir do técnico assume fundamental importância. Sua forma de escutar, sem dar ou retirar razão, tem que fazer com que o discurso do atleta se modifique, adquira um novo sentido. Não basta apenas saber o que se passa com o atleta, que ele rompeu com sua família ou que ele não tem recursos e não se alimenta direito. Não basta, pois “há uma verdade individual para além dos acontecimentos cuja realidade não tem outro sentido para um sujeito salvo a maneira que ele lhe foi associado e por ela se sentiu modificado”¹⁵⁰.

Sem emitir juízo, o técnico escuta, e quanto mais ele escuta, mais oportunidade ele dá ao atleta de (re)significar seus conteúdos simbólicos que permaneceriam encobertos. Ele não acrescenta um novo dizer, deixando a cargo do atleta encontrar uma saída e dirigí-la por si mesmo.

Ao se utilizar dos artifícios que permitem a verbalização, possibilita-se um reajustamento das próprias marcas, isso porque o atleta terá a chance de se deparar com suas dificuldades, atualizando-as ou (re)significando-as. Terá ainda a possibilidade de transformar, de (re)escrever suas experiências esportivas que se manifestam através dos comportamentos simbólicos e delas tomar posse.

2.6. DA PALAVRA ASSOCIADA AO DISCURSO

Propositura: contextualizar o lugar semântico da palavra e do discurso, caracterizando-se por sua diferença, uma vez que este último se estabelece no entre e se articula em representações que dão sentido e forma à experiência corporal, à técnica e à tática.

Enquanto a palavra é a “unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado”¹⁵¹; o discurso trata-se de uma “série de enunciados significativos que expressam formalmente a maneira de pensar e de agir e/ou as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo”¹⁵². Por certo que o discurso supõe existir entre um e *Outro*. O jogo se joga no entre, onde tudo se torna metáfora, pois não há sentido próprio.

Para a psicanálise algo se perde e o discurso não é entendido como sendo “uma mensagem oral, geralmente solene e prolongada, que um orador profere”, nem tampouco se trata de um “significado oral ou escrito que supõe, numa situação de comunicação, um locutor e um interlocutor”, invertendo-se ocasionalmente os papéis quando é o interlocutor quem fala. No discurso a linguagem significa, dá um sentido e uma forma à experiência corporal, à técnica e a tática esportiva.

2.7. A TÉCNICA E A TÁTICA NA ORDEM DO DISCURSO

Propositura: mostrar que os elementos do esporte como técnica e tática, encontram-se imersos no discurso. Assim devem ser apreendidos como tal para que o atleta, deles, possa tomar posse.

As técnicas esportivas tendem a se fechar em estereótipos de aprendizagem de um corpo físico (flexibilidade, força, destreza, resistência, velocidade, rendimento, eficiência, performance) e um corpo orgânico (saúde)¹⁵³, mas não de um corpo que pode se expandir em representações simbólicas e modificar as relações entre o atleta e o

¹⁵⁰ DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1986, p. 9-30, 10.

¹⁵¹ PALAVRA. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁵² DISCURSO. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁵³ LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e a prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984, p. 43.

esporte, principalmente quando se trata do sucesso ou fracasso de suas ações. Verifica-se então a existência de um corpo instrumento de ação esportiva e não um corpo livre para a experiência do gesto técnico, a fim dele se apropriar.

A técnica está atrelada ao corpo, ou melhor, às ações produzidas por este corpo. Mais ainda, é produzida por um corpo que pertence a um sujeito e assim, da mesma forma com que o sujeito se apropria do corpo, ele também se apropria da técnica desportiva. Colocado na apreensão do método psicanalítico, o gesto técnico se apresenta na dimensão do discurso, “na raiz de qualquer fala”¹⁵⁴, podendo, portanto, ser associado.

Muitos profissionais são orientados a responderem ao nível do fenômeno e a partir da sua identificação. Se a técnica é falha, ele caminha por dispositivos específicos, geralmente corretivos, destinados ao reeducar. Esquecem-se, muitas vezes, de que quem detém esta falha é o sujeito, que não está no nível do fenômeno.

Também a tática está imersa na linguagem. A jogada 3¹⁵⁵ só existe porque ela foi (anteriormente) construída, ou seja, nomeada, dita. Os sistemas esportivos, por exemplo, recebem inúmeras referências lingüísticas, podendo ser 2-1-2 no basquetebol, 6-0 no voleibol ou 4-3-3 no futebol. Mesmo os corredores, os nadadores, os tenistas, os lançadores administram suas provas, nomeiam estratégias para delas se apropriarem. No entanto não basta que o técnico nomeie as estratégias para o atleta, porque assim ele se *assemelhará a um cão ensinado*¹⁵⁶, que ao ter suas ações nomeadas pelo homem não se apropria delas e muitas vezes as esquece.

Quando o técnico ou treinador responde do lugar de mestre, daquele que sabe o que o jovem ou a criança deve sentir ou fazer, corre o risco de estabelecer uma relação que inibe ao invés de promover a criação. E ao ser efetivamente criativo, o atleta é autêntico e não apenas submisso às exigências dos técnicos. É preciso, enfim, que os atletas se desliguem do técnico para que se apropriem do jogo.

Se o desafio está em conseguir com que os atletas apreendam o jogo de forma a

¹⁵⁴ LACOMBE, Fábio P. O corpo, a psicanálise e o cotidiano. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 23-25, 24.

¹⁵⁵ Em muitos esportes, uma determinada movimentação tático-estratégica, comum a todos os integrantes da equipe, recebe identificações, também comuns, quer seja por uma representação numérica, quer seja por uma palavra.

¹⁵⁶ EISTEIN, Albert. Educação em vista de um pensamento livre. In: EISTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 29-30.

fazê-lo por si próprios, abrir espaço para que verbalizem suas sensações, suas razões e suas experiências corporais, contribui para evidenciar a significação simbólica dos comportamentos motores espontâneos e estabelecer novas conexões, no caso, da tática desportiva. Às vezes, uma proposta de atividade elaborada ou sugerida por um atleta vale o sacrifício de outras previamente planejadas.

Geralmente os aspectos técnicos e táticos imersos no contexto da Pedagogia do Esporte trazem um atleta que se encaixa nas teorias desenvolvimentistas e organicistas privilegiando, sobretudo, o crescimento físico e a maturação. No entanto, o processo de estruturação do indivíduo é mais amplo e não basta simplesmente saber as etapas de desenvolvimento estabelecidas para capturá-lo; sempre haverá algo ultrapassando o plano da teoria, que é a particularidade de cada um, histórias de vida marcadas por heranças culturais-afetivas e não apenas genéticas.

A Pedagogia do Esporte quer apresentar-se objetiva: ela está comprometida com o objeto, livre de valores. Na medida em que estes valores são expressivos, traduzem a intenção criativa do sujeito e vêm carregados de elementos afetivos, portanto, são subjetivos. E na visão subjetiva da ciência da Pedagogia do Esporte, o técnico não é apenas chamado para falar ou dar o comando, mas antes para permitir que a realidade fale através do seu discurso. Seu papel é fazer com que o atleta fale para saber mais de si próprio, das suas ações táticas, da técnica, enfim, do (seu) jogo. Quando se dá a palavra ao atleta muda-se a concepção de treino, que antes era centralizado no técnico, para se tornar centralizado no atleta.

3.

O “NÃO-DITO” EM PEDAGOGIA DO ESPORTE

o que a psicanálise tem a dizer numa relação de aprendizagem

3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE PEDAGOGIA DO ESPORTE

Propositura: contextualizar os discursos da Pedagogia do Esporte, considerando que, em alguns modelos, o atleta é posto objeto de treinamento, deixando de ser sujeito – tal como a psicanálise coloca: o sujeito do inconsciente, que deseja, que tem um jogar que lhe é característico.

A Pedagogia do Esporte ao ser questionada em relação à sua estrutura de funcionamento – quando coloca no eixo de intervenção o atleta como objeto da prática esportiva e, algumas vezes, traz à ordem da reflexão o fato de que ele não se constitui sujeito da mesma¹⁵⁷ – traz consigo uma enorme imprecisão na forma de atuar do técnico que dificilmente é preparado para lidar com os instrumentos da linguagem e da fala pelos quais se estabelece o processo pedagógico. Privilegiam-se, ao invés, os aspectos gerais referentes às teorizações da própria pedagogia e da psicologia principalmente

¹⁵⁷ MARQUES, Antonio. Desporto e futuro. Futuro do desporto. In: GARGANTA, Júlio. *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Deporto e de Educação Física, 2000, p. 7-20.

àqueles voltados para o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Constrói-se a crença de que basta saber como o atleta em geral funciona para saber como ele se apresenta na prática, de forma específica, “inalterável no tempo e no espaço como se o seu pensamento fosse o mesmo desde o homem primitivo até nossos dias”¹⁵⁸.

Pensar a prática pedagógica do esporte é dizer de um processo que vem sendo discutido e refletido por diversas vertentes, seguidas principalmente pelas teorias desenvolvidas e estruturadas por Piaget, Wallon e Vygotsky. E o que se pode concluir disso é que as investigações no esporte, principalmente as recentes, apóiam-se praticamente em duas ciências: Educação e Psicologia, sendo comum ressaltar a relevância dos jogos e brincadeiras e suas simbologias em diferentes campos da aprendizagem¹⁵⁹.

Se por um lado o corpo humano não pode ser concebido como uma máquina a ser ajustada a cada momento, pois nas ações corporais além dos aspectos motores, estarão presentes os aspectos cognitivos, emocionais, socioculturais; por outro, o construtivismo – idéia de que nada, a rigor está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, mas se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais¹⁶⁰ surge como um programa de prática pedagógica que leva em conta o conhecimento e as habilidades que todo sujeito possui ao se iniciar em uma determinada modalidade esportiva.

O fato é que há uma demanda muito grande no que tange a potencializar habilidades específicas para tal e tal modalidade. Em diversas áreas, os pais [e os técnicos] ávidos em potencializar o desenvolvimento das habilidades infantis [e isso pode se remeter diretamente à especialização precoce] fizeram com que a indústria norte-americana colocasse as Inteligências à disposição através de livros e vídeos que ensinam [metodológica e prescritivamente] como treiná-las; uma concepção generalizada baseada na tradição comportamental ou behaviorista –reflexiológica que busca comprovação para suas teses, sofisticados testes clínicos e experimentos de cunho

¹⁵⁸ MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 5-6.

¹⁵⁹ FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

¹⁶⁰ BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, 1993, p. 87-93.

organicista, como se o cérebro do atleta fosse comparado a um computador cujos programas, ou neurônios, vão se ligar em mais de cem trilhões de conexões na proporção direta dos estímulos do meio¹⁶¹.

Desde os anos 60 a aprendizagem esportiva repousa numa análise formal e mecanicista de soluções pré-estabelecidas. Passado 40 anos, sua abordagem apresenta-se quase da mesma forma: “1ª parte – aquecimento com ou sem bola (habitualmente sem bola); 2ª parte – corpo principal da aula, onde são abordados os gestos específicos da atividade considerada, através de situações simplificadas, com ou sem oposição; 3ª parte – em função do tempo disponível, utiliza-se formas jogadas (jogos reduzidos ou jogo formal)”¹⁶². Neste sistema, o que importa, sobretudo, é “desenvolver nos participantes uma disponibilidade motora e mental que se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo”¹⁶³.

É claro que, com estas colocações não se quer negar os aspectos motores e cognitivos presentes no esporte, tampouco o peso de sua influência na determinação da inteligência, que está aí e é merecedora de atenção. Apenas se quer mostrar como as teorias que se tornam sustentáculo para uma pedagogia voltada ao esporte, quando calcadas por esta noção de desempenho cerebral e/ou orgânico, desconhecem completamente a dimensão de sujeito que a psicanálise coloca em primeiro plano.

Se, em síntese, o tratamento pedagógico dado ao esporte deverá possibilitar: o desenvolvimento motor, o desenvolvimento das inteligências, trabalhar a auto-estima e, por fim, facilitar as intervenções dos professores no sentido de trabalhar princípios essenciais à sua educação¹⁶⁴ também deverá considerar, acrescentando-se a esta definição acima, a dimensão de sujeito (do inconsciente), alvo deste dissertativo.

¹⁶¹ SZTERLING, Silvia. *Diálogo entre a psicanálise e a psicopedagogia: sobre a (im)possibilidade de aprender*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

¹⁶² GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 11-25, p. 14.

¹⁶³ GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Op. cit., p. 23.

3.2. O (VIGENTE) DISCURSO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Propositura: trazer à baila o discurso pedagógico na Pedagogia do Esporte. O discurso que, dependendo do modelo, mais contribui para esta concepção de *atleta objeto* e que menos o traz como sujeito da prática esportiva; dimensão que se instaura entre o informar (atleta visto como objeto) e o transmitir (atleta visto como sujeito).

Por pedagogia pode-se entender: (1) ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com seu *desenvolvimento como um todo*; (2) conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar; (3) tratamento de crianças e adolescentes com dificuldades escolares; (4) ciência que trata da educação e da instrução de crianças e adolescentes inadaptados; (5) método utilizado especialmente na reeducação, educação especializada e na educação de adultos.¹⁶⁵

Diante destas proposições percebe-se que o discurso da pedagogia remete sempre a um comparativo, através de um parâmetro pré-estabelecido, entre aquilo que se espera ser o normal do indivíduo e aquilo que se diz que não o é. Desta forma, a pedagogia remete sempre a uma normalização do indivíduo, seja em seu *desenvolvimento como um todo*, seja em relação à sua adaptabilidade.

Este discurso é ainda reforçado pelo termo educação imerso nas definições acima, que em sua etimologia primária, trata-se da “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”¹⁶⁶, “visando a sua melhor integração individual e social”¹⁶⁷.

Esta *melhor integração* leva a uma associação com o “adaptar o sujeito a um conjunto de normas de bem se conduzir, bem se comportar, de bem pensar, que tem por objetivo fazer com que se bem responda”. De outra forma o “educar traz consigo uma

¹⁶⁴ PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e jogos coletivos. In: DE ROSE JR, Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-98.

¹⁶⁵ PEDAGOGIA. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁶⁶ EDUCAÇÃO. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁶⁷ EDUCAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

idéia de adaptação a modelos benéficos existentes mediante intervenções dirigidas para a consubstanciação mente sã em corpo sã”¹⁶⁸.

Tais modelos, ditos *normais*, tornam-se reguladores de uma pedagogia em que se perde a dimensão do real, no sentido de que sistemas de representação têm levado os indivíduos “a buscarem construir suas vidas moldadas (coladas) a partir destes modelos exteriores que lhes dizem – das mais diferentes formas e pelos mais diversos meios – serem os corretos”¹⁶⁹. Aceito este modelo, como ideal ou padrão, ele passa a ser perseguido e a regular quantitativa e qualitativamente as relações pedagógicas, isso porque “a possibilidade de o esporte atuar como meio de educação está estreitamente relacionada às concepções que os adultos envolvidos em sua organização possuem sobre o atleta”¹⁷⁰.

O fato é que as normas operam como uma referência, marcam um limite; e o grande paradoxo no campo pedagógico é que, “quanto mais se tenta normalizar, mais o excesso normativo opera apagando toda implicação subjetiva”¹⁷¹. No caso do esporte, não são apenas as regras que determinam as ações motoras possíveis, mas também os muitos programas pedagógicos que compreendem a definição de um quadro prévio de ações (modelo de jogo) que balizem o direcionamento do treino e permitam, inclusive, direcionar a competição; trazendo, com isso, ações de jogo *categorizáveis*, isto é, reconvertíveis em categorias ou tipos de ocorrências, que constituem unidades de ação¹⁷². Em se tratando do desenvolvimento motor – processo contínuo e baseado na maturação neuromuscular, nas experiências motoras anteriores e na aquisição de novas experiências, pelo qual o indivíduo adquire movimentos padronizados –, os fundamentos – que são as formas elementares como o caminhar, o correr e o saltar – representam os movimentos essenciais das ações esportivas, movimentos padrões e que envolvem certa

¹⁶⁸ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. Contribuições da Psicanálise à Educação Matemática. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998, p. 106.

¹⁶⁹ MATE, Alexandre Luiz. O ovo que mergulhou até o estrangeiro para se esconder na galinha. In: HUET, B. et al. *O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1991, p. 72-87, 75.

¹⁷⁰ KORSAKAS, Paula. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JR, Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 39-49, 42.

¹⁷¹ GRUPO de Investigación del ICF y CIEN sobre Psicoanálisis y Pedagogía. *Detrás de la norma...*, s/d.

¹⁷² GARGANTA, Júlio. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, Júlio. *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 2000, p. 51-61.

especificidade, quando, inclusive, estabelece-se *tipologias* para os contextos das situações de exercitação, como este¹⁷³, em quatro níveis de complexidade:

- situações de tipo 1: exercitação de habilidades simples sem oposição;
- situações de tipo 2: exercitação de combinação de habilidades ainda sem oposição;
- situações de tipo 3: exercitação em situações de oposição simplificada;
- situações de tipo 4: exercitação em situações muito semelhantes ao jogo formal.

Sobre a crítica que se faz à tipologia, convirá refletir que, “embora ordenados numa seqüência crescente de complexidade, os tipos de situação que a constituem não tem que, obrigatoriamente, aparecer na mesma seqüência temporal”¹⁷⁴. Estas abordagens, compostas tipicamente por dois momentos: um primeiro abarcando o ensino das técnicas básicas em situações isoladas, e um segundo reservado para um jogo completo, quando se salta diretamente das situações de tipo 1 para as situações de tipo 4, deixam no meio todo um vazio que compromete a conexão entre aqueles dois momentos e conseqüentemente a solidez e o significado dessas aprendizagens.¹⁷⁵

Geralmente, as preocupações com a especialização e o treinamento precoces, relacionados diretamente à repetição excessiva de movimentos, apóiam-se na noção de que existe um organismo dotado de capacidades físicas, cognitivas e afetivas possíveis de serem treinadas através de estratégias de ensino e outros estímulos do meio. Assim sendo, o papel reservado ao técnico, nesse *campo de estímulos*, é o de quem seleciona os mais adequados e calcula seus efeitos, controlando assim, supostamente, as respostas e o próprio comportamento através de variáveis que visam, em última instância, a maximizar ou potencializar as aprendizagens; quando o uso de jogos pedagógicos se dá no mesmo sentido: desenvolver a memória, a coordenação motora, a lógica de um

¹⁷³ RINK, J. Teaching for learning. St. Louis: Times Mirror, 1985. Apud: GRAÇA, Amândio. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 11-25, p. 30.

¹⁷⁴ GRAÇA, Amândio. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 11-25, p. 30.

¹⁷⁵ GRAÇA, Amândio. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. Op. cit.

raciocínio nos quais se desenvolvem funções intelectuais, sensíveis, intuitivas ou perceptivas¹⁷⁶.

Estas posturas, mesmo quando não descrevem o jovem esportista como um “sistema de processamento menos eficaz que o adulto”¹⁷⁷, concebem o atleta como uma personalidade, com traços de caráter relativamente estáveis a conformar uma identidade e determinar uma série de condutas mais ou menos previsíveis de um indivíduo normalizado, classificado em tipos, submetido a modelos de uma prática que lhe diz, dentro dos padrões pré-determinados, o que pode e o que não pode ser feito por cada grupo de indivíduos, numa tendência a identificar este sujeito particular a partir do que é característico à sua espécie.

Neste sentido, a idéia de atleta-objeto – que sabe nada ou muito pouco – reflete-se numa educação concebida como a transposição dos conhecimentos já aprendidos pelo técnico; em que o ensinamento do esporte como conhecimento pronto acontece, por intermédio da repetição e da memorização da resposta certa¹⁷⁸. De outra forma, se o atleta é visto como sujeito, que se constrói valendo-se das experiências vividas, o conhecimento se afasta deste patamar pré-definido para dar suporte à própria experiência a fim de que se produza uma prática esportiva própria de quem a pratica.

Quando se encontra, no ambiente acadêmico, modelos pedagógicos a serem cumpridos algumas questões – como a viabilidade de tal e tal método adequado para tais e tais grupos – acabam por alcançar maiores valores do que o próprio enquadramento do sujeito com o qual se trabalha. Dentro do esporte, estes valores vêm sendo questionados e não é à toa que se escreve que é preciso uma vivência mais humana do esporte em que jovens, mais que objeto, sejam o centro da atividade, o sujeito¹⁷⁹.

¹⁷⁶ SZTERLING, Silvia. *Diálogo entre a psicanálise e a psicopedagogia...* Op. cit., p. 14.

¹⁷⁷ TAVARES, Fernando. O processamento da informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 35-46, 38.

¹⁷⁸ KORSKAS, Paula. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JR, Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência...* Op. cit., p. 42.

¹⁷⁹ MARQUES, Antonio. Carta ao treinador. In: Revista Treino Desportivo, ano II, n. especial. 3, out. 2000, p. 36-39.

Esta frase, que para muitos não diz nada além, remete à valorização do sujeito como o único capaz de dizer por que está ali, por que jogar de uma forma e não de outra. E dar-lhe a palavra para que ele diga quem é e por que quer fazer as coisas de um jeito e não de outro, confere-lhe uma pedagogia que lhe permite construir seu próprio saber esportivo. De outro modo ele assemelhar-se-ia, com seus conhecimentos profissionais, “mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida”¹⁸⁰, concepção oriunda de uma estrutura pedagógica ilustrada por técnicos e professores que *ditam*, constantemente, o que seus alunos ou atletas devem fazer com a bola ou onde eles devem se posicionar em quadra.

É como se dissesse, primeiro, que a Pedagogia do Esporte é uma área de intervenção na qual o técnico deverá, sempre, “promover intervenções positivas” ou seja, mostrar ao atleta o certo e não apenas criticar o errado¹⁸¹. No entanto, quando o técnico sai desta relação ele também modifica as relações pedagógicas destinadas ao saber. Trazendo o atleta como centro da prática esportiva, o técnico tira-o da condição de objeto, de quem ao técnico tudo responde. Estabelece-se, portanto, uma diferença entre o transmitir (um saber) e o informar (um conhecimento). Enquanto o informar coloca o atleta na posição de objeto, o transmitir o traz ‘sujeito do inconsciente’, como será visto a seguir.

¹⁸⁰ EINSTEIN, Albert. Educação em vista de um pensamento livre. In: EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 28-29, p. 29.

¹⁸¹ PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR., Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência*. Op. cit.

3.3. ENTRE O TRANSMITIR E O INFORMAR

Propositura: estabelecer a diferença entre o transmitir e o informar, entre o sujeito (da transmissão) e o objeto (da informação) numa relação de aprendizagem, considerando que, para que esta ocorra, o processo de transmissão deve se dar entre um e *Outro*.

Para a psicanálise, há uma diferença entre o transmitir e o informar, sendo que a marca desta diferença se estabelece pelo saber¹⁸². Enquanto o informar refere-se à veiculação e ao acúmulo de dados, o transmitir, além, remete a um outro circuito maior, em que é preciso que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado, é preciso que se estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado. Foi Lacan que, baseando-se nas colocações de Vygotski e Wallon, revelou pela primeira vez a importância da fala, da linguagem e do discurso nos processos de transmissão, muito mais do que simples ato de comunicar-se¹⁸³. O informar parte, ao contrário, de uma concepção linear de motivação, onde basta que os alunos sejam estimulados de um lado para que eles respondam de outro. A crença é de que o professor transmite e os alunos aprendem, mas no máximo, o professor apenas é preparado para entender um significado, um sentido da fala dos alunos, que é apenas a sua grade conceitual. O que não se percebe é que as elaborações dos alunos podem ter sentidos totalmente distintos daqueles originalmente apresentados por ele.

Este modelo de informação linear –em que o professor é aquele que tudo sabe e o aluno, aquele que, nada sabendo, aprende com o professor– tem sofrido severas críticas da psicanálise de orientação lacaniana que revela que não há leitura direta da linguagem e da fala. Aquilo que foi transmitido, assim como aquilo que foi capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um

¹⁸² MENDONÇA FILHO, João Batista. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 71-106,

¹⁸³ MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação...* Op. cit.

significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade.

É em cima deste princípio –em que o professor ou técnico é aquele que tudo sabe e o aluno ou atleta, aquele que, nada sabendo, aprende com ele– e em nome da qualificação, que os modelos pedagógicos, os mesmos que percorrem os ambientes acadêmicos, estruturam-se em suas especialidades. Se pesquisas existem para detectar quantos profissionais de determinada modalidade se *especializaram* nela, é porque atualmente há uma supervalorização de uma cultura onde se tenta reproduzir, em séries, atletas e profissionais capazes de assimilarem, com perfeição, específicas cartilhas pedagógicas.

Fica evidente que neste sistema “ensina-se prescritivamente a ser professor”¹⁸⁴ como também se ensina prescritivamente a ser um atleta que sob a ótica deste modelo pedagógico está dispensado de pensar, uma vez que as táticas esportivas, as jogadas e os momentos das suas realizações acabam sendo determinadas pela figura do técnico. Trata-se portanto de um sistema que inibe a criatividade pois, impedidos de desenvolverem escolhas autênticas, aos alunos é apenas pedido que manifestem os “pensamentos” (e que estes sejam aplicados) e as “preferências” (e que estas também sejam aplicadas) do próprio professor ou técnico esportivo, como se fosse preferível ao aluno participar de uma “concepção do mundo *imposta* mecanicamente pelo ambiente exterior”¹⁸⁵ ou de uma concepção de jogo imposta pelo técnico esportivo.

Neste modelo, chega-se àquilo que é determinado pelo pensamento com suas respectivas idéias de inteligência, de uma prática que “exclui a dimensão de sujeito em nome de uma certa objetividade científica”¹⁸⁶. No entanto, pensando as especializações prematuras, sistemas como este, “sob o falacioso pretexto da eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro”¹⁸⁷.

Professores e técnicos são trabalhados na sua prática para a adoção de um modelo

¹⁸⁴ LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 37-70, 37.

¹⁸⁵ GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 12.

¹⁸⁶ SZTERLING, Silvia. *Diálogo entre a psicanálise e a psicopedagogia...* Op. cit., p. 08.

¹⁸⁷ EINSTEIN, Albert. Educação em vista de um pensamento livre. In: EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Op. cit., p. 29.

a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, principalmente, do atleta. Lacan criticou essa concepção a-histórica adotando outro conceito, o de estrutura, para dar conta daquilo que ocorre com os sujeitos¹⁸⁸. Com isso, se estabelece que cada criança se constitui de uma determinada forma, que lhe é particular. Neste sentido, é preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda sua complexidade básica, pois é falando que o outro sabe de si.

A admissão de que existe uma diferença entre o transmitir e o informar é o ponto de partida deste trabalho. Sem isso, perde-se o sentido mais amplo da educação que é o de levar alguém a tecer o saber, a descobrir do que realmente necessita para aprender ou se reduz a educação a ser apenas um aprender, em vez de um aprender a se descobrir, a construir o saber.

A transmissão produz um diferencial na forma como é nomeado aquele que ensina. Por ser a transmissão algo além de um processo de comunicação e por estar atribuída à fala, à linguagem e ao discurso, ela remete, principalmente, à instauração da transferência.

Não é só a transmissão, mas o corpo e as ações esportivas também estão em transferência. O tônus muscular humano está tomado pela linguagem. Portanto, o que deve ser considerado é como o corpo e suas ações articulam-se a um dizer, e como estes geram metáforas e metonímias que se ‘dão a ver’ na ação, no gesto, na linguagem. De que modo então a linguagem se esquematiza e se incrusta no corpo? É a linguagem que cria um sujeito e, com ele, o seu corpo, sua motricidade.¹⁸⁹ É ela que autoriza a possibilidade de tê-lo, substituí-lo e deslocá-lo, pois o *ato* inconsciente é estruturado como tal e como tal entra em jogo na relação transferencial. O gesto em articulação com o simbólico se liga na singularidade dos traços e marcas da história subjetiva de cada atleta.

¹⁸⁸ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

¹⁸⁹ LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

4.

O “TRANS-DITO” ENTRE UM E OUTRO

a ação pedagógica em “transferência”, o caso Bia

4.1. ETIMOLOGIA DE TRANSFERÊNCIA

Propositura: contextualizar o conceito de transferência, a partir de seu significado original, trazido pelos dicionários, até a colocação do valor que ela assume em psicanálise, próximo ao conceito de deslocamento.

A origem da palavra transferência está no latim: vem do interpositivo TRANSFER: TRANS (preposição) + FER (verbo). Sintaticamente significa dizer que há um algo antes (preposição TRANS) que marca o seu conseqüente (verbo FER). TRANS se antepõe a FER, modificando seu sentido. Por ter uma condição invariável e de valor transitivo, a preposição pede um complemento de objeto, que subordina o elemento que introduz – dito conseqüente – marcando sua função, exprimindo circunstâncias (de tempo, causa, modo, meio, fim, etc.), servindo ao mesmo tempo como um meio de relação entre o antecedente e o conseqüente, sendo que este último pode ser um substantivo, um pronome, um advérbio, um adjetivo, uma frase nominalizada por uma conjunção e, no caso, um verbo no infinitivo.

TRANS (além de, para lá de, depois de) pede, enquanto complemento de objeto, o verbo, no infinitivo, FER (levar, transportar, arrastar) e outros que constituem a base de uma série de verbos terminados em FERIR, como TRANSFERIR: levar de um para outro lugar, transportar. Assim, desta relação, tem-se a definição de TRANSFERÊNCIA como sendo *ato ou efeito de transferir(-se)*. Também se pode encontrar uma definição à partir da sinonímia de deslocamento, como sendo: *ato ou efeito de deslocar(-se)*, isto em relação a um lugar ou uma função.

A relação que se estabelece entre palavras ligadas por intermédio de preposição, pode implicar movimento ou não movimento; melhor dizendo: pode exprimir um movimento ou uma situação daí resultante. No caso, o termo transferência, *übertragung*, evoca um movimento, um ‘arco de ligação’ entre dois termos diferentes: passado e presente, longe e perto, um e outro, técnico e atleta, certamente.

4.2. CONCEITUAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA EM PSICANÁLISE

Propositura: trazer o conceito de transferência tal como ele é posto pela psicanálise, processo que se dá, exclusivamente, entre um e *Outro*; a partir de certa repetição do passado no presente, dando uma idéia de movimento (trans) e onde algo se perde.

O Vocabulário de Psicanálise define desta forma a transferência: “processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”¹⁹⁰. Já os Dicionários de Psicanálise a definem como um “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto”¹⁹¹; e

¹⁹⁰ TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 668-678, 668.

¹⁹¹ TRANSFERÊNCIA. In: CHEMAMA, Roland (Org). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995, p. 217-219, p. 217.

como um “processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos.”¹⁹²

Estas definições, sendo que a última explica a primeira, atentam para o fato de que a transferência se dá, exclusivamente, entre um e *Outro*. Ela necessita, portanto, que o sujeito inicie o processo; o que ele fará a partir das “brechas” do inconsciente contidas em seu discurso.

Com essas definições também se pode notar que é a partir de certa repetição do passado no presente que a transferência acontece. No entanto, ela não é apenas uma repetição de padrões antigos –ou um deslocamento indevido, por assim dizer– de uma ligação libidinal do passado sobre uma pessoa atual. Posto haver, entre um e *Outro* mais do que isso, ela se estabelece no sentido de uma interligação que permanece “acesa”, e na qual se envia, constantemente, um ao *Outro*, dando noção, então, de certa transitividade.

A transferência deve, portanto, ser entendida como um entre. E a marca desta transição evidencia-se, obviamente, na expressão de relações preposicionais com idéias de movimento. Considerado-se globalmente, importa levar em conta, na seqüência $[B \rightarrow A \rightarrow C]$, o ponto limite, intermediário, (A), em referência ao qual o movimento será de aproximação ($B \rightarrow A$) ou de afastamento ($A \rightarrow C$).

É como se a transferência dissesse: eu não sou nem um nem outro, sou qualquer coisa de intermédio. Este intermédio indica não apenas a proximidade entre um e outro, mas uma certa distância entre os dois. Uma certa distância, não no sentido de um ponto mediano e estável, justa medida entre um e outro, que seria encontrado, e sim no sentido de um jogo de proximidade e distância que se inaugura entre um e *Outro*. No paradoxo de Zenão, Aquiles jamais alcançará a tartaruga; da mesma forma em que uma flecha jamais atinge seu destino, pois para isso teria que percorrer a metade do caminho que separa arco e alvo gastando no percurso um certo tempo... e assim, sempre haveria outra metade a percorrer e sempre algum tempo haveria de ser gasto indefinidamente. A

¹⁹² TRANSFERÊNCIA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 766-770, 766.

diferença irá diminuindo, mas jamais será nula. É justamente esta não nulidade que faz emergir algo entre um e *Outro*, entre técnico e atleta.

Se o infinito é o lugar que não se alcança, onde o sentido se perde, é lá que ainda existe o paradoxo. E voltando-se às definições sobre transferência, ao lidar com objetos, ela independe de uma estrutura temporal, ou que pelo menos possua um tempo claramente reversível, no qual uma ordem causal não é nem necessária, nem sequer faz sentido. Voltar no tempo em busca de algo que se perdeu, não é voltar no tempo, mas sim, mover-se numa malha de sempre e múltiplas possibilidades.

4.3. A TRANSFERÊNCIA EM FREUD

Propositura: contextualizar a transferência –um processo fundamental que se confunde com a própria história da psicanálise– a partir de Freud, o precursor desta ciência, definindo-a como o deslocamento de um afeto, de uma representação inconsciente para outra, concluindo que a transferência, e portanto a própria psicanálise, não se limita apenas à situação analítica, mas se encontra presente também na vida comum, nas relações entre as pessoas de um modo geral

Tanto o Vocabulário¹⁹³ quanto o Dicionário¹⁹⁴ de Psicanálise afirmam que transferência não é um termo exclusivamente psicanalítico. Utilizado em inúmeros campos, possui, efetivamente, um sentido muito geral, próximo ao de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto, mas que implique num deslocamento de valores, de direitos, de entidades, mais do que um deslocamento material de objetos. Se em psicologia é utilizado em diversas acepções: transferência sensorial; transferência de sentimentos; sobretudo na psicologia

¹⁹³ TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. Op. cit.

¹⁹⁴ TRANSFERÊNCIA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit.

experimental contemporânea, transferência de aprendizagem e de hábitos¹⁹⁵; fora, “o fenômeno de transferência é constante, onipresente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas, etc.”¹⁹⁶.

Parafraseando Freud que disse que a história da psicanálise se confunde com a história da sua própria vida, também a “evolução da técnica psicanalítica é a própria história da descoberta da transferência e do desenvolvimento de sua teoria”¹⁹⁷. O termo transferência foi usado pela primeira vez em francês (*transfert*), em 1888, quando Freud escreveu um artigo sobre a histeria para o dicionário médico de Villaret e designava “mudança do sintoma histérico de um lado para outro do corpo”¹⁹⁸; porém, foi em *A psicoterapia da histeria* [1895], que a transferência (*Übertragung*), comparada a uma falsa ligação, assumiu a acepção que mantém hoje: “a de envolver o analista na psicanálise de um sujeito”¹⁹⁹. Neste estudo, Freud explica, a partir dos casos em que determinada paciente transfere para a pessoa do médico as representações inconscientes, que a transferência não passaria, pelo menos no plano teórico, “de um caso particular de deslocamento do afeto de uma representação para outra”²⁰⁰. Diz ele: “o desejo assim presente foi então, graças à compulsão a associar que era dominante na consciência da paciente, ligado a minha pessoa, na qual a *salliance* –que descrevo como uma ‘falsa ligação’– provocou-se o mesmo afeto que forçara a paciente, muito tempo antes, a repudiar esse desejo proibido”²⁰¹.

Assim posto, juntamente com *A interpretação dos sonhos* [1900], em que diz que “a representação pré-consciente, que assim adquire imerecido grau de intensidade, pode ser deixada inalterada pela transferência ou ver-se forçada a uma modificação derivada do conteúdo da representação que efetua a transferência”²⁰², Freud apreendeu este conceito sob o prisma de um deslocamento do investimento no nível das representações

¹⁹⁵ TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. Op. cit.

¹⁹⁶ TRANSFERÊNCIA. In: CHEMAMA, Roland (Org). *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 217.

¹⁹⁷ MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *A transferência e a ação educativa*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000, p. 45.

¹⁹⁸ TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar., 1996, p. 548.

¹⁹⁹ TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit., p. 548.

²⁰⁰ TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. Op. cit., p. 671.

²⁰¹ FREUD, Sigmund. [1895] A psicoterapia da histeria. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume II (1893-1895). *Estudos sobre a histeria* (Breuer e Freud). Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 253-294, 292.

²⁰² FREUD, Sigmund. [1900] A interpretação dos sonhos. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume V (1900-1901). *A interpretação dos sonhos* (segunda parte) e *Sobre os sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987, p. 513.

psíquicas, mais do que como um componente da relação terapêutica²⁰³. Já na análise do caso Dora, relatado em *Fragmento da análise de um caso de histeria* [1901], onde o papel da transferência surge como primordial, a ponto de Freud, no comentário crítico que acrescenta ao relato da observação, imputar a um defeito da interpretação da transferência a interrupção prematura do tratamento²⁰⁴, ele vai definir *as transferências* como sendo: “reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico”²⁰⁵. Foi nesta ocasião que Freud teve realmente sua primeira experiência, negativa, com a transferência: atestou, a contragosto, que o analista de fato desempenha um papel na transferência do analisando quando se recusou a ser objeto do arroubo amoroso de sua paciente, fenômeno que, alguns anos depois, ele qualificaria como contratransferência²⁰⁶.

Em *A dinâmica da transferência* [1912] Freud direciona-se exclusivamente ao conceito de transferência e preocupa-se em “explicar como a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico, e como vem ela a desempenhar neste seu conhecido papel”²⁰⁷. É ainda quando Freud distingue uma transferência positiva de uma negativa, “a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis”²⁰⁸, sendo que é evidente que toda a transferência é constituída, simultaneamente, de elementos positivos e negativos²⁰⁹.

Também a relação entre transferência e repetição constitui objeto de múltiplos debates. No texto *Recordar, repetir e elaborar* [1914], Freud destaca a especificidade da repetição, mas esta não deixa de permanecer subordinada à rememoração do que é repetido no agir da transferência²¹⁰. Isso porque o esquecimento, tomado enquanto resistência (incapacidade de recordar), vem acionar, então, uma disposição à repetição, sendo que esta se trata de uma forma de recordar do paciente em que o manejo da

²⁰³ TRANSFERÊNCIA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit.

²⁰⁴ TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. Op. cit.

²⁰⁵ FREUD, Sigmund. [1901] Fragmento da análise de um caso de histeria. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII (1901-1905). *Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989, p. 11-115, 110.

²⁰⁶ TRANSFERÊNCIA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit.

²⁰⁷ FREUD, Sigmund. [1912] A dinâmica da transferência. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XII (1911-1913). *O caso de Schreber, Artigos sobre a técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 133-143, 133.

²⁰⁸ FREUD, Sigmund. [1912] A dinâmica da transferência. Op. cit., p. 140.

²⁰⁹ TRANSFERÊNCIA. In: CHEMAMA, Roland (Org). *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit.

²¹⁰ TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

transferência é o instrumento que o fará substituir a compulsão à repetição pela recordação e elaboração²¹¹. Freud vai dizer que “a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual”²¹². E em *Além do princípio do prazer* [1920], Freud anuncia que “o que a psicanálise revela nos fenômenos de transferência dos neuróticos também pode ser observado nas vidas de certas pessoas normais”²¹³, auxiliando na compreensão de que tanto a transferência quanto a própria psicanálise não se limitam apenas à situação analítica, mas que se encontram presentes na vida comum, nas relações entre as pessoas de um modo geral²¹⁴.

4.4. O SUJEITO SUPOSTO SABER: A TRANSFERÊNCIA EM LACAN

Propositura: trazer o conceito de transferência proposto por Lacan em sua releitura de Freud. Neste dissertativo, é a dimensão simbólica a ela relacionada que ganha espaço uma vez que se numa relação de um com Outro (entre técnico e atleta com certeza) existe sujeito suposto saber, haverá, incondicionalmente, transferência, processo pelo qual leva um sujeito a tecer o saber.

A conceituação da transferência sofreu uma transformação de Freud a Lacan. No entanto “a conceituação lacaniana é, ao mesmo tempo, estritamente freudiana”²¹⁵. A concepção lacaniana de transferência (e também da interpretação psicanalítica), bem

²¹¹ MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *A transferência e a ação educativa*. Op. cit.

²¹² FREUD, Sigmund. [1914] Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise). In: Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XII (1911-1913). *O caso de Schreber, Artigos sobre a técnica e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 193-203, 197.

²¹³ FREUD, Sigmund. [1920] Além do princípio do prazer. In: Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XVIII (1920-1922). *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 17-85, 35.

²¹⁴ MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *A transferência e a ação educativa*. Op. cit.

²¹⁵ MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 55-71, 55.

como os problemas que dela derivam, decorre diretamente do conceito de inconsciente, sendo que no ensino de Lacan o inconsciente é pensado e ‘estruturado como uma linguagem’²¹⁶. Insistindo nesta dimensão simbólica, Lacan situa no fundamento da transferência uma função inédita em Freud: a do **sujeito suposto saber**.²¹⁷

Lacan elaborou o conceito de sujeito suposto saber ao longo de mais de dez anos. Aparece pela primeira vez, esboçado mas ainda não nomeado, em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* [1953], onde surge como uma posição intersubjetiva²¹⁸. Ele introduziu a fórmula do sujeito suposto saber nos dois primeiros seminários de *L’Identificacion* [1961] que se seguem de *O Seminário, livro 8, A transferência* [1960-1961]. Nestes primeiros seminários (*15 de novembro de 1961* e *6 de dezembro de 1961*) de *L’Identificacion* a transferência não é associada ao sujeito suposto saber, pois, ao mesmo tempo em que Lacan o denuncia, renuncia à sua própria concepção do Outro como sujeito: ‘o Outro não é um sujeito, é um lugar para o qual nos esforçamos, diz Aristóteles, por transferir o saber do sujeito’. O Outro se torna então um lugar de significantes, que não é sujeito mas o representa para um outro significante: ‘o significante, ao contrário do signo, não é o que representa alguma coisa para alguém, é o que representa precisamente o sujeito para outro significante’.²¹⁹

O interessante é que o sujeito suposto saber só intervém na teoria de Lacan em uma data relativamente tardia em *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964-1965], que traz uma transferência “impensável, a não ser tomando-se partida do sujeito suposto saber”²²⁰, e somente por ser sujeito do desejo. Pensou-se que o analisante começa supondo que o analista está de posse do saber que

²¹⁶ LEITE, Márcio Peter de Souza. *Psicanálise lacaniana: cinco seminários para analistas kleinianos*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

²¹⁷ MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan...* Op. cit.

²¹⁸ SOUZA, Neusa Santos. O sujeito suposto saber: uma objeção à transferência na psicose? In: *Agora*, vol II, n. 1, jan.-jun. 1999, p.109-119.

²¹⁹ TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

²²⁰ LACAN, Jacques. Da interpretação da transferência. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 231-245, 239.

lhe concerne, e progressivamente descobre que não é assim, mas que a análise se estabelece sobre a base dessa suposição²²¹.

Só três anos mais tarde, na *Proposição de 9 de outubro de 1967*, é que Lacan dá ao conceito sua mais acabada formalização²²². No algoritmo da transferência que aí figura, sujeito e saber são ambos postos em barra. Tanto o sujeito suposto no saber quanto o sujeito do inconsciente são atribuições, suposições, coisas que estão em baixo.²²³

Sendo o inconsciente *um saber que sabe não sei onde*, parece legítimo supor que alguém, em algum lugar, o sabe²²⁴. Ao se extrair as conseqüências dessa definição, chega-se a uma maneira de teorizar a relação transferencial diferente daquelas promovidas por outros autores. Lacan procura definir uma essência da transferência e encontra esse eixo ao tomar a transferência como uma conseqüência da associação livre. Para ele existe uma abertura para a transferência pelo simples fato de o sujeito colocar-se em associação livre, e é através desta regra fundamental, de dizer tudo um ao outro, que se pode conectar o inconsciente com o saber. Assim, desde este prisma, a transferência é, em primeiro lugar, a relação com o saber.²²⁵

Se o fenômeno da transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala, em outras palavras, faz-se impossível eliminar o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala²²⁶. Então, a transferência, operacionada pela fala, dirige-se sempre a um *Outro*. O sujeito, pelo simples fato de aceitar a regra fundamental que o coloca na posição de não saber o que diz, cai na dependência de um *Outro*, que surge da relação desse sujeito com o saber²²⁷.

²²¹ MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan...* Op. cit.

²²² SOUZA, Neusa Santos. O sujeito suposto saber... In: *Agora*. Op. cit.

²²³ TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise...* Op. cit.

²²⁴ SOUZA, Neusa Santos. O sujeito suposto saber... In: *Agora*. Op. cit.

²²⁵ LEITE, Márcio Peter de Souza. *Psicanálise lacaniana...* Op. cit.

²²⁶ LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 8, A transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

²²⁷ O verbo saber dá lugar a inversões de sentido, autorizando por isso uma inversão na posição do sujeito na transferência, já que ele, por um lado pode ser entendido no sentido de um verbo transitivo, ativo, com um sujeito agente, dotando o saber de um complemento de objeto: o sujeito é

O fato é que onde quer que haja sujeito suposto saber haverá transferência, mesmo que o sujeito esteja muitas vezes longe de atribuir esse lugar ao *Outro*. No que se refere à pedagogia, o professor assume o lugar de suposto saber no imaginário do aluno e da própria sociedade e esta é a condição básica de seu trabalho. É desta suposição que depende a possibilidade de o professor ensinar. Ao se levar esta questão à prática pedagógica do esporte, define-se o fenômeno da transferência em que o técnico é suposto estar em estado de saber, onde são tecidas suas relações com os outros; ou seja, o atleta primeiramente é levado ao técnico e se relaciona com ele pelo seu conhecimento, pelo que ele sabe e pelo que falta ao atleta saber, criando-se desta forma vínculos ao saber, ou de outra forma, estruturando-se pela complementação da falta: falta ao atleta um saber dominado por outro. Define-se então a relação transferencial pela falta e completude, mediante os lugares que as personagens assumem no grupo esportivo, na medida em que este se torna uma só unidade.

Para Lacan, o saber tem limites, não é um saber integral como pensam a pedagogia e a psicologia. Lacan elabora uma concepção de saber como ‘não-todo’, isto é, sempre irá faltar um pedaço, será incompleto²²⁸. Cada atleta, cada técnico terá que tecer o saber a partir da linguagem e da fala. Neste sentido há uma diferença entre saber e conhecimento. Enquanto o saber é da ordem da elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito, o conhecimento é apenas um contexto inicial, instituído a partir da informação, em que o saber, que deveria ser uma construção do sujeito passa a ser transformado em um aprender a aprender o saber do outro. Há a crença na pedagogia atual de que o professor transmite um saber integral quando ensina a seu aluno, e este teria apenas que aprender a aprender o saber que lhe foi ensinado. No entanto, o saber que os professores sabem e querem transmitir ao aluno não é o mesmo que o aluno necessita elaborar para aprender a aprender. Para a psicanálise, o saber é sempre uma elaboração individual do sujeito. Algo que ele tem que tecer, algo que ele precisa dar conta, uma esfinge que precisa ser decifrada por cada um.

suposto saber alguma coisa, e o interesse recai então sobre essa alguma coisa a ser sabida. Ao contrário, saber pode também ser entendido como verbo intransitivo, sem complemento de objeto; o que se entende então é antes o questionamento da existência de um sujeito suposto no saber: se ele é suposto (pelo quê?) como poderia, ele, saber? (Cf. TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 548-556.)

²²⁸ MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

4.5. NOTAS INTRODUTÓRIAS: O CASO ‘BIA’

Propositura: introduzir, a partir de um estudo de caso, a instauração do processo de transferência dentro da prática esportiva, tendo como elemento de trabalho cartas escritas por Bia (atleta) ao técnico, confirmando que não só a transferência como o processo de transmissão ocorrem entre um e *Outro*, não apenas de um para outro.

Você sempre será a 4ª pessoa mais importante para mim, depois dos meus pais e do meu love.

(Bia, Fragmento da carta de 06 de julho de 1998)

Obrigada por ser minha professora. Se um dia eu for uma jogadora famosa e profissional. Vou ter orgulho de dizer para as pessoas que você foi minha primeira professora que me ensinou a jogar o básico e o fundamental do basquetebol.

(Bia, Fragmento da carta de 15 de outubro de 1998)

Bia faz parte de uma equipe de basquetebol e logo se destaca por sua facilidade em apreender os elementos constituintes da modalidade, passando a ser o exemplo do time. No entanto, em alguns jogos, deixou de chamar atenção tanto quanto queria. Inclusive chegou a perder o título de capitã que o próprio grupo havia lhe dado e que, então, lhe tomara. Através de cartas ela fala ao técnico de sua posição atual, tenta explicar o porquê de seu comportamento em quadra quando finge não escutar aquilo que os outros têm a lhe dizer, e, conseqüentemente, não realiza o que lhe é pedido nas orientações técnicas; apenas faz aquilo que lhe ocorre e que se lhe apresenta como sendo o correto. É assim que ela pede desculpas ao técnico quando percebe seus erros, mas não ao time. Ela diz: “com o time peço desculpas depois”, como se apenas ao técnico –a quem admira e a quem atribui seu “aprender basquete”– ela devesse explicações. Bia

exige ser escutada, coisa que diz não ter acontecido desde que deixou de ser capitã, e completa: “se você [técnico] e o time continuarem a me excluir, não tem motivos de eu continuar no basquete”.

A história de Bia, com seu dizer através de cartas, suscita algo sobre transferência que ultrapassa a relação interativa, que vai do atleta para o técnico ou vice-versa, para algo que se estabelece entre um e *Outro*, entre técnico e atleta. Talvez se possa dizer que este nó fugazmente entrelaçado por trás da cabeça de Bia traz uma representação quase plástica deste conceito, de forma atual, particular, circunscrita à história desta atleta. Mas afinal, o que as questões de Bia tem a dizer sobre transferência?

4.6. A TRANSFERÊNCIA EM JOGO

Propositura: demonstrar como o processo de transferência entra em jogo na prática esportiva como conteúdo a ser respeitado pelos técnicos, principalmente quando se trata do processo de aprendizagem.

Obs: eu quero que você prove que gosta de mim de verdade, de coração, como? Eu não sei, mas prove.

(Bia, Fragmento da carta de 23 de setembro de 1998)

Bia precisa ser reconhecida pelo grupo, pelo *Outro*, por aquele a quem ela fala e de quem espera ser escutada. Há uma demanda que ela quer ver respondida. O que foge de Bia, quando da transferência, é o fato de que ao se falar (de um para *Outro*), algo fica perdido, e fica perdido pela própria característica de que nunca se consegue dizer exatamente aquilo que se pretende.

Por outro lado Bia, precisa de um *Outro* que lhe afirme sobre seu “jogar basquetebol”, que a autorize ao esporte –o técnico, que até então ela o considera detentor de um saber sobre o esporte. Saber este que ela diz não ter. É ele quem irá dizer sobre suas pernas, sobre seus braços longos e ágeis. Mais ainda, ela só se reconhecerá desta forma a partir de um *Outro*, por quem ela possa se reconhecer e se autorizar ao jogo.

Você acha que eu estou melhorando no basquete? Ou preciso melhorar mais? Bom, melhorar mais a gente sempre precisa, e estou fazendo basquete por isso mesmo. Ainda sonho em ser jogadora mas as pessoas duvidam de mim e do meu talento.

(Bia, Fragmento da carta de 06 de abril de 1999)

Se Bia se espelha, se ela se reconhece a partir de um *Outro*, ela ‘transfere’, o que lhe permitirá, neste algo que está entre, apropriar-se do jogo. E apropriar-se a partir da demanda que lhe é respondida ou tolhida, no ‘inter-dido’ próprio da ação da fala, pois “o discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e ao poder”²²⁹.

O fato é que Bia precisa ser lida por um *Outro* para que suas ações esportivas adquiram sentido, e isso só acontece em transferência. Para que suas ações adquiram sentido próprio e se configurarem como tal, é necessário que este *Outro* devolva a Bia o significante do que ela disse e que não é o mesmo, para que seu jogar basquetebol exista em significações e para que ela possa, enfim, dizer: ‘hoje eu joguei o basquete que eu sei’.

Quem sabe, que nem os meninos falam, quando a estrela da Unicamp brilhar, espero que seja eu para que possa brilhar com humildade. E poder dizer “hoje eu joguei o basquete que eu sei”

(Bia, Fragmento da carta de 23 de setembro de 1998)

²²⁹ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 10.

De outra forma, apenas respondendo à demanda de um *Outro*, do técnico talvez (quando este não dá conta do processo de transferência), ela não transforma suas ações em atos significantes. Bia apenas (re)produz arremessos, passes, fintas e dribles, ou seja, “qualquer coisa que se possa encontrar num livro de regras para técnicos”²³⁰. Mas para que seus arremessos, seus passes, dribles e fintas existam em significações, precisam ser colocados em (com)texto; lidos por um *Outro* para que sejam mais do que ações; para que se tornem *ato*, como as próprias cartas que Bia endereçou ao técnico e que só passaram, de fato, a existir, após serem lidas por ele.

Um ato é humano porque é um ato em palavras. É um ato de discursos, de dizeres. E se ele é um ato em palavras, de discurso e de dizeres, precisa ser lido por um *Outro* que o torna visível. Neste sentido, este gesto e as ações esportivas estão ao lado do ‘invisível’ e só podem ser ‘vistos’ na transferência. Devolve-se algo diferente do que se disse, mas que coloca esse *dito* em articulação com o simbólico, “ali onde os gestos se ligam na singularidade dos traços e marcas dessa história subjetiva”²³¹. Assim, a dimensão do gesto é dada na sua leitura; nesse olhar sobre a falta; na transferência, pois é esta que permite montar a cena e, ao mesmo tempo, contá-la numa série. Isso porque o sujeito *se dá a ver* em seu corpo e cada vez de novo, mas desde que isso ocorra no único lugar onde é possível fazê-lo, na transferência.²³²

Então não é errado dizer que o movimento, em significações, só existe no processo transferencial. As manifestações inconscientes também, pois elas só emergirão ao serem lidas por este *Outro* de quem o atleta faz demanda. O movimento ausente em significações produz um jogar impessoal, um jogar proposto por alguém, mas não o jogar do próprio atleta; não sua arte. Um exemplo disso é o próprio Michael Jordan.

Jordan podia fazer coisas com uma bola de basquete que ninguém havia visto antes: ele parecia desafiar a gravidade quando saltava para arremessar, ficando pendurado no ar por dias –às vezes semanas– enquanto preparava sua próxima obra de arte.

²³⁰ JACKSON, Phil; DELEHANTY, Hugh. *Cestas Sagradas*: lições espirituais de um guerreiro das quadras. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 33.

²³¹ LEVIN, A. *clínica psicomotora*: o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995., p. 85.

²³² LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Op. cit.

(Phil Jackson, *Cestas Sagradas*)²³³

Nota-se que transferência está em jogo; opera os intermédios da relação entre Phil Jackson e Michael Jordan, entre técnico e atleta, quando ambos defendiam o Chicago Bulls, equipe da NBA. A história gira em torno do retorno de Jordan ao basquetebol depois de uma temporada nos campos de beisebol. Em outubro de 1993 ele teria largado o esporte pois achava que já era hora de “ir além do basquete”, na expressão dele, e “desaparecer”²³⁴. Mas não desapareceu, e dentre tantos clubes que ele poderia escolher, retornou para o Bulls. Escolheu Phil Jackson como técnico e Scottie Pippen como companheiro de equipe. Mesmo que não se tornasse público pelo próprio Jordan, só o fato de ele ter escolhido um e não outro denota haver transferência entre eles, caracterizando a via do inconsciente de um que se liga ao inconsciente de *Outro* naquilo que escapa.

Tentei proteger Michael o quanto pude. Deixava que ele sáisse do treino mais cedo, para que quando os repórteres entrassem correndo na quadra, após o treino, não mais o encontrassem.

(Phil Jackson, *Cestas Sagradas*)²³⁵

²³³ JACKSON, Phil; DELEHANTY, Hugh. *Cestas Sagradas...* Op. cit., p. 91.

²³⁴ KATZ, Donald. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. São Paulo: Best Seller, 1997, p.13.

²³⁵ JACKSON, Phil; DELEHANTY, Hugh. *Cestas Sagradas...* Op. cit., p. 27.



5.

O “SEMI-DITO” DOS LAÇOS DISCURSIVOS

a produção de significantes em pedagogia do esporte

5.1. A PRODUÇÃO DE SIGNIFICANTES

Propositura: introduzir a *produção de significantes* –quando esta se fundamenta no discurso tal como ele é encarado por Lacan ao colocá-lo enquanto *laço social*– como uma possibilidade de leitura e de proposta em Pedagogia do Esporte.

É a partir da produção de significantes, oriundos da linguagem e nela inseridos, que o tratamento dado à Pedagogia do Esporte, aqui, se fundamenta no discurso. Há uma ressalva. Não se deve entender este, o discurso, como uma fala encadeada –no que tange à pedagogia– do professor que o aluno escuta, e –no que concerne o esporte– do técnico que o atleta escuta, invertendo-se ocasionalmente os papéis, quando é o aluno ou o atleta quem fala.

A idéia, que parte do estruturalismo, está em permitir que o aluno, ou o atleta, possa, a partir do acesso às informações esportivas, técnicas e táticas, construir

significantes próprios do contexto esportivo e que ele, então, possa fazê-lo através de práticas discursivas em que se produzam novos significantes; ou seja, que este novo significante se imponha contra significantes anteriores, vigentes nas práticas discursivas.

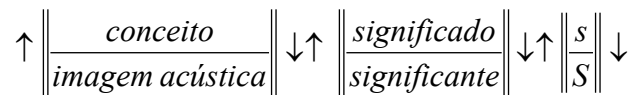
A atitude estruturalista é uma estratégia de promoção de uma nova inteligibilidade que rompe com certas formas de pensar objetos; coloca em evidência, com relação a elementos e objetos, sistemas de relações que não aparecem imediatamente entre eles. Lacan irá aplicar esta estratégia estruturalista no terreno da psicanálise. Injetará na articulação da teoria analítica um certo número de princípios tomados de empréstimo à lingüística estrutural.²³⁶

É em Saussure que Lacan encontra sua fonte para tratar do significante. O primeiro toma a palavra árvore designando-a por signo lingüístico; mas a emprega em latim para mostrar que se trata apenas de um termo: *arbor*. Quando se diz *arbor*, tem-se o que a palavra significa e seu som. No signo lingüístico o que a palavra indica é a coisa que ela representa. Quando se diz ‘árvore’, todo mundo já tem uma representação de alguma árvore. Toda palavra, portanto, que ele chama de signo lingüístico tem seu som, a imagem acústica, e o conceito árvore, ou seja, o significado daquele som que é a coisa que o designa. A imagem acústica, esse som extraído de seu significado, para alguém ou para além do conceito que representa é o significante.²³⁷ O signo se torna, então, a relação de um significado a um significante e que se pode esquematizar da seguinte forma, para retomar o modelo da inscrição saussuriana:²³⁸

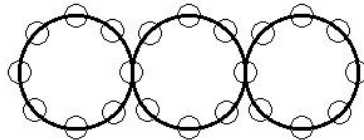
²³⁶ DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

²³⁷ QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 28.

²³⁸ DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan...* Op. cit.



No esquema, as flechas indicam a relação entre significante e significado enquanto indissociável. Lacan vai inverter essa relação colocando o significante em cima e o significado em baixo $\left(\frac{S}{s} \right)$ porque o inconsciente se interessa muito mais pelo significante do que pelo significado. Um significante de uma cadeia faz também parte de outra cadeia significante que se conecta com outros significantes, mostrando assim a sobredeterminação de toda formação inconsciente.²³⁹



É esta simultaneidade de pertencimento de um mesmo significante a mais de uma cadeia que confere uma propriedade fundamental não só para se pensar ações esportivas, como também para a Pedagogia do Esporte no que diz respeito à transmissão entre um e *Outro*.

Aquilo que caracteriza a definição lacaniana do significante em relação à definição saussuriana do signo é a *inclusão do sujeito* no primeiro e sua *exclusão* no segundo. Lacan introduz a categoria de *falta* na cadeia significante e, a partir do conceito saussuriano da língua como sistema de valores diferenciais, reelabora a noção de sujeito. Tal assertiva deve ser entendida à luz daquela outra que afirma que o inconsciente é o discurso do *Outro*, na qual se depende, por um lado, a necessária referência à fala, ao discurso do sujeito e, por outro lado, ao *Outro* enquanto lugar de absoluta alteridade dos significantes. A definição recorrente, fornecida por Lacan, do

²³⁹ QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente ...* Op. cit., p. 28.

significante, de que ele representa um sujeito para outro significante, implica precisamente a inclusão do sujeito do inconsciente.²⁴⁰

Entre o sujeito que fala e o *Outro* existe um objeto que representa o seu desejo, chamado de objeto de desejo (a), que é expelido, que escapa, visto estar entre o que gostaria de ter sido dito e o que efetivamente foi dito. Esta atividade subjetiva pela qual *se diz algo totalmente diferente do que se crê dizer no que se diz* e que escapa ao sujeito que fala, estrutura-se num processo de divisão que faz advir o inconsciente²⁴¹. Tem-se, portanto, um sujeito que é barrado (**\$**), cindido pelo plano da linguagem, pois ao dizer algo, ele deixa para trás a possibilidade de emitir outro enunciado ou mesmo de se manter calado, considerando ainda que o silêncio, uma careta ou a indiferença constituam falas²⁴².

Todo este movimento que dá corte ao sujeito, tornando-o barrado (**\$**), por não ter seu desejo completado, advém da articulação significante; ou seja, da relação fundamental em que um significante (S_1) intervém numa bateria significante (S_2), representando o sujeito (**\$**). O sujeito é barrado na medida em que nenhum significante, nem S_1 nem S_2 basta para representá-lo integralmente. Por isso ele é sempre representado de um significante para outro, entre-dois significantes. O fato é que “o significante, em si mesmo, não é nada definível senão como uma diferença para com outro significante”²⁴³; e se é a diferença o que constitui a possibilidade de que haja definição, é preciso ao menos dois significantes para que esta surja²⁴⁴.

Neste jogo é S_2 que faz falar S_1 , uma vez que o desejo do sujeito é representado por S_1 e também chamado de significante-mestre, o significante do desejo primeiro, aquele que irá governar a rede ulterior de toda cadeia significante de substituição, S_2 , um significante novo, produto de uma metáfora que substitui o anterior. É S_2 , o saber do *Outro*, que faz falar S_1 . Designa todos os significantes que não tem valor de S_1 , ou seja,

²⁴⁰ JORGE, Marco A. Coutinho. *Fundamentos de psicanálise de Freud a Lacan*, v.1: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

²⁴¹ DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan ...* Op. cit.

²⁴² CIANI, Andréia Büttner. *Aula particular de matemática: uma questão de gosto e as relações de poder*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Matemática, Universidade Estadual Paulista.

²⁴³ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 194.

²⁴⁴ JORGE, Marco A. Coutinho. *Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 17-32, 24.

de marca fundadora para o sujeito. Desta forma é S_2 que representa o sujeito e não S_1 como se faz crer. Também é nesse trajeto, através do surgimento de S_2 em S_1 , que se situam os discursos, trazendo-os enquanto estatuto de enunciados, oriundos das relações do sujeito ($\$$) com os significantes (S_1 e S_2) e com o objeto de desejo (a), o objeto faltoso, o que sobra de toda tentativa de representar o sujeito.

5.2. OS QUATRO DISCURSOS DE LACAN

Propositura: identificar os quatro discursos de Lacan (o do mestre, o da universidade, o do analista e o da histórica) que pelo *quarto de giro* alternam o lugar e a função do objeto e do sujeito que respondem, na prática pedagógica esportiva, de onde os discursos se anunciam.

Sob o ponto de vista dos discursos²⁴⁵, a psicanálise fornece uma opção fértil de análise e entendimento das falhas de transmissão na relação pedagógica. Considerando que a aprendizagem está, intrinsecamente, ligada à fala, de um para *Outro*; para que este encontro chamado ‘comunicação’ seja bem sucedido, deve ser entendido como uma *série de acontecimentos discursivos* que alunos e professores se esforçam por manter quando falam e agem²⁴⁶. Neste encontro, ensinar é pôr os alunos a trabalhar, fazendo-os irem em busca do que eles não sabem.

²⁴⁵ Para Lacan o discurso é definido como “o que funda e define cada realidade” (LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais ainda* (1972-1973). Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 45.); ou seja o sujeito falante se inscreve em uma realidade discursiva preexistente a partir do significante do campo do Outro. Em jogo está o *inconsciente estruturado como linguagem e a lógica significante*; e como ambos se articulam com o *liame social* [aquilo em que se prende uma coisa à outra] *social* [que significa companheiro, aquele que se associa com outro]. Trata-se, portanto, do *liame social enquanto essencialmente fundado na linguagem*. Ou seja: se o inconsciente é estruturado como uma linguagem, o liame social não deixa de sê-lo. A lógica do significante tanto oderna as relações humanas quanto estrutura o sujeito do inconsciente (Cf. JORGE, Marco A. Coutinho. *Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 17-32).

²⁴⁶ BALDINO, Roberto Ribeiro; CABRAL, Tânia C. Baptista. Os quatro discursos de Lacan e o Teorema Fundamental do Cálculo. In: *Revista Quadrante*, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 1-24, 1997.

Lacan formula, em seu 17º seminário²⁴⁷, quatro formas possíveis de discursos, ou seja, quatro tipos de relações entre o um e *Outro*, que são: o do mestre, o da universidade, o do analista e o da histórica, que correspondem, respectivamente, às práticas de governar, educar, psicanalisar e fazer desejar. Tais formas de relacionamento foram chamadas de discursos pelo fato de os laços sociais serem tecidos e estruturados pela linguagem. Estes discursos enunciam-se, respectivamente, dos lugares que correspondem ao poder, ao saber, ao objeto (causa de desejo) e ao sujeito (do inconsciente); elementos que ganham forma através das relações entre o *agente*, o *Outro*, a *verdade* e a *produção*, lugares fixos e que se apresentam pelo(s) matema(s):

$$\uparrow \frac{\text{agente}}{\text{verdade}} \rightarrow \frac{\text{Outro}}{\text{produção}} \downarrow \quad \text{ou} \quad \uparrow \frac{\text{desejo}}{\text{verdade}} \rightarrow \frac{\text{trabalho}}{\text{perda}} \downarrow$$

Lugares por cima e por baixo de uma barra. Estas indicam que “os numeradores se fundem sobre os denominadores e, simultaneamente, os recalcam ou escondem”²⁴⁸. O **lugar do agente** –ou seja, a dominante de cada discurso– é o lugar de onde se ordena o discurso. É ele que dá o tom, revela a tônica essencial do discurso e determina, por seu *dito*, a ação. Nesse jogo, o **lugar do Outro**²⁴⁹ [aquele a quem o discurso se dirige ou submete] é necessário à execução e o **lugar do produto** é resultado simultaneamente do *dito* do primeiro (agente) e do trabalho do segundo (outro) [ou o efeito, o que resta da aparelhagem do discurso]. Já o **lugar da verdade** [que sustenta o laço social ao mesmo tempo em que é escondida, escamoteada²⁵⁰] é o lugar necessário para que o *dito* primeiro seja levado em conta por aquele que vai operá-lo, uma vez que é preciso considerá-lo como não enganador. Os lugares são fixos porque todo e qualquer discurso é sempre

²⁴⁷ LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-70)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

²⁴⁸ BALDINO, Roberto Ribeiro.; CABRAL, Tânia C. Baptista. Os quatro discursos de Lacan e o Teorema Fundamental do Cálculo. Op. cit.

²⁴⁹ Cabe ressaltar, no entanto, que em cada discurso existe um único sujeito, e que o outro do discurso não é o outro da realidade, e sim a maneira como o sujeito em questão percebe, fantasia, o outro, uma vez que esse último está no campo do real. Ainda que o discurso ocorra não entre sujeitos, mas em um mesmo sujeito, não se pode esquecer que sua importância reside em implicar a referência ao outro. (Cf. BLANC, Denise. O mestre castrado. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 117-123, 117).

²⁵⁰ QUINET, Antonio. A psiquiatria e sua ciência no discurso da contemporaneidade. In: QUINET, Antonio. *Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p.13-20.

movido por uma verdade, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um agente, que se dirige a um outro a fim de obter uma produção.²⁵¹

A sustentação em quatro insiste nos discursos. Ocuparão os quatro lugares acima elucidados, quatro elementos, a serem:

- S_1 , o significante-mestre – que é a *lei* maior, ou seja, nada há anterior a ele. Representa o poder. S_1 não é exatamente apenas *um* significante, mas sim um enxame de significantes que constituem uma referência singular para o sujeito²⁵². Sobre S_1 , diz Lacan: “deve ser visto como interveniente”²⁵³, ou seja, intervém em uma bateria significativa que não se tem o direito algum, jamais, de considerar dispersa, de considerar que já não integra a rede do que se chama um saber.
- S_2 , o *saber do Outro* – é o conjunto faltoso dos significantes do campo do Outro e designa todos os outros significantes que não possuem o valor de S_1 para o sujeito²⁵⁴.
- $\$$, o sujeito – que não pode ser completo, total, e que por isso é barrado; e
- *a*, o objeto causa de desejo – que Lacan denomina como *mais-de-gozar*; “surge alguma coisa definida como uma perda”²⁵⁵. Ou seja, dessa operação de representação significativa e, portanto, simbólica, do sujeito, cai um resto evasivo ao simbólico e pertencente ao real, o objeto *a*.²⁵⁶

Enquanto os três primeiros dizem respeito à ordem significativa, ou seja, partem da relação fundamental em que um significante (S_1)²⁵⁷ intervém numa bateria significativa (S_2) representando um sujeito, que não pode ser representado integralmente, por isso surge barrado ($\$$); o quarto elemento, designado pela letra “*a*”, aponta para o

²⁵¹ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, D.; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 26.

²⁵² JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

²⁵³ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 144.

²⁵⁴ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

²⁵⁵ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 13.

²⁵⁶ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. Op. cit.

²⁵⁷ Embora S_1 seja igualmente parte do saber (S_2) do Outro (o que é o mesmo que dizer que S_1 é parte do tesouro dos significantes), ele consiste em uma região do Outro muito privilegiada para todo sujeito. Embora qualquer significante seja capaz de vir na posição de significante mestre, quando isso se produz, ele passa a ser como um selo, uma marca fundadora e originária. (Cf. JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 17-32, 24)

que escapa a tal ordem, o *objeto perdido*, cuja existência se sustenta como efeito de perda, embora pertença, também, ao inconsciente²⁵⁸.

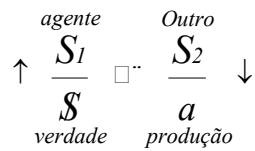
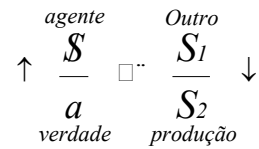
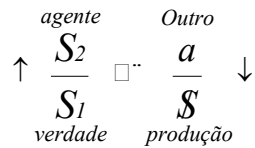
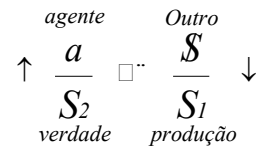
Os discursos apresentam-se pela fala, pelo simbólico entre um e *Outro* posto haver uma estrutura que subsiste mesmo sem as palavras. O fato é que “o significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame”²⁵⁹. E sendo o discurso “o que funda e define cada realidade”²⁶⁰, é a partir dos significantes do campo do *Outro* que o sujeito, falante, se inscreve em uma realidade discursiva.

Desta forma também as relações pedagógicas entre técnico e atleta dependem dos lugares nos quais eles (técnico e atleta) se inscrevem no discurso. Ou seja, onde se colocam e onde colocam, respectivamente, o *Outro*. Tanto o técnico quanto o atleta ora podem estar no lugar de poder (S_1), ora no lugar de saber (S_2), ora no lugar de sujeito (S) e ora no lugar de objeto (a). Quando, por exemplo, no lugar de poder tem-se um agente que se relaciona com um *Outro*, revelando a verdade a partir da qual se autoriza a agir, inscrevendo o que é esperado que o *Outro* produza. Quadro que se aproxima da relação feudal entre senhor e escravo, tal como Hegel coloca, e a partir da qual Lacan estrutura o *discurso do mestre*, que se tornaria sustentáculo para os outros três que fazem laço social: o *universitário*, o *histórico* e o *do analista*, conforme os matemas:

²⁵⁸ GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. *O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

²⁵⁹ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais ainda*. Op. cit., p. 43.

²⁶⁰ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais ainda*. Op. cit., p. 45.

DISCURSO DO MESTRE**DISCURSO HISTÉRICO****DISCURSO UNIVERSITÁRIO****DISCURSO DO ANALISTA**

Considerando que a aprendizagem está ligada a esta idéia de fala, de um para *Outro*, propõe-se, então, pensar as relações entre técnico-atleta a partir destas modalidades de laço social referidas por Lacan. Se cada um dos discursos tem um *agente*, isso não implica que o sujeito com o qual se defronta esteja ocupando o lugar de *agente*; ele pode estar em qualquer uma das posições, pois são muitas as variações que o sujeito pode tomar nos diferentes laços sociais em que transita²⁶¹. Todo discurso, no entanto, implica intrinsecamente a referência ao *Outro*. Se Lacan define os discursos como formas particulares por meio das quais são estabelecidos liames sociais, é porque todo discurso é uma *articulação entre sujeito e Outro*.²⁶² Em se tratando da Pedagogia do Esporte, é pela proximidade de analogia entre senhor-escravo e técnico-atleta, que as relações entre um e *Outro* serão, aqui, exemplificadas. Ou seja: o técnico, primeiro, será posto no lugar de agente do discurso e o atleta aquele que pertence ao campo do *Outro*.

5.2.1 O DISCURSO DO MESTRE

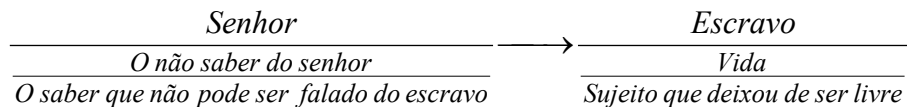
²⁶¹ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário*, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 149-163.

²⁶² JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

O discurso do mestre é, fundamentalmente, o discurso fundador da civilização. É o discurso no qual se evidencia o funcionamento da sugestão ($S_1 \rightarrow S_2$), por meio da qual opera a hipnose; e é neste sentido que ele é o avesso da psicanálise. Esta opera pela transferência –cujo pivô é o sujeito suposto saber– e se opõe à sugestão, pois operando pelo saber a sugestão impede a transferência do saber inconsciente.²⁶³

Lacan introduziu o discurso do mestre a partir da definição de sujeito como sendo aquilo que um significante representa para outro significante. Para defini-lo, Lacan toma emprestado de Hegel a dialética do senhor e do escravo. Ou seja: as posições de senhor (S_1), de um lado, e do escravo (S_2), do outro. Foi a partir dessa dialética que Lacan afirmou que o saber do lado do escravo (S_2) é um saber relativo ao gozo do mestre.²⁶⁴ Em suas palavras: “o escravo sabe muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba, o que é o caso mais comum, pois sem isso ele não seria um senhor”²⁶⁵. Estando o saber do lado do escravo, este sabe que abriu mão da liberdade em nome da vida, como mostra o exemplo²⁶⁶:

O discurso do mestre na relação do senhor com o escravo



Pode-se observar, portanto, que no discurso do mestre, S_1 (o significante primeiro) está no lugar de *agente* (é o senhor) e precisa do *Outro* (o escravo), que detém o saber (S_2), para produzir objetos causa de desejo ou a perda (o escravo abre mão da liberdade em nome da vida): resultado do dito do primeiro e do trabalho do segundo. No lugar da *verdade* (que sustenta o laço social) está o $\$$. O *mestre* (senhor) acredita, mas não possui toda a verdade, por isso é barrado.

²⁶³ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

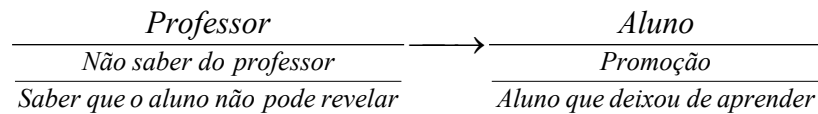
²⁶⁴ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo* Op. cit.

²⁶⁵ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 30.

²⁶⁶ CIANI, Andréia Büttner. *Aula particular de matemática: uma questão de gosto e as relações de poder*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Matemática, Universidade Estadual Paulista, p. 48 (Adaptado)

Na prática pedagógica, este discurso pode ser completado com o aluno que sabe inúmeras coisas, ou seja, opera a partir de S_2 . Sabe como obter a promoção, sabe quando o professor não sabe –este não detém toda a verdade, por isso é barrado ($\$$)– mas isso não é do seu interesse ser revelado, pois também sabe que o professor, no lugar de mestre (S_1), quer que o jogo continue. Neste sentido, é S_2 que faz falar S_1 ; é o aluno quem produz objetos causa de desejo (a), a promoção. Tem-se²⁶⁷:

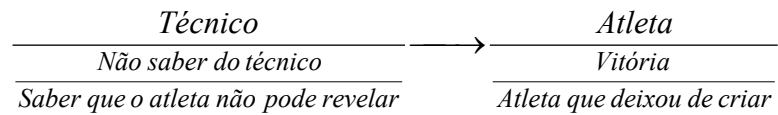
O discurso do mestre na relação do professor com o aluno



Já na Pedagogia do Esporte, o discurso do mestre pode ser representado pelo técnico quando este ocupa o lugar de S_1 , da *lei* maior. De ‘posse’ do poder ele acredita ser o único que sabe como chegar à vitória e que, portanto, possui a receita mais adequada. Para tanto, ele se autoriza, a partir de sua subjetividade ($\$$), daquilo que ele acredita possuir (e ele não detém toda verdade, por isso é barrado) esperando obter do atleta – que ocupa o campo do *Outro*, lugar daquele a quem o discurso se submete – a produção do objeto causa de desejo (a), a vitória, para dela usufruir. Aqui o saber (S_2) está no lugar do *Outro*, figurando um atleta que aceita responder às sugestões do técnico, enquanto que este, que rege a prática pedagógica, desconsidera, em prol da vitória, que o jogador possui um saber que lhe traz certa particularidade e que não tem como ser dissociado do contexto esportivo. Este discurso pode ser exemplificado quando o técnico manda e o atleta obedece e pode ser assim representado:

²⁶⁷ CIANI, Andréia Büttner. *Aula particular de matemática...* Op. cit., p. 48 (Adaptado)

O discurso do mestre na relação do técnico com o atleta



5.2.2. O DISCURSO UNIVERSITÁRIO

O discurso universitário realiza um quarto de giro para trás, uma retroação do discurso do mestre. Antes, o saber era constituído a partir do saber do escravo; agora, o saber que está em jogo é o saber do senhor. S_2 sai do campo do *Outro* para agir a partir do lugar de agente. Trata-se da passagem para um saber teórico. Por isso o discurso universitário é também visto como “a modalidade moderna do discurso do mestre”²⁶⁸. Há, por certo, um nível de equivalência no funcionamento desses dois discursos: “aquilo que no discurso do mestre é o S_1 pode ser chamado de congruente ou equivaler ao que vem funcionar como S_2 no discurso universitário”²⁶⁹. Enquanto que no discurso do mestre o elemento que ocupa o lugar do *Outro*, do trabalho, é S_2 , o escravo, aquele que se deixa explorar pelo mestre; no discurso universitário é o objeto *a*, o aluno. Desta forma, “o saber que agencia esse discurso se dirige ao aluno no lugar de objeto *a*, aluno-objeto, trabalhador escravizado a um saber teórico”²⁷⁰. O objeto *a* está encarregado de produzir o sujeito dividido ($\$$), o resto do saber científico. O aluno conhece, mas não sabe, “enunciará a reprodução dos enunciados dos quais se torna mero porta-voz”²⁷¹ e os estudantes são “equiparados a mais ou a menos créditos”, ou seja, “são etiquetados como créditos, unidades de valor”²⁷².

²⁶⁸ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 151.

²⁶⁹ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 95.

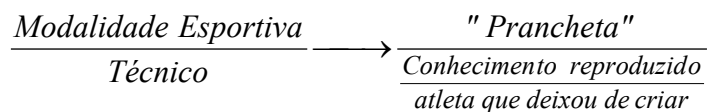
²⁷⁰ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 152.

²⁷¹ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 152.

²⁷² LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 191.

O discurso universitário na Pedagogia do Esporte pode ser identificado quando o técnico se autoriza nas regras, na técnica, na tática para impor um saber ao atleta, fazendo com que este produza um conhecimento específico ao esporte. Tem-se, então, o saber (S_2) como agente. Um saber (de livros) que está acima do significante-mestre (S_1). Aqui a verdade do atleta é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber. E, “tudo que é tratado pelo saber é considerado objeto”²⁷³. É por isso que no campo do *Outro*, o objeto de desejo (a) encobre o sujeito (S), que se perde. Este discurso pode ser exemplificado no momento em que o técnico, apropriando-se das leis e nelas se autorizando perde a condição de sujeito, como também encobre o atleta. Há, de fato, um saber pré-estabelecido que se traduz por um maior número de jogadas bem treinadas. O técnico, de posse da prancheta, produz um atleta que conhece, mas não sabe, que não cria e que pouco interage no processo, reproduz. Nota-se, portanto, que o discurso universitário “lida com o *outro* como objeto e produz um sujeito dividido, barrado e condenado ao lugar da própria ignorância”²⁷⁴, evidenciando a tirania do saber, como mostra o esquema abaixo.

O discurso universitário na relação do técnico com o atleta



5.2.3. O DISCURSO HISTÉRICO

Já o discurso histórico representa a primeira rotação (e não retração) do discurso do mestre. O *Outro* histórico é S_1 (dominante do mestre) e, por isso, onde há histeria, há

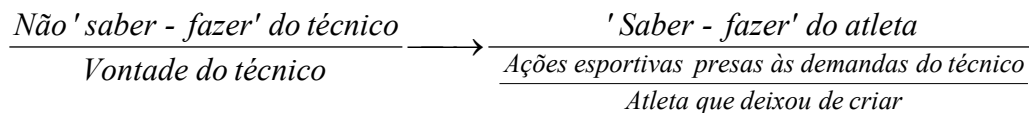
²⁷³ QUINET, Antonio. *A psiquiatria e sua ciência no discurso da contemporaneidade*. In: QUINET, A. *Psicanálise e psiquiatria...* Op. cit., p. 15.

²⁷⁴ MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 153.

mestre²⁷⁵. Este discurso, que traz, no campo do sujeito, a barra que fora recalcada pelo mestre²⁷⁶, visa “fabricar, como pode, um homem –um homem que seria movido pelo desejo de saber”²⁷⁷. Embora aquele que se coloca no lugar da histérica se dirija ao mestre pedindo que este produza um saber sobre ele, ele se põe no lugar de objeto *a* (causa de desejo), ou seja, sabe que nenhum saber produzido pelo mestre dará conta de sua verdade. Assim, se o *Outro* responde do lugar de mestre, aquele que responde do lugar da histérica o destitui.²⁷⁸ Ela, como diz Lacan, “quer um mestre sobre o qual ela reine e ele não governe”²⁷⁹.

Na Pedagogia do Esporte o discurso histórico se evidencia no momento em que o técnico, enquanto sujeito (**S**), se autoriza a partir do seu desejo (*a*), provocando o atleta, elevado à categoria de mestre (**S**₁), a produzir um saber (**S**₂) que se perde e entra como resultado do desejo do técnico. Este discurso pode ser exemplificado no momento quando o técnico se vê impulsionado a se deter, a estudar e a escrever para produzir um saber pelo *Outro*. Aqui, a única alma de que se tem notícia é a o técnico. Este coloca o atleta, não no centro, mas como resposta da prática esportiva. É, enfim, o objeto pelo qual o técnico, barrado, se vê impulsionado a agir. O técnico é barrado e no lugar de dominante se dá conta que não sabe tudo. Desta forma, seu saber-fazer (**S**₂) fica preso ao significante-primeiro (**S**₁), ou seja, ao saber-fazer do atleta.

O discurso histórico na relação do técnico com o atleta



5.2.4. O DISCURSO DO ANALISTA

²⁷⁵ BLANC, Denise. O mestre castrado. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 117-123, 118.

²⁷⁶ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

²⁷⁷ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 41.

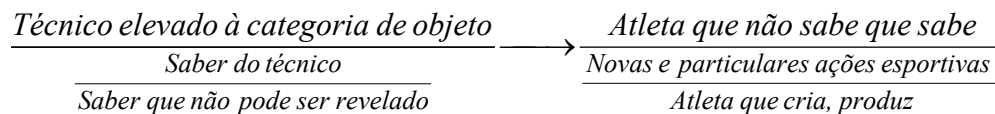
²⁷⁸ BLANC, Denise. O mestre castrado. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit.

²⁷⁹ LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Op. cit., p. 122.

Um quarto de giro no discurso da histórica produz o discurso do analista. Neste discurso não se responde a partir da posição de mestre, daquele que sabe, mas da posição de *não-saber*, do lugar de objeto causa de desejo (*a*), que “aciona o sujeito a dizer o que ele próprio sabe, sem saber que sabe”²⁸⁰. O saber (S₂) está articulado à verdade. E o sujeito (S) no lugar do *Outro*, produz significantes ordinários (S₁), a pura diferença.

Levando-se este discurso para a Pedagogia do Esporte, visto o sujeito (S) estar na posição do *Outro*, o técnico se autoriza no saber (S₂) para obter do *Atleta* sua pura diferença, sua particularidade. É quando o técnico se anula e, ocupando o lugar de mero objeto (*a*), faz emergir, do atleta, a *lei* (S₁), aquilo que ele nem sabia que estava contido em si, tal como uma jogada, uma solução criativa para uma situação inesperada. Sujeito da atividade esportiva, o atleta é a única razão de ser do esporte, ocupa a posição do trabalho. É ele quem faz o jogo; é, portanto, o centro, o sujeito do esporte.

O discurso do analista na relação do técnico com o atleta



Observa-se, pois, que os discursos são modalidades de tratamento ao *Outro*, caracterizando a relação entre sujeito e objeto. O *Outro* aqui não é um semelhante e sim um *Outro* do laço submetido à estrutura discursiva que condiciona seu lugar no ato pedagógico, por exemplo. O fato é que, independentemente do agente, colocando-se o atleta no campo do *Outro*, as relações se mantêm. Nas relações de poder, como mostra o discurso do mestre, por conta da lei, o atleta é escravizado, reduzido a um gerador de

²⁸⁰ JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social... In: RINALDI, D.; JORGE, Marco A. Coutinho. *Saber, Verdade e Gozo...* Op. cit., p. 31.

objetos. Já no discurso universitário ele assume a condição de um objeto de reproduzir conhecimento; enquanto que, no discurso da histórica, é a lei sustentada pelo objeto. O único que dá lugar de sujeito ao atleta é o discurso do analista. É ele quem dará ao atleta a oportunidade do fazer, do produzir, da experimentação, enfim, da criação de novos significantes em substituição a significantes anteriores.

5.3. OS DISCURSOS DE LANCES INOCENTES

Propositura: exemplificar, através do filme *Lances Inocentes*, o giro dos discursos nas relações de aprendizagem entre um e *Outro*, estabelecendo-se o contraponto entre o sujeito e o objeto, entre a pedagogia que deles decorre.

Para melhor exemplificar os discursos na Pedagogia do Esporte trar-se-á, aqui, o filme *Lances Inocentes*²⁸¹, que tem a finalidade de exemplificar os discursos que fazem laço social nas relações de aprendizagem.

O filme conta a história de um garoto, Josh, de 7 anos, que se descobre para o xadrez. Fato que acontece logo no início, quando ele encontra um cavalo, uma das peças do jogo, para em seguida observar algumas pessoas que o jogavam. Neste momento Vinnie, um jogador do parque, aparece com uma bola de beisebol na mão oferecendo-a em troca do cavalo que está com o garoto, mas este recusa-se. Em casa, Josh manifesta à sua mãe seu interesse para com o jogo. Ela leva-o ao parque e paga a um velho senhor para que jogue com ele. Josh perde mas desperta surpresa não apenas na mãe como também em Vinnie, que vê no garoto um talento para o xadrez. De volta pra casa, a mãe conta ao pai a proeza do filho. O pai, num primeiro momento, não acredita. Isso

²⁸¹ LANCES Inocentes, Searching for Bobby Fischer. Produção de Scott Dudin e direção de Steve N. Zaillian. Paramount, 1993. 1 videocassete (110 min); VSH, Ntsc, son. Legendado, Port.

acontecerá apenas depois de ele perder uma partida para o filho quando, então, resolve levá-lo ao clube de xadrez para que se aprimore. Lá está Bruce, que só depois de ver o talento de Josh, e sua semelhança com Bobby Fischer –uma lenda do xadrez–, aceita ensiná-lo. No decorrer do filme, Josh –que começa a vencer os torneios chegando a ser o primeiro do ranking estadual– alterna suas idas ao parque (onde Vinnie lhe ‘ensina’ um jogar xadrez ofensivamente) e ao clube (onde Bruce lhe ‘ensina’ o jogo defensivo). As cenas se repetem até quando aparece Jonathan, um garoto com possibilidade de jogar de igual para igual com Josh e vencê-lo. Instaurado o conflito, Josh com medo de enfrentar Jonathan perde propositadamente um torneio (em apenas sete movimentos) para um adversário muito fraco. Atitude que lhe rendeu críticas do pai e de Bruce. Este último, mesmo contando com a oposição da mãe, proíbe o garoto de jogar no parque. No entanto o pai aceita, pois acredita que é o melhor. A partir daí, Bruce exige de Josh o que ele não é, comparando-o constantemente com Bobby Fischer. Estabelece o valor da conquista, provoca uma discussão e em consequência é dispensado pela mãe, que convence o pai de que Josh deve voltar a jogar no parque, recuperar sua alegria e ser ele mesmo. Com isso Josh chega ao Campeonato Nacional, onde enfrenta Jonathan e, depois de lhe oferecer um empate, vence.

Logo depois que Jonathan aparece, Josh perde alguns torneios e a vitória passa fazer um sentido diferente do anterior, embora ela se mantenha no mesmo lugar. Josh não quer desapontar ‘seu *Outro*’, principalmente seu pai, a quem teme perder, junto com o jogo, seu amor. Por outro lado, Vinnie, Bruce e o Pai se colocam no lugar da lei, daqueles que sabem o que é melhor para Josh, ponto de partida para a análise dos seguintes diálogos:

Diálogo 1 – acontece depois de uma discussão do pai com a professora de Josh, que, às vistas do primeiro, não reconhece o talento do filho e decide mudá-lo de escola:

(Josh) – Qual é o número?

(Pai) – Não tem. É uma escola privada. [...] Verá seus amigos após as aulas, nos finais de semana, quando não houver torneios. [...] Seu amigo Morgan também vai.

(J) – O Morgan?

(P) – Claro! Ele também é bom, não? A escola é ótima. Eles têm aulas de xadrez.

(J) – Como é o pátio?

(P) – O pátio?

(J) – Tem algum morro para subir?

(P) – Claro que tem. Não vi, mas sei que é legal. E então, o que me diz?

(J) – Se acha legal, então deve ser.

Diálogo 2 – Bruce está no clube de xadrez com Josh, logo depois que este perde para o adversário mais fraco.

(Bruce) – Além de seu dom, Bobby Fischer estudava mais que qualquer um, ele acordava pensando em xadrez. Ia dormir pensando em xadrez, sonhava com isso. Por quê? Não basta ter o dom. Se você não se preocupa em vencer, tudo bem. Mas ele queria vencer. Para ser campeão tinha de trabalhar. É o que faremos.

(Josh) – Ok.

(B) – Prometa que não discutirá lances, mesmo que pense ter razão.

(J) – Prometo.

(B) – Imagine que tudo o que eu disser venha dele, pois conheço todos os jogos dele. Ele lhe ensinará e você será ele.

(J) – Prometo.

(B) – Certo. Novas regras. Acabou o jogo rápido. Sei que gosta mas não é bom. Acabou com o Arbakov e acabará com você. Não jogue mais no parque. Eles são ruins e ensinam tudo errado.

(J) – Não são ruins.

(B) – São perdedores. A menos que queira acabar como eles, deverá se afastar.

(J) – Eles não jogam mal.

(B) – Falo sério. Agora ... [Bruce dispõe as diferentes peças de xadrez na frente de Josh] ... qual dessas é você?

(J) – Como assim?

(B) – Quero dizer: qual peça é você?

(J) – Nenhuma, são apenas peças.

(B) – Esta é você! [Bruce aponta para o Rei].

Diálogo 3 – Vinnie está com Josh na praça, fato que acontece depois que a mãe manda Bruce embora.

(Vinnie) – Que jogada é essa?

(Josh) – Ataque Shleirmann.

(V) – Aprendeu num livro?

(J) – Meu professor me ensinou.

(V) – Esqueça-o. Jogue como antes, com vontade. [...] Cerque minha rainha com os peões. Ele ensinou você a não perder, não a ganhar. Nada de mais. Tem de correr o risco, tem de ir à beira da derrota.

(J) – Mas ...

(V) – Mas o quê? Jogue! Movimente as peças. Jogue para valer! Sou seu adversário, derrote-me!

(J) – Não podia jogar com você.

(V) – Agora está jogando, vença-me!

[...]

(V) – O que é isso?

(J) – Xeque-mate!

Nestes diálogos, o Pai, Bruce e Vinnie *mandam*, e Josh *obedece*, caracterizando, assim, o **discurso do mestre**. O Pai, Bruce e Vinnie estão investidos da *lei* maior. Bruce e Vinnie desconsideram todo o significante anterior adquirido por Josh. O primeiro lhe

diz que o jogo rápido não o fará vencer; enquanto que o segundo lhe diz que aquilo que não lhe fará vencer é o jogo defensivo. Josh, entretanto, totaliza a situação, diz a Bruce que os jogadores do parque não são ruins e também não deixa de utilizar a jogada do primeiro em um jogo contra o segundo. A vitória, em todos os momentos, é vista como aquilo que se quer alcançar, que se quer produzir. Está no lugar de objeto, mais precisamente de objeto causa de desejo. Tem-se, então, os seguintes matemas:

Diálogo 1

$$\frac{\text{Pai}}{\text{verdade}} \longrightarrow \frac{\text{Josh}}{\text{Vitória}}$$

Diálogo 2

$$\frac{\text{Bruce}}{\text{verdade}} \longrightarrow \frac{\text{Josh}}{\text{Vitória}}$$

Diálogo 3

$$\frac{\text{Vinnie}}{\text{verdade}} \longrightarrow \frac{\text{Josh}}{\text{Vitória}}$$

Josh define o lugar do trabalho, o campo do *Outro*. O objeto, força de trabalho potencializada, é a Vitória, que define o lugar da produção. Vinnie, Bruce e o Pai respondem acima do lugar da verdade, portanto, são castrados, não detêm todo o saber.

O discurso do mestre indica, pois, a fala daquele que enuncia do lugar do poder. Pode-se dizer, então, que corresponde: ao senhor na relação com o escravo; ao professor na relação com o aluno; ao técnico na relação com o atleta; ao pai, Bruce e Vinnie na relação com Josh. Em uma concepção pedagógica, quando um professor – ou técnico – se coloca no lugar de mestre, nada, anterior a ele, tem valia, já que ele é a *lei* máxima, que lhe confere o poder.

No entanto, os diálogos 2 e 3 apontam também para o **discurso universitário**, quando fazem referência ao saber adquirido nos livros, como este estando no lugar de agente do discurso. Enquanto Bruce se apóia em todos os jogos de Bobby Fischer, Vinnie quer romper com isso e pede a Josh que esqueça o *ataque Shleirmann*.

Diálogo 4 – logo no início das aulas com Bruce, ele dispõe algumas peças no tabuleiro.

(Bruce) – Pode dar xeque-mate em 4 lances. Só movimente quando tiver tudo na cabeça. Não darei dicas.

(Josh) – Não consigo sem mover as peças.

(B) – Consegue, visualize as peças se movendo, uma peça por vez e o rei ficará sozinho, como um cara em uma esquina. [...] Facilitarei pra você!

[Bruce joga as peças no chão e Josh se concentra à frente do tabuleiro vazio]

(J) – Cavalo na casa do bispo.

(B) – Certo. [...] Quero lhe mostrar outra coisa. [Bruce retira um papel de dentro de sua pasta] É muito raro. Aqui diz: “Certificado de Grande-Mestre, entregue a (...) pela Grande Façanha no dia (...) de 19(...)”. [...] É algo misterioso. Só foi entregue (...) não sei, poucas vezes na história. Só para quem obtém muitos pontos na classe de mestre. Daí há uma cerimônia e etc.

(J) – Como se obtém esses pontos?

(B) – Por merecimento. Ganhou 10 ao mover o cavalo na casa do bispo.

Diálogo 5 – Bruce e Josh no clube de xadrez.

(Bruce) – Por que as pretas são as melhores?

(Josh) – Peões brancos estão mais ilhados.

(B) – Qual é a ilha branca mais fraca?

(J) – O peão isolado. Só o rei o salva.

(B) – Certo. Muito bem. Acabou de ganhar mais 20 pontos.

Diálogo 6 – Bruce e Josh no clube de xadrez.

(Bruce) – Melhor lance?

(Josh) – T1R.

(B) – E T5D.

(J) – O que tem?

(B) – Não pensou nisso.

(J) – Pensei.

(B) – Continua distraído. Olhe!

(J) – Mas T1R é o melhor movimento.

(B) – Não está estudando (...) Dê-me seu livro.

(J) – Por quê?

(B) – Está perdendo pontos.

(J) – Não posso perder pontos.

(B) – Perdeu por discutir comigo.

Aqui, Bruce se apóia em seu conhecimento sobre o xadrez, conhecimento que o Josh não possui, mas que pode possuir. Bruce se mantém respaldado por um saber institucional, ele possui muitos diplomas e certificados. Ele convence Josh de que a

“visualização” é a estratégia mais adequada. Bruce, ao oferecer o certificado de Grande Mestre a Josh está querendo dizer o quanto ele, Josh, precisa conhecer para conseguí-lo, para ser como Bobby Fisher. Como os diálogos mostram, a verdade do sujeito, a verdade de Josh é rejeitada em prol de tudo saber. E o saber está nos livros, no estudo das jogadas de Bobby Fischer, na instituição. Veja os matemas:

$$\frac{\text{Modalidade Esportiva}}{\text{Técnico}} \longrightarrow \frac{\text{Prancheta}}{\frac{\text{Jogada reproduzida}}{\text{atleta que deixou de criar}}} \quad \frac{\text{Xadrez}}{\text{Bruce}} \longrightarrow \frac{\text{Exposição Didática}}{\frac{\text{Conhecimen to reproduzid o}}{\text{Bobby Fischer}}}$$

Neste discurso, o técnico com na prancheta produz um atleta que conhece mas não sabe, que não cria e que pouco interage no processo, apenas reproduz. Eis o discurso universitário, aqui traduzido como sendo aquele que, de fato se coloca como depositário de um saber, que transmite a cultura, o saber pré-construído capaz até de justificar intelectualmente o poder, ao passo que educar constitui o discurso universitário dominado pelo saber, a autoridade magistral ocupa o lugar da verdade, sendo o professor –ou técnico– uma pessoa que agrupa títulos e campeonatos. Ele expõe a linearização da cadeia significativa em cada aula, uma começando exatamente onde a outra havia parado. O saber ocupa uma posição de agente. Sendo assim, a linguagem perde seu efeito retroativo. É a tentativa do sujeito do enunciado de controlar toda a significação, esquecendo que essa é uma função do *Outro*.

Entre Bruce, Vinnie e o Pai, este último é o único que rompe com o discurso do mestre, da lei, e dá conta de que Josh é sujeito. A partir desse instante, ele passa a ser aquele que não tem nada a dizer senão um não-saber que não “transmite” nada.

Diálogo 7 – Josh está em seu quarto estudando xadrez. Entra o pai.

(Pai) – Ei, Josh...

(Josh) – Psiu.

(P) – O que aconteceu com seu quarto?

(J) – Eu o arrumei.

(P) – Não precisa mais fazer isso. Pode desistir. Não tem problema. [...] Na verdade (...) eu quero que você desista.

(J) – Como posso fazer isso?

(P) – Basta desistir.

(J) – Mas tenho de vencer.

(P) – Não precisa vencer.

(J) – Dizia que eu precisava vencer.

(P) – Bem, agora digo que não precisa.

(J) – Mas eu quero vencer.

(P) – Por quê?

(J) – Por que preciso vencer.

(P) – Por quê? Isso não significa nada. É só um jogo.

(J) – Não, não é.

[Pai devolve os troféus ao dono. Arruma-os no quarto de Josh]

(P) – É tudo seu.

Diálogo 8 – Josh e seu pai chegando no pátio do hotel onde será realizado o Campeonato Nacional, encontram Morgan e Kalev (pai de Morgan).

(Josh) – Oi, Morgan.

(Morgan) – Onde estava?

(J) – Pescando.

[Josh mostra a fotografia a Morgan e este mostra a seu pai]

(M) – Veja só, pai.

(J) – Nada de tabuleiro ou livros. Duas semanas sem falar de xadrez. Só pescaria. Foi idéia do meu pai.

[...]

(Pai) – Como vai, Kalev?

(Kalev) – Pescaria?

(P) – Claro!

Ao devolver os troféus ao filho, o pai reafirma que para ele tudo bem se Josh ganhar ou perder. O pai, enquanto objeto, se apaga como sujeito por ser apenas causa do processo de desenvolvimento do filho, que então se assumirá sujeito, dono de seus troféus, responsável por suas vitórias e derrotas. Quando o pai se anula como sujeito, a pressão para que Josh ganhe acaba e eles vão pescar. Este é o **discurso do analista**, da verdade do sujeito, no sentido daquilo que faz mover o desejo. É o discurso que tem a cadeia significante na posição de verdade e que, no caso da pedagogia, pode corresponder à teoria a ser estudada, às regras que regem determinada modalidade esportiva. É o momento quando o aluno, ou atleta, esforça-se para resolver os exercícios ou enfrentar o time adversário, é o momento em que ele cria, demonstrando, então, uma certa intimidade com o objeto de conhecimento. Aqui, é o aluno, ou atleta, que ocupa a posição do trabalho. É ele quem faz. É, portanto, o centro, o sujeito da atividade, do jogo, da competição.

Enquanto o discurso do mestre obriga o sujeito a produzir um discurso com caráter de completude e coloca em causa radical a relação poder/saber; o **discurso histórico** faz com que o mestre não só queira saber (e ele não sabe tudo, por isso é barrado) mas, também, produza um saber (que não é completo). Os discursos do mestre e da histórica se tensionam no sentido de que o sujeito está em busca de um mestre (impossível) que pudesse produzir o saber completo a partir do ponto onde se coloca.

Quando se permite que o atleta produza seus próprios significantes, permite-se que, entre um e outro (lugar de onde emerge estes novos significantes), ele seja sujeito da prática esportiva. Um sujeito que além de ser responsável pelos seus atos, produz um jogar que lhe é inerente, que lhe é próprio. De outra forma o que se tem é apenas um alguém que responde às demandas dos outros, tornando-se objeto de desejo e não um sujeito que quer ver seu próprio desejo lido pelo *Outro*.

**6.*****O “INTER-DITO” NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS*****sobre os discursos de uma prática,
o caso do basquetebol****6.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O ESTÁGIO NO PROJETO DE EXTENSÃO:
INICIAÇÃO EM BASQUETEBOL**

Propositura: introduzir algumas notas sobre o estágio no Projeto de Extensão: Iniciação em Basquetebol, no qual suscitou a questão principal deste dissertativo que é um furo na relação pedagógica, posto no sentido da impossibilidade, do inter-dito, na diferença entre o transmitir e o informar; processo que decorre, diretamente, do conceito de transferência, na relação entre um e *Outro*, entre técnico e atleta. O entre os laços que se fazem sociais, como Lacan coloca na formulação de seus quatro discursos.

Em 1986, na recente Faculdade de Educação Física situada na Universidade Estadual de Campinas e sob orientação do professor Roberto Rodrigues Paes, deu-se início ao Projeto de Extensão: Iniciação em Basquetebol, que estaria vinculado às disciplinas MH 403 – Pedagogia do Esporte III – e MH 603 – Basquetebol.

Além de oferecer o espaço como atividade de extensão à comunidade, proporcionando-lhe o contato com o esporte, suas regras e técnicas, o projeto tinha como objetivo possibilitar ao aluno de graduação colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, bem como suas próprias experiências com a modalidade, filosofia que ainda permanece.

O estágio iniciou-se em 1997 –ainda na graduação e após conclusão de disciplina ministrada pelo professor Roberto Rodrigues Paes sobre o esporte focalizado. Inicialmente, o interesse em participar do projeto esteve fincado na obtenção de uma melhor qualificação para uma formação que, até então, vinha mantendo-se teórica; e a partir daí autorizasse a um melhor atuar com o basquetebol em sua totalidade. Quando a percepção da impossibilidade de ensinar, parafraseando Freud e Lacan, torna parte do processo, a necessidade de buscar uma sustentação teórica que desse conta deste não aprender entra em quadra e ganha espaço pela possibilidade de uma nova construção de um contexto pedagógico que deixa de querer atingir a plenitude de um ensinar completo, que compreende um aluno que tudo pode aprender.

É através dos intermédios dos discursos entre um e outro dos quatro semestres de prática que se pretende, aqui, discorrer sobre uma Pedagogia do Esporte, que ao desconsiderar o sujeito aluno que deseja, barra o processo por interditar o próprio sujeito, que deveria, ao contrário, ser o centro da atividade. O último dos quatro semestres praticamente coincide com o término da graduação e, conseqüentemente, com a monografia de final de curso que, sob orientação da professora e psicanalista Tatiana Carvalho Assadi e co-orientação do professor Roberto Rodrigues Paes, ganhou o título: *Uma perspectiva psicanalítica para o treinamento de base em equipes de basquetebol* [1999].

Naquela ocasião, as questões relacionadas às peculiaridades dos processos emocionais ganharam foco e encontraram-se rendidas à Psicologia do Esporte na valorização de uma prática para “além de um corpo instrumental que co-existe através

de toda uma organização tônica involuntária, espontânea, parte integrante da experiência afetiva ligada ao inconsciente e dotada de uma significação simbólica que não pode ser ignorada”; de uma prática que considera “a aceitação de um corpo pulsional, local de prazeres e desejos e a significação simbólica dos comportamentos motores espontâneos, e que, portanto, não podem deixar de despertar resistências que não tardam a se manifestar e influenciar a prática esportiva”²⁸².

O fato é que existia, por certo, um *algo a mais* que deveria ser investigado, um furo na relação pedagógica, posto no sentido da impossibilidade, do interdito, na diferença entre o transmitir (um saber) e o informar (um conhecimento); que decorre, diretamente, do conceito de transferência, na relação entre um e *Outro*, entre técnico e atleta. O entre os laços que se fazem sociais, como Lacan coloca na formulação de seus quatro discursos.

6.2. OS DISCURSOS DE UMA PRÁTICA

Propositura: contextualizar a experiência prática em basquetebol na ordem dos discursos, tal como Lacan os coloca, refletir sobre o processo pedagógico do treino, dando especial atenção ao atleta enquanto sujeito, centro da prática esportiva, dependendo da forma como atleta e técnico são inscritos ou nela se inscrevem.

No decorrer de, praticamente, dois anos de estágio a concepção inicial –traduzida inclusive pela instituição acadêmica– de um corpo global, de uma totalidade, modificase para a valorização de um **sujeito** atleta. Não apenas de um corpo em movimento, mas de um sujeito com seu corpo em movimento, um sujeito dividido, cindido, com um corpo real, imaginário e simbólico; de uma prática centrada num corpo de um atleta

²⁸² RAMIREZ, Fernanda. *Uma perspectiva psicanalítica para o treinamento em equipes de base de basquetebol*. (Monografia), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

desejante e não mais fundamentada unicamente em objetivos e técnicas; de uma prática que conta com um discurso no qual opera o inconsciente, um inconsciente trazido aqui pela psicanálise, portanto, pela estrutura, operando e intervindo na transferência, entre um e *Outro*, entre professor e aluno, entre técnico e atleta.

Se o conceito de globalidade remete à idéia de um globo, de um círculo cujas linhas se fecham encerrando estes níveis, por outro lado, “o conceito de estrutura traz o simbolismo da espiral –oposto ao do círculo, que é religioso, teológico– que, por sua vez, é um círculo remetido ao infinito, é dialética: sobre a espiral as coisas retornam, mas em outro nível”²⁸³. Não se trata apenas de um corpo global, mas do corpo de um sujeito, corpo receptáculo, *parlante*, erógeno, instrumental, discursivo e simbólico.

É na tentativa de suprimir este algo que falta, que é o próprio sujeito, que se recorre à psicanálise; ela posta no sentido de conferir ao atleta o ‘sujeito do inconsciente’, que tem algo que lhe é particular e que não pode ser ignorado no processo pedagógico. Já, sobre a aprendizagem, resta questionar o conceito de inteligência, posto no sentido de que bem se responda. A inteligência é uma das fontes de singularidade e potência criadora, mas se há criatividade é porque existe um sujeito que possui “uma inteligência corporeizada que atravessada pelo desejo, pode equivocar-se e voltar a tentar”²⁸⁴. Este atravessamento é o que permite que o atleta se entenda, se construa, se eleja como diferente entre seus semelhantes. E é o que explica, por exemplo, por que no processo de aprendizagem, alguns se adaptam a tal e tal método de intervenção enquanto outros não. Ou ainda dizer com Piaget por que é que o atleta aprende e com Lacan, por que, algumas vezes, ele *não* aprende.

O quadro a seguir, que mostra a evolução do *Plano de Aula* durante quatro semestres de atividades relacionadas ao basquetebol, destina-se não só à análise do aprender nas suas diferenças entre o transmitir e o informar, que decorrem diretamente

²⁸³ BARTHES, Roland. Lo obvio y lo obtuso. Apud: LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 46.

do processo de transferência, entre um e *Outro*; mas também aos cruzamentos que ora colocam o atleta no lugar de objeto, ora no lugar de sujeito da prática esportiva. É a partir dos discursos por eles produzidos que a discussão sobre os modelos em Pedagogia do Esporte ganha respaldo e se inicia.

Quadro 1. *Os modelos de uma prática? Planos de Aula.*

	Ativ. Extra	1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento	5º Momento	6º Momento
1º Semestre	Avaliação	Conversa Dirigida		Dinâmica de Grupo	Aquecimento	Conteúdos Específicos	Coletivo
2º Semestre	Avaliação	Discussão Teórica	Prática Livre	Jogos Cooperativos	Aquecimento	Conteúdos Específicos	Coletivo
3º Semestre	Discussão Teórica	Verbalização	Prática Livre		Aquecimento	Conteúdos Específicos	Coletivo
4º Semestre		(Escuta)	Prática Livre		Aquecimento	Conteúdos Específicos	Coletivo

O que é interessante observar é o movimento que se dá entre um e outro semestre. Para quem entende o esporte apenas como um corpo e seus músculos, sob a condição física e sob todas as capacidades motoras da exercitação corporal e do treinamento, entende bem uma pedagogia normativa que ao atingir a totalidade de tais questões, será também imbatível. E, uma vez que esta se torna uma ciência comprometida com o objeto, ao tê-lo por completo, ter-se-á a unidade, a perfeição de um modelo pedagógico suficiente para dar conta deste todo esportivo. No entanto, para além deste espaço científico destinado ao objeto, há outro, onde o sujeito está sempre presente. O fato é que “não há um progresso científico linear que conduza a modelos sempre mais perfeitos”²⁸⁵ uma vez que, junto ao objeto, sempre haverá sujeito. O sujeito estará lá caso o processo não o exclua, quando então haverá sua morte.

Atualmente há no esporte, principalmente no de alto rendimento, um apagamento do sujeito atleta; o que, precisamente, não é uma regra. No entanto, quando isso

²⁸⁴ FERNANDEZ, Alicia. El saber em juego. In: *Fort-da*: revista de psicoanálisis con niños, n. .3, abr. 2001.

²⁸⁵ BENTO, Jorge Olímpio. Contextos e perspectivas. In: BENTO, Jorge Olímpio; GARCIA, Rui; GRAÇA, Amandio. *Contextos da Pedagogia do Desporto*: perspectivas e problemáticas. Porto: Livros Horizontes, 1999.

acontece²⁸⁶ há uma ruptura da idéia de sujeito e valorização da concepção de objeto. Objeto de estudo se se considerar que as pesquisas no esporte comumente têm se referido ao atleta enquanto fenômeno e, portanto, ao nível do objeto. Quando visto ao nível do objeto o treinamento tende a encarar o atleta simplesmente como um ser, objeto que se encaixa nas teorias desenvolvimentistas e organicistas que privilegiam, sobretudo, o crescimento físico e a maturação. Até quando se fala em treinamento psicológico o atleta tem sido confundido por uma concepção, apresentada por pesquisadores e estudiosos, deixando-o reduzido e à mercê de um determinado autor, teoria ou época. É contra a esta concepção de objeto que se pretende este estudo ao direcionar o deslocamento da ciência para a valorização do sujeito em substituição ao objeto.

É a partir da concepção psicanalítica de Sujeito Barrado (\$) –veja o capítulo segundo desse dissertativo– que se pretende mostrar o caminho que conduz ao apagamento do sujeito na supervalorização do atleta enquanto objeto. A noção de sujeito barrado, em psicanálise, remete sempre ao sujeito do inconsciente, sujeito do desejo, não ao indivíduo ou a uma pessoa completa e total, mas ao sujeito cindido pelo plano da linguagem, dividido entre o consciente e o inconsciente, o que faz com que ele não saiba por que age de uma determinada forma não de outra. É esta “barra” estrutural que determina a falha constitutiva do sujeito, que se vê castrado, barrado.

Inicialmente, o atleta, por ser sujeito, apresenta esta barra estrutural. Ele é barrado, cindido, apenas pela Lei cultural que o organiza enquanto sujeito, seu desejo é permitido e o atleta é a única razão de ser do esporte. No entanto, quando o atleta é alvo dos técnicos ou da forma com a qual seu corpo é tratado a partir daquilo que esperam dele, ele recebe uma outra barra além da estrutural. Neste ponto é possível vendê-lo, alargá-lo, diminuí-lo enquanto sujeito. Pouco é permitido ao atleta, e seu desejo quase não é notado. De outra forma, já quando o atleta perde completamente seu desejo, quando ele passa apenas a responder de onde o sistema o coloca, tem-se a morte do sujeito. O atleta está literalmente interdito por uma situação que acarreta no apagamento do sujeito e na ascensão do objeto.

²⁸⁶ RAMIREZ, Fernanda. O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto. In: COZAC, João Ricardo. *Com a cabeça na ponta da chuteira: ensaios sobre a psicologia do esporte*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 57-71.

Para que não se produza uma prática sem desejo, é preciso evidenciar, por fim, o que há de específico no atleta enquanto sujeito sem permitir que ele fique reduzido ao sistema ou encoberto pelos desejos de outrem. É preciso uma vivência mais humana do esporte em que atletas, mais que objeto, sejam o centro da atividade, o sujeito.

Voltando-se às questões do estágio, seu início foi conturbado pela distância que havia entre técnico e atletas. Enquanto se evidenciava grande transferência dos atletas para com o técnico anterior, havia, da mesma forma, grande resistência deles para com o novo. Uma resistência que barrava não apenas o técnico, mas o próprio processo de aprendizagem que, para acontecer, dependia, como já foi dito anteriormente, do movimento entre um e *Outro*, entre técnico e atleta.

Foi a partir do conflito aí instaurado que se iniciou uma preocupação (do técnico) em responder o porquê de estar ali, devido a sua frustração de não conseguir ensinar a atletas que não aprendiam, como se o processo pudesse acontecer apenas do técnico para o atleta. Quando se vai de um para outro, mantém-se um modelo de informação linear que não causa novo significativo naquele que supostamente aprende. Na posição de *mestre*, o técnico impõe uma concepção de jogo que colocam os atletas numa posição de ‘dispensa’. Da mesma forma como eles estão descartados de pensar, poderão ser dispensados de jogar e, objetos, assumem um lugar no banco de reservas e não um lugar de sujeito. Os atletas aceitam responder às demandas do técnico e este, que rege a prática pedagógica, desconsidera, em prol do seu desejo e da sua verdade que ele quer ver respondida, que os jogadores possuem um saber que lhes dão certa particularidade e que não tem como ser dissociado do contexto esportivo.

O quadro abaixo mostra como foi elaborado o *Plano de Aula* no 1º semestre de estágio, traduzido por esta concepção de *mestre*.

Quadro 2. Plano de Aula: o 1º Semestre.

1º Semestre	Objetivo (são)	Método (s)
Avaliação	Adequar o andamento da equipe às necessidades vigentes e/ou falhas eventuais comprometedoras no processo de aprendizagem.	Observação do professor-técnico, sem participação direta do aluno.
Conversa Dirigida	Tirar eventuais dúvidas sobre a prática do basquetebol e verificar a existência de problemas a serem resolvidos, inclusive de ordem relacional.	Mostrar os caminhos decorrentes de determinadas situações, estimulando que o próprio aluno chegue a uma resposta adequada.
Dinâmica de Grupo	Trabalhar aspectos psicológicos de formação de equipe e fortalecer o espírito de amizade; polir os defeitos; reafirmar as virtudes; trabalhar união da equipe.	Aplicação de dinâmicas de grupo, oriundas e adaptadas da psicologia.
Aquecimento	Preparar o corpo para a prática esportiva.	Exercícios estáticos e dinâmicos; Brincadeiras e Grandes Jogos.
Conteúdos Específicos	Ensino, aperfeiçoamento e prática dos conteúdos específicos do basquetebol.	Privilegiar situações com configuração semelhante ao jogo, administrando-se as tarefas de modo que partam do mais simples ao mais complexo.
Coletivo	Aplicar os conhecimentos aprendidos anteriormente.	Gerenciar a prática do coletivo.

Referindo-se aos ensinamentos de Freud e Lacan na proposição de que *educar é impossível*, o discurso relativo ao primeiro semestre alerta para uma totalidade, ou seja, para um pensar que se *inter-dita* através de um enfoque global, onde o corpo do atleta e seu aprender estariam determinados por três dimensões: *uma instrumental* (de um corpo tomado enquanto ferramenta de trabalho para o professor ou técnico que se propõe a adequá-lo às técnicas e táticas esportivas em prol da vitória), *uma cognitiva* (de um corpo transformado num instrumento de construção da inteligência humana, que constrói o esporte, a tática, a realidade, que sente e que se emociona) e *uma tônico-emocional* (de um corpo comunicação, lotado de expressões e de manifestações como o riso e o choro, traduzidos apenas por seus signos, sendo, portanto, fins em si mesmas)²⁸⁷.

Esta totalidade a que se impõe o processo de aprendizagem leva ao *adequar* e, portanto, à classificação de tarefas. Isso porque o técnico, na figura de *mestre*, detém o poder e acredita ser o único que sabe como chegar, por exemplo, à vitória e o único a possuir a receita mais adequada. Se por um lado cabe a ele *adequar o andamento da equipe às necessidades vigentes e/ou falhas eventuais comprometedoras no processo de aprendizagem* (objetivo da avaliação), *administrar as tarefas de modo que partam do mais simples ao mais complexo* (método de conteúdos específicos), contemplando o encadeamento estrutural e seqüencial das mesmas, como por exemplo, no caso do basquetebol, trabalhando situações de 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x3, 4x3, 4x4, 5x4 até chegar ao jogo propriamente dito, é dizer que as estratégias de ensino estão inicialmente

²⁸⁷ LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

vinculadas ao saber do técnico, como se somente a ele fosse possível avaliar e mostrar os caminhos decorrentes de determinadas situações em busca de uma resposta mais adequada pela capacidade de adaptação do aluno.

Uma vez que os caminhos seguidos são aqueles que o técnico considera como os mais adequados (método de conversa dirigida), ele conduz esportivamente o saber do atleta, o que supõe haver sobre este último um padrão corporal de comportamento e de resposta estabelecido pelo primeiro. Este *conduzir* mantém o atleta na posição de objeto até mesmo quando se pretende atingir seus aspectos psicológicos uma vez que as concepções de *amizade*, *defeito* e *virtude* foram estabelecidas e também julgadas pelo técnico (objetivos de dinâmica de grupo).

Duas críticas caberiam: uma que gira em torno da posição de *mestre* assumida pelo técnico –posição que outorga um poder e um saber sobre o que é melhor ou pior neste suposto aprendizado do atleta. Outra que diz respeito aos *conteúdos específicos* que seqüencialmente foram definidos na ordem: domínio de corpo, manejo de bola, passe, drible, finalização, recuperação e esquemas de jogo, dando a idéia de que os alunos encontram-se dentro de determinados pacotes, como se a eles apenas fosse permitido: aos 7 e 8 anos o domínio do corpo e a manipulação da bola; aos 9 e 10 anos, os diferentes tipos de passes, as diferentes formas de receber a bola e o drible; aos 11 e 12 anos, finalização e fundamentos específicos; e aos 13 e 14 anos, a execução de todos os fundamentos aprendidos, isolando-se algumas configurações de jogo em organizações táticas ofensivas e defensivas.

Sem a observação de que se *dará ênfase ao conteúdo programático específico, sem deixar de reviver conteúdos anteriores nem de antecipar conteúdos de outras fases*²⁸⁸, é como se dissesse que esse aluno está “reduzido a uma mera etapa do desenvolvimento humano, com o privilegiamento, sobretudo, sobre o desenvolvimento físico”²⁸⁹, deixando de lado sua singularidade.

Se neste primeiro momento o foco manteve-se na evolução dos atletas, deve-se ao *não pular fases* um papel de destaque no processo de aprendizagem. Papel que acaba por reforçar a idéia evolutiva de crescimento e desenvolvimento e, também, de se adequar o

²⁸⁸ PAES, Roberto Rodrigues. *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: ULBRA, 2001.

andamento do processo de acordo com as exigências e potencialidades dos atletas ressaltando-se, desta forma, um discurso cognitivo-comportamental.

Este não pular fases respeita as *fases sensíveis* e está diretamente relacionado à aquisição de técnicas básicas que (re)produziriam um repertório motor facilitador das ações durante o jogo. Em geral, espera-se que o aluno domine um tópico até um certo ponto antes que possa ir adiante –a estrutura de pré-requisitos e seriação é o melhor exemplo desta concepção; que, após uma avaliação (realizada pelo professor) irá definir o momento em que o aluno estará *apto* a enfrentar algo novo e supostamente mais complexo²⁹⁰.

Sobre este aspecto, o quadro abaixo, referente ao 2º semestre de estágio, indica que também a *preparação teórica* está vinculada a esta *Lei* (do técnico), uma vez que se trabalha com conteúdos temáticos definidos previamente (método de discussão teórica), mostrando haver uma ‘seqüência obrigatória’ para que o processo de aprendizagem produza efeito.

Quadro 3. Plano de Aula: o 2º Semestre.

1º Semestre	Objetivo (s)	Método (s)
Avaliação	Adequar o andamento da equipe às necessidades vigentes e/ou falhas eventuais comprometedoras no processo de aprendizagem.	Observação do professor-técnico; Realizada também pelo aluno.
Prática Livre	Experimentação, descoberta e prática de ações esportivas; maior envolvimento com a modalidade.	Nenhum.
Jogo Cooperativo	Trabalhar o grupo em seus aspectos funcionais como: cooperação, amizade, ajuda mútua, espírito de equipe, etc.	Através de Jogos Cooperativos.
Discussão Teórica	Preparação teórica sobre regras, arbitragem, esquemas defensivos, ofensivos e demais assuntos de interesse.	Atividade realizada em círculo onde cada atleta recebe uma folha contendo um conteúdo temático determinado pelo técnico.
Aquecimento	Preparar o corpo para a prática esportiva.	Exercícios estáticos e dinâmicos; Brincadeiras e Grandes Jogos.
Conteúdos Específicos	Ensino, aperfeiçoamento e prática dos conteúdos específicos do basquetebol.	Privilegiar situações com configuração semelhante ao jogo, administrando-se as tarefas de modo que partam do mais simples ao mais complexo.
Coletivo	Aplicar os conhecimentos aprendidos anteriormente.	Gerenciar a prática do coletivo.

Como se pode observar, as aulas do 2º semestre mantém o modelo das aulas do semestre anterior. Enquanto o professor expõe, o aluno olha, escuta e copia, uma vez que, na posição de *mestre*, a tendência do professor é de, em sua exposição, “apresentar

²⁸⁹ MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 107.

²⁹⁰ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 130.

uma estrutura de maneira mais clara possível – uma vez que a estrutura, ela própria, é construída sob a tese da supressão de ambigüidades – evitando ruídos que possam atrapalhar a comunicação, de modo que aquela, por si, mostre os significados que tem”²⁹¹.

Neste sentido, *privilegiar situações com configuração semelhante ao do jogo* (método de conteúdos específicos, presentes nos 1º e 2º semestres), é colocar em nível de igualdade tanto o jogar quanto o aprender. Porém, apenas o espaço de jogar e de aprender é que são os mesmos. Tanto o aprender quanto o jogar estão imersos na linguagem e precisam, conseqüentemente, ser apreendidos pelo sujeito para que o atleta, deles, tome posse.

Abrir um espaço para uma *prática livre* (2º semestre), já anunciava haver uma preocupação com o jogar de cada atleta que então recebem a permissão de ‘existir’ através da *experimentação, descoberta e prática das ações esportivas* (objetivos de prática livre). Já se anunciava *dar uma voz ao atleta para que ele dissesse sobre seu jogar* e se tornasse sujeito da prática esportiva. Diante disso, a mudança gerada para o 3º semestre de estágio (como mostra o quadro a seguir), se viu imbricada com as questões da fala que permeiam o processo pedagógico.

Quadro 4. Plano de Aula: o 3º Semestre.

1º Semestre	Objetivo (s)	Método (s)
Discussão Teórica	Preparação teórica sobre regras, arbitragem, esquemas defensivos, ofensivos e demais assuntos de interesse.	Atividade realizada em círculo onde cada atleta recebe uma folha contendo um conteúdo temático determinado pelos atletas.
Prática Livre	Experimentação, descoberta e prática de ações esportivas; maior envolvimento com a modalidade.	Nenhum.
Verbalização	Trabalhar os conteúdos simbólicos que envolvem a prática esportiva evidenciados pelos discursos dos atletas.	Verbalização (direcionada).
Aquecimento	Preparar o corpo para a prática esportiva.	Exercícios estáticos e dinâmicos; Brincadeiras e Grandes Jogos.
Conteúdos Específicos	Apresentação e prática dos fundamentos, habilidades específicas, técnica e tática.	Prática programada, com estrutura sujeita às modificações conforme as demandas dos alunos.
Coletivo	Prática e envolvimento com a modalidade.	Prática supervisionada.

Mantendo-se a *prática livre*, as mudanças atingiram, primeiramente, a *preparação teórica*, que tomou lugar de uma atividade extra, com conteúdos temáticos

²⁹¹ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática ...* Op. cit., p. 130.

escolhidos e preparados previamente pelo grupo. Além disso, a voz dada aos atletas, torna-se mais evidente quando eles têm a possibilidade de ter sua prática *sujeita a modificações conforme suas demandas* (método de conteúdos específicos). Neste sentido, dada a palavra aos atletas, eles passaram a operar por si próprios e a produzir significantes, conferindo ao grupo e ao jogo certas particularidades que antes não eram permitidas por causa de o saber estar apenas vinculado ao técnico na sua posição de *mestre*.

Uma falha, porém, deve ser observada. Ao se acrescentar a palavra *direcionada* (método de verbalização), o técnico ainda se mantém na posição de *mestre*, daquele que tudo sabe. O fato é que as manifestações inconscientes não têm hora para acontecer e, para existirem, precisam ser lidas por um *Outro* (o *Outro* da transferência) e a voz que está sendo enunciada, para não ficar *por aí além*, deve ser ouvida, ‘escutada’ por um *Outro* para que faça sentido, para que se trabalhe de acordo com *as manifestações simbólicas espontâneas*, como será visto no quadro a seguir referente ao 4º semestre de estágio.

Quadro 5. Plano de Aula: o 4º Semestre.

1º Semestre	Objetivo (s)	Método (s)
(ESCUTA)	Trabalhar com as manifestações simbólicas espontâneas.	(Associação Livre).
Prática Livre	Experimentação, descoberta e prática de ações esportivas; maior envolvimento com a modalidade.	Nenhum.
Aquecimento	Preparar o corpo para a prática esportiva.	Exercícios determinados e criados pelos atletas.
Conteúdos Específicos	Apresentação e prática dos fundamentos, habilidades específicas, técnica e tática.	Prática semiprogramada, dirigida, sujeita aos interesses.
Coletivo	Vivência da modalidade.	Prática supervisionada.

Como mostra o quadro, a voz, a palavra, enfim, o jogo e seu jogar foram dados para os atletas (métodos de aquecimento e conteúdos específicos) para que eles pudessem operar a partir de suas próprias demandas. Este deixar falar ou este verbalizar tudo em alguns momentos, se traduz então, no processo, numa *associação livre* como recurso metodológico de leitura psicanalítica. É deixando livre o curso das associações que o sujeito poderá estabelecer novas conexões, no caso, do contexto esportivo.

Se para a psicanálise a idéia está em trabalhar no nível do próprio corpo (que é simbólico e se apresenta pela linguagem) e na espontaneidade de suas reações, ao se dar voz ao atleta, para que ele diga sobre o seu jogo, possibilita-se um reajustamento, ou seja, uma atualização ou ressignificação das experiências que se manifestam através dos comportamentos simbólicos que dela decorrem e que não fazem senão exprimi-los.

Introduzir no esporte um corpo vivido e permitir-lhe exprimir-se é um tanto revolucionário. Tende, com efeito, a destruir o caráter das relações treinador-atleta baseado na informação de um conhecimento. Quando o técnico ou professor responde do lugar de *mestre*, daquele que sabe o que o atleta ou aluno deve sentir ou fazer, corre-se o risco de estabelecer uma relação que inibe ao invés de promover a criação. O lugar do mestre é sempre o lugar do poder, que ameaça e amedronta.

Sendo assim, o *verbalizar* (3º semestre) e, posteriormente, a *associação livre* (4º semestre), são evolutivos dos conteúdos cognitivos correspondentes à prática de *dinâmicas de grupo* (1º semestre) e, por outro lado, dos *jogos cooperativos* (2º semestre). Enquanto os dois primeiros, o verbalizar e o livre associar, incluem a subjetividade, nos outros, as dinâmicas de grupo e os jogos cooperativos, fica caracterizada a linha comportamental, behaviorista, preocupada em potencializar habilidades. O fato é que o sujeito, para aprender, “põe em jogo seu organismo herdado, seu corpo e sua inteligência construídos interacionalmente e a dimensão inconsciente”²⁹². Tal noção foi bem desenvolvida por Freud, quando concebia que o psíquico se apoiava no biológico, isto é, não poderia existir o primeiro sem o último, mas o psíquico estaria longe de ser reduzido ao orgânico.

A descrição elaborada até aqui sugere a construção do seguinte quadro para interpretar a diferença entre o que propõe uma pedagogia tradicional e o que está sendo proposto como uma pedagogia alternativa²⁹³.

Quadro 6: A pedagogia da informação versus a pedagogia da transmissão

²⁹² FERNANDEZ, Alicia. Aprender es casi tan lindo como jugar. In: *Fort-da*: revista de psicoanálisis con niños, n. 4, ago. 2001.

²⁹³ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática ...* Op. cit., p. 149. (Adaptado)

PEDAGOGIA TRADICIONAL (baseada na informação)	PEDAGOGIA ALTERNATIVA (baseada na transmissão)
Instrumentalizar para aplicar e aplicar para justificar. <p style="text-align: center;"><u>Significado</u> <i>Significante</i></p> Dado o significado de significantes e dadas as garantias de coerência interna (rigor), espera-se o significado esportivo; isto é, esperam-se aplicações corretas como exemplificações.	Problematizar para instrumentalizar e instrumentalizar para resolver. <p style="text-align: center;"><u>Significante</u> <i>significado</i></p> Dados os problemas significativos, espera-se a produção de significantes operacionais; isto é, espera-se a elaboração ou escolha de ações esportivas.
<u>Exposição de temas.</u> Domínio de Corpo garante Domínio de Bola. Domínio de Bola garante: Dribles, Passes, Arremessos e Rebotes. Dribles, Passes, Arremessos e Rebotes garantem Finalizações. <u>Aplicações.</u> Sistemas de jogo: ofensivas e defensivas.	<u>Problematização.</u> Problemas envolvendo ações técnico-táticas. <u>Instrumentalização.</u> Domínios de corpo e bola; Dribles, passes, arremessos e rebotes. <u>Elaboração ou escolha de Ações Esportivas.</u> Fundamentos. Ofensivas e defensivas. Jogo.

Na proposta de uma *pedagogia alternativa* não há uma seqüência obrigatória²⁹⁴ de ações esportivas, mas sim uma articulação entre elas: drible e passe; corpo, bola, drible, bola e arremesso; drible, corpo, passe, drible, arremesso, etc., retomados em termos de significantes, naquilo que esta nova ação esportiva marca a anterior (efeito retroativo de linguagem). Todo esse movimento advém da articulação significante, como já foi dito, da relação fundamental em que um significante (S₁) intervém numa bateria significante (S₂), representando o sujeito (S). Lembrando-se: o sujeito é barrado na medida em que nenhum significante, nem S₁ nem S₂ bastam para representá-lo integralmente. Por isso, ele é sempre representado de um significante para outro, *entre-deux* significantes.

Tome-se o exemplo: “*João não domina ...*”. Só é possível compreender, de fato, o que acontece com João ao final de sua ação: “*João não domina ... a bola*”. É a bola, último elemento da ação de João, que dá sentido ao que acontece com ele. Tome-se uma sucessão de acontecimentos: “*João não domina a bola e erra...*”. João erra o quê? Mais uma vez, só se poderá obter o sentido do que acontece com João ao término da frase: “*João não domina a bola e erra ... o drible*”. Poderia ser o passe, mas é o drible (significante posterior) que dá sentido ao que acontece com João, em substituição ao significante anterior. Tome-se mais adiante: “*João não domina a bola, erra o drible e*

perde ... a bola”. Aqui, novamente é a bola (significante posterior) que substitui o drible (significante anterior), marcando a ação esportiva. Sendo assim, o que João primeiro erra só terá sentido a *posteriori*, do final para adiante, pois é apenas depois do final que se pode “ler” uma ação e “falar” sobre ela. Se “*João não domina a bola, erra o drible, perde a bola e toma uma finta*”, é a finta o significante de substituição ao que acontece primeiro com João. Tem-se, portanto, em “*João não domina a bola, erra o drible, perde a bola, toma uma finta e cai*”, o cair como sendo o significante que representa o sujeito para outro significante.

Analisando-se de outra forma tem-se em: “*João não domina a bola*”, domínio de bola; “*erra o drible*”, o fundamento drible; “*perde a bola*”, domínio de bola; “*toma uma finta e cai*”, controle de corpo. É o controle de corpo o significante que representa o João para outro significante e não o domínio de bola ou o drible. Se as ações continuassem, depois de cair, como no exemplo: “*João levanta, recupera a bola e passa*”. Neste jogo é o fundamento passe e não mais o controle de corpo que faz falar o significante primeiro, o significante do desejo de *driblar*. Tem-se, portanto, em seqüência, um significante novo produto de uma metáfora que substitui o anterior. É nesse trajeto, através do surgimento de S₂ em S₁ que se situa a produção de significantes como alternativa para uma Pedagogia do Esporte.

Este exemplo acima foi tomado gramaticalmente em sua análise, isso porque, é justamente quando o atleta fala, elabora frases e utiliza-se de signos lingüísticos que ele ‘trabalha’, ou seja, “há produção de significações na relação entre fluxo de significantes e fluxo de significados”²⁹⁵. Quando o técnico está no lugar de mestre, implica haver um significante mestre, superior a tudo que se produz. Se o significante sai do lugar de mestre, amplia-se o campo e o jogo da significação, caracterizando o sujeito que trabalha para aprender. Já no lugar de objeto da prática esportiva o atleta é trabalhado dentro de moldes cientificamente estabelecidos, incluídos em pacotes que pretendem buscar o universal.

O aprisionamento dentro de moldes de um cientificismo estreito, na prática analítica, é estéril, fechado em si mesmo, estanque. Disso retoma-se ao fato de que em

²⁹⁴ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática ...* Op. cit., p. 150.

²⁹⁵ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática ...* Op. cit., p. 192.

uma pedagogia alternativa não há uma seqüência obrigatória de ações esportivas. A pergunta que fica é: como ter uma forma planificada de ação se se quer encontrar uma liberdade de ação? Falando-se então sobre a criação, o que ela é se ela sempre está por detrás de algum sistema ou ordem? Ou seja, algo está à sua frente, que é o significante-mestre.

A partir do momento em que o técnico sai da condição de mestre, ele se apaga enquanto ser, ou seja, ele se deixa de lado naquilo que ele acredita, para acreditar (dar crédito) no atleta que, então, emerge enquanto sujeito da prática esportiva. Neste jogo, “o professor preferencialmente desempenha o papel de provocador. Ele procura instaurar o tempo de abertura, deixando vazia a posição de mestre que trabalha pelo aluno. Ele opera sobre a transferência pedagógica. Ele ouve, ainda que seja diferencial a escuta e leva o aluno a querer-se implicar em suas próprias queixas, convoca o aluno para o trabalho. Espera-se que haja modificação da posição do aluno perante suas maneiras de justificar.”²⁹⁶

São estes dois pólos: linguagem e transferência que acabam por delimitar o campo de inserção de uma prática onde se pode tomar como alternativa a Pedagogia do Esporte. Contudo esta precisão merece ser assinalada: se uma prática pedagógica é uma prática de linguagem, nem toda prática de linguagem é uma prática pedagógica. Se é na palavra que o inconsciente encontra sua articulação essencial, pode-se, desde já, se interrogar sobre a dimensão de desconhecimento de que se reveste certas práticas que rompem com toda relação com a linguagem. É a transferência que alinha o inconsciente e a prática que lhe é própria. Esta dimensão da transferência demanda certa atenção uma vez que se encontra comprometida com o aforismo freudiano: ‘onde quer que haja transferência, haverá psicanálise’ e é o que ocorre com a prática pedagógica. Sempre que um sujeito se dirige a outro sujeito de maneira autêntica e plena, há transferência quando ocorre alguma coisa que muda a natureza dos dois seres em presença.

²⁹⁶ CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática ...* Op. cit., p. 193.

7.

“PÓS-DITO” SOBRE A PSICANÁLISE ARTICULADA
considerações finais de uma pedagogia do esporte
para o sujeito

Neste dissertativo alguns escritos foram tomados de empréstimo. Quer tenham sido pelos seus conteúdos acadêmicos, ou não. Muitas palavras foram lidas, traduzidas pelo equívoco próprio de quem as lê e, independente de sua forma, ao figurarem entre um e *Outro*, dizem mais ou menos do que se pretende dizer, como cartas que se perdem em significações no *entre-dois*.

Uma carta endereçada diz algo sobre os sujeitos: o destinatário e o remetente. A carta que vai e não volta em significações não produz efeito, apenas foi. Já a carta que vai e volta, ou seja, a carta que é lida entre metáforas, quando não diz exatamente aquilo que se crê dizer, e devolvida em metonímias, diz algo sobre os dois sujeitos em questão e modifica a natureza de ambos. Neste sentido uma carta não é apenas uma carta, está *por aí além*. Fala do vazio de dois sujeitos que não podem ser completos, que não podem ser *um*. De dois sujeitos que falam de inconsciente para inconsciente, lugar de onde se extrai a riqueza de existir.

Este *modificar a natureza de ambos os serem em presença* é bastante evidente tanto no livro de Phil Jackson, *Cestas Sagradas*, quanto neste dissertativo. Nestes dois

exemplos os atletas em questão, Michel Jordan e Bia, devolvem ao técnico a questão de suas existências, e vice-versa. Tanto Michel Jordan quanto Bia dizem algo para o técnico e ao serem *lidos* por ele, existem enquanto sujeitos. A evidência disso está no fato de ambos os atletas fazerem presença em ambos os escritos; ou seja, as questões apresentadas por eles aos técnicos, não ficam, por estes últimos, *por aí além*. Adquirem significações que fazem com que também os técnicos pensem a questão de suas existências.

Ao escrever cartas, Bia se comunica com o técnico. Alguma coisa fez com que estas cartas fossem escritas como alguma coisa fez com que o técnico as lesse entre metáforas, devolvendo metonímias. É nesse jogo de ir e vir que se caracteriza o movimento que confere existência tanto ao técnico quanto ao atleta, não apenas de um para outro. Cartas não precisariam ter sido escritas da mesma forma como não precisariam ter sido lidas e, de uma forma ou de outra, devolvidas.

Neste movimento, as cartas de Bia estão *mais além*. E ao serem revividas nesse dissertativo tiveram a oportunidade de dizer coisas que não foram ditas anteriormente, pois além de representarem o desejo de Bia, também fala do técnico. Este, a cada nova leitura, a cada novo olhar sobre o que está escrito, tem a possibilidade de (re)significar os conteúdos nelas latentes e que trazem questões de sua existência. As palavras estão lá, da mesma forma escrita; o que muda é o olhar do técnico, caracterizando o movimento que dá corte ao sujeito que se quer fazer existir, que se quer lido por um outro, a razão de ser deste dissertativo, que então se encontra endereçado à Bia, o que denota haver a via de mão-dupla da transferência. Da mesma forma com que Bia quer saber sobre seu ‘jogar’ basquetebol e que este seja lido por um *Outro*, também o técnico quer saber sobre seu ‘ensinar’ basquetebol e que este seja lido por um *Outro*; para que existam.

Não se trata, em seus intermédios, de concluir um método em Pedagogia do Esporte, mas de ressaltar o sujeito do inconsciente e tomar o atleta (e o técnico) como tal; o que é, por certo, o arremate para este dissertativo, que está, no entanto, mais caracterizado pela falta, ou seja, pelo vazio que move o sujeito que escreve. Pretende-se,

no entanto, sensibilizar os treinadores para os aspectos pedagógicos do esporte, em que nenhum êxito, nenhuma vitória, deveria sobrepor-se ao sujeito.

Entre técnico e atleta há uma fala que anuncia querer ser lida por um *Outro* de quem se faz demanda. As palavras anunciadas não têm um valor por si mesma, um valor estético. Ao contrário, estão investidas de intencionalidade, que as dinamizam e as fazem chegar ao que elas significam, diferentemente, para um e *Outro*. Traz-se, neste ponto, o *ato* (lembrando-se que este surpreende e ultrapassa a intenção do sujeito e ao dizer mais do que pretende, revela sua verdade). Enquanto *ato*, aquilo que está sendo dito precisa que um *Outro* o reconheça como tal, devolva metonímias para que, enfim, exista.

Neste sentido, o ato não é apenas um ato. Ele é posto em discurso e por ser simbolizado, nomeado pelas palavras, por ser *letra* precisa ser lido por um *Outro* que lhe dará reconhecimento. No entanto, neste movimento de *entre-dois*, também o *Outro* se ocupa da sua existência. Eis aí a idéia de o atleta possibilitar ao técnico algo que o sensibilize, mas isto apenas se produzir novos significantes em substituição aos anteriores.

A solicitação que se faz é a de uma prática que diga mais do que si mesma. Uma prática que deixa emergir o sujeito atleta. Em questão não está o modelo de treino, mas onde o atleta está inserido e que lugar ele ocupa. Não quer se discutir o saber do técnico em relação ao conteúdo de treino (neste aspecto, o atleta precisa deste *Outro* que lhe afirme sobre seu jogar, que o autorize ao esporte –o técnico, que é detentor de um saber sobre o esporte que ele, atleta, não tem), mas sim o que ele não sabe. O fato é que todo este conhecimento adquirido em livros ou no decorrer de sua vida não dá conta do sujeito atleta, o único que sabe de si. Por isso é importante dar-lhe a voz; para que ele diga como quer jogar e por que quer fazer isso de um jeito e não de outro.

O desejo que se quer ver respondido é o desejo do próprio atleta. Se durante o nascimento e durante toda a infância o sujeito é objeto de todo tipo de manipulação de seu corpo pelos outros (ele responde, primeiro, ao desejo dos pais), ao ser captado pela linguagem, o atleta, deixando de ser puro corpo e pelo ingresso ao universo simbólico, passa a ser sujeito de um corpo de que ele terá que se apropriar a partir da demanda que

lhe é respondida ou tolhida, no ‘(inter)dito’ próprio da ação da fala. Isso para que ele seja sujeito e não objeto da prática esportiva.

No lugar daquele que tem suas ações determinadas a partir das demandas solicitadas, o atleta fica encoberto pelo desejo do outro, do técnico por exemplo. Este, em prol da vitória, desconsidera que o jogador também possui um saber que lhe traz um caráter particular e que não tem como ser dissociado do contexto esportivo. Se por um lado é o técnico quem irá dizer sobre suas pernas e seus braços, mais do que isso, o atleta só se reconhecerá desta forma a partir deste *Outro* por quem ele possa se reconhecer e se autorizar ao jogo.

Se o atleta se espelha, se ele se reconhece a partir de um *Outro*, ele ‘transfere’, o que lhe permitirá, neste algo que está entre, apropriar-se do jogo. O fato é que o atleta precisa ser ‘lido’ por um *Outro* para que suas ações esportivas adquiram sentido, e isso só acontece em transferência. Para que as ações deste atleta adquiram sentido próprio e se configurem como tal, é necessário que este *Outro* devolva o significante do que ele disse e que não é o mesmo. Isso para que seu jogar exista em significações e em sua particularidade.

A particularidade existe em significações uma vez que a experiência motora conta com um discurso no qual opera o inconsciente do sujeito (e a única maneira de considerá-lo é na transferência). Uma vez que a condição do corpo humano é metaforizar-se na linguagem, os processos que ocorrem com ele não coincidem com as construções teóricas que dele fazem. Neste sentido, a ação esportiva por si só não gera nada. Não gera marca e não faz corte. Ao se promover uma prática pedagógica calcada em padrões de movimentos, coloca-se todos os atletas no mesmo pacote das teorias desenvolvimentistas e organicistas. No entanto sempre haverá algo ultrapassando este plano teórico, que é a particularidade de cada um, histórias de vida marcadas por heranças culturais-afetivas e não apenas genéticas. Quando o técnico responde do lugar daquele que sabe o que o atleta deve sentir ou fazer, corre o risco de estabelecer uma relação que inibe ao invés de promover a criação. E ao ser efetivamente criativo, o atleta é autêntico e não apenas submisso às exigências do técnico. Poderá então estabelecer novos significantes do contexto esportivo.

O aprisionamento dentro de moldes de um cientificismo estreito torna a prática esportiva fechada em si mesma, estanque. Disso retoma-se ao fato de que em uma pedagogia que coloca o atleta no lugar de sujeito não há uma seqüência obrigatória de ações esportivas. Na valorização do sujeito atleta, às vezes, uma proposta elaborada ou sugerida por um atleta vale o sacrifício de outras previamente planejadas. O que está em jogo é o próprio jogo e o que de significações ele pode produzir.

Neste jogo o técnico desempenha o papel de provocador. Isso para que o atleta trabalhe por si próprio. Quando se trabalha para o atleta, quando entra em jogo um saber pré-estabelecido que se traduz por um maior número de jogadas bem treinadas, o técnico produz um atleta que conhece mas não sabe, que não cria e pouco interage no processo, reproduz. Um atleta objeto e não sujeito da prática esportiva.

Conclui-se, portanto, que, ao se colocar o atleta no lugar de objeto, as relações se mantêm. Numa relação pedagógica de poder, por conta da lei, o atleta é escravizado, reduzido a um gerador de objetos. Este modelo de esporte ao qual se faz crítica é aquele que valoriza como produto final, a competição e o vencer. E sustentado por este apreço, o preço que se paga é o próprio atleta, que, impedido de estabelecer conexões simbólicas (os novos significantes), deixa de existir enquanto sujeito, não produz.



ABSTRACT

RAMIREZ, Fernanda de Aragão. Transference in play: psychoanalytical considerations about the ‘inter-dict’ in Sports Education. [*Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o ‘inter-dito’ em Pedagogia do Esporte*]. Campinas, 2003. [134p]. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

It is from an epistemological position within psychoanalysis that this study has developed. It's main objective is to discuss the interrelationships or ties between teacher-student and coach-athlete, and what can be said with regards to the learning process. What is at play is the process of "transference", which runs directly from the conscious to the unconscious and which for Lacan is "structured like a language", who takes it as a consequence of free association which therefore always directs itself towards an *Other*. It is within this relationship between *one*, and an *Other*, that the four discourses which form part of the social network: that of the teacher, the academic, the hysteric and the analyst make ground. In the spotlight, is the phenomenon of "transference" in which the unconscious are linked to knowing (as well as Sports Education itself is related to knowing). The subject (student or athlete) by the simple fact of having agreed with the fundamental rule which places him / her in a position of not knowing, falls into a relationship of dependency with an *Other* who it is assumed is in a position of knowing. When sustained by the speech and considering what is being said, Sports Education –from the subject point of view– begins to listen to the student's / athlete's reasons for wanting to play one way and not another. This is in opposition to a learning style where the teacher, who is supposed to know everything, teaches the student, who knows nothing, to ‘copy’ (learn from) him / her.

**R****REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

A REVISTA, vol. 1, números de 1 a 3. São Paulo: Metal-Leve, 1978.

ALBERTINI, Paulo. O corpo construído e a importância do gesto pessoal. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S107-110, jan-jun 2001.

ALCÂNTARA MACHADO, Antônio. *Mana Maria – obra póstuma*. Rio de Janeiro: Olympio, 1936.

ANDRADE, Maria Lúcia de Araújo. *Clínica e teoria psicanalítica do sintoma psicomotor*. 1994. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ÂNGELO, Luciana Ferreira. Psicanálise e Psicologia do Esporte: é possível tal combinação? In: RÚBIO, Kátia. (Org.). *Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 55-65.

ARTUSIO, Francesco. *Psicoginnastica*. Como: Red, 1989.

ARTUSIO, Francesco. *Psicologia e psicoanalisi dello sport*. Umbertide (PG): Politécnico Perugino, 1985.

BALDINO, Roberto Ribeiro; CABRAL, Tânia C. Baptista. Os quatro discursos de Lacan e o Teorema Fundamental do Cálculo. In: *Revista Quadrante*, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 1-24, 1997.

BASTIDAS, Cláudio. *Driblando a perversão: psicanálise, futebol e subjetividade brasileira*. São Paulo: Escuta, 2002.

BAYER, Claude. *Approches Actuelles d'une Épistémologie des Activités Physiques et Sportives*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, 1993, p. 87-93.

BENTO, Jorge Olímpio. Contextos e perspectivas. In: BENTO, Jorge Olímpio; GARCIA, Rui; GRAÇA, Amandio. *Contextos da Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemáticas*. Porto: Livros Horizontes, 1999.

BLANC, Denise. O mestre castrado. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 117-123.

BROUSSE, Marie-Hélène; et al. *Sport, psychanalyse et science*. Paris: PUF, 1997.

CABRAL, Tânia Cristina Baptista. *Contribuições da psicanálise à educação matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARRIER, Claire. *Le champion, sa vie, sa mort, une psychanalyse de l'exploit*. Paris: Bayard, 2002.

CASTRO, José Renato Gomes. Educação Física: para além do conceito de formação de competências sociais. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). *O fenómeno desportivo no início de um novo milénio*. Coletâneas – 1º Congresso Científico Latino-Americano FIEP-UNIMEP, 2000. p. 297-301.

CHEMOUNI, J. Psicanálise & Educação. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 623-631

CIANI, Andréia Büttner. *Aula particular de matemática: uma questão de gosto e as relações de poder*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Matemática, Universidade Estadual Paulista.

DERWIN, Dan. A Psychoanalysis of Sports. In: *Psychoanalytic Review*, n. 72, 1985, p. 277-299.

DEVOTI, Domenico. *Dal trauma alla performance: micropsicoanalisi e prestazione sportiva*. Disponível em < www.psyco.com/memoriali/appfonditi/traumaprestazione.html >. Acessado em 18 ago 2002.

DISCURSO. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1986, p. 9-30.
- DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- DRAMISINO, Hugo. *Freud Fútbol Club: Psicoanálisis y fútbol*. Buenos Aires: Ledra, 1997.
- DREYFUS, Sacha. Modélisation de la problématique d'un sujet pris dans une activité particulière: l'escalade. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Contos de Aprendiz*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- EDUCAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- EDUCAÇÃO. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- EISTEIN, Albert. Educação em vista de um pensamento livre. In: EISTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 29-30.
- FACCHINETTI, Cristiana. *Deglutindo Freud: história da digestão do discurso psicanalítico no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FEIJÓ, Olavo Guimarães. *Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Shape e Promoções, 1992.
- FERNANDEZ, Alicia. Aprender es casi tan lindo como jugar. In: *Fort-da: revista de psicoanálisis con niños*, n. 4, ago. 2001.
- FERNANDEZ, Alicia. El saber em juego. In: *Fort-da: revista de psicoanálisis con niños*, n. 3, abr. 2001.
- FERRARO, Tom. A Psychoanalytic perspective on anxiety in athletes. In: *Athletic Insight: the On-line Journal of Sport Psychology*. Vol. 1, Issue 2, 1999. Disponível em <www.athleticinsight.com/Vol1Iss2/Psychoanalytic-Anxiety.htm>
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREUD, Sigmund. [1895] A psicoterapia da histeria. In: Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume II (1893-1895). *Estudos sobre a histeria* (Breuer e Freud). Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 253-294.

FREUD, Sigmund. [1900] A interpretação dos sonhos. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume V (1900-1901). *A interpretação dos sonhos* (segunda parte) e *Sobre os sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. [1901] Fragmento da análise de um caso de histeria. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII (1901-1905). *Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989, p. 11-115.

FREUD, Sigmund. [1905] Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII (1901-1905). *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989, p. 162-194.

FREUD, Sigmund. [1907] O esclarecimento sexual das crianças (carta aberta ao Dr. M. Fürst). In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX (1906-1908). *'Gradiva' de Jensen e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 137-144.

FREUD, Sigmund. [1908] Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX (1906-1908). *'Gradiva' de Jensen e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 187-208.

FREUD, Sigmund. [1910] Cinco lições de psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XI (1910). *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 38-45.

FREUD, Sigmund. [1912] A dinâmica da transferência. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XII (1911-1913). *O caso de Schreber, Artigos sobre a técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 133-143.

FREUD, Sigmund. [1913] Introdução a *The psycho-analytic method*, de Pfister. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XII (1911-1913). *O caso Schreber, Artigos sobre a técnica e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 415-418.

FREUD, Sigmund. [1913] O interesse científico da psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII (1913-1914). *Totem e tabu e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 224-226.

FREUD, Sigmund. [1914] Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise). In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XII (1911-1913). *O caso de Schreber, Artigos sobre a técnica e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 193-203.

FREUD, Sigmund. [1917] Conferência XXVIII, Terapia analítica. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVI (1916-1917). *Conferências Introdutórias sobre psicanálise (parte III)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 523-539.

FREUD, Sigmund. [1920] Além do princípio do prazer. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVIII (1920-1922). *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 17-85.

FREUD, Sigmund. [1925] Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIX (1923-1925). *O ego e o id e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 341-343.

FREUD, Sigmund. [1926] Psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XX (1925-1926). *Um estudo auto-biográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 301-309.

FREUD, Sigmund. [1927] O futuro de uma ilusão. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXI (1927-1931). *O futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 15-80.

FREUD, Sigmund. [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXII (1932-1936). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 167-191.

FREUD, Sigmund. [1937] Análise terminável e interminável. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXIII (1937-1939). *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 247-287.

GARGANTA, Júlio. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, Júlio. *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 2000, p. 51-61.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 11-25.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. *O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

GRAÇA, Amândio. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 11-25.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPO de Investigación del ICF y CIEN sobre Psicoanálisis y Pedagogía. *Detrás de la norma...*, s/d.

INCONSCIENTE. In: CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 106-108.

INCONSCIENTE. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INCONSCIENTE. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 264-271.

INCONSCIENTE. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 374-378.

JACKSON, Phil; DELEHANTY, Hugh. *Cestas Sagradas: lições espirituais de um guerreiro das quadras*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

JORGE, Marco A. Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 17-32.

JORGE, Marco A. Coutinho. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, v.1: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa. *A psicanálise no Brasil*. Revista ComCiência, Campinas, 10 out. 2000.

KATZ, Donald. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. São Paulo: Best Seller, 1997.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KORSAKAS, Paula. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JR, Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 39-49.

KRACKE, Waud. *Algumas observações antropológicas sobre a psicanálise no Brasil*. [Some anthropological observations on psychoanalysis in Brazil] © LES ETATS GÉNÉRAUX DE LA PSYCHANALYSE, Chicago, 5 out. 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.

LACAN, Jacques. Da interpretação da transferência. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 231-245.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

- LACAN, Jacques. O inconsciente freudiano e o nosso. In: LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, 1985, p. 24-32.
- LACAN, Jacques. O saber e a verdade. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 121-135.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-70)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. O sujeito e o Outro (I): a alienação. In: LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 193-204.
- LACOMBE, Fábio P. O corpo, a psicanálise e o cotidiano. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 23-25.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LAJONQUIERE, Leandro. Entre o psíquico e o somático: contribuições da psicanálise e das terapias corporais para a Educação Física. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S115, jan-jun 2001.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas*. In: *Rev. da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, n.16, 1999, p. 27-38.
- LANCES Inocentes, Searching for Bobby Fischer. Produção de Scott Dudin e direção de Steve N. Zaillian. Paramount, 1993. 1 videocassete (110 min); VSH, Ntsc, son. Legendado, Port.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e a prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.
- LE THIEC, Jean-Michel. L'acte de l'entraîneur: ses conditions et sa logique. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.
- LEITE, Márcio Peter de Souza. *Psicanálise Lacaniana: cinco seminários para analistas kleinianos*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LEVIN, Esteban. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LODETTI, Giovanni; RAVASINI, Carlo. *Aspetti psicoanalitici dell'attività sportiva: nuove metodologie di osservazione clinica applicate all'età evolutiva*. Milano: Ghidini, 1990.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 37-70.
- MARIO DE ANDRADE. Paulicéia desvairada. In: *Poesias Completas*. São Paulo: Martins, 1980.
- MARQUES, Antonio. Carta ao treinador. In: Revista Treino Desportivo, ano II, n. especial. 3, out. 2000, p. 36-39.
- MARQUES, Antonio. Desporto e futuro. Futuro do desporto. In: GARGANTA, Júlio. *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 2000, p. 7-20.
- MARTINHO, Maria H. Coelho. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco A. Coutinho (orgs.). *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário*, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 149-163.
- MASOTTA, Oscar. *Introdução à Leitura de Lacan*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- MASTRO ROSA, Adriano. Competição: o espelho de Narciso. In: RIBEIRO, Tomaz Leite (org). VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002. p. 55-58.
- MATE, Alexandre Luiz. O ovo que mergulhou até o estrangeiro para se esconder na galinha. In: HUET, B. et al. *O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1991, p. 72-87.
- MATOS, Lúcia. (Re)significações da subjetividade e identidade do corpo que dança. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S115-119, jan-jun 2001.
- MENDONÇA FILHO, João Batista. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 71-106.
- MENOTTI DEL PICCHIA. O Homem e a Morte. In: *Klaxon*, n. 1, 1922.
- MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 55-71.
- MILLER, Jacques-Alain. O piropo: psicanálise e linguagem. In: MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 27-39.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *A transferência e a ação educativa*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, Juan-David. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

OLIVEIRA, Carmem Lucia Montechi Valladares. *A implantação do movimento psicanalítico na cidade de São Paulo*. © ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE. Digital. Acesso em 24 de julho de 2002.

OSWALD DE ANDRADE. *Serafim Ponte Grande*. São Paulo: Global, 1985.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e jogos coletivos. In: DE ROSE JR, Dante. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-98.

PAES, Roberto Rodrigues. *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: ULBRA, 2001.

PALAVRA. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PEDAGOGIA. In: INSTITUTO Antonio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PSICOANALISIS del deporte. *Clarín*, 26 de julho de 1994.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

QUINET, Antonio. A psiquiatria e sua ciência no discurso da contemporaneidade. In: QUINET, Antonio. *Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001 p.13-20.

RAGNI, Patrice. Le destin de l'entraîneur. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

RAMELLO, Angela; DEVOTI, Domenico. *Perché lo sport? Studio sicanalitico*. Torino: Tirrenia-Stampatori, 1975.

RAMIREZ, Fernanda. A psicanálise enquanto elemento das ciências desportivas. In: *Lecturas en Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Revista Digital, ano 7, n. 35, abril de 2001.

RAMIREZ, Fernanda. O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto. In: COZAC, João Ricardo. *Com a cabeça na ponta da chuteira: como a psicologia entra em campo a favor do atleta*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 57-71.

RAMIREZ, Fernanda. *Uma perspectiva psicanalítica para o treinamento em equipes de base de basquetebol*. (Monografia), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROCHA, Fernando. O corpo em psicanálise. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 25-30.

RODRIGUES, Nelson. Futebol: paixão do Brasil. In: *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RUSSO, Jane Araújo. *O corpo contra a palavra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

SAGAWA, Roberto. A psicanálise pioneira e os pioneiros da psicanálise em São Paulo. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org). *Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOUZA, Aluísio Moreira de. O corpo em psicanálise. In: *Agenda de Psicanálise 2*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, s/d, p. 11-12.

SOUZA, Neusa Santos. O sujeito suposto saber: uma objeção à transferência na psicose? In: *Agora*, vol II, n. 1, jan.-jun. 1999, p.109-119.

SZTERLING, Silvia. *Diálogo entre a psicanálise e a psicopedagogia: sobre a (im)possibilidade de aprender*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TAVARES, Fernando. O processamento da informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. *O ensino dos jogos desportivos*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1998, p. 35-46.

TERRISSE, André. La confrontation a la limite comme mode de production du savoir-y-faire d'un entraineur expert. In: *Congrès International de la SFPS*. Paris: INSEP, 2000.

TÓFOLI, Daniela. *Modernismo e psicanálise, de braços dados no Brasil*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 7 out. 2000.

TOSTÃO. *Driblar, fintar e brincar*. Coluna da Folha de 20 de setembro de 2001.

TRANSFERÊNCIA. In: CHEMAMA, Roland (Org). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995, p. 217-219.

TRANSFERÊNCIA. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar., 1996.

TRANSFERÊNCIA. In: LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 668-678.

TRANSFERÊNCIA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 766-770.

WAGNER, Cláudio Mello. *Futebol e orgasmo: ensaio sobre organomia e futebol*. São Paulo: Summus, 1998.

WAGNER, Cláudio Mello. O ato falho nos esportes: alguns apontamentos. In: *Motriz*, vol. 7, n.1, (Supl.), p. S111-112, jan-jun 2001.