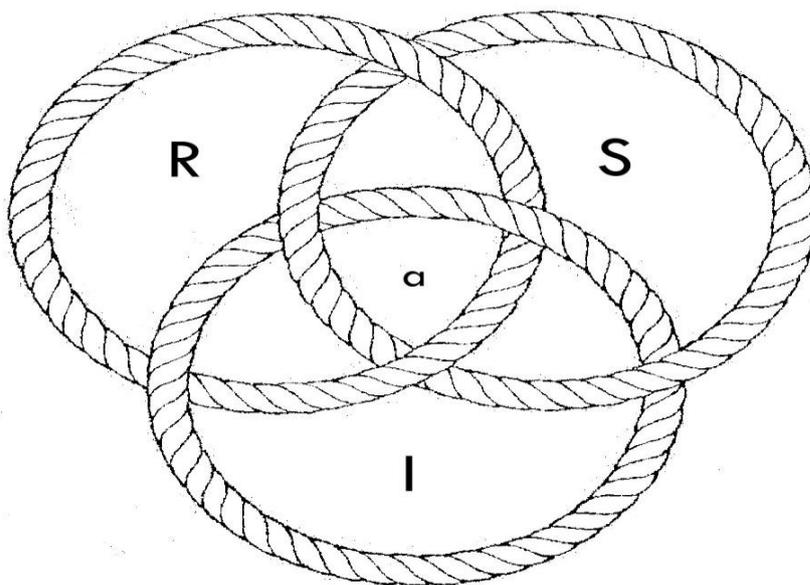




Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação - DEDC I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

Eliana de Jesus Menezes

O Saber e a Criança-Sujeito em Anéis e Letras Borromeicas



Salvador
2014

Eliana de Jesus Menezes

O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

Orientadora:
Prof.^a Pós Dr.^a Maria de Lourdes Soares
Ornellas

Salvador
2014

M543

Menezes, Eliana de Jesus
O saber e a criança-sujeito em anéis e letras
borromeicas/ Eliana de Jesus. Salvador. 2014
122f.: il.

Orientadora: Profª Drª Maria de Lourdes Soares Ornellas

Dissertação de Mestrado- Universidade do Estado da Bahia-
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade.

1. Conhecimento 2. Criança-sujeito 3. Nó Borromeano 4. Psicanálise.
I. Título

CDD 150.195



Universidade do Estado
da Bahia

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação - DEDC I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

Folha de Aprovação

Eliana de Jesus Menezes

O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

Orientadora:

Prof^a Pós Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr^a Lynn Alves

UNEB - Banca interna

Prof^a Dr^a Larissa Ornellas

UNEB - Banca interna

Prof^o Pós Dr^o Rinaldo Voltolini

USP - Banca externa

Prof^a Pós Dr^a Maria de Lourdes S. Ornellas

UNEB - Orientadora

Salvador

2014

DEDICARE

Aos meus amores *Antônio Armando e Arthur Bernardo* por me sustentar nesse caminho.

A Zefa e Raimundo, meus pais que me anelaram nas cirandas do saber.

AGRADECIMENTOS

À Vida que me sustentou nessa escolha.

Aos meus pais, Zefa e Raimundo, por estarem junto a mim.

À Antônio Armando, meu amor, por me incitar sempre.

À Tina, minha irmã e *mãe de meu filho*, pela força e por estar junto nessa busca pelo saber.

À Ciana e Cila, irmãs que mesmo longe estiveram presentes-ausentes.

À Mariana, Duda, Miguel, Pedro e Brayan pela alegria e tristeza de ser criança.

À Luzia pela presença simbolizada no silêncio.

À Zé Filho pelo riso mesmo nos momentos difíceis.

À Dr^a Izabel Abreu pelo incentivo desde minha adolescência.

À Alba Abreu, que com sua ética e desejo de analista, um dia me apresentou à Psicanálise.

À Tereza Cristina pela escuta de meus ditos e não-ditos.

Ao Projeto Freudiano pelo saber transmitido.

A Telma Cortizo pela alegria e amizade nesse caminhar.

Ao Geppe-rs pelas interlocuções na contribuição de minha pesquisa.

Ao PPGEduc e seus professores que me instigaram na feitura de minha pesquisa.

À Prof^a Dr^a Lynn Alves pelo olhar pesquisador sobre esta escrita.

À Prof^a Dr^a Larissa Ornellas por contribuir de forma significativa nesse estudo.

Ao Prof^o Pós Dr^o Rinaldo Voltolini por suas valiosas contribuições nessa escritura.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, por suas falas, silêncios e olhares.

À Prof^a. Pós Dr^a M^a de Lourdes Soares Ornellas pela escuta do meu objeto e por fazer par comigo nesse percurso.

TRIBUTO FAÇO:

Aos meus filhos trigêmeos Rafael, Samuel e Vitor que chegaram, passaram e deixaram marcas inscritas em mim.

A Arthur Bernardo, filho querido que tanto me pede para não viajar.

RESUMO

A presente pesquisa nomeada: “*O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*” tem como objetivo analisar o (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração dos anéis do Real, do Simbólico e do Imaginário no conhecimento escolar. Este estudo parte da escuta de um dos dilemas da escola: o não investimento da criança-sujeito no tocante ao conhecimento que ela transmite na contemporaneidade. Ao fazer essa escuta, algumas questões emergem neste estudo: Que lugar o conhecimento ocupa frente ao (des)investimento da criança-sujeito? Como a criança-sujeito nomeia o saber? Vale pontuar que os objetivos foram, em grande parte, alcançados, a partir dos aportes teóricos que sustentaram essa pesquisa, a saber: Ariés(1981), Cambi (1999), Duffor (2005), Freud (1905, 1908, 1910, 1911, 1914, 1915, 1920), Kupfer (2001,2007), Lacan (1932, 1949, 1953,1955, 1964, 1972, 1974), Ornellas (2007, 2008, 2010), Paín (1996,1999), Voltolini (2011,2012) e outros. A rota metodológica foi de cunho qualitativo com viés de estudo de caso por se tratar de uma pesquisa que abarca a dimensão subjetiva do sujeito. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: observação direta, entrevista em profundidade e leitura de imagens. Os sujeitos foram duas crianças do 5º ano do ensino fundamental I e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre. O *lócus* da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino no Estado de Sergipe. Para analisar e interpretar os dados, foram construídas categorias analíticas dos referidos instrumentos. A análise dos dados se deu a partir da Análise do Discurso de vertente francesa, por possibilitar a escuta dos ditos, não-ditos, silêncios e pausas dos sujeitos na pesquisa. (In)conclui-se que o desinvestimento da criança-sujeito no conhecimento na sala de aula é presentificado, pois este na contemporaneidade ocupa um lugar esvaziado por possuir um valor instrumental, de troca e a escola, por sua vez, ao privilegiá-lo contribui, em certa medida, para esse desinvestimento e um possível apagamento da criança-sujeito tomada como objeto para atender as demandas do sistema capitalista que busca evanescer o sujeito na cena contemporânea. Com isso, a questão do (des)investimento no conhecimento que a escola transmite não é somente pedagógica, pois a criança-sujeito não deixa de ser inscrita com a marca do desejo, uma vez que, o conhecimento também faz uma travessia pelo saber inconsciente. Assim, as categorias que desvelaram o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento foram: *Fort-da*, *Ambivalência* e *o Brincar*; significantes que traduzem a criança-sujeito investida e/ou desinvestida no conhecimento por ser desejante, ou seja, marcada por uma falta que constitui o sujeito.

Palavras-Chaves: saber; conhecimento; criança-sujeito; nó borromeu.

ABSTRACT

The present research, named “The knowledge and the child-subject in rings and Borromean letters”, aims to analyze the child-subject’s (dis)investment in scholar learning structured on the linkage of Real, Symbolic and Imaginary rings. This study starts from the observation of one of the school’s dilemmas: the child-subject’s no-investment regarding the knowledge that she transmits in contemporaneity. By doing this observation some questions appear: which position the knowledge occupies against the child-subject’s no-investment? How the child-subject names the knowledge? The objectives were mostly achieved from the theoretical literature that supported this research, namely: Ariés(1981), Cambi (1999), Duffor (2005), Freud (1905, 1908, 1910, 1911, 1914, 1915, 1920), Kupfer (2001,2007), Lacan (1932, 1949, 1953,1955, 1964, 1972, 1974), Ornellas (2007, 2008, 2010), Paín (1996,1999), Voltolini (2011,2012) and others. The methodology was qualitative and case study biased, given that this research comprises the subject’s subjective dimension. The data collection procedures were: direct observation, in-depth interview and images reading. The subjects were two children from 5° year of fundamental learning I, the locus of the research being a state school in Sergipe state. Analytical categories of the referred instruments were constructed to analyze and interpret the data. The data analysis was performed based on the Analysis of the French Discourse, as it allows listening to the subject’s sayings, not sayings, silences and pauses on the research. (In) on concludes that the divestiture of the child-subject knowledge in the classroom is made present, as this has a place in contemporary emptied by having an instrumental value, exchange and school, in turn, contributes to the privileging it to some extent, to this divestiture and a possible deletion of the child-subject taken as an object to fulfill the demands of the capitalist system that seeks evanesce the subject in the contemporary scene. Thus, the issue of (dis) investment in the knowledge that the school is not only teaching conveys, for the child-subject is nevertheless inscribed with the mark of desire, since knowledge also makes a traversing through the unconscious knowledge. Thus, the categories that unveiled the (dis) investment in the child-subject knowledge were: *Fort - da, Ambivalence and Play*, signifiers that translates the child-subject investee and/or divested in knowledge to be desirer, ie, marked by a lack that the subject constitutes.

Keywords: learning; knowledge; child-subject; Borromean node.

SUMÁRIO

Prelúdio: Cirandas de um <i>Savoir-Faire</i> na minha história	10
Introduzindo letras e anéis: $RSI + EFC + a = LB$	15
Ato I - O Nó da Infância na Contemporaneidade	27
Ato II - A Criança-Sujeito, o Saber Inconsciente e o Conhecimento: Tripartição de Freud a Lacan	46
Ato III – O nó e os anéis de borromeu: RSI e o saber	62
3.1. O Primeiro Anel.....	63
3.1.1. O Imaginário: a criança se vê no espelho	63
3.2 O Segundo Anel:.....	71
3.2.1. O Simbólico: a criança emerge na palavra	71
3.3 O Terceiro Anel.....	74
3.3.1 O Real: a criança não sabe o que dizer	74
3.4. Enoda-se os Anéis: A Topologia em Lacan	75
3.5. Psicanálise e Educação: dois anéis de brilhantes?.....	80
Ato IV – A rota metodológica enodada	85
Ato V – (In)concluindo.....	105
ANEXOS	116

Prelúdio: Cirandas de um *Savoir-Faire* na minha história

*Ciranda, Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia, vamos dar
O anel que tu me deste era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.
Cantiga Popular*

Dando voltas, volta e meia...

Início esta escrita no jardim de minha casa, o que me faz sentir o cheiro das rosas, samambaias e das folhagens do pau-brasil. Esse cenário me reporta às brincadeiras de roda que fazia, quando criança, envolta de inúmeras árvores que rodeava a minha primeira casa. Escrever é falar de si, é colocar no papel, através do punho, o que o sujeito é, o que tem, o que busca e deseja. O ato de escrever desvela o sujeito com sua história, sua marca, seu estilo. Portanto, principio com a cantiga, inscrita no início deste estudo, porque essa escrita me faz transportar à minha infância para falar da criança-sujeito.

Escrever é um ato revelador, no qual o que está oculto se desvela na nitidez ou embaraço do que se quer dizer escrevendo e, mais ainda, registra o que é da ordem do Imaginário, do Simbólico e do Real. Para cunhar esta escritura, não pretendo marcar um lugar, mas o desejo que me faz sujeito e que me movimenta na busca do escrever o que não está na ordem da completude.

É uma escritura antecipada por uma angústia inscrita num corpo fisicamente cansado, marcado pela ambivalência do afeto, devido às andanças e labutas na busca pelo conhecimento. Diante disso, a partir deste momento, dando meia volta, volta e meia na minha história, faço ciranda com o saber-fazer para dizer e não-dizer de mim em relação a este escrito.

Fazer a roda da ciranda nessa escritura engendrada pelo campo da Educação e na Psicanálise para investigar “*o saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*” é demarcar uma mostraçãõ do que está selado em mim, como uma marca singular na minha história. Esta pesquisa se imbrica no percurso que fiz, desde a minha infância, no enalço pelo conhecimento e no encontro com a teoria psicanalítica de vertente lacaniana, sendo este o

motivo maior para fazê-la chegar até aqui.

Nessas primeiras linhas, já se encontra demarcado o desejo de tecer este estudo, que se cunha nas identificações que fazem parte da minha infância, até este momento da minha existência, por isso, o interesse por esta pesquisa. Ela se constitui nos meandros da minha história, os quais corroboram o afetivo, o cognitivo e o social, aspectos que tento enlaçar de um jeito borromeico.

Na tenra idade, pelas lembranças que tenho já me constituía uma criança ávida para conhecer o que me cercava como também as letras, os números. Lembro-me de uma relação com as plantas, do jardim de minha casa; eu, mimeticamente, atribuía-lhes vida e trocávamos saberes. Na escola, me colocava à frente, revelava os melhores desempenhos e me via aplaudida e elogiada pelos professores.

Com os significantes: inteligente, estudiosa, melhor aluna, disciplinada, fui marcada pelos sujeitos que me cercavam na infância e idealizavam-me como uma futura médica, com imponente sucesso profissional. Esse era o desejo do Outro que se lançava sobre mim, ou seja, o desejo da minha família, porém, o que me fascinava era fazer interlocuções com os sujeitos de meu entorno, na posição de estar sempre na condição de ensinar, de explicar algum fenômeno. Foi assim, que nos primeiros anos do ensino, hoje, Fundamental I, comecei a dar aula às crianças menores que viviam na mesma rua onde eu morava. Dessa forma, já se evidenciava uma relação com o conhecimento, no campo do afeto e uma busca em atender a demanda do Outro. Cordié (1996) em *Os atrasados não existem*, pontua bem esse dilema que a criança passa na condição de objeto para atender a uma demanda, que muitas vezes, lhe custa caro.

A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais... há a pressão social...e gera uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar (idem, pg. 24).

É fundante demarcar, que é na teia do inconsciente, que a criança se atenta a essa demanda e, que, por isso, se presentifica a angústia. Porém, não é uma premissa universal, algumas crianças podem não atender a esse desejo dos pais.

Na adolescência, continuei a cirandar com o conhecimento, recebi incentivos, ainda no

antigo primeiro grau da rede pública, para estudar na Escola Técnica Federal de Sergipe, atualmente denominado, Instituto Federal de Sergipe IFS/SE, e, nessa trilha, optei fazer o curso de Técnico em Química, pois, sentia-me envolvida e entusiasmada com a possibilidade de fazer pesquisas em laboratórios. Tive um bom desenvolvimento no curso, porém, não segui a profissão, posto que na época, fui acometida por sintomas nas vias respiratórias, o que me deu insegurança para trabalhar em um ambiente laboratorial. Nesse percurso, a identificação com a pesquisa estava também presentificada.

Nessa trilha, a presença dos professores, as relações transferenciais com a profissão de ser professor, somadas a maneira de ensinar, foram marcantes para minha história, porque, existia um fascínio, uma identificação, um agalma que me fazia desejar estar naquela posição. Esse desejo foi o que me fez durante minha trajetória estar no lugar de professora.

Outro fato interessante nesse período foi que me aproximei da teoria psicanalítica de vertente lacaniana enquanto terminava o curso. Ou seja, a partir desse momento, comecei a conhecer a Psicanálise, tendo acesso à bibliografia da área, mesmo sem entender do que se tratava na íntegra, mas tinha a acessibilidade e já transitava em uma Escola de formação em Psicanálise.

Ao concluir o curso técnico, vi-me interessada em estudar ciências humanas e não exatas. Decidi, então, fazer vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 1998. O curso tinha um bom embasamento teórico e tratava da Educação, algo que estava na minha veia, no meu sangue. Nesse período, fui selecionada como bolsista da FAPESE (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sergipe) quando trabalhei no “Projeto de Formação do Educador Popular”.

Em outro momento, dando voltas e volta e meia na roda do saber-fazer, comecei a trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Sergipe (SENAC/SE) como instrutora de qualificação profissional; ministrando as disciplinas: Artes, Ética e Relações Humanas. Após dois anos no exercício docente, trabalhei nessa mesma Instituição, na coordenação pedagógica dos cursos como estagiária, o que me fez perceber a diferença entre estar na sala de aula e ser coordenador e, com isso, fui sustentando a minha transferência com o trabalho de professora.

Após esse período, concluí o curso de Pedagogia e a roda do saber-fazer se fez anel, firmando um compromisso ético com a profissão de ser docente. Iniciei um *savoir-faire* de

professora na rede estadual de ensino, na época, uma realidade caótica e desalentadora: a alegria de logo formada e ter um emprego público, mas o afeto de ter que passar por uma realidade desencantadora. Fui lotada em uma escola, a 200 km de Aracaju, cidade onde resido, e, vivenciei naquele espaço, o processo de proletarização (Nóvoa, 2002) demarcado pelas mínimas condições de trabalho, baixo salário e desvalorização docente no início de minha profissão.

Nesse tempo, desisti da escola rural onde trabalhava e pedi exoneração do cargo, perdendo o concurso público tão sonhado por muitos. Foi doloroso, pois, sabia que aqueles alunos esperavam por mim todos os dias, na idealização de poderem realizar algum sonho. As pessoas diziam que eu era “louca” em perder um concurso, era como se fosse um fracasso, esses foram os significantes em que me inscreveram. Mas, eu não relutei, sentia que se os professores, naquele momento, se mobilizassem e não se submetessem às difíceis condições de trabalho, o poder público poderia fazer alguma coisa para que as crianças tivessem aula. A única coisa que pude fazer foi: denunciar, com meu ato e pequena voz, na Secretaria de Educação, que não era digno, aquele tratamento ora me ofertado na condição de professora.

Nesse percurso, fui convidada para trabalhar no Projeto Freudiano, uma Instituição de ensino e pesquisa em Psicanálise. Desenvolvia atividades na área administrativa e pedagógica dos cursos e seminários, conferências, jornadas, publicação de revista e livro, congressos e reuniões clínicas promovidas pela Instituição. Implicada, com esse movimento, iniciei nesse espaço meus estudos em Psicanálise durante os cinco anos em que lá passei; uma formação que firmou o meu desejo de ser uma professora, pois, me vi diante do meu desejo e não do desejo do Outro.

Na ciranda de fazer anéis com a roda dos saberes, em 2009, por questões familiares e profissionais tive que residir na cidade de Salvador. Naquele momento, ocorreu a oportunidade de conhecer o Geppe-rs (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação, e Representação Social) e ser acolhida pela professora Pós Dr^a M^a de Lourdes Ornellas, líder do grupo. Nesse percurso, tive avanços na minha vida acadêmica: cursar duas disciplinas especiais da linha 02, (Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador) do Programa de Mestrado da UNEB; participar da comissão organizadora e apresentar trabalho em quatro edições do Colóquio de Educação e Psicanálise promovido pelo grupo, bem como dos Simpósios de Representação Social; escrever artigos para composição das Coletâneas do Geppe-rs intituladas: *Escuta Clivada: ancora saber no entre-lugares; Educação e*

Psicanálise: (im)passes subjetivos contemporâneos I e II; Representação Social: letras imagéticas organizadas pela prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ornellas; participar de seminários internos do Geppe-rs (Verão e Inverno); do SIP (Seminário Interno de Pesquisa); do Grupo de Estudos em Psicanálise e Educação. Demarco que minha inserção no Programa de Pós-Graduação como aluna especial, possibilitou-me adentrar na proposta deste, em se tratando da pesquisa em educação. O processo de seleção para o mestrado foi significativo, pois, me abriu as portas para um novo olhar sobre a pesquisa e, nesse momento, como mestranda, ao final da minha escrita, continuo embrenhada com meu objeto de estudo, ou seja, foram esses os avanços fundantes na minha vida acadêmica e profissional, que me fizeram adentrar nas cirandas do saber-fazer.

Atualmente, exerço a função de psicopedagoga, em uma rede municipal de ensino, o que tem sido uma experiência desafiadora, pois minha chegada e a de outros profissionais como: psicólogo e assistente social gerou uma grande expectativa de “solução para os problemas da escola”. No entanto, estamos trabalhando no sentido de desmitificar esse olhar e, contribuir, da melhor forma possível, com as questões referentes ao processo que envolve o aprender, o ensinar, dentro e fora dos muros da escola. Ou seja, o exercício da minha profissão me coloca diante do que proponho tentar desvelar nesta pesquisa, a saber: o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite.

Portanto, diante do relato possível da minha história, demarco as cirandas dos saberes que procurei fazer nesse percurso, ora dando voltas nos estudos da Química, ora na Pedagogia, ora na Psicanálise, no Mestrado, tendo como centro destes a pesquisa, a busca, o enamoramento, mas também as angústias, os desencantos, traduzidos no *anel que se quebrou*, pois o ato de pesquisar é marcado pela falta e incompletude e, isso é o que me faz continuar a cirandar na roda do saber.

Introduzindo letras e anéis: RSI + EFC + a = LB

A nomeação que cunho para esta pesquisa intitulada “*O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*” parte da escuta, enquanto profissional da educação, de um dos dilemas da escola: o (des)investimento, em certa medida, da criança-sujeito no conhecimento que esta instituição transmite.

O atributo criança-sujeito, para a Psicanálise, refere-se ao sujeito do desejo, estruturado no entrecruzamento de três registros psíquicos chamados: anéis Real, Simbólico e Imaginário, que ao se entrelaçarem, configura-se um nó específico, denominado borromeu. A criança-sujeito é marcada por uma estrutura inconsciente que tem como o centro o desejo e, por isso, não é vista como um adulto em miniatura que está em fase de desenvolvimento.

Vale ressaltar, que o estudo em anéis e letras borromeicas está embrenhado no campo da Educação e na Psicanálise, sendo que esta tem como pilar o inconsciente, considerado por Lacan, um saber. Assim, saber e conhecimento neste trabalho, são constructos diferentes, embora se entrecruzem na via do pensamento.

O saber na esteira da Psicanálise tem um lugar fundante na constituição do sujeito. Trata-se de um saber não sabido, da ordem do inconsciente, que com suas manifestações nos sintomas, nos atos falhos, nos lapsos e nos chistes – um plus de saber como diz Lajonquière (1992) – constrói uma rede de significantes que se desenham como um saber sobre a tessitura do sujeito do desejo. Para Lacan, o saber é o próprio sujeito em sua dimensão faltante e desejante. Na experiência psicanalítica, o sujeito elabora um saber, a partir da palavra, com sua instância fundadora na fala; um saber que traduz uma semi-verdade sobre seu lugar no mundo firmado com o Outro. Portanto, não se refere ao que é consciente, perceptivo, do campo da realidade concreta, mas ao que ainda não se sabe do sujeito.

Quanto ao conhecimento, este tem sua marca no consciente, naquilo que é manifesto, que compõe uma imagem, que está no campo do Imaginário. Do latim *cognitio*, refere-se aos processos cognitivos que envolvem a percepção, o campo visual, o que cerca o mundo na sua dimensão palpável de verificação, medição, cálculo, de sistematização no sentido de obter-se um efeito, um resultado.

Para alguns teóricos contemporâneos da Psicanálise e Educação (LAJONQUIÈRE, 1992, PAÍN, 1996; MRECH, 2005) o conhecer está atrelado à virtualidade, ao que é possível, no campo da objetividade cunhado em operações lógicas. Porém, há uma possibilidade de amalgamento desses constructos. Segundo Paín (1996), “tanto no mundo do conhecimento como no mundo do desejo temos uma parte inconsciente, que fabrica o pensamento e uma

parte consciente, que é o resultado” (idem, 25).

Dessa forma, esta pesquisa traz como pilar, uma questão da Educação, vivenciada na escola à luz da Psicanálise. Não se trata de dar a esta última, um aporte de respostas e soluções para os dilemas da escola, mas uma abertura para se pensar o (im)possível do educar na contemporaneidade, momento em que o declínio dos saberes se presentifica.

Assim, principio esta introdução na busca de elucidar o matema abaixo:

$$\mathbf{RSI + EFC + a = LB}$$

RSI são os três anéis da trilogia - Real, Simbólico, Imaginário - proposta por Jacques Lacan para nomear os registros psíquicos que constitui a criança-sujeito estruturada na amarração destes anéis formando o nó borromeu.

EFC designa os passos de uma brincadeira de anel,¹ que trago neste estudo como metáfora, considerando que a pesquisa refere-se à criança e, também, por que os dois termos (**RSI e EFC**) têm uma identificação.

O **E** é o que se esconde e escapa na brincadeira; alguém tem que adivinhar com quem está o anel; o Real de Lacan se articula nesse ponto, pois, ele o nomeia como o que não se pode dizer, algo escapa, se esconde, ex-siste.

O **F** é a fala que se presentifica com o Simbólico, a partir da nomeação, referindo-se à palavra, à linguagem: “com quem está o anel?”

O **C** designa a curiosidade na brincadeira, no sentido de imaginar quem vai receber o anel, nesse impasse, está o Imaginário como especular, a partir da imagem e olhar do outro.

O **a** é o objeto pequeno *a*, objeto perdido, causa do desejo, representando a falta que é nodal no ser falante. Ou seja, no centro do nó borromeu, está a falta, marcando o sujeito que transita no Real, Simbólico e Imaginário. Na brincadeira de anel, o objeto perdido representa também a falta, posto que somente um participante recebe o anel.

Portanto, **RSI + EFC + a** são letras que se articulam, em forma de anéis, resultando num nó, que se for cortado um dos anéis, o enodamento se desfaz. O termo borromeica,

¹ Antes da brincadeira começar, um dos participantes é escolhido para passar o anel. O restante do grupo forma uma fila e todos ficam com as mãos unidas e entreabertas como uma concha fechada, a espera de algo. O proponente também posiciona as mãos em formato de concha, mas o anel encontra-se em seu interior. Ele deve passar as mãos dele por dentro das mãos de cada participante e dizer: guarde o meu anel. Em um determinado momento, escolhe um dos jogadores e deixa o anel cair nas mãos sem que o resto do grupo perceba. Depois ele deve passar pelo menos mais uma vez pela fila inteira novamente, para que não haja desconfiança onde está o anel. Em seguida, ele escolherá outro participante que não esteja com o objeto e este deverá adivinhar onde o anel está. Se acertar será a vez dele passar o anel. Se errar será eliminado do jogo.

advém do sobrenome de uma família do sul da Itália que tem como símbolo, brasões com a figura de um nó a partir de três elos. A Matemática, ao abordar a teoria dos nós, elenca o nó borromeu, em sua especificidade, por ter uma propriedade, que se for cortado um dos elos, o nó se desfaz e, por isso, seu nome é borromeico.

Com isso, chamo letras borromeicas (RSI + EFC + a) por trazerem essa característica no seu enodamento. Do lado do RSI, Lacan vai formular essa articulação, ao pensar os três registros enodados com o *objeto a* no seu centro, para falar da estrutura do sujeito, de como essa tripartição é estruturante na vida psíquica do sujeito do desejo. Em se tratando do EFC da brincadeira de anel evocada nesta introdução, remete ao fato de que, o brincar imerso na fala, no que escapa e esconde e na curiosidade também é estruturante para a vida da criança-sujeito em sua inserção no mundo com os pares e como via de se pensar a questão do (des)investimento no conhecimento que a escola transmite.

A escola deixa algumas lacunas em se tratando do brincar quando este não é proporcionado para as crianças como um ato de criação, de fonte de conhecimento e saber, sendo, por isso, retirada a possibilidade de ser uma via de investimento no conhecimento para a criança-sujeito, ao contrário, ela não investe. Não há um movimento por parte da escola, do professor, em certa medida, para uma elaboração do brincar e um (re) significar das ausências e presenças das crianças no cotidiano escolar. Um brincar espontâneo, no qual a criança possa se haver com suas angústias diante de suas questões sobre sua origem, seu estar no mundo, pois, como criança-sujeito é constituída e estruturada na falta.

Freud em seu texto, “Escritores Criativos e Devaneio”, compara o brincar ao ato criativo, para dizer que a brincadeira é permeada na criação, lugar em que se busca o novo e o que surpreende. Porém, é no trabalho “Além do princípio do prazer” de 1920, que ele aborda a repetição como componente do brincar, sendo este, por isso, estruturante. Esse repetir é uma fonte de prazer, embora também as crianças repitam em suas brincadeiras, experiências desagradáveis. É esse movimento de prazer e desprazer que estrutura a criança frente ao seu desejo. Freud vai elucidar esse processo da repetição, com o exemplo do jogo do fort-da², no qual a ausência e a presença se presentificam e marcam a estruturação do sujeito.

²“...primeira brincadeira efetuada por um menininho de ano e meio de idade e inventada por ele próprio. [...] O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessa-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’(‘ali’). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno” (FREUD, 1996, pgs. 25-6)

No jogo do fort-da, o Real emerge com o desaparecimento do carretel, este é jogado, de modo que fica escondido ao ponto de ser difícil achá-lo, como pontua Freud. O Imaginário é o próprio ato de brincar e na escolha do lugar para realizar a brincadeira e o Simbólico é presentificado com a emissão da palavra ‘o-o-o-ó – da’. Lacan diz que o fort-da é um jogo da linguagem e, por isso, estrutura o sujeito na sua dimensão faltante. É a repetição da saída da mãe, representada no jogo, que marca o ponto estruturante, pois, isso causa uma divisão no sujeito, superada pela alternância do jogar, comenta Lacan (1998).

Para a criança, o verdadeiro segredo do brincar é a repetição nela mesma e não na novidade, assim, elas solicitam que o outro, por exemplo, lhe conte a mesma história em vários momentos, ou seja, há um velamento desse movimento ao se buscar no lúdico sempre o novo, o diferente. Na brincadeira de anel também a ausência e presença aparecem e são vivenciadas; o anel que se esconde e depois aparece com o outro escolhido para repassá-lo.

Jerusalinsky (1996) pontua que o brincar pode ser escrito no RSI, ao dizer que há uma duplicação do Real na infância, pois, pela linguagem se presentifica uma dupla demanda do Outro: a criança é colocada em uma posição de atender ao desejo de seus pares e, também, como demonstra Freud (1908), ela tem o desejo de ser como os adultos e, por isso, vivenciam brincadeiras que remetem a vida dos mais velhos.

Outro elemento que é inserido nessa dupla borda é o brinquedo, como objeto transicional (O.T.). Este ocupa um espaço, no qual o entrecruzamento do Simbólico e do Imaginário abarca o *objeto a*. Dessa forma, o brinquedo tem uma representação desse objeto que é faltante em sua estrutura. A criança carece de algo concreto para intervir em sua falta. Esse objeto tem na teoria winicottiana, um lugar fundante para se entender o brincar, uma vez que, opera como um intermediário no encontro que há entre o mundo psíquico e a realidade externa vivenciada no social pela criança. Esse objeto, que não faz parte do corpo dela, representa um entre-dois que é a mãe e ela própria, como suporte que media o Simbólico, na ausência da mãe e com a experiência do brincar, comenta Vidal (s/d).

Lacan (1964, p. 63), diz que é “com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio”, ou seja, toca o Real na brincadeira com seu brinquedo e esse Real enoda-se com o Simbólico que se estrutura na palavra instaurada no brincar e o Imaginário é o que promove a consistência desse ato brincante através do corpo e seus movimentos. Dessa forma, RSI se inscreve no brincar. Em outro espaço da duplicidade, está o Outro encarnado representado por A(e) no qual o sujeito infantil se sustenta para responder à sua demanda na forma do brincar.

EFC também estão entrecruzados, de modo que na brincadeira cada registro se

entrelaça com o outro, pois, para que aconteça é fundante que alguém fale; que tenha vários participantes; a brincadeira acontece em grupo gerando a expectativa; e também é necessário o segredo, o enigma de onde ou com quem está o anel, configurando o Real na brincadeira. A falta nesse cenário é presente, pois, nem todos ficam com o anel. Assim, posso considerar que, $RSI + EFC + a$ são letras borromeicas e que este matema traduz a criança-sujeito deste estudo para falar do (des)investimento no conhecimento que a escola transmite.

A figura abaixo é uma escrita topológica do brincar, lugar estruturante para criança-sujeito, tendo como centro o nó, com a inscrição do *objeto a*, presentificando o desejo; essas estruturas (RSI/EFC) comportam o saber inconsciente e o conhecimento.

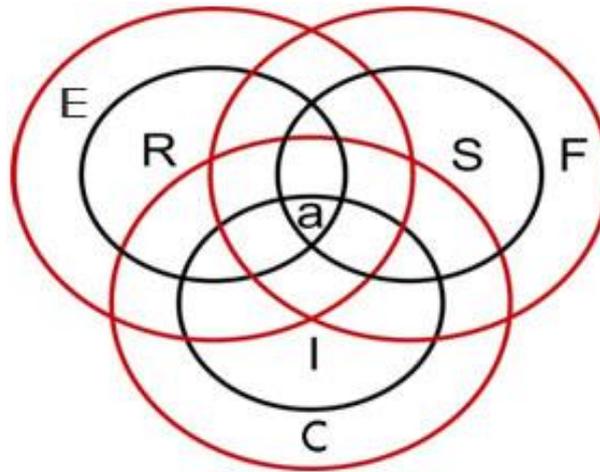


Figura 1 – Enodamento RSI + EFC + a (construção da pesquisadora)

Legenda 1

R – Real	E – Escondido
S – Simbólico	F – Fala
I – Imaginário	C - Curiosidade
a – objeto pequeno a	
LB – Letras Borromeicas	

Na brincadeira do anel se presentifica um saber, procura-se saber com quem está o anel; busca-se o outro no campo do Imaginário. Esse fato me reporta ao enfoque desta pesquisa, que pretende lançar um olhar sobre o (des)investimento no conhecimento escolar. É um estudo que aponta a criança na sua singularidade, enquanto sujeito do desejo, porém, mesmo singular, ela está amalgamada no liame social, na vivência com o outro, ou seja, seus pares. Por isso, inicio a problematização desta pesquisa, demarcando um lugar instituído,

desde cedo, em certa medida, na vida da criança: a escola.

Ao longo da História da Educação, as políticas educacionais têm se pautado na legislação e no discurso de elevar o número de crianças na escola, buscando oferecer uma Educação com vistas à formação de um aluno crítico e emancipado, cidadão e inserido no mundo para o trabalho.

A Constituição Brasileira de 1988, no capítulo que trata da Educação, diz ser dever do Estado e da Família que *todos* deverão, em igualdade de condições, ter acesso com permanência na escola. Dessa forma, a legislação comporta os ideais da Educação, porém, muito se tem ainda a concretizar, pois, está no campo da impossibilidade contemplar a *todos*. Segundo o censo de 2010, o número de analfabetos diminuiu, a maioria das crianças está na escola, mas, a oferta de um ensino que proporcione: emancipação, criticidade e cidadania, está distante de se encontrar, devido à precariedade das condições materiais, estruturais e profissionais existentes no campo educativo. Dessa forma, Schwartzman (2005), pontua que vários anos foram necessários para convencer os políticos e a sociedade de que, a maioria das crianças está na escola, mas aprende pouco, e abandona os estudos quando chega nesse universo.

A instituição escolar pública é um projeto da modernidade que nasceu no século XVIII para atender aos interesses de uma nova classe que despontava no movimento de rupturas e emancipação, ocorrido desde o século XVI, na Europa, com o fim da Idade Média. A nova sociedade burguesa implantou esse projeto, na intenção da escola ser um lócus em que o entendimento do mundo, através da razão, e não da fé, pudesse ser garantido no nível intelectual, como também, para atender as demandas que a nova vida na cidade, com as indústrias e os mercados, exigia dos que ali estavam compondo essa nova configuração. Segundo Cambi (1999, pgs 304-05)

No curso do século XVII, estimulada não só pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contra-Reforma, pela crise da tradição escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno, que postulavam a formação de técnicos, os quais necessitam de conhecimentos específicos, a escola foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja.

Esse foi um salto qualitativo, no que se refere à (re)construção da escola, como espaço crítico e fundante para os que nela se inserem, pois, como uma instituição secular, tem

como funções: garantir formação básica; viabilizar a inserção crítica no mundo social e do trabalho numa perspectiva de pertencimento, solidariedade e formação ética; e, não somente transmitir conhecimentos. Porém, esses ideais estão, cada vez mais, fragilizados pelos movimentos de transformação e mudança vivenciados na contemporaneidade.

Assim posto, a escola, lugar instituído para esse ideal da Educação, apresenta queixas, de modo repetitivo, em se tratando das questões referentes ao conhecimento. Uma dessas demandas é que os alunos, principalmente, os que estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, “não querem saber”, “não se interessam pelos estudos” “não investem no conhecimento”, diz a escola, desembocando na repetência, na evasão, ou seja, na inibição do aprender. Segundo Bzuneck(2010) e Canário (2006), os professores têm revelado, constantemente, uma grande preocupação a respeito de como lidar com os alunos desinteressados ou apáticos e, que, com frequência, apresentam rendimento baixo e indisciplina.

Voltolini (2012), também aponta uma falta de sentido no conhecimento, como uma das mazelas que a escola vem sofrendo na contemporaneidade. Essa lacuna, no que se refere ao sentido, é revelada no (des)investimento da criança-sujeito no tocante aos conhecimentos que o universo escolar transmite, tendo como causa o próprio desinteresse da sociedade globalizada. Com isso, esse (des)investimento não é um problema pedagógico, mas que se embrenha no campo social e a Pedagogia se equivoca quando institucionaliza a Educação, não podendo entender suas vicissitudes.

A constituição do sujeito não se dá fora das regras em curso numa dada sociedade, num dado momento de sua evolução, de modo que se as crianças estão se desinteressando pelo conhecimento em um determinado momento não seria porque a sociedade, globalmente, realiza o mesmo processo? (Voltolini, 2012, p. 03)

Ocorre que, segundo este autor, o conhecimento vem perdendo seu valor usual, sendo colocado no pilar do consumo, da mercadoria, da produção em série e, com isso, emerge um declínio dos saberes, o que não se evidencia somente, na cena educativa da sala de aula, mas na sociedade contemporânea.

Assim, as questões econômicas, políticas, sociais, culturais e pedagógicas são postas como possíveis causas para esse não investir; e a escola continua a buscar respostas de como sair dessa crise. É algo que não se finda, há uma demanda incessante por soluções da ordem do que não se pode dizer. Pode-se evocar aqui o Real da trilogia de Lacan, que se apresenta

como o que escapa e não dá conta do dizer e o Real da brincadeira de anel que significa o escondido, o que faz véu diante desse movimento de busca que a escola faz, embora seja necessário no processo do aprender. Um dilema marca esse espaço; como lidar com ele? Como (re)pensá-lo e recriá-lo?

Frente a isso, surgem questões que permeiam essa problemática nesse lócus. Se a escola se queixa, de forma recorrente, que a criança não quer saber, não quer estudar, muitas vezes, culpabilizando-a, por isso; deixando claro, que o problema é somente dela e não do entorno social em que ela vive, pois, essa é uma zona confortável diante de tantas mazelas e se as questões socioeconômicas, políticas, culturais e pedagógicas não respondem a essa demanda da escola, por que não escutar o que o sujeito tem a dizer acerca do conhecimento que a escola transmite? Fazer essa escuta permite à criança-sujeito se implicar com o conhecimento? Escutar a criança-sujeito frente ao seu desejo seria também uma saída, como forma de sustentação, para os atores envolvidos na causa da Educação?

Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é réplica e não uma repetição. A escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem (ORNELLAS, 2010, p. 20).

Não obstante, no seu texto “Psicanálise e Pedagogia”, Mannoni (2004), pontua que, meio século atrás, o professor era o único responsável pela orientação dos alunos. O pequeno número de crianças nas turmas permitia que ele, as conhecesse melhor e as escutasse, estabelecendo um prognóstico de sua ascensão escolar. No entanto, o processo de proletarização; sobrecarga de trabalho; elevado número de crianças em uma única turma; modificou a maneira de ensinar e as vivências na sala de aula. Os professores parecem que estão preocupados com a participação e o interesse da criança sobre seu trabalho em sala de aula, comenta a autora.

Por outro lado, Mannoni (2004), ainda demarca que há uma tendência em disfarçar que os alunos não querem mais exercer o seu ofício. “Não temos tempo”, “procure a coordenação”, “seu filho é preguiçoso, não quer estudar”, “não sou psicóloga”, são aforismos evocados no cotidiano da escola pelo professor, como forma de não ter aparente uma possibilidade de que algo funcione no sistema educacional, quando na quase verdade, tem-se um problema político, que se coloca como fantasma, fazendo de conta que ele não está ali, tão presente, tão marcante.

Souza (2005) diz que o problema da Educação é um problema de justiça, é preciso oferecer ao professor, ao aluno, o que é de fato seu direito e não às avessas como é presenciado no sistema educacional no Brasil e, em outros países, como se reporta Mannoni(2004).

Urge a necessidade da comunidade escolar se escutar e ser escutada, pois ela também pode ser provedora de seus próprios sintomas dentre eles: o (des)interesse de seus alunos. Kupfer (2007, p. 86) citando Patto (1990) diz:

O fracasso escolar se produz no interior das relações cotidianas do universo escolar. A esmagadora maioria de crianças não é fracassada escolar porque tem problemas de dislexia, dislalia ou mesmo porque sofre de carência cultural. Elas se tornam fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degrau, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras extrações sociais, de outro.

Dessa forma, corroboro com a autora, pois a escola carrega consigo algumas lacunas quando se trata de lidar com os sujeitos que fazem parte dela, dentre eles: a criança. Penso que pela sua proposta original de atender a um projeto capitalista, que segrega, aliena e exclui o sujeito, fica evidente como nega a condição singular que a criança tem em todas as suas dimensões. Lajonquière(1992), pontua que a escola quando nega a história, a cultura da criança, não reconhecendo seu estilo de aprender, acaba negando sua condição de sujeito do desejo.

Canário (2006) cita Torga - figura central da literatura portuguesa contemporânea – para dizer da angústia que atravessa o trabalho escolar que obtura a singularidade do sujeito, com vistas à exterioridade e o acúmulo de informações.

De tarde a coisa piorava, por causa das chamadas à pedra. Um tanque mede dez metros de comprimento, quatro e meio de largura, e de altura três vezes a décima parte do comprimento. Quero saber quantas pipas de água comporta, tendo a pipa vinte e dois almudes, e o almude vinte e cinco litros. Era assunto para muita pancada. Pelo tamanho do enunciado, cada um de nós calculava as bolas que cabiam. Metia então inveja a primeira classe, lá longe, no fundo da sala, junto ao relógio e ao contador: Bê-a-bá; Bê-e-bé... E nós com um bico de obra daqueles! O tanque ficava atestado de lágrimas. Os olhos de todos nós pareciam fontes a enchê-lo (Canário, 2006, p. 29).

Assim, nas entrelinhas do dizer da criança no texto acima, percebe-se como a escola continua com uma proposta homogênea de fixação e repetição de conteúdos que, em certa medida, estão distantes da vivência dos seus agentes, causando mal-estar de diversas ordens

no seu contexto educativo.

A singularidade que trato nesta investigação, advém do viés da Psicanálise. Esta, como um saber prático e teórico, toma a criança enquanto sujeito do desejo e não como uma miniatura de um adulto, um ser em fases de desenvolvimento que ainda não se constituiu. Nessa perspectiva teórica, a criança na condição de sujeito do desejo (PAÍN,1999), (DOLTO,2005) se estrutura a partir dos registros psíquicos do Real, do Simbólico e do Imaginário, que mais adiante elucidarei. Vorcaro (2004) diz que abordar a constituição do sujeito por esses registros “implica abrir as descontinuidades encobertas pela concepção de desenvolvimento, que explica o sujeito pela evolução de um sistema de necessidade” (idem, p.15). Essa autora ainda aborda, que o fato dos atos da criança estarem atrelados à sua realidade psíquica e trincados na relação de alteridade, demarca a hipótese de que a ela seja constituída numa espécie de tecido feito na urdidura do Real, do Simbólico e do Imaginário.

Assim, o sujeito se constitui no e pelo outro e o conhecimento atravessa a criança-sujeito como singular, porém amalgamada no laço social, pois, é nessa travessia que ele se funda no sujeito pela via da objetividade e subjetividade (PAÍN, 1996). Com isso, retomo ao objeto desta pesquisa que se nomeia pelo (des)investimento da criança-sujeito no tocante ao conhecimento para demarcar que a falta de interesse não se trata de uma questão intrínseca como quer a psicologia, algo próprio da criança e de seu desejo, mas faz uma passagem pelo outro, bordejando o coletivo, o social. Dessa forma, tomo neste estudo a tese lacaniana de que o conhecimento é paranoico (LACAN, 1955-56) no sentido de falar sobre essa articulação entre conhecimento, o eu, o outro e o sujeito.

Com isso, a Psicanálise escuta o sujeito do desejo amalgamado no laço social, presentificado na Educação. Dessa forma, há viabilidade de um diálogo, de uma interface, possibilitando uma fala e uma escuta entre os que circulam a escola e os que estão à margem dela. Vale ressaltar, que essa escuta não se pauta em fazer da Psicanálise um instrumento para atender ou resolver os dilemas da escola. Esse diálogo não pode se valer disso, mas como uma via de se pensar o que é possível dentro da instituição como pontua Voltolini (2011).

Assim, diante dessa possibilidade de escuta, o problema desta investigação emerge com algumas questões norteadoras: Que lugar o conhecimento ocupa na sala de aula frente ao (des)investimento da criança-sujeito estruturada no entrecruzamento dos registros psíquicos Real, Simbólico e Imaginário? Como a criança-sujeito nomeia o saber? Portanto, frente a isso, proponho como objetivo geral desta pesquisa *analisar o (des)investimento da criança-sujeito, estruturada na amarração dos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário, no conhecimento que a escola transmite na contemporaneidade.*

Destaco, também, os objetivos específicos que nortearão o percurso:

- a) Escutar as vicissitudes do conhecimento na contemporaneidade e suas articulações na infância;
- b) Articular, a partir da teoria psicanalítica, o saber inconsciente da criança-sujeito estruturada no RSI com o (des)investimento no conhecimento que a escola transmite;
- c) Elucidar os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário com seu enodamento borromeico e sua articulação com o saber e o conhecimento;
- d) Identificar o que a criança tem a dizer sobre o saber;
- e) Nomear o lugar que o conhecimento ocupa frente ao desejo da criança-sujeito estruturada no RSI.

As questões envolvendo o conhecimento, por parte da criança, nas séries iniciais, também têm sido discutidas no meio acadêmico, de forma crescente na contemporaneidade (KUPFER,2007; LAJONQUIÈRE,1992; PATTO,1990). Essas discussões fomentam a pesquisa na área como via de um (re)pensar o saber-fazer e seus agentes, havendo necessidade de uma (des)construção de concepções e práticas incorporadas ao longo da História.

Assim, inicialmente faço um prelúdio nomeado de: *Cirandas de um savoir-faire na minha história* demonstrando a implicação com esta pesquisa, que se engendra nos meandros de minha história, nas cirandas de roda que fiz com o conhecimento desde a infância, o que hoje me sustenta nesse lugar e posição de pesquisadora.

No introito denominado: *Introduzindo letras e anéis: RSI +EFC + a = LB* busco articular os anéis do Real, Simbólico e Imaginário (RSI) de Lacan à brincadeira de anel com as letras (EFC) por se tratar de um estudo que se refere à criança-sujeito, que também se estrutura no brincar e este é embrenhado de um conhecimento traduzido nas letras e que desemboca no cenário escolar. Assim, procuro problematizar a pesquisa, a partir da queixa escolar, na qual a criança-sujeito não investe no conhecimento. Com isso, delimito o problema e os objetivos da referida pesquisa.

O primeiro ato dessa escrita, nomeado: *O nó da infância na contemporaneidade* visa escutar as vicissitudes do Conhecimento na cena contemporânea na qual o declínio dos saberes é evidenciado na sociedade e sua articulação com a infância traduzida no liame social. Como aportes teóricos para essa escuta e para pensar que lugar o conhecimento ocupa diante do (des)investimento da criança-sujeito na contemporaneidade tomo Cambi (1999), Duffour (2005), Freud(1996), Lacan (1969), Voltolini (2012).

O segundo ato, nomeado: *A criança-sujeito, o saber inconsciente e o conhecimento: tripartição de Freud a Lacan* está embasado em Freud (1996) Lacan (1972, 1974, 1998), Paín (1999), Kupfer (2007). Neste capítulo abordo a criança-sujeito e o desejo de saber demarcando as fissuras e congruências entre saber inconsciente e conhecimento.

O terceiro ato, intitulado: *O nó e os anéis de Borromeu: RSI e o saber* está subdivido em cinco itens denominados: O primeiro anel – O Imaginário: a criança se vê no espelho; O segundo anel – O Simbólico: a criança emerge na palavra; O terceiro anel – O Real: a criança não sabe o que dizer, o quarto item: Enoda-se os anéis: a topologia de Lacan e o último: Psicanálise e Educação: dois anéis de brilhantes? Assim, o objetivo é elucidar os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário e seu enodamento, configurando o nó borromeu, expressão dada por Lacan à amarração desses três registros para dar conta do sujeito do desejo, a partir da topologia e refletir sobre as articulações entre RSI, saber inconsciente e o conhecimento, no sentido de escutar o (des)investimento da criança-sujeito. Os teóricos elencados são: Vorcaro (2004), Lacan(1949, 1955,1972, 1975).

O quarto ato, nomeado: *A rota metodológica enodada* refere-se à rota tomada nesta pesquisa. Esta foi qualitativa, com viés de estudo de caso de duas crianças do sexo oposto do 5º ano do ensino fundamental I da rede pública de ensino por se emaranhar nos fios da subjetividade, pensando o sujeito a partir de seu desejo e de enlaçamento no social. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: observação direta, entrevista em profundidade e leitura de imagens. Os dados foram analisados a partir da Análise do Discurso de vertente francesa por possibilitar a escuta dos ditos, não-ditos, os silêncios, as pausas do sujeito na pesquisa. Os aportes da metodologia científica foram: Demo (1997), Barros & Lehfeld (2000) e Marconi e Lakatos (2010), Yin (2010).

No quinto ato estão as (in)conclusões desta pesquisa, pontuando que os objetivos foram, em grande medida alcançados, uma vez que a teoria deu suporte, quando da escuta no campo empírico das questões levantadas. Dessa forma, é possível ratificar que esta pesquisa pode possibilitar um diálogo entre a Educação e a Psicanálise contribuindo para que haja um olhar diferenciado por parte da escola, da universidade, da sociedade, sobre a criança-sujeito frente aos dilemas postos na contemporaneidade diante do conhecimento.

Assim posto, é complexo e desafiante enodar RSI + a + EFC para elencar a questão do (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite, no entanto, o que importa é continuar decifrando estas letras e anéis, a partir de uma escuta aportada na Psicanálise, com vistas à presentificação da criança-sujeito constituída pelo desejo.

Ato I - O Nó da Infância na Contemporaneidade

Principio este capítulo no desejo de fazer algumas bordas acerca do conhecimento na contemporaneidade e, em seguida, adentrar nas teias do saber, pois, como já foi pontuado, o saber e o conhecimento são abordados neste trabalho a partir de suas aproximações e distanciamentos.

No cenário contemporâneo, alguns autores apontam um fenômeno no qual os saberes na sua forma de conhecimento vem perdendo seu valor usual em detrimento do valor de troca mercadológica (DUFOUR, 2005; VOLTOLINI, 2012). Atrelado a esse fenômeno, há uma mutação histórica na condição humana com o domínio do mercado centrado no sistema capitalista: a dificuldade da condição subjetiva na vivência do social; a toxicomania; a explosão da violência; a valorização do individualismo e da aparência; a imediatez e instantaneidade das informações; o incontrol e poder das tecnologias; a evitação do conflito e do sofrimento numa busca frenética por bem-estar, prazer e *felicidade* na tentativa de apagamento da falta; entre outros. Esse cenário não pode ser visto pela sociedade de forma passiva como um problema que não é novo, típico do acúmulo de informações.

Para Dufour (2005), é necessário desconstruir esse discurso e produzir uma nova inteligibilidade desses fatos. Ou seja, o momento atual é permeado de acontecimentos que modelam e engendram a vida do homem na sua dimensão social, política, econômica e cultural, permeando os espaços institucionais que ele vivencia — a família e a escola, por exemplo — enquanto lugares de construção e produção de conhecimento acerca do mundo e do outro. O sistema capitalista com sua marca no consumo consome a si mesmo e aos que estão à sua volta, como diz Lacan (1972). Essa é sua grande engenharia e engenhosidade em abarcar o humano tanto em sua objetividade como também na subjetividade; nisso deságuam as consequências advindas de sua lógica, dentre elas o (des)investimento no conhecimento que a escola transmite.

Dessa forma, no curso da história, o conhecimento teve uma conotação diferenciada da que se tem na cena contemporânea. Segundo Voltolini (2012), já no mito de Adão e Eva, ele foi escolhido em detrimento do Paraíso, sendo preciso renunciá-lo para conhecer e saborear do fruto da árvore do Bem e do Mal. O conhecimento abriria seus olhos e os tornaria deuses. Mesmo estando no Paraíso, algo lhes faltava; Adão e Eva não eram completos, podiam comer de todos os frutos do jardim do Éden, menos das duas árvores que estavam em seu centro; assim, o homem, desde o princípio, é marcado por uma falta, uma fenda. Ainda nesse mito genealógico, para que Eva existisse, foi preciso obturar a costela de Adão e ela,

seduzida pela serpente, selou a falta original na humanidade. Com isso, o mito adâmico deixa uma marca na qual o humano carrega sua dimensão faltante e cindida e sinaliza como o conhecimento traduz um valor simbólico e não mercadológico demonstrado pela perda do Paraíso por Adão e Eva que desejariam tornar-se deus.

O mundo antigo, diferente da concepção mítica, entretecido de beleza, verdade, harmonia e teoria, é um mundo marcado por grandes tensões, conflitos de classes, etnias, lutas pelo poder e projetos de hegemonia e domínio. Nesse enredo carregado de ambiguidades, o conhecimento se elenca com o nascimento da Filosofia, que, de acordo com Platão, significa “amor ao saber”.

Em Sócrates, o saber tem um valor voltado para o autoconhecimento e a busca de uma verdade para melhor viver. Nesse sentido, o conhecer não tinha um valor mercadológico, mas era atrelado à arte do bem viver. Platão, seguidor de Sócrates, também eleva o conhecimento ao grau de sabedoria. Voltado para vida em sua Academia, os saberes estavam atrelados a uma vida filosófica com o ensino de Aritmética, Geometria Plana e Sólida, Astronomia e Harmonia com base na Dialética — sendo que a busca pela Matemática se dava pelo fato desta levar o homem à abstração, a uma verdade sobre o conhecimento. A palavra “conhecimento” vem do latim *cognitio*, assim definido pelo Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2012, pg. 205): “uma técnica para a aferição de um objeto qualquer ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante”, isto é, um procedimento voltado para a descrição, a verificação, a previsão e o cálculo de um objeto. Para tal autor, essa é uma definição primária do conhecimento de forma objetiva e impessoal; já o significado subjetivo do conhecimento toma um lugar secundário e derivativo.

Uma das interpretações dada ao conhecimento, na Filosofia Ocidental, é que há uma fase na qual “a semelhança com o objeto é entendida como identidade ou semelhança dos elementos do conhecimento com os do objeto” (idem, p. 206). Portanto, nesse momento, o conhecimento é remetido a uma imagem do objeto. Esse foi o modo pelo qual o conhecimento se originou no mundo antigo em Platão e em Aristóteles: a partir da identificação. Platão traduz o processo cognitivo com os termos “homogeneidade” e “semelhança”, sendo que o conhecimento reproduz o objeto. Para ele, “conhecer significa tornar o pensante semelhante ao pensado”. Aristóteles também afirma que o conhecimento é a imagem de seu próprio objeto. Em Agostinho, o conhecimento deriva, ao mesmo tempo, do cognoscente e do conhecido, colocando na mesma esteira sujeito e objeto. Com a Filosofia Moderna, o conhecer também aparece como uma operação de identificação. Para o idealismo romântico, por exemplo, conhecer significa criar ou produzir o objeto, podendo haver reconhecimento

dele a partir da atividade do sujeito. Hegel entenderá o processo de conhecer de maneira unificada; para ele, a consciência se apresenta em unidade com o objeto (a ideia). O autor defende que a consciência tem uma finalidade subjetiva e uma outra centrada no mundo objetivo, dois extremos que se unem pelo conhecer; conforme entende Abbagnano (2012), a realidade abstrata e a exterioridade completa.

Interessante ressaltar que essa retomada na Filosofia sobre o cerne do conhecimento demarca o valor de imagem que o conhecimento possui, o que nos reporta à tese do conhecimento paranoico elaborada por Lacan nos anos 1930 — que será abordada no terceiro ato deste trabalho. Assim, o conhecimento está na ordem da percepção, da consciência, do que é imaginário por ser cunhado na imagem, no especular, diferentemente do saber que tem como marca fundante o inconsciente, aquilo que não se sabe, o que está na ordem do enigmático.

Nesse mundo antigo, o conhecimento era transmitido em casa pela família e nas escolas, que podiam ser estatais ou particulares, acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias. A criança é vista como um ser frágil, sem voz; submetida à autoridade do pai, ela é algumas vezes abandonada, castigada e violentada, principalmente os meninos, mesmo sendo cuidados por suas mães.

A infância não é valorizada em toda a cultura antiga: é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. (CAMBI, 1999, p. 81).

Nessa perspectiva, a infância não é vista como lugar de vivências, de trocas entre os que circundam o campo social. A criança não é referida enquanto sujeito que se constitui a partir do investimento do outro sobre ela, mas é colocada numa posição marginal diante de seus pares.

O advento do Cristianismo rompe com o mundo antigo através de profundas revoluções na cultura, nas instituições. A Igreja passa a ter domínio sobre as esferas da vida pública e privada, na política e na educação; toda a sociedade, pautada na religião, torna-se educadora. Os ideais educativos figuram o Cristo, as teorias pedagógicas têm cunho religioso e teológico, entretanto ainda faz-se uma retomada à Antiguidade em relação à criança, tratando-a como ser inferior e irracional, por vezes, malvado, porém demarcando uma posição ingênua e inocente dela. Agostinho, teólogo que ocupa um lugar de destaque no ensino de Lacan, desde o Seminário I, define a infância como tempo cruel, ímpio e vergonhoso; para ele, a criança nasce no pecado e, por isso, não é inocente.

Em Agostinho, figura importante na educação do Cristianismo com forte influência no Ocidente, o conhecimento deve ser descoberto e despertado através do ato de aprender, marcado por uma formação moral voltada para a passagem da Cidade dos Homens para a Cidade de Deus. Para o filósofo, Deus é *essentia, intelligentia e amor*; essa tríplice é o que aproxima o homem de Deus, através da alma, do conhecimento e do amor. Assim, a visão do conhecer no Cristianismo na referência a Agostinho se pauta numa via transcendental, e não instrumental.

A Idade Média caracterizada como a era dos “séculos obscuros”, movida por sérios conflitos e tensões nas relações sociais, não é a “época do meio, entre a idade antiga e a moderna”, conforme pontua Cambi(1999), mas, o momento da formação da Europa cristã e do gestar do homem moderno.

Baseada na economia feudal, que visava à subsistência com produção e consumo local do que era necessário, com reduzido número de intercâmbio, a sociedade da época apresentava pouca mobilidade social, além de relações recíprocas escassas. A cultura era voltada para a religião cristã, nas suas igrejas, com seus dogmas e mitos. Não obstante, a Idade Média foi uma época fecunda, com o surgimento de um espírito comunitário na família, a partir da visão do pai como um benfeitor e não somente como uma autoridade, conclamando assim o amor — o ágape — na imagem da Sagrada Família. Também houve pontos de evolução: a Matemática e a Lógica enquanto saberes especializados; o Latim com função no ensino gramatical da língua; a Filosofia enquanto Metafísica e Lógica; o surgimento das universidades; o Romantismo trazendo sensibilidade e aproximação.

Dessa forma, o conhecimento permeado na vida educativa estava atrelado à vivência típica da sociedade feudal. Para as elites, o conhecimento era transmitido por escolas organizadas pela Igreja com o ensino religioso, ligados a uma série de textos canônicos que “não descobre a verdade, mas a mostra: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar” (CAMBI, 1999, p. 158). Para o povo, o conhecimento estava articulado ao trabalho nas oficinas e ao que a Igreja ensinava.

[...] uma longa época de transformações, de rupturas e renovações, de esfacelamentos e reagrupamentos que abarca o campo econômico e o social, o político e o cultural... dando a imagem de um fervilhar de eventos e desenvolvimentos em muitas direções, os quais — embora ocorrendo sobre o fundo da ideologia cristã que alimenta e domina a história daqueles mil anos — nos fornecem a visão de uma civilização altamente vital, aberta em muitas direções e absolutamente não-monolítica ou bloqueada, antes até inquietamente dedicada a salvaguardar ou impor instâncias de liberdade dentro das malhas compactas de uma sociedade aparentemente uniforme (CAMBI, 1999, p. 154).

Entretanto, mesmo com seus claros e escuros, delineados pela historiografia contemporânea, a criança fica sombreada nesse grande período da História, pois ela era também socialmente minimizada, participava de festas como espectador e protagonista, sem nenhuma censura. As suas condições de vida eram marcadas pela privação de bens, violência e marginalidade; também eram vistas como “pequenos homens”, tanto no modo de se vestir como nas atividades da vida em sociedade (CAMBI, 1999).

O fim dos anos quatrocentos demarca um novo ciclo histórico com o surgimento de rupturas e transformação no mundo social, cultural, econômico e político, basta citar a descoberta da América, em 1492, com a expansão do comércio, os processos de colonização, a formação do Estado-Nação para uma configuração de uma realidade diferente e revolucionária. O século XVI carrega uma série de transformações no continente europeu que se alastra no mundo. A economia se desfaz do feudo, que se baseava na agricultura; no campo social, surge uma nova classe chamada de burguesia, que opera sob o poder do sistema capitalista. Na cultura, há o processo de laicização no qual o mundo religioso é substituído pela razão; a fé não mais explica sobre o humano, mas o ato racional é quem conduz sua vida, sua história. O Iluminismo representa as luzes que irão cobrir esse novo mundo.

Assim, nasce a modernidade, como prefiguração do novo em contraposição do antigo. O termo “modernidade” advém da palavra moderno, do latim *hodiernus*, que quer dizer o atual, o hoje; nesse viés, a modernidade se opõe ao que passou. Lyotard (1987, p.33), todavia, defende que ela tenha outro sentido, como “um modo próprio do pensamento, da enunciação e da sensibilidade”, e não como uma época situada num tempo cronológico, centrada num modelo de continuidades, mas de rupturas e diferenças, conforme acredita Teixeira (2005). Entretanto, foi o Iluminismo que cunhou o termo com o significado que hoje temos dele.

A modernidade caracteriza o mundo livre das amarras da tradição, crente no progresso e firmado na razão humana com base na ciência. Santos (1985) assevera que os grandes cientistas modernos, dentre eles Descartes, nasceram num período entre o século XVI até os primeiros vinte anos do século XIX. O campo teórico em que nos movimentamos foi construído nesse percurso de tempo.

Considerado o pai da ciência moderna, Descartes anuncia a modernidade, com seu novo método, centrado na lógica científica. Schondoorf (1996), citado por Teixeira (2005, p. 11), aponta que há um fundamento de natureza subjetiva no método daquele pensador, para quem o sujeito é o pensamento, e a realidade é o que está fora do sujeito; esta é quem deve ser matematizada, quantificada, mensurável, ou seja, o que não é quantificável está dentro do

sujeito que são sensações, significados, valores etc. Sendo assim, a subjetividade moderna é a centralidade de constituição dos sentidos das coisas e de si mesma — *penso, logo sou*, tudo é objeto da minha consciência.

Nutri-me de letras desde a minha infância, e, como me persuadissem de que, por meio delas, era possível adquirir-se um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, tinha grande desejo de as aprender. Mas logo que terminei todo esse curso de estudos, no fim do qual é costume sermos recebidos no número dos doutos, mudei inteiramente de opinião; porque encontrei-me embaraçado por tantas dúvidas e erros, que pareceu-me não haver tirado outro proveito, procurando instruir-me, a não ser o de haver descoberto cada vez mais a minha ignorância. E, no entanto estivera numa das mais célebres escolas da Europa, onde pensava que existiam homens sábios, se é que os há em algum lugar da Terra (Descartes, Parte I).

Essa citação de Descartes é retirada da sua obra *Discurso do Método* – Parte I e remete à relação que ele tinha com as letras já na sua infância, que nesse texto reporta aos seus dez anos. O autor buscava no conhecimento uma certeza, uma razão para todas as coisas; Acreditava ainda que o conhecer podia lhe conferir uma segurança acerca do mundo, anunciando o poder que as letras tinham e seu desejo de aprender sobre elas, porém se viu diante da sua ignorância mediante a dúvida.

Desse modo, decide buscar o que é claro e distinto, negando o que os sentidos e algumas ideias revelam para formular a dúvida metódica, pois, quando pensa que tudo é falso, uma certeza se deslumbra: *penso, logo existo*. Tomando o eu como centro de todas as certezas, Descartes dava primazia à consciência, visto que todo seu empenho encontrava-se em cultivar sua razão e progredir na ânsia da verdade mediante o método: “Todo meu intuito era conquistar certeza e rejeitar a terra movediça e areia para encontrar a rocha e a argila”.

Desse modo, a infância era vista pelo pensador como um prejuízo, uma encarnação do mal, pois jamais a criança chegaria à verdade e à certeza absoluta. Com o método cartesiano, a modernidade carrega sua marca, buscando um ideal para a vida moderna centrada na subjetividade, pautada na consciência e na objetividade da ciência em explicar todas as coisas.

Esse buscar frenético pela verdade e pelo que é sólido se desfaz na contemporaneidade. A escola se vê num espelho no qual o que é forte, total, perfeito evanesce no ar. Não há certezas, verdades, mas um revoar em que o Real, como aquilo que não se pode dizer, tornar-se aparente.

Ricoeur (1988) demarca que a modernidade racionaliza o mundo da vida com a objetividade científica, com a eficácia técnica, com a planificação econômica e a padronização do consumo, desvalorizando o passado e sobrevalorizando o futuro. O homem

moderno deseja estar à frente de seu tempo. Ou seja, é um marco na história do homem, atrelando feitos fundantes e fecundos à insatisfação, à angústia e às incertezas. Eis a grande essência da modernidade: a ambiguidade.

A época moderna se abriu, pois, com esse momento de reviravolta na civilização. Reviravolta tanto no exterior da Europa quanto no interior, já que desemboca na busca de um modo de vida que articule a mudança permanente em todos os campos: técnico, científico, político, estético, filosófico... A partir de então, nada resistiu a esse modo de vida conquistador, fadado a destruir todos os antigos valores fixos, os antigos ritos e hábitos sociais das sociedades unicentradas, mesmo que fosse ao preço de dar lugar a um sentimento de instabilidade, de crise permanente, de tensões na subjetividade, de recorrente ‘mal-estar na civilização’ (DUFOR, 2005, p. 46)

Assim, ao mesmo tempo em que essas transformações nas esferas da vida trouxeram avanços, descobertas, conquistas frente ao novo, houve também o momento da confusão, da dúvida, quando a modernidade entra em crise, mas uma crise que pode gerar perspectiva, possibilidades de um devir.

É no desembocar da crise da modernidade, nesse movimento dado à ambiguidade, que se revela um mal-estar psíquico que a Psicanálise é apresentada por Sigmund Freud ao mundo em 1900, na virada do século. Esse arcabouço teórico é inaugurado pela obra *Interpretação dos Sonhos*, na qual o Inconsciente — a descoberta freudiana — mostra que o sujeito é regido pelas leis daquele e não por sua consciência, como queria Descartes.

É fundante demarcar que a Psicanálise, segundo Lacan, em seu texto *A Ciência e a Verdade*, nasceu a partir do *cogito*. Sem Descartes, ela não teria seguido a via do inconsciente. É a partir do *Penso, logo sou* que o sujeito advém de forma subversiva. “Depois desse penso que, ao supor-se a si mesmo, funda a existência tivemos que dar um passo, que é o Inconsciente [...] O sujeito não é aquele que pensa”, (LACAN, 1972, p. 33).

Freud, permeando as questões do seu tempo e experimentando das peripécias da modernidade, vai dizer que o homem carrega as pulsões de vida e de morte e se instaura no desejo que está no campo do prazer e do desprazer, sendo a ambiguidade inerente à sua vida, sua história. Ele formulou essas premissas para dar conta do mal-estar que assolava a humanidade nesse início de século diante das grandes transformações ocorridas no campo social, econômico, político e cultural. Convém pontuar que sua clínica estava pautada nas mulheres histéricas com suas insatisfações e desejos diante de um cenário desolador e instigador para se viver. A Psicanálise vem dar sua contribuição no sentido de permitir uma fala e uma escuta acerca das incertezas que o homem vivencia no aviltar da crise da

modernidade. Diferentemente do conhecimento centrado na objetividade, na cientificidade e na certeza que a modernidade postula, a Psicanálise inaugura o saber inconsciente, o saber não-sabido, um saber regido pelo desejo, que não é quantificável, nem mensurável, mas manifestado nos sonhos, chistes, atos falhos e sintomas.

Em se tratando da infância e da criança, é certo que a Psicanálise, em seus primórdios com Freud, não direcionou para ela seu olhar. O interesse dele estava no infantil presente nas mulheres históricas com seus sintomas marcados no corpo. Porém, em seu texto *Três ensaios sobre a Sexualidade*, de 1905, abre uma cortina em que a criança é desvelada a partir da sexualidade. Ela não é um ser pequeno que ainda está em desenvolvimento e que nada sabe sobre as suas vivências e seus pares, mas sim, é constituída a partir de uma estrutura na qual pode se tornar sujeito do desejo. Refletir sobre a criança a partir dos conceitos psicanalíticos é uma forma de fazê-la emergir com sua fala, seu dizer diante de inúmeras lacunas e do apagamento do sujeito que as novas formas de viver impõem à sociedade.

Para Bermam (2007), um dos dilemas da crise moderna foi lidar com a angústia de experimentar que “tudo que é sólido se desmancha no ar” e ser moderno é fazer parte desse universo: uma “experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como modernidade” (idem, p. 24). O autor ainda a divide em três fases, com a intenção de compilar de forma clara e sucinta um período tão vasto e complexo.

A primeira fase compreende os séculos XVI a XVIII, quando as pessoas estão começando a experimentar algo novo em seu cotidiano: “[...] mal fazem ideia do que as atingiu. Elas tateiam, desesperadamente, mas em estado de semicegueira”, comenta Bermam (ibidem, p. 25).

A pintura do holandês Brueghel (1520/30 – 1569) demarca esse início da era moderna em seu país, centro do mundo europeu, onde as cidades, os portos, a riqueza tomam forma expressiva desembocando numa mudança social. Sua arte remonta esse cenário que busca revelar o homem na sua condição diante do novo. São homenzinhos e mulherezinhas que se movem em suas telas e demonstram a dinâmica do cotidiano marcado por alegrias e tristezas num toque de tensão e drama humano.



Figura 2 – Jogos infantis – Brueghel, 1560.

A segunda fase foi centrada no momento revolucionário de 1790 com a Revolução Francesa e suas implicações na vida pessoal, social e política da sociedade. E a terceira fase se firma no século XX, com os avanços da tecnologia e do mundo virtual. Para esse autor, a ambiguidade permeia a modernidade em sua dicotomia: “Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição” (BERMAN, 2007, p. 21).

Nessa mesma esteira, Dufour (2005) aborda a contemporaneidade a partir da modernidade e traz vários pontos para reflexão do que tal época deixou como herança para o homem pós-moderno. Ele vê a transição do moderno para o dito pós-moderno como uma ruptura e não como continuidade de um tempo. Com algumas fraturas na modernidade, uma nova condição subjetiva surge, a saber: o desaparecimento das grandes narrativas; as forças que apoiavam a modernidade clássica são dissolvidas. Diferentemente da sociedade tradicional, que tinha uma hegemonia exclusiva de um Ser, que Dufour chama de grande Sujeito, como Deus, Rei, Nação, e o compara ao grande Outro de Lacan; na sociedade moderna, não haverá um grande Sujeito, mas vários Outros, o homem não estará regido por um grande Sujeito, mas por diversos Sujeitos, Outros.

A modernidade é, pois, um espaço em que se encontram os sujeitos como tal submetidos a vários grandes Sujeitos: aos espíritos e aos deuses, ao Deus único dos monoteísmos em todos os estados (o judaísmo, catolicismo, os protestantismos, o islã...), ao Rei, à República, ao Povo, ao Proletariado, à Raça... Todos esses elementos podem ser encontrados na modernidade, que gosta sobretudo de mudar de uma definição a outra — o que explica o lado instável, “crísico” e eminentemente crítico da modernidade (DUFOUR, 2005, p. 49).

É importante frisar que o termo “sujeito”, usado pelo autor, não significa o sujeito do inconsciente abordado pela psicanálise lacaniana; ele faz uma leitura de cunho filosófico e político para evocar essa submissão que o sujeito/homem se anela desde sua origem. Filosoficamente, o homem só existe a partir de outro ser: a natureza como querem os pré-socráticos, as Idéias por Platão, a verdade como postula a Ciência, a razão por Kant, o Ser como princípio absoluto como quer Heidegger — ou seja, são proposituras especulativas e políticas da submissão do homem que advém de um Ser que nunca é puro, mas que possui um duplê político, que Dufour (2005) chama de Terceiro ou Um. Ele defenderá que as sociedades sempre foram políticas, desde a Grécia, com o nascimento da pólis, tendo com isso consciência da presença de um Terceiro; logo, o homem entra num processo no qual sempre constrói terceiros a partir da linguagem. Aristóteles, em sua obra *A Política*, argumenta que o homem é um animal político porque ele é falante. Seguindo tal raciocínio, temos Lacan, na via de Heidegger, defendendo que o Outro é o lugar terceiro na fala. Por que são falantes os homens não param de construir terceiros como grandes Sujeitos (DUFOR, 2005).

Disso decorre que há vários grandes Sujeitos que permeiam a modernidade no sentido de dar conta das questões da origem, do fundamento do homem. Esse Outro ocupa um lugar de terceiro que nos funda, por isso, é fundante para esse autor abordar a teoria lacaniana do grande Outro, que tem com uma das suas premissas que o sujeito do inconsciente é marcado na sua estrutura pela presença de um Outro.

Esse crivo da submissão ao Outro na modernidade desemboca nos saberes, nos espaços institucionais, de modo que “a educação é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos” (DUFOR, 2005). A escola e a família são espaços com a presença de uma referência para aqueles que nelas se inserem, operando com variadas formas de submissão. Vale ressaltar a importância desse lugar terceiro no qual o homem moderno se submete, visando a uma possibilidade de estar no mundo numa sustentação diante do que lhe funde enquanto humano.

Interessante pontuar que sob o véu dessa submissão, a Filosofia anuncia na modernidade uma nova forma de viver pautada no movimento das luzes, que busca a emancipação de um homem crítico, capaz de pensar, como quer Descartes, embora seu esteio filosófico tenha um princípio submisso da razão correlata ao Deus que garante esse conhecimento.

Com o advento das luzes essa sede de conhecimento ganhou um novo impulso. Conhecer, agora passava a significar o principal instrumento, a via

régia da emancipação. Tomar o destino nas mãos e não mais relegá-lo integralmente à vontade divina, nem mais se deixar absorver pelas explicações obscurantistas contidas na palavra dita revelada por Deus, representava o mote de toda uma época que depositou no conhecimento todas as esperanças de uma guinada da humanidade (VOLTOLINI, 2012, p. 109).

É fundante esse giro no eixo religião e conhecimento, sendo este possível de ser articulado, produzido e evidenciado pelas leis da ciência moderna, livre das amarras do poder religioso que buscava controlar tudo ao seu alcance, o que ocasionava danos para o homem viver em sociedade. Nesse ponto, é possível retornar ao declínio da grande narrativa religiosa na modernidade com a separação da religião da vida social, política, cultural e econômica tão vigente em outros tempos.

Vale ressaltar que até esse momento histórico o conhecimento está pautado no valor usual ao fazer parte da vida do homem no sentido de sua inserção no mundo. Assim, desde Eva no mito adâmico, a busca pelo conhecer era para tornar-se deus; no movimento das luzes, o conhecimento estava atrelado à emancipação para um viver desgarrado das teias religiosas. Com isso, o conhecimento não estava articulado à troca, voltado para o enredo mercadológico.

A criança, frente a todas essas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas no mundo moderno, ganha um novo *status*, segundo as pesquisas de Ariès (1981). Ela deixa de ser um adulto em miniatura, como o encontrado na pintura de Brueghel, para tornar-se um sujeito que tem voz ou palavra.

É o início de uma teorização sobre a criança, seus cuidados, suas necessidades principalmente. No século XX, chamado “século da criança”, ganham corpo discussões, pesquisas e estudos sobre a infância e a criança na busca de seus direitos, de dar-lhe uma voz e um lugar no mundo social, antes não dado.

A escola como projeto da modernidade vai tendo outro olhar sobre essa criança e o conhecimento que ela necessita ter mediante as demandas da sociedade. Grandes avanços foram alcançados para uma melhoria da vida da criança como protagonista de sua história, de seu dizer, de seu contar.

Com a modernidade, o “sentimento de infância” é descoberto a partir dos trabalhos de Ariès (1981), com suas contribuições no sentido de dizer que a criança é o centro que move a vida familiar, devendo, portanto ser escutada e fazer ecoar seu dizer. Na família, é cercada de mimos, sendo motivo de diversão e alegria, porém fora desse ambiente é fonte de imperfeição, devendo ser disciplinada e corrigida. Esses são os dois sentimentos de infância

que Ariès (1981) coloca como centro na vida moderna entre os séculos XVI e XVIII.

Como bem salientou o já citado historiador francês Philippe Ariès, é neste período que pela primeira vez na cultura européia nasce e se desenvolve um “sentimento da infância”, que encontra expressão na atenção dedicada ao mundo infantil, no desejo de “brincar com as crianças”, de “jogar com elas”, de conhecê-las e preservar sua original pureza e imaculada inocência (CAMBI, 199, p. 226).

Porém, essa representação da infância traz em seu âmago a marca das classes dominantes, que, a fim de atender aos seus interesses, a conceitua como um processo natural e não construído socialmente, deixando claro que a criança depende do adulto em sua incompletude e imperfeição. Os trabalhos de Ariès são criticados, devido à metodologia de suas pesquisas centradas na arte e literatura, remetendo uma visão nostálgica do passado e questionando se a infância é uma invenção moderna. São questões que permeiam sua obra, mas esta não pode ser ignorada de sua importância, pois, de fato, a modernidade ascendeu um lugar fundante para a criança e sua infância.

Em seu texto intitulado *Mainmise*, Lyotard (1992) faz uma análise de como a infância é pensada no discurso dominante a partir das imagens do *manceps* (quem toma algo em suas mãos) e do *mancipium* (aquele que não pertence a si mesmo, mas a um outro). Nos discursos da educação, a criança é tomada como *mancipium*, aquele que precisa de emancipação, de tornar-se dono de si mesmo, uma vez que é dependente, inferior e menor. Lyotard vê a infância como um *continuum*, não sendo atrelada a uma ordem cronológica, mas sim a uma condição que não se abandona.

[...] a condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios — linguagem e representação — de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância entendo que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através de outros, mas também para os outros, entregues, sem defesa, aos outros. Estamos sujeitos a seu *mancipium* que eles próprios não podem avaliar. Porque, embora sejam mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança (LYOTARD, 1992, p. 420).

Lyotard postula que a infância é uma condição que perdura por toda a vida e que está imbuída da presença do outro como parte de sua constituição. Sua visão se distancia do modelo dominante de infância e de criança, pois anuncia uma forma da subjetividade chamada infância que não tem idade, sendo “um devir, uma busca, uma diferença não-numérica, uma vida experimentada, em movimento, uma expressão de vida” (KOHAN, 2003,

p. 253).

A palavra “infância” origina-se do latim *infans*, designando aquele que não fala, cujo momento é o de entrada na linguagem, na palavra, e não um tempo cronológico. “Infantes são os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados. [...] [O infante] não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo”, comenta Kohan (2003, p. 246), demarcando que a infância não deve ser entendida como uma idade cronológica.

A partir dos séculos XIX e XX, a criança é vista com um novo olhar significativo. É considerado um momento fecundo em se tratado da criança em virtude do seu conhecimento, do seu resgate e do seu devido valor, embora de forma incompleta, com algumas restrições, pois ainda é grande o número de lacunas encontradas por ela na contemporaneidade.

Esse resgate é feito teoricamente com a Pedagogia, a Psicologia, a Psicanálise, a Antropologia, a Literatura, o Cinema e as Artes, como também nas práticas institucionais das famílias e escolas.

A invenção desta infância é a condição para o surgimento de saberes; poderes subjetivantes e objetivantes das crianças, o que seja uma criança irá sendo definido na encruzilhada desses saberes disciplinares sendo que a escola é, talvez, o espaço institucional onde esses saberes se inscrevem de forma mais sistemática (KOHAN, 1994, p. 34).

Disso convém ressaltar, a marca fundante que as referidas disciplinas comportam no que se refere a um novo olhar sobre a criança no campo objetivo e subjetivo ao possibilitar uma fala e uma escuta de seu dizer, como também uma demarcação de seu lugar no mundo.

Largos passos foram dados no tocante ao avanço do conceito de infância e de sua inserção no mundo, a partir dessas concepções teóricas. No entanto, presentifica-se uma lacuna para nomear a criança quando se diz respeito à sua singularidade e à sua estruturação enquanto sujeito do desejo, como pontua a Psicanálise. Analogamente à conhecida brincadeira de anel, o proponente, aquele que passa o anel, ocupa esse lugar. Em certa medida, livre para dar o objeto a quem lhe aprouver, ele entra no circuito do desejo, para assim se constituir sujeito. A própria dimensão do brincar é estruturante para que a criança torne-se sujeito a partir da imersão na fala. Durante a brincadeira, o proponente toma o estatuto da palavra para realizar o ato brincante — quando passa pelos participantes, ele fala: “guarde meu anel”. O sujeito é esse ser falante e, por isso, faltante, que tem em suas mãos o precioso anel, mas se vê diante de sua falta, ausência, presença e assim se faz desejante. É com essa trilogia — falante, faltante e desejante — que ele emerge como sujeito do desejo.

A Educação, no que concerne à escola e às instâncias superiores, e até mesmo à

família, continua negando, ainda que silenciosamente, a condição de sujeito em que a criança se insere. Nega com atos, gestos, olhares, palavras, omissões. Nesse contexto, desembocam as mais variadas situações de violência, de indisciplina, do (des)investimento no conhecimento que a escola transmite, dentre outros.

A partir dos anos 1970, um novo turbilhão agita o mundo social, e as teorias designam um novo nome às experiências ocorridas. Nesse momento chamado de pós-modernidade, reafirma-se o colapso da modernidade, com suas crises no desenraizamento das instituições modernas, entre elas, a escola. Contribuem também para essa crise: o surgimento do espaço planetário; a expansão do capitalismo no plano global — ou melhor, a globalização, em que todas as sociedades se conhecem —; a não existência de fronteiras e barreiras para o conhecimento; a liquidez das instituições e a volatilidade das relações humanas.

Os paradigmas da modernidade entram em crise. O ideal de progresso dá espaço à saturação do novo, e, nesse movimento, a razão não é a chave para abrir o sentido; é o período da morte, o descrédito nos grandes relatos (LYOTARD, 2000). Apesar de ser caracterizada pela morte da arte, pela cultura do descartável, do consumismo, do utilitarismo, do narcisismo, do eu como simulacro, tal época pode ser entendida também como um despontar da possibilidade de uma ética de oportunidade, uma possibilidade de aprofundamento das relações do humano, podendo ser um tempo propício para o advir de uma nova história.

Essas são as volubilidades que atravessam o cenário contemporâneo, afetando o homem e a vida em sociedade. Dufour (2005) corrobora esse pensamento, ressaltando que os vários grandes Sujeitos presentes no mundo moderno são destituídos de seu lugar. Nenhum grande Sujeito, nenhuma figuração do outro se impõe na contemporaneidade. As referências ao pai, à tradição, se desfazem. A civilização que construiu os grandes Sujeitos se autodevorou. Não há a quem perguntar, questionar ou apelar, a pós-modernidade está centrada num regime sem Outros. Os jovens, as crianças vivenciam um “espaço anômico sem referência e sem limites, no qual tudo se inverte” (idem, p.78).

Daí o grande número de jovens e crianças embrenhadas na drogadição, na indisciplina e na violência escolar. Há o conhecimento sem nenhuma referência de sentido e esvaziado; um conhecimento sem nome, sem marca para os que a ele se atrelam na vida social que compõe a escola, a família e outros espaços.

Nessa esteira, Dufour (2005) questiona se o mercado pode ocupar a posição do grande Sujeito na contemporaneidade. Com sua roupagem capitalista, esse Outro se pauta em atender a uma lógica do capital, na qual a mercadoria enquanto objeto abarca o sistema da vida social numa produção em série e no incitamento ao consumo desses objetos.

Assim, a narrativa mercadológica toma um lugar de expansão e controle na sociedade, que, para o autor supracitado, chegou numa dimensão dominante, devido à relativização da soberania absoluta; ou seja, não há mais fronteiras para que as mercadorias circulem, nem elas querem territórios próprios e a presença do discurso democrático voltado para o utilitarismo. Deve haver produtos que satisfaçam o desejo dos consumidores assim, fazendo com que a mercadoria entre no circuito de uma economia pulsional, sendo isso uma importante força para o mercado. Esses objetos são singularizados e têm a função de garantir a felicidade instantânea do aqui e agora.

Dessa forma, o desejo traduzido na falta, que não será preenchida, é tomado como um aliado do mercado, com possibilidades de continuar produzindo mais e mais, num engodo de que pode oferecer um tamponamento ou a satisfação dessa falta. “O mercado espetacularizando a mercadoria como um Deus onipotente e onipresente responde a tudo” (DUFOUR, 2005, p. 49).

Com isso, num traçado de uma rede o mercado não dá lugar à falta e se embrenha nessa rede na qual tudo está no mesmo plano e em que as relações são duais, elidindo a presença de um terceiro, um grande Sujeito, um Outro. Logo, o ponto fraco do mercado está nessa retirada do terceiro, o que não permite tratar a questão da origem, daquilo que funda o humano, o advento do Eu — que, para Freud, se funda no Outro —; e isso gera tensão, tormento, um mal-estar na civilização de que o mercado não pode dar conta. É preciso um trabalho de elaboração na e pela cultura, como aponta Freud (1996). Nesse emaranhado mercadológico, o conhecimento se reveste dessa perspectiva e, é tomado com valor instrumental e consumista. A escola, enquanto instituição a serviço dos dominantes, engata nessa narrativa mercadológica e atende as suas demandas estando a serviço do mercado.

A leitura que a Psicanálise faz da cena contemporânea pode ser encontrada na produção dos discursos elaborada por Lacan, na mesma linha de Freud, quando este anuncia as três profissões impossíveis: governar, educar e psicanalisar; e aquele acrescenta o fazer desejar e o fazer comprar, traduzindo os discursos do mestre, do universitário, do analista, da histórica e do capitalista — ideias abordadas no seu Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, sendo que o discurso do capitalista é elencado no Seminário 18 e no texto: *O saber do psicanalista* de 1972. Lacan elabora os discursos para tratar do laço social, do encontro do sujeito com o outro.

Não existe liame social sem o outro: o senhor e o escravo (Discurso do Mestre), o professor e o aluno (Discurso do Universitário), a histórica e o médico (Discurso da Histórica), o analista e o analisante (Discurso do Analista) e a mercadoria e o consumo

(Discurso do Capitalista). Ou seja, o laço social opera numa relação entre o agente e o outro, pois as relações sociais foram firmadas na dualidade de um que domina (agente) sobre um que é dominado (outro). Essa relação revela uma “verdade” sobre a qual o agente age e se autoriza esperando uma produção do outro.

Na educação, por exemplo, o laço social se presentifica no encontro do professor (o agente) com o aluno (o outro) a partir do ato que se dá na sala de aula no cotidiano. Um encontro marcado por ambiguidades, tensões, prazer, alegria, atos, silêncios, falas e, por acontecer nessa ambivalência que vai além da palavra, apresenta-se em forma de discurso. Assim, Lacan evoca o laço social como um aparelho de gozo por dar-se no campo do prazer e do desprazer. Eis os discursos:



Figura 3: Os quatro discursos – Lacan, 1969.

Os elementos que compõem os discursos são: S1, o significante – mestre; S2, o saber; S (barrado), sujeito dividido; *a*, objeto perdido. Os lugares são: o agente, o outro, a verdade e a produção.

Os discursos mudam de posição a partir de um quarto de giro. Quando é feita essa operação partindo do Discurso do Mestre, são obtidos os outros discursos, dessa forma, não há nada imposto nessa rotação, uma vez que está na base desse giro o que vem demonstrar que o sujeito ocupa diversas posições dos discursos em algum momento da vida mediante suas relações com o outro.

O primeiro discurso que Lacan anuncia é o do Mestre. Neste, o S1 é o agente, o S2 é o outro, o S é a verdade e o *a* é o gozo, o resto que se produz. O discurso do mestre está centrado no poder que este tem sobre os dominados. Ele provém da dialética do Senhor e do Escravo cunhada por Hegel, na qual o Senhor tem o saber absoluto, por isso se autoriza sob efeito de “verdade” e domina o Escravo para que ele produza objetos de seu gozo. A

contradição é que este Senhor nada sabe, o saber está com o Escravo, porém, lhe é roubado. Lacan ratifica essa dialética ao dizer que o Senhor lentamente frustrou o Escravo de seu saber para fazer deste um saber de Senhor. O Escravo sabe muitas coisas, sabe mais ainda, é essa sua função desde Aristóteles, quando vivia no seio da família, do Estado, porque tinha um *savoir-faire*. Contudo, o que o Senhor quer mesmo é que ele não saiba, pontua Lacan (1969).

O Discurso do Universitário tem como agente, a partir do quarto de giro, o saber. Um educador se autoriza de um autor, de uma bibliografia, no sentido de impor um saber revestido de uma “verdade” ao outro, que se apresenta como o estudante, caracterizado como objeto *a*, pois exerce a função de aprendiz, daquele que nada sabe. Esse discurso tem a roupagem pedagogizante, na qual a burocracia, a transmissão de saberes de grandes autores se presentifica. Assim, o professor, ao impor esse saber, faz do seu aluno um objeto dessa imposição; no entanto, o que se produz é um sujeito contestador, subversivo, pois é dividido. Esse é o discurso no qual a ciência tem sua base.

No Discurso da Histórica, o que domina é o sujeito barrado, dividido, faltante e, por isso desejanse; um sujeito na ordem do desejo, da provocação. Este provoca o outro a produzir um saber sobre sua verdade sexual. Nessa produção de saber, está demarcado que o mestre é tomado como aquele que pode impelir o desejo de saber, enquanto a histórica, com sua insatisfação e queixa, é aquela que se utiliza desse mestre para se fazer desejar, ela quer dominá-lo, reinar sobre ele. Já no Discurso do Analista, o objeto *a* é dominante e, com isso, o analista se autoriza do saber inconsciente para obtenção de um sujeito dividido em sua singularidade. Portanto, o analista não está como sujeito, mas sim como objeto, e evoca o sujeito à sua condição de falante.

O Discurso do Capitalista tem como proposta o laço social de um sujeito com um objeto de consumo prático, rápido e curto. Para Voltolini (2012), esse Discurso “designou um modo particular, inédito na história até então, da relação do sujeito com o objeto”, sendo este produzido em série, desprovido da falta com a funcionalidade de preenchimento e que opera na determinação de um sujeito também em série que se volta para as rédeas do consumo.

O conhecimento se enreda nesse Discurso ao fazer laço com as demandas do mercado, do consumo tornando-se, então, mercadológico e esvaziado. O que é levado em conta é o objeto em sua natureza de preenchimento da falta, que por ser constitutiva no sujeito, jamais será preenchida, e, por isso o conhecimento tomado na condição de objeto de consumo se esvazia e perde seu valor usual, o que vem acarretar na contemporaneidade vários dilemas na sociedade, como por exemplo, na escola com o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que lhe é transmitido.

Na contemporaneidade, o capitalismo, cuja marca é o consumo, consome o homem e a si mesmo; o conhecimento toma um valor de mercadoria, um produto a ser consumido. Estuda-se com a finalidade de ser e ter alguma coisa na vida, inclusive um diploma. É nesse pensamento que o desinteresse pelo conhecimento faz uma marca, pois a demanda do Outro (a família, a escola, os pares) desemboca num discurso que reforça o valor de troca do conhecimento: “estude para ganhar dinheiro, se dar bem na vida”. Por conseguinte, a criança tenta responder a si mesma: O que vou fazer na escola? O que ela pode proporcionar?

A criança-sujeito, a partir da leitura do Discurso Capitalista na contemporaneidade, é também tomada como objeto para as diversas perversões no campo social: o trabalho infantil; a prostituição; a fome; a negação de seus direitos; o silêncio de sua fala e escuta; dissabores que permeiam sua vida, sua história deixando marcas fundantes em sua constituição.

Nesse encaixe, a criança é abocanhada pelas tecnologias, pelo consumismo, pelas diversas atividades que consomem seu tempo de ser criança, pelas diferentes brincadeiras que, muitas vezes, restringem-se a jogos eletrônicos. O interesse pelo conhecimento está atrelado aos instrumentos de comunicação e informação — como a internet —, no qual o conhecimento é transmitido em tempo real, especializa-se a cada instante e torna-se um gigante para os que têm o seu acesso.

Não obstante, a escola ainda continua nos moldes tradicionais, e não tem acompanhado as evoluções que a contemporaneidade traz para a sociedade, mesmo sendo o espaço primordial para a criança fazer trocas em se tratando do conhecimento. Ainda se configura uma lacuna contraditória diante de tantas transformações ocorridas há vários séculos na História Ocidental. Assim posto, o conhecimento se enoda na cena contemporânea e afeta o cenário educativo, pois esse conhecimento é garantido, postulado, demandado através das instituições formais nas quais a criança logo cedo é inserida.

Com esses Discursos, a Psicanálise em Lacan faz uma leitura da vida contemporânea, pois, o sujeito ocupa os lugares propostos nos Discursos a partir de sua relação com o outro, que acontece no cotidiano de uma sala de aula, de um consultório médico, ou seja, onde quer que os pares se encontrem numa rede entre dominante e dominado, na qual ora está na posição de mestre, ora de objeto de gozo, como uma mercadoria, um consumidor voraz, um provocador, ora como resto. Esses significantes demarcam as nuances e as ambiguidades do viver na contemporaneidade. Nesse percurso, a Psicanálise anuncia a possibilidade do sujeito do desejo emergir e ser destituído das amarras do Outro e da palavra.

Os ditos em relação à criança na contemporaneidade se configuram no enredo que os modelos dominantes e tradicionais se propõem a dizer dela: pequena, frágil, mas que, com

alguns avanços, vai ganhando a palavra e um lugar. Os não-ditos se presentificam na contradição de seu apagamento como sujeito do desejo através das demandas que a sociedade, a família, a escola impõem como forma de atender a um discurso capitalista que tanto evanesce o sujeito.

Assim posto, o nó da infância se presentifica ao formar uma trilogia com o conhecimento e a contemporaneidade, na medida em que se emaranham a partir do encontro com o Outro, firmando o laço social numa rede do discurso que vai além das palavras, pois ele opera no ato. Ato esse que coloca a infância num espaço cronológico e sem sentido ao demarcar a criança como um objeto a ser consumido, assim como o conhecimento que é abarcado como um composto mercadológico a serviço dos que estão no poder, movimento típico da cena contemporânea. No entanto, retomando a brincadeira do anel com seus entrecruzamentos do Escondido, da Fala e da Curiosidade, anelando-se como uma estrutura borromeica, configura uma cena em que parece ser possível aos brincantes constituírem-se sujeitos do desejo, uma vez que o brincar marcado pela fala, pelo Outro e pelo que não se pode dizer é fundante para essa constituição.

Ato II - A Criança-Sujeito, o Saber Inconsciente e o Conhecimento: Tripartição de Freud a Lacan

*O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.*

Manoel de Barros

Reporto-me ao menino do conto de Manoel de Barros para falar da criança-sujeito neste estudo, pois, o sujeito é aquele que inventa, que subverte a razão, que recria sua história, seu dizer, seu contar diante do Outro. Sendo assim, é fundante demarcar a diferença do que se chama a criança na visão científica e no olhar da Psicanálise. A palavra “criança” advém do latim *criare*, que significa aquilo que está sendo criado, construído, desenvolvido. A Pedagogia toma esse significado para tratar a criança como ser em desenvolvimento, em uma fase de crescimento denominada infância.

Rousseau, importante filósofo do Iluminismo, em seu livro célebre, *Emílio*, construirá o conceito de criança (nos moldes desenvolvimentistas) que irá influenciar toda a Pedagogia Moderna e permitir uma mitologia da infância “pura”, livre dos contágios dos adultos (Mannoni, 2004, p. 43). Para o autor, também a infância é um estado que retrocede, que pode se retornar e que, num primeiro momento da vida, é embrenhado de inocência e *felicidade* e, num segundo, essa *felicidade* se torna intocável, ou seja, ela escapa e é perturbada (Ferretti, 2004).

Freud dará um novo cobertor teórico no século XX à criança, demarcando que ela não é um ser inocente, ingênuo, mas que traz a marca de uma pulsão que a coloca frente à vida e à morte, o que a põe em uma posição diferenciada da que lhe é imposta socialmente nessa época.

A criança-sujeito abarcada neste estudo é a criança vista do ponto de vista da Psicanálise, como sujeito do desejo, estruturada na amarração dos registros Real, Simbólico e Imaginário propostos por Lacan, para nomear o sujeito, e não como uma miniatura a ser desenvolvida. Antes de nascer, ela é banhada na linguagem, um nome lhe é dado, desejos e expectativas são vislumbrados, em uma espera configurada num ambiente envolto de alegria

ou de dor. Anteriormente à sua entrada no mundo, um Outro denominado — a família, o pai, a mãe, a geração, os costumes, a cultura — faz presença num enredo tecido de significações voltadas para ela.

Quando vem ao mundo, a criança continua sendo imersa no campo da linguagem, para daí se constituir sujeito do seu desejo. Lacan (1979) entende que, no endereçamento da mãe ao bebê, há uma fusão na qual um atende ao desejo do Outro. É atendendo parte das necessidades do bebê que a mãe faz advir a demanda e o desejo. Essa simbiose com o Outro é que dará sustentação para que o sujeito inicie sua inserção nas relações e nas trocas afetivas, produtivas e sociais.

O desejo é no sujeito humano, realizado no outro, pelo outro — no outro como vocês dizem. [...] Desde então, o desejo do outro, que é o desejo do homem, entra na mediatização da linguagem. É no outro, pelo outro, que o desejo é nomeado (LACAN, 1979, p. 206).

A partir desse percurso inicial, a criança também firma seus laços com seus pares. Esse Outro que o sujeito internaliza e com que faz par no campo do simbólico é o Outro representado pela cultura, pela sociedade. Ela é um sujeito do desejo que se constitui na relação primordial com o Outro inserido na família, na escola e outros espaços sociais: “É necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro da espécie para poder ter existência simbólica” (BERNARDINO, 2006, p. 26).

No entanto, após a alienação, ela precisa se separar desse Outro para ser sujeito de seu próprio desejo, quando percebe que há uma falta, uma lacuna nesse que lhe oferece a palavra, o saber, configurando uma desalienação; ou melhor, o processo de separação. (LACAN, 1964). A criança percebe que esse Outro não poderá lhe completar, não lhe dará a satisfação que sentiu quando de sua primeira necessidade. Esse Outro lhe oferece outros substitutos, mas nunca é igual à primeira satisfação que teve. Com essa frustração, separa-se, para assim se constituir sujeito.

Dolto (2005), na esteira de Lacan, concebe a criança desde cedo como um sujeito do desejo. A autora questiona o lugar da criança na sociedade ao dizer que, mesmo com os avanços no campo científico em torno de seu discurso, a criança ainda encontra-se numa posição de objeto, sendo-lhe negada sua condição de sujeito desejante.

E a ciência considera a criança como animal a ser observado, não como pessoa que tem sensibilidade; ela não busca conhecer o que a criança expressa. Parece impossível que a criança tenha algo a dizer em relação a si mesma (idem, p. 95)

Assim, a criança é colocada nos moldes do discurso científico que a toma como objeto a ser observado e verificado. Fala-se muito dela, porém, não se fala com ela. Ao escutar os seus ditos e não-ditos, sua palavra faz eco e lhe dá a marca de sujeito, pois, é um ser de linguagem. Ademais, a autora aponta uma rejeição inconsciente da sociedade em relação à criança, pois, ela remonta ao infantil que existe em cada um, e, por isso é tratada como um objeto manipulável, que ainda não se desenvolveu para a vida futura.

Retomando o menino de Barros, temos que o caminhão passou por dentro de seu corpo, renteando-o de modo que ele desviou depressa. Nessa metáfora, o entrecruzamento do conhecimento e do saber inconsciente se junta ao corpo. Pensamento e corpo se amalgamam quando o caminhão passa dentro desse corpo, marcando o impossível, o inconsciente e quando o menino toma a ação, no campo da realidade, do que é objetivo, de desviar depressa dele. É um corpo marcado por um pulsar, um movimento traduzido na passagem de um caminhão e num devoramento de uma onça que o come. Nisso, é possível pensar no que Freud nomeia de pulsão sexual, que marca o corpo como pulsional.

O corpo é carregado de pulsão e, com isso, afeta o pensamento, ou seja, pensamos com o corpo. O menino quis inventar uma poesia sem deixar de remeter ao seu corpo de forma pulsional, pois, não é somente do organismo que ele fala. Paín (1999) aponta que o aprender é transversalizado pelo organismo, pelo corpo, pela inteligência e pelo desejo. O organismo está centrado nas funções orgânicas do seu funcionamento; é um sistema programado que regula as reações, os reflexos; enquanto isso, o corpo é a sede das coordenações, mas também do que se refere ao afeto, por isso, está no campo da afetação sendo o lugar do Eu. Sentimos com o corpo num ressoar afetivo ligado ao que se aprende na vivência com o outro. “A pulsão depende do corpo. [...] Este se exalta, se excita, sofre e se cansa, pode ser definido como uma construção elaborada por um sistema completamente diferente daquele que regula o organismo” (idem, p. 37).

Com a descoberta da sexualidade infantil, Freud, em seu texto *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905), anuncia a importância da pulsão sexual nas realizações humanas e, com isso, amplia a conceituação do que seja a sexualidade. Porém, nos seus escritos anteriores, na década de 1890, já faz algumas abordagens da sexualidade do ponto de vista da Fisiologia e da Química no texto sobre a neurose de angústia (1895), no qual aponta uma hipótese neurofisiológica nos processos de excitação e descarga sexuais. O que levou o pai da Psicanálise a dar primazia à questão sexual na dimensão humana foram suas observações da clínica, nas quais identificava a importância dos apanhados sexuais da infância de seus pacientes na etiologia das neuroses. Num primeiro momento, ele acreditou que essa causação

estaria na sedução, porém, em 1897, abandona a teoria da sedução, segundo a qual a causa da neurose estava nos traumas de uma sedução sexual vivenciada na infância. Com isso, ele vai demarcar que as crianças ainda em tenra idade vivenciam o sexual.

É somente em 1905, no entanto, que ele lança ao mundo sua teoria sexual de forma referendada, mas imbuída de diversas resistências pelo campo das variadas teorias dominantes em sua época. De fato, Freud subverte uma ordem, estiliza uma compactuação dentro de uma sociedade rígida e normativa quando postula a sexualidade como norteadora e reguladora da condição humana, pois, diferentemente do que ocorre com os outros animais, no ser humano, o sexual mapeia e engendra o corpo e o psiquismo. Assim, é atrelado ao sexual que ele formula o conceito de pulsão. Em sua trilogia de ensaios sobre a sexualidade, diz: “o fato da existência de necessidades sexuais no homem e no animal expressa-se na biologia pelo pressuposto de uma ‘pulsão sexual’” (FREUD, 1996, p. 128).

O termo “pulsão” já era empregado no campo biológico, filosófico e psicológico antes de Freud anunciá-lo nos três ensaios. O fato é que ele faz uma inovação, inserindo esse conceito num arsenal teórico, referindo-se a um conflito psíquico marcado por uma tensão de tendências opostas: “Essa energia ou força que circula de forma contraditória e conflituosa — condição inerente ao ser vivo — se manifesta no âmbito psíquico de modo particular, por ser marcada pelos afetos, pelas imagens e, sobretudo pela linguagem” (HANS, 2004, pp. 139-140).

A pulsão emana das espécies, do arcaico, do que é primitivo, atuando a partir das leis da natureza, tendo como aporte o somático, mas também delineia o que é da ordem do psíquico, do inconsciente, do desejo, ressignificando-se, alterando-se com seu pulsar, sem, contudo, se distanciar do corpo.

A dinâmica da pulsão é caracterizada por alguns termos ligados ao seu conceito, a saber: *a pressão*, ou seja, a pulsão tem uma força sendo sua essência; *a meta* é sempre voltada para a satisfação; *o objeto* é o meio utilizado a fim de alcançar a meta de formas variadas, tanto externamente quanto do próprio corpo; e as *fontes* estão ligadas ao somático, vindo de um órgão ou uma parte do corpo a partir de estímulo representado pela pulsão.

Em *Pulsões e Destinos da Pulsão* (1915), nova tradução de Hans (2004), Freud propõe uma classificação para as pulsões originais denominadas: pulsões do Eu ou de conservação, e pulsões sexuais. Estas são caracterizadas como numerosas, vindas de várias fontes orgânicas, independentes uma das outras, embora ligadas às pulsões de auto conservação. Logo, sendo a instância do Eu, comporta a sexualidade, e, entrando no circuito da pulsão, engendra o inconsciente, o consciente, o prazer, o desprazer e as variadas formas

de ambivalência no campo psíquico que se enredam no corpo. Além dessas pulsões, Freud confirma que há outras formas variadas, cuja nomeação e classificação são difíceis. Em seus três ensaios, entretanto, ele chega a demarcar uma pulsão que não é sexual e tem sua fonte em impulsos motores, e as chama de pulsões parciais.

É a partir desse cobertor teórico da sexualidade que o autor elenca a sexualidade infantil que tem como base a pulsão sexual no domínio inconsciente e denuncia, nos três ensaios, uma negligência por parte do senso comum quando este não dá importância a essa pulsão, demarcando sua ausência na infância, só vindo a despontar na puberdade. Sob o véu de um equívoco atrelado a preconceitos, censuras, como uma depravação precoce, a vida sexual da criança é velada e encoberta no campo do conhecimento. A égide de que ela é um ser inocente, ingênuo, também influencia esse distanciamento da pulsão sexual vista como um desvio, fora dos padrões normativos. Dessa forma, Freud passou por momentos cruéis e difíceis para alavancar e sustentar suas teorias no campo do conhecimento.

As manifestações da sexualidade infantil se dão no campo das pulsões parciais através do autoerotismo, do chuchar, das atividades nas zonas anal e genital; há também as pulsões do prazer de olhar e exibir e sádica, independentes das zonas erógenas.

Freud defenderá que entre os dois e os cinco anos, momento de florescimento da sexualidade, a criança inicia um percurso inscrito na pulsão de saber ou de investigar. O circuito da sexualidade é marcado pela falta. Essa pulsão do saber está atrelada a uma preocupação que a criança tem acerca de um enigma que aparece quando da chegada de um novo bebê ou o medo de que isso venha ocorrer. Então, ela, pensativa, pergunta: De onde vêm os bebês? De onde vim? Como nasci? Por que nasci? São questões permeadas pelo sexual e remetem à sua origem, ao fundamento da vida, de sua própria existência, de sua inscrição no desejo do Outro, presentificando a questão da vida ou da morte para o sujeito em sua entrada na linguagem (LEMÉRER, 1999). São questões formuladas diante de uma falta; a criança pensa em perder seu lugar de amor, de cuidados diante dos pais; a relação dual narcísica da criança com a mãe é colocada em xeque, pois há uma implicação de um Outro que chegará, acarretando um corte na dimensão de uma perda, de uma falta.

Freud nota que não existe na criancinha uma necessidade inata de causalidade, que a levaria espontaneamente ao saber. O impulso ao saber (Wissendrang) é produto da urgência da vida (Lebensnot). A criancinha é levada a empreender um trabalho de investigação, de pesquisa, quando se vê confrontada à questão-enigma da origem dos bebês, à questão da sexualidade, da procriação. E Freud nos diz que diante dessa questão-enigma, que ecoa num grande número de mitos e lendas, a criança responde à maneira genial de um teórico (idem, p. 13).

Freud diz, então, que esse é o primeiro grande problema investigativo que a criança terá, como uma centelha para iniciar seu percurso na busca do saber, um saber que se trata da sexualidade, marcado por um circuito pulsional numa articulação com a linguagem engendrada no inconsciente.

Ao se deparar com essa falta e com a ausência de respostas à sua questão, a criança se remete ao Outro, que não atende à sua demanda de responder essa pergunta original; então ela constrói suas teorias numa tentativa de dissolver seu dilema. Ou seja, há o que não se sacia no desejo do Outro, as respostas não lhe satisfazem e, com isso, a questão do ato procriador suscita uma sede de conhecer e saber. Nesse circuito, a falta se presentifica, nenhuma resposta, mítica ou científica, seria satisfatória, e essa insatisfação é de estrutura. “Assim, as respostas do adulto não fazem senão rodear e escavar o lugar de uma falta, a falta da resposta que ofereceria ao sujeito o acesso ao saber e ao gozo sexuais” (ibid, p. 14).

Em 1907, Freud escreve uma carta na qual trata sobre o esclarecimento sexual das crianças; nela já faz uma breve menção acerca das teorias sexuais infantis e continua a ratificar a presentificação do sexual na infância, inclusive desde o nascimento desta: “já vem ao mundo com sua sexualidade, sendo seu desenvolvimento na lactância e na primeira infância acompanhado de sensações sexuais” (FREUD, 1996, p. 124). Demarca também uma ligação entre a curiosidade da criança e as etapas de sua aprendizagem, afirmando ser fundante que esse ato curioso seja vivenciado de modo que ela seja esclarecida acerca das questões sexuais. Disso deriva a função fundante da educação na família e na escola no tocante à sexualidade. Para o autor, “é necessário que de início tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento” (idem, p. 128).

Em seu trabalho *Sobre as teorias sexuais e infantis* (1908), ele mostra sua convicção quanto ao interesse das crianças desde a tenra idade acerca dos problemas referentes ao sexo, salientando que a base para a elaboração desse material escrito pelo mesmo está na “observação direta do que as crianças dizem e fazem”, nas lembranças inconscientes que tornam consciente dos adultos acerca de sua infância testemunhada na prática analítica. Desse modo, Freud demarca um referencial para a construção e elaboração de sua teoria.

Faz-se necessário esclarecer aqui uma questão: comumente, por acreditar que a criança nada entende do que venha a ser o sexual, ou seja, por suas atitudes frente a ela em relação à sexualidade, é difícil os adultos, em sua observação, perceberem e confirmarem que os pequenos, em sua fala, em seu brincar, em seu fazer, demonstram claramente a presença do sexual em suas vivências. Há de se questionar por que as teorias sexuais infantis tomam o estatuto de “teorias” e não de fantasias, opiniões das crianças em relação à sua origem.

Sigmund defenderá que essas teorias não são frutos de um acaso, de uma arbitrariedade psíquica da criança, mas sim originam-se dos componentes da pulsão sexual que atuam na criança; ou seja, embora contenham erros, equívocos, têm fragmentos de verdade quando comparadas às tentativas dos adultos em explicar e decifrar os problemas do universo.

A primeira teoria sexual infantil que o pai da Psicanálise elenca em seu texto é sobre o desconhecimento das diferenças entre os sexos. A criança atribui a todos, inclusive às meninas, a posse de um pênis, sendo este o principal objeto sexual autoerótico dela. Essa teoria decai quando da confrontação da criança com a falta. Ela começa a perceber que nem todos tem o pênis. Hans, um menino de cinco anos, primeiro paciente infantil de Freud, quando olha para sua irmã recém-chegada, percebe que ela ainda não tem o “pipi”, mas diz a si próprio que logo crescerá. Nesse jogo do olhar, ele percebe que não tem, mas não quer saber disso, então se divide entre o que conhece da falta — ele vê que a irmã não tem o “pipi” — e o que desconhece dela — com a justificativa “logo crescerá”. Isto é: não interessa à criança a diferença que lhe remete à falta.

As meninas também reconhecem a presença desse objeto e se interessam por ele; em seguida, sentem inveja por não possuí-lo igualmente ao menino, desejando até ser ele, o que demarca a presença da castração. Assim, fica a marca de um fracasso em suas investigações; dúvidas e hesitações continuarão a pairar sobre seus pensamentos acerca da origem da vida.

O fato de a criança não conhecer o órgão sexual feminino e o ato da penetração faz-lhe elaborar uma segunda teoria. Essa ignorância se dá porque acredita que sua mãe possui um pênis. Então, continuando com sua construção teórica, pensa que o bebê nasce pelo escopo anal, pelos excrementos. Essa teoria não é elaborada sob o crivo da censura e, por isso, a criança fala dela sem repugnância e vergonha; dessa forma, são lembradas conscientemente pelos adultos. A explicação de que o bebê sai pelo umbigo, com um corte na barriga, é um outro exemplo visto geralmente quando a criança está mais madura.

A terceira teoria se dá pela cena primária da relação sexual do pai com a mãe, interpretada como um ato violento. Freud não sabe ao certo se a criança faz uma conexão desse coito à origem do bebê, mas acredita que ela faz algumas interpretações. Saindo do momento da primeira infância e chegando à pré-puberdade, a criança, a partir dos esclarecimentos que vai obtendo acerca dos assuntos sexuais, vai demarcando seu processo de investigação. Depois do desconhecimento do orifício feminino, há ainda o do sêmen; ela não vai adivinhar que, além da urina, o órgão sexual masculino expele outra substância. Na puberdade, o órgão genital terá uma primazia sobre as outras zonas erógenas e haverá o encontro com o objeto sexual, a pulsão estará a serviço da reprodução.

Freud ressalta que as investigações não se completam. A criança permanece com sua questão de origem permeada por um fracasso e se vê disposta a abandoná-la, esquecendo-a e deixando-a ao recalque, trazendo sequelas para a pulsão de saber. Pela ignorância do orifício feminino e do sêmen, ela não dá conta de entender como os bebês vêm ao mundo e se vê fadada ao fracasso em suas teorias. Esse recalque tem como efeito um conflito psíquico da criança com a autoridade do adulto. Este tem a garantia de que sua opinião é a única autorizada, acarretando um interrompimento da reflexão e uma inibição do desejo de saber o que vem marcar a criança e sua vida posterior.

Assim, no percurso de sua investigação, são demarcadas algumas lacunas quanto ao conhecimento, o que vem firmar a presença da ignorância. Esta faz parte do arcabouço que a criança constrói ao tentar elaborar suas teorias a partir de suas vivências com o outro. Paín (1996) esclarece a importância da ignorância no processo do conhecer estando ligado ao consciente e ao inconsciente, e à ignorância como elo mediador entre essas instâncias que compõem o pensamento. É fundante esse ponto, pois os processos educativos na escola sempre se pautaram na obturação da ignorância, do desconhecimento, tomando como um processo patológico que deve ser sanado, pois o ideal é que todos saibam, conheçam para atender a uma demanda de completude e totalidade.

Desse modo, seguindo aos seus instintos egoístas, a criança investiga por conta própria e, com o impulso da sexualidade, teoriza: os bebês nascem da comida que a mãeingere, o seu nascimento se dá pelas vias intestinais, e a presença do pai é demarcada quando pensa o ato sexual como um ato violento deste sobre aquela.

Chegando ao final do período das pesquisas sexuais, a pulsão de saber terá três destinos. O primeiro será a inibição da curiosidade, comprometendo a atividade intelectual. No segundo, o desenvolvimento intelectual sobrepuja à repressão sexual e há um “colorir” das operações intelectuais permeadas por um prazer e uma preocupação compulsiva que nunca acabam denominadas pelo autor de “pensamento neurótico compulsivo”. O terceiro destino, mais raro, será o da sublimação, em que nenhum componente da pulsão sexual é reprimido no inconsciente, sendo sublimado em forma de curiosidade, atrelado à pulsão de saber, de pesquisar. Essa sublimação desvia a pesquisa de seu fim sexual.

Em seu trabalho sobre Leonardo da Vinci (1910), Freud defenderá que o artista é um modelo do terceiro destino, devido à sua ânsia pelo saber e o atrofiamento de sua vida sexual. Esses três destinos — inibição, compulsão e sublimação — da pulsão de saber, cuja causa é o enfrentamento da criança com a sexualidade, traz não só a marca da proibição, como também a possibilidade de que o saber possa causar o horror.

Assim, a criança tem uma vivência pendular em relação ao saber: ora pode ser prazer, ora horror; um saber que é estruturante na sua história a partir de sua infância, quando se depara com a questão de sua origem e de seu lugar diante do desejo do Outro. Nesses destinos, também percebe-se o quanto o campo intelectual derivado do conhecimento se atrela ao saber inconsciente, presentificando um amalgamento.

Freud sinaliza a presença do corpo marcado pela pulsão no ato de pensar. Leonardo da Vinci foi considerado um amante da pesquisa, um artista inusitado, um homem das ciências naturais — um gênio universal com saber talentoso e profícuo. Dedicou-se às artes por quase toda sua vida, porém com momentos de distanciamento, a ponto de pensar em abandoná-la. O interesse de Freud por Leonardo se presentifica pelo campo da sexualidade, do modo como esse artista marcou sua obra a partir da sua vivência, da sua história e de seu destino. Ele exerce sua arte deixando marcas abertas de como o infantil é carregado pelo sexual. Seu interesse pela pesquisa de modo persistente, constante e profundo, traduzia para Freud uma aquisição do conhecimento chegando ao auge de seu trabalho intelectual; isso “permitia que o afeto há muito reprimido viesse à tona e transbordasse livremente, como se deixa correr a água represada de um rio, após ter sido utilizada” (FREUD, 1996, p. 83).

Dessa forma, o autor demarca em Leonardo uma sede de conhecer, um insaciável desejo de compreender tudo que lhe cercava, numa incansável busca pelo conhecimento, nas artes, nas suas pesquisas científicas no campo das ciências naturais, e na engenharia, sempre voltado a saber a origem, o fundamento do queria conhecer.

A sua origem ilegítima privou-o da influência do pai, talvez até os cinco anos, e deixou-o entregue à carinhosa sedução de sua mãe para quem ele talvez fosse o único consolo. Depois que seus beijos lhe despertaram precocemente a maturidade sexual, deve ter provavelmente atravessado uma fase de atividade sexual infantil da qual uma única manifestação foi definitivamente comprovada — a intensidade de suas pesquisas sexuais infantis. O instinto de ver e de saber foram os mais fortemente excitados pelas impressões mais remotas de sua infância (Freud, 1996b, p. 136).

Freud focaliza a pulsão de saber nas questões sexuais que a criança formula na infância diante das relações parentais. Leonardo se interrogava quanto ao lugar que seu pai ocupava na relação entre ele e sua mãe diante desse universo sedutor e afetivo em que viveu intensamente com ela. Também analisando os trabalhos do artista, Freud afirma ter havido uma fixação da libido nessa relação com a mãe e, conseqüentemente, a busca pelo saber e o conhecimento se prolongou até sua vida adulta, como também a marca de uma inibição em sua vida sexual. Com isso, pode-se dizer que no trabalho sobre Da Vinci o amalgamento

entre saber inconsciente e conhecimento é presentificado e embrenham-se na tessitura da constituição da criança enquanto sujeito do desejo a partir das questões enigmáticas que atravessam sua vivência já na sua tenra idade.

Nesse interim de sua constituição, essa falta é transversalizada por um enigma sobre sua origem. Algo é desconhecido; falta um saber acerca de sua presença no mundo que é endereçado ao Outro, que, por sua vez, não lhe responde, deixando lacunas decisivas para a constituição do sujeito. Isto é: a partir do conhecimento, a criança busca um saber sobre sua existência. Convém, portanto, diferenciar conhecimento e saber, pois este ultrapassa a consciência, é um saber inconsciente que atravessa o sujeito em sua dimensão interrogante sobre sua origem. O conhecimento está na ordem do consciente, da imagem, do que é manifesto, como numa camada superficial; enquanto o saber permeia o que é intransponível, latente, fazendo uma travessia pelo enigmático. No entanto, apresentam um ponto em comum, transversalizam-se no sujeito para demarcar seu primado faltante.

O menino do poema de Manoel de Barros, por exemplo, demonstra com seu dizer um possível amalgamento entre o conhecimento e o saber inconsciente quando ele quer inventar uma poesia — o que o faz transitar no campo do conhecimento — sem precisar fazer razão, ou seja, não entrando numa lógica do pensamento permeada no que é consciente, racional, dirigindo-se ao saber inconsciente.

Autores como Paín (1996) e Millot (1987) apontam que o conhecimento está atrelado a processos inconscientes, pois é transversalizado pelo desejo. O ato de pensar comporta uma objetividade — sendo aquilo que instaura a realidade, estando no campo do que é possível, do conhecimento — e uma subjetividade — que abarca o irregular, o que está na esfera do desejo, do impossível, do irreal. Assim, o pensamento é composto por operações conscientes e inconscientes, como formulou Freud (1911), com os dois princípios de funcionamento mental: o do prazer traduzido no processo primário pelo desejo, pelo recalque, e o de realidade como secundário, em que se aloca a emergência da atenção, da memória, do pensamento; ou seja, o Sujeito funciona a partir desses dois princípios engendrados no campo psíquico. Logo, o desejo e o conhecimento, o consciente e o inconsciente, o objetivo e o subjetivo se diferenciam, porém se emaranham na tessitura do sujeito do desejo.

Por exemplo, quando se diz $3 \times 5 = 15$, o que há de consciente? O resultado é consciente, mas a fabricação desse quinze é absolutamente inconsciente. O número quinze nos chega à consciência ao mesmo tempo que a palavra. Nem sequer o temos antes, ou depois, de outra maneira. Esse quinze vem de outra parte. Não podemos ter consciência de como fabricamos esse resultado, de onde nos vem esse dado, do qual necessitamos. Não sabemos como está

organizada nossa própria informação. Consideramos a criação de conhecimento, o pensamento voltado para a realidade, tão inconsciente quanto o pensamento voltado para o desejo, os dois, em sua produção, são inconscientes (PAÍN, 1996, p. 23).

Dessa forma, a dicotomia persistente entre a cognição e o afetivo pode ser esvaziada de seu teor hegemônico no qual a teoria pedagógica se aporta. Para o autor supracitado, é preciso uma pedagogia que trate conjuntamente o desejo e o conhecimento dentro das vivências educativas, uma vez que o conhecimento abarca o sujeito do desejo: “Nós estamos diante de um sujeito que tem que aprender e, através do aprender, se constitui como sujeito [...] o conhecimento sempre implica um sujeito capaz de conhecer”(idem, p. 16).

Um ponto pode ser demarcado nesse cenário teórico aqui abordado ao pesquisar o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite. A criança, através da pulsão de saber, busca sua origem primeiramente a partir do Outro. Ela o questiona e ele não atende a sua demanda, dando-lhe respostas evasivas; ela não acredita, por conta da pulsão sexual, ou seja, há algo a mais na história da cegonha que vem de um lugar externo. Ela sabe, pela vivência com seus pares, que existe alguma coisa dentro do corpo dessa mãe. Outro fator, é a ameaça de uma perda com a chegada de um novo irmão ou irmã, o que pode simbolizar para a criança a possibilidade de lhe faltar amor por parte de seus pais ou outro substituto. Ainda, como o Outro não lhe atende, ela busca saber na solidão; mas, partindo desse outro, ela busca conhecer atrelada a ele. É preciso ressaltar que o ato de conhecer faz uma travessia no e pelo outro, então pode-se pensar que o (des)investimento não é somente uma questão da criança, como um problema dela, que é interior a ela, mas sim uma vivência pautada numa cena coletivizada na presença de seus pares.

A criança no processo de busca pelo saber, procura uma independência colocando sua atividade intelectual a serviço do desejo de saber. Antes, esse ato era direcionado ao Outro no sentido de dar-lhe satisfação, encantando seus pais, por exemplo, demonstrando uma imagem de bom menino ou de boa menina. No momento em que emerge o desejo de saber, através da pulsão de saber, a criança não se submete aos ideais de atender à demanda do Outro, mas sim ao recurso da inteligência; é essa independência do Outro que gera o primeiro conflito psíquico. Ela construirá suas teorias a partir dos componentes da pulsão, indo de encontro às respostas e formulações dos adultos. É um saber oposto ao que o adulto lhe fornece, e é essa margem de liberdade nessa construção em relação à autoridade do adulto que fará com que o desejo de saber seja desenvolvido ou inibido. Com isso, é no âmbar da relação com o Outro que o conhecimento e o saber inconsciente se amalgamam e traduzem a

constituição da criança-sujeito que busca se (des)atar desse outro num movimento pulsional.

Com a descoberta do Inconsciente, Freud irá anunciar um novo saber. Diferente do que a ciência no século XX postula, o saber na Psicanálise subverte a conceituação de um saber totalizante, objetivo e que ordena todas as coisas através do olhar e da explicação dos fenômenos que o homem vivencia.

Com a noção de reprimido, do que foi recalcado, o Inconsciente é nomeado como o desconhecido, o mistério, uma incógnita, o insabido designado; portanto, como o que não se sabe, demarcando um lugar que dessacraliza o *Penso, logo sou* de Descartes, que toma o pensamento a partir da consciência.

Em que pese essa descoberta para o sujeito na modernidade, faz-se mister pontuar sua relevância, visto ser um momento histórico em que as ambiguidades da vida eram um marco no qual a dor e a alegria, as certezas e as incertezas pairavam no cotidiano das pessoas. Dizer que não se sabe tudo, que não há uma explicação que abarque os sintomas que o homem vive num dilema entre a vida e a morte, é um passo, é um contributo para a humanidade.

Lacan postula que o Inconsciente é um saber, pois revela uma verdade sobre o sujeito através de suas manifestações, como os sonhos, atos falhos, chistes e sintomas, manifestações imbuídas de uma linguagem e de um saber. Antes de Freud, a subjetividade estava pautada nas leis da consciência, sob a égide da razão. A subjetividade alçada por Descartes tinha essa mola propulsora no racional. Desse modo, o inconsciente tinha um aspecto adjetivo, designando o que não pertencia à consciência, como sem atividade nem leis próprias.

No seu trabalho sobre a *Interpretação dos Sonhos*, Freud demarca o quanto o Inconsciente era banalizado por vários teóricos no tocante à sua manifestação, como o sonho. Este não tinha valor algum sobre a vida de vigília, era somente um sonho. Freud então defenderá e tomará como causa o oposto, afirmando que o sonho tem um valor significativo na vida do sujeito, pois diz algo dele e de sua história. Já Garcia-Roza (1994) traz que a noção de Inconsciente construída anteriormente a Freud “não designava nada de importante ou de decisivo para a compreensão da subjetividade” (idem, p. 170). Ou seja, as teorias que tratavam do subjetivo não se reportavam ao que era do campo inconsciente, como conteúdos que representavam o sujeito em sua dimensão de subjetividade. A própria consciência dava conta das questões subjetivas que permeavam o humano.

Outro ponto é que o Inconsciente freudiano não é identificado como campo das profundezas, algo que está no subterrâneo da mente, como uma mina a ser explorada. Ele está

interior e exterior ao sujeito, que o revela em sua dimensão contínua de dentro e fora, de vida e morte, de ausência e presença, demarcando um sujeito que é regido pelo avesso da palavra cunhada na linguagem articulada ao inconsciente.

Lacan retoma a obra de Freud a partir da década de 1930, porém, no seu primeiro seminário, intitulado *Os Escritos Técnicos de Freud*, ele diz que não o segue, mas sim o acompanha: “[...] De nossa parte, é ao espírito, à palavra de ordem, ao estilo dessa pesquisa que tentamos obedecer” (LACAN, 1953, p. 142). Tal autor traz uma nova roupagem à obra freudiana, quando faz articulações, pontuações, críticas, e avanços em suas premissas. Aos dezesseis anos, já admirava a Ética de Spinoza e, posteriormente, a vanguarda literária. Deu ao pensamento freudiano um toque filosófico, sem adentrar o espiritual, reintroduzindo a filosofia alemã da qual Freud tinha se distanciado; com isso, foi considerado o “único e verdadeiro mestre da psicanálise na França”. Tinha inibição na escrita e somente escreveu um livro: sua tese de doutorado, em 1932, nomeada *Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade*.

Seu ensino pode ser versado a partir de três registros — o Imaginário, o Simbólico e o Real — que delineiam e perpassam toda sua obra. O primeiro momento é centrado da releitura de Freud, com os trabalhos de 1936 a 1953, enfatizando o Imaginário. No segundo momento, o autor articula e dá primazia ao Simbólico. No terceiro, presentifica o Real — registros que no próximo ato serão elucidados.

A partir dos trabalhos de Lacan, mais uma roupagem teórica sobre o saber se presentifica, no momento em que este dá ao inconsciente esse estatuto, fazendo uma distinção radical entre conhecimento e saber. Mas, o que é o saber na Psicanálise? Lacan, ao retomar Freud, no Seminário 16, anuncia uma articulação entre saber e gozo: “graças à relação positiva do sujeito com o chamado gozo sexual, mas sem que por isso se assegure de modo algum a conjunção sexuada, aparece o desejo de saber” (idem, p. 312). Gozo sexual que não é o da relação entre um homem e uma mulher, mas da pulsão como marca do sujeito que insiste em buscar algo para sua satisfação. O autor elabora o conceito de gozo a partir da evidência deixada por Freud sobre uma questão na prática analítica, na qual os pacientes não queriam renunciar seus sintomas, mas se fixavam e repetiam algo de suas vidas de forma insistente. Freud falava de resistência ao processo de análise; é no seu trabalho de 1920, denominado *Além do princípio do prazer*, que ele avança e aborda o conceito de compulsão à repetição, para dizer que há algo que se repete na vida do sujeito de que ele não consegue se desligar; a essa compulsão, a esse princípio de prazer, Lacan chamará de gozo.

O gozo está no pêndulo entre a vida e morte, é um lugar da dor e do prazer. Freud

atestou na clínica que o paciente, mesmo no ardor de seu sofrimento, continua nesse mesmo lugar e posição, ele goza. Então, diante da busca incessante do sujeito em saber sobre sua origem num lugar de repetição e insistência frente à sua falta, seu desejo, ele entra no circuito do gozo; assim, saber e gozo fazem uma (dis)junção, devido a este último pendular em sua essência.

Nesse texto, Lacan também assinala como ponto essencial da descoberta psicanalítica a relação entre a curiosidade sexual na criança e toda ordem do saber, ou seja, a junção do *objeto a* estruturante no sujeito. Remete-se ao que foi perdido e nunca encontrado, firmado nessa curiosidade que nunca é satisfeita no sujeito com o campo do Outro, que ele designa como o ordenador de todo saber — como bem demarcou Freud ao teorizar sobre a sexualidade infantil.

No Seminário 17, intitulado *O avesso da psicanálise*, Lacan retoma a articulação entre saber e gozo, em que o saber é meio de gozo. Para fazer tal articulação, ele anuncia os quatro discursos — Mestre, Universitário, Histórica, Analista —, já abordados no ato anterior, nos quais o sujeito se engendra no social, ou seja, traduz as posições que ele vivencia e que as constitui como sujeito dividido. A partir de um desses discursos, Lacan aponta uma relação fundamental, definida como sendo a de um significante com outro significante, instaurada mediante a linguagem, vindo a resultar em um sujeito. Ou seja, o sujeito se constitui na relação entre S1 e S2, significantes que comportam os discursos partindo do Discurso do Mestre.

Este autor toma como aporte a Linguística em Saussure para alavancar sua teoria do significante. Para o linguista, o signo linguístico está dividido em duas partes: o significante — imagem acústica de um conceito — e o significado — o conceito em si. Lacan vai dar primazia ao significante, pois este “determina os atos, as palavras e o destino do sujeito” (ROUDINESCO, 1998).

Dessa forma, S1 será denominado significante-mestre, primordial, atrelado à origem e instaurado no campo do Outro, ou seja, o lugar da cultura, da linguagem. Já S2 é denominado como a bateria de significantes, uma rede que ele chama de saber; este não se trata do conhecimento, mas de um saber que não se sabe, por isso, inconsciente. Tecido como uma rede, o saber tem a marca da repetição no campo do Outro, e esta tem uma relação com o gozo, por isso Lacan formulará que “o saber é o gozo do Outro”. A repetição está pautada numa busca incansável por um objeto perdido; nesse buscar repetitivo, faz-se um emaranhado de perguntas, questões, respostas que emolduram um saber. A essência dessa busca tem um gozo que se engendra no Outro com a intervenção do significante. Dessa forma, o

significante, o Outro, o saber fica dando voltas, o que vem a demarcar o gozo e a repetição.

Na esteira do gozo, Lacan pontua que o instinto também é um saber que resulta no subsistir da vida. O saber instintual que busca a vida soluciona os problemas, como ocorre com os animais. O homem, diferentemente, tem o saber, mas, além de buscar soluções para os problemas, ele os cria porque “a pulsão de morte nós a temos aqui. Nós a temos onde algo se passa entre vocês e aquilo que digo” (LACAN, 1992, p.15), daí presume-se uma diferenciação entre o animal e o homem. O instinto como saber situa-se na vida, que retorna pelo mesmo percurso que ela sempre traçou, pontua o referido autor. O saber faz com que a vida se detenha em um certo limite em direção ao gozo, que é o caminho para a morte; a vida é esse limite, e o saber atrelado a ela é o que faz meio, media essa rota. Dessa relação entre saber e gozo, surge o significante, no qual o sujeito se constitui. O saber se engendra na constituição, por isso o que a experiência da análise descobre é da ordem do saber nas teias do inconsciente, como um saber que não se sabe, cunhado num enigma, no desconhecido, diferentemente do conhecimento que tem como base a percepção, a consciência e a totalidade.

Assim Lacan (1969-70) radicalmente separa conhecimento e saber, pois este sempre estará atrelado ao significante que remete a outro significante, produzindo efeitos a partir do jogo da repetição que visa ao gozo operado sob uma perda, pois não é somente o prazer. O saber tem sua raiz nesse repetir sempre presente e marcado na origem do significante que traduz o sujeito do desejo com sua verdade, uma vez que esta emerge a partir da linguagem.

O conhecimento não chega até esse cume, ele é evasivo, artificial, uma vez que não dá conta desse sujeito por estar no campo da imagem, do engodo. No Seminário 3, ao tratar da psicose, Lacan diz que o conhecimento é paranoico por se firmar no eu, na imagem do outro. No próximo ato, ao tratar do Imaginário esse tema do conhecimento paranoico será elucidado com mais detalhes.

O que é o saber? Indaga Lacan no Seminário *Mais, Ainda*, de 1972. Para ele, Freud toma o dizer de Empédocles sobre a ignorância de Deus por não conhecer o ódio para fazer uma ligação do saber com o amor. Segundo ele, o saber nasce do amor, porém, como não há amor sem ódio, o saber é o que está na baliza entre o *hainamoration* - uma enamoração feita de ódio (*haine*) e de amor - ou melhor, no amódio, pois “não se conhece nenhum amor sem ódio”, declama Lacan (1972, p. 122).

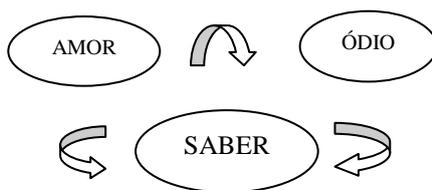


Figura 4: Trilogia amor/saber/ódio – construção da pesquisadora

Dessa forma, presentifica-se essa trilogia (amor/saber/ódio) que se amalga de modo que o saber transita nesses dois campos, configurando o desejo que está nessa ambivalência entre o prazer e o desprazer. É fundante pensar na relevância teórica desse ponto para a educação. A escola, o professor e os demais atores podem tomar como partida para as questões que envolvem o conhecimento o fato de que a criança pode ora querer conhecer uma disciplina, um assunto e investir nele, ora não, como forma de mascarar algo de sua origem enquanto sujeito. Ou seja, “é para nada saber que o sujeito se implica na atividade do conhecimento” (KISIL, 2012, p. 61). Ou seja, o conhecimento é um véu que recobre a falta, a castração, marca simbólica que revela uma verdade do sujeito.

Nisto, saber e conhecimento se diferenciam e se amalgamam; o saber está na ordem da verdade do sujeito traduzida como não-toda, por estar marcada na castração, na falta, remetida desde às questões levantadas pela criança sobre sua origem frente ao desejo do Outro. Ou seja, há um furo, uma lacuna no Outro e, nisso comporta o saber. Diferente do conhecimento que busca um saber absoluto do Outro, que tudo sabe cunhado na certeza e que nega a falta, a causa do desejo.

Assim, ao pensar na tripartição saber/criança-sujeito/conhecimento, neste ato demarca-se ainda que a criança da qual se fala está enodada nesse emaranhado de sua história, transitando no Imaginário — quando *o caminhão passa dentro do seu corpo* —, pelo Simbólico — quando *ela vai contar a sua mãe* — e pelo Real — quando *ela não precisa de fazer razão*. É um enodamento que estrutura sua condição de ser sujeito do desejo: *eu só queria inventar uma poesia*. O Imaginário aqui não se trata da imaginação, mas sim da relação especular da criança com seu corpo. O Simbólico não é o símbolo, mas sim a palavra, o dito, a linguagem de se fazer contar. O Real não é a realidade, mas sim o que não se pode dizer na sua completude, não pode se fazer de entendido, é um furo na palavra. Com essa trilogia do Real, do Simbólico e do Imaginário que se enoda na criança-sujeito, prefigura-se um nó borromeico que a estrutura enquanto sujeito do desejo. É o que veremos no próximo ato.

Ato III – O nó e os anéis de borromeu: RSI e o saber

“Um bom escritor pode tornar interessante mesmo o assunto mais árido”

Schopenhauer

Abarcar um tema topológico para escutar as questões da cena educativa na contemporaneidade é um desafio, pois a teoria do nó borromeu e suas (im)possíveis articulações com o campo da Educação e, mais precisamente, com (des)investimento da criança-sujeito - estruturada na amarração dos anéis psíquicos Real, Simbólico e Imaginário – no conhecimento que a escola transmite, permeia um terreno árido.

O ensino de Lacan é considerado complexo, apresenta uma linguagem barroca e rebuscada, remetendo a uma aridez e difícil compreensão. Safatle(2012) comenta que, por lançar mão de vários campos do conhecimento como: a Filosofia, a Linguística, a Antropologia, a Matemática para anunciar o sujeito do desejo, sua obra tem a marca da incompreensão. Esse dado da construção de sua teoria refere-se ao que a epígrafe deste ato remete. Uma vez que se caracteriza, como uma teorização rebuscada, às vezes, árida; é preciso um estilo, uma arte de decodificá-la em poucas linhas e palavras.

O nó borromeu foi uma teoria de difícil elaboração na Psicanálise a partir de Lacan, que se utilizou da Matemática para evocar o Real e situar o sujeito frente ao seu desejo. Ele levou em torno de vinte cinco anos para construí-la e, chegou em seu Seminário *RSI* de 1974-75 a dizer que o nó era extremamente difícil de captá-lo.

Mas, antes de adentrar na conceituação desse constructo, é fundante demarcar que pensá-lo no contexto da criança-sujeito e seu (des)investimento no conhecimento que a escola transmite, significa sinalizar de qual criança-sujeito esta pesquisa se reporta. É uma criança que não está enquadrada no modelo desenvolvimentista que a modernidade tanto almejou para ter no futuro um bom adulto, um ser que se desenvolve por fases e que está amparado por uma idade cronológica.

A constituição da criança-sujeito segundo a perspectiva lacaniana se passa no entrecruzamento de três registros psíquicos denominados: Real, Simbólico e Imaginário (Vorcaro, 2004). Sob o ponto de vista da construção teórica, Lacan, no início de seu ensino, pensou o Imaginário como provindo da imagem que se constitui desde cedo na criança quando da sua fase do espelho. Dessa forma, é elucidado abaixo cada registro que tem forma de anel em sua particularidade e entrecruzamento, pois, se revela no sujeito, de maneira que, um está atrelado ao outro e não dicotomizados.

3.1. O Primeiro Anel

3.1.1. O Imaginário: a criança se vê no espelho

A etimologia do termo “Imaginário” vem do latim *imaginarius* que remete à imagem com uma conotação de ilusão, engano e de engodo. Na Filosofia e na Psicologia é concebido como substantivo para estar relacionado com o que se refere à imaginação, ou seja, representar as coisas em pensamentos (ROUDINESCO,1998, p.371). Ainda, no campo psicológico, diz respeito a uma capacidade de imaginação que não se restringe ao mundo exterior, mas a uma atividade criativa que se firma na fantasia. Há uma semelhança nesse ponto da fantasia em se tratando do Imaginário psicanalítico, que também mostra uma função centrada na fantasia, mas as diferenças na Psicologia e na Psicanálise são decisivas. A Psicologia pensa essa fantasia, essa imaginação a partir de um indivíduo já constituído, na Psicanálise o Imaginário não é definido por uma faculdade nem por um sujeito existente (GARCIA-ROZA,1994).

No viés psicanalítico esse termo é tomado de outra forma. O Imaginário não é a imaginação, mas considerado um registro psíquico que se refere ao eu. Esse registro junto ao Simbólico e ao Real fazem parte do campo psicanalítico, ou seja, não pertence ao sujeito como uma propriedade, mas a uma teoria psicanalítica que tem como referência o desejo.

“O campo psicanalítico é o campo do circuito do desejo humano e é esse campo que a teoria psicanalítica cinde em três registros: o do real, o do simbólico e do imaginário. A cada um desses registros corresponde uma ordem de distribuição do desejo” (GARCIA-ROZA, 1994, p.215).

Assim, esses registros não estão articulados a uma fase de desenvolvimento da criança para se tornar um sujeito, não se refere ao campo biológico, de maturação do humano, mas, ao desejo que se revela, em qualquer momento e tempo no homem e na mulher, diferentemente dos animais.

Freud em seu texto *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), já inicia, no campo teórico, um esboço do que venha a ser o Imaginário quando aborda as questões referentes ao corpo e sua imagem e à constituição do eu na relação com o outro, mediante o amor narcísico. Este é abordado pela mitologia grega no Mito de Narciso³. A gênese deste mito é

³ “Narciso é o filho do deus do Cefiso e da ninfa Liríope. Quando nasceu, os seus pais consultaram o adivinho Tirésias, que lhes disse que a criança viveria até ser velho se não olhasse para si mesmo. Chegado à idade

desconhecida. Porém, desde seu aparecimento na obra “*Metamorfoses* de Ovídio, apresentou-se perfeitamente constituída e, possuindo já uma significação mítica”, ressalta Favre (1997, p. 747). Foi no final do século XIX, que o mito adquiriu importância com a publicação de *Le Traité du Narcisse (O Tratado de Narciso, 1891-1892)* de Gide que atualizou a sua significação. Outra referência foi Valéry que evocou Narciso em seus escritos: *Narcisse parle (Narciso fala, 1891)*, *Fragments du Narcisse (Fragmentos do Narciso, 1926)* dando nova amplitude e significados ao mito.

Em 1890, Valéry escreveu um soneto sobre Narciso no qual demonstrava como este sofria com seu amor por si mesmo: “Pois eu me amo!...ó irônico reflexo meu” (FAVRE, 1997, p. 749). Este fragmento remonta a experiência da constituição do eu que é balizada por uma imagem que, ora se reflete despedaçada, ora inteira. Narciso passa por esse movimento quando se vê tão belo nas límpidas águas da fonte e, em seguida, evanesce e transforma-se em uma flor.

Ainda em seu texto de 1914, Freud assinala que o eu tem que ser desenvolvido, pois, não existe uma unidade comparável a ele desde o início. Ou seja, a criança tem um corpo em fragmentos e, na descontinuidade, remetendo a uma imagem caótica, o seu psiquismo precisa ser construído. Não como uma estrutura, mas numa forma de esquema mental.

No mito de Narciso percebe-se que ele tomou conhecimento de sua imagem no momento em que se viu no espelho de água. Assim, o conhecimento está atrelado à imagem, ao corpo. Freud (1923) demarca que o conhecimento está ligado à consciência e tem uma função voltada para o eu, sendo este constituído a partir de uma parte do id (inconsciente) que sofreu modificação, devido à influência direta do mundo exterior por intermédio da percepção e da consciência. Assim, o conhecer opera no lugar da cognição, da razão e está no campo do Imaginário.

Lacan na esteira de Freud vai formular em sua tese – *Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade* - que o conhecimento é paranoico. Vale ressaltar que esse estudo de Lacan traz uma nova roupagem ao conceito de paranoia,⁴ naquele momento, pois,

adulta, Narciso foi objeto da paixão de grande número de raparigas e ninfas, mas ele ficava insensível. Finalmente a ninfa Eco apaixonou-se por ele; mas não conseguiu mais do que as outras. As jovens desprezadas por Narciso pediram vingança aos céus. Némesis ouviu-as e fez com que num dia de grande calor, depois de uma caçada, Narciso se debruçasse sobre uma fonte, para se dessedentar. Nela viu seu rosto, tão belo, e imediatamente ficou apaixonado. A partir de então, torna-se insensível a tudo que o rodeia, debruça-se sobre sua imagem e deixa-se morrer. ...No lugar onde morreu, brotou uma flor à qual foi dado o seu nome, o narciso” (GRIMAL, 1993, p.322).

⁴ “É caracterizada por um delírio sistematizado, pela predominância da interpretação e pela inexistência de deteriorização intelectual. Nela se incluem o delírio de perseguição, a erotomania, o delírio de grandeza e o delírio de ciúme” (ROUDINESCO, 1998, p. 572).

ele a retira do campo orgânico, como era vista pela psiquiatria da época, e lhe dá um lugar na psicogenia. Ou seja, a paranoia se insere também no campo psíquico e social e não somente na organicidade.

Freud (1911) no caso Schreber, vai dizer que o mecanismo da paranoia se dá pelo desligamento da libido do mundo exterior e seu ao retorno ao eu, ou seja, “a libido liberada vincula-se ao ego e é utilizada para o engrandecimento deste” (idem, p. 79), processo típico da megalomania ou delírio de grandeza. Não obstante, Freud articula a paranoia à neurose, quando diz que os pacientes paranoicos revelam, de maneira distorcida, coisas que os neuróticos mantem em segredo. Nisso, pode se fundamentar que todo conhecimento humano é paranoico, porém é pertinente esclarecer que, quando se diz paranoico, não se refere somente à paranoia enquanto estrutura da psicose, da loucura, mas como estrutura do eu.

Lacan deu início a uma exposição teórica da constituição do eu em sua Comunicação: “*O estado do espelho: teoria de um momento estruturante e genético da constituição da realidade concebido em relação com a experiência e a doutrina psicanalítica*”, de 1936, texto este que não foi publicado, e, quando de sua apresentação em Marienbad, no Congresso da IPA, foi cortado por Ernest Jones em dez minutos, não podendo assim ser apresentado.

Somente em 1949, Lacan escreve uma nova versão desse texto intitulado: “*O estádio do espelho como formador da função do Eu, tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*”. O tema do conhecimento paranoico será rebuscado nesse trabalho, que trata da constituição do eu, a partir do desconhecimento da criança em relação a sua imagem e, em seguida, como num ponto de passagem, do reconhecimento dessa imagem, através do outro especular. O sujeito se constitui através de uma identificação com o semelhante ao reconhecer sua própria imagem fundada no desconhecimento. Com isso, o espelho é o lugar da gênese do conhecimento que atravessa a constituição do eu. Portanto, desconhecimento, reflexo e reconhecimento formam uma tripartição nessa constituição. Assim, o conhecimento está atrelado ao eu, a imagem, a ilusão, ao outro, tal como a paranoia e, por isso, se configura como paranoico.

É fundante pontuar que o tema do estádio não é uma invenção lacaniana, mas de Henri Wallon, psicólogo geneticista, que defendia a concepção genética do desenvolvimento psíquico. O que Lacan contribui no campo teórico com o *Estádio do Espelho*, pois, não se aproxima da empiria como Wallon, é trazendo à baila que o sujeito se porta no desamparo

quando seu ser é marcado por uma falta de coordenação motora constitutiva, que ele compara no Seminário II, intitulado *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* de 1954, ao paralítico que não consegue mover-se sozinho, a não ser de modo descoordenado e desajeitado. O escape desse abandono seria atirar-se na imagem do outro, através de uma precipitação, para antecipar uma coordenação do corpo. Essa precipitação no outro é uma forma de conseguir sair desse estado desconcertado em que seu corpo se encontra. Portanto, o estágio “não se trata de uma experiência objetiva no campo da consciência, ela é psíquica, ontológica, pela qual se constitui o ser humano numa identificação com o semelhante” (ROUDINESCO, 1998, p. 126).

O Estádio do Espelho é uma experiência que a criança por volta dos seis aos dezoito meses atravessa, quando se olha no espelho ou em face de outra pessoa. No entanto, a criança não tem que necessariamente se olhar de forma concreta, mas o que se demarca é a sua relação com o outro, em quem ela se aliena na sua forma mais radical. É um drama em que há uma precipitação da insuficiência do corpo, pois, ainda não há no bebê um controle motor, para uma antecipação psicológica da vivência da imagem desse corpo. Ou seja, cria uma ilusão, fabrica uma fantasia para a criança de uma imagem despedaçada para uma imagem quase totalizante, que Lacan chama de ortopédica, mediante, uma assunção jubilosa dessa imagem. O júbilo se dá quando a criança se vê na possibilidade de controlar os movimentos do corpo. Dessa forma, a função do Estádio do Espelho é estabelecer uma relação da criança com a sua imagem na alienação com o outro.

É a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão essencial do humano, que estrutura toda a sua vida de fantasia (LACAN, 1979, p.96).

Frente ao espelho, a criança se volta em direção a sua mãe e olha novamente para o espelho. Nesse movimento, demanda que o outro lhe confirme sua descoberta e diga: *Este é você!* Ou seja, há uma nomeação da criança a partir do olhar e da voz que fará com que, em seguida, o *eu sou* apareça, constituindo o eu, a partir do outro.

Lacan (1949) faz uma correlação da formação do [eu] a um campo fortificado, um estágio, onde ocorre na sua arena interna até sua muralha, dois campos de luta opostos que o sujeito se enrosca na busca do altivo e longínquo castelo interior. Essa luta se configura nesse olhar, ora despedaçado, ora completo, do corpo que a imagem lhe acende, num misto de alegria e angústia.

Toda dialética que lhes dei a título de exemplo com o nome de *estádio do espelho* está fundamentada sobre a relação entre, de um lado, um certo nível das tendências vivenciadas – digamos, por enquanto, num certo momento da vida – como que desconectadas, discordantes, despedaçadas – e sempre fica alguma coisa -, e por outro lado, uma unidade com a qual ele se confunde e se emparelha. Esta unidade é aquilo em que o sujeito se conhece pela primeira vez como unidade, porém, como unidade alienada, virtual (LACAN, 1985, p.69).

Assim, o autor quer dizer que o estágio se funda numa dialética na qual, de um lado, há um desconhecimento, configurado nas vivências desconectadas, despedaçadas, e, no outro, uma unidade representada pelo conhecimento e reconhecimento, mediatizado pelo outro na forma de uma alienação virtual. Essa unidade está permeada, no e pelo outro e, é nesse engendramento de dualidade que a criança vai se constituindo sujeito de seu desejo.

O Imaginário aparece com um caráter dual na relação da criança com o outro. Essa relação por ser imediata, vai se esgotando num jogo especular, em que a consciência se perde ou se aliena na imagem do Outro, sendo este, a mãe, que não se trata de uma mãe biológica, concreta, mas de um lugar. Esse momento dual vem antes da entrada no Simbólico, não significando que este, esteja ausente na criança, pois, antes dela nascer já é banhada na linguagem por seus pares, antes de seu nascimento é simbolizada pelos outros, comenta (GARCIA-ROZA, 1994). Uma pausa no Estádio se presentifica em uma identificação com a imagem do semelhante ligando o [eu] a situações socialmente elaboradas.

No Seminário 3 ao tratar sobre as psicoses, Lacan (1955-1956) retoma a tese do conhecimento paranoico, agora articulada ao registro do Simbólico, a partir da fala, quando aborda a linguagem do delirante e diz que “é o registro da fala que cria toda riqueza da fenomenologia da psicose, é aí que vemos todos os seus aspectos, as suas decomposições, as suas refrações (idem, p. 47). A palavra tem uma marca para o psicótico na linha de uma significação que remete a outra significação e, por isso, ela é plena, como também pode estar na ordem de reportar ao nada, sendo vazia. O delírio se estrutura nesses duas formas baseadas na significação e é sistematizado; o que confere ao paranoico a certeza de que tudo ele sabe. Portanto, como aponta Kisil (2012, p. 34) “no delírio é a certeza do verdadeiro que está em jogo, não há brecha para o equívoco do duplo sentido, característico do funcionamento simbólico da linguagem”.

Com isso, pode-se atrelar o conhecimento a esse lugar delirante da certeza, pois, o conhecer, na base da ciência, está voltado para dar respostas concretas, cunhadas na certeza, na busca de elucidar as questões referentes ao homem, ao mundo e o que o cerca, negando o impossível de simbolização.

O delírio, a certeza e o conhecimento formam uma trilogia que marca a denominação de que o conhecimento humano é paranoico, pois, delirar e conhecer são atravessados pelo que é verdadeiro e inefável.

Outro ponto que Lacan traz ao abordar o tema do conhecimento paranoico neste seminário, é que este conhecer está arraigado na relação com o outro, a partir da dimensão da fala. Ele vai dizer que o sujeito fala a outro e do outro e essa fala, cunhada na comunicação, tem a marca da rivalidade e do ciúme, pois, o sujeito em sua constituição tem o outro como primordial, a partir da experiência do espelho como já fora abordada. E, nesse encontro constitutivo, “o primeiro acesso que ele tem do objeto, é o objeto enquanto objeto do desejo do outro” (LACAN, 1955, p. 50). Na base do conhecer, frente a essa experiência está a rivalidade do ciúme entre a criança, o outro e o objeto. Essa rivalidade só será superada pela fala, na presença de um terceiro, o Outro, que não é conhecido, mas reconhecido, como na dialética do senhor e do escravo abordada por Hegel e relida por Lacan, na qual a base dessa relação está na rivalidade.

O senhor tomou do escravo seu gozo, ele se apoderou do objeto do desejo enquanto objeto do desejo do escravo, mas da mesma feita ele perdeu aí sua humanidade. Não era de modo algum o objeto do gozo que estava em causa, mas a rivalidade enquanto tal (LACAN, 1955, pg. 51).

Dessa forma, o pilar do conhecer tem uma matriz rivalitária, cunhada a partir da constituição do eu, que se aliena ao outro na busca do objeto que é desejo do outro. Com isso, Lacan demonstra o transitivismo relacionado ao eu; quando fala da criança ainda pequena que bate em outra criancinha e diz: “o outro me bateu”, pois, ela é o outro em sua forma alienante.

Assim posto, o conhecimento comporta o Imaginário no seu entrelaçamento com o Simbólico, tendo como marca o que se refere ao eu, a imagem, a busca do sentido por se produzir nessa articulação imaginária-simbólica e, ao negar o impossível, a falta quando não atravessa o Real em sua dimensão de furo, do que não se pode dizer nem escrever.

Pensar a questão do (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite remete à constituição dessa criança enquanto sujeito desejante nas suas relações com seus pares, bem como o lugar de ilusão, engodo e imagem que o conhecimento possui e que delinea a inserção do sujeito no campo social

Retomando a teoria freudiana, Lacan no Seminário I aborda o narcisismo primário e o secundário. O primeiro se atrela à imagem corporal, aquela que faz a unidade do sujeito. É o afeto que o ser humano tem do seu próprio corpo. O segundo remete à relação com o outro,

na qual o sujeito vê seu ser libidinal nela refletido. Dessa forma, as funções do eu é a de estruturar a realidade e alienar o sujeito ao outro e a si mesmo. Para Vanier(2005), o destaque que Lacan dá ao narcisismo é devido ao seu interesse na relação entre o sujeito o laço social, na busca de investigar essa relação.

Correa (2001) faz um aporte do espelho com a teoria dos conjuntos da Matemática; pontua que o espelho demonstra um conjunto de homogeneidades e heterogeneidades. Quando a criança se vê no espelho, ela visualiza um conjunto unificado de seu corpo, o que faz da imagem especular um conjunto. Ou seja, mesmo no ser imaturo, neurologicamente, existe uma homogeneidade a partir da imagem. Dessa forma, antes da criança se desenvolver e ter sua coordenação motora, ela se vê no espelho, como se já estivesse no futuro, ou seja, há uma antecipação de como ela vai ser. O autor traz o caso Hans para ilustrar essa antecipação, quando o menino diz ao pai, que antes da sua irmã nascer, ele já brincava com ela jardim. É essa função antecipatória que Lacan aborda no estádio do espelho.

A imagem tece um conjunto como também ocupa lugar de uma falta. Faz um falso conjunto, camuflando as coisas de modo que não o perceba vazio. O conjunto vazio vai ser exatamente aquilo que nesse estádio não é especularizável, afirma Correa (2001). Com isso, algo nesse estádio não passa, há uma sobra, algo cai, despenca e que se constitui o *objeto a* que nos leva sempre a completar a imagem.

Em se tratando de articular o registro do Imaginário no campo da educação, pode-se pensar nas relações com o outro que a criança vivencia na escola. Esse outro que se faz presença pelos laços de amor configurando um processo de transferência.⁵

Demarco que trazer a transferência nesse primeiro anel significa pontuar sua dimensão imaginária, especular, cunhada no amor como iniciou Freud, em suas incursões transferenciais com Fliess, seu amigo de grande afeição. Porém, é Lacan, no seu retorno freudiano, quem vai dizer que a essência da transferência está no Simbólico, centrada na fala que ocorre na experiência analítica. Por isso, esse fenômeno é conceituado por ele como “essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano, que foi descoberto antes de Freud” no *Banquete* de Platão que sinaliza a transferência como lugar do amor (LACAN 1998, p. 219).

Para falar da transferência ligada ao desejo, Lacan toma a assertiva de que o desejo do homem é o do desejo do Outro. Ou seja, a relação do desejo a outro desejo é o pivô da

⁵ Designa em Psicanálise o 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. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p.514)

transferência, pois essa é uma relação interna que para existir necessita de um Sujeito Suposto Saber. Na relação analítica, o analista toma esse lugar de Sujeito Suposto Saber (SSS) que, como a nomenclatura diz, supõe que o analista tenha um saber sobre o sintoma do analisando. Na educação, o professor é quem abarca esse lugar, uma vez que “é o mestre”, posição que lhe é atribuída pela criança. “Ele sabe mais”, pensa a criança e, nesse movimento, ela o toma para si de modo a se anelar com ele numa relação que envolve o amor, o saber e o desejo.

“Nesse contexto, a psicanálise fala que a relação transferência pressupõe enamoramento, o que permite dizer que a transferência coloca o amor como referência, à qual alimenta a relação. (...)Essa relação em que o desejo se faz presente é atualizada de uma pessoa para outra e, no caso do professor e do aluno, a transferência funciona como alavanca para que os objetivos da relação pedagógica sejam alcançados”(ORNELLAS, 2005, p. 178)

Vale ressaltar que a transferência não ocorre somente no espaço analítico, na relação analista/analisando, mas em qualquer tipo de relação humana, ocorrida em diversos lugares, como na própria escola e em outras instituições onde o humano faz presença com suas demandas pulsionais que não são por completo satisfeitas (Morgado, 1995).

Dessa forma, o Imaginário é um registro que configura a constituição do eu e que revela suas nuances no campo da ilusão, da imagem, do engodo, do outro e do conhecimento.

Na contemporaneidade, esse registro tem se revelado de forma exacerbada através do sistema capitalista que, cada vez mais, busca vender imagens: imagem do corpo, de forma perfeita, completa; imagem de um viver harmonioso e feliz, a partir da aquisição de bens e produtos que asseguram essa *felicidade*; imagem de relações fluidas que se deslizam e se esvai a cada instante por meio das tecnologias; imagem de um sujeito que se evanesce e se dissipa da sua condição de sujeito do desejo, pois, incessantemente é levado a se assujeitar ao que o Outro quer e dita numa sociedade em que todos devem ser *iguais e felizes*.

Por outro lado, uma diferente imagem também desemboca na Educação e em seus espaços, como a escola que continua a homogeneizar as crianças e os demais atores, num apagamento da subjetividade, em detrimento de uma objetividade, centrada nos saberes conteudistas e no fazer de conta que promove e articula o conhecimento, devido aos dissabores que a rodeiam como: falta de estrutura, de formação e de gerenciamento das políticas públicas. Esse cenário remete ao despedaçamento em que a Educação tem vivenciado dentro e fora dos muros da escola.

Retomando ao EFC da brincadeira de anel, percebe-se nesse cenário de múltiplas imagens e expectativas, de angariar a *felicidade e completude* que algo se esconde, faz véu e

evanesce o sujeito em sua fala, em sua palavra, em seu dizer, o que faz elidir sua condição de sujeito do desejo.

3.2 O Segundo Anel:

3.2.1. O Simbólico: a criança emerge na palavra

...era bem o verbo que estava no princípio, e vivemos em sua criação, mas é a ação de nosso espírito que continua essa criação ao renová-la sempre. E não podemos voltar sobre essa ação, senão ao nos deixarmos levar cada vez mais adiante por ela.
Lacan

A palavra faz o sujeito emergir num ato de criação sempre novo e transformador, retirando-o de uma posição inerte para se banhar numa rede de significações permeada pelo desejo que lhe dá uma marca de estar no mundo e, que por isso, é ambígua em sua dimensão.

A criança antes de nascer já é imersa no mundo da linguagem que compõe a palavra, o significante, o significado, o signo, o símbolo. É embrenhado em uma teia em que lhe é dado um nome, um lugar, um destino, num complexo de coisas que lhe fazem adentrar o mundo.

É na relação com o outro que principia sua entrada na linguagem, a partir de suas necessidades fisiológicas adentrando na demanda para chegar ao desejo. Essa passagem que se dá do Imaginário para o Simbólico é o momento em que a criança rompe com a relação dual que tinha com o outro(mãe) entrando em cena o pai, a lei, o interdito, ou seja, o Édipo⁶.

O Discurso de Roma, intitulado *Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise* (1953), inaugura o pensamento teórico de Lacan sobre o Simbólico. Nele, a palavra, a fala presente na linguagem postula uma nova dimensão na constituição do sujeito. Esse registro foi determinante em toda sua obra, o que ratifica a presença da palavra como aporte fundante da clínica psicanalítica. É preciso conhecer os conceitos que fundam essa técnica, pois, estes somente têm sentido se forem tomados pelo campo da linguagem, pela fala, comenta Lacan nesse discurso.

Para demarcar a linguagem em sua teorização, Lacan se apropria dos saberes da Lingüística e da Antropologia, esta baseada em Levi-Strauss (1967) que aborda o conceito de

⁶O Complexo de Édipo é central na teoria freudiana, pois é uma fase estruturante para todo sujeito, decidindo o futuro da sexualidade e da vida psíquica adulta. Baseado na tragédia de Édipo Rei, em que o filho mata o pai e se casa com a mãe, sem saber, ponto que marca o inconsciente, o não-sabido, ou seja, ele não sabia que a mulher pela qual se apaixonara era sua mãe. Freud, fazendo uma analogia com a lenda grega e as fantasias que a criança tem em relação aos seus pais, formula a teoria edípiana. Em 1900, vai afirmar que o desejo edípiano é universal, ou seja, todos se veem diante da possibilidade de superação do Complexo de Édipo (MENEZES, 2011, p.95)

inconsciente em sua obra remetendo uma função simbólica a este. Ele vai dizer que a cultura está permeada de um sistema simbólico e não de símbolos; que a passagem da natureza para a cultura se dá na forma de uma lei, pelo interdito através do simbólico. “Só há o social, porque há o simbólico”. Esse simbólico, Levi-Strauss, “identifica com a função simbólica ou, o que vem a dar no mesmo com as leis estruturais do inconsciente”. (GARCIA-ROZA, 1994, p. 175).

Por parte da Linguística, Ferdinand Saussure nomeia o signo, como uma articulação entre o significante e o significado. O significante na concepção deste linguístico, “é a representação psíquica do som tal como nossos sentidos o percebem, ao passo que o significado é o conceito a que ele corresponde” (KAUFFMAN, 1996, p. 472). Saussure se aproxima do inconsciente freudiano, mas não consegue avançar nas articulações entre o inconsciente e a linguagem, sendo que é Lacan quem vai dar esse passo, postulando que o significante tem primazia sobre o significado e que estes não estão unidos como quer o signo, mas são autônomos, separados por uma barra que designa o sujeito em sua divisão.

O significante tem primazia para Lacan, porque ele pode se deslizar na fala, uma palavra pode remeter a outra e, nesse percurso, faz-se uma cadeia de significantes começando com o S1, sendo este o significante-mestre, inicial, que se encontra no nível inconsciente e o S2, S3, S4... são os que deslizam na e pela palavra, no sentido do sujeito tecer sua história. Diferentemente, o significado se fecha na significação, não permitindo que o sujeito encontre seu desejo. Por isso, para Lacan, o sujeito é o que um significante representa para outro significante.

Na criança esse significante opera de outra forma, ele se presentifica nos balbucios e nos fonemas, nas expressões verbais fora da gramática, por exemplo, quando a criança diz: *que eu era, agora eu era* é uma forma de linguagem em que o sujeito não é gramatical, mas do desejo; é neste ponto que a lingüística se distancia da posição do sujeito, na medida em que ela não dá conta do fenômeno da língua (JERUSALINSKY,2011). *Agora, eu era* quer dizer que esse *agora* não é o presente, o hoje para a criança, mas o futuro representado no ideal parental que ela quer chegar para respondê-lo, por isso, ela utiliza a brincadeira para tocar no fantasma, ou seja, ser ainda o que ela não é, então brinca de mamãe, de papai, de médico, de anel, de ciranda etc., dessa forma:

“A criança lê o significante a partir do futuro que o fantasma fundamental lhe demanda como Ideal do Eu. O adulto lê o significante a partir da responsabilidade histórica que um determinado significante carregou nas suas costas. Assim, o mesmo significante não quer dizer a mesma coisa para

uma criança e para um adulto, isso é perfeitamente verificável na relação com as crianças (JERUSALINSKY, 2011, p.20).

Em *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, Freud demarca que o ato falho é um dizer bem elaborado e que o sintoma se desdobra na linguagem. Lacan, nessa linha da iniciação de sua construção do Simbólico, pontua que o sintoma é estruturado como uma linguagem para depois falar do inconsciente estruturado como uma linguagem.

Lacan utiliza o recurso da linguagem para elucidar sua articulação com o inconsciente. Os processos metafórico e metonímico, nós o encontramos em funcionamento em todas as formações do inconsciente e são eles os responsáveis por uma das mais importantes características da linguagem: o seu duplo sentido; isto é, o fato de ela dizer outra coisa diferente daquilo que diz à letra (GARCIA-ROSA, 1994, p. 188).

Outra obra de Freud que remete ao Simbólico é o *Chiste e o Inconsciente*, esta confere uma ambiguidade à linguagem, na qual o humor, com a falta de seriedade do espírito livre, representa uma verdade, comenta Lacan(1999). O próprio termo chiste, traduzido por Witz, que quer dizer, espírito ou tirada espirituosa traz essa marca ambígua. Freud trata do chiste como uma técnica verbal que Lacan (1999) chama de técnica do significante. Nesta, o chiste aparece como uma manifestação inconsciente que revela uma verdade.

Assim posto, o Simbólico remete à cultura, à linguagem, à palavra e à lei internalizadas pelo sujeito anteriormente à sua inserção no mundo. Através do Complexo do Édipo, no qual o pai se manifesta na lei, o sujeito se vê emaranhado numa rede de linguagem que o faz presença no mundo. Essa imersão se dá no seu dito, mas também no não-dito de suas questões, de sua história com sua singularidade e sua marca. A criança emerge na palavra, quando demanda amor para presentificar o desejo. Nesse embalo, que se dá no olhar, no corpo, em seus movimentos e também na sua fala, ela entra no circuito de sua constituição enquanto sujeito do desejo.

Pode-se pensar o Simbólico em sua articulação com (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento, quando sua fala é elidida, apagada nas relações com os pares; na escola, por vezes, estigmatizada e silenciada, pela palavra do Outro, devido às suas lacunas no conhecimento: “as crianças não se interessam pelos estudos”, “não querem saber”. São essas falas que sobrepujam o cenário no qual a criança-sujeito se faz presença-ausência.

3.3 O Terceiro Anel

3.3.1 O Real: a criança não sabe o que dizer

O real é precisamente aquilo que não pode ser representado nem por palavras nem por imagens.
Lacan

Após uma escrita acerca do Imaginário, como o que está posto na imagem e do Simbólico, como receptáculo da palavra, abordamos o Real no ensino de Lacan. Esse Real não significa a realidade concreta do mundo externo, mas remete ao que não pode ser dito em palavras, nem visto pela imagem.

Para a Psicanálise, o Real toma forma de buraco, do nada, do vazio, do não-sentido, do que não pode se inscrever, do impossível, do irrepresentável, do impensável, do negativo. Esses significantes são utilizados para elucidar o que seja o Real lacaniano como forma de pensar o sujeito no mais puro gozo.

Esse registro foi alavancado com maior ênfase no final do ensino de Lacan, a partir de 1972, quando o Simbólico e o Imaginário não mais explicariam o sujeito em sua dimensão faltante e, por isso, desejante. Essa teorização de difícil captação e entendimento leva Lacan a lançar mão da Matemática com a Lógica e a Topologia para explicar, ou melhor, pensar o sujeito na clínica com seus sintomas, perdas e luto.

Em Freud, o Real tem como referência a base biológica do ser, na qual a vida psíquica se organiza, comenta Cezarotto (1993). Na *Interpretação dos Sonhos*, Freud remete ao real quando fala do Umbigo do Sonho como algo desconhecido, de difícil apreensão e no *Esboço da Psicanálise* (1936) quando aborda que o Real está no campo do que não pode ser discernível.

Vorcaro (2004) elenca o Real como um enigma, no qual nada se pode deduzir, numa repetição do indefinível, ou seja, não há uma definição para o Real lacaniano. Pelo fato do sujeito da fala ser cunhado por uma imagem se presentifica, nessa dimensão, algo que escapa, que está além do seu alcance partindo da constituição subjetiva.

Lacan postula o Real para demarcar que não há completude no sujeito; não existe uma perfeição no que ele faz, embora imerso num discurso capitalista que visa o engano, num embargo de uma ilusão na qual *todos devem ser iguais, homogêneos, perfeitos, completos e felizes*. Um engodo que custa a vida, presa aos ditames de uma sociedade que, cada vez mais, segrega, exclui e ataca o sujeito, ou melhor, um campo social que não o vê como sujeito, mas

como objeto qualquer.

A palavra também lhe falta, sendo sua verdade não-toda, o que se faz presente o Real na sua dimensão para além do que está posto. O Real dessa forma, é o que ex-siste fazendo bordas no que está dentro e fora do sujeito, é o que está no interior e exterior na vida do sujeito emergindo através do inconsciente.

A presença do Real na criança já se dá na fase anterior de seu nascimento. É o ponto zero (Vorcaro, 2004) de sua existência, ela está adentrando o mundo a partir da linguagem no desejo do Outro, que lhe dá um nome e, comporta desde então, uma relação com esse novo que há de chegar; depois alimenta, lhe suprir suas necessidades atendendo às suas demandas e, com isso, é permitida sua entrada no mundo da linguagem, da palavra. Ou seja, nesse ponto zero é onde se encontra o Real, como o que não se pode dizer, nem escrever, nem simbolizar, e o sujeito para se constituir transita nesse registro de modo que já se faz uma marca psíquica. Marca que, posteriormente, será indelével, a criança se haverá por diversas situações com algo que ela não pode dizer, explicar e até mesmo falar. Na escola, ela fará também essa incursão quando nem sempre saberá de tudo, nem sempre dirá por completo aquilo que quer dizer. Ela transita no Real no momento em que lhe faltam palavras, para nomear o dizer de sua angústia frente ao saber e ao conhecimento.

Embora o presente texto discorra sobre os conceitos de Imaginário, Simbólico e Real separadamente, enfatizo que os mesmos se articulam formando UM, que lhe dá consistência e medida comum. Esse UM é o que segura, que sustenta, mantém juntos os anéis e, que por isso, estrutura o sujeito com a amarração anelar. Lacan chama de trindade, de tripartição, trilogia para evocar uma articulação que forma o nó Borromeu. A seguir, alguns aspectos da topologia na Matemática e, em Lacan, para abordar esse nó.

3.4. Enoda-se os Anéis: A Topologia em Lacan

Para um melhor entendimento do uso da Topologia por Lacan, é fundante revisitar os conceitos da Topologia na Matemática.

Historicamente, a Topologia é um campo autônomo da Matemática, desde o século XIX, portanto, recente na história dessa disciplina, embora Leibniz utilizou no século XVII, o termo *Analysis Situs* (análise do lugar) para tratar de uma Matemática Qualitativa, que hoje é vista, como parte da Topologia Algébrica. Gauss (1777-1855), em sua tese de doutorado, demonstrou o teorema fundamental da álgebra, utilizando técnicas topológicas, o que possibilitou diversas contribuições à Topologia e, depois, de forma breve, ele deu atenção à

teoria dos nós.

Listing (1808-1882), seu discípulo, postulou o termo Topologia para dar nome a uma “disciplina quase matemática” que se distanciou da Geometria, dispensando as noções de medida e extensão, para dar um enfoque de natureza qualitativa à Topologia.

A Topologia é um ramo da Matemática que se ocupa com as linhas, pontos e figuras semelhantes com a Geometria, porém as figuras topológicas têm um diferencial por ter uma variação em tamanho e forma e, seu interesse está centrado na posição do objeto. Observando a figura abaixo, se for desenhado um quadrado com um ponto central numa folha de borracha, independentemente do número de esticamentos da folha, o quadrado sofrerá modificações, porém, o ponto permanecerá inalterado, ou seja, centralizado no interior dele. A Topologia se ocupa em estudar as propriedades geométricas que permanecem sem alterações, mesmo sendo encurvadas ou esticadas.

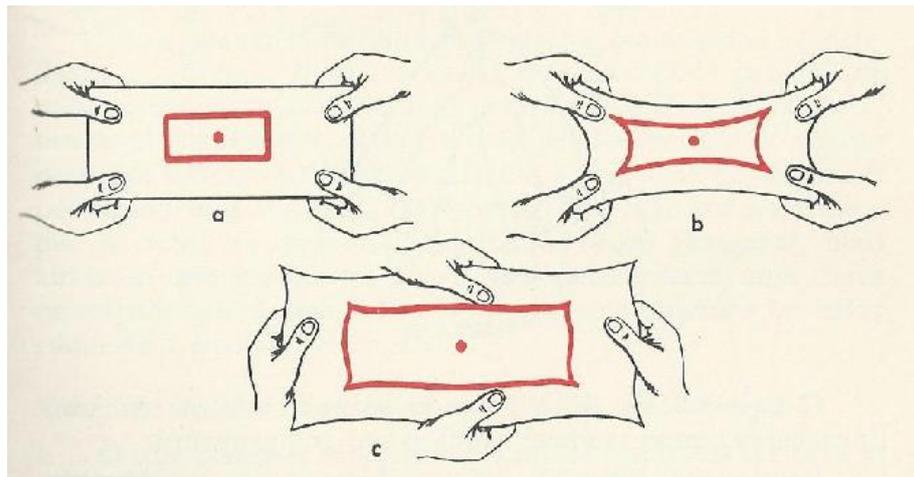


Figura 4 - Demonstração Topológica

Nesse mesmo exemplo, percebe-se que a figura do quadrado, também muda sua forma, devido à propriedade da Topologia em modificar os objetos quando são movidos, não existem corpos rígidos, mas o movimento em que se muda tamanho, forma e posição.

Em uma circunferência, numa folha de borracha quando é esticada, a figura também se modifica, porém, a sua trajetória permanece inalterada (ABCD) e, não há cruzamentos para retornar ao ponto inicial. Na Topologia, essas curvas são nomeadas de curvas simples ou circuito fechado.

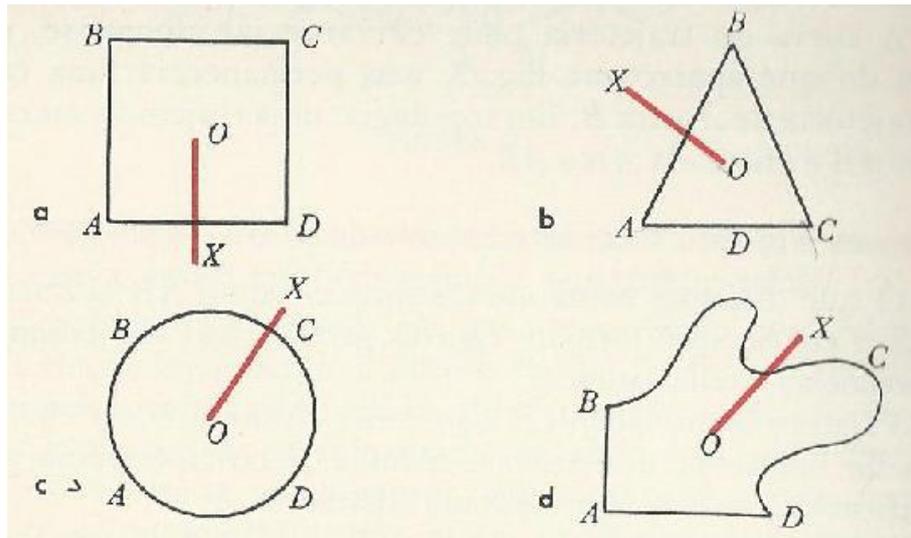


Figura 5 – Demonstração Topológica 1

Nessas curvas fechadas existe um ponto O no interior e um X no exterior. Uma linha OX cruza o arco da curva fechada, sem depender das modificações que podem ocorrer com os esticamentos, ou seja, não há furo onde OX possa passar.

A propriedade de não existir furos em uma curva é chamada de continuidade, mesmo no campo interior e exterior, pois, não se vai do interior para o exterior sem cruzar a curva fechada. Essa ideia de continuidade, de interno e externo ao objeto dá à Topologia Lacaniana um aporte para se pensar o sujeito na sua condição faltante.

Essa Topologia é feita num primeiro momento, a partir da Geometria Projetiva e de três superfícies da disciplina *analysis situs*, a saber: a *banda de Moebius*⁷, a *Garrafa de Klein*⁸ e do *Cross-cap*⁹, ou seja uma topologia dos objetos e, em um segundo momento, com o nó borromeano, introduzido no Seminário *Mais Ainda*, sendo momentos diferentes e que tem alguns pontos em comum, dentre eles, o da questão da teoria analítica.

Assim, Lacan inicia seu ensino com a Geometria para tratar do Imaginário, a partir da imagem do espelho que é geométrico, já a Topologia vai dar conta do Real. O referido autor, “observa que Aristóteles (384-322 a. c.) criou a Topologia quando introduziu buracos no silogismo, colocando letras em vez de termos concretos”. Ou seja, no seu aforismo: “Todo homem é mortal. Ora, Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal” ele utilizou as letras:

⁷ “Superfície com uma única fase e uma única borda, é transformada por um corte feito em seu meio. (CHEMMANA, 1997)

⁸ “Trata-se de uma superfície fechada com uma única face unilateral, em que o interior se comunica sem borda com o exterior, o ‘dentro’ está em continuidade com o ‘fora’. (CHEMMANA, 1997)

⁹ “Permite formalizar a função da fantasia e da estrutura do desejo em sua função organizadora. Define a relação do sujeito com o objeto do desejo dando suporte a tudo o que pode se articular na experiência psicanalítica. (CHEMMANA, 1997)

“Todo A é B. Ora. C é A. Logo, C é B”. Com isso, Aristóteles tentou demonstrar que a lógica pode encobrir a falta, uma vez que em cada lógica construída, sempre se descobriu uma lacuna (Correa, 2001, p. 15).

Portanto, é a partir da teoria das superfícies com a Topologia da Matemática com suas propriedades de dentro/fora, continuidade, exterior/interior que Lacan toma como uma estrutura em que a palavra é central e exterior ao sujeito. Há no sujeito, a partir da ordem simbólica, algo que é interior, mas ao mesmo tempo exterior a ele. Com isso, Lacan (1974) aborda o Real como ex-sistência, ou seja, como o que está no interior e exterior ao sujeito.

É com os registros do Real, Simbólico e Imaginário que irá construir no final de seu ensino a teoria do nó borromeu. A tripartição do RSI tem sentidos diferenciados, como já foi apontado anteriormente, porém, o nó é a forma de homogeneizar, de dar uma medida comum aos registros, diz Lacan (1974).

O termo *borromeu*, como já foi dito anteriormente, designa uma nodulação encontrada nos antigos brasões de uma família da Itália renascentista do século XVII, porém já fora encontrado em relíquias do século VII. Mesmo na Itália da renascença reporta à família Sforza que deu permissão aos Borromeus para utilizar os anéis em seu brasão de armas no sentido de agradecer o apoio dado na defesa de Milão, comenta Stewart (2009).

No Seminário RSI (1974-75), Lacan se dedica a manusear abertamente essa Topologia abordando várias figurações topológicas para falar da experiência analítica, especificamente o nó borromeano.

“Certamente, não é com a ajuda deste nó que se pode ir mais longe que de onde ele parte, a saber, a experiência analítica. É da experiência analítica que ele dá conta, e é nisso que está o seu valor” (LACAN, 1978, p.11).

É interessante notar que nesse Seminário, Lacan afirma que não se deve entrar no assunto do nó com dúvida obsessiva, nem com muita hesitação, é preciso ser um pouco tolo, usar a bestialidade para pensá-lo, pois, inclusive, a própria Matemática não dá conta de sua formulação, é tido como enigmático e estranho.

Esse nó tem uma especificidade que, dado a forma de entrelaçamento, se cortar um dos anéis, logo, os outros se desfazem, por isso, três rodela de barbantes é o mínimo para que isso aconteça, é preciso ao menos três.

No centro do nó está o *objeto a*, nomeado como objeto perdido, no qual é marcada a falta que há no sujeito. Ou seja, no coração do nó está a falta como algo que se busca infinitamente e que foi perdido no início, presentificando o desejo que revela o sujeito na

dimensão do gozo, do prazer e desprazer, da vida e da morte.

Para pensar uma articulação do nó borromeu com o saber inconsciente, a figura abaixo demonstra o nó da criança (Becker, 1997), no qual o Real é o incognoscível, ou seja, que não se pode chegar a conhecer; para Freud é o escuro no qual não se chega. O Simbólico é a incógnita representada nos porquês, nos questionamentos que a criança realiza sobre o sexo, sua origem. O Imaginário é o campo do (des)conhecimento; a criança não conhece tudo e, por isso, é nele que o conhecimento se atrela.

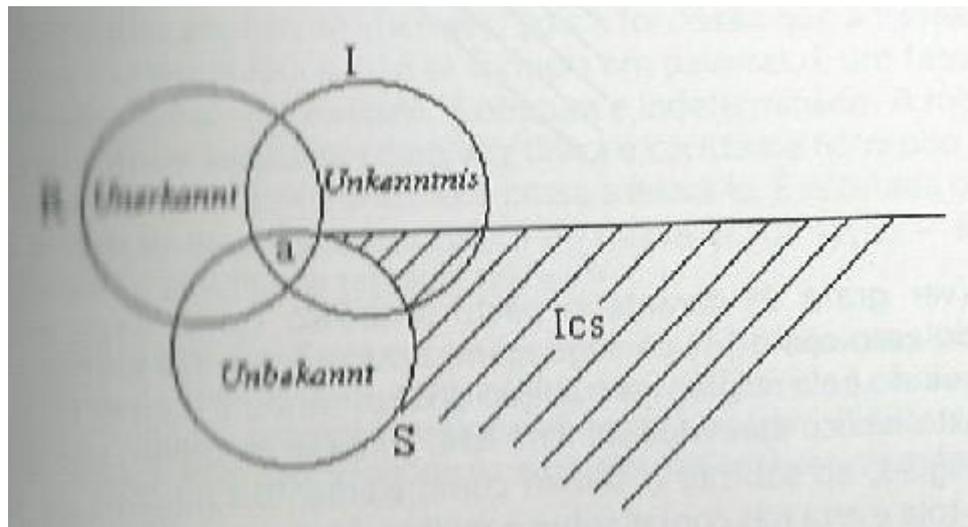


Figura 6 : Nó da criança – Becker, 1997.

Com essa demonstração do nó da criança atrelado ao saber, a criança-sujeito, sob a égide do inconsciente transita nos anéis do Real, Simbólico e Imaginário para se haver com o saber de sua *verdade*, como também nos anéis do Escondido, da Fala e da Curiosidade da brincadeira de anel, o que demonstra seu anelar com o saber no rastro da falta, uma vez que, os participantes estão nesse lugar faltante, visto que, somente um é quem fica com o anel, não há completude, na brincadeira, a maioria ficará sem o objeto e, mesmo aquele que o detém, seguindo o brincar deverá passá-lo para outro participante.

Ao articular essa teorização com a Educação, pode-se dizer que a criança-sujeito circula pelo anel Real quando ela não dá conta do conhecimento que lhe é transmitido pela escola, como quer a demanda do Outro; algo escapa emergindo a angústia. Pela borda do Real a criança-sujeito circula no anel Simbólico quando questiona, duvida, pergunta aos seus pares sobre o conhecimento; nesse ponto abre-se uma fissura nos processos educativos, pois, a escola carece de crianças que questionem, perguntem, interroguem para fazer uma travessia

em sua busca. Não há lugar para fala e escuta da criança-sujeito, ela continua na posição de um objeto que precisa se enquadrar no modelo tradicional, repetitivo e mecânico de escola ainda vigente na contemporaneidade. Dessa forma, nos recônditos da sala de aula, os atores que ali se encontram, buscam incansavelmente um ideal, uma padronização, no anseio de uma perfeição de suas práticas, visando à negação da falta traduzida no desejo.

No anel Imaginário, a criança-sujeito transita no (des)conhecimento, pois nem tudo ela conhece. É nesse anel que está o conhecimento, uma vez que, entra nesse campo: a consciência, a cognição, a aprendizagem do sujeito. É no Imaginário que o conhecimento se presentifica, visto que, a criança-sujeito, nessa dimensão tem uma imagem dele, de como ela o concebe, o vê. Dessa forma, o conhecimento desliza e vai se entrecruzando nos meandros do Real, do Simbólico e do Imaginário com a marca da falta que enoda esses três anéis.

3.5. Psicanálise e Educação: dois anéis de brilhantes?

O anel de brilhante significa no mais alto grau que ele tem um agalma, um brilho que remete a uma força, uma vida, um clarão, mas também a um ofuscamento. Trazer como questão se a Psicanálise e a Educação são dois anéis de brilhantes supõe que essa díade carrega em seu interior um brilho e um ofuscamento.

Começo, então, com a Educação, considerada no campo epistemológico, a partir dos meados do século XX, Ciência da Educação que, após vários séculos, sob a égide da Pedagogia faz uma passagem, como demarca Cambi (1999, p. 595) “Da Pedagogia passou-se a Ciência da Educação: de um saber unitário e fechado passou-se a um saber plural e aberto”. Ou seja, esse passe (sob investigação e críticas, pois o discurso pedagógico ainda é dominante sobre o ato educativo) se deu pelas grandes transformações ocorridas no campo social, político, histórico dos últimos tempos, a saber: o dinamismo e a abertura da sociedade; as novas relações entre os sujeitos frente às mudanças culturais e outras.

Como ressalta Voltolini (2011), para conceber a relação que a Psicanálise estabelece com a Educação é fundante entender a torcedura que a Psicanálise faz com a “equação pedagogia-educação”. Ou seja, “a posição da Psicanálise no campo educativo é a de desmontar a Pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação” (idem, p. 10)

Educar a criança para sua inserção no mundo com seus pares é uma travessia pelo agalma; é brilhante essa imersão pela e na palavra. Porém, o ofuscamento desse brilho se dá quando o modelo de coerção e repressão se presentifica, tanto no discurso pedagógico como

no espaço da educação na sua forma mais ampla que se desfia no ato de educar.

O ato de educar carrega essa marca que se desliza na História da Humanidade. Em se tratando da Educação na escola, e, em especial, brasileira é visível, como já abordei neste trabalho, um apagamento de um brilho que não se refulgou. Desde nossas origens, a Educação no Brasil remonta a um cenário de colonização e aculturação pela imposição de outra cultura, a portuguesa e um modelo centrado na repressão dos que se alinham a ela.

Alguns avanços foram dados no tocante ao acesso à Educação, contudo a escola continua perdendo ou não demonstrando seu brilho se é que ela o teve algum dia. É um lugar marcado por uma falta, mas que, não necessariamente seja, a que se refere à constituição do sujeito, mas uma lacuna que atravessa o campo da ética e da justiça. Como pontua Souza(2005), a Educação não é oferecida como justiça, ou seja, não se faz o que tem que ser feito, mas o que o sistema capitalista quer. Não se oferece, o que de fato, a criança precisa receber. Ainda se perdura um discurso pautado no lema: “fazemos o que podemos” ou “fazemos com o que temos” num tom de conformismo e resignação.

São diversas fontes de ofuscamento que se inserem cotidianamente nesse campo, a saber: o descrédito pelo conhecimento e sua apatia; a violência; a indisciplina; as falhas do sistema que não oferece condições mínimas de trabalho para o professor e o aluno, dentre outras. São dilemas que desembocam no campo educativo, perpetuando a condição marginalizada e opressora que a educação brasileira herdou.

A Psicanálise pode atravessar nesse circuito da Educação como uma possibilidade de escuta dos sujeitos que aí se encontram. Essa é uma das grandes contribuições desse atravessamento, pois, a escuta permite que o sujeito se sustente em meio aos seus ditos e não-ditos.

Autores como Kupfer (2007), Lajonquière (1992), Ornellas (2005), Cordié(1996) que investigam a infância, a criança, sua história e sua constituição como sujeito do desejo, seu atravessamento no mundo da aprendizagem escolar partindo da Psicanálise, sob a ótica de Freud e Lacan, sinalizam a importância, na contemporaneidade, de um novo olhar sobre esse sujeito, de uma escuta acerca das novas formas de enfrentar e lidar com a realidade do campo educacional.

Assim posto, a escola faz um apelo, havendo nesse contexto possibilidades de articulações com outros saberes, como forma de escutar essa voz que se faz ecoar dentro e fora dos muros dela.

Nesse embate, a Psicanálise tem oferecido contribuições fundantes para a Educação, como abordam os autores acima citados, pontuando que essa concepção possibilita um olhar

diferenciado sobre o sujeito que está na escola e que é apresentado como aluno-sintoma pelo fato de não investir no conhecimento. Ela também escuta o sujeito do desejo amalgamado no laço social presentificado na Educação. Dessa forma, há viabilidade de um diálogo, de uma interface entre a Educação e a Psicanálise, possibilitando uma fala e uma escuta entre aqueles que circulam a escola e os que estão pelas suas bordas.

Articular essa discussão no espaço acadêmico da universidade com o atravessamento pela Psicanálise constitui-se também uma possibilidade de elucidação e construção de uma leitura acerca do não aprender escolar da criança, indo além do discurso pedagógico e de outros campos do conhecimento que não conseguiram explicar os sintomas desencadeados na e pela escola.

Ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com elas nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de suas palavras. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã, e hoje ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas (KUPFER, 2007 p. 118).

Dessa forma, a escola é, então, o lugar para que essa criança se forme e dê suas contribuições, no sentido de atender a demanda do Outro, representante da cultura. Ela também é um espaço permeado de atos como: o ato de pensar, criar, tomar decisões. É um lugar onde o amor se enlaça com o ódio, o prazer com o desprazer, alegria e a tristeza, os ditos e os não-ditos, o saber e o não-sabido, a (des)construção, a pulsão de vida e a pulsão de morte, ambivalências de afetos que fazem parte do cotidiano do sujeito com suas dinâmicas e funcionamentos. É o espaço onde ele vivencia momentos de contradição, de (re)fazer laços com o novo, com o devir e, ainda com que está oculto e velado. A escola não é um lugar da igualdade, homogeneidade, mas um lugar de singularidades e, que cada professor, deveria pesquisar esse fenômeno tendo como meta, um olhar epistêmico e afetivo do aluno.

É a escola um espaço no qual a construção das relações afetivas acontecem, e ao mesmo tempo, é onde acontece a fala e a escuta. Uma fala se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. É nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala, de uma escuta e das palavras que os sustentam (ORNELLAS, 2005, p.65).

Não obstante, a Psicanálise não deve ser colocada num lugar de brilho totalizante,

como aquela que escutando os sujeitos dará conta das impossibilidades da Educação, pois, junto a esta como bem disse Freud, são ofícios impossíveis. O lugar da Psicanálise na Educação é de atravessamento e atravessar significa: parar, olhar e depois fazer a travessia, ou seja, a Psicanálise faz borda, margeia o lugar educativo, pedindo licença para adentrá-lo numa espécie de saber situar qual é o seu lugar. Dessa forma, ela não vem para brilhar e nem abrilhantar, mas fazer par com o impossível do educar.

Vale pontuar que a própria essência da práxis psicanalítica está no sofrimento psíquico do sujeito. Não se procura a Psicanálise porque a vida está a mil maravilhas, mas porque há um sintoma, uma ferida que marca o sujeito na sua dimensão faltante. Por isso, pode-se pensá-la na díade do brilho e do ofuscamento, o próprio trabalho de análise é doloroso, no sentido do sujeito se haver com seu desejo e sua verdade.

Dessa forma, o saber da Psicanálise e o campo da Educação se anelam, podendo ser articulados e embrenhados na sua forma de demarcar o impossível, como dois anéis de brilhantes que se fundem num ofuscar de seu brilho. Porém, alguns impasses se materializam nesse anelamento.

Uma questão se lança no tocante a essa articulação entre a Psicanálise e a Educação, no campo da escuta. Como escutar os sujeitos na escola? Como o professor mediante suas mínimas condições de trabalho em termo de estrutura, salário e formação pode fazer essa escuta? Uma escuta que carece de um investimento singular, num processo de cada um se haver com seus sintomas e queixas e, numa formação específica no saber da Psicanálise que, em certa medida, nem sempre o sujeito se identifica com ela, pois essa é da ordem do desejo. Ainda, essa demanda também se ofusca, uma vez que o professor recebe sua formação inicial de forma aligeirada, cheia de buracos e lacunas e, quando chega à escola não tem nenhuma condição de continuá-la, devido a uma carga horária excessiva e repressiva, pois está pautada no modelo dos conteúdos que tem que ser transmitidos e reproduzidos, não importando de que forma e em que condições. Esse é um impasse em que Freud pontuou na sua referência ao campo da Educação e, em especial ao professor, ele demarcou que é preciso e fundante que esse profissional entre no circuito da Psicanálise para ter um olhar e escuta diferenciado sobre os sujeitos que ali se encontram.

Não obstante, os impasses não devem ser tomados como caminho de desvio, de colocar a Psicanálise e a Educação distanciadas uma da outra, numa negação de sua articulação, mas de (im)possibilidade de ecoar uma voz, um olhar, uma escuta em forma de anéis que nas suas circularidades remetam ao brilho e ao ofuscamento, numa tentativa de sustentar o sujeito, mediante os dilemas que ele vivencia atualmente.

Dessa forma, com esse par de anéis, pode-se vislumbrar um casamento firmado numa relação marcada pelo agalma e ofuscamento. A Psicanálise pode contribuir dando brilho ao cenário educativo quando se presentifica a escuta dos sujeitos nele inseridos. Uma escuta que pode desvelar o que está oculto, embaçado, não-dito e que faz véu.

Por outro lado, o que a Psicanálise vai dizer sobre a cena educativa em seu viés pedagógico pode ser deslumbrante, pois ela se coloca como avesso desse ato, ou seja, que está por detrás, sua verdade. Isso não quer dizer que está na direção oposta, contrária da Educação, não podendo haver nenhum enlace comenta Voltolini (2011)

Assim, a Psicanálise não propõe oferecer soluções e respostas às questões educativas, mas antes dizer sobre o impossível do educar. Isso toca na carga que a Educação vem carregando quando busca formar a criança ideal. “Fala também sobre o incerto caminho do sujeito ao longo de sua educação e dos múltiplos riscos de naufrágio nessa viagem” (idem, p. 11).

Dessa forma, o brilho e o ofuscamento tornam-se aparente na relação da Psicanálise e Educação como dois anéis de brilhante que podem, de forma preliminar, representar um enlace servindo de um aporte para um aprofundamento teórico do (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração do RSI no conhecimento que a escola transmite, uma vez que, tomar a criança enquanto sujeito do desejo como quer a Psicanálise poderá ser uma via em que ela e os seus pares educativos possam se haver com o conhecimento vivenciado no espaço escolar.

Ato IV – A rota metodológica enodada

Pensar a rota metodológica desta pesquisa me faz reportar ao percurso traçado para chegar às Ilhas de Borromeu, situadas no Sul da Itália, margeando o Lago Maggiore, ou seja, Lago Maior, considerado o segundo maior lago italiano. Ao todo são três ilhas: Isola Madre, Isola dei Pescaroti e Isola Bella, nesta se encontra o Pallazzo dos Borromeus onde estão os brasões da família borromeu com o símbolo do nó borromeano. Para se chegar a Isola Bella, faz-se necessário atravessar o lago de barco, a partir das cidades que estão à sua margem.

Ao adentrar no campo da pesquisa, é fundante que o pesquisador trace um método, um percurso no sentido de atingir o seu objetivo que pode ser alcançado ou não. Ao longo da história, o homem sempre buscou explicação para o entendimento dos processos por ele vivenciados. No início, baseou-se nas diversas formas de mitologia, buscando pela via do sobrenatural, com o conhecimento mítico, suas respostas. “A verdade era impregnada de noções supra-humanas e a explicação fundamentava-se em motivações humanas, atribuídas a “forças” e potências sobrenaturais” (MARCONI; LAKATOS,2010, p.65). Depois com o conhecimento religioso, a partir dos dogmas, tinham suas explicações pela inspiração divina voltada para o sagrado e, não tendo nenhuma razão crítica sobre os fenômenos vividos. A Filosofia também se lança nessa empreitada da busca pelo saber dos acontecimentos, a partir de um entendimento da natureza. Somente no século XVI, a ciência se torna presente num pensamento que expõe garantias baseadas num ordenamento dos fenômenos que ocorriam na vida do homem e da mulher. A compreensão, agora se dá, pelo cabedal científico de forma objetiva, sistemática, alicerçada no campo racional.

Reportando a esse breve contexto histórico do método, demarco que há uma relevância nesses avanços para o campo da pesquisa e, principalmente, para o homem e a mulher em suas relações com os outros e com a própria natureza, propiciando uma nova forma de se situar no mundo. Não obstante, a objetividade e o racionalismo da ciência deixam marcas, nas quais o sujeito é despido de sua veste humana em detrimento da técnica e da eficácia, tornando-o, em certa medida, objeto vazio, num assujeitamento que o desvela de sua condição de desejo, apagando sua subjetividade.

Assim, mediante as várias mudanças ocorridas, ao longo dos tempos, em se tratando do método, Marconi e Lakatos(2010) aborda-o, a partir de um conceito moderno, como uma “teoria da investigação”, ou seja, o método é uma via para uma possível entrada no circuito do ato de investigar, de pesquisar, seja na forma empírica quanto teórica.

O ato de pesquisar traz em sua dimensão epistemológica que o sujeito quer saber alguma coisa. A pesquisa presentifica o objeto, demandando um conhecimento sobre o que ainda está velado, oculto. Pesquisar é abrir caminhos para se chegar ao novo, ao que ainda não se sabe.

“Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.[...]Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos..” (GATTI, 2002, p. 9-10)

A partir dos dizeres de Gatti, demarco duas rotas da pesquisa: na primeira ela tem uma nomeação própria, devendo ser tratada na sua especificidade, ou seja, visa um alvo e busca atingi-lo pela via teórica e-ou empírica. Na segunda, ultrapassa os limites do que o sujeito compreende, indo em direção a uma profundidade do que se pretende conhecer. Para tanto, é importante assinalar, que a pesquisa faz um circuito no campo do desejo, de modo que, o pesquisador possa se enredar com o seu objeto.

Portanto, a pesquisa intitulada *O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*, pretende ser de abordagem qualitativa, com viés de estudo de caso por trazer as possibilidades de escutar os fenômenos subjetivos em sua natureza específica, quando abarca o humano na sua dimensão complexa e faz uma leitura das suas vivências com os pares no campo social e singular. Desse modo, esta pesquisa é marcada pela subjetividade, uma vez que, busca investigar o (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração dos registros psíquicos do Real, Simbólico e Imaginário no conhecimento escolar, ou seja, ela pretende focar o sujeito na sua singularidade, mas amalgamado pelo laço social, evidenciando o desejo que o entorna além da sua objetividade. Por isso, a escolha do estudo de caso como aporte para se pensar e escutar o sujeito em sua complexidade.

“O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Em Educação, o estudo de caso, opção deste trabalho, tem como centro o aprofundamento e o estudo de conceitos, exigindo síntese e reflexão, (BARROS; LEHFELD, 2000). Na minha leitura, essa forma de pesquisa atrelada aos conceitos e sua profundidade remete ao que estou pesquisando na interface da área educacional com a psicanalítica, quando

abordo a criança enquanto sujeito do desejo transitando nos entrecruzamentos do Real, Simbólico e Imaginário e seu (des)investimento no conhecimento escolar, diferentemente, da visão desenvolvimentista da criança, proposta pela Educação, enquanto campo epistemológico. Assim, para um delineamento da pesquisa utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação direta, entrevista em profundidade e leitura de imagem.

As pesquisas qualitativas têm sido muito utilizadas nos últimos anos pelas Ciências da Educação com uma aceitação visível no âmbito mundial, dessa forma, ela se concretizou como tradição de pesquisa em vários países (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores\formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de cientista” (p.30)

No meu entender, é uma abordagem que se distanciou da base empírica, positivista centrada na objetividade, que não enleva as posições do sujeito em suas vivências subjetivas como: valores, sentidos, afetos que norteiam seu movimento de estar no mundo. É importante frisar que esse delineamento de pesquisa se alastrou e se firmou na esfera da pesquisa educacional, através de um movimento de revolução, de lutas dentro de um contexto histórico e social, comenta Gatti e André (2010). Porém, não se deve perder de vista a relevância que a pesquisa quantitativa possui, principalmente, com os dados estatísticos para o desenvolvimento das pesquisas em Educação. Como também a concepção de vários autores (GOODE; HATT, 1968) que não distingue o quantitativo do qualitativo, dizendo que a pesquisa quantitativa também é qualitativa, embora ocorra uma dicotomia para o pesquisador que precisa definir em sua pesquisa qual abordagem ele irá escolher, de acordo com o seu campo de estudo.

Dessa forma, num primeiro momento, os pesquisadores da área educacional adotaram os métodos qualitativos de pesquisa, marcados por essa dicotomia qualitativo-quantitativo, porém, nos últimos anos, vem ocorrendo uma evolução bem diversificada, em se tratando de fundamentação e procedimentos da pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2010). Para estas autoras, há um grupo centralizado na perspectiva do sujeito, que reúne um maior número de produção. Esse grupo é localizado na linha Sócio-Histórica; nas Representações Sociais; na Psicologia

Social e na Psicanálise e Educação. O “objetivo é investigar opiniões, percepções, representações, afetos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos sobre um determinado tema ou questão e o processo de constituição da identidade do sujeito” (idem, p. 35).

A pesquisa em Psicanálise e Educação comporta algumas considerações, devido às suas especificidades. Como seu ponto nodal é o inconsciente, a Psicanálise jamais se valeria de ser postulada como uma ciência nos moldes da objetividade, sistemização e quantificação de seus objetos. O inconsciente não se mede, não se calcula, nem se quantifica. O que Freud tentou postular, ao adentrar nesse recinto científico, foi que o homem e a mulher não são somente consciência materializada, mas pulsão, desejo, vida e morte cunhados na sexualidade e no inconsciente.

Historicamente, no entorno do movimento de se investigar eventos psíquicos as controvérsias metodológicas e epistemológicas fizeram-se presentes, a partir do século XIX, com a Psicologia introspeccionista de Wundt e Titchener que confiavam na investigação experimental da experiência imediata, a partir da introspecção, porém no início do século XX, seu pensamento sofreu críticas da Psicologia da Gestalt de Köhler, Koffka e Wertheimer; da Psicologia Behaviorista de Watson que dizia que a consciência é um objeto impróprio para o estudo científico, impossibilitando sua verdadeira aplicação para se compreender o comportamento do homem, da mulher e dos animais. “A psicologia, tal como o behaviorista a vê. É um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural. A introspecção não constitui uma parte essencial de seus métodos” comenta Watson (1963, p. 230).

Assim, esse autor reforça o lugar dominante que a teoria behaviorista ocupa na contemporaneidade, no sentido de retirar de cena o sujeito do desejo, com suas premissas centradas no comportamento que engessa sua subjetividade.

Não me proponho a entrar na discussão das questões metodológicas da Psicologia, mas é fundante pontuar onde a Psicanálise se situa nesse contexto. Antes dos anos 50 do século XX, houve um movimento de aproximação entre a Psicologia e Psicanálise, uma vez que, ambas são distintas pela particularidade de seus métodos: um centrado na consciência o outro no inconsciente. Essa aproximação se deu, a partir dos trabalhos de Herry Murray, John Dollard e Neal Miller que fizeram pesquisas baseadas na empiria relacionadas com a Psicanálise, ou seja, experimentos para avaliar as formulações da teoria psicanalítica (FILHO, 2000). Porém, foi com a Psicologia do Ego, centrada nos Estados Unidos por Hartmann, Rapaport, Ernst Kris, Loewenstein, que se nortearam e sedimentaram as questões empíricas e a tentativa de experimentos para validar as proposituras psicanalíticas. É nesse interim que

entra em cena o movimento francês liderado por Jacques Lacan para afastar qualquer articulação da Psicanálise com a Psicologia norte americana, principalmente, a do Ego. Lacan vai fazer seu “retorno a Freud” pontuando os desvios que foram feitos da obra freudiana.

“As propostas de Lacan foram se tornando progressivamente mais radicais, ao ponto de ele chegar a defender que a Psicanálise se desvinculasse completamente da Psicologia e das concepções tradicionais da Ciência, fundamentando-se em estatuto epistemológico próprio, a partir de uma formalização assentada em teorias sobre o simbolismo e inspirada na Lingüística, na Lógica e na Topologia”(FILHO, 2000, p. 32).

Isso não quer dizer que a Psicanálise não tenha um método, uma rota para atingir o que pretende. Freud (1996) sempre buscou dar uma cientificidade às suas proposições; o próprio termo “Psicanálise” se detém em um procedimento que investiga os processos mentais, um método para tratar os distúrbios neuróticos. No entanto, o que Lacan releer é que esse método leva em conta um sujeito do desejo, imbricado nas teias do inconsciente, não podendo ser tomado como um objeto manipulável como quer a ciência. O que a Psicanálise vai fazer é uma subversão a partir do sujeito da ciência. Nesse ponto, pode-se evidenciar um laço da Psicanálise com a Ciência e, assim, com a pesquisa (Lacan, 1998).

A pesquisa em Psicanálise efetivada no âmbito da universidade pode ocorrer na clínica, pode dela decorrer, ou pode ocorrer fora da situação analítica, desde que seu objeto de estudo seja passível de ser abordado do ponto de vista da Psicanálise; ainda pode ser uma pesquisa teórica assim como histórica (VIOLANTE, 2000, p. 117).

Demo (1994) aborda que a centralidade da pesquisa é o “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade, em sentido teórico e prático” (p. 34) o que demonstra a profundidade e o compromisso de se construir uma pesquisa nos ares da inovação, do ineditismo e da criação. Por isso, optamos pela pesquisa de campo, sendo esta, a que trabalha com a realidade e, assim, há nela uma possível facilidade de manejá-la. No entanto, não se deve restringir todo o campo da realidade à empiria. A pesquisa empírica é importante, pois oferece uma possibilidade de tornar concretas as argumentações dadas aos fenômenos pesquisados. Um exemplo dessa relevância está na lógica matemática, com linguagem própria, atendendo às necessidades contemporâneas.

No meu entender, é uma pesquisa tecida com fios que se engendram nas teias do saber e do conhecimento, num movimento de alinhar cada ponto com precisão e cuidado. Ou seja, é ao pensar nos significantes: precisão e cuidado que ratifico minha opção pela pesquisa

de campo, pois, ancorada no dizer dos autores anteriormente citados, entendo que este gênero de pesquisa permite um avanço para as questões levantadas acerca do (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento escolar, pela necessidade de um aprofundamento teórico e prático que possibilite um (re)pensar e (re)fazer do ato educativo.

Contudo, ao adentrar nas teias da Psicanálise, percebe-se que não há uma forma completa, uniforme, total de postular o conhecimento, devido à nossa condição de ser faltante, cunhado pelo desejo que é falta e incompletude. Ou seja, a ciência com toda sua parafernália de objetos e conhecimentos, não dará conta de explicar todas as coisas, nem pela via da empiria nem da teoria. Existem pontos de falha que, nos últimos séculos, ela tem se defrontado. Há um furo nessa habilidade de querer “inovar de verdade”, a partir do conhecimento. Mesmo buscando um aprofundamento da teoria e da prática, não se chega a dar conta dela, por inteiro, como quer a cientificidade. E esse é o âmbar em que aporto esta pesquisa que, como diz Cifali (2005), é uma “escritura esburacada, sempre marcando não o lugar, mas a falta; escritura movimento em direção àquilo que não se atinge, mas que desfaz territórios estreitos”(p. 69).

Vale ressaltar que trazer a teoria psicanalítica para esta pesquisa, em certa medida, requer um adentramento mais aguçado dos seus conceitos, por se tratar de uma teoria com uma especificidade não muito conhecida no enredo educacional, e, precisamente, a construção teórica do nó borromeu, que elenca todo ensino de Lacan perdurado, em torno de vinte e cinco anos. Por isso, ratifico o desafio de enredar os fios, nesse contexto de trabalhar com a Psicanálise e Educação, para falar a partir do campo teórico e prático do (des)investimento da criança-sujeito no tocante ao conhecimento; o próprio tempo da pesquisa no mestrado é limitado para a possibilidade de uma articulação mais apurada do fenômeno estudado com o nó borromeu, o que fica demarcado que este trabalho pode não dá conta em sua (in)completude dos conceitos lacanianos do *Real, do Simbólico e do Imaginário* com seu enodamento, formando ainda outra conceituação: a do *objeto a.*, daí a proposta que, em outro momento, o doutoral, ele possa se enredar.

Por que escolher um tema tão denso e rebuscado para este estudo, inclusive, no nível do mestrado? É uma pergunta que me faço constantemente nas voltas e meia das cirandas desse estudo. Essa opção me remete ao que Demo (2004) propõe na esfera da pesquisa, como ponto nodal para uma possibilidade de criação e ineditismo, uma vez que, o estado da arte sobre a construção borromeana e sua articulação com o saber e o conhecimento não foram, em certa medida, evidenciados quando na busca em Periódicos, em trabalhos de autores que tratam da infância, nos bancos de dados digitais referentes aos últimos dez anos da

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Pontifícia Católica de São Paulo - PCU/SP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP e Instituto de Psicologia da Universidade do Estado de São Paulo – IPUSP.

Melo (2012), no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como estudo: “A criança adoecida e o saber: contribuições da psicanálise” trata em um de seus capítulos, sobre a relação da criança com o saber sob o ponto de vista da psicanálise, porém, não articula o RSI ao saber.

O trabalho dissertativo de Beranger (2011), intitulado: “Topologia e Psicanálise: Da subversão do espaço ao sujeito como corte e a Banda de Moebius como paradigma” realizado no Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aborda a relação da Topologia com a Psicanálise, partindo do interesse desta por outros campos, sobretudo pela Linguística, e tem como tema central essa relação e seus desdobramentos referentes ao estatuto do sujeito na obra de Lacan.

Rona (2010) com sua tese defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, intitulada: “A topologia na psicanálise de Jacques Lacan: o significante, o conjunto e o número”, discute o emprego da topologia como ramo da Matemática nos desenvolvimentos teóricos de Lacan. Defende a ideia de que, o recurso metodológico à topologia, às matemáticas e às lógicas é compatível com o conceito de significante, oriundo do Estruturalismo de Saussure.

O trabalho doutoral de Guerra (2007), “A estabilização psicótica na perspectiva borromeana: criação e suplência” realizado no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, investiga a hipótese sobre a estabilização psicótica, via criação artística ou artesanal, utilizando a topologia borromeana para uma discussão da estabilização da psicose, a partir do conceito de suplência. Essa estabilização implica o modo como o sujeito psicótico ou não, se escreve como nó, usando a letra como litoral entre o Simbólico e o Real, nas palavras da autora, letra e nó escreve o *savoir-y-faire* do sujeito.

Melo (2007), com a dissertação: “Lacan e a Topologia: um retrato da matemática sob o olhar da psicanálise lacaniana”, defendida no Programa de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elucida a teoria psicanalítica de Jacques Lacan que trata do nó borromeano.

Vale ressaltar o trabalho doutoral: “A criança na clínica psicanalítica” de Vorcaro(1997) defendido na PUC/SP que trata da constituição da criança-sujeito a partir do entrecruzamento do Real, Simbólico e Imaginário.

Dessa forma, ressalto que o meu objeto de estudo se presentifica nessas universidades, mas, parece que não, em uma possível articulação do nó borromeano com o saber e o conhecimento, ou seja, um estudo que tome a teoria topológica para falar de uma das questões da educação como o (des)investimento no conhecimento que a escola transmite. Portanto, é possível pensar, preliminarmente, em um ineditismo desta pesquisa, o que requer um maior aprofundamento dos estudos e uma premissa de que construir esta pesquisa não foi uma tarefa fácil.

Assim, depois desse percurso discursivo sobre a rota metodológica, é possível voltar às Ilhas de Borromeu, em especial, a Isola Bella, com seu grande Pallazzo, cheio de monumentos históricos, museus, objetos de arte e, claro, os brasões com a figura do nó borromeano, no desejo de, em algum momento, dessa tão fugaz vida traçar uma rota e chegar até ela.

Os Sujeitos da pesquisa

Escolher os sujeitos para essa pesquisa não foi uma tarefa tão difícil, por se tratar de crianças. No primeiro momento, de minha chegada, na sala de aula fica algo suspenso; e elas com seu ardor de curiosidade, logo querem saber o que estou fazendo ali naquele recinto. Portanto, após conversar com a professora da turma - que me recebeu sem resistências aparentes - sobre a pesquisa demonstrando os objetivos e o percurso metodológico do trabalho; apresentei-me às crianças e expliquei, de forma clara, o motivo pelo qual estaria com eles durante alguns momentos naquele semestre. Fui bem recebida por eles sendo que, em diversas oportunidades, eu era questionada sobre o que, de fato, estava fazendo ali. Os sujeitos da pesquisa foram um menino e uma menina ambos com 12 anos de idade. A escolha de duas crianças deu-se pelo fato de ser uma pesquisa com viés de estudo de caso, com prioridade de um menor número possível de sujeitos, como também pela indicação da banca de qualificação que orientou uma pesquisa de campo, dado o caráter relevante da investigação, pois antes havíamos pensado o trabalho com um formato teórico.

Para esta escolha utilizei as observações diretas em sala de aula e nos outros espaços da escola: a portaria, no momento de chegada e saída, o recreio e as aulas de Educação Física. Ao observar os sujeitos, percebi aqueles que na sala tinha um destaque em seu comportamento, no movimento de seu corpo, de suas falas e silêncios. Assim, foram denominados: Sujeito Aluno 1 (SA1) e Sujeito Aluno 2 (SA2). Dessa forma, o **Sujeito A1** mostrava ser o mais interessado na sala; participava oralmente; fazia as atividades; no recreio,

tinha uma participação ativa nas brincadeiras, nas conversas com outros colegas. Já o **Sujeito A2** mostrava-se mais apático, disperso, silencioso, pouco participava da aula, como também dos momentos de recreação.

SUJEITOS	IDADE	SEXO
SA1	12	F
SA2	12	M

Tabela: Caracterização dos sujeitos

LEGENDA:

SA1 – Sujeito Aluno 1

SA2 – Sujeito Aluno 2

Assim, mediante essa ambivalência, percebi que eles podiam contribuir para realização da pesquisa, uma vez que, nos estudos de casos, que Yin (2010) denomina de múltiplos, como aqueles realizados com mais de um sujeito, é fundante esse caráter ambivalente, para uma melhor análise e resultados dos dados. Vale também ressaltar que na fase de escolha dos sujeitos, a mãe de uma criança, não aceitou assinar o termo de consentimento, com isso tive que convidar outra criança com o consentimento da mãe. Isso demonstra o viés ético que se deve realizar numa pesquisa com crianças e outros sujeitos, o autor acima citado faz esse alerta ao demarcar que a pesquisa com estudos de casos, lida com a subjetividade do sujeito, sua singularidade, suas questões existenciais e, por isso, diferem das pesquisas químicas e físicas devendo, com isso, ser tratada com maior rigor ético profissional, pautado no sigilo nominal e na proteção de qualquer dano para o sujeito envolvido na pesquisa de forma voluntariada.

Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa deu-se em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona sul da cidade de Aracaju, num bairro popular. A instituição atende a Educação Básica que compõe o ensino fundamental e médio. Ao todo são 821 alunos distribuídos no turno da manhã, tarde e noite de classe social desfavorecida. A escola foi fundada no ano de 1982 e tem como missão formar educandos capazes de atuar na sociedade de forma crítica e

participativa. Seu Projeto Político Pedagógico está pautado no respeito às diferenças, baseado numa visão sócio-construtivista e seus valores estão cunhados no respeito e responsabilidade, na valorização ética e moral e na solidariedade.

A estrutura da escola é extremamente precária; as 16 salas são amplas, mas sem reforma; o pátio é pequeno para o número de alunos, não há uma quadra de esportes nem espaço lúdico e recreativo para as crianças. Elas reclamam, constantemente, dos banheiros que são sujos; a merenda, que algumas vezes, está vencida e, dificilmente tem uma novidade no cardápio.

Por conta dessas questões estruturais, recentemente, os alunos e professores fizeram uma manifestação na cidade dirigindo-se aos representantes políticos na busca de melhorias para a escola. Em consequência disso, houve nas primeiras semanas, uma melhoria no lanche e foram colocados ventiladores nas salas. Assim, a escolha pela escola deu-se pelo fato de ficar próxima a residência da pesquisadora e ser um *locus* com demandas estruturais e visto pela comunidade como a pior escola do bairro.

A pesquisa foi realizada em uma das turmas do 5º ano A do fundamental I no turno da tarde, que conta com 227 alunos, sendo que nesta turma o número é de 25 crianças: 08 meninas e 17 meninos. A turma B, na ocasião da pesquisa, estava sem aula por um problema de licença médica da professora. Interessante demarcar que nesse período literalmente as crianças ficaram sem ir à escola, pois nenhum professor foi enviado para substituição do quadro. Dessa forma, no turno da tarde somente ficou este 5º ano no qual realizei a pesquisa. É uma turma estigmatizada pela escola, pois, as crianças estão com distorção série/idade, algumas vieram de programas de alfabetização como o Alfa e Beto, mas ainda não sabem ler, mesmo nesse nível de ensino, sendo por isso, o pivô de significantes: difíceis, inquietos e sem interesse pelos estudos.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados tem um papel fundante no percurso de uma pesquisa, pois, são fontes das quais os dados emergirão e traduzirão o objeto a ser investigado. Os escolhidos para este estudo, em consonância com o viés de estudo de caso foram: observação direta, entrevista em profundidade e leitura de imagem. Antes de aplicá-los, convidei os pais das crianças, sujeitos da pesquisa, para assinarem o Termo de Consentimento.

Observação direta

Para Yin (2010) a observação direta é uma fonte valiosa para a realização da pesquisa que envolve o estudo de caso, sendo que, como este é ocorrido em um ambiente natural há possibilidades de observação, no sentido de adicionar mais informações para o objeto estudado. “Presumindo que os fenômenos de interesse não tenham sido puramente históricos, alguns comportamentos relevantes ou condições ambientais estão disponíveis para a observação” (idem, p. 136).

Nas observações diretas foram registrados fatos observados na sala de aula, no pátio, na portaria com a entrada e saída das crianças, nas aulas de Educação Física, no horário do lanche e no recreio; as anotações foram realizadas num diário de campo, que possibilitou melhor elucidação de algumas questões que nortearam este estudo. Como pesquisadora posicionava-me, na sala de aula, ora no fundo do recinto, ora na frente, próxima à professora. Observava em silêncio e, discretamente, fazia algumas pontuações no diário, não interferindo na dinâmica das aulas. Nas áreas externas como: o pátio e a portaria também ocupava um lugar discreto para fazer algumas anotações e, outras vezes, participava do momento conversando com as crianças, sujeitos da pesquisa.

Observar é focar o olhar em direção ao que nos aponta como significativo, como letra que nomeia o sujeito envolvido na pesquisa. Uma letra que também tem a marca do pesquisador que não deixa de emergir, nesse entorno, como um sujeito que deseja, busca, pergunta, interroga e faz par com o pesquisando.

Desse modo, as observações ocorreram no período de 45 horas, no turno da tarde em dias alternados durante três meses. A escola de um modo geral, na presença de gestores, professores e auxiliares me recebeu muito bem, de maneira que não tive problemas, desde o primeiro contato, com a direção para a realização da pesquisa. A professora da turma na primeira visita, também fez uma boa acolhida e de forma (des)prazerosa colaborou com o andamento da pesquisa.

Em sala de aula, foram registrados o espaço físico do recinto, a dinâmica da aula, o (des)investimento das crianças nos conhecimentos transmitidos pela professora, a implicação desta com o seu fazer pedagógico e sua relação transferencial com os alunos, as falas, os silêncios, os equívocos, as lacunas, as ausências e presenças, os movimentos corporais numa busca pelo entrecruzamento deste olhar com o objeto do estudo pesquisado.

Entrevista em profundidade

A opção por mais uma fonte de coleta de dados foi a entrevista em profundidade. Para Ornellas (2011) “é uma maneira de entrevista nomeada de aberta, posto que o sujeito fale conforme sua lógica” (p. 65). Nesta pude colher e escutar as falas, os ditos e os não-ditos da criança, pois se constitui um instrumento flexível de escuta e fala e interação, pela qual se abre espaço para se obter dados subjetivos que se relacionam com os valores, crenças, atitudes do sujeito.

É um lugar de experiências, trocas afetivas e cognitivas entre entrevistador e entrevistado, além de permitir a inclusão de proposições não formuladas anteriormente, a partir do discurso do entrevistado, que poderão ser de imponente valor na pesquisa. É neste momento que a escuta borromeica se instaura como forma de escutar aquilo que escapa, que não se pode dizer como o Real, a palavra nomeada no Simbólico e a arte da imagem no Imaginário.

Assim, a entrevista em profundidade demarca que “escutar é dar sentido a fala que vem do outro. Ao escutar os ditos e os não ditos, estruturamos o Real, o Simbólico e o Imaginário daquilo que o outro quer dizer, mas apresenta resistência”, comenta Ornellas (2011, p. 20). Ou seja, a fala e a escuta se apresenta de forma esburacada, com hiências, pausas, silêncios que traduzem o indizível, o nomeável e o especular.

As entrevistas foram realizadas numa sala reservada e, previamente agendadas, embora o barulho da escola se fizesse presente. No início, criei um clima de descontração e acolhimento e, em seguida, expliquei à criança como iria ser a entrevista, com o uso do gravador e com o roteiro das perguntas (em anexo) que iria fazer a ela sobre o (des)investimento no conhecimento escolar.

A leitura de imagens

A leitura de uma imagem requer uma inclinação do sujeito sobre o que está sendo olhado. O olhar se presentifica num misto de percepção, afetos, sentidos, memória e apreensão. Cada um que lê uma imagem tem um estilo próprio carregado de suas vivências e sua história junto com seus pares.

Dessa forma, trazer a leitura de imagem como instrumento de coleta de dados para pesquisa social é pertinente, pois, é uma forma do sujeito, através da visualização das imagens, emergir a fala, e, contribuir para que maiores informações sejam acrescentadas à

pesquisa. Segundo Loizos (2011 p. 137) não há uma familiaridade no emprego de matérias visuais nas pesquisas sociais, de modo que, se perde de vista o quanto é um instrumento potencialmente útil para escutar as falas, os silêncios, as pausas, os movimentos corporais dos sujeitos em uma investigação.

Assim, para o autor citado “a imagem com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais”, isso porque, na contemporaneidade, as mídias, o mundo virtual desenvolve funções essenciais para a vida política, econômica e social dos sujeitos nela inseridos.

O momento da leitura das imagens foi previamente agendado com as crianças, ocorrendo em uma sala reservada. As imagens foram apresentadas separadamente e a consigna foi solicitar que as crianças olhassem e falassem sobre a imagem. Foram utilizadas imagens de crianças brincando, estudando, uma imagem com diversas profissões, outra de uma professora democrática e autoritária e uma imagem da palavra SABER. Essas imagens foram escolhidas seguindo o roteiro da entrevista (em anexo). Com esse instrumento os sujeitos puderam falar, o que nas entrevistas, ficou oculto, embaçado, possibilitando mais dados para a elucidação da pesquisa.

Análises das falas, dos ditos e não-ditos

Para analisar a fala dos entrevistados, é preciso que o entrevistador saiba ouvir, sentir os tons, as pausas, os ritmos, de preferência sem pressa, para que as falas tomem forma e o imaginário se encarregue de captar o belo.
Ornellas, 2011.

Ao concluir a coleta de dados, engendrada em momentos de escuta, de fala e de olhar, que permeiam o pesquisador nas suas andanças e labutas no ato de pesquisar é chegada a hora de lançar os pedaços de fios e enredar uma costura, para uma possível composição de arte e de cor. São pedaços de formas variadas, assimétricas, idênticas, diferentes que serão entrelaçados e atados como um nó que pode (des)estruturar e (des)amarrar a pesquisa.

As falas, os silêncios, os movimentos das crianças contribuíram para a escuta do (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite, sendo que, para esse fim, uma análise do material coletado, escutado, olhado, através de alguns conceitos da Análise do Discurso, de linha francesa, como subsídio para uma escuta apurada do que está manifesto e latente, das entrelinhas da fala do sujeito é fundante para realização desta pesquisa.

A etimologia da palavra discurso tem a ideia de movimento, de percurso, numa dinâmica na qual a linguagem é tecida num emaranhado discursivo. Assim, para Orlandi (2005) “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra” (p. 10). Ou seja, o discurso traz a marca de uma hiância, de uma ambivalência que circula o sujeito na sua dimensão faltante, a partir da linguagem que o torna dividido e cindido.

Desse modo, sendo o discurso o movimento da palavra, a Análise de Discurso surge, a partir do interesse dos estudiosos em tratar a linguagem de maneira singular, assim a Análise de Discurso não trata da língua nem da gramática, mas do discurso, como forma de produção simbólica de sentidos constitutiva do homem e da sua história, pontua Orlandi (2005).

Na análise do discurso há o sujeito do desejo que fala, para quem o dizer é mais do que está expresso na linguagem. É a busca para dizer o que não é captado inteiramente, mas mesmo assim insiste em dizer para, em seguida, ser analisado e interpretado (ORNELLAS, 2005 p. 158).

Para esta autora, a Análise do Discurso remete ao que está oculto, nas entrelinhas da fala do sujeito, àquilo que não foi evocado por inteiro, deixando fissuras e marcas na linguagem. Nesse movimento, a Psicanálise, ao deslocar a noção de homem para a de sujeito, se constitui como aporte de filiação teórica na gênese da AD, que dá uma nova roupagem ao discurso enquanto marca simbólica da linguagem.

É por isso, que esta pesquisa que engendra o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento escolar toma como suporte a Análise de Discurso para escutar os ditos e não ditos de suas falas, no sentido de desvelar, a partir de uma escuta apurada o lugar que o conhecimento transmitido pela escola ocupa frente ao desejo da criança-sujeito.

Com isso, em seguida, elenco as categorias analíticas de cada instrumento de coleta de dados que foi utilizado no percurso do campo.

Categoria analítica da observação

As observações foram realizadas na sala de aula de maneira silenciosa, sem interferências na aula da professora. Mantive-me no fundo e na frente da sala em momentos distintos e, fiz algumas anotações, sem chamar atenção de que as crianças estavam sendo observadas. O que foi mais recorrente nesse momento será elencado abaixo:

FORT - DA

Ausência e Presença

Durante as observações foi visível a entrada e saída das crianças na sala de aula. Os motivos eram para beber água, ir ao banheiro e, algumas vezes, até brincar de bola de gude ou conversar com um colega de outra turma. A professora não apresentava ter um controle sobre a situação e, às vezes, quando pediam para sair; ela deixava; outras solicitava que esperassem. Os sujeitos da pesquisa estavam nesse movimento, também saíam para beber água, brincar, conversar e, depois voltavam e começavam a fazer a atividade do quadro ou do livro, conforme orientação da professora.

Denomino essa categoria de Fort Da por se tratar de um jogo com a marca da presença e ausência. Freud observando seu neto de 18 meses percebeu que, quando a mãe dele saía de casa, ele jogava um carretel, seguido de um som o-o-o-ó, que quer dizer *fort*, ou seja, fora e, quando ela voltava, ele expressava alegremente, um *da*, que significa aqui, dentro. Freud demarca esse jogo, para falar do brincar como fator estruturante para a criança-sujeito na sua relação com o outro, ou seja, como o sujeito se estrutura na presença e ausência.

Essa dinâmica de estar presente/ausente na sala de aula era emaranhada do brincar, pois, as saídas e vindas eram sempre marcadas num misto de alegria e de tristeza pelas intervenções da professora, em colocá-los para dentro da sala e chamar a atenção com algumas ordens e punições. Com isso, as investidas no conhecimento são atravessadas pelo brincar; na inconstância do ir e vir num movimento pendular que traduz o sujeito do desejo.

Categorias analíticas das entrevistas em profundidade

As entrevistas foram realizadas com as crianças seguindo o roteiro em anexo. Foram previamente agendadas e realizadas em um ambiente reservado, embora os ruídos vivenciados na dinâmica da escola não deixassem de aparecer. Abaixo descrevo algumas categorias que emergiram nesse momento.

BRINCAR

"eu brinco mais do que estudo" (Sujeito A1)

Nas falas das crianças quanto à pergunta dos interesses diários, o brincar foi bem recorrente, a maior parte do tempo é brincando de jogar bola, queimado, pega-pega, ou seja, brincadeiras coletivas em grupos. Já as atividades escolares ficam em segundo plano, elas fazem a lição de casa quando a professora solicita, do contrário, elas não estudam por conta própria preferem brincar. Suas falas revelam um desinteresse pelo conhecimento que a escola transmite.

“Eu estudo mais ou menos, eu gosto é de jogar bola” (Sujeito A1)

“Eu estudo pouco, mas faço os deveres, às vezes me dá preguiça, eu gosto é de brincar na rua” (Sujeito A2)

Assim, o brincar tem uma primazia nas atividades das crianças, tanto em casa como na escola, ou seja, no seu cotidiano.

Freud, em seu texto de 1908, “Devaneio criativo” compara o brincar ao ato criativo, para dizer que a brincadeira é permeada na criação em que se busca o novo e o que surpreende. Porém, é no trabalho “Além do princípio do prazer” de 1920 que ele toma a repetição como componente do brincar, sendo este, por isso estruturante. Esse repetir é uma fonte de prazer embora também as crianças repitam em suas brincadeiras experiências desagradáveis. É esse movimento de prazer e desprazer que estrutura a criança frente ao seu desejo. Freud vai elucidar esse processo da repetição, com o exemplo do jogo do fort-da, abordado anteriormente, no qual, ausência e presença se presentifica no sujeito.

AMBIVALÊNCIA

“Gosto de ficar na cantina, conversando e comendo” (sujeito A2)

“Gosto da aula de Educação física, pois posso jogar bola” (sujeito A1)

“A escola é bagunçada” (sujeito A1)

“O Banheiro é sujo” (sujeito A2)

Nas falas dos sujeitos, percebe-se que há uma queixa quanto ao espaço físico da escola, este incomoda, pois, é desorganizado, sujo, não tem quadra, brinquedos, tudo é bagunçado, porém, as crianças também revelam que gostam da escola, o que nos leva a pensar numa ambivalência, num misto de prazer e desprazer, em se tratando desse espaço educativo.

Segundo Pontalis(1998, p.17), o termo ambivalente quer dizer “presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendência, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio”.

Nas suas falas, em alguns momentos, este misto de amódio era presente, principalmente, nas questões estruturais da escola que, recentemente fez uma manifestação rogando por melhorias. Contudo, mesmo nesse entorno, o lugar da escola representa algo de pertencimento, uma vez que, todos os dias estão presentes. Portanto, é nessa ambivalência dos afetos que o sujeito se sustenta e se estrutura na condição desejante.

Vale ressaltar que o ato de conhecer e aprender, também se balizam neste lugar ambivalente de amor e ódio, de prazer e desprazer, de alegria e de dor e o sujeito, nesse jogo pendular, pode ou não fazer sua travessia pelo saber e pelo conhecimento.

Categorias analíticas da leitura de imagens

O recurso das imagens também foram fundantes para a escuta da fala das crianças. Elas tiveram mais interesse ao olhar as imagens e revelar suas falas. Foram elencadas para elas imagens de uma criança estudando, crianças brincando de jogar bola, de bicicleta; crianças na sala de aula, imagem com várias profissões, uma imagem com o nome SABER, uma professora participativa e outra com uma professora autoritária. A análise da leitura das imagens foi realizada à luz da Análise do Discurso a partir das falas, dos silêncios, das pausas dos sujeitos ao olhar as imagens.

BRINCAR

Mais uma vez as crianças falam do brincar ao olhar as imagens. Dizem, claramente, que prefere as brincadeiras aos estudos.

“Eu estudo mais ou menos e brinco todos os dias” (sujeito A2).

Essa categoria se repete com as entrevistas e revelam a primazia do brincar na vivência das crianças. Importante essa repetição, pois ratifica as falas das crianças o que contribui para desvelar a pesquisa.

A brincadeira de anel, trazida como metáfora nesta pesquisa para abordar o RSI - anéis que se amalgamam para traduzir a estrutura que constitui o sujeito do desejo - demarca esse instrumento primordial e fundante que é o brincar, enquanto aporte nesse lugar constituinte do sujeito.

AMBIVALÊNCIA

“A escola é boa, mas só acho ruim a desorganização” (Sujeito A1)

Na imagem, que retrata as crianças na sala de aula, as falas dos sujeitos se desvelaram num misto de gozo, de ambivalência. É bom estar na escola, mas ao mesmo tempo incomoda a bagunça, a desorganização com a estrutura física, assim, as crianças podem, nesse espaço, vivenciar, de modo ambivalente, o cotidiano escolar.

O termo “ambivalência” foi cunhado por Bleuler (1910) e apresentado por três tipos: ambivalência afetiva referida ao amor e o ódio; ambivalência da vontade ocorrida quando se é incapaz de tomar uma decisão sobre uma ação e a ambivalência intelectual quando proposituras em contradição oscilam. Freud irá utilizar a ambivalência para tratar do amor e o ódio. No texto de 1915 “Pulsões e Destinos da Pulsão”, ele evoca o amor e o ódio como afetos ambivalentes que permeiam o sujeito em seu lugar nas relações com os pares, com o mundo e consigo mesmo. A escola é um lugar de vivências ambivalentes, onde o amor e ódio, o prazer e o desprazer se entrelaçam num campo de heterogeneidades no cotidiano das atividades, das falas, dos silêncios, das alegrias e tristezas dos sujeitos ali envolvidos.

Triangulação dos dados

Esse momento é primordial para a investigação, pois o entrecruzamento dos dados revelam os ditos e não-ditos dos sujeitos o que possibilita pensar até onde chegou a pesquisa ao perscrutar o que convergiu ou não nas falas para um desvelar do fenômeno pesquisado.

Categorias analíticas	Fontes
Fort-Da	Observação
Brincar	Observação Entrevista Leitura de Imagens
Ambivalência	Entrevistas Leitura de Imagens

Quadro 1: Triangulação dos dados

A observação direta permite uma escuta e um olhar apurado do fenômeno estudado. As categorias *fort-da* e *brincar* se entrecruzam nesse instrumental e traz um ponto revelador acerca do (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite. O brincar é priorizado no cotidiano dos sujeitos pesquisados. Eles passam mais tempo brincando do que estudando. Fazer as atividades da escola tem um espaço, mas é secundário, o brincar tem um lugar primordial que se presentifica na fala desses sujeitos. É um brincar que pode ser visto como uma via de saber e de produzir conhecimento.

No texto, *Além do Princípio do Prazer*, Freud traz o tema da compulsão à repetição e evoca o brincar com o sua marca no repetir, exemplificado no jogo do Fort-da, já explicitado neste trabalho (p. 101). É um repetir estruturante para a criança. Ocorre que, nas observações em sala de aula e nas dependências da escola, foi possível perceber que a repetição se configura como ato mecânico, esvaziado de sentido, por parte das crianças; elas copiam como forma de se aquietarem, de se enquadrarem numa posição de manutenção da ordem no recinto da sala de aula.

O ato de copiar que deixa os sujeitos mais quietos e presos na atividade é traduzido na repetição. Dessa forma, o repetir não é elaborado, cunhado na criação, mas, tem como véu o discurso capitalista que apaga o sujeito da sua condição desejante ao tomá-lo como objeto de consumo que se funda na produção em série, mecânica, assim como o conhecimento levado a um estatuto de produto mercadológico ao perder o seu valor de uso em detrimento do de troca.

As ausências e presenças na sala de aula, tendo o brincar como motivo maior para essas saídas são constantes e repetitivas por quase todo tempo da aula. Assim, nesse movimento, o brincar não é proporcionado e nem direcionado para as crianças como um ato de criação, de fonte de conhecimento e saber, sendo, por isso, retirada sua possibilidade de ser uma via de investimento no conhecimento para a criança-sujeito, ao contrário, ela não investe. Não há um movimento por parte da escola, da professora para uma elaboração do brincar e um (re) significar das ausências e presenças das crianças na sala de aula.

Nas entrevistas e nas leituras de imagens, lugares primordiais da fala e da escuta, as categorias: *Brincar e Ambivalência* se amalgamam, no sentido de possibilitar uma tradução das questões que norteiam o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento. Que lugar o conhecimento na sala de aula ocupa frente ao (des)investimento da criança-sujeito? Como a criança-sujeito nomeia o saber?

O conhecimento se apresenta na contemporaneidade, atrelado ao sistema capitalista; aquele visa atender as demandas do Outro, representado por um lugar que comporta a sociedade, a cultura, o mercado que com seus véus possibilita ao sujeito ocupar uma posição de objeto e o conhecimento um lugar de utilidade. Assim, o (des)investimento no conhecimento pela criança-sujeito tem como pivô a utilização desse conhecimento como mercadoria de valor instrumental e mercadológico. Foi recorrente nas falas dos sujeitos, que seus pais os incentivava a estudar, a conhecer, para ter um bom emprego, um futuro na vida.

A presença do Outro é marcante e incisiva, pois, antes da criança vir ao mundo, é lhe dado um nome, expectativas que trazem a marca de uma cultura, de um discurso, em certa medida, cunhado nas exigências que atendam a demanda desse discurso; por outro lado, essas expectativas também são lançadas numa rede simbólica na qual o desejo se presentifica. O Discurso do Capitalista abordado pela Psicanálise traz o recorte da vida contemporânea com suas demandas centradas no mercado, na técnica, e, cada vez mais, tem o objeto como matriz da vida social, econômica, cultural, elidindo o sujeito do desejo que é marcado pela ambivalência dos afetos nas suas vivências com os pares.

Nesse rastro, é possível escutar a marca da ambivalência como modalidade presentificada no prazer e desprazer de vivenciar a dinâmica escolar dentro de um espaço físico em precárias condições de uso. “A escola é boa, mas tem coisas que deve ser melhoradas” (Sujeito A1). Ou seja, mesmo com as fissuras aparentes na escola, as crianças revelam que gostam desse espaço.

Por ser sujeito, a criança tem uma fala cunhada na linguagem, no Simbólico, portanto, ao nomear o SABER os sujeitos da pesquisa responderam, de forma recorrente: *não sei dizer*.

É uma resposta traduzida na falta, pois nem tudo se pode saber: a criança busca respostas para suas questões de origem no Outro, mas não consegue encontrá-las, e inventa suas próprias teorias, porém não segue adiante se deparando com o que é da ordem do Real, do impossível, do indizível. O que é o saber? “Não sei dizer”, revela o Sujeito A1 da pesquisa.

O saber-fazer da professora é escutado quando ela diz que se sente na turma como um *peixe fora d'água*, significante revelado na sua fala e nos seus atos presenciados nas observações da pesquisa. A professora todos os dias se queixava da turma, de estar naquele lugar, porém ao negar que não desejaria continuar com aquelas crianças, protegiam-nas das sanções e punições da coordenação e instâncias maiores na escola. “Eu tento conversar primeiro com eles, eu chamo para dentro da sala, pra quê a direção ou coordenação não dê suspensão e eles fiquem sem vir pra escola”, declarou a professora no momento das observações da pesquisa.

Portanto, o rastro que fica dessa triangulação é que as falas, os silêncios, as pausas, as ausências e presenças do movimento do corpo, os olhares, dos sujeitos presentificados nas observações, nas entrevistas e nas leituras das imagens, nos faz demarcar que o lugar ocupado pelo conhecimento frente ao (des)investimento da criança-sujeito tem um aporte secundário, cunhado no valor instrumental, ratificando o desinvestimento da criança-sujeito no conhecimento que a escola transmite na contemporaneidade, porém ao estar nessa posição não deixa de fazer uma travessia pelo saber inconsciente que marca a posição do sujeito desejante, como demonstra a categoria *brincar*, recorrente nos três instrumentos, bem como a *ambivalência* presente nas entrevistas como na leitura de imagens. Assim, essas categorias trianguladas, que revelam um dito ainda que não dito, traduzem as possibilidades da Educação se entrecruzar nas teias da Psicanálise ou vice-versa.

Ato V – (In)concluindo

*Ciranda, Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia, vamos dar
O anel que tu me deste era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.*

Iniciei esta escrita com a cantiga popular *Ciranda, Cirandinha*, de autor desconhecido e que é cantada de geração em geração, para falar das minhas cirandas com o saber e (in)concluo em um tom de volta, depois de passar pela brincadeira de anel.

Chegar nesse percurso da escrita é como uma mudança de compasso, depois de vários passos dados para uma composição que se compõe numa cadência musical. Esse compasso que define o tempo, o pulso e o ritmo de uma composição musical entra no circuito do desejo numa travessia pela angústia de dizer sobre as cirandas que fiz com o saber. O que ousou dizer é que o tempo, o pulso e o ritmo dessa música traduz a angústia de (in) concluir este estudo.

O tempo, que foi curto, demasiadamente, para pensar e articular um tema tão denso e instigante como *O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas*, carecia mais, não mais, ainda mais para adentrar na órbita elíptica do tempo numa circularidade que remonta aos anéis.

O pulso que marca o salto do desejo num movimento de ir e vir, de ausências e presenças, de prazer e desprazer numa pulsação de gozo como traço indelével do sujeito que busca e se imbrica com o saber.

O ritmo, em alguns momentos, (des)compassado pelo cansaço traçado no corpo, pelas idas e vindas nas fronteiras de territórios que se desfazem pela pulsação do desejo na ânsia do saber. Como gostaria de ter podido avançar ainda mais na minha pesquisa e, por isso, afirmo que tive momentos de ritmos acelerados, outros mais vagarosos para chegar nesse lugar em que me encontro.

Portanto, retomo nessa (in)conclusão a cantiga de roda para dizer que este estudo que objetivou investigar o (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração do Real, Simbólico e Imaginário no conhecimento que a escola transmite fez cirandas quando busquei uma coerência teórica para tratar esse tema com os aportes da leitura de Freud (1996), Lacan (1949, 1953, 1955, 1964, 1972, 1974, 1998), Vorcaro (2004), Ornellas (2007, 2009), Kupfer (2007), Voltolini (2011, 2012), Dufour (2005), Paín (1999), Dolto (2005) que me

embasaram e me deram consistência para continuar este trabalho.

A rota traçada para esse investimento intelectual foi a via qualitativa com viés de estudo de caso, que me permitiu debruçar com certa precisão e respaldo na proposta da investigação. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação direta, entrevista em profundidade e leitura de imagens que foram analisados à luz da Análise do Discurso de corrente francesa. Como aporte teórico, embasei-me em Demo (1997), Marconi e Lakatos (2010) que me subsidiaram na opção pela pesquisa qualitativa e fizeram-me entrar nas rodas do saber pautada no compromisso, na seriedade e responsabilidade de construir uma pesquisa.

Com relação ao problema levantado nesta pesquisa, a partir das questões norteadoras: *Que lugar o conhecimento ocupa frente ao (des)investimento da criança-sujeito estruturada no entrecruzamento dos registros psíquicos Real, Simbólico e Imaginário? Como a criança-sujeito nomeia o saber?* É pertinente (in)concluir, sustentada nos aportes teóricos e no campo empírico, que o (des)investimento da criança-sujeito no conhecimento transmitido pela escola não perpassa por uma questão pedagógica, mas por um lugar esvaziado, pautado na troca mercadológica que o conhecimento vem ocupando na cena contemporânea. Ou seja, o conhecimento vem perdendo seu sentido por se vincular ao sistema capitalista que lhe dá um lugar instrumental e elidido de seu valor usual. Como decorrência, a falta de investimento no conhecimento é marcante, e as crianças, em certa medida, estudam, procuram o conhecer para ter alguma coisa na vida, discurso que se delinea no esvaziamento da busca pelo conhecimento.

Assim, a escola, em certa medida, a partir de suas queixas toma a criança como um objeto que precisa atender as demandas de um discurso que preza por valores instrumentais, técnicos e capitalistas na contemporaneidade. Para tanto, é evidente a busca de um ideal de completude, de certezas, de apostas em um futuro promissor e de sucesso para os que nela estão inseridos. Por isso, nega a condição da criança enquanto sujeito do desejo, ao colocá-la à margem num processo de segregação e exclusão entre os que investem no conhecimento, estudam, têm bom rendimento e aqueles que nada querem saber, não estudam, não se interessam. Ainda, as categorias: *fort-da e ambivalência*, elencadas a partir da escuta dos sujeitos da pesquisa no recinto escolar revelam, em certa medida, que a escola com sua oferta precária de ensino traduzida por um professor que não está investido, por se sentir um “*peixe fora d’água*” e por ter uma estrutura física sem boas condições de uso, faltando espaços lúdicos para as crianças brincarem, salas de aula com os devidos recursos e melhores possibilidades de trabalho tanto para o professor como para o aluno contribui, para o desinvestimento da criança-sujeito no conhecimento que lhe é transmitido nesse espaço. No

entanto, os sujeitos revelaram que mesmo a escola não ofertando uma melhoria na sua estrutura, eles gostavam de fazer parte dela, demarcando uma ambivalência em relação este lócus educativo que permeia o sujeito do desejo em sua dimensão faltante. É uma escola boa, mas ao mesmo tempo ruim; espaço permeado do prazer e desprazer.

É possível demarcar algumas lacunas, em se tratando do lugar que a sociedade, através da escola e, até da família coloca a criança. Dolto(2005) chega a pontuar algo da ordem do inconsciente em relação a essa negação da criança, pelo fato dela trazer de volta as marcas do infantil, presentes nos seus pares e, por não existir uma escuta de sua fala. Por outro lado, no campo do conhecimento pode se evidenciar um furo acerca do que venha ser essa criança-sujeito. Frente a isso, Kupfer (2007) demarca a importância do saber teórico da Psicanálise para educadores e os que cercam a criança, ao dizer que este é útil e profícuo por levar em conta o resgate do sujeito.

Portanto, esta pesquisa demarca um possível apagamento da criança enquanto sujeito do desejo pelo discurso pedagógico, que está a serviço do dominante, velando sua fala e seu dito, no entanto, a Psicanálise pautada na ética do desejo, insiste, através do eco de diversas falas prefiguradas nos teóricos que trago neste estudo em vislumbrar, em emergir essa criança que pode se constituir sujeito, ao transitar no RSI, (vale ressaltar que mesmo aquelas que não estão enodadas pelo RSI, na trilha da psicose, tema que não adentro neste trabalho, também podem tornar-se sujeito). Assim, é um sujeito que circula nos anéis do Real, do Simbólico e do Imaginário para fazer-se desejante. O *brincar* foi uma categoria recorrente nas falas dos sujeitos e traduz o investimento que a criança faz a maior parte de seu tempo no brincar que é uma fonte de conhecimento atrelada ao Real, ao Simbólico e ao Imaginário (RSI) como na brincadeira de anel traduzida no que escapa, na fala e na curiosidade (EFC), sendo estruturante para a constituição do sujeito.

Diante disso, a nomeação recorrente dada pelos sujeitos da pesquisa à palavra SABER foi *não sei dizer*. Ao fazer uma escuta desses significantes é possível pensar no saber inconsciente que está na ordem do não-sabido, daquilo que não se sabe, do que é desconhecido para o sujeito como também no Real de Lacan, traduzido como o que não se pode dizer, que escapa, que é indizível. Assim, pode-se demarcar que questão do (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração do Real, Simbólico e Imaginário no conhecimento perpassa pelo saber inconsciente, além de ter suas marcas no coletivo, na valoração de troca que o conhecimento vem abarcando na cena contemporânea. Com isso, se presentifica a possibilidade de uma escuta apurada e um olhar diferenciado a partir de um atravessamento da Psicanálise na cena educativa, sendo possível pensar que

mesmo com a primazia do discurso dominante, capitalista nas rédeas do conhecimento e na vida social, política, cultural e econômica da sociedade contemporânea, o lugar do sujeito do desejo pode ser presentificado.

Os anéis de borromeu, enquanto topologia do sujeito do desejo, me permite adentrar, ainda, que preliminarmente, no aprofundamento desta pesquisa, o que me faz pensar a criança-sujeito e seu (des)investimento no conhecimento que a escola transmite, a partir dos registros do RSI quando no Imaginário ela se amalgama ao conhecimento centrado no eu, na imagem, na ilusão e no engodo, e, pelos entraves da cena contemporânea é cunhado no seu valor de troca e não de uso, porém ao estar nessa posição não deixa de fazer uma travessia pelo saber inconsciente para marcar seu lugar de sujeito desejante. No Simbólico quando se deparara com a demanda do Outro – *estude para ter e ser alguém na vida* - e no Real, na medida em que nem tudo sabe, algo escapa, silencia, faz pausa nas falas acerca do (des)investimento no conhecimento escolar.

Ainda, não mais que ainda, esta escrita se faz esburacada, incompleta, desejante pelas ausências e presenças como num fort-da, de idas e vindas para a labuta de concretizar esta pesquisa longe de casa, da universidade, dos que me cercam e fazem par comigo. Essas marcas fortaleceram-me no percurso que fiz na condição de pesquisadora e, hoje, vejo-me mais amadurecida, enodada de maneira borromeica, com um olhar mais persistente, no desafio e na tarefa árdua de fazer pesquisa.

Penso que este estudo pode contribuir para a universidade, para a sociedade, para a instituição escolar, pois, tem como pano de fundo, o resgate da criança enquanto sujeito do desejo. Para mim, o agalma deste trabalho suporta essa condição de anunciar o sujeito que a criança é em sua dimensão desejante, faltante e falante, pois ela, tem uma fala, um dito e um não-dito que precisa ser escutado, de modo a emergir, o sujeito do desejo que ela é. Não bastam somente os discursos científicos ortopédicos, comportamentais sobre ela, a garantia de seus direitos por lei, as políticas públicas em sua forma discursiva, se não há uma escuta de sua fala estendida em seu corpo pulsional marcado pelo desejo. Por este motivo, trago o desafio e o compromisso ético de publicar o meu trabalho e fazer novos recortes, com vistas a uma travessia doutoral, bem como, fazer uma devolutiva à escola que permitiu minha entrada em seu recinto dando-me a oportunidade de escutar o objeto de minha pesquisa.

Não obstante, demarco algumas fissuras nesse percurso de investigação, como o tempo de escuta dos sujeitos da pesquisa no campo empírico, embora o tempo em Lacan seja lógico e não cronológico, carecia mais, uma vez que, abarco um aporte teórico tão denso como os registros psíquicos do Real, Simbólico e Imaginário e seu enodamento borromeico.

As resistências dos sujeitos em falar com a pesquisadora, mesmo sendo crianças, embora não fossem pequenas, também atravessaram as escutas, presentificando lacunas na trilha da pesquisa.

Essas são cirandas, voltas e meia volta que dou em anéis e letras borromeicas, num tom de incompletude, pois *o anel era de vidro e se quebrou e o amor que tu me tinhas, era pouco e se acabou*, desejante de continuar a escutar outras falas, outros dizeres que possam dar um contributo com agalma a esta construção abarcada na tessitura do desejo.

Referências

- APOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: uma guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARIÈS P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, A. J.; LEHFELD, N. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.
- BARROS, M. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- BECKER, S. A criança, o zero e o insabido sexual. In: *Revista Letra Freudiana*. Ano XVII – nº 23. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- BERANGER, P. M. *Topologia e psicanálise: Da subversão do espaço ao sujeito como corte e a banda de Moebius como paradigma*. 2011. Dissertação. (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BERNARDINO, L. M. F. (org.) *O que a Psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.
- BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É.R. (Orgs). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CESAROTTO, O.; LEITE, M. P. S.. *Jacques Lacan: uma biografia intelectual*. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- CHEMAMA, R.(Org.). *Dicionário de Psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CIFALI, Mireille. Psicanálise e escritura da história em Michel de Certeau. In: MRECH, L. M.(Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- CIVITA, V. *Mestres da Pintura: Brueghel*. São Paulo: Abril, 1977.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto

- Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORREA, I. *A psicanálise e seus paradoxos: seminários clínicos*. Salvador: Ágalma, 2001.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.
- DOLTO, F. *A causa das crianças*. São Paulo: Idéias & Letras, 2005.
- DUFOUR, D-R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FAVRE, Y-A. In: BRUNEL, P. (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- FERRETTI, M. C.G. *O infantil: Lacan e a Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FILHO, R. A. P. O debate epistemológico em Psicanálise (à guisa de introdução) In: *Ciência, pesquisa, representação e realidade em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- FREUD, S. Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *Neurose de Angústia*, vol.III, 1895.
- _____. *A Interpretação de Sonhos*, vol. IV, 1900.
- _____. *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana*. vol.VI, 1901.
- _____. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, vol.VII, 1905.
- _____. *O Chiste e sua Relação com o Inconsciente*, vol.VIII, 1905a .
- _____. *Escritores Criativos e Devaneio*, vol. IX, 1908.
- _____. *Sobre as teorias sexuais das crianças*, vol.IX, 1908a .
- _____. *Leonardo Da Vinci e uma lembrança de sua infância*, vol. XI, 1910.
- _____. *Notas Psicanalíticas Sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranóia*, vol. XIV, 1911.
- _____. *Sobre o Narcisismo: uma introdução*. vol. XII, 1914.
- _____. *O Inconsciente*. vol. XIV, 1915.
- _____. *Além do Princípio de Prazer*, vol. XVIII, 1920.
- _____. *O Ego e o Id*, vol. XIX, 1923.
- _____. *A Negativa*, vol. XIX, 1925.
- _____. *O futuro de uma ilusão*, vol. XXI, 1927.
- _____. *Esboço de Psicanálise*, vol.XXIII, 1940.
- FREUD, S. [1915] Pulsões e Destinos da Pulsão. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud*,

- vol. I. Tradução: Luiz Alberto Hans. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- GARCIA-ROZA, L. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- GATTI, B. A.. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2010. Série Pesquisa
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOODE, W.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1968.
- GRANON-LAFONT, J. *A topologia de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- GRIMAL, P. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
- GUERRA, A. M. C. *A estabilização psicótica na perspectiva borromeana: criação e suplência*. 2007. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. Rio de Janeiro, 2010.
- JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- _____. *Para compreender a criança: chaves psicanalíticas*. São Paulo: Instituto Langage, 2011.
- KISIL, I. R. A. “*Como você sabe?*”: *o conhecimento e o saber na psicose infantil*; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n. 2012.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KUPFER, M. C. *Freud e a Educação – o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.
- _____. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LACAN, J. *O Seminário, livro 1, Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *O seminário, livro 2, O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. *O seminário, livro 3, As psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- _____. *O Seminário, livro 5, As Formações do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- _____. *O Seminário*, livro 8, *A Transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- _____. *O Seminário*, livro 11, *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *O Seminário*, livro 16, *De um ao Outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. *O Seminário*, livro 17, *O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- _____. *O Seminário*, livro 18, *De um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. *O Seminário*, livro 20, *Mais, Ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *O Seminário*, livro 22, *R.S.I.*, 1978. Inédito.
- _____. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. A Ciência e a Verdade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud – para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEMÉRER, B. Algumas reflexões do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. In *Letra Freudiana*, nº 23, ano XVII. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa, 1987.
- _____. La mainmise. In: *Um trait d'union*, Paris: PUG, 1992.
- _____. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MANNONI, M. *A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2000.
- MELO, A.G. da S. *A criança adoecida e o saber: contribuições da psicanálise*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

- MELO, M. I. A. *Lacan e a Topologia: um retrato da matemática sob o olhar da psicanálise lacaniana*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Programa de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, - UFRJ.
- MENEZES, E. J. Educação e Psicanálise: quando o saber faz a travessia do desejo. In ORNELLAS, M^a L.S. (org.). *Psicanálise & Educação: impasses subjetivos contemporâneos*. Salvador: Quarteto, 2011.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. São Paulo: Zahar, 1987.
- MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.
- NOVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORNELLAS, M. L. S. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.
- _____. (org.) *Escuta clivada: ancora saber no entre-lugares*. Salvador: Quarteto, 2010.
- _____. *[Entre]vista: a escuta revela*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- PAÍN, S. *Subjetividade e Objetividade: relações entre desejo e conhecimento*. São Paulo: CEVEC, 1996.
- _____. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERONE, U. *Modernità e memória*. Torino: 1987.
- RICOEUR, P. *La crise: un phénomène spécifiquement moderne*: Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques, 1998.
- ROCHEX, J. -Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- RONA, P. M. *A topologia na psicanálise de Jacques Lacan: o significante, o conjunto e o número*. 2010. Tese. (Doutorado em Psicologia). - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M.. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SCHONDORF, H. *René Descartes. La fondazione della filosofia moderna: La Civiltà Cattò III*, 1996.
- SCHOPENHAUER, A. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- SOUZA, M. C. C. C. de. Os professores escutaram a Psicanálise – mas quais foram os efeitos? In: MRECH, L. M.(Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- SAFATLE, W. Fusão Articulada. In: *Revista Filosofia especial: Psicanálise e Filosofia*, Ano I nº 06. São Paulo: Escala, 2012.
- STEWART, I. *Almanaque das curiosidades matemáticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- STRAUSS, L. *Tristes trópicos*. Lisboa: Perspectivas do Homem, 1979.
- TAILLANDIER, G. Introdução à obra de Lacan. In: NASIO, J. D., *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- TEIXEIRA, E. *Aventura pós-moderna e sua sombra*. São Paulo: Paulus, 2005.
- VANIER, A. *Lacan*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- VIDAL, M. C. V. Questões sobre o brincar. In *Letra Freudiana*, ano X, nº 09, s/d.
- VIOLANTE, M. L. V. Pesquisa em Psicanálise In: *Ciência, pesquisa, representação e realidade em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- VOLTOLINI, R. *Psicanálise e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. In *Revista Estilo da Clínica*, nº 01, vol. 17, 2012.
- VORCARO, A. *Sob A Vigência da Linguagem: Uma Aproximação À Clínica Psicanalítica de Crianças*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.
- _____. *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- WATSON J. B. *Sistemas e teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1963.
- WELLER, W., PFAFF, Nicolle. (org) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

ANEXOS



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Linha 2

LEITURA DE IMAGENS

O roteiro da leitura das imagens foi seguido conforme o da entrevista.





SABER



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Linha 2

Roteiro de Observação

Ambiência da sala de aula
Participação/ Implicação dos alunos
Autoridade pedagógica
Discurso (implícito) do professor
Discurso do aluno
Relação professor aluno



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Linha 2

Proposta de Roteiro de Entrevista

1. Solicitar que a criança se identifique: nome, idade, sexo, etnia, escolaridade, endereço.
2. Pedir que a criança fale sobre seus interesses /investimentos diários. (que lugar o conhecimento ocupa no seu cotidiano)
3. Perguntar acerca dos investimentos que ela faz na escola e no conhecimento que lhe é transmitido.
4. Solicitar que fale sobre a importância que ela dá ao conhecimento no seu cotidiano.
5. Solicitar que a criança nomeie o saber. Quais significantes ela dá à palavra SABER?
6. Pedir que ela fale sobre o manejo que a professora faz para transmitir o conhecimento. (a aula é ou não interessante para a criança?)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
 Departamento de Educação – Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Linha 2

O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas

Aracaju, 23 de outubro de 2013.

Prezados pais

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o interesse pelo saber escolar na instituição que seu(ua) filho(a) estuda e, para isso, farei uso de uma entrevista com algumas crianças. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As falas produzidas na entrevista pelas crianças serão utilizadas como dados importantes para a construção da minha dissertação de mestrado. Para tanto, solicito a autorização de vocês, pais, para que as falas de seu(ua) filho(a) possam ser utilizadas no decorrer do meu texto. Destaco que tais produções não serão identificadas.

Desde já agradeço a colaboração.

Cordialmente,

Eliana de Jesus Menezes

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação das falas do(a) meu(inha) filho(a) _____ na dissertação de mestrado da aluna Eliana de Jesus Menezes, mestranda do PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Responsável



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Linha 2

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura – capa – O nó borromeano – Granon-Lafont, 1990.

Figura 1 – Enodamento RSI + EFC + a - construção da pesquisadora.

Figura 2 – Jogos infantis – Brueghel, 1560.

Figura 3 – Os quatro discursos – Lacan, 1969.

Figura 4 – Trilogia: amor/saber/ódio – construção da pesquisadora.

Figura 4 - Demonstração Topológica.

Figura 5 – Demonstração Topológica 1.

Figura 6 - Nó da criança – Becker, 1997.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos – construção da pesquisadora.

Quadro 1 – Triangulação dos dados – construção da pesquisadora.