



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA– UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO– DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE– PPGEduc  
LINHA DE PESQUISA 2 – EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E  
FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

**PRISCILA OLIVEIRA DE ALMEIDA SANTOS**



*Campo de Trigo com Corvos, Vincent Van Gogh, 1890.*

**Entre desejo e demanda de conhecimento escolar:  
cri(a)me aluno-sujeito**

SALVADOR – BA  
2019

PRISCILA OLIVEIRA DE ALMEIDA SANTOS

**Entre desejo e demanda de conhecimento escolar:  
cri(a)me aluno-sujeito**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia / UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.

SALVADOR  
2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

S237e

Santos, Priscila Oliveira de Almeida

Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me  
aluno-sujeito. / Priscila Oliveira de Almeida Santos.-- Salvador, 2019.  
201 fls : il.

Orientador(a): Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da  
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Desejo. 2.Demanda de conhecimento. 3.Aluno-sujeito. 4.Escola.

CDD: 370

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ENTRE DESEJO E DEMANDA DE CONHECIMENTO ESCOLAR: CRI(A)ME  
ALUNO-SUJEITO**

**PRISCILA OLIVEIRA DE ALMEIDA SANTOS**

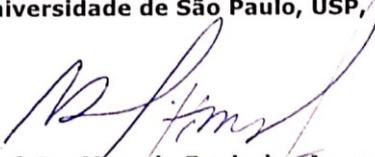
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 10 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Prof. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias**  
Universidade do Estado da Bahia – Uneb  
Doutorado em Psicologia da Educação  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



**Prof. Dr. Rinaldo Voltolini**  
Universidade de São Paulo, USP  
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



**Prof. Dr. Marcelo Frederico Augusto dos Santos Veras**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Psicologia  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil



**Prof. Dra. Tânia Maria Hetkowski**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico estas letras  
a minha mãe, Mabian Oliveira de Almeida, e  
ao meu pai, Antonio Washington Freitas de Almeida

A escuta, o afeto e a fala mostraram-me, a partir do movimento do meu desejo, a potência da palavra como construção e criação do meu singular estilo que se entrelaça às minhas demandas de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, orientadora desta dissertação, por ter apostado nesta proposta de pesquisa. Por sua dedicação, respeito, comprometimento e sabedoria. Por entender minhas questões, limitações e potencialidades.

À Banca Examinadora, pelo zelo, enamoramento e contribuições a esta pesquisa.

Ao meu marido, Rafael Santos, agradeço pelo companheirismo, parceria, paciência, amor e dedicação a mim e ao nosso filho.

Ao meu filho, Lucas Santos, agradeço, também, por sua paciência e impaciência em relação ao seu dizer “trabalho que não acaba nunca”! A ausência, por vezes não entendida, será importante ao seu processo de crescimento pessoal, assim como está sendo para o meu.

À minha mãe, Mabian Almeida, e a meu pai, Washington Almeida, pelo amor e apoio ao longo deste processo de mestrado e por alimentarem a minha fé.

À minha irmã, Mylla Almeida, e ao meu cunhado, Felipe Paranhos, pela disponibilidade e prontidão para colaborar e ler meus textos e traduções. E por estarem, ambos, sempre nos momentos de lazer também!

Aos meus sogros, Marilda Santos e Luiz Carlos Santos, que incentivam e apoiam meus estudos.

À minha amiga, Patrícia Júlia Coelho, pelo incentivo, esclarecimento e acolhimento para com as minhas inquietações acadêmicas e pessoais, ao longo de todo o processo.

À minha amiga, Cristina Borges, que está sempre pronta a ajudar e tanto contribuiu, em todo o trâmite de imersão no campo em que a pesquisa foi realizada.

Às minhas amigas, pelo apoio e a atenção. Mesmo na minha ausência. Obrigada por estarem ao meu lado e acreditarem tanto em mim!

Aos amigos Geppeanos, minha gratidão pelas ricas discussões. Que tanto contribuem para o meu crescimento profissional e, também, para aquelas que extrapolaram o universo acadêmico!

Aos alunos que destinaram parte de seu precioso tempo a participar desta pesquisa, compartilhando suas histórias e experiências. O meu muito obrigada a todos, pela generosidade. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível.

Agradeço, também, a todos que mediaram encontros com os alunos, e à escola, que abriu suas portas para que fosse possível trabalhar o lugar do aluno sujeito de desejo diante da demanda de conhecimento escolar, tema tão relevante à educação.

*Em toda empresa educativa, além dos conhecimentos transmitidos efetivamente, há algumas quantas coisas que, pelo contrário, perpassam em negativo no seio do ato. É o caso, precisamente, da própria alusão ao todo epistêmico impossível de ser veiculado na sua totalidade, da doação dos ideais que toma a forma de um dever-ser endividado, do saber sobre o desejo que revela ser ou um saber-não sabido ou uma certeza (isto é, um não saber), bem como o desejo que, embora transmitido, sempre é do Outro. Neste contexto, cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou assujeitamento a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas. (LAJONQUIÈRE, 1997, p.32-33)*

## RESUMO

A presente pesquisa – *Entre o desejo e a demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito* – tem como objetivo de estudo: analisar se o desejo do aluno-sujeito pode escutar a demanda de conhecimento advinda da escola, de maneira a possibilitar que este sujeito opere seu próprio estilo no processo do aprender. O estudo parte da escuta de um dos dilemas da escola: o não investimento do aluno-sujeito no tocante ao conhecimento que a escola transmite. Ao fazer essa escuta, algumas questões emergem: qual o lugar e a posição do aluno-sujeito, enquanto sujeito de desejo, diante da demanda de conhecimento produzida pela escola? Quais as implicações disso em seu processo do aprender? Os objetivos foram trabalhados a partir dos aportes teóricos que sustentaram esta pesquisa, a saber: Freud (1996), Lacan (1967-68; 1985; 1986; 1988b; 1992; 1995; 1998; 1999; 2002; 2003; 2007; 2016), Melman (1997; 2000), Miller (2005; 2012; 2013) e Charlot (2000; 2005; 2010; 2014); Kupfer (1997; 1999; 2000; 2005; 2007), Ornellas (2005;2010; 2011; 2014; 2016), Bauman (1998; 2003), Foucault (1973;1988;1994;1996;2001), Gramsci (1982;2006), Lajonquière (1997;1998;2006), Voltolini (2012). A rota metodológica foi de cunho qualitativo, sob o viés do método analítico, por se tratar de um estudo que trabalha, ao mesmo tempo, a complexidade da situação e a dimensão subjetiva do sujeito. Para delimitar a construção teórico-metodológica pertinente a esta investigação, a referencio na abordagem da psicanálise e da educação. Os dispositivos realizados foram: conversação e escuta individualizada, com nove alunos-sujeitos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Salvador. Os relatos foram degravados e analisados a partir dos pressupostos psicanalíticos que norteiam a pesquisa, por possibilitarem a escuta dos ditos, não-ditos, silêncios e pausas dos sujeitos investigados. Os significantes capturados neste processo, tais como: crime, crente, crescer e querer ser balizam os discursos dos alunos-sujeitos no caminho singular do desejo diante dos enfrentamentos com a demanda de conhecimento escolar que lhes é imposta.

**Palavras-chave:** Desejo. Demanda de conhecimento. Aluno-sujeito. Escola.

## ABSTRACT

The present research – Between the desire and the demand of school knowledge: to create me subject student–has a objective ok study: to analyze if the desire of the student-subject can listen to the demand of knowledge coming from the school of way to enable this subject to operate his own style in the process of learning. The study starts from listening to one of the school's dilemmas: the student-subject's non-investment in the knowledge the school conveys. In making this list, some questions emerge: what is the place and position of the student-subject, as subject of desire, in the face of the demand for knowledge produced by the school? What are the implications of this in your learning process? The objectives were based on the theoretical contributions that supported this research, namely: Freud (1996), Lacan (1967-68; 1985; 1986; 1988b; 1992; 1995; 1998;1999; 2002; 2003; 2007; 2016), Melman(1997; 2000), Miller (2005; 2012; 2013) and Charlot (2000; 2005; 2010; 2014); Kupfer (1997;1999;2000;2005;2007), Ornellas (2005; 2010;2014;2016), Bauman (1998; 2003), Foucault (1973; 1988; 1994; 1996;2001), Gramsci (1982;2006), Lajonquière (1997; 1998; 2006), Voltolini (2012). The methodological route was qualitative, under the bias of the analytical method, because it is a study that works at the same time on the complexity of the situation and the subjective dimension of the subject. To delimit the theoretical-methodological construction pertinent to this research, the reference in the approach of psychoanalysis and education. The devices were: conversation and individual listening, with nine students-subjects of the sixth year of Elementary School II of a school in the public school network of the city of Salvador. The reports were exacerbated and analyzed from the psychoanalytical assumptions that guide the research for enabling the listening of the sayings, non-sayings, silences and pauses of the investigated subjects. The signifiers captured in this process, such as: crime, believer, growing up and wanting to be mark the speeches of students-subjects in the singular path of desire in the face of confrontations with the demand for school knowledge imposed on subject students.

**Keywords:** Desire. Demand for knowledge. Student-subject. School.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema	<b>118</b>
Figura 2 – Grafo do Desejo	<b>121</b>

## SUMÁRIO

### SESSÃO I

- 1 Abre-se a escrita: o princípio da pesquisa** 13

### SESSÃO II

- 2 Desejo e demanda de conhecimento** 31
- 2.1 Desejo** 31
- 2.2 Demanda** 35
- 2.3 Conhecimento** 39
- 2.4 Sujeito de desejo e demanda de conhecimento escolar** 47
- 2.5 O estilo de aprender do aluno-sujeito: transmissão e criação** 53

### SESSÃO III

- 3 Percurso metodológico** 62
- 3.1 Imersão no campo** 62
- 3.1.1 Lócus 62
- 3.1.2 Sujeitos 64
- 3.2 Método analítico** 65
- 3.2.1 Atenção flutuante 75
- 3.2.2 Associação-livre 77
- 3.2.3 Transferência 79
- 3.3 Dispositivos** 82
- 3.3.1 Conversação 83
- 3.3.2 Escuta individual 85

### SESSÃO IV

- 4 Análise: o que na fala e na escuta reverbera o aluno-sujeito** 89
- 4.1 Conversação: significantes na via do desejo** 89
- 4.2 Escuta individual: significante que marca um ponto desvela o conto** 147

### SESSÃO V

<b>5 (In)conclusões</b>	170
<b>REFERÊNCIAS</b>	183
<b>ANEXO A- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	197
<b>ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	199

## SESSÃO I

### 1 ABRE-SE A ESCRITA: O PRINCÍPIO DA PESQUISA

A obra *Campo de Trigo com Corvos* do pintor holandês Vincent Van Gogh foi concluída em julho de 1890, em suas últimas semanas de vida. Esta é uma obra intensa, cujas tonalidades e traços fortes entre os contornos de um trigo dourado e revolto me remetem aos caminhos labirínticos do desejo, que marcam, angustiam e mobilizam nossas demandas. O azul intenso e contrastante rasga o céu, com fortes pinceladas, onde corvos parecem voar livremente. Seria uma promessa de liberdade a seguir os caminhos labirínticos do desejo? Ou de alcance do saber, já que os corvos também são conhecidos na crença popular como detentores de saberes ocultos?

Muitos acreditam que esta foi a última obra de Van Gogh, mas há ainda algumas outras, além desta. No entanto, nenhum dos trabalhos posteriores de Van Gogh teve tanta força quanto este, o que faz com que *Campo de Trigo com Corvos* seja considerado o seu testamento pictórico. Críticos e historiadores de arte analisam a obra como uma representação do estado de espírito de Van Gogh, na ocasião. Descrevem a pintura, apontando o céu como ameaçador e escuro, os três caminhos, no campo, sendo o central um beco sem saída e os dois outros de final ou percursos desconhecidos e, os corvos, símbolos de maus presságios, ou mesmo da morte. Enfim, referem-se à obra como um grito de agonia.

Para Lacan (1959-60/1988a), a arte, enquanto fato sublimatório, reflete o estarecimento, a surpresa, a sideração produzida pelo efeito do encontro com uma obra de arte, o que se revela no fato disso, repentinamente, adquirir uma dignidade que a arte não tinha antes – ser uma Coisa. É claro que a obra não é a Coisa em si, mas ela revela algo que subsiste, e aponta a Coisa para além do objeto, desvelando a Coisa da qual ele é indício, mas para além de si mesmo. A sublimação, na definição lacaniana, implica o vazio de *das Ding*,<sup>1</sup> desvendado a partir de um objeto que, apesar de incapaz de fazer a sua representação, pode expor sua opacidade sob outra perspectiva. Essa característica é o que confere a muitas obras de arte,

---

<sup>1</sup>*Das Ding* (a Coisa), termo alemão utilizado por Freud (1895/1996b), já no início de seus escritos, e que será retomado na leitura lacaniana, portando uma cifra de grande valor para a psicanálise. Marca o lugar do objeto a, operador da estrutura, ponto de real onde o mais íntimo está lançado fora, no exterior.

como ao *Campo de Trigo com Corvos*, seu caráter de eternidade, pois não será nunca possível dizer tudo sobre ela, por sempre haver um ponto inabordável. A arte amplia as possibilidades de interpretação, ela é inesgotável, assim como as vias que pulsionam o desejo e as possíveis demandas estabelecidas. O encontro com a obra desvela a experiência com o objeto, que é sempre faltante, fornecendo apenas um pequeno suplemento de gozo no desejo.

É diante desta marca faltante, que nos mobiliza e conduz a variadas investigações, que apresento esta pesquisa: *Entre o desejo e a demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito*.<sup>2</sup> *Desejo* como pulsão, ou seja, apetite de gozo, que opera na cadeia significativa como Lacan (1988b) aponta. *Demanda de conhecimento* como aquele pedido que vem do Outro, no caso, a escola, os professores. Uma oferta do objeto cultural com um pedido de construção de conhecimento para o aluno. *Cri(a)me* consiste em um jogo de palavras a partir do significante trazido pelos alunos na primeira conversação – *crime*– e que perpassa as conversações finalizando com a construção do criar a si mesmo, que consiste em dar lugar ao sujeito desejante que cada um pode estruturar, referido pelo *querer ser alguém*.

Nestas linhas, crio e experimento, entrelaço os fios que tecem minha vida cotidiana. Tessitura marcada pela curiosidade de conhecer, entender melhor os afetos<sup>3</sup> prazerosos e desprazerosos, as situações e as relações humanas. A partir de um olhar apurado e através de uma escuta atenta, arriscava-me a desvelar o que havia de mais doce e mais amargo, em mim e no outro, desde muito pequena. O desejo de saber a minha verdade, o processo, na busca por encontrá-la e entendê-la, fez-me, cada vez mais, demandante de conhecimento. Buscar nos objetos do conhecimento fios que auxiliassem a minha constituição, enquanto sujeito desejante, fez marca significativa nessa tecelagem que procurava um estilo próprio de urdir e arrematar. A

<sup>2</sup>O termo aluno-sujeito utilizado nesta pesquisa articula-se à noção de sujeito para a psicanálise. O aluno é visto enquanto sujeito do desejo, que se manifesta em seu dizer diante das relações intersubjetivas estabelecidas, o que marca sua singular maneira de lidar com suas (im)possibilidades.

<sup>3</sup>A noção de afeto pode se encontrar no campo do prazer e do desprazer, resultante de uma experiência, de satisfação ou insatisfação, e que se expressa no sujeito, de forma manifesta ou latente. Pode-se dizer que o afeto envolve a ambivalência. Prazer e desprazer tecem-se e estruturam o sujeito. De acordo com Freud (1894/1996a), o estado de saúde pressupõe que o afeto esteja circunscrito a uma espécie de balança energética psíquica, de forma que qualquer descompasso entre a descarga afetiva esperada e aquela que de fato se dava concorreria para a patologia histérica. Ao explicitar o mecanismo do recalque, Freud (1915/1996i) atribui ao afeto três destinos possíveis, a saber: pode ser suprimido, transformado em uma quota afetiva qualitativamente diferente ou transformado em angústia. Assim, Freud (1915/1996i) incorpora o recalque como um mecanismo fundante do aparelho psíquico e as vicissitudes do afeto como constitutivas dos distintos mecanismos psíquicos. Lacan (1963/2005) aponta a angústia como afeto por excelência, no seu estado bruto de um mutismo irrepresentável ou não simbolizável enquanto tal. Para Freud, o surgimento da angústia sinaliza para o eu um perigo proveniente de outro lugar, perigo que Freud qualifica como interno e que podemos conceber como relativo ao campo pulsional. Na perspectiva lacaniana, compreende-se que o sinal de angústia que irrompe no eu não denuncia um perigo interno, mas sim algo que se passa na dimensão do Outro. Trata-se de um sinal que se produz no eu, mas que se destina a advertir o sujeito sobre um desejo.

escola foi um espaço que se apresentou como meio social, para ressignificar e reeditar meus afetos, e que me ajudou simbolicamente nesse processo. Assim, a aluna estudiosa, da infância, adolescência e mesmo da vida adulta, foi e é fundante de minha estruturação psíquica, afetiva, cognitiva e social.

Foi diante da necessidade de escutar o sujeito em suas relações com o mundo que me formei em Psicologia, mas o enamoramento pela psicanálise foi à primeira vista. No meu percurso profissional, aprofundei meus estudos, minhas experiências analíticas e, em paralelo com a clínica, vivenciei a docência como campo de trabalho. Enquanto docente, comecei a me inquietar com a questão do desinvestimento do aluno, no âmbito do estágio em que eu era preceptora, e os problemas ganhavam mais força com os estudantes de psicologia, que não pareciam tão investidos libidinalmente em seus projetos de estágio, do que com os alunos da especialização. Diante da minha escuta desses alunos, era ponto nodal como a demanda de conhecimento naquela determinada área de estágio se enlaçava ao desejo de saber de cada um deles. Do mesmo modo, ficava mais claro que o desinvestimento, maior na graduação do que na pós-graduação, se apoiava na relação de cada sujeito com as próprias verdades singulares que o impulsionavam (ou não) a tal movimento de estudo, já que a especialização era uma escolha mais aprofundada daquele sujeito, que buscava se aproximar deste conhecimento, enquanto profissional. Destarte, fiquei a me questionar sobre o lugar do desejo do aluno e, como eu, enquanto professora, poderia escutá-lo, para que pudesse auxiliar, nesse processo do ensinar e aprender, a como lidar com o próprio estilo e como escutá-lo de maneira a entrelaçar o anseio de cada sujeito às exigências institucionais. Assim, comecei a refletir sobre o tema e a estudar, ainda que solitariamente, a questão do desejo e a demanda de conhecimento escolar.

Como sempre estive vinculada ao aprender, minhas amarrações sintomáticas levaram-me ao investimento escolar. Então, ler, estudar e escrever mobilizam-me sobremaneira. Em decorrência, lidar com o desinvestimento de alguns sujeitos no estudo fez-me refletir sobre a minha própria forma de lidar com os estudos e a forma dos outros lidarem com a questão da demanda de conhecimento. É tocante pensar como são belas e interessantes as formas singulares em que cada sujeito faz suas amarrações diante de contextos que lhe são próximos. A psicanálise ajuda-me a examinar cada situação, diante de sua singularidade e da relação com o significante fundante de cada sujeito, o que estabelece conexões com o desejo do sujeito, sendo nesta perspectiva que entendo o elo entre psicanálise e educação, enquanto possibilidade

de emergir um outro olhar sobre o processo do ensinar e aprender, que implique uma mudança paradigmática da função educativa.

Na clínica, escuto crianças, adolescentes e adultos e, de forma sincrônica a minhas inquietações diante da experiência docente, percebi um aumento relevante do desinvestimento escolar. O maior número de queixas, feitas por escolas e/ou pais, refere-se à falta de demanda de conhecimento por parte dos alunos, demanda que, na clínica, ampliava o enigma relativo ao desejo de saber dos sujeitos, na contemporaneidade. Houve, também, uma procura maior de atendimento da parte de professores que se revelavam angustiados diante do desinvestimento dos alunos, em suas aulas, referindo-se à falta de atenção e de mobilização em sala de aula. Alguns docentes diziam que o problema não estava na agitação, na conversa paralela, como em outras épocas, mas em uma estranha dispersão, uma falta de interesse em estar ali ou de escutar as proposições vindas do professor.

Em que pesem as inúmeras pesquisas, no campo da educação, sobre *como ensinar* e *como aprender*, algo parece estar fora da cena e escapar ao domínio das técnicas. Mesmo vivendo em um mundo em que a busca de informação se tornou central às atividades diárias de muitos sujeitos, com os avanços tecnológicos e a entrada (importante) dos meios de comunicação nos espaços do nosso cotidiano, a vida escolar de parte dos alunos não demonstra esse mesmo fundamento pelo apreço ao conhecimento escolar. A era da informação, que despontou diante da globalização não diluiu o mal-estar social até o momento. E vejo a persistência ou a insistência dos ditos fracassos escolares (sujeitos que não aprendem, desatentos, opositores, hiperativos), enfim, sujeitos desinvestidos da mobilização pelo aprender frente ao acúmulo de conhecimento apresentado nos espaços escolares. Então, pergunto: o que ocorre com estes sujeitos que, diante de tantos objetos de conhecimento, se anulam, refutam a construção de conhecimento? Seria o estilo de transmissão um viés importante para o enodamento deste processo?

A relevância de um referencial psicanalítico no delineamento do presente estudo pode ser fundamentada na distinção entre *desejo* e *demanda de conhecimento escolar*, sendo importante sustentar que, na relação do ensinar e do aprender, a presença do imponderável e do incontrolável é fundante. Este fato gera implicações consideráveis, quanto às possibilidades de uma metodologia de ensino.

Frente ao advento da tecnologia, em que a rapidez da informação possibilita ao aluno aprender de forma mais dinâmica e criativa, cabe aos professores usarem o espaço da sala de aula para escutar o aluno sobre como a demanda de conhecimento escolar se relaciona com a história de vida dele, com vistas a fomentar a inclusão, a atenção e o estudo, de maneira que a escola seja o lócus do processo de aprender e ensinar. Desta forma, na presente pesquisa, me apoio na escuta e no olhar para as nuances do *desejo do aluno-sujeito e da demanda de conhecimento* escolar, através do referencial psicanalítico.

O espaço para o aluno-sujeito e sua motivação, em sala de aula, vem diminuindo, no que tange ao ensinar e aprender, no âmbito do sistema de ensino formal. O aluno, enquanto sujeito receptor de informações, já não aposta em um modo de ensino descontextualizado, encontrado em muitas escolas, que ainda se mantêm em um sistema tradicional de educação. Estas são escolas que se fundamentam em índices quantitativos e conteudistas, dirimindo a subjetividade e, assim, as singularidades. Assim, parece haver uma necessidade de articulação do ensinar e do aprender, para que seja possível desvelar o aluno-sujeito, levando-o a demandar conhecimento, a querer aprender.

Aprender é um processo particular no qual podemos ampliar as possibilidades de lidarmos com os limites existentes no cotidiano. Ao chegar ao mundo, a necessidade da vida humana começa a se impor e o sujeito se precipita em experiências diversas, as quais resultam em algo que passa a ser considerado como aprendido, por automatismo ou por uma construção de conhecimento. A construção de conhecimento nos caracteriza, enquanto sujeitos, de forma bem distinta dos animais. A partir do momento em que a linguagem nos enlaça em processos simbólicos, onde sonoridades e palavras envoltas de afeto nos conduzem a operarmos de maneira singular, o estilo de aprender de cada sujeito o convida a uma construção de conhecimento. Desta maneira, aprender se interliga não só com o ter o objeto conhecimento, mas também se interliga com o ser, pois esse processo nos constitui enquanto sujeitos de desejo, em nossas trocas teóricas e afetivas, ou seja, na busca de um saber de si, a construção de conhecimento pode se apresentar como tentativa de objeto de desejo.

Em que pese o lugar da não generalização e da constatação de que só números nem sempre refletem a realidade pesquisada, como é caso em uma pesquisa qualitativa como esta, achei pertinente trazer dados de uma pesquisa quantitativa e integrá-los à minha pesquisa. De certo, ela não nos aponta singularidades, mas nos demonstra que há um mal-estar entre aluno e escola no Brasil. Os dados oficiais de pesquisas em nosso país revelam que a busca pelo

conhecimento se entrelaça à mobilização de cada sujeito e apontam um cenário educacional que não reflete as posições subjetivas do aluno, no momento, o que dificulta o enlaçamento deste mesmo aluno ao conhecimento transmitido pela escola. O relatório PISA 2015 – *Programme for International Student Assessment and Analytical Framework*<sup>4</sup>– Programa de Avaliação Internacional de Estudantes(OCDE, 2016),<sup>5</sup> por exemplo, apresenta números importantes que evidenciam o contexto educacional brasileiro de desinvestimento do aluno frente ao modelo de ensino tradicional.

Entre os pontos considerados problemáticos, no relatório PISA 2015, está a alta taxa de reprovação do sistema educacional brasileiro. A média do país aparece como três vezes superior à da OCDE, pois cerca de 36% dos alunos brasileiros que fizeram o PISA foram reprovados em algum momento da vida escolar. Outro ponto, o absenteísmo regular, também representa a falta de interesse por parte dos estudantes, tendo consequências negativas em seu processo educacional e pessoal, ao contribuir para um ambiente de ensino-aprendizagem intermitente, com espaços vazios de relações e afetos. Sobre essa questão, a assiduidade dos jovens de 15 anos às aulas foi avaliada e o maior percentual (48%) observado nesse quesito foi: “*Faltei um dia todo de aula*”. Com relação à sensação de pertencimento à escola, foram apresentados os seguintes dados, pelos estudantes brasileiros: “*Sinto-me como um estranho (ou deixam-me fora de tudo) na escola*” (21,6%, em média), “*Sinto-me como um estranho e que não faço parte do grupo na escola*” (20,3%) e “*Sinto-me só na escola*” (19,8%). Este estudo aponta que a escola não é um lugar de afeto e construção social para uma grande quantidade de alunos brasileiros, desta forma o desinvestimento do aluno para com a escola parece ficar eminente.

Assim, destaco a relevância da pesquisa realizada, pela possibilidade de mudança de paradigmas, no que concerne ao reconhecimento de formas de construção de conhecimento para o aluno, admitindo e oportunizando experiências de protagonismo e de reflexão para ele, enquanto ser aprendiz e, para o professor, sobre o seu lugar e posição, na escola e frente ao seu alunado. É imprescindível, hoje, investigar questão do desinvestimento do aluno-sujeito, no âmbito escolar, muitas vezes representado por violência, falta de atenção, desobediência e

---

<sup>4</sup>O PISA é reconhecido por ser uma avaliação amostral externa, de larga escala, que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países participantes. A pesquisa ocorreu no Brasil, em 2015, sobre uma amostra de 841 escolas e 23.141 estudantes avaliados.

<sup>5</sup>OCDE –Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – é uma organização internacional de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, e procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A sede da OCDE localiza-se no *Château de la Muette*, em Paris, França.

patologias. Desta maneira, este estudo possibilita ampliar o olhar teórico acerca dos objetos de estudo e apresentar contribuições relevantes para o campo de pesquisa e a práxis da educação.

Problematizo a pesquisa, questionando: qual o lugar e a posição *do aluno-sujeito* frente ao *seu desejo* e à *demanda de conhecimento produzida pela escola*? E quais as implicações no processo de aprender do aluno-sujeito? Assim, objetivo analisar de que forma o aluno sujeito de desejo escuta a demanda de conhecimento advinda da escola, diante da possibilidade deste aluno operar seu próprio estilo no processo de aprender. Para isso, busco identificar de que maneira desejo e demanda de conhecimento perpassam o campo educativo pela via da psicanálise e educação. Analiso qual o lugar que a construção de conhecimento ocupa no discurso do aluno-sujeito. E busco a forma que o aluno-sujeito opera seu estilo de aprender diante da demanda de conhecimento escolar.

Nesta itinerância investigativa, utilizarei teóricos que darão respaldo e consistência a este estudo, sendo eleitos tomando-se como referência o objeto em questão. Com relação *ao desejo de saber* e *a demanda de conhecimento*, convido Freud (1996), Lacan (1967-68; 1985; 1986;1988; 1992; 1995; 1998;1999; 2002; 2003; 2007; 2008; 2016), Melman(1997; 2000), Dunker (2016), Miller (2005; 2012; 2013) e Charlot (2000; 2005;2010;2014); no estudo sobre o ensinar e aprender: Kupfer (1997; 1999;2000; 2005; 2007), Ornellas (2005;2010;2011;2014; 2016),Bauman (1998; 2003), Foucault (1973;1988;1994;1996;2001), Gramsci(1982;2006), Lajonquière (1997;1998;2006) e Voltolini (2012).

A posição de Freud (1905/1996d;1908/1996e) frente ao conhecimento estava em pensar os determinantes psíquicos que levam o sujeito a ser um *desejante de saber*. Abordar esse tema, a partir de uma perspectiva freudiana, é procurar resposta à pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Diante desta reflexão, pode-se vislumbrar e entender melhor o que é o processo de ensinar e aprender, pois este depende da razão, que mobiliza a busca de conhecimento em cada sujeito.

Para este autor, as primeiras investigações são sempre de ordem sexual e o que está em jogo é a necessidade do sujeito definir o seu lugar no mundo. A princípio, este lugar se situa em relação aos pais, ou melhor, o lugar do sujeito refere-se àquilo que os pais esperam que a criança seja. A pergunta *de onde viemos* vincula-se a *qual é a minha origem diante do desejo de meus pais? O que estes querem de mim?* Desta maneira, as perguntas sobre a origem das

coisas estariam na base das primeiras investigações infantis e é o que sustenta a relação do sujeito, como ser desejante de saber, com aquilo que o cerca, segundo a teoria freudiana.

Em Lacan (1956-57/1995), o *desejo* advém entre a necessidade e a demanda, mas se distingue de ambas. A *necessidade* vincula-se ao que é da ordem do natural e se satisfaz com um objeto específico. Já a *demanda* é uma formulação endereçada ao outro, situada no campo da palavra e da linguagem, sendo que seu objeto não é essencial, pois a demanda articulada pelo ser falante é sempre enredada por uma demanda de amor. O objeto do desejo não é um objeto da realidade, mas um objeto faltoso, claudicante, chamado por Lacan de objeto *a* (objeto causa do desejo) ligado ao fantasma<sup>6</sup> do sujeito. O desejo “procura se impor sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro e exige ser reconhecido absolutamente por este outro” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 114). O desejo nasce, então, além da demanda, onde existe o registro de uma falta na satisfação da demanda. O desejo aparece como falta de um objeto, que é para sempre perdido, o que implica que esta falta é estrutural e constituinte do sujeito desejante. Vinda primeiramente da mãe e depois do pai, é a linguagem que efetua este corte simbólico, separando o sujeito do objeto de seu desejo, que, neste momento, está amalgamado ao desejo da mãe, e que constitui o desejo como falta. Assim, desejo é algo da ordem de uma busca para obter a falta no Outro, o que é possível realizar, mas não satisfazer.

O sujeito desejante busca conhecer, obter certas informações, produzir conhecimentos, na aposta de tamponar, preencher a falta que teima em aparecer em sua jornada. Este objeto do desejo sempre apontará para o caminho que o sujeito vislumbra alcançar e que parece inatingível. A maneira como o sujeito se posiciona diante de suas demandas ao outro, nos desvela pistas de sua pulsão desejante. Na escola, o aluno-sujeito pode encontrar o brilho na forma de falar do professor, ou deste conduzir algumas situações, e o afeto transmitido pelo professor tonifica ou aniquila o estabelecimento da transferência do aluno. O professor demanda conhecimento deste aluno-sujeito que pode vir a produzi-lo, ou não, a depender de como a transferência foi instituída.

O desejo é marcado pela falta que tem sido negada pelo discurso presente em nossa sociedade, onde as relações são construídas de forma fugaz, geralmente diante de aparelhos

---

<sup>6</sup>O que Lacan (1958-59/2016) denomina *fantasma* é a representação imaginária do objeto perdido do desejo, desdobrado metonimicamente em objetos substitutos, em objetos que causam e sustentam o desejo: *objeto a*, o oral, o anal, o escópico, o fãlico, enquanto objetos da fantasia.

eletrônicos, sem que as brechas dos desencontros da linguagem possam gerar angústia e falta. E se tais disposições ocorrerem, será possível corrigir o problema com um simples desligar, deletar, excluir, bloquear, desconectar do outro. Segundo Ornellas et al (2014), é evidente uma nova forma de comunicação e de relações, onde o campo escópico assiste ao vazio das mensagens virtuais. Podemos observar que, no mundo onde a conexão aos *gadgets*<sup>7</sup> e a internet é prática usual, a informação se encontra literalmente no bolso dos sujeitos. O conhecimento que antes era mediado pelos pais, educadores, adultos, agora é mediado pela máquina, que encontra automaticamente informações disponíveis e libera para o sujeito uma gama de informações para que ele possa fazer a leitura e a devida reflexão. Desta forma, o conhecimento parece não estar somente ao lado do adulto, do professor, o que coloca o mestre em uma posição cada vez mais desautorizada.

É difícil pensarmos a escola hoje como um lugar específico, onde dispomos de um tempo, que se distancia e difere de outros tempos em que estamos integrados ao cotidiano. A temporalidade escolar não pode ser vista como algo dissociado da cultura e da construção subjetiva dos sujeitos ali presentes. A escola é um espaço social e as experiências que aí ocorrem precisam ser estudadas e investigadas como parte da cultura de uma sociedade. Cada vez mais percebemos as escolas ajustando seus objetivos aos interesses corporativos, demandando produção acelerada de informações, como no universo virtual.

A virtualização, ou seja, o movimento de passagem do atual para o virtual inclui uma dinâmica do particular para “uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica” (LÉVY, 1996, p.18). O virtual assume, assim, o lugar do significado, ou matriz geradora, em oposição à atualização particular do significante, ou o atual. Neste ponto, Lévy (1996) chega a comparar o virtual a um “vazio motor”, incluindo aí sua força gerativa. A partir de então, o autor passa a trabalhar com o conceito de virtual no que ele qualifica como uma de suas principais modalidades o desprendimento do aqui e agora. Deste modo, reinventa uma cultura nômade e dispersa, o que faz surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram de forma desterritorializada. Ocorre um desengate que separa os indivíduos do espaço físico, ou geográfico, e da temporalidade do relógio e do calendário, embora estes não sejam totalmente independentes do espaço-tempo de referência. A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. A velocidade é uma propriedade importante da virtualização.

---

<sup>7</sup> Grifo nosso. *Gadget* é uma gíria tecnológica que se refere a um equipamento complexo, criado para facilitar uma função específica e útil no cotidiano, como, por exemplo, os dispositivos eletrônicos portáteis.

Aliada à velocidade apontada por Lévy (1996) verifica-se, também, uma instabilidade, uma incerteza, uma fluidez no pensar e no agir social. Hoje, parece que o sujeito tem que se apresentar maleável à uma constante mutação, no modo de ser, agir e pensar, para não se tornar um estranho. O modo de viver do sujeito pós-moderno, segundo Bauman (1998), leva a um mal-estar, pois há uma liberdade em busca do prazer que precisa de uma mínima margem de segurança para que o sujeito a tolere. O autor afirma que o sujeito está sem configuração, encontra-se em estado líquido. “Quando é a vez de a segurança ser sacrificada no templo da liberdade individual, ela furta muito do brilho da antiga vítima”(1998, p.10)A sociedade líquida-moderna (BAUMAN, 2003) não mantém a mesma formatação por muito tempo, sendo capaz de assumir qualquer forma, assim, a segurança submetida à liberdade individual deixa de ser algo imprescindível. Para Bauman (1998), estar em risco não parece ser temido como em outros momentos vividos pela sociedade, e a liquidez surge em sua formulação para descrever o sofrimento, nomeando o mal-estar social. Em meio a esse movimento alternado de expectativas e anomia, formações de subjetividade tendem a ser alienadas pela completa entrega às pulsões, e o excesso, pela via do hedonismo, sendo o único comando a seguir. Entregues ao discurso capitalista, e também científico, os sujeitos desaparecem frente aos objetos que tamponam suas falhas, num imperativo incessante: goze!

Neste terreno com pouco espaço para o cindido, para a falta, há pouco lugar para o diálogo. Assim, professor e aluno não conseguem encontrar espaços e momentos para uma escuta atenta um do outro. Enredados nas suas incompletudes, buscam um caminho para aliviar o mal-estar, na tentativa de não verem a falta em si e no Outro. Para que haja estabelecimento de um vínculo entre aluno e professor se torna imprescindível que o fazer pedagógico ultrapasse a pura transmissão de conteúdo, informação, para que o professor possa transmitir seu modo de saber, estilo e afeto. Estes constituem manejos fundantes para que o aluno encontre um caminho no seu processo do aprender para saber-fazer frente à demanda de conhecimento escolar. Diante desta realidade, problematizo: qual o lugar do *aluno sujeito de desejo frente à demanda de conhecimento advinda da escola?*

Segundo Arroyo (1992), a ideia do direito à educação para todos, prevista no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), não teve o impacto necessário no ensino das escolas. Hoje, as políticas públicas complexas e contraditórias que normatizam as metodologias pedagógicas que atuam nas escolas brasileiras, ainda continuam sem trabalhar com o singular, com a subjetividade envolvida no processo do ensinar e aprender, o que as coloca numa

posição rígida, preocupada apenas com resultados e a transmissão de conteúdo. Como aponta Charlot (2008), existem muitas contradições no cotidiano do professor, em sua sala de aula.

As relações tornaram-se mais tensas em nossa sociedade, pois o sucesso e o fracasso escolar ultrapassaram os muros escolares. Charlot (2008) afirma que em suas pesquisas os alunos não vão mais às escolas para aprender, mas para tirar boas notas. Observa-se que há uma defasagem entre a nota esperada e a mobilização intelectual do aluno. Nessa lógica do processo do aprender, o professor deve ser ativo e transmitir a maior quantidade de conteúdo possível para um aluno passivo. Enquanto isso, tanto a família quanto a escola se inquietam diante do aluno que apresenta dificuldades específicas, relacionadas ao conhecimento escolar. Tais dificuldades caracterizam-se, geralmente, como desinteresse, desatenção e baixo rendimento escolar, provavelmente porque o aluno-sujeito não está sendo escutado em seu singular processo de aprender. Se a avaliação fosse processual é provável que os professores tivessem outros dados do rendimento escolar. Mas, como eu estava a dizer, não é só uma questão de avaliação, há uma complexidade no processo do ensinar e aprender, que reverbera o singular de todos os participantes. Constatam-se queixas recorrentes: de um lado, o aluno, quando verbaliza que “*estudar é chato, é sem sentido o estudo*” e, de outro, o professor, que vê o aluno a cada dia mais disperso, sem investimento nos espaços escolares.

Kupfer (2005) afirma que o ato de aprender sempre implica uma relação com outro sujeito, aquele que ensina. Assim, não se pode pensar em ensino sem professor. A relação professor-aluno é imprescindível para que o aprender aconteça, sendo importante não só focar no conteúdo a ser transmitido pelo professor, mas no campo transferencial,<sup>8</sup> afetivo, que se

---

<sup>8</sup>Campo transferencial, neste texto, refere-se ao conceito de transferência retirado da psicanálise. Para Freud (1915/1996g), a transferência assemelha-se ao amor, pois ela se articula ao que falta ao sujeito. A transferência inicia-se por uma demanda de amor. O aluno-sujeito enamora-se do saber que ele acredita que o professor possui. Freud (1915/1996g) diz que o aluno transfere para o professor, de forma singular, algo das relações parentais, reeditando afetos transferidos ao professor que, se bem conduzidos, podem mediar as questões do conhecimento. Em Lacan (1967-68), encontramos um avanço de formalização do manejo da transferência, com o conceito de Sujeito suposto Saber (SsS) e seu algoritmo. Com o conceito de Sujeito suposto Saber, Lacan (1967-68) isola algo presente na experiência comum, a referência de todo questionamento a um lugar em que se supõe haver um Saber. Ainda que não se saiba, a possibilidade de Saber sendo antecipada, em algum lugar, ou encarnada em alguém, ou suposta em algum procedimento para se obtê-lo. Esta função permite, no campo do tratamento psíquico, localizar a transferência que torna atuante a análise. Assim, como podemos constatar na escola, quando o aluno supõe Saber ao professor. Quando a função do Sujeito suposto Saber passa de uma suposição genérica de que um psicanalista pode tratar, para a suposição de que o sintoma tem uma verdade a ser alcançada, ocorre simultaneamente a uma especificação da suposição de saber àquele analista. Não necessariamente que ele saiba, mas que, de algum modo, por sua presença, alguma forma de acesso à verdade do sintoma se realiza. Esta passagem é correlata a uma mudança na relação transferencial, de uma “transferência selvagem” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 140), a um “amor que se dirige ao saber” (1973/2003b, p. 555). Marca-se assim, uma diferença: se para Freud havia uma relação transferencial com a troca de afetos, para Lacan, há a transferência com a demanda de um saber ao Outro.

estabelece entre o professor e seu aluno. Quando o aluno se dirige ao professor atribuindo-lhe um sentido diante do singular do seu desejo, isso significa que o professor, tomado na transferência, será escutado a partir desse lugar em que foi colocado pelo seu aluno. Seu discurso passa a ser escutado através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito. Kupfer (2005) revela que isso explica o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que marcam o percurso intelectual de alguns alunos.

Charlot (2005) corrobora com a perspectiva trazida por Kupfer (2005), em seus trabalhos, nos quais coloca o tema da relação com o saber como base fundamental da aprendizagem. Assim, aponta para a necessidade de deixarmos de evidenciar informação para focalizarmos a construção do saber, fortalecendo o laço do aluno com sua formação, com a construção do seu intelecto, e também os saberes docentes que conduzem o professor à realização de seu trabalho educativo.

A construção de conhecimento é uma bricolagem entre o saber do conhecimento e o saber do inconsciente, sendo assim, o amor ao conhecimento que o professor apresenta encanta o aluno-sujeito que, diante das relações especulares estabelecidas, pode facilitar ou dificultar a transmissão do saber fazer com este objeto apresentado ao aluno. Em sala de aula, os sujeitos transferem afetos que podem servir ou não ao processo do ensinar e aprender como potência.

Charlot (2000), em seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, faz indagações que norteiam seus estudos e que nos fazem refletir sobre como as relações escolares perpassam por outra dinâmica que não, somente, a de transmissão de conteúdo. As escolas da rede pública de ensino têm sido o cenário de uma complexa organização de políticas públicas, nas quais os protagonistas do processo (professores e alunos) não são escutados para que projetos pedagógicos sejam implementados. Vemos muitas das instituições onde a decadência socioeconômica é evidente, seja pela falta de material didático, de estrutura física da escola, aliada à falta de autonomia do professor, ou pelo empuxo por parte deste em refugiar-se na impotência, evitando a prática dos espaços de fala e se enclausurando nos saberes contidos nos livros, justificando-se por não possuir garantias profissionais, nem salário suficiente para conduzir sua trajetória de maneira digna. Desta forma, o aluno-sujeito, que não tem em casa, nem na escola, um espaço de fala possível, para ser escutado e trabalhado em suas possibilidades diante das contingências da vida, revela muitas vezes em atos violentos aquilo que não pode ser dito. Outros encontram, em seus caminhos, enlances com o amor ao conhecimento, que é desvelado por algum professor que

ilumina a trajetória escolar de tal aluno. Podemos constatar isto, no fragmento a seguir, postulado por Charlot (2000):

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p.9)

As questões trazidas pelo autor reafirmam a necessidade de maiores estudos, nesta área do desejo do aluno-sujeito e da demanda de conhecimento escolar, apontando para a ideia de que todo sujeito tem uma atividade intelectual e que o fato de mobilizar ou não essa potencialidade depende do sentido que ele confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Isso levanta variáveis diante da história singular de cada aluno. Destarte, os motivos que despertam o interesse de aprender em um sujeito podem não ter nenhum efeito sobre outro, que tem uma história de vida diferente. A singularidade do desejo ganha textura importante na tessitura do campo educacional.

A escola exerce, em seu cotidiano, o lócus de escolha dos conhecimentos que são transmitidos e discutidos com estes sujeitos singulares, dos quais estamos tratando neste projeto. Gatti (2013) demonstra, em seus estudos, que a escola seleciona, entre os conhecimentos, aqueles ditos essenciais, decidindo como, quando e em qual profundidade, cada conceito será trabalhado e de que forma irá agir pedagogicamente. Para a autora, a principal função da escola é levar os estudantes a apreender, a compreender os conhecimentos já produzidos, ao tempo em que formem valores para a vida humana. A escola precisa desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas, contribuindo para a constituição humana e social de crianças e jovens. Essencialmente, a escola buscaria a construção de uma civilização, mas, nesse modelo conteudista, onde não há troca entre os sujeitos e não há escuta do aluno, o ensinar e o aprender podem se tornar inócuos.

Os aspectos institucionais da escola são importantes pelos seus efeitos sobre a prática do professor, assim como sobre a atividade intelectual do aluno. A lógica do aluno é muitas vezes diferente da lógica escolar, e nem sempre isso é percebido pelos professores. Se para a escola é o estudante que deve realizar uma atividade intelectual para adquirir conhecimento, na lógica do aluno, e, por vezes, dos seus familiares, é o professor que deve ter esse trabalho. Observa-se, hoje, que, para o aluno, sua posição diante da cena de aprendizagem é sentar-se

na sala de aula e aguardar que lhe passem os conhecimentos, para fazer a avaliação exigida. O professor, através da sua escuta e trabalhando sua relação com o aluno, pode estabelecer outra posição que não seja somente a de quem detém todo o conhecimento e que poderá apenas despejar o conteúdo previsto sobre o outro, o aluno.

Diante deste rico cenário de contradições e tensões, o professor que admite o impossível de educar pode ter a chance de restituir a potência de seu ato. Ao continuar preso nos enredos totalitários de que sua práxis se estabelece ao ensinar tudo a todos, provavelmente reservará a si mesmo o lugar da impotência. A potência no ato de educar vem justamente do fato de que se o impossível não é passível de execução, há algo que surge como realizável no trabalho pedagógico. Essa criação do ato educativo se estabelece a partir da transmissão do saber-fazer do professor para aquele aluno, que se encanta diante do brilho desse saber-fazer, que marca o estilo do professor, podendo, assim, auxiliar o aluno a criar seu próprio estilo no processo de ensinar e aprender.

A rota metodológica traçada para este projeto é de cunho qualitativo com viés do método analítico, por se tratar de uma pesquisa que abarca a dimensão subjetiva do sujeito e se apoia, como postura teórico-metodológica pertinente a esta investigação, no pressuposto Psicanálise e Educação. É importante ter uma visão dos fenômenos, analisando os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. Essa concepção de pesquisa corrobora para a percepção de que o componente subjetivo é fundante na pesquisa qualitativa.

Freud (1913/1996g) já afirmava que, em psicanálise, tratamento e investigação coincidem. O percurso freudiano, na fundação deste campo, assim como o de Lacan, na continuidade dos estudos psicanalíticos, foram ambos atravessados pela mobilização advinda de suas práticas clínicas, caracterizando a investigação científica em psicanálise como derivada da singularidade dos casos clínicos e própria à prática psicanalítica. Assim, podemos pensar a psicanálise em si como um método de pesquisa. Neste formato, a análise não deve buscar reconstruir a história do aluno, de forma a obter buracos e a compreender de forma ampla e generalizável, em um sentido biográfico. Na verdade, a investigação psicanalítica aproxima-se daquilo que falta, escapa; remete-se à falta constituinte e fecunda do sujeito. Desta maneira, destaco a importância da construção de um estudo que implique a estruturação de um discurso que não se assemelha ao psicológico, nem ao médico, que costuma generalizar e impor aos professores e alunos uma rotina acéfala vinculada a saberes prévios estipulados por um discurso de universalidade. Neste estudo remeto a uma teorização singular do pesquisador, em

psicanálise, a partir da escuta atravessada pela associação-livre, a atenção flutuante e a transferência diante da fala trazida pelos sujeitos pesquisados.

O início da pesquisa foi constituído por uma revisão bibliográfica acerca das temáticas principais que enlaçam o objeto: desejo do aluno-sujeito e demanda de conhecimento escolar, aliada a um tempo de observação e ao estabelecimento de relação com o campo empírico. Após a aprovação da banca de exame de qualificação da pesquisa e a submissão do projeto ao comitê de ética da UNEB, fui efetivamente a campo. A pesquisa foi realizada com nove alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual da Cidade de Salvador/Bahia. Os nove alunos que participaram da conversação e da escuta individualizada aceitaram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus respectivos responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme recomenda o Código de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Como dispositivos de escuta destes sujeitos, escolhi realizar a conversação e a escuta individualizada. A conversação, por ser este um dispositivo privilegiado para a escuta e um momento importante para a construção transferencial, possibilita que a palavra circule entre vários pares do mesmo processo, de um modo ao mesmo tempo descontraído e espontâneo, mas também compromissado e implicado. Em uma conversação, a fala livre de cada um pode captar o outro, o que possibilita a concordância, o acréscimo, a réplica, pois o que um sujeito fala revela ao outro marcas significantes e significados, produção de uma associação-livre entre vários.

O dispositivo da conversação foi proposto originalmente por Miller (2005) e tem sido trabalhado de forma ampla pelos pesquisadores da abordagem psicanalista. Para Miller, a conversação trata de:

[...] Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (2005, p. 15-16)

É diante da procura pelo inédito e o singular do aluno-sujeito desejante, frente à demanda de conhecimento escolar, que as conversações aconteceram com o grupo de nove alunos que

quiseram participar da pesquisa. Os encontros ocorreram em um lugar predeterminado, em cinco sessões. Após o período das conversações, cada aluno foi escutado individualmente, por meio de entrevistas de orientação clínica psicanalítica, sendo cada sujeito tomado como um caso único. O investimento nos dois dispositivos de escuta possibilitou apontar o mal-estar enfrentado pelos alunos-sujeitos perante uma demanda de conhecimento escolar imperativa e autoritária.

Através das escutas individualizadas, foi possível fazer falar os alunos-sujeitos em suas singularidades e constelações familiares. Assim, o aluno na condição de sujeito teve a oportunidade de elaborar e construir novos enlaces para suas experiências subjetivas. Este é um importante instrumento para a fundamentação e a validação da pesquisa, pois:

A fala e a escuta entre entrevistador e entrevistado é um espaço no qual a ética, a atenção e o cuidado acontecem. Uma fala, se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da entrevista e na relação que se estabelece durante a aplicação. [...] Ambos os sujeitos são portadores de uma fala e de uma escuta, as quais sustentam o que o objeto do pesquisador, no seu campo epistêmico, pretende teorizar. (ORNELLAS, 2011, p.21)

As escutas individualizadas demarcam a instância subjetiva na qual convergem entre si os atos de fala do entrevistado e a atenção suspensa do pesquisador face ao que escuta. Esta ação encontra ancoragem no pensamento de Ornellas (2005) que, ao discutir os “afetos manifestos na sala de aula”, observa: “enquanto que outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista se reveste de vida e sentido ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (2005, p.89).

Consoante a aplicação da conversação e das escutas individualizadas, como instrumentos de levantamento de informações, foram recolhidos junto aos sujeitos da pesquisa os seus relatos singulares em grupo e individualmente. Após a execução de tal procedimento, esses relatos foram degravados, transcritos e analisados, a partir dos pressupostos psicanalíticos que norteiam a pesquisa. Ao trabalhar a partir do lugar da associação-livre, da atenção flutuante e da escuta, sustentada pela transferência ocorrida entre pesquisador e pesquisados, aponte os significantes capturados por este processo, que balizam os discursos dos alunos-sujeitos desejantes frente à demanda de conhecimento escolar.

No final da pesquisa, com a conclusão deste escrito, a partir da interlocução entre os teóricos envolvidos no processo de investigação e os discursos que traduzem as vivências dos alunos-sujeitos em suas escolas, serão trabalhadas e socializadas as articulações feitas, inicialmente

junto aos sujeitos da pesquisa, depois com a escola onde se deu o campo empírico deste estudo, assim como na comunidade acadêmica.

Para tanto, esta pesquisa percorreu o percurso teórico descrito a seguir. Na segunda sessão, nomeada *Desejo, demanda e conhecimento*, apresento inicialmente o desejo e a demanda enquanto construtos da teoria psicanalítica que marcam a constituição subjetiva do sujeito. Como aportes teóricos para a escuta do aluno, sujeito de desejo frente à demanda de conhecimento escolar, tomo Freud (1905/1996d; 1908/1996e; 1910/1996f; 1915/1996i; 1930/1996n), Lacan (1957/1998d; 1958/1998f; 1958/1998g; 1960/1998h; 1972/2003b), Miller (2005; 2013), Charlot (2010) e Bauman (1997; 1998; 2009). Continuo a sessão com um breve histórico sobre o construto conhecimento, trabalhando com Freud (1930/1996n), Lacan (1976/2007) Descartes (2009), Rosa (2012), Morin (1999), Lajonquière (1999), Crema (1989), Martins et al (2005) e Tunes et al (2006). Em seguida, dialogo com autores que teorizam sobre essa temática e mostro possíveis contribuições da psicanálise para auxiliar a reflexão sobre a demanda de conhecimento escolar e sua comunicação com o sujeito de desejo: Charlot (2010; 2014), Miller (2013), Freud (1920/1996l), Lacan (1953/1998b; 1959/1988a; 1960/1998h; 1960/1992a; 1972/1982) e Voltolini (2012). Abordo a criação no ensinar e aprender, como um processo de transmissão de estilo singular para o aluno, diferente da uniformização que a repetição e o adestramento subsidiam. Os teóricos elencados foram: Freud (1914/1996h), Lacan (1957/1998d), Bauman (1998), Charlot (2014), Lajonquière (1997; 2006), Kupfer (1997; 1999; 2007), Voltolini (2000), Gramsci (1982; 2006) e Ornellas (2012).

Na terceira sessão – *Percurso metodológico* –, apresento a rota de um estudo que atravessa a subjetividade do sujeito e, para delimitar a construção teórico-metodológica pertinente a esta investigação, a referencio na abordagem de Psicanálise e Educação. Faço uma imersão no campo, uma descrição do campo de pesquisa e de seus sujeitos, e, assim, diante do percurso teórico, trabalho com a imersão em conceitos fundantes da teoria psicanalítica que embasam o método analítico, a saber: atenção flutuante, associação-livre e transferência. Discorro, ainda, sobre os dois dispositivos de escuta com os quais trabalho em campo: a conversação e a escuta individual. Os aportes teóricos utilizados foram: Freud (1895-1900-1912-13-14-18-19-25-33-1937/1996), Lacan (1960-67-68, 1985-86-88-89-92-95-98-99; 2000-02-03-07-16), Dolto (1980), Miller (2005; 2012), Dunker et al (2016), Kupfer et al (2010), Maria de Lourdes

Ornellas (2011; 2016), Larissa Ornellas (2016), Laplanche e Pontalis (2004), Rosa (2004), Ferreira e Vorcaro (2018), Santiago(2008) e Viola e Vorcaro (2015).

Na quarta sessão – *O que na fala e na escuta reverbera o sujeito desejante* – entrelaço os estudos desenvolvidos nos capítulos anteriores aos discursos capturados nos dispositivos metodológicos utilizados. Esta sessão é subdividida em dois tópicos, nos quais apresento e analiso as falas colhidas no processo de conversação, na escuta individualizada e aponto as aproximações e os distanciamentos do que foi encontrado nos campos empírico e epistemológico. Para articular as trocas teóricas, utilizei: Freud (1895-1900-1912-13-14-18-19-25-33-1937/1996), Lacan (1960-67-68,1985-86-88-89-92-95-98-99; 2000-02-03-07-16), Foucault (1988; 1994;1996; 2001), Goffman (1987), Melman (1997; 2000), Bauman (1997), Lajonquière (1998), Miller(2005), Roudinesco e Plon (1998), Quinet (2000), Dunker et al(2016), Kupfer (1999; 2007), Charlot (2000), Voltolini (2012), Pereira(2016), Bastos e Palhares (2017), Nascimento e Hetkowski (2009), Lechte (2002), Scalozub(1998), Worden (1998), Andrade (1930), Souza(2007) e Ornellas e Senna(2010).

Na quinta sessão deste estudo, 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, às questões levantadas. Dessa forma, é possível ratificar que esta pesquisa estabeleceu um diálogo possível entre a Educação e a Psicanálise, contribuindo para um olhar diferenciado, por parte da escola e da sociedade, sobre o aluno-sujeito frente à demanda de conhecimento escolar.

Neste momento introdutório, aposta, intenção, passos, método e fundamentos teóricos foram desvelados e enlaçados, com vistas ao processo de construção teórica presente nesta pesquisa. No caminhar, o objeto em algum momento se esvanece, revela-se perdido e o fato de ser perdido nos aponta para a possibilidade de um dia encontrá-lo; é a potência do impossível que se desvela sustentada pelo não-todo. Assim, ando nos caminhos labirínticos que envolvem meu ser desejante, como nos *campos de trigo* de Van Gogh, que me revelam possíveis pistas, faltas e potencial mobilizador para insistir.

## SESSÃO II

### 2 DESEJO E DEMANDA DE CONHECIMENTO ESCOLAR

#### 2.1 Desejo

A teoria psicanalítica foi construída por Freud que, ao investigar as falas trazidas por suas pacientes, identificou uma ligação entre os sintomas e as marcas traumáticas sofridas durante a infância e relatadas por elas. Com o amadurecimento teórico e prático das técnicas, Freud constatou que as marcas fundantes da estrutura psíquica se constituíam na infância, diante da relação que a criança estabelecia com os afetos e as contingências vividas junto a seus pais e familiares.

Foi diante desta perspectiva, que Freud (1905/1996d; 1908/1996e) abordou em sua teoria a sexualidade infantil como um processo fundante da organização psíquica. Assim, situou as crianças, como seres desejantes de saber, em uma lógica inconsciente e subjetivante, de natureza epistemofílica,<sup>9</sup> relacionada a matrizes vinculares primitivas presentes naquele ser. É, portanto, a partir deste movimento infantil, em torno da investigação sobre o seu lugar no mundo, primordialmente enquanto ser para seus pais, que a estruturação psíquica vai se constituindo. Basta lembrarmos de uma criança pequena, que logo virá a nossa mente sua imensa curiosidade e as milhares de perguntas que costuma fazer sobre os mínimos detalhes de tudo o que vê ou ouve à sua volta. Logo, a ouvimos dizer: “*O que é isso? Porque isso acontece desse jeito? E se fosse de um outro jeito?*” As perguntas desdobram-se como uma fita lisa de cetim que faz e desfaz o laço, deixando marcas, mas com a possibilidade de muitas invenções de enlaçamento no percurso. Desta maneira, as perguntas sobre sua própria origem estariam na base das investigações infantis, sustentando a relação de ser desejante de saber sobre si e, por consequência, do que cerca a criança, segundo a teoria freudiana.

---

<sup>9</sup> A pulsão epistemofílica é apresentada por Freud em *Três ensaios para uma teoria sexual* (1905/1996d). Neste artigo, ele desmistifica a crença vigente, até então, sobre a não existência da sexualidade infantil e dilui a diferenciação rigorosa estabelecida entre o que era considerado normal e patológico. A sexualidade, então, deixa de ser na perspectiva psicanalítica algo que eclode somente na puberdade, que teria como fim “normal” apenas a reprodução biológica e, então, como atração, também “normal”, a que ocorre entre os sexos opostos. Aponta claramente a diferenciação entre instinto (*Instinkt*) e pulsão (*Trieb*). O instinto é uma energia essencialmente vinculada ao corpo biológico, é movido pela necessidade puramente orgânica e tem como alvo objetos específicos e predeterminados. Já a pulsão é um conceito sobre a energia que se situa entre o psíquico e o somático, é movida ou impulsionada pela marca psíquica deixada pela primeira experiência de satisfação e seus objetos não são previamente determinados, sendo dos mais variados tipos e qualidades.

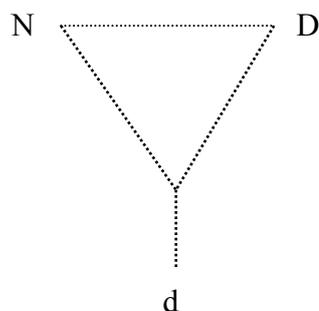
Freud (1910/1996f), em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, enfoca os possíveis destinos do desejo de saber nos sujeitos. Aborda a importância da pulsão escópica ou, simplesmente, o desejo de ver o corpo nu da mãe, que pode gerar, no sujeito, a pulsão epistemofílica, ou de saber. Desenvolve a hipótese de que a acentuada curiosidade de Leonardo está relacionada aos primeiros anos de vida, em que ficou entregue à relação materna e à privação da autoridade do Outro paterno. Freud aponta, então, três destinos para a pulsão de saber: no primeiro caso, a inibição neurótica, a investigação empreendida pelo sujeito participa do destino da sexualidade deste, o desejo de saber permanece inibido e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada; no segundo, a atividade intelectual escapa ao recalque e a pesquisa realizada pelo sujeito permanece ligada à busca inicial de sua investigação sobre a origem dos bebês, visando encontrar compulsivamente o gozo dessas primeiras investigações; e no terceiro caso, a pulsão de saber escaparia à inibição do pensamento neurótico compulsivo, a atividade sexual é recalçada, sendo sublimada em desejo de saber, assim como Freud constrói o caso de Leonardo da Vinci. Desse modo, inibição, compulsão e sublimação são, para Freud, os três destinos da pulsão de saber.

Lacan (1958/2016), em seu *Seminário: o desejo e sua interpretação*, desvela o conceito de desejo, desligando-o da relação de vontade, formato ao qual me referirei no decorrer da escrita desta pesquisa. Para ele, o desejo não tem ligação com o instinto, necessidade fisiológica, portanto, não seria algo de origem inata, que trabalharia para a autopreservação da espécie, assim como para Freud (1905/1996d). Durante o processo histórico da humanidade, vivenciamos a tentativa de educar, regular o desejo, mostrar-lhe caminhos adequados, mas, notadamente, em vão. O desejo extravai-se, corre por um caminho labiríntico, não seguindo a direção da sobrevivência, do orgânico. Ele é um fato de cultura, um efeito simbólico, e, assim, se distancia da ideia de necessidade ou, apenas, de demanda.

O desejo só é concebido pela psicanálise em seres falantes, seres de comunicação, que falam e se constituem como seres de linguagem. Fora da linguagem, há processos automáticos e instintivos, da ordem da pura necessidade. Vamos pensar juntos no nascimento de um bebê. Diferente da maioria dos animais, nós humanos dependemos completamente de um outro sujeito, mais amadurecido, que possa acolher nosso bebê de modo a envolvê-lo em palavra, afeto e ação. As palavras cercam o sujeito de cuidado e são parte fundante de nosso circuito pulsional, de nossa mobilização.

Assim, quando nasce, o bebê não pode se satisfazer sozinho, ele precisa de um Outro<sup>10</sup> (mãe, pai, avó, babá, aquele que assume a função de acolhimento), que cuide de todas as suas necessidades e, a partir da linguagem, lhe enderece demandas. Nesse momento, o bebê costuma ter apetite de todas as investidas linguageiras que ocorrem no encontro com ele, com um bebê. O bebê chora e este Outro está pronto para acolher este choro e como, em um canto de sereia, fala para ele palavras que o atravessam, construindo pontes entre as suas necessidades e o campo da linguagem, esse Outro materno como tesouro de significantes. Esse investimento do Outro para com o *infans* faz do Outro um objeto de amor. Neste jogo de linguagem, o que era apelo de necessidade (fome, sono, higiene, desconforto) transpõe-se enquanto demanda, produzindo uma decalagem, uma diferença, onde se acomoda o desejo. Lacan (1958/2016) diz: “É nesse intervalo, nessa hiância que se situa a experiência do desejo. Ela é inicialmente apreendida como sendo a do desejo do Outro, e é dentro dela que o sujeito tem de situar seu próprio desejo, o qual não pode situar-se em outro espaço que não esse” (1958/2016,p.26). O desejo fica nesse entrelugar,<sup>11</sup> no brincar de se esconder.

É nesta brincadeira que o desejo se diverte e não se revela totalmente, mas aponta para uma hiância, uma falta, uma diferença. O *desejo* (*d*) só se instala a partir da constituição do sujeito faltante, o que se desenrola em meio ao terceiro tempo edipiano. Não encontramos seu objeto na realidade comum, natural, social. Diferente da *necessidade* (*N*), que se satisfaz com um objeto específico da realidade, e da *demand* (*D*), que é sempre uma formulação situada no campo da palavra e da linguagem endereçada ao outro, há objeto, mas este não é essencial, pois a demanda articulada pelo sujeito falante é sempre, no fundo, demanda de amor. Construo, assim, este organograma para representar esse processo:



<sup>10</sup> O *grande* Outro (*A*) é um conceito lacaniano que aponta este Outro como o lugar da palavra que nos determina; dos *outros* (com o minúsculo), que são as pessoas com as quais nos relacionamos em nosso cotidiano, nos identificamos e nos confundimos. A necessidade de fazer essa distinção ocorre pelo fato de que o Outro, como lugar da palavra, possui uma autonomia que faz com que ele não possa ser reduzido ao que os pequenos outros enunciam. Essa independência da linguagem, na determinação do sujeito, é certamente uma das grandes marcas da teoria lacaniana.

<sup>11</sup> Entrelugar como espaço intervalar do dizer que aponta a cena inconsciente.

Diante do inominável do desejo, Lacan (1958/2016) trabalha com a representação deste objeto pela fantasia individual. Esta tem a função de acolher o desejo e ocorre na relação do sujeito falante com o outro imaginário. Assim, tenta-se conciliar o imaginário com o simbólico. Na relação com o outro, o sujeito faz uso da linguagem e, quando há o domínio da fala e da relação com o Outro, acaba por notar que falta um significante. Lacan (1958/2016) diz: “o desejo é a metonímia<sup>12</sup> do ser no sujeito, o falo é a metonímia do sujeito no ser” (1958/2016, p. 32). Desta forma, ele desenvolve o fato de que, ao pensarmos o falo como o significante subtraído da cadeia da fala, quando o sujeito se encontra implicado nesta fala, a falta significante fica exposta, advindo o ponto do complexo de castração. Assim, desejar se conjuga com a castração e, sob o seu mandato, se exercita o recalque primário, que enuncia a constituição do sujeito na palavra. O recalque primário funda o sujeito assujeitado ao desejo inconsciente. Foi especificamente disso que Freud falou até 1915, em seus artigos: *O Inconsciente e Repressão*.

Então, me pergunto: se o lugar do desejo é o da falta e do inominável, como se constitui sua relação com o objeto? Para responder a essa questão, convoco as palavras de Miller (2013):

a relação do sujeito do conhecimento com o objeto do conhecimento é tradicionalmente descrita como harmoniosa e complementar. No registro do desejo, a relação do sujeito com o objeto é completamente diferente. Lacan mostra que o aparecimento do objeto do desejo se marca, do lado do sujeito, por um *fading*: o sujeito não consegue se manter, ele evapora, desaparece. É nisso que ele passa ao inconsciente. (2013, grifo do autor, p.3)

Então, posso dizer que o desejo advém como falta de um objeto de completude e este objeto é para sempre perdido, o que implica que esta falta é estrutural e constituinte do sujeito desejanter. O que Lacan (1958-1959/2016) denomina *fantasia* é a representação do objeto perdido, vinculado ao desejo, desmembrado metonimicamente em objetos substitutos, objetos que causam e sustentam o desejo. Apontado por Lacan (1956-1957/1995) como *objeto a*, pode-se revelar como objeto oral, anal, escópico, fálico, substitutos, como objetos da fantasia.

Nesse ponto do ensino de Lacan (1958-1959/2016), o sujeito do desejo encontra-se em uma posição radical, ao nível da privação do objeto, já que há uma confluência entre o *objeto a* e o falo. O sujeito do desejo aí se apresenta quando o sujeito do significante passa a se relacionar com uma falta de saber. Em outras palavras, com um pequeno furo na sua regularidade. Desta

---

<sup>12</sup> Figura de linguagem em que um objeto é designado por uma palavra que se refere a outro, por existir uma relação entre os dois. Quando se “acende a luz”, na verdade, se aperta um botão, fechando um circuito elétrico e produzindo luz. Mas se dá o nome do efeito à causa.

forma, o desejo aparece porque o sujeito tem que lidar com uma dívida, em relação ao Outro. Trata-se de uma dívida simbólica, que não tem valor passível de pagamento, na realidade material, e que produz efeitos psíquicos e laços sociais. É possível, então, pensarmos na construção de sujeitos na posição de *ensinantes* e sujeitos na posição de *aprendentes*, o que permitirá, ou não, a circulação do conhecimento. Logo que o aluno puder ressignificar a perda do objeto imaginário, substituindo-o por objetos inseridos na cultura, objetos simbólicos, que não pertencem a ninguém, em particular, ele aprenderá que, por assim ser, pode-se tê-los ou não, tê-los e perdê-los, o que implica a constituição de uma cadeia significativa, com múltiplas possibilidades de sentido vinculadas a sua vivência pessoal da castração.

Penso ser importante situar uma questão conceitual com o termo *saber* trabalhado nesta pesquisa. O *saber*, que é aqui colocado, se refere a uma elaboração de ordem pessoal, algo tecido pelas vivências psíquicas dos sujeitos. É um saber do mais profundo de si, profundo não por estar no fundo de uma caixa, mas por estar encoberto pelos meandros da linguagem e que, por isso mesmo, poderá aparecer sempre que a implicação do sujeito for aclamada, inquietada. Este saber inconsciente determina o nosso modo de lidar, no cotidiano, com as nossas relações e ações. É um saber não sabido de forma consciente, uma relação de ignorância e ambivalência. O desejo de saber é tributário do desejo inconsciente, ou seja, esse saber “não-sabido” que nos impulsiona na busca para obturar a falta. Assim, o desejo de saber do sujeito marca a sua singularidade e o faz transitar no mundo de escolhas e demandas.

## **2.2 Demanda**

O desejo manifesta-se no intervalo aberto pela demanda diante da cadeia significativa revelada pelo sujeito, que traz o apelo da falta-a-ser, em receber algo que lhe obture do Outro, sendo este Outro, também, o lugar desta falta. O Outro é colocado no lugar de preencher aquilo que ele expressamente não tem, pois há nele, também, sua falta. Isto é o que Lacan (1958/1998f) vai tratar do lugar do amor, do ódio e da ignorância, em *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*. Assim, ele nos dirá:

É também isso, paixão do ser, que toda demanda evoca para além da necessidade que nela se articula, e é disso mesmo que o sujeito fica tão mais

propriamente privado quanto mais a necessidade articulada na demanda é satisfeita.

Mais ainda, a satisfação da necessidade só aparece aí como engodo em que a demanda de amor é esmagada, remetendo o sujeito ao sono em que ele frequenta os limbos do ser, deixando que este fale nele. (LACAN, 1958/1998f, p.633-634)

Desta maneira, Lacan (1998f) situa o desejo que se produz para além da demanda, porque não pode satisfazê-la totalmente. O desejo está para a demanda como um fluxo abundante está para a canalização, para a linguagem, ou melhor, para o “desfile” do discurso. Quanto mais objetos tentam saciar a sede das demandas, mais demandas serão geradas, porque sempre haverá, na tentativa de completude, um ruído, uma fenda que não consegue tamponar o buraco da falta. Para Lacan (1958/1998f), o desejo encontra-se aquém da demanda, porque se põe arremedando seu frenesi, mas todo o tempo apontando para sua radical falta de ser. Uma dialética se instaura: a demanda invade e subtrai o desejo, mas, incapaz de completá-lo, o faz renascer cada vez mais frenético. A demanda “evoca a falta de ser sob as três figuras do nada que constitui a base da demanda de amor, do ódio que vem negar o ser do outro e do indizível daquilo que é ignorado em seu pleito” (LACAN, 1958/1998f, p.635). É a partir dos efeitos da demanda que podemos instaurar o lugar do desejo. Ele sempre se deixa desvelar na demanda, mesmo que só por representação, já que o desejo em si não se pode capturar, enquanto que a fala não consegue responder à primeira demanda, reduplica a sua marca, consumando a fenda (*spaltung*) suportada pelo sujeito que fala.

A demanda é da ordem da linguagem e é convocada pelo psíquico pulsional. A pulsão primitiva do sujeito o convoca a ser tudo para sua mãe até que ocorre a entrada de um terceiro, a chegada do pai. Ao ser interditado pelo pai, pai que dificulta a identificação do sujeito somente com a sua mãe, o sujeito pode se ver como ser que falta, não se sentindo mais completo e sem possibilidade de completar a mãe. O sujeito percebe que, assim como ele, sua mãe também precisa de um objeto para complementá-la, porque é faltante. Desta forma, ao ser recalcada, posta em posição desconhecida, a pulsão é trocada por um símbolo, por linguagem, precisamente pela demanda. O sujeito implica-se ao discurso e demanda conhecer, ou possuir objetos. As demandas são sempre da ordem da insatisfação, nunca se completam e remetem aos desejos sempre recalcados, tecendo, assim, entre si, um enlaçamento de associações significantes. A tessitura ocorre de maneira cada vez mais indecifrável, à medida que outras demandas continuam o tramado enlaçar, ao longo da vida.

Da mesma forma que o desejo se constitui no campo simbólico-discursivo do Outro, no reconhecimento da falta, da perda, o sujeito desejante e a aquisição, o conhecimento está ligado à sua posição diante da castração. Para enlaçar a formação discursiva aqui argumentada, vejo a necessidade de fazer um breve relato sobre os três tempos do Édipo, a partir da visão lacaniana. O Édipo, para Lacan (1958/1998g), organiza um momento de construção de uma lógica significante, que permite o acesso da criança, enquanto *infans*, à posição de sujeito desejante. Isto acontece com sua inscrição nas instâncias do imaginário, do simbólico e do real,<sup>13</sup> tornadas operatórias, em função da relação do sujeito ao falo e à castração.

O primeiro tempo do Édipo é aquele em que a criança se identifica com o objeto suposto preencher a falta do Outro, e se constitui como falo materno. A relação especular mãe-<sup>14</sup> criança não tem a mediação de um terceiro, o que funda a posição imaginária de identificação fálica. Assim, imaginariamente, constitui-se a instância do Eu Ideal, que tem função e valor essencialmente narcísico, sendo capaz da vivência psíquica de uma suposta completude e perfeição. Há, aqui, uma dialética do ser, onde a criança sente ser o falo e que a mãe o tem.

O segundo tempo inicia-se com a intrusão paterna, o terceiro (função de pai) adentra a relação, até então dual (mãe-criança), sob duas formas de interdição: a privação e a frustração. A criança sente-se frustrada, pois a mãe dirige seu desejo a outrem, ao pai. A criança é destituída de sua certeza fálica imaginária, ao passo que priva a mãe do suposto objeto de seu desejo: o falo-criança. Encontra-se instalada a rivalidade fálica da criança com o pai, o que a leva a se confrontar com a Lei do Pai, ao descobrir o Outro do outro. Assim, a criança supõe que o pai tem o falo. Lacan introduz, neste segundo tempo, a dialética do ter ou não ter o falo. Então, a criança é forçada a entender que não é o falo, e que também não o tem, assim como a sua mãe. Essa travessia do ser ao ter é essencial, na posição da criança, em relação ao falo, para a incidência da castração simbólica, que irá se completar no terceiro tempo edipiano.

---

<sup>13</sup>Lacan (1972-73/1982) instituiu no seu Seminário, esses três registros: Real, Simbólico e Imaginário, que, enodados como as cadeias de uma corrente, cuja ruptura de qualquer um dos elementos implica o desligamento de todos os outros, estruturam o sujeito. O nó é chamado borromeano, pois servia como brasão à família dos Borromeus, no século XV, e esse brasão inscrevia, com efeito, o pacto entre três famílias, tal que o laço entre elas seria rompido se apenas uma e qualquer uma delas viesse a faltar aí. (*Dicionário de Psicanálise Freud e Lacan*, 1997, v.1, p. 165-169).

<sup>14</sup> Em Psicanálise, quando falamos mãe ou pai, estamos falando de uma função, a função materna ou paterna; nem sempre estas são realizadas, de fato, pelo pai ou mãe, mas de quem se coloca nesta função, nesta posição. Então, toda vez que você ler nesta pesquisa os termos mãe e pai, lembre-se de que estou falando de função e não da pessoa física da mãe ou do pai.

É no terceiro e último tempo que se inscreve, na criança, a castração simbólica. Neste momento, é possível a inscrição psíquica do reconhecimento da castração da mãe, do pai, ou de qualquer sujeito. Há o reconhecimento da falta no Outro. Isso só é possível a partir da metáfora paterna, com o pai, na função simbólica, aquele que representa a lei, a regulamentação da cultura. Permite-se, assim, a instalação do falo na cultura, como significante da falta induzido pela significação fálica, apontada pela substituição significante, na qual o desejo da mãe é substituído pelo Nome-do-Pai. Na castração, segundo Lacan (1958/1998g), o objeto é imaginário (o falo) e a falta é simbólica. Haverá, assim, na realidade psíquica, a inscrição de uma dívida simbólica vinculada à falta simbólica.

A partir dos tempos do Édipo, vemos a formação de um sujeito de falta-a-ser constituído pelas suas relações imaginárias e simbólicas. A criança é um objeto preso à economia libidinal dos pais, já que as pulsões, os fantasmas e os desejos destes são direcionados para a criança. É a partir da demanda feita por seus pais que a criança começa a se questionar quanto ao real desejo do Outro, pois percebe que há algo a mais por trás dos comandos: “coma”, “tome banho”, “estude”, algo de amor. Caso a criança permaneça voltada para a tentativa de satisfação dessa demanda, ficará alienada a ela, permanecendo como objeto. Diferente de quando a criança passa a demandar, nos demonstrando que está submetida à castração que aponta objetos culturais como forma de enlaçar a trama da falta fundamental do seu desejo, sua mais essencial verdade.

No seminário, livro 19 (1971-72/2012), Lacan redefine a estrutura da demanda por meio do conceito de recusa. Com a frase: *Peço-te que recuses o que te ofereço porque: não é isso* (2012, p.79) ele organiza o circuito da estrutura da demanda. Ao demandar para o Outro (eu te peço), acaba por demandar contra o Outro (que recuses), colocando a demanda no Outro (o que te ofereço) e fazendo uma torção que se reinicia com a demanda do Outro (porque não é isso). Não se trata em si de uma recusa, mas da troca por outra demanda ou da inversão do sujeito demandante. O *não é isso* implica o desejo, remontando à questão: que queres? *Che vuoi?*<sup>15</sup> Assim, a enunciação negativa é apontada por Lacan (2012) como enunciação da lei simbólica como efeito inerente ao trabalho do desejo frente a seus objetos.

---

<sup>15</sup>Lacan emprega a expressão italiana *Che vuoi?* para designar o lugar de onde o Outro interpela o sujeito, em sua relação com a castração e a fantasia. Expressão em alusão ao romance *O diabo enamorado* (1772), de Jacques Cazotte.

Quando a demanda do Outro é “aprenda”, a posição passiva de corresponder como objeto alienado ao apelo pode não ser suficiente, para aquelas crianças, que fizeram um percurso (inconsciente) pela via da inscrição de uma dívida simbólica, vem a exigência de si posicionar de maneira ativa diante do saber de si e da vontade de conhecer. Para responder à demanda do Outro (professor, escola) na aquisição do conhecimento, o sujeito precisa agir posicionando-se como sujeito de desejo, sujeito de falta que busca objetos para tentar obliterá-la. Afinal, alcançar o sucesso escolar é algo que depende dele mesmo, implicando colocar-se numa posição fálica. O processo de aprender alinha-se ao fato de que o sujeito, permitindo que o falo, enquanto significante da falta, assuma outras significações, possa ser substituído, no campo simbólico, por outros objetos da cultura que representem a falta e tentem encobertá-la. Desta forma, podemos pensar que a relação que caracteriza a aquisição do conhecimento escolar pela criança pode ser interpretada a partir da transferência imaginária,<sup>16</sup> estabelecida entre professor e aluno, o que permite reeditar os afetos e mobilizar a constituição psíquica; pelo objeto de conhecimento enquanto conhecimento do Outro, inserido na linguagem e na cultura e, ainda, pela ausência de garantias que marca o “impossível” da educação, tanto quanto impossibilidade radical de realização do desejo – furo do real no corpo pulsional.

## 2.3 Conhecimento

*[...] educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo laço social. (KUPFER, 2007, p. 35)*

---

<sup>16</sup> Existe uma diferença clara entre a transferência imaginária e a transferência simbólica descrita por Lacan. No caso da transferência imaginária, o analisando vive uma relação idealizada com o analista, acreditando que este sabe tudo sobre ele e resolverá todos os seus conflitos rapidamente. O imaginário é o campo das idealizações. Já a transferência simbólica acontece com a queda de algumas idealizações, quando o analista começa a se dar conta de que suas palavras falam mais do que ele quer dizer, e podem falar muito dele próprio. Nesse momento, o analisando passa a duvidar da idealização que faz do analista, considerando suas palavras singulares como fundamentais à descoberta de um saber sobre si. Assim, ele já não precisa tanto, por exemplo, da presença visual do analista, surgindo o divã como um aparato técnico no tratamento psicanalítico.

O conhecimento é uma construção histórica, assim como outras práticas sociais. Por isso, há diversos tipos de conhecimento que integram os saberes da humanidade. Desde as primeiras formas de organização social até os dias atuais, o homem tenta compreender a si, ao outro e ao mundo. A busca pelo conhecer, por entender o que está à nossa volta, intriga os seres humanos e faz com que inúmeras pesquisas sejam produzidas. Ao pensarmos na história da humanidade, percebemos que, em todos os momentos do processo de construção do conhecimento científico, há uma relação entre as necessidades do homem e o conhecimento por ele produzido.

Durante a Idade Média, a ciência estava completamente vinculada à razão e à fé, pois sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. O “sentimento oceânico”, apontado por Freud (1930/1996n), em seu escrito *Mal-estar na civilização*, revela o afeto traduzido por muitas pessoas, que vivenciam a fé como uma sensação de plenitude, o que estabeleceu, durante muito tempo, a religião como a principal forma de explicação do mundo, mantendo, assim, um controle social extremo. Foi desta maneira que a Igreja católica se tornou a principal autoridade espiritual, política e científica, na Idade Média, pois a fé mobilizava as pessoas e movia o Estado.

Neste período, a grande referência filosófica era Aristóteles, que, sob a influência do seu mestre Platão, criou o núcleo propulsor de toda a filosofia posterior. Aristóteles, em seus trabalhos, percorre vários caminhos do conhecimento: biologia, metafísica, psicologia, retórica, lógica, política, ética, poesia. Não seria possível, aqui, resumir a fecundidade do seu pensamento, em todas as áreas. A obra aristotélica integra-se à cultura filosófica europeia da Idade Média, através dos árabes, no século XIII. Depois, Tomás de Aquino vai incorporar muitos passos de suas teses ao pensamento cristão.

Rosa (2012), em sua obra sobre a história da ciência, nos afirma que os gregos foram revolucionários diante dos demais povos da Antiguidade, pelo fato de valorizarem o lugar do conhecimento, considerando a necessidade da escola e do professor no processo de transmissão da informação. Podemos constatar isso, nas seguintes palavras:

Para o uso da Razão humana era imprescindível o conhecimento (episteme), a ser adquirido por meio de adequada educação e instrução, um dos alicerces da cultura grega. Na realidade, ao contrário de todas as outras civilizações precedentes e contemporâneas, os gregos estabeleceram uma excelente formação para os cidadãos. A função da escola e do professor não se limitava à transmissão de informações, mas era fundamentalmente a de

mentor ou orientador, para que o aluno aprendesse a pensar e a raciocinar, inculcando-lhe hábitos mentais independentes e um espírito de investigação isento das tendências e dos preconceitos do momento. A escola não descia ao nível de doutrinação, não asfixiando o espírito de crítica. O sistema educacional grego – Paideia – consistia, basicamente, de Ginástica, Gramática, Retórica, Poesia, Música, Matemática, Geografia, História Natural, Astronomia e Ciências físicas, História da Sociedade, Ética e Filosofia, o que a tornava curso pedagógico necessário para produzir o cidadão completo, plenamente instruído. A ginástica e os jogos (proibidos pelo cristianismo) tinham um papel relevante na cultura grega para a formação do cidadão. (ROSA, 2012, p.107)

Este excerto chamou-me a atenção em vários aspectos, lembrando o que falávamos no item anterior sobre a demanda. Começo pelo fato da escola grega, segundo Rosa (2012), ser um espaço no qual o professor era um mediador do conhecimento; para mediar o conhecimento é necessário estabelecer a transferência imaginária entre aluno-professor, possibilitando que este aluno vivencie inicialmente uma relação idealizada com este professor, acreditando que ele sabe tudo. Até que o professor, ao se eximir de responder, toda vez, no lugar daquele que sabe tudo, vai se abrindo um espaço para que a falta apareça, o que pode instigar o aluno a se posicionar diante do que lhe é faltante, possibilitando-lhe a ampliação da própria autonomia e o protagonismo em seu processo de aprender. Outro ponto importante acontece quando as singularidades dos discursos são escutadas, pois se abre espaço para que a escola não asfixie a crítica, a dúvida, a falta. Assim, apesar da ausência de garantias que marca o “impossível” da educação, segundo Lajonquière (1999), o sujeito sustenta a impossibilidade do ato ao reinventá-lo a cada momento, o impossível aponta para o saber previamente o que acontecerá no ato educativo. E quando Rosa (2012) nos aponta que o Paideia, como sistema educacional grego, preparava a criança para a vida adulta, para alcançar o proposto era importante desenvolver o corpo e a alma, além de adquirir conhecimentos.

A importância dada à aquisição do conhecimento se refletia nas diversas instituições criadas ao longo do tempo nos diversos campos: a Academia (388) de Platão, o Liceu (335) de Aristóteles, os Jardins de Epicuro, a Biblioteca e o Museu (cerca de 290) de Alexandria, as quatro Escolas de Medicina (jônica, de Abdera, de Alexandria e de Agrigento), as duas Escolas de Matemática (Atenas, Alexandria), os dois centros de estudos médicos (Cós e Cnido), os centros de estudos de Astronomia, Física e Geografia. Acrescente-se, ainda, a publicação e a divulgação de obras de cunho científico e filosófico, criando, assim, uma efervescência intelectual e cultural até então desconhecida. A propósito, é bom ter presente que a própria mitologia dava a maior importância à inteligência, a ponto de a deusa preferida de Zeus ser sua filha Palas Atenas, nascida da cabeça de seu pai, patrona da sabedoria, do conhecimento e da inteligência; na mitologia romana Palas Atenas recebeu o nome de Minerva. (ROSA, 2012, p.107-108)

Assim, os gregos apontaram o pensamento abstrato como um importante meio teórico diante do que era trabalhado, a partir da experiência imediata, mantendo como característica do pensamento grego o interesse principal pelo produto do conhecimento e, apenas secundariamente, o interesse pela sua utilidade prática. Isto levou os teóricos gregos a se distanciarem da ideia religiosa como forma de explicação de tudo, tornando a mitologia um conjunto de ideias a ser estudado, mas não considerado como transmitindo revelações concretas sobre a vida cotidiana.

A partir do século XVI, a ciência medieval é substituída por uma nova consciência filosófica, a da ciência conhecida como moderna, que tivera no racionalismo cartesiano, no empirismo baconiano e nas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, as suas primeiras formulações. Diante das ideias de Descartes, a ciência, a filosofia, o mundo e os homens mudaram sua forma de pensar e refletir. Ele estabeleceu a prioridade da metafísica, enquanto fundamento da ciência. Assim, a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Newton foi o grande sintetizador das obras de todos os pensadores dessa época, desenvolvendo uma formulação matemática da concepção mecanicista da natureza (CREMA,1989).

Ampliarei as ideias de Descartes, pois o método concebido por ele tem desdobramentos em nosso sistema de ensino até os dias de hoje. Descartes (2009), em sua obra *O Discurso sobre o método*, inaugura uma nova linha de pensamento que consistiu em duvidar de tudo o que fosse possível, até mesmo dos conhecimentos que parecem verdadeiros, mas que, quando são analisados, mostram-se apenas “verossímeis”, como Descartes (2009) escreve em grande parte de sua obra. Composto por seis partes, na primeira, ele apresenta várias considerações à ciência que estudava até o momento. Na segunda, ele enuncia o seu método científico, através de quatro regras básicas. Ele justifica o seu método, na terceira e quarta partes, quando trata de questões metafísicas. Na quinta parte, descreve o seu método na medicina e, na sexta parte, justifica os objetivos da sua obra. Descartes (2009) faz considerações sobre a razão, as ciências e o método. Reflete sobre a razão e procura desmistificá-la, atribuindo-lhe uma compreensão mais simplificada, dando a entender que o alcance pleno da razão pode ser naturalmente igual para todos os homens, desde que se utilizem do método. Para ele, a razão:

[...] é naturalmente igual em todos os homens. Desse modo, a diversidade de nossas opiniões não se origina do fato de que alguns são mais racionais que

outros, mas somente pelo fato de dirigirmos nossos pensamentos por caminhos diferentes e não considerarmos as mesmas coisas. (DESCARTES, 2009, p.15)

Na segunda parte do livro, Descartes procura elucidar as principais regras do método que desenvolveu. Para tanto, inicia seus questionamentos sobre as certezas confiadas às estruturas científicas e eclesiásticas de sua época, afirmando que a tarefa de suas pesquisas estaria centrada em retirar-lhes essa confiança. Neste sentido, Descartes (2009) examina e questiona o que ele chamou de três artes ou ciências que poderiam contribuir com seu propósito “[...] a filosofia, a lógica e entre as divisões da matemática, a análise dos geômetras e a álgebra” (p. 28). Assim, em detrimento do grande número de preceitos que compõem a lógica, ele julgou serem suficiente apenas quatro preceitos básicos e propõe as seguintes etapas para o seu método:

1-Nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse como tal, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida;

2- Dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para poder resolvê-las;

3- Conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para subir pouco a pouco até o conhecimento dos mais compostos;

4-Fazer tudo em enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir.

Assim, ele descreve um método sistemático, colocando em dúvida todo o conhecimento que herdou de seus mestres, já que foi educado em uma sociedade feudal, dominada pela filosofia aristotélica e escolástica mantida pelo clero, que controlava a cultura da sociedade europeia durante esse período. Os passos propostos por Descartes são conhecidos como as operações básicas da mente humana, e são eles: a indução, a dedução e a enumeração. A primeira é a capacidade de captar verdades mínimas. A dedução trata de agrupar resultados e tirar conclusões e a enumeração faz a revisão e a reelaboração de conceitos. A partir da dúvida metódica, Descartes (2009) afirma que o sujeito pode, por meio de um conjunto de regras, livrar-se de tudo o que gere dúvida perante o pensamento, atingindo a certeza do

conhecimento intelectual. Essa obra tem como subtítulo o próprio horizonte de sua proposta: *para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*.

Descartes foi o fundador do racionalismo moderno e de uma corrente filosófica fundada em uma interpretação mecanicista e materialista do universo, bem como nos sistemas baseados no pensamento e na razão humana. Esses sistemas tornaram obsoletas as concepções teológicas e a interação entre os dois primeiros sistemas refletindo-se no advento das chamadas ciências modernas, no crescente acréscimo das descobertas científicas, bem como nas transformações políticas, econômicas e sociais das sociedades humanas. A época de Descartes corresponde ao início da era moderna, quando o eixo da especulação filosófica é transferido da natureza para o pensamento do homem. O problema do conhecimento, sua possibilidade e seu valor, passaram a ocupar uma posição fundamental no âmbito da pesquisa filosófica. Com efeito, o ideal do método ou a definição das regras para dirigir o pensamento constituem um dos temas dominantes da cultura intelectual do século XVII, sendo que, até hoje, sentimos os efeitos de suas marcas históricas.

Segundo Santos (1988), no início do século XVIII, Auguste Comte e John Stuart Mill aparecem como os principais idealizadores do positivismo. Esta corrente filosófica defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento, como verdade totalizante, bem diferente da ideia de *verdade* defendida por Lacan (1976/2007). Assim sendo, as outras formas do conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente não poderiam ser consideradas fidedignas. Aquilo que não pode ser provado pela ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico-metafísico, caracterizado por credices e superstições. O conhecimento empírico e a racionalização do método positivista, de maneira cartesiana, transformaram o saber, socializado e aberto, em conhecimento fechado, fragmentado em disciplinas e cada vez mais especializado. Com o objetivo de decifrar a realidade e dominá-la, partia-se da análise objetiva para a construção de regras e leis gerais. Nesse processo, as disciplinas empenham-se na sistematização de seu objeto de estudo e na reflexão sobre seus próprios métodos de análise. Dessa maneira, são estabelecidos limites bem definidos, entre os territórios disciplinares, através da criação de disciplinas autônomas e isoladas.

Depois da euforia científicista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, para Santos (1988), chegamos ao final do século XX possuídos pelo anseio de complementarmos o conhecimento das coisas pelo conhecimento de

nós mesmos. Ele afirma, ainda, que a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum, por reconhecer neste conhecimento algumas virtualidades para enriquecer o nosso enlaçamento ao mundo. Segundo o autor, é certo que o conhecimento do senso comum tende a ser considerado um conhecimento mistificado e conservador. Apesar disso, tem uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento de senso comum.

Desde as últimas décadas do século XX, as Ciências Sociais vêm ampliando os limites de seus questionamentos, suas fontes de reflexão e seus meios de pesquisa. Para Martins, Eckert e Novaes (2005), essa área do conhecimento se transformou e enriqueceu diante da multiplicidade das formas de expressão e reflexão presentes na produção científica. Para eles, as Ciências Sociais têm uma tradição de interdisciplinaridade e afirmam existir uma abertura cada vez maior às trocas entre as disciplinas, aos diálogos teóricos entre “o uno e o múltiplo”, alargando a tradição crítica na produção teórica e na troca de conhecimento com a sociedade, para além das fronteiras estritamente acadêmicas. A ciência tece junto campos antes considerados distintos, como a totalidade estruturada e racionalizada do mundo econômico e político e as estruturas cotidianas constitutivas das experiências emocionais e psicológicas, como nos ensina Morin (1999) na concepção do conhecimento:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (1999, p. 38)

O cotidiano inseguro, a experiência incerta e o sentido da ação são elementos essenciais para o conhecimento nas Ciências Sociais. Manifesta-se, assim, a busca de um saber pertinente, na medida em que este se volta não apenas para os aspectos formais do método científico e de seus estatutos racionalmente ordenados, como também para o contexto social, a informalidade, o inusitado do cotidiano desordenado e complexo. Para Morin (1999), a fragmentação do saber apresenta lacunas que não oferecem uma abordagem de ligação entre áreas, limitando e até mesmo dificultando a aprendizagem dos envolvidos no processo de ensino. Neste sentido, pode-se afirmar que o essencial na abordagem da complexidade é o entendimento de que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo

para que ocorra a efetivação de ambas. Então, não se pode considerar o sujeito sem suas relações com o Outro, não temos como dissecar um fenômeno sem ampliar a leitura do que está a sua volta.

A diversidade de objetos que constituem o campo científico hoje e o novo modo de produzir conhecimento desvelam a formatação das novas relações com o conhecimento científico. Percebe-se que a tecnologia chega a lugares inimagináveis, assim como a epigenética, que já nos fornece notáveis explicações sobre a regeneração celular e a reabilitação cerebral, tornando o princípio psicanalítico da fala ainda mais relevante. Hoje, existe a possibilidade de uma medicação em formato de cápsula ser ingerida ou implantada na pele do paciente, e este projétil levará a medicação diretamente no órgão onde ela deve ser aplicada, segundo a necessidade do organismo. Ao mesmo tempo, este projétil encaminha uma mensagem pelo seu smartphone para avisar a hora e a dosagem em que a medicação foi consumida. A epigenética e a nanotecnologia têm revolucionado a ciência, mostrando como o estímulo, o comportamento e o enlaçamento do sujeito com o outro podem modificar nossos padrões genéticos. Isto reflete algumas mudanças na forma de conduzir a pesquisa a nível de cientificismo. Se antes, a divisão de especialidades e a enumeração de objetos e variáveis eram estritamente necessários para um resultado científico fidedigno e válido, hoje, nota-se uma crescente necessidade da relação entre especialidades para um resultado. Parece que estamos próximos de um momento no qual a ciência começa a mobilizar a necessidade de voltarmos a nos olhar e conhecer mais sobre a natureza das nossas vivências pessoais e da nossa relação com o mundo.

Apesar da constatação de haver pesquisas como estas, que acabei de apresentar, em que se vislumbra a ideia que o estudo com e sobre os seres humanos não pode ser realizado apenas por uma única parte de um saber do conhecimento, a linha positivista de estudo ainda é dominante no campo científico. Nas escolas, este paradigma científico de cunho positivista configura o pressuposto da eficiência, necessária para que estas pudessem exercer o seu papel de democratizar o saber, e, assim, promovera mudança social. A escola assimilou, em sua proposição, a fragmentação do conhecimento como um modelo formal (MORIN, 1999), assumindo as disciplinas ou matérias escolares como espaço de organização do conhecimento produzido socialmente. Assim, linguagem, matemática, história, geografia e ciências, dentre outros campos, compõem a rede de conhecimentos a serem transmitidos pela escola, através dos professores aos alunos, caracterizando o conhecimento escolar e encaminhando a ideia de

uma correspondente aprendizagem escolar. Segundo Tunes et al (2006), o conhecimento transmitido em um formato didático, reduzido e simplificado, orientado pelos conceitos científicos, é o que caracteriza esse conhecimento escolar ou aquilo que deve ser aprendido na escola. Ainda hoje, essa formatação é reproduzida.

O aluno entra na escola, com sua construção psíquica e forma peculiar de lidar com a vida, mas é endereçado a ele que o faça atividades de maneira padronizada, desta forma, pede-se que o sujeito se fragmente, mas se comporte como se estivesse adequado e com todas as suas habilidades em excelente funcionamento. Esse é um ponto que fica submerso, despercebido e desvalorizado, e, assim, não é acompanhado pelos pais e professores. É como se, por ser aluno, ele tivesse que vivenciar a vida em partes fragmentadas, se esforçar para atingir as metas apontadas por outrem, seguindo todas as normas apresentadas. Assim, baseando-se naquilo que a escola propõe, a utilização de funções e habilidades mais mecânicas é o que possibilitará ao aluno ser bem-sucedido.

Entendo que na fragmentação, padronização e mecanização do processo de ensinar e aprender, fica consolidada uma forma de construção de conhecimento estanque, pois dele são retirados a sua dinâmica, o fluxo constante de mudanças, as suas interposições e interdependências. Ao retirar a dinâmica e o movimento do processo, o desafio e a curiosidade de conhecer os conteúdos se esmaecem, no caminhar do aluno. Em vista disso, a demanda de conhecimento escolar torna-se uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e significantes. A repetição é equivocadamente vista como construção de conhecimento, uma vez que é nela que se apoiam as avaliações. Com isso, não podemos estranhar a apatia, a falta de interesse e de motivação, que constituem a principal reclamação de muitos pais e professores.

## **2.4 Sujeito de desejo e demanda de conhecimento escolar**

“O ser humano nasce incompleto como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan” (CHARLOT, 2010, p.151). É desta forma que Charlot (2010) nos lembra

que o sujeito<sup>17</sup> nasce em um mundo que lhe proporciona um patrimônio, um conhecimento. A partir da educação, o sujeito pode se apropriar desse patrimônio, e é assim que a criação do homem se torna humana. A principal característica do ser humano não fica envelopada dentro de cada indivíduo, é no laço social que o sujeito é tecido, é no discurso que o sujeito pode ser reconhecido pelo Outro e se tornar um sujeito desejante. A educação é vista, pelo autor, como um processo de humanização, socialização e subjetivação. Assim, torna-se de extrema relevância que a pesquisa em educação coloque no centro de suas considerações o sujeito no laço social, o sujeito desejante que aparece a partir da sua relação com o Outro.

A Educação, enquanto campo de conhecimento, aponta para o homem voltado para a aprendizagem, o aprender como parte do processo cultural humano. Diante do que foi exposto anteriormente, nota-se que, para o sujeito aprender, é preciso que ele demande conhecimento, não adianta que outros demandem conhecimento por ele. Só estuda aquele que vê sentido no que está fazendo, pois é preciso que o desejo esteja enlaçado aos fios da constituição subjetiva do aluno e que ele possa se posicionar diante das relações estabelecidas em sala de aula. Se o estudo não desperta interesse no aluno, é provável que os objetos de conhecimento a sua frente não possuam o brilho que perpassa a via do desejo deste sujeito.

Para a psicanálise, o desejo do sujeito nada tem a ver com instinto, não decorre da natureza humana, deve-se à linguagem. É um fato de cultura, mais exatamente, um efeito do simbólico. Miller nos explicará que:

O desejo é em primeiro lugar o efeito da estrutura da linguagem. O desejo só é concebível entre os seres falantes. Podemos explicá-lo assim: na espécie humana, o filhote não pode satisfazer sozinho suas necessidades mais elementares, ele deve passar por um Outro, com letra maiúscula, capaz de satisfazê-las e, para tanto, deve falar sua linguagem, endereçar-lhe uma demanda. Tudo decorre disso. Esse apelo faz do Outro um objeto de amor. Simultaneamente, a transposição da necessidade em demanda produz uma decalagem: é aqui que se aloja o desejo. Ele corre sob tudo o que você diz, inclusive nos seus sonhos, sem poder ser dito às claras. Por essa razão, ele dá matéria à interpretação. (2013, p.2)

O desejo suscita invenção, por parte do sujeito, de uma série de artifícios que sirvam como guia para a escolha do objeto deste desejo. Ao pensarmos neste objeto como efeito da linguagem, diremos que as montagens significantes nos ajudam a constituir um ou vários

---

<sup>17</sup>Para a psicanálise e a educação, o termo *sujeito* é tomado no sentido analítico, em oposição à concepção psicológica de pessoa. O sujeito da psicanálise não é o simples agente da ação. É o sujeito do desejo que está para o inconsciente, é o sujeito dividido, constituído com base nos efeitos do discurso, é o ser humano submetido às leis da linguagem.

caminhos. Tendo em vista essa impossibilidade de encontrar a satisfação completa determinada pelo *princípio do prazer*, a humanidade vai à procura de derivativos, segundo Freud (1920/19961), em uma desatinada busca de independência do mundo exterior. Estamos neste momento falando de uma leitura freudiana do homem moderno que, até então, não havia sido vislumbrado enquanto ser subjetivo e como suas construções subjetivas constituíam enlances para o conhecimento social e antropológico.

Diante de todo o processo na forma de produzir conhecimento pela humanidade, a escola se estabeleceu como aquele lugar onde a transmissão de informação acontece, e assim a construção de conhecimento pode acontecer para o sujeito. Esse é, de fato, o lugar social onde a relação com o outro demarca e marca a vida de todos que por ali passam. Charlot (2014), ao falar dos altos índices de evasão escolar nas redes públicas de ensino, nos alerta que:

O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola. Eles são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes, pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste estar ali. (2014, p. 74)

Alguns alunos, apesar de continuarem indo à escola, parecem não conseguir fazer o laço com o discurso mantido pela escola, por isso, Charlot (2014) vai questionar se o problema estaria no sujeito ou no fazer da escola, e, ainda, poderíamos acrescentar, nas políticas públicas educacionais. As políticas públicas educacionais regem os discursos que embasam os professores em sua prática. A forma como cada professor capta e se posiciona diante destes pressupostos que regem o seu fazer profissional é o que e como orienta este professor na transmissão das suas aulas. Seria leviano pensarmos que a questão deve ser vista apenas pelo lado dos métodos e das técnicas educativas, desta forma, dizemos que o aluno não é um sujeito que deseja e demanda, o aluno estaria apenas a serviço dos métodos ditados pelo professor. É importante entendermos como a questão pedagógica aquece o processo do ensinar e aprender nas escolas, como o currículo apresentado subjuga o lugar do aluno e uniformiza seu pensar e agir, e como a escuta desse sujeito que entra na sala de aula com tantas metas a cumprir pode se mostrar relevante.

O declínio do sentido do conhecimento, segundo Voltolini (2012), está diretamente ligado ao discurso capitalista apontado por Lacan (1972/1982), como o modo do sujeito fazer relação com o outro na sociedade. De fato, presenciamos uma hipervaloração do objeto, convivemos com diversas tentativas de estabelecer uma complementaridade entre sujeito e objeto. Objeto

brilhante e produzido para que, ao usá-lo, se instale um processo em série. Assim, logo o sujeito precisará de um produto mais novo, com mais funções, maior duração... Na ordem capitalista, é como se pudesse haver um objeto que alcançasse a ordem do desejo de cada sujeito. Assim, o sujeito vem se inebriando de objetos sem cessar, sem limitações.

Voltolini (2012) nos faz pensar como este aluno-sujeito poderá renunciar a tantas demandas, presentes em nossa sociedade, para franquear a possibilidade de acessar o conhecimento. Assim, nos faz recordar:

Lembremos que, para Freud, o sentido do conhecimento se engendra, fundamentalmente, nos entraves do processo pulsional. Seja quando se trata do bebê que, impossibilitado de satisfazer-se plenamente com a alucinação do seio, primeiro procedimento com o qual tenta dar contido aumento de tensão no aparelho psíquico, inicia sua pesquisa da realidade, seja no juvenzinho que, preocupado com os riscos da chegada de um rival inicia sua teorização sobre a relação sexual, é sempre a partir de uma falta, siderante e sinérgica para o sujeito, que a tentativa de conhecer se engendra.(VOLTOLINI, 2012,p.111-112)

É a partir da falta que o sujeito se move em busca do conhecimento, de um objeto. A informação pode ser encontrada na escola, na televisão, na mídia, no celular, mas a construção de conhecimento depende de um movimento pulsional do sujeito. Com a cibercultura, qualidade e quantidade ganham novos contornos e medidas, sendo o *excesso* o significante que enoda a trama. Não é preciso esforço para nos conectarmos a um tanto de palavras, apesar destas não necessariamente virarem de fato construção de conhecimento, fazendo parte do nosso processo pulsional desejante. Entre tantos tamponamentos e dificuldades para lidarmos com a falta, já que o preenchimento e o excesso de ofertas estão sempre ao nosso alcance, torna-se mais difícil a conexão com o Outro, mas o que se estabelece, com frequência, é uma relação imaginária frágil, sem base para uma trama constitutiva que possa passear pelos encantos e desencantos, com a resiliência necessária.

A relação imaginária é, por excelência, uma relação dual, onde *tu e eu* são, muitas vezes, confundidos. Lacan (1953/1998b) falada necessidade de imposição de um terceiro termo, nessa relação, determinando cada um dos termos, ordenando-os e distinguindo. É a dimensão da simbolização que faz essa passagem da relação dual para a relação ternária. É pelo acesso do sujeito à linguagem que, diante do registro simbólico, acontece a constituição do sujeito. O mundo do simbólico é, por excelência, o lugar do sujeito. Por isso, podemos dizer que o

inconsciente é o discurso do Outro,<sup>18</sup> sendo esse não o *outro* que se evidencia na imagem especular, mas o *Outro*, enquanto alteridade absoluta, representante da linguagem.

O sujeito é, então, efeito do significante, pois está submetido ao Outro, à sua lei, à lei da linguagem. Esse é o momento do Édipo, em que se interpõe à relação dual, imaginária, uma relação ternária, simbólica, instaurando o inconsciente. O inconsciente, nesse contexto, é definido por Lacan (1953/1998b), no texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, como a “parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para estabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (1998b, p. 260). O que falta à disposição do sujeito é da ordem do significante. A partir dos deslizos dos significantes ocorrem as formações do inconsciente conhecidas como sonhos, chistes, atos falhos, sintomas... E a subversão do sujeito estabelece-se nesse ponto, pois o significante é o que representa o sujeito para outro significante. E sabemos que o significado de todos os significantes é inicialmente idêntico, ou seja, é desejo e castração.

A castração refere-se ao fato de que não é possível uma adequação total do sujeito ao objeto. O Outro falta, há pelo menos um significante que não se pronuncia. O sujeito não tem acesso ao Gozo<sup>19</sup> pleno, por isso podemos dizer que ele é castrado: não há Outro do Outro. O Outro (A) é também barrado, é faltoso, Lacan grafou como  $\bar{A}$ . O Gozo é limitado por uma interdição imposta pela Lei. Trata-se aqui da lei do significante, que “em si não barra o acesso do sujeito ao gozo; ela apenas faz de uma barreira natural um sujeito barrado. Pois é o prazer que introduz no gozo seus limites, [...]” (LACAN, 1960/1998h, p. 836). O sujeito vive hoje o puro real de gozo que se instala nas trocas sociais como se não pudesse haver ponto de basta, ponto de suspensão, ponto de corte. A lei do significante, a construção simbólica, tem se estabelecido de maneira frouxa e assim, não parece conseguir fazer barreira ao imperativo: *goze*, do capitalismo neoliberal.

Os pilares do sistema capitalista subvertem a lógica da singularidade e da diferença, pois se apoiam no imperativo do consumo de objetos. É interessante perceber este jogo, hoje, na

---

<sup>18</sup> A noção de Grande Outro em Psicanálise começa com Lacan, ao fazer a aproximação da descoberta entre o sujeito e a linguagem. O Outro é, assim, um lugar, uma função de onde eu recebo minha própria mensagem de maneira invertida. É, assim, um lugar simbólico, em que posso escutar algo, além de mim mesmo, minha mitologia familiar, meus significantes. É a partir desse lugar que o analista convida o ser falante a se tornar sujeito daquilo que ele produz, desde o seu inconsciente, e que sempre lhe aparece como Outro.

<sup>19</sup> Lacan (1972-73/1982) refere-se a vários tipos de gozo, antes do Seminário 20, porém eles não se encontram articulados entre si, são expressões do gozo do Outro, são maneiras do sujeito estar na posse de algo. A partir deste seminário, Lacan vai teorizar sobre os modos de gozo entrelaçados aos registros simbólico-imaginário-real e centralizando no *objeto a*, como mais-gozar.

indústria do marketing, que nos faz imaginar que estamos em uma era em que a individualidade, o projeto pessoal é o que importa. Mas será mesmo que é o que acontece? Com as redes sociais, nos aproximamos de conteúdos pessoais de quem nunca tivemos contato, a não ser pela tela do smartphone. A ideia do marketing de conteúdo é que, através de uma aproximação maior do vendedor com o comprador, a transação ocorra com maior facilidade, pois se o comprador pensar que ele conhece intimamente o vendedor, por participar escopicamente da sua rotina, nas redes sociais, observando como ele se alimenta, se veste e convive com familiares e amigos, torna-se possível consumir os produtos que o vendedor consome, indica e mercantiliza.

Lacan aborda a questão do consumo, em seus seminários, desde os primeiros momentos do seu ensino. Ao percorrer seus estudos, podemos situar o consumo articulado à ética, ao campo pulsional, especialmente ao objeto oral, às fantasias de devoração e ao discurso do capitalista. Sobre o consumo, através da ética da psicanálise, indica que “o valor de uma coisa é a sua desejabilidade – trata-se de saber se ela é digna de ser desejada, se é desejável que a desejemos” (LACAN, 1959-1960/1988a, p. 24). Se dissermos que é desejável é porque se insere no tempo, a depender dos usos e modos de satisfação pulsional de cada sujeito. Ao pensarmos no objeto que a satisfação pulsional recorre, tal como insiste Lacan, este “deve ser localizado no ponto mais radical onde se coloca a questão do sujeito quanto à sua relação com o significante” (LACAN, 1960-1961/1992a, p.240). O objeto não está fora do tempo, ele não é hoje o que era na época de Aristóteles. O objeto está sempre em função do discurso que rege a civilização. Isso nos permite assinalar a particularidade das parcerias feitas com esses objetos, que interpelam, de maneira imperativa, o sujeito, quanto ao seu desejo, quanto ao seu amor, quanto ao seu gozo, parcerias nas quais ele acaba fazendo economia do laço social com o Outro. A forma como o sujeito consome objetos nos aponta a sua forma de demandar, e assim, como sua veia pulsional tem se movimentado.

Assim, se um objeto cultural é introduzido como parte da construção de conhecimento de um aluno-sujeito, quer dizer que um Outro estabeleceu para este aluno uma relação significativa, com determinado objeto, demonstrando a ele algo além da informação. Interpôs-se, aí, uma relação em que a falta apareceu e desnudou o desejo através do desejo do outro. O professor, em sua arte de mostrar o que encanta a si mesmo, no conteúdo que está a desnudar, desvela a magia e irradia a energia do olhar daqueles alunos que se colocam a participar do movimento. Com tantos objetos brilhantes, com tantos atrativos nos objetos, que não cessam de aparecer,

por vezes uma fala, um gesto, um silêncio voltado para o aluno faz diferença, em seu processo, e marca uma falta que, se sustentada por ambos, professor-aluno, pode marcar a trama constitutiva deste aluno-sujeito. Enquanto sujeitos de linguagem, o encontro com o outro, tende a fazer marcas e a escola é um dos espaços mais prováveis disto acontecer, até porque a maior parte do tempo da infância, da adolescência e início da fase adulta é atravessada no âmbito escolar, para a maioria das pessoas da comunidade.

## 2.5 O estilo de aprender do aluno-sujeito: transmissão e criação

*Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto do conhecimento um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio. (KUPFER, 2007, p. 129)*

O conhecimento como construção simbólica é marcado, hoje, pela dificuldade de estabelecer relações pautadas por esta ordem. A entrada de uma terceira via, que permita o lugar da dúvida, tem estado esmorecida no processo, por vezes inócuo, de lidar com as perdas e faltas diárias de nossa existência. As relações imaginárias, duais, recorrentes para os sujeitos que preferem imagens a textos, a objetualizar do que lidar com a angústia, a falta, acabam por viabilizar o apagamento do sujeito, afogado nos objetos brilhantes alheios a outras possibilidades de estar no mundo. Ao invés das demandas de ordem singular do sujeito se revelarem, juntamente com uma crise de transmissão de valores simbólicos, que escoam liquidamente, como diz Bauman (1998), saboreamos a precarização e a superficialidade das trocas coletivas em nosso cotidiano, refletindo-se, também, nas relações escolares.

No discurso capitalista, a massificação do consumo é evidente. O sujeito passa a ocupar a cena como agente, não mais com seu sintoma, sua divisão e seu desejo, mas como um consumidor que terá facultado os meios para adquirir o objeto. Muitos querem o mesmo objeto, o mais brilhante, tecnológico e fálico dos objetos. O que antes parecia uma impossibilidade estrutural e discursiva do sujeito: ter acesso ao objeto causa do desejo, agora,

como um engodo, tal impossibilidade parece não existir. O objeto reconfigura-se como um bem de consumo a ser continuamente oferecido como uma promessa de satisfação pulsional possível ao sujeito.

As ciências entram em campo para animar o discurso capitalista, pois se conectam com a ideia do ignorar o sujeito do inconsciente, que é desligado do seu desejo, sendo a falta transmutada em objeto e adquirindo, também, o estatuto de um bem de consumo. Na escola, tudo isso é experienciado, as relações humanas vividas intra e extramuros estão pautadas pela ordem do discurso em vigor. Apostando no pensamento pedagógico causativo, em intervenções ajustadas ao referido aporte científico, a educação tem assumido muitas finalidades: exaltação do desenvolvimento de capacidades, preparação para o mercado de trabalho, imperativo do uso das tecnologias, metodologias para o aluno aprender a aprender e o professor aprender a refletir sobre a prática, paradigma dos métodos e técnicas de adestramento que prometem resultados, e valorização e efetivação de diagnósticos de transtornos comportamentais (hiperatividade, déficit de atenção, depressão...), fazendo coro ao discurso médico organicista e sustentando o crescimento do lucro e da indústria farmacológica.

Nesta perspectiva, o aluno deve, simplesmente, consumir o conteúdo ofertado pelo professor, para que seja eficiente e suficiente para repetir tudo o que foi apresentado nas avaliações. Se não for assim, ele está fora dos parâmetros de “normalidade” e de aceitação pedagógica. Charlot (2014) nos adverte que:

é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. (2014, p.10)

Assim como Charlot (2014), Kupfer(2007) compartilha desta formulação de que os alunos não podem ser depositários e reprodutores, então, coloca que o mais relevante no ato de ensinar e aprender está no movimento, naquilo que o professor irá transmitir sem querer, sem prever. É na oscilação do ter e não ter conhecimento, e mais, na paixão do ser para com aquele objeto que o professor transmite algo. Aquilo que é da ordem do inconsciente e que não podemos controlar, mas que acessamos e transmitimos, quando estamos presentes na escuta do outro, nos ajuda a transmitir nossas paixões mútuas. Sob o enfoque psicanalítico, é

elementar o reconhecimento de que o limite da educação reside no fato de que não se submete o inconsciente, sendo esta a gênese da impossibilidade estrutural que a psicanálise descortina.

Como aponta Lajonquière (1997), a educação relaciona-se com uma realidade inequívoca: a fala mediada pelo outro, destarte, é o desejo que fala. O que muitos traduziriam como fracasso, a psicanálise pode legitimar, como sucesso, e não como uma impraticabilidade. Uma vez que, renunciando ao ideal imaginário de um aluno que faz espelho para o narcisismo daquele que ensina com as metodologias de adestramento, o professor pode resistir ao mal-estar que ronda permanentemente a sua tarefa de transmitir cultura, colocando em cena o dever ser e não o dever ter conhecimento e estando implicado no ato de existirem numa cultura, abrirá possibilidades de criação, no ensinar e aprender deste aluno, o que pode resultar em construção de conhecimento.

Esse professor filiado culturalmente e que pode ser sujeito para seu aluno, não se fixando no lugar de mestre, daquele que detém o conhecimento, pode se relacionar melhor com o pedido de eficiência, hoje, necessidade imposta à educação escolar. Como nos diz Voltolini (2000):

Uma vez encontrada a ‘solução’ para o que se ‘necessitava’, ‘tudo’ funcionará bem. Mas é claro que no lugar da verdade vamos encontrar o ‘\$’; ali, exatamente onde o sujeito do desejo, castrado, portanto, organizado pela falta, transformará em ‘ineficácia’, realimentando o ciclo. A insaciabilidade do desejo impede a ‘solução definitiva’ sem contudo, ‘tornar consciente’ ao mestre o mal-estar estrutural; o mestre sempre toma o mal-estar como solucionável, mesmo quando assume que a ausência de solução é a solução: ‘O que não tem remédio remediado está!’ (2000, p.105)

Esse é um importante ponto para pensarmos no formato escolar, pois vivemos em tempos nos quais tudo já aparece pronto e consolidado na vida das pessoas, lidar com as dificuldades contingenciais torna-se uma perversão, apesar de fazer parte do processo de crescimento de cada sujeito. Assim, o aluno-sujeito precisa que esse que se encontra no lugar de mestre, por vezes, vacile, deixe faltas, saiba abrir a perspectiva da falta para todos. A dúvida é o que nos leva a buscar conhecimento, a ter curiosidade, a investigar algo. Se conhecemos tudo, o objeto cola-se ao sujeito, não abrindo espaço para o diálogo, a flexibilização, a dialética.

De fato, não se trata de explicar aos professores como devem proceder em sala de aula, como devem se relacionar com seus alunos, quais metodologias devem utilizar para manter a atenção do aluno ou como estes devem se comportar para manter a própria saúde e a dos discentes. Atos educativos podem produzir efeitos para o sujeito, independentemente de sua

posição na linguagem (neurótica, perversa ou psicótica).<sup>20</sup> O educar passa pela transmissão de marcas simbólicas que possibilitem ao aluno-sujeito conquistar um lugar de enunciação, no campo da palavra e da linguagem, e a partir da qual seja possível se lançar nas linhas labirínticas do desejo. Lajonquière (2006), na mesa-redonda *Psicanálise, infância e educação: balanço de uma transmissão* do LEPSI-USP, nos faz recordar:

do comentário de Freud feito em 1914 quando do discurso de saudação pelo quinquagésimo aniversário do liceu que frequentou quando jovem. Nessa oportunidade, Freud comentou que, quando aluno, o interesse pelas ciências não derivava da lógica dos conhecimentos expostos do professor, mas que estava atrelado a ‘algo’ da personalidade deste que o embaraçava.

Justamente, é desse ‘algo’ – chamado castração – do qual aquele que professa o quer que seja tem que dar testemunho a seus discípulos. É disso que o discurso tecnicista na pedagogia nada quer saber. Assim sendo, no ensino de algo da psicanálise, aposto no desdobramento dos contornos de uma experiência, em certo sentido, nada formativa, mas daquela de me acompanhar, aula após aula, na experiência de dar singular testemunho de como na transmissão, no amor e no poder ‘algo’ inesperadamente foge, perde-se, para reaparecer estranhamente sempre outro. (LEPSI-USP, 2006, on-line)

Ao vislumbrar que o sentido do conhecimento está no objeto ou no sujeito, como parece crer o discurso tecnicista pedagógico, este sentido certamente se esvaziará. A referência psicanalítica para a Educação reside na condição de que o ideal não apague o sujeito. O desejo que impele o sujeito à posição de mestre se desmancha e o leva a traduzir-se em uma infinidade de “metodologias” ou modos de transmissão, em lugar de ocupar entre o aluno-sujeito e a cultura uma edição sempre inédita de estilos.

Para Gramsci (1982), a teorização é atravessada pela subjetividade, sendo a educação fonte essencial para suscitar o ser de cada sujeito. Assim, o fazer e a teoria caminham juntos, do encanto do senso comum à intelectualidade. A teoria do autor é arraigada da visão universalista, mas aponta para o lugar da desigualdade, do diferente, como algo que faz parte e não tenta ajustar para humanizar. A ideia não é uma educação massificadora, mas que esteja atenta ao estilo próprio de cada ser se adaptar e perceber o mundo.

Quando falamos em cultura, pensamos em conceitos, valores e representações, muitas vezes inconscientes, que estão interligados a nossas formas discursivas de existir no mundo,

---

<sup>20</sup>A forclusão, o recalque e a recusa são reunidos como três modos de defesa, em Freud (1918/1996j; 1933/1996o). Lacan (1956/1995) os toma na mesma vertente e acrescenta que esses são os três modos básicos de defesa, denominando-os estilos de obturação da falta no Outro. A posição do sujeito diante desta defesa constitui-se na estruturação subjetiva: psicótica (forclusão), neurótica (recalque) e perversa (recusa).

constituindo essa pluralidade que consolida a unidade cultural de uma sociedade. Nessa perspectiva, Gramsci (2006) aponta a escola como um lugar de reflexão e abertura, tendo em vista a criação de um ser reflexivo, para que o sujeito possa construir a autonomia criativa do ser. A escola unitária, fundamentada nas proposições de Gramsci, apoia-se em uma formação que vai do senso comum ao bom senso. A superação do senso comum, que para Gramsci (2006) se constituiu numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada, devia acontecer através da filosofia da práxis. O senso comum é o ponto de partida sobre o qual deveria ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que este possuía um núcleo de bom senso, ou seja, um núcleo sadio do senso comum, algo unitário e coerente, merecendo ser desenvolvido e superado. Logo, o senso comum permitia a submissão à ideologia dominante e precisava ser superado pela filosofia da práxis,<sup>21</sup> instrumento que possibilitava elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência.

A filosofia da práxis movia-se em dois sentidos: o primeiro, consistia na crítica ao senso comum, resgatando o núcleo de bom senso; o segundo, na crítica à filosofia dos intelectuais que corroboravam a sustentação ideológica dominante. Segundo Gramsci (2006), este trabalho cabe aos intelectuais orgânicos, que são dirigentes e organizadores das massas, enquanto ajudam na superação dialética do fragmento para uma visão de totalidade. Trata-se de uma educação não hierarquizada, nem fragmentada em especialidades, que deve integrar o sujeito. Assim, o ensinar e aprender estariam voltados para uma construção a partir dos processos subjetivos e suas paixões.

A transmissão da cultura, tal como pretendem Lajonquière (2006) e Gramsci (2006), tem bases teóricas diferentes, mas ambos apontam para o aluno como um ser singular, que deve ser escutado, mostrando que, na educação, assim como na vida, o sujeito em sua destinação a um *outro*, exige um estilo.

Um estilo pode ser um vaso. Na antiguidade, alguns povos modelavam grandes recipientes de cerâmica e lá guardavam os documentos em que estavam registrados suas leis. [...] Os estilos são de fato os tesouros dos sujeitos, que muitos deles desconhecem possuir. (KUPFER, 1999, p.78)

O que torna possível qualquer transmissão é o estilo, para além do conteúdo que o mestre tenha apresentado, estilo como caracterizado pelas palavras de Kupfer (1999). Da mesma

---

<sup>21</sup> Usado como expressão sinônima do “materialismo dialético” de Marx, que expressa a forma dos homens produzirem sua vida a partir da base produtiva.

forma, Lacan (1957/1998d) refere-se ao ensino da Psicanálise, observando que aquilo que se transmite, essencialmente, em todo ato educativo é o próprio estilo. Singular marca do sujeito do desejo, o estilo traduz a maneira peculiar da relação com o conhecimento, construída nos sucessivos encontros com os objetos do conhecimento, molda os próprios objetos e estabelece as formas de relação com aqueles que estão imbuídos da tarefa de transmiti-los, expressando-se, enfim, como uma forma singular de testemunho de um saber. A ideia de um estilo contraria a ânsia pedagógica pelo modelo mais adequado de transmissão. A racionalidade que conduz o pensamento hegemônico da pedagogia, que a faz acreditar que tudo possa ser explicado, tende a transformar, em grande medida, o conhecimento em método.

Ornellas (2012) nos fala da importância da escuta ao mundo desejante, que habita diferentemente cada sujeito, e que poderá ser preservado cada vez que um professor renuncie ao lugar de simples controle da mestria e abra espaço para circulação da palavra do aluno. Isso amplia a possibilidade do aluno se posicionar, tratando de dizer das suas incompletudes e completudes, uma mobilização do ser importante para que o processo do aprender e ensinar ocorra. Assim, a psicanalista nos revela que:

O sujeito nasce na trama desejante, marcado pela falta e não pela plenitude. E essa identificação com o outro contribui para a sua constituição. Cada professor e cada aluno carregam, na sua inscrição como sujeito da falta, sujeito que assina o lugar do desejo por aquilo que é e pelo seu estilo. (2012, p.130)

Ao reconhecermos que de início a linguagem tem a função de ser, para o sujeito, um meio de expressão e de comunicação com o outro, podemos trabalhar a partir da articulação significativa da palavra. Nos primórdios de sua aquisição, a linguagem apresenta-se desprovida da vontade de comunicação e da intenção expressiva. Sons, formando combinações livres, vão se apresentando como atividade, o que caracteriza um aspecto criativo do pequeno *infans*. Nesse estágio, podemos dizer que a linguagem aponta para estados de tensão interna ou mesmo de satisfação da criança. Poder ouvir e encantar-se com esses sons possibilita conferir sentido às ações gestuais e de linguagem dessa criança. Quando a palavra aparece com sua vocalização, vem no lugar da “coisa”, e a entrada na linguagem marca a passagem do imediatismo para as coisas mediatas e mediadas. A entrada na linguagem assinala a passagem do biológico ao cultural. A linguagem introduz a criança no código do outro, no código da cultura, no simbólico.

É indiscutível a importância da escola como este lugar que pode propiciar à criança o acesso, na forma como cada uma possa se fazer existir, às representações e aos traços privilegiados pelo discurso social, para que ela possa vir, se puder, a se representar nesse discurso. A escola é de fato um campo fértil para que laços e marcas possam ocorrer e produzir efeitos, cada um a sua maneira e ao seu tempo.

[...] o conhecimento não apenas em sua dimensão instrumental, mas como possibilidade de que este seja utilizado para separá-lo do gozo intrusivo do Outro. É um instrumento que constrói o sujeito, e não apenas uma ferramenta para o Eu. [...] A educação tem a função de dar à criança um lugar de sujeito. De fato, qualquer educação que se preze deveria estar levando isso em conta. E quando ela obtém êxito, o que ocorreu foi justamente o enodamento de um sujeito com a pura palavra ali veiculada, ainda que o educador não tivesse isso em mente. (KUPFER, 1997, p. 59-60)

Kupfer (1997) aponta a educação escolar como espaço que auxilia o laço social, pois insere o sujeito na linguagem, na cultura. O professor ao transmitir além do conteúdo, sua relação com o mundo, com o conteúdo e com o aluno, faz com que a construção de conhecimento pelo aluno ocorra. Assim, o aluno se distancia do gozo intrusivo de um Mestre imperativo e se posiciona como sujeito de desejo.

A educação escolar formalizada por um esquema fragmentado de especialidades, sobrecarregada de conteúdos e avaliações que tentam dirimir diferenças e padronizar comportamentos parece não encontrar conexão com o mundo atual, vivenciado por seres imersos na tecnologia digital e na internet, e as novas formas de lidar com a alteridade. Esse modo massificador e repetitivo sempre tendeu ao fracasso, não se sustentando com fórmulas comportamentais dedicadas a manter a atenção, deixar a leitura mais veloz e absorver dados cada vez mais extensos. Os grandes módulos de estudo, com muitas questões para que o aluno possa, através da repetição, assimilar e acomodar o conteúdo, caminha para o encontro com um vazio, um branco, um lapso. Esse ponto Freud nos esclarece bem.

Em 1914/1996h, ao falar de repetição, Freud a relaciona à pulsão de morte, como compulsão de retornar ao mesmo, na tentativa de equilibrar a tensão pulsional, no registro do mais além do princípio do prazer, mas também como tentativa de simbolizar um acontecimento traumático. Em sua teoria, o ato de repetir, reiterado no jogo Fort-Da (ausência-presença) e nos sonhos traumáticos, como paradigma da repetição, tem a função de abrandar a angústia do trauma. Essa é uma tentativa do sujeito de integrar o acontecimento e estimular a restauração do primado do prazer. O fracasso da missão, pela impossibilidade de uma transcrição

simbólica para o sujeito, implica o fracasso do próprio princípio, permanecendo o sujeito no automatismo, e assim se voltando para a pulsão de morte. Aquilo que não encontra a boa forma simbólica, não cessa de não se inscrever, insistindo e mantendo o sujeito preso à reiteração pulsional, que não se esgota, sob o nome de compulsão à repetição.

Assim sendo, em seu viés de criação, a repetição é tarefa inacabada, tentativa fracassada de sublimar, enquanto que a sublimação é a criação bem-sucedida, a tarefa que alcança seu acorde final. Mais do que um objeto, o que se cria pela sublimação é a satisfação que não pede e não deve nada a ninguém. O que aqui se cria é uma nova forma de gozar. Da repetição à sublimação, há um salto metafórico que torna o objeto sublimado, enquanto objeto elevado à dignidade da coisa, nada mais que a sua metáfora.

Como podemos notar, o ato de repetir é importante, justamente porque desvela o inacabado, o que não mostra plenitude. Não é possível vivenciar um fato, um afeto, um estilo, uma leitura da mesma forma. Toda vez que repetimos, o fazemos com alguma marca de diferença, assim como de semelhança. Então, quando as técnicas pedagógicas apontam para a repetição, como forma de padronização e tentativa de forçar a construção de conhecimento, esbarram no fato de que o furo aparecerá de qualquer forma. Se ao invés de exaltarmos a forma metodológica do ensinar e aprender, focarmos na atenção e escuta de como os alunos-sujeitos estão vivenciando o contato com os objetos culturais, fomentaremos assim um processo de criação singular.

Como passar do herdado ao singular, senão a partir do ato criador, no qual o sujeito se inaugura dentro daquilo que herdou? Como se pode ver, a transmissão encerra inúmeras questões. Não se trata apenas de ensinar os fundamentos, conteúdos, mas de transmitir um estilo, transmissão que se completa com uma conquista, um ato entre professor e aluno. A fala de cada sujeito sobre seu movimento entre os conteúdos que permeiam sua vida, dentro e fora da escola, pode abrir espaço para que ele possa trabalhar seu registro simbólico, possibilitando saída da pura identificação imaginária fomentada na atualidade. Ao falar de si, se escuta e viabiliza o encontro desencontrado com a falta, a perda, a dificuldade, e com as formas de lidar ou não com os afetos que resguardam esta abertura. Esse é um espaço que eleva a probabilidade do sujeito criar seu estilo.

A criação do estilo de aprender retoma o processo de construção simbólica e gera, no entrelugar professor-aluno, uma conexão com o processo singular do aprender de cada sujeito.

Quantas são as formas que cada sujeito encontra para fazer e manter seu acervo cultural? Este acervo traduz de maneira única e sublime sua tênue linha de gozar, e assim se fazer existir enquanto sujeito desejante e demandante.

## SESSÃO III

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Imersão no campo

##### 3.1.1 *Lócus*

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede Pública Estadual de Ensino, na cidade de Salvador, Bahia. Esta pesquisa é vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sendo importante estudar e produzir conhecimentos que possam auxiliar o trabalho da rede de ensino estadual, de grande valia ao avanço do meu trabalho intelectual. Desta forma, ao começar a imersão no campo, momento em que visualizei as possibilidades de escolas em que poderia implementar uma pesquisa, fiz a escolha por uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, que faz parte do território do Campus I da UNEB, e que tinha interesse em participar de um projeto de pesquisa.

Esta Escola ministra aulas no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio Regular (1º ao 3º anos), nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), no EJA – Fundamental simples compactado em dois anos (noturno), e no EJA – Ensino Médio Integrado (noturno). O número de alunos matriculados neste espaço educacional totaliza 911 alunos. Em termos de infraestrutura, a escola possui biblioteca, cozinha, dispensa, almoxarifado, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes, sala para a diretoria, para os professores e sanitários, além das salas de aula.

Inicialmente, em 2017, foram realizados alguns contatos telefônicos com a coordenadora pedagógica do turno vespertino e com a diretora da escola, seguidos por duas reuniões presenciais, para que eu me apresentasse, verificasse se havia aceitação para que uma proposta de pesquisa fosse realizada naquele espaço, com os alunos, e também, para conhecer a realidade da escola. No decorrer da reunião, a diretora e a coordenadora foram bem receptivas e demonstraram interesse no trabalho a ser desenvolvido. Em seus discursos,

falaram da necessidade de trabalhos com os alunos e professores, para auxiliar na relação entre eles, pois o desgaste está crescendo e tem gerado mal-estar. Elas discutiram sobre situações que tratam do desinvestimento libidinal dos alunos para com as aulas, atos violentos e de excesso, o que, segundo elas, reflete diretamente na ação pedagógica e no desgaste dos professores. Pergunto se em algum momento ouviram os alunos para escutar deles o que estava ocorrendo nesta relação aluno-escola/aluno-professor. Elas disseram que sempre chamam para atendimento individual e/ou com familiares, quando o aluno se envolve em algum delito. Mas que nunca tinham realizado algo em grupo, por exemplo.

Ao sair da primeira reunião, fiquei com aquela questão: vocês já escutaram os alunos sobre o que tem ocorrido entre eles e a escola? Como já expus na introdução desta pesquisa, o desinvestimento do aluno para com a construção de conhecimento é algo que tem me inquietado. Este ponto de mal-estar tem sido queixa frequente no consultório, seja pelos pais que levam os filhos porque estes “não querem estudar”, “não têm atenção”, “é hiperativo e não consegue estudar na escola”, seja por professores que vêm se tratar com a queixa de que não sabem mais lidar com os alunos, questionando seu papel enquanto saber-fazer profissional e se sentindo desgastados, desautorizados.

Na segunda reunião, fiz a proposta de escutar os alunos e trabalhar com eles o lugar do sujeito de desejo diante desta escola, estudando, assim, a questão do desinvestimento deste aluno para com a construção do conhecimento. A temática foi bem acolhida e elas disseram que gostariam que eu trabalhasse com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Estes são alunos que, geralmente, estão chegando à escola e apresentam dificuldades em lidar com a rotina. Diante do acolhimento, ficamos de nos reencontrar, em março de 2018, quando a escola teria se organizado para o ano letivo.

Minha qualificação do Mestrado ocorreu em abril de 2018 e para começar o trabalho de campo com os alunos precisava ter este momento de ajustes da pesquisa. Desta forma, entrei em contato com a escola em março, mas só comecei as visitas mais frequentes à escola em maio, após ajustes da pesquisa, submissão ao comitê de ética da UNEB (CAAE: 01518218.3.0000.0057). Em maio, ocorreram as reuniões com professores, pais e alunos, em junho e julho, as conversações e escutas individuais foram realizadas.

### 3.1.2 *Sujeitos*

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram nove alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, selecionados por livre demanda. Após uma reunião, em que me apresentei e expliquei os objetivos e o formato da pesquisa para os estudantes, trinta se interessaram em participar. Destes alunos, nove conseguiram autorização dos seus responsáveis. Estes nove responsáveis (mães e avós) foram à escola, quando expliquei o tema estudado e todo o processo técnico e metodológico que envolvia a pesquisa e, assim, aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os alunos pudessem participar, bem como os alunos, que também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme recomenda o Código de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Como expliquei anteriormente, a escolha pelo trabalho de escuta dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, especificamente, partiu da escuta realizada junto à coordenação pedagógica da escola, que apontou estes alunos como os mais agitados e de difícil acesso pelos professores. Os alunos participantes estão na faixa etária de dez a treze anos. Esta faixa etária localiza um momento de intensas combinações e composições, subjetivas e orgânicas, que exigem um novo posicionamento frente às demandas de conhecimento. Este é um período da vida que, diante do olhar psicanalítico, pode ser fonte de questões decorrentes das referências imagéticas, em detrimento das simbólicas, tão conhecidas em nossa sociedade atual.

Freud (1914/1996h) afirma que entre a latência e a puberdade se situa um momento em que costuma haver um desligamento do pai, um declínio da autoridade paterna. O que se transmuta em um ponto de desamparo para o jovem, e, assim, o professor pode vir a ocupar esse espaço vazio, com toda a ambivalência que isso implica. Figura amada e odiada, nela é suposto o saber e é a ela que o jovem vai se referenciar, em muitos momentos escolares. O autor afirma que muitos demonstram um verdadeiro fascínio pela personalidade dos mestres e, outros tantos, “os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (1914/1996h, p. 248), aludindo, assim, à incomensurável carga afetiva presente na transmissão e na apreensão do saber, nesse período da vida.

Compreendemos que Freud apresenta uma formulação condensadora de sua perspectiva de puberdade por meio da proposição de que nesse período ocorre o ‘encontro do objeto’ (Freud, 1905/1996). Mais precisamente, ‘o

reencontro do objeto’, uma vez que este remete metonimicamente ao primeiro objeto de desejo, o seio materno. Essa concepção dialética da puberdade como um reencontro do primeiro objeto enlaça os três aspectos mencionados: a importância do real do corpo em jogo, a complexidade dos processos envolvidos e o papel crucial da fantasia inconsciente e da latência como operadoras da lacuna entre os dois tempos da sexualidade, separando o ‘encontro’ do ‘reencontro’. (VIOLA; VORCARO, 2015, p.62)

Então, este é um momento da vida em que o desejo e a demanda estão em um processo de reedição, sendo a escuta um processo difícil e interessante, para desvelar e trabalhar o mal-estar que se apresenta quando não há espaço para o sujeito de desejo. Nesse processo de escuta, utilizei dois dispositivos: a conversação e a escuta individualizada. A conversação, na qual penso iniciar o manejo transferencial e trabalhar de maneira coletiva conteúdos que possam surgir diante da associação-livre dos alunos e, em seguida, uma escuta individualizada, para ampliar a escuta singular.

### 3.2 Método analítico

*O progresso no trabalho científico é o mesmo que se dá numa análise. Trazemos para o trabalho as nossas esperanças, mas estas necessariamente devem ser contidas. Mediante a observação, ora num ponto, ora noutra, encontramos alguma coisa nova; mas, no início, as peças não se completam. Fazemos conjecturas, formulamos hipóteses, as quais retiramos quando não se confirmam, necessitamos de muita paciência e vivacidade em qualquer eventualidade, renunciamos às convicções precoces, de modo a não sermos levados a negligenciar fatores inesperados, e, no final, todo o nosso dispêndio de esforços é recompensado, os achados dispersos se encaixam mutuamente, obtemos uma compreensão interna (insight) de toda uma parte dos eventos mentais, temos completado nosso trabalho e, então, estamos livres para o próximo trabalho.*(FREUD, 1933/1996o, p.169-170)

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa será realizada através do método analítico. Trata-se de um estudo que se sustenta na subjetividade do sujeito e, para delimitar a construção teórico-metodológica pertinente a esta investigação, a referencio na abordagem

que articula Psicanálise e Educação. Quando resolvemos pesquisar, buscar um determinado conhecimento, isto aponta para um não saber, a falta, a dúvida aparece ali como um espaço importante de mobilização para o pesquisador. Nestas linhas, venho tentando enlaçar algumas questões que se abriram em meu caminhar, após fazer a escuta em consultório de sujeitos que falavam do desinvestimento escolar, com indiferença, uma recusa à demanda de conhecimento feita pela escola. Para estes sujeitos, o processo do aprender era visto como um problema, em alguns casos de ordem patológica. Consoante as construções abordadas anteriormente, sendo possível considerar que o imperativo do discurso da sociedade hoje é o consumo em excesso, e na tentativa de diluir o lugar do sujeito imerso em sua objetificação, a patologia ao lado da medicalização revelam-se especialistas em tamponar a falta. Assim, o lugar da falta, da dúvida é diluído em certezas que não abrem espaço para o inesperado tão necessário ao processo investigativo.

Por meio das considerações apresentadas, proponho aprofundar os construtos teóricos *desejo e demanda de conhecimento escolar*. Desejo e demanda são conceitos fundantes da psicanálise e, no percurso da pesquisa, desenvolvi o processo de ler, escutar e visualizar os fenômenos sociais a partir desta abordagem. Destarte, ressalto a importância de entender o que é conceito para a psicanálise e, assim, justificar meu conforto em fazer algumas aproximações com áreas diferentes da que esta abordagem se propôs em sua criação. Lembro, então, as palavras de Lacan (1964/1988b), em seu Seminário sobre *os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, que vai revelar a concepção de conceito para a psicanálise: “implica ser este sempre estabelecido numa aproximação que não deixa de ter relação com o que nos impõe, como fórmula, o cálculo infinitesimal<sup>22</sup>” (1988b, p.25).

A ideia de conceito em psicanálise é um ponto importante a ser trazido aqui, já que estamos transitando entre a Psicanálise e a Educação, e, sendo assim, usaremos conceitos psicanalíticos, que foram criados e observados em uma conduta de tratamento, e serão transpostos para um outro tipo de intervenção que é o da pesquisa. Neste sentido, os conceitos psicanalíticos podem servir para aproximações, lembrando que a repetição de um fenômeno, ou um conceito, para a psicanálise, estão, ambos, sempre referidos a uma semelhança, referência, e nunca a uma igualdade de termos, pois há sempre um ponto de perda, uma hiância, algo que toca também a singularidade do evanescente.

---

<sup>22</sup>Infinitesimal (ou infinitésimo), na matemática, é um método de auxílio à análise e ao cálculo. Concebido como um número tão pequeno quanto se queira, porém maior que zero, foi utilizado nas definições intuitivas de derivada e integral.

No campo da Educação, assim como no âmbito científico, existem muitas formas de dúvida e de estranheza, vivenciadas por pesquisadores, que são transmutadas em questões relevantes ao crescimento teórico do campo em questão. A Psicanálise e a Educação têm sido fontes inesgotáveis de estudos nas universidades, um enamoramento que tem apresentado resultados que têm auxiliado o campo educativo, de forma profícua, em alguns cantos do Brasil. Há um artigo na revista *Estilos da Clínica*, publicado em 2010, em que Kupfer e outros autores fazem um levantamento bibliográfico do que foi produzido no campo das articulações entre psicanálise e educação, no Brasil, a partir de 1980. As fontes pesquisadas foram o Banco de Teses CAPES, a revista *Estilos da Clínica*, sites de editoras, anais dos Colóquios do LEPSI (IP/FE – USP) e o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Nesta pesquisa, os autores encontraram 277 trabalhos, entre teses de doutorado, artigos, livros e apresentações em colóquios, sendo ainda localizados 43 grupos universitários com esta temática de pesquisa registrados no CNPq.

A Educação por estar no âmbito das Ciências Sociais, como campo de conhecimento, acolhe diversas tendências, reivindicando a especificidade do fenômeno humano no estudo da sociedade. A ciência, como prática social, esclarece a ideia de que, na escolha do processo de pesquisa, a construção de conhecimento vale-se do olhar e da interpretação dos significados construídos socialmente pelo investigador. Ao pensar a Educação, como práxis, esta é constituída de intencionalidade, de sentir-se afetado por tal, portanto, conclama uma abordagem epistemológica que perceba os fenômenos próprios da Educação, considerando suas particularidades em relação aos demais campos das Ciências Humanas e em relação às Ciências Naturais.

Essa abertura para várias formas de investigação em Educação confirma o fato de que tensões discursivas entre campos distintos não impedem a sua interlocução. É verdade que o olhar psicanalítico tem especificidades que visualizam e captam o singular de forma particular. A ética do bem dizer não se coloca como generalização do bem-estar social, de modo diferente da Educação escolar, que tem em sua base a universalização, a igualdade e o bem-estar social como metas. Mas é justamente aí que se encontra a magia do enamoramento entre Psicanálise e Educação, olhares e discursos diferentes sob o mesmo ângulo, conversam e interagem de forma a ampliar as possibilidades de sentido e de não sentido que se coadunam às faltas vivenciadas e às questões apresentadas nos espaços escolares, diversificando os tons e as formas dos enlaçamentos e posições dos atores no processo do ensinar e aprender.

O processo criativo e interpretativo necessário a qualquer pesquisa remete-me à teoria freudiana, em cuja escrita Freud elaborava suas experiências a partir da escuta de seus analisandos. Em sua obra, endereça ao leitor indícios de uma aventura que se revela letra a letra, assinalando o terreno passível de transformações, possibilitando perceber suas construções e elaborações, das mais brandas às mais complexas, e as reviravoltas que surgem, no transcorrer da experiência, e que se transmutaram em escrita. O pesquisador, assim como o psicanalista, alça-se neste voo que é tentar transmutar sua experiência e as letras significantes dos participantes do estudo em letras escritas. Um trabalho delicado e minucioso como o de um arqueólogo que desvela preciosidades diante de muito esforço.

Freud (1937/1996p) afirma que o psicanalista trabalha como um arqueólogo:

Mas assim como o arqueólogo ergue paredes do prédio a partir dos alicerces que permaneceram de pé, determina o número e a posição das colunas pelas depressões no chão e reconstrói as decorações e as pinturas murais a partir dos restos encontrados nos escombros, assim, também o analista procede quando extrai suas inferências a partir dos fragmentos de lembranças, das associações e do comportamento do sujeito da análise. [...] O analista, como dissemos, trabalha em condições mais favoráveis [...], já que dispõe de material que não pode ter correspondente nas escavações, tal como as repetições de reações que datam da tenra infância e tudo o que é indicado pela transferência em conexão com essas repetições. (1996p, p. 276)

A psicanálise foi construída a partir da experiência investigativa, assim como a arqueologia, que investiga, analisa e constrói teorias. Investigar foi o princípio chave para Freud (1937/1996p), que se dedicou a escutar seus analisandos, os quais apresentavam sofrimentos até então compreendidos apenas a partir de um discurso médico. A investigação do que ocorria com estes sujeitos, a partir das suas falas, fez Freud, enquanto pesquisador, aprimorar sua escuta e atenção aos detalhes. Como efeito dessa escuta e atenção apurada, a psicanálise nasce de uma prática.

O tônus do trabalho freudiano residia na sua capacidade de acolhimento àquilo que se apresentava como diferença, não se categorizando em conhecimentos já nomeados pela medicina e a ciência da época, pois entrava em campos duvidosos, dando espaço para uma nomeação que viria entrelaçada pela escrita, uma escrita que servia de suporte para a formulação da sua escuta. Na teoria freudiana, encontramos as primeiras formas da pesquisa psicanalítica, especificamente nos cinco casos clínicos que relatou em suas obras completas. A pesquisa está profundamente conectada ao próprio processo histórico da psicanálise, corroborada pela experiência freudiana. Desde a sua origem, a psicanálise, como metodologia

de pesquisa, é sempre oriunda de uma experiência e de um trabalho sustentado na teoria, propondo-se à investigação de um enigma.

No texto *Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades*, Freud (1919/1996j) nos diz o seguinte:

É indubitável que a incorporação da psicanálise ao ensino universitário significaria uma satisfação moral para todo psicanalista, mas não é menos evidente que este pode, por seu lado, prescindir da Universidade sem menosprezo algum para sua formação. Com efeito, a orientação teórica que lhe é imprescindível ele a obtém mediante o estudo da bibliografia respectiva e, mais concretamente, nas sessões científicas das associações psicanalíticas, assim como pelo contato pessoal com os membros mais antigos e experimentados das mesmas. Quanto a sua experiência prática, fora aquela adquirida através de sua própria análise, poderá alcançá-la mediante tratamentos efetuados sob controle e guia dos psicanalistas mais reconhecidos. (p. 187)

Freud enuncia desta maneira o reconhecido tripé, análise pessoal – supervisão – estudo teórico, que tem sustentado a formação dos psicanalistas, nas diferentes instituições, acrescentando mais adiante que: “[...] Cabe afirmar que a Universidade só pode se beneficiar com a assimilação da psicanálise em seus planos de estudo” (FREUD, 1919/1996j, p. 189). Para se tornar psicanalista, além de estudar a teoria, é preciso experienciar o seu próprio trabalho analítico e fazer a supervisão dos casos clínicos, que esteja atendendo, junto a outro psicanalista.

Para um trabalho de pesquisa na universidade, não é necessário que você seja analista, mas será de extrema importância aprofundar-se teoricamente e ter uma boa supervisão de um psicanalista de fato. A investigação analítica encontra respaldo na escuta analítica, na associação-livre, na atenção flutuante e na transferência. Então, é preciso estabelecer uma boa sustentação teórica e supervisão, realizada pelo orientador, para que a prática não se desvie dos princípios analíticos.

Estamos em âmbito acadêmico e devemos ser claros, no que se refere ao viés analítico, que marca diferenças importantes em relação ao discurso científico, onde a verdade é procurada e seu encontro apazigua e traz soluções generalizáveis. Os eventos analisáveis em psicanálise não são previsíveis, tão pouco generalizáveis. O método analítico é um trabalho artesanal e minucioso. Aquilo que é encontrado não marca de fato uma verdade ou um sentido, do mesmo modo como é visto pelo campo da Ciência, mas, ao contrário, marca uma falta, o não sentido. A verdade absoluta, tão explicitada pela veia cientificista, marca para a psicanálise o

lugar do engodo, pois há sempre algo mais além, a ser visto e esmiuçado sobre o saber, para cada sujeito. O que apontamos é a verdade singular de cada sujeito, o que indica caminhos e estabelece pontes para as reflexões.

É importante ressaltar que a ética que orienta a psicanálise, sendo a ética do bem dizer, nos remete ao saber inconsciente, em sua radical singularidade, presente em cada sujeito. O que a psicanálise introduz, no campo das verdades científicas, é uma lógica do não-todo, pois não existe o pleno, o completo e o acabado. Não se recobre o real, tal como é feito pela ciência, mas se interessa pelo saber construído pelo sujeito, em torno do real, em jogo no discurso de cada um, daquilo que é mais singular e mais difícil de entendimento. Esse real nada tem a ver com a realidade, com a contingência, referindo-se a algo que resiste à tradução simbólica, o que sustenta a expressão de que *o real é o que não cessa de não se inscrever*. Trata-se de um vetor de orientação da psicanálise lacaniana, que busca tratar o real pelo simbólico. A lógica do não-todo responde pela articulação do campo da psicanálise, tal como apontado por Freud, apoiada no saber não-sabido (inconsciente), impossível de tornar-se inteiramente consciente. O não-todo aparece para nos reafirmar que nem tudo é passível de ser simbolizado, que existe um real irredutível. Lacan (1985) postula o real para demarcar que não há completude no sujeito, não existe uma perfeição no que ele faz, embora imerso em um discurso capitalista que visa o engano.

Larissa Ornellas (2016) faz uma síntese dessa discussão sobre o enlaçamento de Psicanálise e Educação:

A Psicanálise não é uma ideologia, uma concepção de mundo, uma *Weltanschauung*, mas uma prática que coloca o objeto causa de desejo no lugar daquele que rege a vida do sujeito. Neste sentido, quando falamos em um possível enamoramento da Psicanálise com a Educação, colocamos a Psicanálise no lugar daquela que convida o educador ou a escola a uma relação produtiva com o saber, que é sempre produzido pelo inconsciente. Saber este como bem o situa Lacan, no ‘Grafo do Desejo’, que se constitui nas entrelinhas do discurso racional do *cogito ergo sum* cartesiano. Destacamos, nesta lógica, que o processo ensino-aprendizagem não se resume à absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir neste aluno, em momentos precisos deste processo, o sentido engendrado do que pode causar-lhe desejo. (2016, p.137, grifos da autora)

A autora aponta seu olhar psicanalítico para a educação e nos convoca a escutar o processo do ensinar e aprender, sustentando a discussão a partir da questão do desejo, ponto chave desta pesquisa. Assim, é diante desses fundamentos teóricos que questiono como o aluno tem se

posicionado frente à demanda de conhecimento escolar. Visto que a constituição do sujeito faz parte das regras em curso na sociedade, a dificuldade deste em lidar com a dúvida, algo que amplifique sua falta, é algo que pode vir a atrapalhar o seu investimento na busca de sentido. Então pergunto: qual o lugar e a posição do desejo do aluno-sujeito frente à demanda de conhecimento produzida pela escola? E quais as implicações no processo de aprender do aluno-sujeito?

Ao destacar o *desejo e demanda de conhecimento escolar*, é imprescindível falarmos de como ocorre a transmissão, qual o seu lugar. Ao falarmos em transmissão de estudo para a psicanálise, estamos falando de estilo, como diz Lacan (1957/1998e), fechando o texto *A Psicanálise e seu ensino*:

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo. (LACAN, 1998e, p. 460)

Um estilo, portanto, é aquilo que se produz pela via mediante a qual a verdade mais oculta se manifesta nas revoluções da cultura. Estilo, conceito que trabalhamos no capítulo anterior desta pesquisa. Com estas palavras, Lacan (1957/1998d) nos introduz a ideia de que o ensino da psicanálise criada a partir da teorização freudiana se entrelaça aos caminhos de uma verdade subjetiva. Ou seja, caminha com a ética do desejo, com aquilo que há de mais singular em cada sujeito. É uma transmissão que ocorre pelo estabelecimento da transferência, que acontece através de um traço marcado por um nome, por um significante.

Em outras palavras, a experiência psicanalítica compõe os alicerces da pesquisa em psicanálise, fornecendo os eixos norteadores do registro teórico, ainda que o estudo se realize em âmbito distanciado do *setting* estritamente analítico. A pesquisa com o método analítico nos coloca nesta experiência de trabalhar a partir do estilo de cada pesquisador e em diversos campos. Ocorrendo, muitas vezes, em espaços escolares ou em espaços públicos, e o que guia o processo é a escuta analítica. Trata-se de uma psicanálise aplicada ou extramuros. De acordo com Rosa (2004):

a psicanálise extramuros ou em extensão diz respeito a uma abordagem – por via da ética e das concepções da psicanálise – de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. (2004, p. 331)

Assim posto, os procedimentos investigativos da psicanálise têm na clínica a sua principal referência de apoio e o objeto da psicanálise, o inconsciente, somente pode ser apreendido à luz do campo da experiência analítica. Trata-se de compreender quais ferramentas, deixadas pelas teorias freudiana e lacaniana, possibilitam a realização de estudos pautados no método analítico, na medida em que pretendemos sublinhar algumas de suas contribuições para a realização de pesquisas, sobretudo aquelas cujo objeto extrapola o que comumente se entende como clínica, como é o caso da pesquisa em educação.

Desta forma, uma pesquisa trabalhada de acordo com o *método analítico* acontece a partir dos pressupostos da investigação psicanalítica e tem em sua base a associação-livre, a atenção flutuante e a escuta, sustentando-se na transferência ocorrida entre pesquisador e pesquisado. Assim, o pesquisador pode assinalar os significantes capturados neste processo singular. No caso desta pesquisa, significantes que balizam os discursos do aluno sobre o sujeito de desejo e seus enfrentamentos com a demanda de conhecimento escolar. A análise processou-se a partir da interlocução teórica realizada no percurso de investigação e dos discursos que traduzem o processo de aprender do aluno-sujeito na escola. O resultado da pesquisa, no *método analítico*, pode desvelar o que há de mais singular em cada sujeito.

As construções teóricas possíveis na pesquisa são o resultado do esforço de transmissão e criação do saber em jogo na psicanálise. A seleção de entrada ocorre nas referências teóricas, a partir da problematização da questão que o pesquisador se põe a estudar. Assim, como possíveis considerações, pensar o estado atual das formulações, endereçando-lhe as perguntas necessárias ao processo. Há um furo no saber, que advém de seu pressuposto básico, o sujeito da psicanálise, o sujeito dividido, o sujeito da falta. A pesquisa fundamentada em princípios psicanalíticos leva a um compartilhar de reflexões com a comunidade escolar, bem como coloca pelo avesso os pressupostos educativos da ciência.

Ao pensar sobre a análise dos discursos dos sujeitos que participaram desta pesquisa, temos que lembrar que a pesquisa faz parte do processo do trabalho analítico. Desde Freud (1996), a construção do caso clínico direciona e amplia a intervenção do analista. A construção do caso clínico não se refere a nenhum aspecto universal ou generalista, mas aponta para o detalhamento do caso único. Assim, a pesquisa em psicanálise visa o singular, o divergente, a subversão. O caso não se revela como parte de uma verdade, mas acontece a partir do que nele rejeita e pretende governar. O diferente está enraizado na cultura da linguagem e do significante e este é o ponto de vazio, mal-estar que se busca desvelar.

Ferreira e Vorcaro (2018) afirmam que a psicanálise permite construir conhecimento através da pesquisa que opera com elementos inconscientes. Assim, através da investigação psicanalítica, é permitido considerar que o imaginário, intuição, trabalho inconsciente, atividade de posicionamento e elaboração de sentidos estão presentes em pesquisas acadêmicas e processos do ensinar e aprender. Desta forma, o método analítico<sup>23</sup> busca trabalhar com os fenômenos subjetivos que entrelaçam o processo de pesquisa.

Para Santiago (2008), a pesquisa em psicanálise é uma construção de saber que busca contemplar a dimensão subjetiva para ir além da mera constatação de um problema. Assim, este tipo de pesquisa se predispõe a produzir não só efeitos terapêuticos sobre o mal-estar dos sujeitos, mas efeitos de transmissão a jovens pesquisadores. O que a autora aborda reflete o ato vivo que a psicanálise alcança pela ação constante no campo empírico. Desta forma, o movimento que a fala possibilita opera na apropriação e na criação da historicização dos sujeitos participantes, apostando no que a palavra pode fazer ouvir e constituir através do equívoco.

O pesquisador deve articular o conceito de sujeito, transferência e implicação no processo de fala, refletindo sua posição diante dos discursos desvelados sobre seu objeto. Como já foi explicitado em capítulo anterior, o sujeito é marcado pela finitude, incompletude, falta constitutiva que o impulsiona a buscar respostas no cultural, para aquilo que não foi possível preencher. Nesta perspectiva, a pesquisa orientada pela psicanálise reconhece que não há verdade absoluta, universal, então, a análise da pesquisa acolhe a possibilidade de furo, daquilo que não pode ser dito ou desvelado.

Assim, do campo à escrita, há algo que sempre se perde. Se há uma defasagem entre o que se escuta e o que se diz, há no que se escuta e no que se escreve, assim como há no que se escreve e se lê. Segundo Miller (2012):

a escritura, a letra, é para Lacan de forma seletiva uma ilustração ou uma presentificação do símbolo – a letra é sobretudo para ser decifrada, cujo sentido é encoberto, na qual o criptograma deve chegar a se inscrever a partir de uma língua perdida a ser constituída. Lacan recorreu especialmente à letra para ilustrar o simbólico. (2012, p.10)

---

<sup>23</sup> As autoras Ferreira e Vorcaro (2018) nomeiam de método clínico, a metodologia que utiliza a abordagem psicanalítica. Nesta pesquisa, resolvemos nomear de método analítico, por acreditarmos que há uma diferença entre o processo clínico e a pesquisa.

Ao pensar a letra como símbolo, Miller (2012) expressa a decalagem existente em qualquer tipo de tentativa de interpretação. Mostra, em seu artigo, que a letra ilustrada como simbólico em Lacan (1957/1998d) é marcada pela fala que aponta para o reconhecimento ou não reconhecimento que estrutura o sujeito. O discurso, para Lacan (1986), neste momento do seu ensino, é o processo em que recebo do Outro minha própria mensagem, de maneira invertida. Nesta perspectiva, o discurso apresenta três propriedades: há um *retorno invertido*, o que provoca corte; é possível *reconhecer-me* na mensagem e antecipar uma conclusão; *provém da linguagem*, do Outro. Assim, encontro no discurso o real (o corte, a divisão do sujeito pela linguagem), o imaginário (reconhecimento antecipado) e o simbólico (Outro).

Posso dizer que o discurso é o campo em que a psicanálise acontece. Nesta pesquisa, estamos trabalhando o conceito de desejo e demanda em psicanálise e educação, e, diante disso, farei uma análise discursiva que se relaciona com a ampliação da teoria significante e topológica do grafo do desejo. Dunker et al (2016) chamam a atenção para o fato de que a partir da discussão topológica do discurso, Lacan (1999) apresenta o discurso como quadruplamente determinado. Destarte, coloca que primeiro existem os efeitos imaginários de fixação da identificação da significação aos agentes do enunciado; segundo, os efeitos simbólicos de retroação sincrônica do discurso; terceiro, os efeitos de causação do desejo pela fantasia e, quarto, a sobredeterminação pela enunciação inconsciente, relação entre a castração e a demanda. A castração como lugar de estruturação da lei que rege as trocas sociais e as trocas linguísticas e a demanda é onde o desejo se objetiva, sempre de maneira dialética. Dunker et al (2016) nos lembram que a demanda pode retornar como fantasia, imperativo superegoico (goze!) ou como uma questão: o que o Outro quer de mim?

Na fala, o sujeito identifica-se com seu semelhante. Logo, em seu falar com o outro, quando o significante produz um corte pelos efeitos de retorno sincrônicos deste, temos a acepção diacrônica da fala. Quando ocorre acoplamento do sujeito aos efeitos imaginários de identificação e alienação, temos a acepção sincrônica. Por isso, dizemos que o inconsciente se repete insistentemente para interferir no corte. Diante deste discurso, muitas construções psíquicas acontecem. É importante perceber os efeitos de significação do Outro, o que nos aponta para a posição de alienação do sujeito; como também, o plano de enunciação deste sujeito, que representa a dimensão pulsional do sujeito, onde se articulam desejo e fantasia.

Para que possamos ampliar nosso olhar ao *método analítico* proposto nesta pesquisa, faremos, a partir de agora, uma pequena imersão em alguns conceitos fundantes da teoria psicanalítica

que embasam todo o percurso metodológico desta pesquisa. A partir destes conceitos foi possível orientar a escuta nos dois dispositivos empregados nesta pesquisa: a conversação e a escuta individual. Farei neste momento, um breve clareamento dos três conceitos fundantes do método analítico, a saber: a *atenção flutuante*, a *associação-livre* e a *transferência*.

### 3.2.1 Atenção flutuante

*As regras técnicas que estou apresentando aqui alcancei-as por minha própria experiência, no decurso de muitos anos, após resultados pouco afortunados me haverem levado a abandonar outros métodos. Minha esperança é que a observação delas poupe aos médicos que exercem a psicanálise muito esforço desnecessário e resguarde-os contra algumas inadvertências. Devo, contudo, tornar claro que o que estou asseverando é que esta técnica é a única apropriada à minha individualidade; não me arrisco a negar que um médico constituído de modo inteiramente diferente possa ver-se levado a adotar atitude diferente em relação a seus pacientes e à tarefa que se lhe apresenta. (FREUD, 1912/1996g, p.149)*

Freud mostra, em seus escritos sobre o método psicanalítico, como conseguiu captar da fala de seus analisandos a linha de interpretações que favoreceram a cura e/ou mesmo o aparecimento de alguns embaraços. No fragmento acima, ele revela o quanto o estilo de cada pesquisador irá de fato influenciar na forma de seu encontro com o pesquisado. A atenção flutuante, a associação-livre e a transferência tornaram-se regras fundamentais ao método psicanalítico, construído por Freud (1996) e reiterado por Lacan (1986). Foi uma de suas pacientes, que o interrompeu e pediu que ele parasse de falar e a escutasse, que fez Freud (1996) repensar sua prática e pensar a ideia da escuta. Escutar para a psicanálise implica um deslocamento da posição narcísica de quem escuta, do lugar de mestre e de poder sobre o outro.

Em 1912, no texto *Recomendação aos médicos que exercem a Psicanálise*, Freud introduziu a noção de uma escuta que não privilegiava nem um nem outro conteúdo. É a atenção flutuante. Sobre isso, ele diz:

Consiste em simplesmente não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face de tudo que se escuta [...] Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorra, sem crítica ou seleção. (FREUD, 1912/1996g, p.125-126)

O pesquisador precisa dar atenção à singularidade do sujeito, estar atento ao que ouve e ter curiosidade em sua escuta, como nos diz Lacan (1953-54/1985). A atenção e a vigilância levam-no a intervir nos momentos mais inesperados, podendo revelar algo novo, algo que impulse o sujeito a pensar de forma diferente da que vinha fazendo, que possa suspender suas verdades e que seja capaz de se surpreender.

Utilizada como uma ferramenta básica da pesquisa analítica, é através da *atenção flutuante*, junto às associações-livres daquele que fala (sujeito pesquisado), que posso ter acesso à enunciação da verdade singular que apareça em sua fala. Nesse encontro, as ferramentas teóricas estão sempre à margem, em uma suspensão que não as torna competentes para nada, naquele exato momento, salvo quando são arrancadas por algum sentido emergente, que delas é preciso se utilizar, para tomar forma, no espaço intersubjetivo da transferência.

De acordo com Laplanche e Pontalis (2004), a regra da *atenção flutuante* consiste na maneira pela qual o analista deve escutar o analisando: “[...] não se deve privilegiar a priori qualquer elemento do discurso dele, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção” (2004, p. 40). Percebemos que a definição da atenção flutuante comporta uma preocupação central: a de que não se concentre deliberadamente a atenção sobre determinados conteúdos em detrimento de outros. Ao descumprir essa regra, Freud adverte que o pesquisador incorre no risco de não descobrir nada além daquilo que já sabia. Ademais, essa regra justifica outra recomendação feita pelo autor aos que exercem a psicanálise: a de não tomar notas integrais durante as sessões. Novamente, aqui, corre-se o risco de efetuar uma seleção prejudicial do material da análise.

Esse é um dos pontos mais delicados com relação à pesquisa em psicanálise, pois, para analisarmos a fala dos sujeitos da pesquisa, é preciso gravá-las e depois fazer as devidas notas, a serem trabalhadas diante de todo o material. Este é um momento de pós-encontro, o que não afeta a intervenção que ocorre na hora do encontro, nem o que foi experienciado no tocante ao momento entre o pesquisador-pesquisado. Mas o fato é que, neste tempo de

seleção, para a escrita, a atenção flutuante deve se manter presente, para aquilo que a associação-livre dos sujeitos desvelará, mesmo que haja um guia— o objeto de estudo— que me mobilizou a investigar.

### 3.2.2 Associação-livre

Não podemos pensar em uma psicanálise que prescindia da fala, uma vez que esta é o elemento fundador desta teoria. Foi sobre o eixo da fala que toda teoria psicanalítica se construiu. Como nos relembra Lacan: “[...] Breuer e Anna O. no caso inaugural dos ‘*studien uber hysterie*’, onde nasce aquilo que já é a psicanálise, e que a própria Anna batizou com o termo *talking-cure*, ou ainda limpeza de chaminé, *chimney sweeping*” (1960/1992a, p. 12, grifo do autor). Quando Freud (1996) se propôs a tratar seus pacientes, não investigando seu corpo, mas oferecendo-lhes a possibilidade de associação-livre, ele fez uma mudança radical na concepção de como lidar com os pacientes daquela época. Não considerar aquele que entrava em seu consultório apenas como um objeto de investigação orgânica, do qual se possa obter um conhecimento através do exame desse objeto corporal, fez com que ele estabelecesse com seus pacientes outro tipo de vinculação e abertura.

Quando o sujeito do inconsciente fala, ele não sabe o que diz, pois há algo que se desenrola pelas palavras e além delas. Por isso, no método analítico, a associação-livre remete aquele que fala para uma nova dimensão na qual ele se depara com as palavras que escapam ao seu controle e que acabam por produzir efeitos que ele ignora. Podemos entender o inconsciente como um lugar de saber que se manifesta de forma singular, como só as próprias formações do inconsciente são capazes de desvelar. Trata-se do material recalcado, à interpretação das resistências, dos esquecimentos, dos atos sintomáticos, dos chistes, dos sonhos. Foi o estudo atento e minucioso de Freud (1996) acerca de suas observações, advindas tanto de sua autoanálise quanto da clínica com os seus analisandos, sobre as várias formas de manifestação psíquica do inconsciente e a teorização destes fenômenos, que justificou o emprego da regra técnica da associação-livre.

A partir da escuta analítica, Lacan (1964/1988b) nos introduziu a ideia de que há um tipo de linguagem que é simultaneamente composta de palavras, afeto, pedaços de corpo, enfim, composta de experiências as mais profundas que podemos atravessar. É um tipo de linguagem

que difere da que costumamos utilizarem nosso cotidiano. Não é a linguagem informação, comunicação, mas é uma linguagem angústia, selvagem. É *uma outra* linguagem, um *outro* discurso. É por isso que Lacan (1964/1988b) chamou o inconsciente freudiano de *o discurso do Outro* (1988b, p.126).

Ele observa que, para Freud (1913/1996g), o que fica na hiância da causa é da ordem do não realizado, da recusa. O inconsciente apresenta-se como algo à espera de vir à tona, segurado pelo recalque. É aí que se situaria o lugar do analista, na procura desse umbigo, como diria Freud (1912/1996g). Há um outro modo de discurso que conserva o discurso, porque isso nos toca de uma maneira particular. Quando se tem sonhos, alucinações, exigências de gozo, isso se impõe e nos fala em nosso íntimo. Este *outro discurso*, pode-se assim dizer, ninguém mais pode ignorar no século XXI.

A descontinuidade marca o inconsciente, tanto para Freud quanto para Lacan em suas obras, e é nela que a hiância abre espaço, produz surpresa, escapa e instaura perda, furo. Assim, é a partir da associação-livre que a surpresa pode marcar espaço, mesmo que evanescente, apontando para o desejo. A partir de tantas falas e explicações sobre seu ser e suas experiências, o sujeito desvela encontros com suas verdades. A psicanálise não se coloca à procura de certezas, mas da verdade única de cada sujeito.

Assim como Galileu (1564-1642) e Bacon (1561-1626) haviam inaugurado a ciência experimental, na Idade Moderna, com a investigação experimental para estudar as leis de funcionamento da natureza, Freud (1912/1996g), ao propor a associação-livre, introduz um novo método de investigação. Nesta pesquisa, a escuta da fala dos alunos que se colocaram à disposição para este processo investigativo ocorreu mantendo este mesmo princípio. Temos um objeto de estudo que serviu de guia para a análise, mas o que gerou e girou de palavras dependeu exclusivamente da cadeia significante amarrada ao registro simbólico de cada aluno-sujeito. A associação-livre foi o fio condutor do trabalho empírico desta pesquisa, assim como é em psicanálise.

### 3.2.3 Transferência

*É claro que do saber suposto (o psicanalista) nada sabe. [...] Isto não autoriza de modo algum o psicanalista a se bastar em saber que ele nada sabe, pois o de que se trata é do que ele tem que saber. (LACAN, 1960/1992a, p. 45)*

No método analítico, o pesquisador, assim como o psicanalista, não estabelece uma conversa com seu pesquisado ou uma relação de reciprocidade, o que ocorre é um ato de escuta, pontuações, intervenções em sua fala, buscando investigar as entrelinhas de seu discurso, escutar outra coisa, além do simples significado das palavras que são pronunciadas. Por meio de sua própria análise, o pesquisador pode apropriar-se de sua singularidade e, conseqüentemente, busca orientar seu pesquisado para também poder resgatar seu próprio registro singular. A pesquisa em psicanálise sustenta-se pela transferência, colocando o pesquisador num lugar muito específico, que é o lugar de um saber, a partir de um enigma. Esse enigma lança o pesquisador em uma atividade de investigação. O tema de pesquisa contém um enigma, portanto, a base desta são os enredos construídos, nos encontros entre pesquisador-pesquisado, que possam sustentar esta atividade.

O ensino de Lacan recusa os modelos e as imposições que caracterizam as instituições em geral, inclusive as psicanalíticas. Indica que o ensino da psicanálise ocorre de um sujeito a outro, na transmissão de um estilo, pela função da palavra, pela via da transferência. No campo psicanalítico, qualquer experimento é atravessado pela transferência, que invade o encontro. A seu cargo, fantasias, posições insustentáveis, sonhos, amores, ódios, afetos, enfim, tudo o que não é permitido pela exigência da neutralidade dita científica, que nos obrigaria a certa purificação do *setting* e a uma produção de evidências objetivas. Fazemos desses meandros parte do nosso objeto de escuta e investigação.

A neutralidade faz parte do nosso fazer, para que possamos considerar o que quer que seja, nada é considerado inútil, aquilo que atrapalha, o que se quer ver longe, o que não se quer perder, analisar o que se quer salvar, o que se considera indispensável, o que se gostaria de manter fora de questionamento. Estar neutro, para a psicanálise, não significa isentar-se do que quer que seja, mas sim poder suportar o que causa aversão, assim como

questionar o que causa atração. Tal postura é o oposto do recalque e da anulação do lugar do analista. É vivenciar a ética do bem dizer e não estar entregue à marcha do bem-estar social, que limita o singular ao ajuste, ao enquadre no para todos.

A transferência foi apontada por Freud (1915/1996g) como sendo um fenômeno psíquico que se encontra presente em qualquer âmbito onde haja relações intersubjetivas. De acordo com Laplanche e Pontalis (2004, p. 514), a transferência é entendida “[...] como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada”. Na transferência está implicada uma relação afetiva. Assim como o pesquisador, o professor, mais além da função ali exercida, acaba por representar para o aluno/pesquisado outra função, podendo vir a substituir, nesse momento, as figuras parentais e/ou as pessoas que lhe são importantes, assim, professor e/ou pesquisador são colocados nesse lugar afetivo de suposto saber, de idealização, de poder.

No processo, tanto o pesquisador quanto o professor, ambos ignoram qual o lugar de fato que lhes é outorgado pelo aluno/pesquisado, pois é o desejo inconsciente desse aluno/pesquisado que está determinando o lugar que lhes é conferido. Em decorrência disso, ao professor/pesquisador é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade perante o aluno/pesquisado.

Trabalhar esse entrelugar é lidar com a transferência, de modo a auxiliar os processos dos sujeitos envolvidos. Lacan (1960/1992a) chamava o ato psicanalítico de abertura sobre o saber, em toda a sua generalidade, sobre o inconsciente. O analista, bem como o pesquisador, deve saber o que convém a cada sujeito que vai procurá-lo. É pela via da transferência, na presença do analista/pesquisador, que o discurso analítico pode se instaurar. E é na repetição, que há em toda transferência, que o essencial desse encontro acontece. Como o que se repete é sempre da ordem da falta, e assim do real, este resiste pelo impossível de dizer. Em 1972/1982, Lacan afirma ser primordial que o analista presentifique, em ato, a forma vazia de significação, nem que seja uma interpretação que não *diga nada*, como um silêncio. No instante do encontro com o real ou pedaço do real, o apofântico da interpretação que revela o vazio do ser é o que ocorre no ato analítico. Dessa forma, o ato analítico faz parecer e para-ser o dizer (inconsciente) nos cortes (intervenções), fixando o desejo, a falta.

Lacan (1960/1992a) apresentou a transferência como um algoritmo, um algoritmo de saber, e que, sendo levada às suas últimas consequências, encontra um princípio de parada. Trata-se

do caráter finito da experiência, colocado por Lacan (1960/1992a), diferentemente de Freud (1915/1996g), e como sendo deduzido, concluído, a partir de um algoritmo de saber, funcionando, portanto, automaticamente. Essa parada apontada por Lacan (1960/1992a) é traduzida como uma iluminação, ou um clarão, um *insight*, uma verdade. É a partir dela que o analista tem acesso de maneira enigmática à posição primária do inconsciente do sujeito dividido. A intervenção do pesquisador interrompe a comunicação e marca esse espaço, para que isso aconteça de fato e leve a efeitos no analisando/pesquisado. Para que o analista/pesquisador possa intervir nessa esfera, deve esperar a transferência se estabelecer no encontro.

Maria de Lourdes Ornellas (2016) afirma que, na relação em sala de aula, entre o professor e seu aluno, pode se manifestar o fenômeno da transferência, de maneira semelhante à que ocorre na análise, onde afetos e sentimentos do analisando, herdados da relação estabelecida em sua infância, com seus pais, se dirigem à figura do analista. Nesta perspectiva, podemos pensar que este fenômeno também pode acontecer no campo da pesquisa.

Penso que há algumas diferenças entre o *setting* analítico e o vivenciado por professores e pesquisadores. Mas, como falei no início deste capítulo, o conceito em psicanálise nos alarga as possibilidades de fazermos aproximações importantes. Digo isto, movida pelo fato da transferência envolver um manejo clínico, um movimento de ação e escuta que nem todo professor/pesquisador estará disposto a fazer. Ocupar o lugar designado pelo aluno/pesquisado ao professor, ou pesquisador, pela transferência, é uma tarefa complexa, visto que o sentido ontológico se esvai para conceder lugar a outro sentido, que ele desconhece. O professor, assim como o pesquisador, ou o analista, são sujeitos marcados por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o leva ao discurso do mestre, que, neste jogo, precisará intercambiar de posições. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali como mestre, e, estando ali, ele precisa poder lidar com esse desejo por certos momentos. O saber, quando investido simbolicamente, vem operar na função de corte, de separação da relação dual professor-aluno. O professor que se recusa a abrir mão do seu suposto poder fálico pode aprisionar o aluno ao seu desejo, mantendo-o na condição de sujeito alienado.

A pesquisa realizada ocorreu sob orientação psicanalítica, tendo a palavra dos alunos-sujeitos como espaço fundante do processo. A partir dos dois dispositivos utilizados na experiência da pesquisa – a conversação e a escuta individualizada –, os discursos possibilitaram escutar

repetições sintomáticas, mal-estar diante do encontro com a demanda escolar, identificações, impasses e elaborações. Os dois dispositivos foram realizados a partir da premissa da associação-livre, com intervenções pontuais do escutante, apenas em momentos onde o sujeito desvelava sua posição frente ao outro, nas marcações de significantes, nas repetições sintomáticas, nos equívocos e nos impasses apresentados. No momento em que a falha aparece no discurso através do inusitado, do inesperado, é quando as defesas vacilam e o sujeito desejante surge como pura singularidade. Assim, o pesquisador opera a partir do discurso do analista, não para conduzir um tratamento, mas seu ato leva o sujeito a buscar produzir sua verdade inconsciente que ele porta, mas ignora.

### 3.3 Dispositivos

O método analítico, como vimos, tem na *fala* seu principal material de trabalho. É a partir dos discursos que os sujeitos apresentam ao pesquisador, orientado psicanaliticamente, que será possível *escutar* e fazer *intervenções* no sentido de se aproximar do que desvela o sujeito. E assim, poder analisar o que está na via do desejo do sujeito. A narrativa, ao ser escutada como um contar de história, não interessa em si, neste caso, porque não reflete o que este sujeito construiu como estrutura subjetiva. Isto é apenas metalinguagem, ou seja, ditos, o que é preciso desvelar para alcançar o sujeito é aquilo que é da via do equívoco, da subversão, do que inquieta, do dizer. Para isto, mais do que escutar os sentidos dos discursos, é preciso estar com a atenção flutuante diante de uma associação-livre por parte do sujeito escutado, e pinçar cortes, equívocos, silêncios, significantes, e através deste manejo estabelecer a transferência.

Existem alguns dispositivos que ocorrem a partir da escuta. Nesta pesquisa, trabalhei com duas formas de escuta que se embasam nos conceitos fundamentais de uma investigação psicanalítica (associação-livre, atenção flutuante, transferência). São elas: em grupo – a *conversa* – que possibilita manejo transferencial, abrir espaço para a fala e localizar o mal-estar; e a *escuta individual*, na qual é possível escutar as construções subjetivas e suas demandas mais singulares. Para maiores esclarecimentos sobre os dispositivos, farei uma breve imersão em cada um deles, a seguir.

### 3.3.1 Conversação

*É de meus analisandos que aprendo tudo, que aprendo o que é a psicanálise. É deles que tomo emprestado minhas intervenções. (LACAN, 1976/2007, p. 34)*

A conversação é diferente da comunicação. Esta última visa dissipar o mal-entendido, passar uma informação rápida e sem erro, empenhando-se em uma língua universal, pois quer ser útil e suprir as necessidades. A conversação, por sua vez, é o exercício da palavra dialogada. Tem, na associação-livre em grupo, um ponto forte de sustentação, permitindo que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma proliferação de significantes. A conversação possibilita que a palavra circule entre vários pares do mesmo processo, em uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar presente na cultura atual e criar possibilidades de que as máximas impostas pela cultura sejam questionadas pelos participantes do grupo.

A fala livre de cada um pode captar o outro, levantando pontos de concordância, acréscimo, réplica, pois o que um sujeito fala revela, no outro, marcas, significantes e significados, e a produção de uma associação-livre entre vários. Desta forma, é possível tocar o real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresa. A quebra dos ideais pode provocar alerta à circunstância. O pesquisador no decurso do grupo deve estar apto a interrogar os discursos: do mestre, do universitário, da histórica e dos analistas. Nas conversações, não se busca, portanto, o consenso entre as pessoas, a concordância de uma questão por todo o grupo, mas especialmente situar as diferenças, as surpresas, os equívocos presentes nas falas, nos lapsos da linguagem, que abrem ao real de cada um.

Com base no trabalho desenvolvido na França, desde 1996, pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), a conversação, permite que a associação-livre, como esclarece Miller, seja:

Coletivizada, na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação-livre coletiva, da qual esperamos certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às

vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (2005, p. 15-20, tradução nossa)<sup>24</sup>

Em seu texto *Linhas de progresso na terapia psicanalítica* (1918/1996j), Freud aborda a prática da psicanálise, destacando o seu valor, quando aplicada a formas de tratamento diferentes daquela em que se desenvolveu a técnica que a caracteriza. Em seguida, não só apresenta os avanços da psicanálise, desde a sua criação, como ressalta a importância de sua utilização em instituições, como forma de não restringir o tratamento psicanalítico às classes sociais mais favorecidas economicamente.

No processo de revisão bibliográfica, foi possível verificar o crescente número de estudos, em instituições escolares, por psicanalistas ou pesquisadores que têm como base a psicanálise, trabalhando com grupos de professores, funcionários ou alunos. As metodologias utilizadas pelos psicanalistas nas escolas recebem diferentes denominações, tais como conversação, rodas de conversa, espaços de fala, grupos de reflexão. Alguns autores que têm trabalhos publicados sustentando a prática da escuta entre vários pela abordagem psicanalítica são: Lacadée (2000), Besset (2007), Coutinho (2007), Santiago (2008), Diniz (2018), Pereira (2016) e Mrech (2017), dentre outros. A leitura dos textos destes autores de orientação lacaniana nos mostra que, com algumas reservadas diferenças metodológicas, cada um, a seu estilo, tem sido orientado pela ética da psicanálise, que visa alcançar, no espaço coletivo, o singular de cada um.

Foi de acordo com esta posição, que vi a possibilidade de utilizar este dispositivo para escutar os alunos-sujeitos desta pesquisa. As conversações ocorreram em cinco encontros com os nove alunos-sujeitos da pesquisa. A quantidade de sessões realizadas dependeu exclusivamente do movimento subjetivo dos sujeitos que lá estavam. Em cada encontro, foi possível escutar, de maneira atenta e através da associação-livre dos participantes, significantes, silêncios e gestos que apontavam para suas demandas singulares. No primeiro encontro, fiz um breve esclarecimento de como o grupo aconteceria, fiz um contrato com eles sobre o sigilo, explicando que, quando suas falas fossem trabalhadas na pesquisa, seus nomes não seriam citados, e abordei outras questões, administrativas, quanto ao local, horários e datas dos encontros.

A oferta da escuta levou os alunos a localizar em seu espaço enquanto sujeitos de desejo, por vezes, apagada pela demanda de conhecimento escolar que chega de maneira autoritária,

---

<sup>24</sup> Tradução livre do “original em francês”.

verticalizada. Causado pelo desejo, o aluno pode criar uma solução própria para tratar o real que insiste. No próximo capítulo, discorrerei de maneira pormenorizada sobre as Conversações. Ao finalizarmos esta etapa, fiz escutas individuais com os sujeitos do grupo.

### 3.3.2 Escuta individual

*O psicanalista não acrescentará um novo dizer, mas, sobretudo, possibilitará que o sujeito encontre a verdade de seu desejo, não trará soluções, mas permitirá a apresentação e conhecimento da pergunta que os pais propõem por meio de seus filhos, usando como instrumento a especificidade de seu trabalho – a receptividade (disposição em acolher) e sua escuta aprofundada. (DOLTO, 1980, p.8)*

Em 1912/1996g, Freud apresentou um texto de recomendações fundamentais àqueles que exercem a psicanálise. Neste texto, a noção de escuta aparece de forma mais didática e atrelada à ideia de atenção flutuante. Para ele, é preciso que suspendamos nossa atenção e não nos detenhamos em nenhum ponto específico da fala do paciente, para que, assim, possamos ficar atentos a tudo que nos é dito. Como já foi abordado anteriormente, a regra freudiana da associação-livre pressupõe que o paciente fale de maneira livre, o que lhe vier à cabeça, não selecionando conteúdos intencionais em sua interlocução com o analista. E os analistas precisam se desprender das influências conscientes e deixar a atenção uniformemente suspensa, sem se fixar em um ponto qualquer.

Quando alguém procura um analista, participará inicialmente das entrevistas preliminares, antes da análise propriamente dita. Freud (1913/1996h) apontou este caminho, que foi reiterado por Lacan (1986), e é utilizado até hoje. Nas entrevistas iniciais, a proposição seria estabelecer a transferência do analisando ao tratamento e à pessoa do analista, esclarecer possíveis hipóteses diagnósticas e formalizar uma demanda analítica. O sujeito entra em análise quando sai da queixa e começa a se implicar diante de seu sofrimento, desvelando uma demanda analítica. Para Freud (1913/1996g), esse ensaio preliminar é o início de uma análise e deve se conformar às suas regras, especialmente a associação-livre, com intervenções criteriosas para que se conheça o caso, de forma mais ampla, e se trabalhe o manejo transferencial. Esse tempo de diagnóstico faz com que seja possível distinguir as

entrevistas preliminares da análise propriamente dita, o que depende do processo de cada sujeito.

Para Freud (1913/1996g) e Lacan (1986), as entrevistas preliminares correspondem a um momento de escuta aberta, em que o analista faz as devidas intervenções, no intuito de esclarecer a demanda deste sujeito, que chega para o atendimento. Assim, abre espaço para uma construção de demanda de análise e estabelece a transferência. Para a pesquisa em educação e psicanálise, a entrevista pode ser considerada, também, um dispositivo de seleção de informações, pelo qual podemos escutar o discurso do sujeito participante, trabalhando o manejo transferencial e esclarecendo a implicação deste sujeito com o objeto estudado na pesquisa.

Como já observei mais acima, a intervenção do analista de fato acontece quando a transferência é estabelecida. Para Lacan (apud ORNELLAS, 2011), o sujeito é marcado pela lei, pela falta. Trata-se de um sujeito que todo o tempo está à procura do objeto que lhe falta. E é no Outro (professor, escola, pai, pesquisador, analista) que o sujeito endereça o lugar e a posição de mestre, pois coloca no Outro o saber que ele não tem. É desta maneira que se estabelece a transferência e é a partir desse manejo que a análise vai acontecendo.

Quando estamos falando de um enquadre clínico, isso tudo fica mais tranquilo de ser percebido. Mas como isso ocorre em uma pesquisa? Começamos pelo fato de que o pesquisador não é procurado, mas procura, oferta um espaço de escuta. Neste sentido, a demanda inicial não parte do sujeito que está com uma angústia, uma queixa para tratar e, sim, o pesquisador é que tem uma questão. Neste ponto, lembro-me das minhas inquietações, quando trabalhava em um ambulatório, no serviço público, onde a situação era parecida. O analista que trabalha no serviço público oferta seu trabalho, dispõe de tempo, não recebe a cada atendimento e não trabalha com o *setting* próprio à psicanálise. Muitas vezes, atendi o paciente, caminhando com ele, fiz atendimentos domiciliares, dentre outras situações, nada convencionais à *psicanálise pura*.

Mas o que de fato aprendi é que, ao abrir espaço para a escuta, você abre espaço para que algo aconteça de novo, para aqueles que se dispõem a ir ao seu encontro. Quando o aluno-sujeito se dispôs a participar da pesquisa e mobilizou esforços para que seus responsáveis fossem à escola falar comigo e depois, veio a todas as sessões marcadas, levou-me a refletir sobre o fato de que este sujeito encontrou naquela possibilidade um espaço para si. Quem acaba por

querer experienciar o encontro com o analista/pesquisador pode não perceber, inicialmente, a sua demanda, mas logo esta é evidenciada, sendo a escuta analítica marcada pela associação-livre e a atenção flutuante. No início, inclusive, ela pode ser uma demanda não situável ao nível do significante, o que possibilita a transferência, não com um analista/pesquisador, mas, sim, com a instituição (escola, universidade, hospital) que este representa. Essa especificidade deve ficar mais clara, para podermos pensar que o dispositivo de escuta analítica seja da ordem do encontro com um analista.

A entrevista pautada pela psicanálise demarca a instância subjetiva na qual convergem, entre si, os atos de fala do entrevistado e a atenção suspensa do pesquisador face ao que escuta. O pesquisador deve, no jogo da relação com seu entrevistado, por vezes, fazer semblante que sabe e se colocar na posição de mestre. A entrevista pautada pelo pressuposto da transferência aponta para a constituição de um encontro no qual esteja em causa a presunção do inconsciente. Desta forma, apresenta condições éticas para a construção de conhecimentos sobre o sujeito. Situar a escuta analítica como o momento das entrevistas, em uma pesquisa que utiliza o método analítico, aproxima essa escuta analítica das entrevistas preliminares. Nesta pesquisa, após as cinco sessões de conversação, foram realizadas duas a quatro escutas individuais, a depender de cada caso, com os mesmos sujeitos que participaram da conversação. Após o momento da pesquisa, fiz mais alguns atendimentos a um dos alunos-sujeitos que participou da pesquisa, para trabalhar um ponto de mal-estar que apareceu mais intensamente para ele, e que precisava de mais tempo de escuta.

Ao receber o sujeito da pesquisa, o pesquisador deve estabelecer um momento inicial para explicar questões referentes ao sigilo, aos horários das entrevistas, ao tempo do atendimento, explanando quanto à gravação, ao tema da pesquisa, ou seja, discorrer sobre todos os pontos administrativos que seguirá durante a pesquisa. Após este momento, a fala do sujeito passa a ser livre e isso não significa que o pesquisador deve ficar totalmente em silêncio e quieto, pelo contrário. O pesquisador, assim como o analista, tem um trabalho ativo, de intervenções, principalmente neste início, onde as pontuações do pesquisador são necessárias para direcionar a fala ao que há de mais singular no sujeito, esclarecendo a forma como este se posiciona nos discursos e como e a quem demanda. Reconhecer o compartilhamento de um código singular do sujeito, que define de antemão as condições de estabelecimento de um campo de transferência, é essencial neste momento.

Desta forma, podemos dizer que a primeira condição para trabalharmos com a psicanálise e educação, como abordagem metodológica, é estarmos cientes que esta é essencialmente uma escuta da fala, que diz respeito à realidade psíquica, como realidade que diz respeito e interessa ao sujeito. A segunda condição seria a produção de um modo de fala por meio da transferência, da queixa ou do pedido de ajuda endereçado a alguém que, supostamente, sabe reconhecer o sofrimento, e deve levar o sujeito a ser afetado pelo que diz, podendo, assim, formular uma questão genuinamente sua. Esta passagem depende da ação do pesquisador/analista, com o que se chega à terceira condição: a intervenção, entendida na perspectiva de uma temporalidade específica, em um momento, só depois. A intervenção não visa descobrir a causa, no sentido do porquê, mas sim causar um efeito – o que só se sabe depois. A elaboração, como trabalho analítico, não é, portanto, nem a revelação de uma influência do passado sobre o presente, nem uma regressão ao passado da infância.

A análise passa pela construção da fantasia que, uma vez construída, será tomada pelo sujeito como aquilo que desde sempre selou seu destino, pois terá sido o que determinou desde sempre este destino. O trabalho analítico visa possibilitar ao sujeito mudar sua posição frente à fantasia que sustenta seu sintoma, ainda que algo sempre reste e marque a sua história. Assim, o sujeito pode nomear seu sintoma, entrelaçando sua amarração sintomática à seu modo de operar na vida.

A proposta desta pesquisa não é realizar a análise de cada aluno-sujeito participante, mas escutar este sujeito a partir dos mesmos pressupostos que norteiam o processo analítico. Penso que, desta maneira, foi possível clarear como cada aluno-sujeito se apresenta, em seu discurso, frente à demanda de conhecimento escolar.

## SESSÃO IV

### 4. ANÁLISE: O QUE NA FALA E NA ESCUTA REVERBERA O ALUNO-SUJEITO

#### 4.1. Conversações: significantes na via do desejo

É claro que sua demanda se manifesta no campo de uma demanda implícita, aquela pela qual ele está ali: de ser curado, ser revelado a si mesmo, de ser levado a conhecer a psicanálise, de ser habilitado como analista. Mas essa demanda ele sabe pode esperar. Sua demanda atual nada tem haver com isso, nem sequer é dele, pois, afinal, fui eu que lhe fiz a oferta de falar. Consegui, em suma, aquilo que se gostaria, no campo do comércio comum, de poder realizar com a mesma facilidade: com a oferta, criei a demanda. LACAN (1958/1998f, p.623)

A análise desta pesquisa fundamenta-se nos princípios da psicanálise e da educação que alicerçaram a construção desta dissertação, desde o referencial teórico, aos percursos metodológicos e à escuta dos sujeitos da pesquisa. Diante dos pressupostos da associação-livre, da atenção flutuante e da escuta, oportunizados pela abertura do espaço de fala para o aluno-sujeito, evidenciou-se o estabelecimento da transferência entre pesquisador e pesquisado, condição *sinequa non* em pesquisas de orientação psicanalítica. Ao trabalhar com os objetos de pesquisa desejo e demanda de conhecimento escolar, fiz um recorte analítico a partir da acepção de discurso em que Lacan (1998; 1999; 2003) trabalha a ampliação da teoria do significante.

Ao me inquietar com uma questão que me faz investigar, buscar, demandar, abro espaço enquanto pesquisadora, orientada pelos princípios da psicanálise e da educação, para a fala do outro sujeito, no caso desta pesquisa, do aluno-sujeito. Como nos diz Lacan (1958/1998f), no excerto acima, com a oferta de um espaço para falar sobre algo, o sujeito que se dispõe a participar do processo é tocado pela demanda, não só pela simples vontade. Há algo além do que é manifestado, existe no aluno-sujeito que se dispõe a ofertar sua participação nesta pesquisa uma demanda implícita que será desvelada aos poucos no processo de fala e escuta.

Meu primeiro contato com o campo empírico – a escola – aconteceu com a coordenadora pedagógica, que, posteriormente, me apresentou para a diretora e a vice-diretora da escola. Neste encontro, dialogamos sobre a dinâmica dos alunos e professores em sala de aula e como estas relações têm sido estudadas para que possam apresentar melhores condições ao ensinar e aprender. Espaços de fala e elaboração nas relações escolares inscrevem-se como um profícuo campo de estudo sobre as trocas teóricas estabelecidas entre a universidade e a escola.

No segundo encontro marcado com a direção e a coordenação pedagógica, estas falam das questões sociais que permeiam a escola, da falta de recursos financeiros, da desmobilização de professores e alunos para o ensinar e o aprender, além da falta de participação dos familiares na escolarização. As referidas coordenadoras dizem que a falta de respeito para com o outro (aluno, pais, professor), a violência e a falta de compromisso com os estudos são pontos de tensão e mal-estar vivenciados diariamente por todos nesta escola. Quando questiono sobre as classes de alunos em que estes pontos de conflito se apresentam de forma mais intensa, elas indicam ser o sexto ano. Este é o ano inicial nesta escola, quando os alunos saem da escola municipal ou de uma escola particular, que frequentaram no Ensino Fundamental I, e se encaminham para a escola estadual, que abarca do sexto ao nono anos do ensino Fundamental II e do primeiro ao terceiro anos do Ensino Médio.

O sexto ano é um “grande problema” no discurso da direção e, também, no discurso dos professores desta escola. Meu terceiro encontro foi com os professores, diante da demanda estabelecida pela direção e a coordenação pedagógica da escola: havia um mal-estar com os alunos do sexto ano. Neste sentido, predisponho-me a trabalhar nesta pesquisa com estes alunos, que se encontram estereotipados na escola como “problema”. Em seguida, vou ao encontro dos professores para apresentar o estudo, escutá-los e organizar com eles os horários para dar início ao trabalho empírico. Desse encontro, participaram a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, os professores de matemática, geografia, português, educação física, história e a bibliotecária. Apresentei-me como pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia, fiz uma exposição do projeto em forma de conversa e falei da intenção de trabalhar com os alunos do sexto ano. Quando informei sobre os sujeitos da pesquisa, um professor logo gritou: “Ave Maria, coitada!” Outra professora: “Você tem certeza?” Um outro professor, ainda: “A coordenação vai ter que fazer um filtro e escolher uns alunos possíveis, senão você não faz nada não!”. Pus-me a escutar tantas palavras que reafirmavam o discurso, o estigma, o estereótipo, a marca que estes alunos apresentavam para estes professores, como

aqueles que nada podiam dizer. E que, assim, eu não conseguiria abrir um espaço de escuta junto a estes alunos, chegando a sugerir que deveria ser feita uma triagem destes sujeitos para tornar possível a pesquisa.

Entre tantas palavras direcionadas ao “impossível” de se comunicar com estes alunos, os professores começam a falar de si, das suas inquietudes e desmotivações frente à educação. Inicialmente, falaram sobre estes perfis de alunos, mas logo passaram a falar do difícil lugar docente que demanda sem ser demandado, da espera frustrada do mestre de que haja aquele aluno, sedento de saber, para que o mestre possa produzir conhecimento, a partir da inquietação deste aluno em estudar, e fazer acontecer o ato educativo. Algumas falas apontam para isso: “Falamos para um vazio”. “Nada interessa a eles”. “Estou doente, fui besta em pensar que meu sonho de ser mestre seria real”. “Nada que a gente faça chega a eles”. Aqui os professores falam do mal-entendido como essência de comunicação. Em seus ditos, dizem que são mestres que querem ser escutados por seus alunos, mas seu dizer aponta o mal-estar em suportar a posição que querem ocupar. O impossível de comunicar com os alunos do sexto ano desenrola para o impossível de educar trabalhado por Freud, no Prefácio à *Juventude Desorientada* de Aichhorn (1925/1996m) e em *Análise Terminável e Interminável* (1937/1996p).

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação [...]. Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bom mot* que estabelecem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (FREUD, 1925/1996m, p. 307)

Para Freud (1925/1996m), curar,<sup>25</sup> educar e governar seriam ofícios impossíveis, ocupações nas quais alguém demanda algo a um outro. Fazer com que este outro haja como se espera não é viável, uma vez que este outro é atravessado pela sua constituição psíquica, e, assim, pelo seu desejo. São impossíveis, pois se tratam de profissões que fazem uso da linguagem, de modo que o poder se dá através da palavra, espaço fundante da falta, da dúvida. Em 1937, Freud (1937/1996p) aponta: “quase parece como se a análise fosse à terceira daquelas

---

<sup>25</sup>O termo *curar* é utilizado aqui, igualmente, como está traduzido na edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Em 1925, Freud emprega o termo *curar* para apontar o lugar em que a psicanálise se aproximava da saúde. Nesta época, ele tinha a intenção de curar as conversões históricas a partir da psicanálise.

profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (1996p, p.265) Assim, o autor continua a trabalhar a complexidade envolvida nestas profissões e trará em seus escritos que não há como exercer uma coerção, uma limitação sobre o outro, sem que ocorra um mal-estar. Assim, curar, educar e governar se tornam ofícios impossíveis. São ações complexas e não temos capacidade de absorver a pretensão do todo que elas impelem. Mal-estar explicitado pelos professores sobre o encontro de cada um com o seu aluno.

Diante do encontro com os professores e a gestão escolar, eu escutei as entrelinhas e filtrei o que de fato os propósitos e a ética na pesquisa me exigem. Foram muitas e variadas as demandas direcionadas a mim. A guisa de exemplo, um dos professores disse: “Uma psicóloga! Precisamos muito de você, estamos para sair doidos daqui. Você pode ouvir!” Sim, ele pontua algo imprescindível para o desvelamento do mal-estar, considerando que encontramos nos espaços escolares pouca possibilidade da *escuta atenta*. Só a partir dessa escuta é que se abre espaço para o dizer de cada sujeito, suas faltas, angústias, tensões vividas no cotidiano escolar.

Após este encontro com os professores, marcamos um encontro com os pais e alunos do sexto ano, através de uma convocação formal emitida pela direção. Foram sessenta crianças que tiveram os responsáveis convocados. Destes, só duas pessoas apareceram, uma avó e uma mãe. Sentei para conversar com as duas, que estavam indignadas com a falta de responsabilidade dos outros familiares, que não compareceram à convocação da escola. A avó dizia: “*Uma convocação da escola sempre é importante, é de minha neta que eles querem falar. É uma obrigação ouvir do que se trata*”. A mãe que estava ao seu lado, concordava e falava: “*Hoje, tudo está pelo avesso, não existem mais valores, por isso que tem tanta violência no mundo. Depois querem que os filhos respeitem os pais*”. As duas reconheciam a escola como um lugar de autoridade, assim, elas depositavam no professor o lugar de saber sobre o outro. Se o professor está chamando é porque eles sabem de algo importante e, por isso, elas estavam ali sentadas à minha frente, querendo que acontecesse o melhor para seus familiares. Após a explicação, elas concordaram, a transferência estava instaurada a partir da instituição, se a escola diz que é para fazer é porque é importante. Mas nesse jogo, elas vão falando um pouco sobre sua neta e sua filha, e dizem que as conversações e a entrevista seriam bons momentos para fazê-las falar. As duas acham as meninas muito “caladas,

tímidas” e apostam que esse momento poderia ser interessante para elas falarem e se envolverem mais nos estudos.

Como não havia outros responsáveis a quem pudesse me reportar, resolvi ir falar diretamente com os alunos-sujeitos do sexto ano, que haviam ido à escola, e fazer com eles o que pretendia ter feito com eles e seus respectivos responsáveis, um momento de conversa, para explicar a pesquisa e observar como a oferta de escuta reverberaria em cada sujeito, ao ponto que a demanda inicial, que era só minha, também passasse a ser uma demanda<sup>26</sup> deles de participar. A oferta, diz Lacan (1958/1998f), em “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”, excerto que está no início deste capítulo, suscita a demanda. Trata-se da oferta de dar a palavra ao sujeito. E movida por esta proposta é que me dirigi a eles. Aproximei-me da porta da sala de aula e observei a cena: uma profusão de sons tomava conta do ambiente, havia dois meninos brigando, cada um com uma cadeira em punho, enquanto um tentava agredir, o outro se defendia. Alguns meninos estavam sentados no chão entre gritos de incentivo e risadas com a “briga das cadeiras”. Quatro meninas sentadas com os cadernos na cadeira, como se estivessem esperando começar a aula, conversavam entre elas como se a briga e a agitação na sala não estivessem ocorrendo. Alguns meninos jogavam uma mochila para o alto de um lado para o outro, enquanto um menino menor tentava agarrá-la e gritava com voz de choro: “Parem com isso, me dê!”. Dois meninos maiores estavam em pé, no canto da sala, inclinados em frente a duas meninas que estavam sentadas nas cadeiras, eles acariciavam os rostos e se entreolhavam enamoradamente. Levei algum tempo observando, não sei dizer quanto tempo, mas não durou muito, porque logo entrou a coordenadora pedagógica, que trazia mais alguns alunos que estavam do lado de fora da sala de aula, para me apresentar a turma.

Ela entra falando: “Meu Deus, não me façam passar vergonha, não estão vendo a visita, quanta falta de educação! Senta, senta, vocês dois (os maiores que conversavam com as duas meninas), para fora, já disse que não quero meninos de outros anos aqui. A psicóloga pesquisadora Priscila veio falar com vocês. Sentem todos!”. Eles se sentaram e logo frases começaram a ser ditas: “Não preciso de psicóloga!” “Não sou maluco não!” “Não tenho nada pra fazer aqui”. “Não preciso de remédio”. Meu primeiro contato com os alunos-sujeitos foi

---

<sup>26</sup> A demanda constitui-se como uma palavra endereçada ao analista e, em seu lugar, ao Outro. Ela é constante, ainda que o sujeito não se perceba demandando. Através dela, o sujeito busca saber o que representa para o Outro. Por isso, espera uma resposta, qualquer que seja. E nesse sentido, quanto mais afastado está de seu desejo, mais o sujeito demanda ao Outro, para receber respostas que poderiam lhe dizer acerca do que deseja. Por isso, as demandas são sempre regressivas, já que convocam um Outro que garanta que o sujeito deseja algo.

abarcado por uma enorme negativa, o ato dos alunos me faz pensar na resistência que enfrentaria e que os professores me disseram, anteriormente. Percebi como os professores têm sido recebidos em sala de aula. Uma leitura que posso fazer destas primeiras falas, vindas com um sonoro: “Não!” – é que a escola tem sido para estes alunos um espaço que evoca resistência. Seja pela via da repetição do que escutam e se sentem impelidos a fazer, como ocorre com as crianças no início das suas aventuras de descobrimento do mundo, em que os responsáveis por elas estão sempre a limitar seus excessos, para que possam conhecer os limites e os riscos que se impõem e, por isso, o *não* se torna a palavra mais usual. Por vezes, a palavra mais dita pelas crianças por um tempo. Ou saindo do lugar da repetição, um ato em defesa do sujeito que tem se sentido subjugado, sem perspectivas de ter espaço para se mostrar presente, em suas vontades e decisões.

No caso dos alunos, posso pensar que o *não* dos professores tem sido recorrente na tentativa de limitar e fazer o controle da classe. E que isso remete o aluno-sujeito a uma tentativa de apagamento do sujeito. É como se na escola todos tivessem que ter a mesma forma de pensar, agir e aprender. Lembro-me aqui do problema de pesquisa: qual o lugar e a posição do *desejo do aluno-sujeito* frente à *demanda de conhecimento produzida pela escola*? E quais as implicações no processo de aprender do aluno-sujeito? Fiquei a pensar neste lugar da demanda de conhecimento feita pela escola e como o desinvestimento destes alunos, assim como seus atos de violência e agitação são posições de negação e resistência a esta forma autoritária de demandar.

A dimensão repressora da prática educativa fundamenta-se sob a égide da universalização do ensino e do saber pedagógico que abarca o homem como ser marcado por etapas de desenvolvimento. E assim como já havia nos alertado Foucault (1996), fazemos parte de uma sociedade disciplinar. Na obra *Vigiar e punir* (1996), o filósofo e epistemólogo francês Foucault apresenta a sua análise sobre a sociedade da vigilância. Em contraposição ao Absolutismo, período histórico que antecedeu a Modernidade, Foucault (1996) salienta as características da sociedade moderna, que ele chama de disciplinar, e diz que um dos instrumentos de que esta sociedade se vale é o olhar hierárquico. Junto à sanção normalizadora e ao exame, o aspecto hierárquico forma a tríade basilar do exercício de um poder que busca produzir conhecimento a respeito dos vigiados e adestrar os seus comportamentos. Este olhar que vigia tem determinadas características que permitem o seu uso efetivo.

Para Foucault (1988), o poder se exerce por meio de relações entre pessoas, que são sempre desiguais e móveis. O poder é uma estratégia para alcançar um objetivo, não um objeto que pode pertencer a alguém, muito menos um lugar a ser ocupado e cobiçado. O que existe são relações de poder e não este em si mesmo. Para existir o poder, é necessário que o outro lhe outorgue esta posição, em uma via de mão dupla. Além disso, o poder disciplinar “[...] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 1996, p. 158). Como numa rede, todos vigiam todos e reforçam a vigilância. Para a vigilância na Modernidade são imprescindíveis as instituições sociais – entre as quais se destacam a escola, a fábrica, o asilo e a prisão –, lugares esses que mesclam poder e conhecimento, contribuindo para o exercício de um poder controlador e adestrador de comportamentos. Segundo Lechte (2002), a forma como o poder moderno é exercido é resultado das “[...] mudanças engendradas pela emergência de instituições que lidam com a formação de conhecimento sobre os indivíduos. O conhecimento é, portanto, ligado ao poder” (p. 133). Conhecimento e poder são, assim, considerados indissociáveis e alimentados pelo mesmo instrumento: a vigilância hierárquica.

Quando a escola demanda que os alunos se sentem, fiquem quietos e parem para escutar e absorver o que o professor quer comunicar, ela age de forma verticalizada, como aponta Foucault (1996). No artigo *Comunicação e Educação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão*, Nascimento e Hetkowsk (2009) falam da importância da educação como um ato processual, em que deve haver a valorização da vida e a busca de conhecimento do próprio sujeito, para que exista um reconhecimento da alteridade aliada à necessidade da existência de uma comunicação que implique em potencialização de ideias e transmissão de afeto para que, assim, possa ser alcançada e sustentada uma construção simbólica. As relações de poder (FOUCAULT, 1988) seriam trabalhadas em sala de aula a partir da potência do encontro, onde a escuta e a fala têm força e espaço, com base no jogo transferencial estabelecido entre o professor e o aluno.

Continuando meu percurso no campo empírico, a coordenadora sai da sala e sento-me à mesa destinada à professora, percebendo que eles se entreolham e alguns falam algo entre si. Digo:

“Boa tarde, diante dos ditos estão todos com boa saúde. Que bom!”. Dou risada e todos riem. “Entendo que não queiram falar comigo agora, mas posso falar um pouco com vocês? Eu gostaria. Pode ser?”

Pedir permissão é algo importante quando estamos começando um processo de transferência, no qual criamos um jogo de posições. Ao passo que eu tenho algo para eles saberem, digo, com o pedido, que eles também o têm. Aprendi, ao longo do tempo na clínica, que o primeiro contato é sempre desconcertante, estamos numa zona de desconforto. Ainda mais ali, onde eu fui apresentada como psicóloga pesquisadora, era uma posição de quem tinha um saber, e, diante de tudo que já havia sido revelado a mim sobre estes alunos, esta não era a posição que eu deveria estar, se queria acessá-los. A relação que eles tinham com a maestria era tensa e não era efetiva, com a maioria. Assim, pedir permissão ao outro faz dele sujeito que se autoriza e autoriza o outro. Então, tentei começar deste ponto, e como só vemos o efeito num só depois, aguardei o que isso geraria. Então começaram os gritos: “Pode!” A agitação toma conta da sala. Com os gritos, fico em silêncio, até que um deles grita: “Se ela pode falar, então calem!” E um silêncio se estabeleceu.

Então, falei: “Já fui apresentada para vocês, meu nome é Priscila. Sou estudante do mestrado de Educação na UNEB, estudante como vocês. Estudo sobre o desejo do aluno na escola. Estou querendo entender o que acontece com os alunos que o fazem querer estudar mais certos assuntos que outros, por vezes, nenhum assunto dado na escola lhe interessa, mas fora da escola, tem uma série de curiosidades. Alguns assuntos podem levar algumas pessoas a ficarem horas na frente de uma televisão, de um computador ou de um celular, mas ficar sentado em frente a um professor em sala de aula parece algo impossível”.

Enquanto falo, alguns me olham sem esboçar nenhuma expressão; outros balançam a cabeça de maneira afirmativa; outros comentam com colegas ao lado. E então:

Um aluno-sujeito pergunta: “E como a gente pode te ajudar?”

Escutante: “Aquele que quiser me ajudar a entender, participará comigo de alguns grupos de conversa, chamados de conversação, falaremos sobre o que vocês quiserem dizer sobre si e sua relação com os estudos, aquilo que não gostam, que incomoda e o que gostam, também. Esses encontros terão o áudio gravado, acontecerão aqui na escola, na hora da aula de vocês. Depois haverá um momento em que teremos uma entrevista, onde falaremos individualmente, o aluno e eu, para que possa conhecer um pouco mais da sua história e o aluno dizer algo mais que não quis falar em grupo”.

Uma aluna-sujeito: “Eu quero participar, como faz?”

Outros alunos começam a dizer “eu quero!”

Escutante: “Vocês são menores de idade, para participar eu preciso que seus pais, ou responsáveis, venham aqui na escola para que eu possa esclarecer qualquer dúvida e assinarem uma autorização. Vocês também têm que assinar. Hoje, vocês podem assinar o termo de consentimento de que vocês querem participar da pesquisa. Quando chegarem em casa, expliquem aos pais, ou responsáveis, que vocês querem participar e que para isso é necessário que um deles venha à escola para assinar um termo de autorização”.

Após o esclarecimento de que dependeriam dos responsáveis, muitos reclamaram, vieram questionar a necessidade; muitos disseram que ninguém da família ia se interessar e que não iriam à escola, mas que eles gostariam de participar. Expliquei a eles que existe um processo legal, que envolve a pesquisa, que é vinculada a um comitê de ética da universidade e que essa autorização é indispensável para que o trabalho junto a eles ocorresse. Mesmo com tantos questionamentos e com a desistência de alguns, que saíram da sala, eles se organizaram em fila e trinta alunos-sujeitos assinaram o termo de consentimento e disseram que queriam e tinham o que falar sobre si e seu processo de aprendizagem.

Quando eu estava me direcionando à porta da sala de aula, uma professora entra, cumprimenta-me e logo uma aluna senta-se à mesa onde eu estava sentada. A professora ao ver a aluna em cima da mesa, fala em tom alto: “Menina, você pensa que está onde? Sentada em cima da mesa? Quero ordem nesta sala para eu começar! Isso aqui é uma escola!” Eu ainda estava saindo da sala, pois alguns alunos me acompanhavam e falavam sobre a preocupação dos pais não assinarem o papel, quando ouvi e vi a cena. A menina me olhou e riu balançando a cabeça negativamente. E a gritaria voltou a acontecer.

Esta cena foi importante, marca como a professora tentou estabelecer contato com os alunos, posicionando-se enquanto mestre, aquele que coage para conseguir a dominação. Com sua ação, posso pensar que desta forma ela possivelmente determina ao aluno que ele não se mostre em sala enquanto sujeito de desejo, mas que esteja pronto para se sentar na cadeira, copiar as atividades postas no quadro e ser o aluno exemplar. Nesta cena não houve espaço para o diálogo, a questão, a dúvida. O imperativo era calem-se, aquietem-se, anulem-se. Diante da tentativa de anulação do sujeito, os alunos reagem com gritos e agressividade, frente à falta de possibilidade da escuta permear a relação professor-aluno, sobra ato.<sup>27</sup>

Quando um professor se limita a endereçar ao aluno-sujeito um cumprimento àquilo que este planeja como um manejo maturativo para tal sujeito, dirime as possibilidades singulares deste aluno, enquanto sujeito, se posicionar. Diferente de um manejo pela oferta da escuta e da palavra, que leva em seu bojo um fragmento cultural e amplia as possibilidades deste aluno-sujeito formular perguntas que se conectem ao seu desejo. Essa é a diferença que Lajonquière (1998) faz entre o adestramento e a intervenção educativa, demonstrada neste excerto:

---

<sup>27</sup> No Seminário “Os escritos técnicos de Freud”, Lacan (1953-54/1986) acompanha Freud, afirmando que devemos encontrar em um ato seu sentido de fala, já que se trata para o sujeito, de se fazer reconhecer. Um ato é uma fala.

Educar está longe de ser aquilo pressuposto pelo processo de psicologização do cotidiano. A *intervenção educativa*, à diferença do *adestramento*, capaz de *desenvolver* um *savoir-faire* natural, possibilita o *desdobramento* de um *savoir-vivre* artificial. A educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no real, mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo Outro das línguas humanas ou, se preferirmos, insere e sustenta legalidades próprias dos jogos de linguagem. Em suma, *educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante*.

Quando um adulto se endereça a uma criança na expectativa de estar dando cumprimento a um programa de desenvolvimento maturativo, reduz sua oferta a um estímulo. Aquilo que mostra não é uma marca de pertença a uma linguagem tradição existencial, mas uma amostra de *lógica natural*. Em outras palavras, é como se o adulto pedisse ao pequeno que, deixando se tomar por ela, venha a completar o desenvolvimento da Natureza. (LAJONQUIÈRE, 1998, grifo do autor, p.74)

Neste sentido, Lajonquière (1998) nos alerta que os imperativos na relação pedagógica objetizam o aluno tornando-o um instrumento de gozo do Outro, a partir de uma demanda de estímulo à natureza. Diante da base sociointeracionista que atua na psicologização do educar, o professor é impelido a adestrar o aluno, para que este se desenvolva no processo maturativo ideal para sua idade. Generalizações que tendem a suprimir as vias singulares de criação do aprender dos sujeitos, afastando a implicação do aluno em seu processo, geram o aumento de tantas queixas apresentadas pelos professores, tais como falta de atenção, agitação, indiferença e agressividade.

O que poderá acontecer quando uma instituição estiver toda voltada para a repetição, para o igual? Pois bem, quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se, não falarão, não poderão ‘oxigenar-se’, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço para emergências e falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores das mudanças. O passo seguinte é a fixação de crianças em estereotípias, em modelos que lhes são pré-fixados, vem a inibição intelectual, o fracasso escolar. Para os demais grupos da instituição escolar onde não houver circulação discursiva, o resultado será a falta de oxigenação e a conseqüente necrose do tecido social. A falta de circulação discursiva é o início do fim de uma instituição, já que, não podendo jamais ficar parada, não lhe sobrá outra alternativa a não ser recuar e iniciar a sua atrofia. Independentemente dos alvos a que se propõe essa instituição, eles não serão atingidos. (KUPFER, 2007, p. 136)

As instituições educacionais são espaços por onde circulam angústias, desejos, falta, pulsão, processos identificatórios, forças inconscientes e conflitos de toda a ordem. Ao circular pelas instituições, o aluno-sujeito pode estar empreendendo uma busca, aliada à esperança de ser compreendido. De acordo com Kupfer (2007), este é um ambiente em que cada sujeito

participante deve ser escutado em suas singularidades e não se tentar formatá-lo como se fosse um ser cibernético, em que as formações discursivas são preestabelecidas. Aqui, sinto-me impelida a falar do atual momento que a escola vive no Brasil, pois, após as últimas eleições de 2018, ganha força o movimento Escola sem Partido,<sup>28</sup> que nasceu em 2003, a partir de uma iniciativa do procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Este movimento se apoia em uma perspectiva positivista das escolas, que diz ser necessária a exclusão de potencialidades subjetivas e reflexivas nas relações aluno-professor e que o ato educativo deve ser um ato conteudista, repetitivo e sem afeto. Proposições contrárias ao que penso fazer parte de um ato educativo e do que propõe Kupfer (2007) no excerto acima.

Retornando à discussão em direção ao campo empírico, após sair da sala de aula, fui à sala dos professores, onde fica a coordenação pedagógica. Lá estavam alguns professores, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Ao encontrá-los, disse que o encontro tinha sido propositivo e que trinta alunos tinham interesse em participar. Destes trinta, eu só tinha autorização de dois responsáveis e que precisaria ter contato com os responsáveis pelos alunos dos outros vinte e oito. Todos ficaram muito surpresos com o número de alunos que quiseram participar. Disseram que eu tinha conseguido algo inusitado, pois estavam preparados para ter que obrigar uma quantidade de alunos a participar, porque é o que tem acontecido em alguns projetos de pesquisa realizados na escola. Ainda mais com esses alunos, que são considerados inquietos, agressivos e sem condição de fala. Marquei dois dias para ir à escola, para receber os outros responsáveis e sete compareceram. Muitos dos alunos e alunas vieram falar comigo que gostaria de participar, mas que os pais não viriam à escola. As justificativas foram diversas: estavam viajando, não quiseram vir à escola, não tinham tempo por conta de trabalho, doença... Enfim, trata-se de uma pesquisa vinculada a um mestrado, fato que impõe um limite temporal para sua execução, um dado de realidade com o qual foi preciso lidar. Desta maneira, ficaram nove alunos-sujeitos, sendo oito meninas e um menino, todos com

---

<sup>28</sup> Durante anos, suas propostas não encontraram mobilização suficiente até que, em 2014, após um encontro com a família do atual presidente essa realidade mudou. Nesse ano, um deputado estadual do Rio de Janeiro pediu para que Miguel Nagib escrevesse um anteprojeto de lei. O texto foi, então, apresentado na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro e o líder do movimento fez uma versão municipal que foi apresentada, também, na Câmara de vereadores do Rio de Janeiro. Nagib disponibilizou em seu site os dois anteprojetos e, desde então, deputados e vereadores, em sua grande maioria ligados a bancadas religiosas, começaram a propor leis em suas respectivas casas legislativas. O projeto já foi aprovado em pelo menos três cidades, no Estado de Alagoas, e tramita em outros cinco estados e oito capitais.

Termo de Assentimento e Consentimento livre e esclarecido preenchido por eles e seus responsáveis, respectivamente.

A análise das falas escutadas tem como base dois dispositivos usados na pesquisa: a conversação e as entrevistas. Em primeira instância, foram realizadas cinco conversações com nove alunos-sujeitos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual situada na cidade de Salvador. Foram dados a esses alunos-sujeitos codinomes e foi omitido aquilo que pudesse identificá-los de alguma maneira, assegurando o direito ao anonimato de cada um deles, segundo os procedimentos da ética na pesquisa. Os alunos-sujeitos tinham entre dez e treze anos e os codinomes escolhidos foram: *Diogo, Marta, Ila, Nina, Nivia, Lara, Aira, Ana e Iara*. No decorrer do texto, identifiquei-me como Escutante, já que a escuta foi um aspecto fundante deste trabalho de campo. Os encontros aconteceram no espaço de leitura da biblioteca da própria escola, sendo previamente agendados, em horário que ficava reservado somente para a pesquisa. Todas as conversações aconteceram no mesmo horário, duas vezes por semana, às 13:40h; cada encontro teve uma duração diferente, que variou de quarenta a sessenta minutos. Com relação à duração dos encontros, a conversação, na qual essa pesquisa se sustenta teoricamente, parte de um dispositivo psicanalítico e, assim, o principal é demarcar o tempo lógico<sup>29</sup> e não estabelecer metas vinculadas ao cronológico. Desta maneira, aplica-se ao discurso transindividual uma lógica de tempo que se articula, segundo Lacan (1945/1998a) ao instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir, de forma que a associação livre possa ocorrer *coletivizada*, como nos diz Miller (2005).

A partir deste momento, irei discorrer sobre as cinco Conversações vivenciadas com os nove alunos-sujeitos.

---

<sup>29</sup>Em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada* (1945/1998a), Lacan evidencia a afinidade existente entre subjetividade e temporalidade. Faz, assim, um esforço teórico de trabalhar a questão temporal nos domínios da dedução lógica. Utiliza os termos: instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir, inicialmente empregados por Freud para descrever a economia libidinal. As três modalidades de tempo servem para indicar uma tensão temporal, e o momento de concluir é pensado a partir do modelo da descarga, em uma referência ao princípio do prazer freudiano. O tempo operativo, na análise, que inclui três dimensões, é coerente com a temporalidade lógica da constituição do sujeito.

## Conversa o 1

Começamos o encontro nos apresentando e logo fiz o contrato inicial sobre como ocorreriam os encontros, no que se refere ao local, datas, horários, grava es, sigilo e, a partir deste momento, proferi o título da pesquisa em que eles participariam através das conversa es e das entrevistas. Assim, expliquei que, naquele espaço, a fala deveria ser livre e que tudo que passasse na mente deles deveria ser falado sem censura.

O tema inicial versou sobre a questão do bem e do mal, na trama social, levantando a questão de que a  tica não está a serviço do desejo, mas de um suposto bem para todos na sociedade, e eles apontaram que isso gerava, por vezes, atos de violência por parte daqueles que não aguentavam tanto mal-estar. Neste momento, um deles aponta a lei como interdito e irrompe um ato falho:

Ila: “Também, se matar pode ir para cadeira”.  
 Neste momento alguns risos se presentificaram e fiz uma indaga o.  
 Escutante: “Cadeira?”  
 Ela responde:  
 Ila: “Cadeia!”  
 Retorno a indagar.  
 Escutante: “Cadeira? O que tem na cadeira?”  
 Então ela complementa:  
 Ila: “Falei errado... sei lá, livros, papel... não sei... s  falei errado”.

No momento em que foi aberto o espaço para que eles pudessem falar livremente, começaram capturando os significantes bem e desejo contidos, inicialmente, no título da pesquisa, que eu havia explicitado a eles. Cada um foi tecendo palavras sobre o bem, enquanto bem-estar social, entrelaçando em suas falas o lugar do mal e como algumas vezes faz ou tem vontade de fazer algo considerado mal para a dita civiliza o. Como nos ressalta Freud (1930/1996n), em *O mal-estar na civiliza o*, existe um antagonismo intransponível entre as exigências de pulsão e as da civiliza o. Destarte, a civiliza o está sempre dirimindo a potência da pulsão desejante para que o poder individual não subjogue o poder da comunidade. A mesma lei que limita, civiliza e faz o sujeito parte de um social, também insurge como mal-estar.

Ao falar *cadeira*, a aluna aponta o real da posi o em que se encontra frente   demanda escolar. Ali na cadeira, segundo sua fala, não aparece sujeito, apenas objetos (livros, papel). A

cadeia, instituição total,<sup>30</sup> local onde não há espaço para advir o sujeito, apenas a objetificação do ser é rapidamente capturada e metaforizada pelo sujeito, que se posiciona da mesma perspectiva na escola, assim a cadeira começa a desvelar um ponto de mal-estar. Diante deste mal-estar desvelado na conversação, em que os alunos-sujeitos apontam para a tensão entre se posicionarem como sujeitos e a necessidade de sucumbir à ordem cultural, mais especificamente no ambiente escolar que diz: senta, cala e faz igual! É neste momento que outra aluna-sujeito diz:

Lara: “Eu quero *livre arbítrio*”.

Um silêncio invade a sala. Alguns segundos depois, ela continua:

Lara: “eu quero sair sem ter que dizer para onde eu vou, ir na casa de uma amiga sem avisar a ninguém”.

Ila fala logo depois:

Ila: “Aira mesmo, usa o *livre arbítrio*, porque chegou dizendo que era *crente*, mas dança, xinga todo mundo, que *crente* é essa?”

Aira se sente chamada a falar, diante do questionamento levantado por Ila e diz:

Aira: “Acho que os professores deveriam fazer uma aula que a gente participe também, eles escrevem no quadro, a gente copia e pronto. Não é assim, temos direito de sermos ouvidos. A gente tem que *interagir* na aula”.

Indago: “Interagir?”

E Aira complementa: “Deixar a gente fazer perguntas, perguntar para gente e fazer *interagir* a sala toda”.

Diante do mal-estar apontado pela *cadeira*, que apaga, anula o sujeito aluno, *Lara* surge com o *livre arbítrio*, que abre a possibilidade de falar sobre o sujeito enquanto demandante e, portanto, aquele que deseja. Em uma sociedade marcada pelos signos religiosos, ética e moral fazem aflorar a noção do pecado, da culpa e do livre arbítrio. Ao falar de livre arbítrio, lembramo-nos do mito bíblico de Adão e Eva, que, ao se utilizarem do livre arbítrio, cedendo à busca do conhecimento, perdem o paraíso e cometem o dito pecado original, tornando todos os homens por princípio pecadores. Assim, já nascemos na dívida, na falta, por estarmos vinculados a este pecado original e precisamos o tempo todo ressignificar essa culpa. No momento em que a conversação aponta para o lugar de anulação do sujeito, o livre arbítrio é tomado como algo que reflete a via do sujeito, sendo inicialmente abordado como *vontade de*, mas logo retomado como posição singular do sujeito, com o exemplo da nomeação *crente*. *Ila* toma o significante *livre arbítrio* e questiona outra aluna-sujeito sobre sua posição frente à nomeação *crente*, já que, para ela, essa aluna o faz de forma singular.

---

<sup>30</sup>Goffman (1987, p.11) define a instituição total “como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

*Aira*, então, dita pela colega como aquela que se posiciona como sujeito, já que ela é *crente* ao seu modo singular, e não, como a religião costuma determinar, não responde a *Ila*, como sendo uma provocação. Mas, sim, se posiciona diante do lugar de sujeito desejante. Diante desta implicação, vai falar sobre a necessidade de espaço de escuta para os alunos, pelos professores, em sala de aula. Foi como se a fala de *Ila* implicasse *Aira* e desvelasse um saber fazer com a demanda vinda do Outro (igreja, social, escola). Para isso, *Aira* evoca o significante *interagir*.

Interagir refere-se a exercer uma ação em algo ou com alguém. Interagir apresenta-se como um significante que faz com que dois sujeitos coexistam em uma ação. O movimento despertado pelo significante é o de deflagrar a possibilidade de professor e aluno poderem se posicionar, em seus espaços, enquanto sujeitos de seus discursos. Os discursos são estruturas com quatro posições, “quadrípedes giratórios” (LACAN, 1992b, p. 15), em que os elementos se movimentam entre os seguintes lugares: agente, Outro, verdade e produção. O agente aponta a organização do discurso que se dirige ao Outro, a partir da verdade, que o fundamenta, mas está recalcada e gera produção como resultante do laço social estabelecido. Os elementos, que ocupam esses lugares de modo contingente, também são quatro: o *significante mestre* (S1), o *saber* (S2), o sujeito dividido (\$) e o *objeto a* (*a*) mais-de-gozar.

Para Lacan (1992b), o discurso do mestre expressa um laço de dominação, quem sabe governa quem se põe a precisar saber. Nele, o significante mestre domina, enquanto agente, sustentado pelo sujeito que detém a verdade recalcada, move o saber, na condição de Outro, para que se produzam objetos de gozo. No discurso do mestre, a função de significante apoia-se na essência do Senhor, cabe ao outro a escravidão, com seu *savoir-faire*, no qual se possa extrair sua essência para que esse saber se torne saber de senhor. Visa o poder prometido pelo saber, que se aproxima da ciência, porque se coloca como unívoco, se apresentando ao outro como saber que satisfaria o desejo. Mas, segundo Lacan (1969/1992b, p.22-23), “um verdadeiro senhor, vimos isto em geral até uma época recente, e se vê cada vez menos, um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada— ele deseja que as coisas andem. E porque haveria ele de querer saber? Há coisas mais divertidas”.

O escravo sabe de muita coisa, principalmente o que o senhor quer e este é o ponto no discurso do mestre. O escravo com seu saber-fazer não abre espaço para que o Senhor precise desejar, pois ele não sabe o que quer. O professor que se coloca no lugar do mestre se apoia no aluno que deve se colocar à disposição do outro, para que o conhecimento teórico cause o

produto que os enlaça. É o discurso da possibilidade do saber que se aproxima da ciência, por se acreditar unívoco. O conhecimento que resulta desse discurso se reduz ao saber teórico. Lacan (1969/1992b) descreve o Discurso do mestre da seguinte maneira:

$$\begin{array}{ccc} \text{agente} & & \text{Outro} \\ \frac{S_1}{\$} & \rightarrow & \frac{S_2}{a} \\ \text{verdade} & & \text{produção} \end{array}$$

Ao demandar uma nova forma do professor se relacionar com os alunos, dando lugar para a falta, para a questão, para a dúvida, *Aira* aponta para uma histerização do discurso, no momento em que verbaliza: “Acho que os professores deveriam fazer uma aula que a gente participe também, eles escrevem no quadro, a gente copia e pronto. Não é assim, temos direito de sermos ouvidos. A gente tem que *interagir* na aula”. Assim, ela dirige a demanda de cura do sintoma (interagir) ao mestre, marcando no Outro a sua existência.

Com o movimento de um quarto-de-giro, partindo do discurso do Mestre, obtemos o discurso da Histérica. Neste discurso, a dominante em questão, representada pelo \$, é o *sintoma*. Nota-se que a histeria toma o *outro* como *Mestre (S1)*, para quem irá dirigir sua demanda de cura do sintoma. Observando a produção do discurso da Histeria, obtemos o *saber* no lugar da *produção* que se coloca no campo do *Outro*. Tal saber, S2, é resultante da interrogação por parte da histérica em relação ao seu mestre. Há, neste laço social, a provocação de um desejo no outro e uma consequente produção de saber. O discurso da histérica é sedutor, quer reinar sobre o Mestre, a qualquer custo. Lacan (1969-70/1992b) representou o Discurso da Histeria no seguinte matema:

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

*Aira* interroga o mestre que não abre espaço para a dúvida. Que não interage com seu alunado para possibilitar escansões que causem desejo e façam emergir sujeitos. Agitação, agressividade, falta de atenção e indiferenças ao conhecimento relatadas pelos professores foram transfiguradas na conversação como resposta à forma de interação estabelecida entre professor e aluno. A conversação abriu espaço para a fala e fez circular significantes,

silêncios, pausas e atos que implicam o sujeito, e longe da indiferença, o fazem demandante e participante do processo.

Movidos pelo significante *interagir*, o grupo começa a apontar possibilidades metodológicas de trabalho, que consistiriam em uma forma mais dinâmica e que abriria para uma produção do aluno e não do professor. Assim *Lara* argumenta:

Lara: “fazer trabalhos em grupo, cartolina, fazer atividade no pátio, sair da escola, plantar, fazer maquete”.

Marta: “Meu sonho é fazer uma maquete”.

Lara: “Sair da sala de aula um pouco, sair desse crime...”.

Escutante: “Crime?”

Ila: “Que crime?”

Lara: “Crime não, a aula”.

Escutante: “Que crime?”

Lara: “Sei lá... é um crime... é a aula assim”.

Nivia: “Acho que há crimes na sala de aula, vários professores fazem grosserias. Copiam coisas no quadro e a gente tem que copiar e pronto. Se vamos tirar dúvidas, gritam logo para não falarmos”.

Lara: “Se eles querem respeito, têm que nos dá respeito”.

Ao despertar para as possibilidades que circundam o ensinar e o aprender, outro ato falho acontece. O significante *crime* irrompe, gerando entreolhares, risos e um certo desconforto. O sair da sala de aula liga-se ao livre arbítrio e aponta o caminho do desejo deste sujeito que situa a aula como espaço de impossibilidade de surgir enquanto sujeito. Logo, *Nivia* corrobora a metáfora inconsciente de *Lara*, ao afirmar que “há crimes em sala de aula”, e se refere a eles com exemplos que desvelam a tentativa de violência do Outro e a anulação do sujeito.

A violência é um tema que perpassa os discursos dos alunos, nas conversações, ora pela invasão do Outro, ora por seus atos agressivos. A violência, em Foucault (1978/1994), aparece como um elemento de demarcação da especificidade das relações de poder e do campo do governo. Foucault (1978/1994) diferencia poder e dominação; o estado de dominação aponta para uma relação de poder assimétrica, cujas possibilidades de resistência e os espaços de liberdade necessários para o exercício do poder foram bastante limitados. Coteja essa distinção a ideia célebre de Foucault de que não há poder sem resistência, pois o que caracteriza as relações de poder é a possibilidade de resistência inerente a elas. Assim como vemos na relação professor-aluno apresentada nos discursos dos alunos-sujeitos, nas conversações. Quando há coerção, o puro adestramento, não há espaço para que o sujeito se aproprie das suas demandas ao outro. Quando *Nivia* diz: “Acho que há crimes na sala de aula, vários professores fazem grosserias. Copiam coisas no quadro e a gente tem que copiar e

pronto. Se vamos tirar dúvidas, gritam logo para não falarmos”. A aluna *Nivia* nos fala da coerção e da impossibilidade de resistência dos alunos frente a este(a) professor(a). Assim, resta ao aluno a apatia, a opacidade,<sup>31</sup> a anulação enquanto sujeito frente a um professor que educa a partir dos preceitos da dominação e não da relação de poder.

Foucault (1978/1994) localiza a discussão em torno da problemática do governo, que se coloca por meio da questão de *como governar*, por parte daqueles que exercem governo sobre os outros, e por meio da questão de *como ser governado* de outra forma, por parte daqueles a quem se endereçam as práticas de governo, seja no âmbito familiar, político ou do sujeito em relação a si mesmo. Nesta pesquisa, podemos discutir a relação *como educar e ser um educando*, sem que esta relação ocorra de maneira violenta, partindo para a dominação. Nota-se principalmente a distinção entre poder e dominação, que seria caracterizada pelo uso absoluto da violência e da ênfase no poder como repressão. Foucault (1978/1994) situa as relações de poder na relação conduta/contraconduta, no lugar da luta e do combate, que pressuporia um caráter de enfrentamento e violência. Ao recusar pensar o poder como dominação e repressão, quando aquele que sofre o poder não teria qualquer possibilidade de resistência, Foucault (1978/1994) se afasta da dicotomia entre poder e liberdade.

Estabelece-se um jogo complexo e paradoxal em que a liberdade vai ser condição de existência do poder, pois é preciso liberdade para que o poder seja exercido, ela é uma condição para que haja uma relação de governo e não a violência estrita. O poder, em vez de reprimir, estimula, ele mesmo, a criação da liberdade. Assim, as lutas em reação ao poder devem ser da ordem de criar formas de subjetivação que escapem ao modo como o poder determina a liberdade dos indivíduos, o que gera resistência. Para isso, é preciso uma provocação permanente das práticas de governo, em nosso caso, do educador, estimulando formas de vida livres. Acerca desse ponto, Foucault afirma o seguinte entendimento:

Lá onde as determinações estão saturadas, não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está agrilhado (trata-se, então, de uma relação física de coerção), mas justamente quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um face a face do poder e da liberdade e entre eles uma relação de exclusão (em toda parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece), mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (ao mesmo tempo seu pré-requisito, pois é preciso que ele tenha a liberdade para que o poder se exerça e também seu suporte permanente, pois

---

<sup>31</sup> Opacidade indica apagamento do emissor em relação ao seu discurso e do ponto vista de seu emissor. Assim, o sujeito é excluído e deve ser suposto em outro lugar. (DUBOIS, 1991, p. 441)

se ela se subtraísse inteiramente do poder que se exerce sobre ela, este, de fato, desapareceria e seria preciso encontrar um substituto na coerção pura e simples da violência): mas ela aparece, também, como isso que apenas poderá se opor a um exercício de poder que tende no fim das contas a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 2001, p. 1056, tradução nossa)

A partir dessas teorizações de Foucault, podemos entender que a relação de poder só existe se há um outro em liberdade de escolha, com espaço para a resistência. Se há violência, coerção, punição, não há relação de poder, pois aí não há espaço para a resistência. Onde há violência e anulação do outro, há dominação e não há liberdade. Os professores, os pais, aqueles que assumem a posição de educadores, devem estar atentos a esta diferenciação. Portanto, é possível manter a relação de poder a partir do momento em que se abre espaço para que o outro sujeito exista e possa manter uma relação de resistência. Assim, podemos refletir que o discurso do Mestre proposto por Lacan (1969-70/1992b) faz um jogo com o semblante, e ao tempo em que o Senhor exerce poder sobre o escravo, dá a este outro liberdade para preparar o produto com seu saber-fazer. Segundo Dunker et al (2016, p.168), “o discurso obriga a dizer, e esta ‘obrigação’ define o laço social a partir de certas impossibilidades que lhe são imanescentes: educar, governar, fazer desejar e psicanalisar”. Desta forma, penso que os discursos representam relações de poder inerentes ao laço social. E é a partir da posição de cada sujeito diante da alteridade que este pode se colocar em um discurso ou em outro, no laço social.

No decorrer da conversação, os sujeitos começaram a explicitar situações vivenciadas no cotidiano escolar geradoras de mal-estar entre aluno e professor ou aluno e gestores da escola. As queixas invadem seus discursos, apontando para o fato de que se o discurso do Outro anula o sujeito, é porque este outro também se coloca nesta posição de objetualização. O gozo de permanecer no lugar de vítimas, os deixa subjugados. O espaço da fala proposto pelo ato da conversação eleva este aluno anulado ao entrelugar de aluno-sujeito, saindo de uma relação de opressão para uma relação de existência do ser. É a partir dessa possibilidade que eles começam a construir narrativas que se fundamentam, inicialmente, na responsabilização do Outro. Nas suas falas, enredam seus espaços de não-direito, vinculados a espaços de não-deveres. Assim, falam desde a precariedade do ambiente escolar, tanto estrutural como de higiene, até à forma autoritária e, por vezes, arbitrária com que são tratados por alguns profissionais da instituição.

Quando estão permeados por estes discursos da queixa, reconhecem o Outro (professor) enquanto mestre e, assim, constroem narrativas que revelam a resistência. Eles se sentem

livres para se colocar enquanto sujeitos escravizados pelo discurso da mestria. É diante deste cenário, que intervenho:

Escutante: “Quantas queixas, e vocês?”

Ila: “A gente, também, tem nossa culpa, também erramos, fazemos coisas que não é para fazer. Tem vezes que os professores pedem para fazermos exercícios e a gente não faz. Tem vezes que até os meninos ficam brincando de jogar bola de papel na sala”.

Escutante: “Vocês estão me dizendo que os problemas ocorrem a partir das dificuldades estruturais da escola e entre vocês e alguns professores. É importante pensarmos nisso que Ila está dizendo, o que vocês têm feito em relação à escola, às aulas?”

Marta: “Há os dois lados, porque às vezes a gente está quieto e o professor já chega irritado e até um lápis que caia no chão já é motivo para querer dar suspensão na sala toda”.

Quando pergunto sobre suas posições diante das queixas apresentadas, tento introduzir a possibilidade de cada aluno-sujeito se questionar como seus corpos participavam daquelas situações-queixas. *Ila* começa a falar sobre o posicionamento dos alunos diante das queixas, mas de uma maneira ampla, e sem de fato trazer para si a questão. *Marta* alarga a discussão, apontando para o fato de existirem dois lados, há dois sujeitos na frase e na ação, não mais somente um sujeito. Só saberemos os resultados desta intervenção em um só depois. A intervenção em psicanálise não é feita em busca de um sentido, a questão não é lançada para que seja diretamente respondida. Mas a intervenção acontece para subverter a lógica, lançar dúvida, fazer escansão para que outras construções singulares se desvelem. Como já falamos anteriormente, trabalhamos com o tempo lógico e por isso, cada sujeito precisa de um tempo para ver, elaborar e concluir, ressignificando suas amarrações e seu lugar de gozo. O que podemos refletir, neste momento, diante das palavras ditas após a intervenção, é que, de algum modo, esta alcançou alguns sujeitos, e abriu a possibilidade de pensar o professor e eles enquanto sujeitos. Por isso, uma aluna-sujeito aborda o fato de, por vezes, os alunos estarem bem agitados, como há momentos em que, se um lápis cair no chão, o professor pune a turma toda, situando a ocorrência de um *crime* advindo dos dois lados na sala de aula. Assim, afirma que existem dois sujeitos na cena, e não mais um só. E é diante deste dilema que termina a primeira conversação.

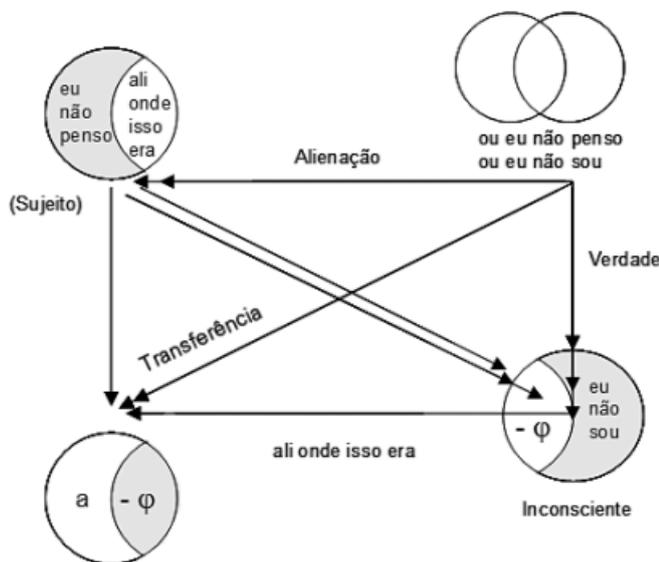
Ainda sobre a pergunta que faço ao grupo, esta só pode ser considerada um ato analítico um tempo depois, quando os sujeitos possam responder diante da transferência estabelecida. Lacan (1968), no Seminário, livro 15, sugere, com seu esquema do *grafo do ato*

*analítico*,<sup>32</sup> que a operação produto, na análise, é a operação transferência, que abrange e articula a operação alienação, na qual o sujeito é e não pensa, e a operação verdade, na qual o sujeito pensa e não é. Assim, a transferência seria a operação produto, que articula as operações alienação e verdade, fazendo o sujeito passar da posição onde ele *é e não pensa* (alienação), sujeito objeto do desejo do outro, para a posição onde *ele pensa e não é* (verdade), sujeito de desejo. A passagem ocorre, quando o analisante, sob transferência, entrega-se ao procedimento da associação-livre e já não sabe quem é em função da vacilação de suas identificações.

O analisante pode, no entanto, também sob transferência, passar à posição onde *é e não pensa* (alienação). Esse momento da análise foi chamado por Lacan (1968) de “fechamento do inconsciente” e foi designado por Freud como o tempo em que o sujeito, no lugar de rememorar a relação de alienação vivida, repete com o analista as relações fundamentais com seus objetos. A repetição faz consistir a fantasia e ao ser do sujeito, apoiado por suas identificações alienantes. É a partir dessa mútua exclusão, proposta por Lacan como o início lógico da análise, que o analisante deve escolher entre o ser, sustentado pelo narcisismo e pelo circuito pulsional da fantasia, e o inconsciente, do qual está ausente um eu (*je*) que afirma.

<sup>32</sup>No Seminário, livro 15, Lacan (1968) retoma as operações de alienação e separação, apresentadas no Seminário, livro 11, mas de modo diferente. Não mais discute a constituição do sujeito, pensa as operações na estrutura do ato analítico, articulado a partir dos termos cartesianos, ser e pensamento, e de um modelo de grupo demonstrado por Félix Klein (LACAN, 1967-68, aula de 24/01/1968, on-line).

Ele apresenta o esquema do grafo do ato analítico abaixo, na aula do dia 10 de janeiro de



1968:

Na *Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista na escola*, Lacan (1967-68/2003b) elabora as coordenadas lógicas do início e do final da análise. Aponta o início da análise marcado pela instituição do sujeito suposto saber e suposto desejar, ponto em que o analista é esperado. A transferência é, no início, sustentada pela lógica do encontro com o *agalma* (objeto precioso) e endereçada ao analista, que se encontra na posição de Outro do saber/do amor, em uma conjunção do Sujeito suposto Saber (SsS) com o sujeito suposto desejar (SsD). Desta maneira, na transferência, o analista está implicado como aquele que supostamente contém *agalma*, objeto em torno do qual se constitui a fantasia fundamental do sujeito analisante. No final da análise, o sujeito suposto saber, suportado pelo analista, é destituído e o ato analítico implica o advento do sujeito como objeto causa do desejo.

No decorrer das conversações, as falas e os gestos presentificam a instituição da transferência de amor. A partir da segunda conversação, logo na chegada, vinham me abraçar, por vezes pegavam no meu cabelo, falavam que eu era bonita, da vontade que chegasse logo o nosso encontro, ao passo que por vezes me comparavam a seus pais. Perguntavam se na minha época existia telefone que girava em vez de digitar números, se havia punição com palmatória na escola, sempre pareando a minha posição a de seus pais, que haviam vivenciado contextos assim. Por vezes, ao me convocar para a fala, chamavam-me de professora, por vezes de senhora. Algumas vezes, eu demarcava meu nome, outras fazia semblante e deixava que o significante que circundava e permeava a transferência fosse aparecendo e se desenhando.

No seminário sobre *O ato psicanalítico*, Lacan (1967-1968) busca a proximidade entre o ato e a ação, situando o ato no centro da ação. Ainda quanto ao ato e seu campo, afirma que ele tem por função ser “pura evidência”. E mais, o ato “tem um correlato significativo”, a inscrição no Outro, instância que já está lá antes mesmo de ser descoberta e antes do ato. Além disso, “um ato é ligado à determinação do começo, e muito especialmente, ali onde há a necessidade de fazer um, precisamente porque não existe” (LACAN, 1967-1968, p. 78, on-line). Conclui, então, que a verdadeira estrutura do ato reside no fato de ser pura evidência (com sua ponta significativa), e no fato de instituir uma criação. Assim, o ato tem um correlato significativo que efetua um corte estruturante, transformando radicalmente o sujeito que, após o ato, se encontrará diferente do que era antes. O analista vai afrouxando amarrações e posicionamentos cristalizados, subvertendo o sentido que vem para tamponar o Real da via desejante do sujeito.

Neste mesmo seminário, Lacan inicia sua aula de 13 de março de 1968, posicionando o lugar do analista como um lugar instável. O analista partiria de um lugar de sujeito, que supostamente tudo sabe, imposto pelo analisando através da transferência, e visaria o *desser*, ou *não-ser* (*désêtre*,<sup>33</sup> no original em francês), perdendo o lugar de sujeito para se tornar objeto. Para suportar ser *ejetado*, o analista deve ter transposto todo este percurso em sua própria análise (lição de 17/01/68). É pelo mesmo escorregador dos significantes do analisando, que o analista, sujeito que supostamente sabia tudo, cai para o lugar de resto, aquele que nada sabe no final da análise.

Após estes esclarecimentos teóricos sobre o ato psicanalítico, necessários para situar de que lugar faço minhas intervenções nas conversações, já que não estou a perguntar diretamente aos alunos-sujeitos qual o seu desejo diante das demandas de conhecimento feitas pelo professor em nome da escola, voltemos às conversações propriamente. A primeira conversação é encerrada após minha intervenção que faz oscilar algo em duas alunas-sujeitos referente à sua posição diante das queixas levantadas pelo grupo.

## Conversação 2

No segundo encontro, o grupo chega à sala agitado, os alunos correm pela sala, me abraçam, perguntam como estou, guardam seus pertences no armário da biblioteca e se sentam, brigando pelos lugares nas cadeiras que estão organizadas em círculo. *Aira* chega relatando um episódio vivenciado em sala de aula, por eles, no dia anterior. Assim, retoma o grupo a partir das queixas, mas eles estão dispersos, com conversas paralelas, por vezes um levanta e anda em volta do círculo. Até que *Lara* diz que estão chateados.

Lara: “Sexta disseram que teria conselho de classe e agora não tem mais. É um absurdo, a gente se programa e mudam tudo. Estamos chateados hoje!”  
Escutante: “Vocês estão chateados porque não avisaram com antecedência?”  
Marta: “Se eles disseram que não teria, não era para ter”.

A agitação e a dispersão aliadas à fala de *Lara*, que aponta para uma resposta ao fato de não terem possibilidade de escolher ou de organizar sua semana, remete-me a uma possível

---

<sup>33</sup>*Désêtre*, o *dés* é um prefixo que se junta à palavra para formar uma nova palavra. O prefixo *des* em português, assim como no francês *dés*, constrói uma palavra com uma função negativa, ou contrária à palavra de origem. Na palavra *désêtre*, há o prefixo *dés* e a palavra *être* (verbo ser). Diante desta construção, podemos traduzir como *desser/não ser*, o que nos aponta para o lugar de objeto, pois não estamos falando aqui da inexistência do ser; e, sim, marcando uma existência em outra posição.

resposta ao lugar de anulação que este fato presentifica. Na última conversação, finalizamos em um momento em que os alunos-sujeitos referendavam os problemas ao Outro (mestre, escola), e se posicionavam como sujeitos submetidos ao desejo do Outro (alienação), adestrados pela pedagogia escolar e com dificuldades para se implicar em seus processos de construção de demanda. Duas alunas tinham levantado a possibilidade de começar a pensar sobre o seu lugar enquanto sujeitos nesta escola.

Quinet (2000) afirma que, no início do processo analítico, é necessário que a queixa se transforme em demanda, endereçada ao analista, e que o sintoma saia da posição de resposta para a de uma questão para o sujeito. Assim, esse mesmo sujeito será incitado a decifrá-la. O analista intervém como um questionador deste sintoma. Na pesquisa, a inquietação e a verbalização de que estão chateados naquele dia marcam uma resposta à intervenção feita anteriormente, pois questionam o fato de não terem sido demandados a opinar, nem escutados em suas demandas. Logo, podemos destacar o fato de ainda se colocarem diante da queixa, mas já começarem a fazer demandas ao outro, ampliando as possibilidades de seus posicionamentos frente ao seu aprender.

Lembro-me, ao chegar nesta escola, quando tive os primeiros contatos com os professores e com a coordenação pedagógica, que falavam do desinvestimento escolar dos alunos e de como isso atingia a dinâmica escolar, o processo do aprender do aluno e o investimento do professor em sala de aula. Por isto, esta pesquisa busca investigar de que forma o aluno sujeito de desejo escuta a demanda de conhecimento advinda da escola, diante da possibilidade deste aluno operar seu próprio estilo no processo de aprender. A partir das conversações, o aluno se vê como protagonista de sua história, pois, neste espaço, a fala e a escuta são fundantes e reverberam suas querelas, medos e vontades. Ao reconhecer seu lugar de demandante, o sujeito se autoriza e segue em frente, na sua busca daquilo que eu quero e do que queres de mim.

Lacan (1960/1998g) enuncia que é precisamente em razão da antinomia existente entre o desejo e os objetos disponíveis que o sujeito não cessa de remeter-se ao Outro, endereçando-lhe sempre a seguinte pergunta: “*che vuoi?*” (LACAN, 1960/1998g, p. 829). Na falta de uma expertise capaz de designar o objeto compatível com as suas necessidades, por já não haver mais para ele nem sombra da necessidade em sua realidade pré-linguística, o sujeito recorre ao Outro, demandando a este uma resposta a esse respeito. Ao passo que requisita do Outro uma resposta, o sujeito faz do seu desejo o desejo dessa alteridade, a quem ele se endereça: “é

muito simplesmente [...] como desejo do Outro que o desejo do homem ganha forma” (LACAN, 1960/1998g, p. 828). Forma que podemos apoiar na interrogativa *que queres tu de mim?* Por meio dessa pergunta endereçada ao Outro, o sujeito procura reconhecer a existência de um sentido remanescente daquilo que comparece em sua experiência sempre tão móvel, um sentido, uma explicação capaz de condensar o inapreensível objeto supostamente adequado à demanda do Outro.

Isso é o que levará Lacan, a escrever o desejo enquanto uma lacuna, sintoma da hesitação permanentemente expressa sob a forma do *Che vuoi?* A distância que separa o enunciado (dito) da enunciação (dizer) pode ser avaliada como simétrica àquela que separa a demanda do desejo. Se pensarmos a fantasia ( $\$ \diamond a$ ) como resposta à pergunta: *Che vuoi?* – isso se deve ao fato de que ela se institui originalmente enquanto tentativa de preencher o vazio criado pela pergunta. Ao mesmo tempo em que se institui enquanto resposta ao enigma do desejo do Outro, relativa à falta existente no Outro, vai permitindo construir o contexto que nos possibilita desejar. Este é o seu paradoxo: ela é o contexto que coordena nosso desejo, mas é, ao mesmo tempo, uma defesa permanente erigida contra o *Che vuoi?* – um anteparo que esconde o vazio, o abismo do desejo do Outro, ou, mais precisamente, a inconsistência desse Outro não-todo.

Na análise, não há como escapar desta pergunta enigmática: *Che vuoi?* Esta é a questão que ocorre no processo analítico quando o analisante se implica diante das queixas recorrentes, então o sujeito se distancia da culpabilização do outro e inicia um confronto com sua forma de lidar com o mundo, perante seu próprio desejo. Implicar o sujeito em sua falta, na dimensão do inconsciente, nas falhas, nas aberrações, nos equívocos e, principalmente, nas múltiplas possibilidades de significação, e nas frestas, lugares onde rupturas de sentido podem acontecer, é o que faz também a educação orientada pela psicanálise, apostando na ética do desejo.

Entre queixas e questões, os alunos passam, em seus discursos, a endereçar demandas aos professores. Neste próximo fragmento, eles continuam o percurso:

Aira: “Aqui a gente não vem muito estudar, aqui a gente até tenta, só que os professores não colaboram, falta muita criatividade por parte dos professores. A gente tenta prestar atenção, mas tem alunos que não deixam. O professor tem que ter mais criatividade”.

Escutante: “Como o professor poderia colaborar com vocês?”

Aira: “Com novas ideias”.

Ila: “Maquetes”.

Marta: “Trabalho em grupo, maquetes, algo novo. Só fica passando a mesma coisa, apontamento, sumério. Não dá um assunto novo”.

Escutante: “Sumério?”

Aira: “Os povos”.

Escutante: “Vocês acham que o que falta são novas metodologias de ensino? O conteúdo está legal? É o que e como vocês gostariam de estudar?”

Marta: “Nem pensar, está tudo muito sem graça”.

Ana: “Não tem quase nada para fazer de diferente, tudo tão sério”.

Aira: “Aqui parece que já estamos na faculdade”.

Nívia: “Parece que eles não veem a diferença, é como se a gente tivesse no ensino médio. Tudo muito sério”.

Diogo: “E quando não tem aula em uma sala, eles levam agente para outra sala como se fosse a mesma coisa”.

Ao demandar, os alunos-sujeitos explicitam que não conseguem estudar e tão pouco fazer uma conexão entre o que é exposto pelo professor e sua paixão diante do conteúdo passado. Ao expressarem que falta algo nessa transmissão, utilizam o significante *sério*, para traduzir a falta de graça e entusiasmo do professor em transmitir. Ao falar sobre a importância de demonstrar algo mais que a pura exposição de conteúdo, estes alunos demandam amor destes professores, querem ser vistos, reconhecidos, escutados e procuram ser capturados pelo estilo de transmitir destes professores. Ao tratar da questão da transmissão, em psicanálise, Lacan (1964/1996) marcou o possível desse acontecimento salientando que o que se transmite é o estilo, que não tem como ser copiado, sendo algo de ordem estritamente singular. Faz referência a essa noção para dizer que, para além do referencial teórico, cada psicanalista terá a sua própria maneira de lidar com o analisando. Partindo dessa teorização para a psicanálise, buscaremos as relações possíveis para a transmissão na educação. Se o que se transmite no estilo é algo da enunciação de cada um, por onde circula, no caso da análise, o “x” do desejo do analista; na educação, o “x” estaria no desejo do professor. Estilo não é um traço significante e por isso não se presta à identificação. O estilo presente na enunciação, no modo de falar, se posicionar, escrever e mesmo viver, é o que Lacan (1964/1996) propõe, quando situa no preâmbulo de “Ata de fundação da Escola”, que o estilo é a forma, o jeito, a maneira que cada um escolhe viver, sabendo lidar com seu sintoma. Se tomarmos o estilo como algo da ordem da enunciação (dizer), pode-se verificar como ocorre a enunciação em cada discurso proposto por Lacan. O discurso como laço social é o âmbito em que se inscrevem nossa conduta e nossos atos, sendo constituído por certos enunciados primordiais. Neste sentido, o estilo é a marca que o professor faz incidir em seu ato em sala de aula; a maneira pela qual toma corpo o “x” do seu desejo. Trata-se da modulação singular através da qual ele envia ao

aluno-sujeito sua mensagem, de forma equívoca, que, longe de pontificar, formar, adestrar, divide.

Ainda com relação ao significante sério, eles estão falando do lugar da repetição em sala de aula. E quando abordam o tema, trabalham o aspecto da seriedade vinculado ao fato da pouca criação da parte do ensinar nesta instituição. Segundo Bastos e Palhares (2017):

Vemos os professores submetidos à educação ideal e destituídos do seu lugar de mestria, sendo que isso faz sintoma. Ao repetirem palavras que não são deles, acabam por endereçar à criança uma palavra natimorta, pois a palavra viva supõe professores em uma outra posição e não somente sujeitados pelo sistema educativo, no discurso técnico-cientificista.(2017, p. 250)

A seriedade, ou mesmo o desinvestimento de alguns professores em suas aulas, aspectos relatados pelos alunos podem ser atribuídos ao que Bastos e Palhares nos alertam. Ao se encontrarem focados nas questões metodológicas e no ideal educativo que deve ser seguido, os professores podem perder o brilho do que enlaça cada um nesta profissão. A pura repetição de palavras e escritos nos quadros leva ao endereçamento de uma *palavra natimorta*, tal qual os alunos-sujeitos descrevem aqui, uma palavra “séria”, “sem vida”, “sem interação”.

Eles dizem ser importante que o professor possa sair do enquadramento estanque da repetição para um processo de criação. Assim, os alunos constroem uma demanda a este(a) professor(a) que se coloca sem investimento frente a este aluno-sujeito. Quando pensamos no processo de uma análise psicanaliticamente orientada, este se inicia com a queixa, passa pela visualização e a compreensão da repetição, até que o sujeito possa efetuar a criação da demanda analítica; e podemos fazer aqui uma analogia. O campo da sala de aula é diferente do campo analítico, ali os professores devem e têm, por vezes, que assumir um posicionamento de sentido que nada tem a ver com a subversão necessária ao processo analítico. Sabemos que nos dois campos permeia a ação do semblante, e, assim como o analista, o professor tem que fazer o jogo para deixar que o aluno possa fluir em sua construção de conhecimento. Com relação ao conceito de estilo, notamos que ele acontece em ambas as formas de transmissão, seja a do ato psicanalítico ou do ato educativo. E a importância deste é inquestionável, para que os alunos com vistas ao processo de ensinar e aprender possam fazer a conexão com seu desejo, através do campo do desejo do Outro, no caso do professor.

Eles continuam a falar da importância do *estilo de transmissão do professor* para o ensinar e o aprender, neste fragmento:

Marta: “Muitos alunos não entendem o assunto e dizem que o professor é chato”.

Escutante: “Se o professor é chato para você, você consegue prestar atenção ao que ele explica?”

Marta: “Não.”

Todos: “Não!”

Segundo Kupfer (1999), o professor transmite *como* ele se relaciona com o conhecimento e *como* o conhecimento faz parte do seu desejo. O professor, envolvido ou não na transmissão do que ensina, conecta-se à construção do estilo de aprender de cada aluno, ao transmitir seu próprio estilo de lidar com a vida, com os objetos do conhecimento. Assim, a autora nos aponta para uma questão de extrema importância: pouco importa o conhecimento que se transmite, mas como se transmite. O *como* é o que se perpetua na vida dos alunos-sujeitos. Ao retomar, nos dois excertos anteriores, as falas dos alunos-sujeitos, podemos notar que estas, ao se dirigirem para as disciplinas, não falarão do conteúdo, mas da forma como estes conteúdos têm sido transmitidos pelos professores.

É neste momento de endereçamento de demandas a estes professores, no transcorrer da conversação, que o significante *crente* retoma a cena. Aira dizia da necessidade de utilizar formas mais criativas de interação com os alunos, como a música e a dança, quando uma das alunas-sujeito retoma o fato de Aira ser uma *crente* ao seu modo singular. Assim, começam a dizer sobre como a forma com que cada pessoa age é intrínseca ao posicionamento assumido pelo sujeito e à posição do outro frente a este. Ao demandar um posicionamento dos professores frente a eles, e diante dos movimentos de implicação deles mesmos nas conversações, surge novamente o significante *crente* para apontar o estilo de transmissão, estilo de vida de Aira.

Aira diz: “Sou a mesma, a diferença que aparece é porque, aqui, por exemplo, tenho mais liberdade do que em outros lugares”.

Em sua fala sobre o seu saber-fazer, Aira desvela que o sujeito é atravessado pelo Outro. Sua forma de se posicionar conecta-se a suas marcas psíquicas e sua constituição subjetiva está aliada às relações de alteridade vivenciadas. Em psicanálise, percebemos como o sujeito se posiciona diante do seu discurso. No seu Seminário, livro 1, Lacan (1953/1986) trabalhará o discurso como processo pelo qual se recebe do Outro a própria mensagem invertida, por isso ele diz que o inconsciente é o discurso do Outro. Lacan vai mostrar que falar é fazer falar o Outro como tesouro dos significantes com o esquema L introduzido no Seminário, livro 2 (1954-55/1985), apresentado nos Escritos em “O Seminário sobre a carta roubada”

(1955/1998j) e no Seminário, livro 3 (1955-56/2002). Esta foi uma primeira forma de demonstrar a relação do sujeito com a ordem simbólica (linguagem) e com o imaginário (relação especular). Assim, ele se refere à fala como produzida através de um desvio pelo Outro. Se eu falar, sou falado no lugar do Outro. E isso acontece ao passo que reconheço o Outro no lugar de meu interlocutor, reconheço que este Outro está em uma posição simbólica.

Quando um aluno diz: “você é meu mestre”, quem fala atribui ao seu interlocutor um lugar no campo simbólico, por isso sua fala gera uma determinação fundamental de si mesmo, isto é, o falante também é reconhecido simbolicamente. E desta maneira ocupará um lugar simbólico, como aluno. Quando Aira diz: “a diferença que aparece é porque aqui, por exemplo, tenho mais liberdade do que em outros lugares” – ela se refere ao fato de que a partir de quem ela estabelece uma interlocução, e assim, em que posição este se encontra para ela, seu posicionamento mudará conseqüentemente.

O esquema L mostra que, ao falar, se recebe do outro a própria mensagem invertida. Neste jogo, há duas estruturas de discurso às quais se aplica essa formulação: aquela em que há reconhecimento do Outro, que corresponde ao discurso neurótico e aquela em que não há reconhecimento do Outro, que traduz o discurso psicótico. O esquema, tal como Lacan (1955-1956/2002) o descreve no livro 3 do seu Seminário, figura a relação quaternária entre o sujeito e os três outros: o outro, o eu e o Outro:

Uma triplicidade está aqui indicada no sujeito que abrange o fato de que é o eu do sujeito que fala normalmente a um outro, e do sujeito, do sujeito S, em terceira pessoa. Aristóteles observava que não convém dizer que o homem pensa, mas que ele pensa com sua alma. Da mesma maneira, eu digo que o sujeito se fala com o seu eu. (p. 23)

A triplicidade é a condição de entrecruzamento dos eixos transversais do esquema L, eixos que representam o imaginário e o simbólico. Se não houvesse essa junção, o falante (a) se relacionaria diretamente ao outro, como Outro absoluto (imaginário). O desvio pelo Outro faz a junção entre os eixos e é esse entrecruzamento que tem a função de barreira ou filtro. Assim, o filtro significa a mediação simbólica entre (a) e (a') no que se refere ao eixo imaginário e a mediação imaginária entre S e A, no que se refere ao eixo simbólico. É o que vemos no esquema:

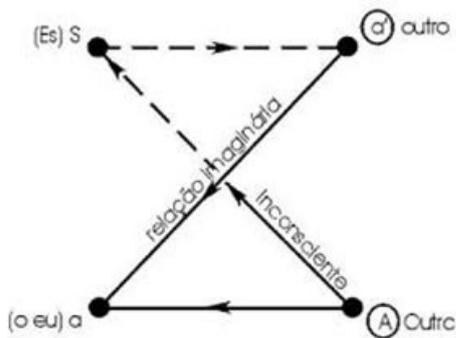


Figura 1 – Esquema L (LACAN, 1955/2002, p.22)

Para decodificar o esquema, aqui estão seus elementos:

S: Es, Sujeito do inconsciente, deve ser lido na função genitiva de que o inconsciente tem a posse do sujeito. É sujeito no sentido de sujeitado. É sujeitado de forma psicótica, perversa ou neurótica.

a': outro, o semelhante em posição de objeto que é uma projeção do eu do conhecimento. Como me conheço através das imagens que faço de mim: – “Eu sou ....”

a: o eu da experiência, onde o eu que enuncia se vê a si mesmo, o falante, o que sustenta o enunciado: – “Eu...”

A: Outro. A alteridade radical do tesouro dos significantes.

Um esquema é uma forma de representar espacialmente funções e relações, nesse caso, a função da fala e sua relação com o campo da linguagem. Dado que a linguagem é considerada como o lugar do Outro, o esquema L possibilita mostrar que a fala passa por um desvio. Assim, podemos notar que a identificação do eu ao Outro só é validada se subordinada à intervenção da linguagem, isso resume a trajetória que orienta o primeiro ensino de Lacan. Ao passo que seu ensino refere o simbólico como aquele que intervém no imaginário, ele separa os registros e promove, neste momento, uma relevância do simbólico através da significantização dos elementos, até então, contidos no imaginário. Na teorização do estádio do espelho, tem-se uma imagem de si que se conjuga a um olhar que vem de fora e triangula a relação eu – outro (a-a'). Sem esse olhar, estariam retidos no transitivismo próprio do imaginário. É ao Outro (A), que se visa, embora o eixo imaginário aprisione, em uma medida, na ficção do eu (a-a'), que opera como barreira.

Hoje, podemos perceber uma subversão nessa relação entre simbólico e imaginário. Laurent e Miller (2005) atentam para o fato de que o simbólico se mostra, por vezes, dominado pela instância imaginária ou em continuidade com ela, sem condições de limitá-la. A consequência de um campo simbólico que perde força como mediação entre eu e objeto, é que se escamoteia o fato de que o que se vê no espelho é apenas reflexo, ilusão. Nem tudo é captado pela imagem, havendo sempre um resto não assimilável, não especularizável. Como exemplo, podemos lembrar as falas dos professores sobre seus alunos. As falas estavam prenhes de conteúdo imaginário, não era possível, naquele momento, eles perceberem que o discurso não ocorre só em uma direção, um sentido. Se há um falante é porque há um outro (a-a'), mas há também o Outro (A), que possibilita quebrar o estigma, a ficção em uma ilusão diante da linguagem.

Segundo Dunker et al (2016), ao referir-se ao primeiro ensino lacaniano:

Temos então três propriedades do discurso: (1) seu *retorno invertido* sobre a sua fonte, produzindo uma divisão ou um corte no sujeito; (2) a possibilidade de reconhecer-me na mensagem, de tomá-la como minha e de antecipar sua conclusão; (3) ela provém de um lugar, o lugar da linguagem, como tesouro do significante, que é o Outro. Reencontramos assim o simbólico (Outro), o imaginário (reconhecimento antecipado) e o real (a divisão do sujeito pela linguagem e pela mensagem). (p. 160, grifo do autor).

Assim, o discurso é o campo no qual a psicanálise acontece. Nos Seminários 5 (1999) e 6 (2016), no artigo “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” (1960/1998h) e no Seminário 16 (2008), Lacan desenvolverá mais estes aportes trazidos no esquema L, construindo um modelo conhecido como *grafo do desejo*. Assim, amplia sua teoria do significante. Os dois andares do grafo representam o desdobramento de duas cenas: a cena enunciativa e a cena inconsciente. Essa última equivaleria ao fantasma ou fantasia de desejo.

O grafo é uma ferramenta para trabalhar a linguagem na psicanálise, pois nele se encontra a forma como o sujeito se constitui na linguagem. Ele foi desenvolvido por Lacan, principalmente, entre 1957 a 1959, mas ele retorna várias vezes esta topologia para explicar as relações do sujeito com o desejo, na teoria psicanalítica. Assim, o grafo enuncia a linguagem habitada pelo sujeito. Segundo Dunker (2016):

O grafo do desejo consiste em uma duplicação de seu primeiro andar, que se constrói embasado no distanciamento entre o código, o discurso e a cadeia significante, e a forma como as três vias relacionam o sujeito ao seu ‘objeto

metonímico’, que corresponderia a sua identificação a um sentido. (DUNKER, 2016, p. 262)

Neste excerto, Dunker (2016) nos mostra que, no grafo do desejo, as duas linhas que se interceptam designam algo que é puramente significante. Trata-se, aqui, de duas funções apreensíveis em uma sequência significante: uma se refere ao Outro e a outra ao sujeito. O primeiro ponto “é o lugar do tesouro dos significantes” (LACAN, 1960/1998h, p. 820), lugar do Outro, A. O segundo ponto, demarcado por  $s(A)$  – significado do Outro, ou M, mensagem – conota a pontuação, onde a significação é produzida, levando a significar uma frase, retroativamente, desde a sua origem, fechando, assim, o circuito. Enquanto A é um lugar (o lugar da linguagem),  $s(A)$  é uma escansão, um corte no discurso, que produz uma determinada significação, já que “é preciso que em algum ponto, com efeito, o tecido de um se prenda ao tecido do outro, para que saibamos a que nos atermos” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 15). Essa última sequência refere-se ao sujeito, uma vez que este é constituído pelo significante. Ele se desloca na cadeia de significantes que vêm do Outro; todavia, não se trata de quaisquer códigos, e, sim, daqueles que marcam o sujeito e se inscrevem como significantes para ele. Essa sequência diz não só da palavra inscrita no código, mas do modo como o sujeito pode tecer uma significação, ou seja, da forma como a entonação, dentre outras sutilezas que podem funcionar como pontuação, foi capturada por determinado sujeito como o que ressignifica aquilo que poderia vir a ser apenas código.

É a partir desta primeira parte do grafo, que Lacan (1957-58/1999) irá construir o andar de cima do grafo, nos dizendo que se trata de “uma topologia que permite desenhar homologias” (1999, p.421). Esta semelhança topológica, apontada por Lacan (1999), sustenta o trabalho com o grafo nas relações de alienação do sujeito ao Eu e ao Outro, na construção subjetiva. Lacan (1957-1958/1999) salienta que o advento de um sujeito desejante é “uma formação que se aliena desde o ponto de partida, na medida em que parte do Outro e, por essa vertente, leva ao que é de certo modo desejo do Outro” (p. 100). Não há meio de uma mensagem partir senão do Outro, uma vez que ela é feita de uma língua que vem dele, sendo reflexo deste, mesmo quando parte do sujeito.

Na tentativa de responder ao enigma do desejo do Outro e, logo, do seu, o sujeito constrói uma fantasia, indicada pelo matema  $f: (\$ \diamond a)$ . A fantasia designa a tessitura significante que cada sujeito estabelece na sua junção e disjunção aos objetos que causam seu desejo, fantasia que, ao conferir um rosto ao objeto do desejo, é a via pela qual o sujeito “se defende contra

esse desamparo” (LACAN, 2002, p. 29). A questão lançada pelo sujeito ao Outro, assim como suas consequências, é evidenciada pela questão: Que queres de mim? (*Che vuoi?*). A interrogação erigida pelo sujeito ao Outro. O Outro responde com um vazio, pois ele não tem a resposta. Isso porque, como ressalta Lacan (1960/1998h), “não há Outro do Outro” (p. 827), nem metalinguagem. Qualquer enunciado sustentado no Outro não tem nada que o assegure, exceto a própria enunciação. Não há nada que garanta uma verdade ao Outro, não há lei em si mais do que aquele que dela se autoriza. No grafo, logo depois do  $S(\mathcal{A})$ , encontramos o matema da fantasia, o que esclarece a função dela de servir de anteparo para ocultar a inconsistência do Outro, fazendo surgir  $s(\mathcal{A})$  como efeito de significação, produzida pela fantasia e formando um contexto por meio do qual percebemos o mundo como consistente e dotado de sentido. Ao ser demandado a responder qual o valor desse tesouro, o Outro se depara com a verdade da pulsão, em sua parcialidade de objeto e seu caráter não-significante, evidenciando o que já foi postulado, que “não há Outro do Outro”.

Podemos visualizar este percurso no *grafo do desejo*, a seguir:

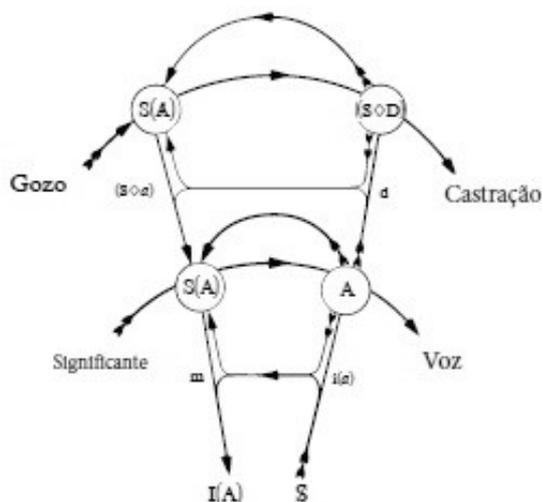


Figura 2 – GRAFO DO DESEJO (LACAN, 1968/2008, p.84.)

$\$$  - Sujeito barrado  
 A – Outro  
 $S(\mathcal{A})$  – significante falta no Outro  
 m – moi, eu especular  
 d – desejo

I(A) – Ideal do Outro, Ideal do eu  
 $s(\mathcal{A})$  – significado do Outro, mensagem  
 $\$ \diamond D$  – demanda  
 i(a) – imagem especular (do outro)  
 f: ( $\$ \diamond a$ ) – fantasia

Nessa última forma do grafo, o vetor do gozo corta o vetor do desejo, estruturado pelo significante, de modo que o corpo, como gozo materializado, encarnado, é apreendido na rede significante, sendo mortificado, esvaziado em seu gozo. Nesse contexto, o sujeito se dá conta da castração do Outro e, logo, de sua própria castração, já que ali figura uma ausência de objeto que responda ao desejo e que ofereça uma suposta completude. Nesse sentido, o gozo absoluto está vedado e velado a todo sujeito que fala, a todo aquele que está sujeito à lei, já que esta se funda justamente na proibição desse gozo. Para Lacan (1960/1998h), “a castração significa que é preciso que o gozo seja recusado, para que possa ser atingido na escala invertida da Lei do desejo” (1960/1998h, p. 841), ou seja, a renúncia ao gozo absoluto abre vias, como suplência, ao gozo regrado pela lei.

Ao trabalhar o grafo, fazemos uma leitura da cadeia significante que toca o discurso do sujeito. Discurso entrecortado por equívocos, furos, formações inconscientes. Lacan (1968/2008), no *Seminário de um Outro ao outro*, trata da relevância das formações inconscientes, principalmente o chiste, para a psicanálise, e faz uma leitura do grafo a partir das cadeias do Real, simbólico e imaginário:

É certo que essas três cadeias só podem ser supostas, instauradas e fixadas na medida em que o significante existe no mundo, em que o discurso existe, em que nelas é captado um certo tipo de ser que só se chama homem, ou ser falante, a partir da existência da concatenação possível como constituindo a própria essência desses significantes. No entanto, é o patamar inferior que podemos especificar pela categoria que distingo de simbólico. [...] Na cadeia superior, ao contrário, podemos perceber que se trata, muito precisamente dos efeitos do simbólico no real. Por isso, o sujeito, que é seu efeito primeiro e maior só aparece no nível dessa segunda cadeia. [...]

$S(\mathcal{A})$  é o significante pelo qual aparece a incompletude intrínseca do que se produz como lugar do Outro, ou mais exatamente, do que nesse lugar, traça o caminho de um certo tipo de engodo absolutamente fundamental. O lugar do Outro como esvaziado do gozo é não apenas um lugar desobstruído, um círculo calcinado, um espaço acessível aos papéis, como é também algo, que por si só, estrutura-se pela incidência significante. É exatamente isso que introduz nele essa falta, essa barra, essa hiância, esse furo que pode distinguir-se do título do objeto *a*. (LACAN, 1969/2008, p.244)

Com o *grafo*, Lacan (1968-69/2008) coloca o sujeito de desejo como aquele que questiona os efeitos do significante, sendo barrado de um gozo que surge como negativizado, como falta-a-ser. Em sua outra face, está o sujeito de gozo, alienado em sua relação com o objeto *a*, com esse *a* mais de satisfação. A divisão promovida pela linguagem, mobiliza o sujeito que apela para o objeto como aquilo que o complementaria, que o designaria, tornando-se, nesse trajeto, equivalente a ele. A verdade sobre sua identificação ao objeto, todavia, só aparece em fendas

que se abrem repentinamente. Quando essa abertura acontece, o desnudamento do que deveria ficar oculto entre a cena e o mundo aparece, suscitando angústia.

Retomo a análise das falas da conversação a partir do discurso de *Aira*, que leva cada um a falar da sua forma de se posicionar na escola frente aos colegas e em casa frente aos pais, angústia que dá o tom onde o sofrer para ser é missão constante. Aos poucos desvelam-se, em seus discursos como sujeitos do desejo, e apontam o objeto conhecimento como possibilidade para o apelo do gozo. É sabido que a castração se equilibra com o sentido do gozo, lembrando que é patente a todo ser incluído na linguagem que o gozo só pode se articular no registro do mais-de-gozar. Assim, o gozo é almejado no esforço de reencontro, sendo reconhecido pelo efeito da marca. Então, os alunos-sujeitos referem-se ao que têm mais afinidades e dificuldades em lidar, até que começam a trazer das suas experiências com o aprender a possibilidade de construção de conhecimento. Ao retomar sua fala, o desejo é o desejo do Outro. Lacan (1969/2008) refere-se ao fato de que o desejo opera no campo do Outro. Então, quando vemos no grafo uma relação orientada, no qual o vetor parte da Demanda do sujeito em direção ao desejo do Outro, há ali uma interrogação: o que queres de mim? O que eu quero? É no caminho para estas perguntas que estes alunos-sujeitos se encontram.

Aira: “Eu sou professora na minha igreja. Dia de terça, quinta e sexta, eu e uma bff<sup>34</sup> da minha da igreja vamos para lá, onde, enquanto os pais estão fazendo atividades físicas, nós ficamos ensinando as crianças numa salinha, como um reforço da escola. Eu aprendo muito com isso”.

Iara: “Eu aprendo pela internet”.

Ana: “Aprendo na escola e na internet”.

Aira: “Aprendo quando estou dando aula, mas também, aqui na escola, estudo pelo caderno de anotação e na internet”.

Ila: “Pergunto a minha avó”.

Nivia: “Quando eu não sei algo, eu pergunto a minha avó. Ela sempre me responde. Quando ela não sabe, vou para o Google”.

Marta: “A mesma coisa, tem vez que pergunto a minha mãe, avó, tem vez que pego pelos livros, tem vez que é pela internet. Às vezes eu pergunto a minha avó, mas digo logo, você não vai saber, porque eu sou mais inteligente que você, e ela vai lá e me dá a resposta.”

Diogo: “Ah, eu pergunto a minha avó, ou se não, eu durmo”.

Risos

Nivia: “Dorme?”

Risos

Ila: “Acho interessante as coisas que aprendemos na escola”.

Iara: “Eu não acho” (fala baixo, quase não dá para escutar).

Escutante: “Não acha interessante?”

Iara: “Os professores são sérios o tempo todo e ficam fazendo ignorância. Como a gente vai ter vontade de aprender?”

<sup>34</sup>Bff. *Best friend forever*. Expressão americana usada pelas alunas para falar de uma amiga especial.

Ao falarem das suas vivências enquanto aprendentes, referem-se à diversidade de elementos que utilizam em seus processos singulares de aprendizagem. Um fato relevante foi o lugar da avó que aparece no discurso da maioria como um lugar detentor de conhecimento. Diferente do que poderíamos, por vezes, imaginar, diante do avanço tecnológico dos tempos atuais, no qual a informação aparece de maneira rápida, mesmo que com pouco conteúdo, o objeto de conhecimento aparece, para estes alunos-sujeitos, identificado na figura de um ente familiar. A avó, em suas casas, tem posição de destaque em sua fala e transmite para estes sujeitos algo além do conteúdo. As famílias reúnem-se em torno dela, e é a partir de seu discurso que as decisões são tomadas. A avó é apresentada em seus discursos, por vezes, enquanto mestre—aquela que sabe e tem o poder, e, outras vezes, como aquela que precisa de auxílio e cuidado. O jogo transferencial estabelecido e identificado como algo que poderia ocorrer na escola, se os professores não fossem tão *sérios*.

O estilo de professores transmitir é comparado ao estilo da avó. Em seus discursos, eles dizem o quanto aprendem com a avó e o quão difícil é aprender com os professores, porque estes são sérios. Ao passo que eles apontam a dificuldade de estabelecer esse processo com os professores, eles dizem que aprendem na escola, assim como na internet. Fazem uma ressalva sobre a internet, e apontam a importância do vínculo humano, para uma melhor apropriação do conteúdo, do algo a mais que acontece na transmissão, no encontro com a alteridade, que possibilita uma construção de conhecimento mais concreta para eles.

A criança só interroga um objeto qualquer porque ele lhe é apresentado por alguém que sustenta sua significação num além de si mesmo. Fora desse enlaçamento os objetos permanecem carentes de qualquer sentido. É como um dom que o objeto desperta interesse, ou mesmo seu contrário, o desinteresse.

Um texto, por exemplo, cujo conteúdo despertaria em outras condições o interesse de um adolescente, dada a sua relação com seu repertório desejante, torna-se insípido simplesmente porque sua leitura foi imposta. Não há conhecimento cujo sentido não se assente no laço que o liga a uma turba discursiva na qual todos pegamos carona. (VOLTOLINI, 2012, p.113-114)

Voltolini (2012) nos afirma que, para ocorrer a investigação sobre um objeto para que assim, ocorra a construção de conhecimento, é fundamental que a apresentação deste objeto aconteça por alguém que consiga comunicar além das palavras repetidas. Para ele, o sentido da construção de conhecimento tem estreita relação com o que está por trás do objeto e de sua explicação. Esta formulação se relaciona com aquilo que os alunos-sujeitos dizem sobre a importância do professor como intermediador do aprender, e como a avó de cada um deles

exerce papel semelhante em suas casas. A avó, com seu dom especial de afetar os netos, transmite algo além de informação e faz com que estes valorizem sua voz, seu ato, seu saber e se interessem pelo que ela propõe.

Ao escrever estas linhas, ponho-me a pensar, também, sobre a importância da função paterna nestas palavras ditas por estes alunos. Essa avó, em seus discursos, vem possibilitar a entrada do *infans* na cultura, o acesso à simbolização, o encontro com a alteridade, assim como a função paterna. Diante das teorizações de Lacan (1957/1995) sobre o complexo de Édipo e a Castração, podemos tratar a Função Paterna como uma estrutura, um conjunto de leis internas, que podem operar mesmo na ausência do Pai real. Trata-se de uma referência, o papel simbólico do Pai sendo sustentado pela atribuição imaginária do objeto fálico, onde um terceiro, mediador do desejo da mãe e do filho, confira, reconheça e signifique uma consistência a essa função. Tal estatuto de significante do Pai simbólico pode ser encontrado na teorização lacaniana através do Nome-do-Pai. Nesta, o pai é investido de um significante pelo qual a criança substitui o significante desejo da mãe pelo significante Nome-do-Pai, substituição que se configura como uma metáfora. O pai imaginário assenta-se no campo das fantasias e imaginações, sendo aquele que faz consistir o pai mítico, e a imagem que o sujeito tem do pai.

Nos três tempos do Complexo de Édipo, segundo a leitura de Lacan (1957/1995), vamos encontrar a relação com o mito da horda primitiva, referido por Freud (1913/1996h), em *Totem e Tabu*. No primeiro tempo, a criança se identifica com o que é objeto de desejo da mãe, supondo ser esse objeto que preenche a falta do outro, o falo. Na mãe existe o desejo de algo mais do que a satisfação do desejo da criança. No segundo tempo, o pai entra em cena como privador da mãe, a mãe, ao reconhecer a lei do pai, conduz a criança a um deslocamento do objeto fálico: o pai é o suposto ter ou não ter. No terceiro tempo, o pai intervém como aquele possuidor do falo. A criança percebe que há algo que a mãe deseja no pai. O pai interdita o gozo, tornando possível o surgimento da falta e conseqüentemente o desejo.

Para falar da relação entre professor e função paterna, Ornellas e Sena (2010) se apoiam nessa perspectiva teórica e relembram Freud (1914/1996h):

A importância do mestre na formação do aluno foi destacada por Freud (1914/1996). Este acreditava que o efeito da influência do professor sobre o aluno estava mais relacionado aos aspectos da personalidade do mestre do que aos conteúdos formais transmitidos em seus ensinamentos. Por isso considerou que a modalidade de vínculo estabelecido entre o aluno e o

professor estava atrelada às primeiras relações que o aluno, enquanto criança teve com a imago do pai e da mãe.

O professor, simbolicamente, representava um pai substituto para o aluno. Nesse vínculo, que poderia ser considerado transferencial, o adolescente transferia para o mestre as expectativas que teve em relação ao pai. Vale ressaltar que esse pai da infância estava investido, pelo filho, de uma fantasia de onipotência, considerado como um ser dotado de grande sabedoria e poderoso.

Freud destacou que a ambivalência, amor e ódio, vivenciada com os pais, nos primeiros anos da infância, seriam atualizadas na atual relação com o professor, em situações nas quais o mestre poderia ser confrontado, destituído e, às vezes, desautorizado de sua função. A relação do aluno com o professor, no presente, traria a herança afetiva das relações ulteriores da infância. O presente seria vivido a partir das marcas mnemônicas deixadas por cada um dos modelos primitivos. Responder com violência, no mesmo nível de embate que os alunos se colocam, só pode ter como consequência a destituição do mestre. O que está em jogo, nesses impasses, diz respeito à própria ‘crise’ da adolescência. A análise do professor possibilitaria trazer à luz o que existe de particular na transferência e no seu papel como educador. (ORNELLAS; SENNA, 2010,p.126-127)

Diante deste excerto e das teorizações psicanalíticas, podemos dizer que os alunos-sujeitos neuróticos, ou seja, que estejam atravessados pelo Nome-do-Pai, podem encontrar na transferência com o professor a via para alcançar o seu estilo de aprender, de modo a criá-lo de maneira singular. Assim, cada aluno-sujeito o fará, quando conseguir se conectar com o estilo de transmitir do professor, o que viabiliza a construção criativa de conhecimento, pela via do desejo do sujeito, pouco importando, de fato, o conteúdo ali ofertado.

Nas conversações, os alunos-sujeitos nos desvelam que o modo como a palavra é ofertada tem poder de transmissão de algo a mais do que conhecimento. Falam das suas vontades em aprender e as formas que melhor captam os objetos culturais enredados pelo conhecimento, a partir do modo como o conteúdo é transmitido. Quando a avó aparece como fonte de conhecimento, aponta um caminho para a possibilidade da transferência aluno-professor. Transferência que, nos discursos dos alunos-sujeitos, parecem puídas em seu processo. Podemos, assim, escutar quando uma aluna-sujeito traz em sua fala sobre a importância da internet, em suas vidas, e outra, que exalta o professor que ensina um algo além, um *savoir-faire* com o conhecimento.

Marta: “Aprender na internet é a mesma coisa de aprender na calculadora, você coloca o número e sai à resposta, dá o resultado certinho, mas você não aprende como você faz. Em matemática, se subir 1 ou subir 2, você não vai saber, e na internet é a mesma coisa vai ver lá, vai ler, mas não vai saber nem como procurar. Por isso que é melhor ser ensinado pelo professor”.

Esta fala de *Marta* me remeteu a Lacan (1955/1985) em seu Seminário, livro2, quando ele estava a escrever o artigo do pequeno ao Grande Outro. O autor tratará de uma discussão sobre o uso de uma máquina de calcular, no caso, um jogo de par ou ímpar, que fazia sucesso em 1955. As palavras dele coadunam-se com as de *Marta* e tratam do fato de que a máquina pode trazer inúmeras soluções para o que já está predeterminado em seus algoritmos. Sabemos hoje que a cibernética fez avanços gigantescos e a relação do homem com a máquina tem ultrapassado a ideia de uma máquina para auxílio ou hedonismo. Estamos na era em que a máquina passa a fazer parte da vida, de uma forma bem mais integrada, o que nos faz questionar se em alguns momentos ela não assume o lugar simbólico para alguns sujeitos, em determinadas situações, principalmente com o advento da internet. Mas, de fato, a relação homem-máquina estimula a relação imaginizada, onde a imagem se superpõe à letra, dificultando o processo de interpretação textual, e a dimensão simbólica torna-se cada vez mais fragilizada. Lacan (1955/1985) questionava como essa relação estava ocorrendo e refletia como sujeitos de desejo iriam lidar com os objetos a partir desta relação. Vejamos suas palavras:

Pelo simples fato de uma máquina poder entrar numa estratégia, já estamos no âmago do problema. Pois afinal, o que é uma estratégia? Como a máquina pode participar disto?

[...]

A máquina não tem nenhum meio de se colocar numa posição reflexiva em relação ao seu parceiro humano. Em que consiste jogar com uma máquina? A fisionomia da máquina, por mais agradável que a possamos supor, não pode, neste caso, ser de auxílio algum. Não há jeito de sair-se desta por intermédio da identificação. Somos, pois, projetados de entrada no caminho da linguagem, da combinatória possível da máquina. Sabe-se que se pode esperar da máquina uma série de ligações, jogando com excessiva rapidez graças a estes sensacionais retransmissores que são as fases eletrônicas e, pelas últimas notícias, graças a esses transitores com os quais nos azucrinam os jornais, num intuito sem dúvida comercial, que, no entanto, não põe em causa a qualidade destes objetos. (LACAN, 1955/1985, p.226-229)

Lacan (1955/1985) faz uma pergunta que se assemelha à discussão que surge na conversação. Porque precisamos do tablet, da internet, se temos professores para nos auxiliar? A questão gerada sucumbe ao fato da falta de escuta tão demandada por estes alunos-sujeitos nas conversações. Ao marcar a necessidade do professor para que o processo de aprender ocorra, ela aponta para o lugar da lei, da necessidade do terceiro, desse outro que marca, desvela a falta, a separação, a dúvida. O jogo binário que a tela do computador possibilita deixa o sujeito emparelhado ao imaginário, ali onde não há espaço para a interpretação. Estes alunos-

sujeitos dizem da necessidade de estudar e de ver no professor esse inventor/interventor que, ao passo que impõe a lei, abre espaço para a dúvida, para o elemento surpresa que funciona como uma brecha para que o sujeito apareça diante de tantas demandas escolares.

Diogo: “Essa escola é ruim e é muito ruim”.

Ana ri.

Os outros riem.

...

Aira: “Pode tudo”.

Marta: “Mentira! Se for para namorar, o professor não deixa”.

Risos

Diogo: “Com quem?”

Aira: “Hoje teve até briga”.

...

Aira: “Teve uma vez que eu e Marta estávamos indo para casa”.

Marta: “Me tire.”

Aira: “Relaxe, não é sobre briga não. Tava anoitecendo, tinha um homem na frente da nossa escola. Velho, fiquei com medo”.

Marta: “Vixe, foi mesmo, que medo!”

Aira: “O homem começou a chamar a gente: ‘psiu!’ Ele tava nu, balançando o negócio dele. Fazendo gestos obscenos para nós duas e chamando. Tava com camisa de moto-taxi. As calças baixas e nu... Quando saímos da escola demos de cara com ele, o portão já tava fechado, não tinha como a gente voltar. Aí a gente entrou nas lojas Americanas e ficamos um tempão lá, esperando ele sair. Até que ele saiu de moto”.

Marta: “Ali na frente da escola sempre fica um monte de moto. Ele tava naquele lugar. Quando a gente passou, ele ficou chamando. Eu falei: ‘não dá atenção’. Aí, ele tirou a roupa e ficava mostrando e chamando. Aí eu falei pra gente entrar nas lojas Americanas e esperar, porque minha mãe me fala quando tem gente assim, é melhor entrar em lugar que tenha mais gente. Depois que ele saiu a gente saiu, eu peguei ônibus depois disso. Eu não falei com minha mãe”.

Aira: “Não falei pra ninguém. Só, agora, aqui”.

Quando falávamos do fato de que o professor era importante no processo do aprender, sendo que eles apontavam a avó como aquela que fazia essa função em suas casas, um dos alunos-sujeitos diz: “a escola é ruim”. Eles estavam apontando para o mal-estar do aprender, como esse processo perpassa caminhos afetivos e efetivos, ao mesmo tempo, ao passo que denunciavam que nem tudo se aprende na escola, referindo-se ao saber-fazer da avó, que consegue lhes transmitir e construir com eles um ensinar e aprender. É diante da fala “a escola é ruim”, que outro sujeito diz: “pode tudo!”. Aqui eles apontam o lugar da ambivalência que constitui essa relação escolar. Em sala de aula, eles se veem submetidos à voz autoritária do adestramento e se posicionam de forma violenta, agitada ou como se não ouvissem essa voz que grita e anula o outro. Não sou escutado, então não escutarei. Assim se apresenta um dos impasses destes sujeitos. Os corredores da escola servem de extensão ao que acontece na sala

de aula e continuam atuando sob a mesma consigna. Quando a tentativa de limite ocorre de maneira coercitiva, sem nenhum espaço para a escuta e a negociação, recai na dominação e na anulação do outro. Alguns sujeitos se submetem ao Outro voraz e tornam-se objetos de gozo deste, outros não se identificam com esta posição e, através de atos violentos, tentam falar a “mesma língua” de quem os ameaça. Com pouca escuta por parte dos professores e por parte dos alunos, a falta de limite aparece de forma pungente. Lidar com a falta de limite, neste período da vida, pois estamos falando de alunos-sujeitos entre dez e treze anos, acarreta dificuldades no processo de constituição subjetiva e, diante deste impasse, começam a falar de sexualidade.

Os recursos da psicanálise nos permitem apreender a puberdade e a adolescência não apenas na dimensão de um corpo biológico subordinado a mudanças e nem somente em sua dimensão de ponto de incidência da cultura. Eles nos apontam para as condições de reconhecê-las enquanto momentos de encontro, com transformações do corpo e a irrupção do desejo sexual, colocando, para o sujeito aí em questão, a injunção de sustentar um lugar no campo sexual com as consequências culturais daí decorrentes. O encaminhamento de Lacan a propósito da *castração, do falo e do Nome-do-Pai*, nos permitirá examinar o que está implicado nessa tomada de lugar, pelo adolescente, de onde virá a se exercer como ser sexuado. O *falo* é um objeto imaginário cuja função de significante representa o sujeito do desejo. No *complexo de castração*, há a ameaça de perda ou de privação deste objeto, sendo por meio desta perda que o falasser<sup>35</sup> (LACAN, 1966/1998i) terá acesso ao gozo sexual (gozo exercido pelo sujeito sexuado). O *falo* enquanto significante, neste ponto da teoria psicanalítica, terá um estatuto particular como marca dos efeitos do significante no falasser. Este terá sua existência subvertida, por ser efeito da incidência do significante, isto é, efeito de linguagem.

O falasser não se organiza como um sistema de signo, no qual uma palavra corresponde a uma coisa definida. Se assim fosse, no laço social estaria tudo resolvido e a comunicação se daria sem equívocos. O falo se torna marca da subversão que o significante introduz no campo do desejo, retira-o do campo da necessidade, afastando-o do que seria uma regulação instintiva. Na necessidade, a satisfação é obtida, sempre com o mesmo objeto. Ao invés disso, como Freud (1905/1996d) mostrou, que diante do desejo humano não há um meio único de satisfazê-lo. Para Lacan (1958-59/2016), por estar submetido à linguagem, o sujeito encontra-

---

<sup>35</sup> Ao pensar a possibilidade de uma relação entre saber e gozo, Lacan introduz a noção de *falasser*, termo que condensa o sujeito do significante com a substância gozante, e inclui na noção de sujeito o corpo.

se alienado ao que seriam as necessidades. Desde que ele é capturado pela rede significativa, sua satisfação se articula a uma demanda, isto é, através de um pedido endereçado ao outro. E, neste ponto, em que a fala veicula uma demanda, por nunca ser ela passível de ser atendida completamente, algo escapa. Aí se localiza o desejo. Portanto, vemos uma hiância entre demanda e desejo. O desejo não se reduz a uma demanda que pode ser atendida.

O falo representa um terceiro, a ordem simbólica, que organiza a relação entre mãe e criança, a partir da qual o sujeito advirá. Pela intervenção do Nome-do-pai, a criança é desalojada do lugar de colagem ao desejo desta mãe (função). No lugar do desejo da mãe, aparece a função do pai como aquela que interdita a mãe para a criança. Assim, Lacan (1958/1999) dirá que o pai é uma metáfora, podendo ser realizado por qualquer pessoa que se coloque neste lugar, como a avó que aparece nos discursos dos alunos-sujeitos. A emergência de um sujeito, no desejo sexual, só é possível a partir de uma operação de linguagem, na qual se realiza uma substituição significativa, isto é, o desejo da mãe é substituído pelo Nome-do-pai. Portanto, o pai não vem simplesmente interditar o desejo, pois é ele mesmo que dá condições para a emergência do sujeito desejante. Só há desejo, na medida em que um sujeito emerge como tendo se submetido a este corte introduzido pela função paterna. Por haver sofrido a incidência do corte, a criança passa a ver no pai aquele que tem o que a mãe deseja, o falo, que lhe confere a potência e a condição de desejante. Este corte desaloja a criança do sonho de ser o falo, momento em que passa a se confrontar com a questão de ter o falo. Sua posição frente a este “ter o falo” será determinante de sua sexualidade. Como Freud (1931/1996n) declarava, a psicanálise não pode dizer o que é um homem ou o que é uma mulher, mas pode dizer algo sobre como o sujeito se posiciona frente à divisão dos sexos.

Com o atravessamento e a constituição da operação de castração, o sujeito se encontra submetido à ordem fálica, assim, a criança entra no período de latência, quando as pulsões encontrarão certo apaziguamento. Num momento posterior, ele será confrontado com o real das transformações do corpo e da irrupção do sexo. Se, no período de latência, o real do corpo e do sexo está silenciado, na adolescência, ele volta a aparecer para o sujeito. O corpo apresenta-se sob o primado das zonas genitais. É quando o sujeito vê sua sexualidade se cristalizar e se vê confrontado ao dever de assumir sua identidade sexual e suas escolhas de objeto.

Quando *Aira* introduz a questão do sexo no discurso do grupo, isso aparece com uma tensão entre todos. Enquanto conta a situação vivenciada por *Marta* e ela. Todos observam

atentamente, murmuram e movimentam os corpos apontando um desconforto, pois nem tudo pode ser falado. Ao proferir sobre um ato de abuso quando a palavra que circulava no grupo era a falta de relação prazerosa com a escola, que abusa das demandas pela forma autoritária do discurso, *Aira* desvela o fato de que na adolescência o encontro com o sexual tende a ser vivido como uma “crise psíquica” (MELMAN, 1997). A crise advém do fato de que o adolescente ainda não encontrou seu lugar no gozo, isto é, ele ainda não está instalado nos seus hábitos, no ciclo da sua repetição, ele está em período de reelaboração psíquica. O gozo implica um saber inconsciente, um saber que comanda o sujeito, que o constitui e funda a sua ex-sistência. O adolescente está em busca do seu lugar no gozo. O problema é que, muitas vezes, o lugar a ele reservado para se preparar para a vida — a escola, a forma como o conhecimento é ali transmitido, todos esses meios o excluem como sujeito e, portanto, não interessam a ele. Isso dificulta o domínio do simbólico que dá um lugar ao adolescente, dificultando, portanto, a possibilidade simbólica de ampará-lo em sua crise. Para Melman (1997; 2000), no momento de irrupção do real do sexo, o lugar de aluno pode colocá-lo em suspensão e à margem do laço social. De fato, esta temática mobilizou a falados alunos-sujeitos da conversação, para além da situação aqui relatada, colocando outras situações que vivenciaram e que também consideraram de abuso sexual.

É importante ressaltar que o fato de falarem de um segredo, durante a conversação, pois as duas alunas afirmaram não ter contado a ninguém, só elas duas vivenciaram e falaram de tal situação, e isso nos aponta para o fato de que a transferência estava instaurada no grupo. Em decorrência, outros casos são relatados e trabalhados pelo grupo, também vinculados ao lugar de sigilo e de encontro transferencial ali instaurado. Este é mais um indício das implicações, elaborações e possíveis ressignificações que estavam ocorrendo.

### **Conversação 3**

A terceira conversação começa com a retomada das falas sobre o mal-estar diante da falta de limite, mas também se apropriam da falta de segurança no ambiente escolar, como um tema correlato. Falam de roubos e brigas que acontecem na sala de aula e no ambiente escolar, como um todo, da falta de acolhimento e controle do núcleo pedagógico para estes fatos.

Falam dos seus processos educativos, no que diz respeito ao percurso que fizeram em escolas, que eram sempre escolhas dos pais e não suas, fato justificado por eles como menores de idade, mas, em suas falas, surgem as primeiras inquietações sobre esta anulação em seu processo educativo. Sobre isto, *Marta* fala: “Não sei porque vim estudar aqui. Acho que porque minha mãe quis, mas no ano que vem eu vou para a escola Fortunato. Mas eu não quero sair daqui não, eu gosto daqui. Aqui é longe de casa e minha mãe não pode ficar vindo me vigiar. Aqui não sofro bullying... porque eles escolhem sem a gente? Temos que vir todo dia, devíamos escolher”. Na escola, queixam-se de como os professores impõem a eles certos comportamentos e práticas, como na fala de *Diogo*: “Chegamos na sala e devemos ficar parados, calados, sem falar nada, nem tomar água ou ir ao banheiro porque tudo vira uma questão!” Segundo Souza (2007), quando as Ciências, as Religiões, acrescento aqui algumas teorias pedagógicas, buscam uma forma de universalização do sujeito, elas ignoram as diferenças e reduzem a errância do sujeito a um caminho que vai do impossível ao possível. Assim, buscam reduzir esse sujeito de linguagem e de sexo, esse sujeito do inconsciente, a uma condição que, mesmo sustentada numa posição genérica masculina e feminina, possa transformá-lo num trabalhador universal e num *crente* para todos os gostos. Em oposição a isso, a psicanálise procura colocar o sujeito em uma errância que deverá seguir outra lógica: da impossibilidade do real à impotência do simbólico.

No decorrer desta conversação, as queixas ganham outro tom, e o que era uma questão só do outro (professor, escola) passa a ser de todos, principalmente deles. Desta forma, questionam por que suas vozes não poderiam ser acolhidas e o que fizeram ou não fizeram para que tais situações acontecessem com eles. Sobre a falta de escuta destes alunos, por parte dos professores, e seus impactos no processo do ensinar e aprender, Pereira (2016) nos diz:

Na maioria das vezes, o docente tende a abdicar do adolescente, a desresponsabilizar-se por ele e a criticamente avaliá-lo. Todavia o que está em jogo com essa avaliação é, na verdade, o seu próprio trabalho. A suspeita reina sobre a competência do próprio professor. Todas as exigências impossíveis, as demandas, os confrontos, os abandonos, os julgamentos exteriores, podem vulnerá-lo e levá-lo ao sentimento de fracasso, de culpa, de impotência, constituindo uma real prova contra seu narcisismo. Acreditando-se responsável pela transmissão de saber – e não pelo adolescente –, pautada nos ideais pedagógicos que a formação e a sociedade ocidental lhe imprimem, e ao mesmo tempo sob a ameaça contínua de não efetivá-los, o professor tende a viver o fracasso como algo muito próprio; como um golpe ou um mal-estar laboral de múltiplas dimensões. (2016, p. 110-111)

Quando o “êxito de todos” não aparece, a agressividade, a violência e as provocações começam a ocorrer de maneira sintomática e, como no caso destes alunos-sujeitos, geram um processo de estigmatização e segregação. Com isto, um ciclo de repetições se instala facilmente. Os professores sentem-se impotentes diante dos atos disruptivos dos alunos, que se revelam submergidos, na escola, na falta de escuta, aliada a todas as questões subjetivas que neste período da vida estão a acontecer. Se o professor acreditar que ele tem domínio do processo de construção de conhecimento e permanecer nos ideais adestradores da pedagogia, Pereira (2016) nos indica que a necessária intermediação professor-aluno tenderá ao fracasso. É desta relação que os alunos começam a falar, neste momento da conversação. Eles querem compreender por que os atos de violência entre alunos e professores e alunos têm sido frequentes, por que a escola decide o dia que tem aula e o que não tem aula, sem nenhum tipo de conversa com os alunos, por que eles não conseguem manter atenção em uma aula, mas conseguem em outra aula, por que os professores não perguntam se eles entenderam o assunto ou mesmo se querem aquele formato de aula. As questões geradas foram muitas e acabaram por mobilizar cada um deles de maneira singular, os afetando enquanto sujeitos. O que parecem demonstrar é que os alunos-sujeitos não querem ser reduzidos a um objeto avaliado pelo ideal pedagógico e, sim, demandam acolhimento e possibilidade de escuta dos seus discursos, diante da sua singular amarração sintomática para estabelecer o laço social.

As falas sobre os abusos de cunho sexual relatados na conversação anterior reverberam neste grupo com uma maior dispersão e agitação. Foi uma conversação na qual os alunos-sujeitos levantam várias vezes das cadeiras, beberam água, disseram estar com fome. Ao passo que falavam, usavam o corpo para manifestar afetos que não podiam ser traduzidos em letras. Logo no início, *Nina* diz estar se sentindo enjoada, *Diogo* grita: “está grávida!” – após as risadas e algumas falas de com quantos anos as meninas gostariam de engravidar. *Nina* diz: “parem com este assunto, só estou doente”. Todos gritam, riem e começam a falar sobre as escolas em que já estudaram, como se quisessem apagar o assunto. Só conseguem voltar ao assunto de cunho sexual no final da conversação, quando três alunas dizem:

Nívia: “Eu tive um pesadelo horrível depois do último grupo. Acordei e demorei a dormir”.

Marta: “Não fale sobre isso! Quando eu sonho com ela, sempre acontece algo ruim”.

Ila: “Eu fui dormir 1h da manhã nessa noite. Fiquei incomodada”.

Os sonhos perturbadores ou sonhos de angústia e descrições desta vivência fazem parte da história da Psicanálise, desde “A Interpretação dos sonhos” (FREUD, 1900/1996c) até os

casos clínicos de Freud, como é o “Homem dos lobos” (FREUD, 1918/1996j). Neste, o sonho tem um papel central, já que este caso clínico é construído a partir da descrição de um sonho de angústia do analisando, que chegou a ser retratado em uma tela pelo próprio paciente, e permanece exposta no museu de Londres. No *Seminário 17*, Lacan (1969-70/1992b) faz duas afirmações sobre o sonho. A primeira é que “[...] o desejo de dormir é, de fato, o maior enigma” (1992b, p. 59), já que para Lacan, Freud não se refere à necessidade de dormir e sim ao desejo de fazê-lo. E a segunda, quando complementa com precisão que “... só despertamos para continuar sonhando” (1992b, p.59). Assim ele desvela um paradigma, o sujeito desperta durante um sonho de angústia para continuar dormindo em relação ao real e à verdade que o constitui, por não estar psiquicamente apto a revelá-la a si mesmo. E dorme para se conectar a partir do sonho com o que há de mais verdadeiro em si, seu saber inconsciente, um encontro com suas inquietações psíquicas. Quando *Nívia* fala: “Eu tive um pesadelo horrível depois do último grupo. Acordei e demorei a dormir” – e *Marta* continua: “Não fale sobre isto!” – diz do insuportável encontro com o real e a angústia desvelada pela possibilidade desta presença.

#### **Conversação 4**

A quarta conversação começa com eles bem animados, pois foram avisados pelo núcleo pedagógico que terão atividades diversificadas, na escola, nos próximos meses, envolvendo todas as turmas do sexto ano. Haverá uma gincana, um trabalho em grupo e um passeio, segundo Ila. Todos começam a apontar lugares que gostariam de ir e relembram atividades externas que fizeram em outras escolas. O modo como falaram das expectativas geradas pelas novidades, no eixo ensino e aprendizagem, nesta escola, nos faz vislumbrar que esta seria uma mudança positiva do percurso metodológico utilizado pela escola, pois a construção do aprender seria realizada de maneira criativa e com interação, gerando uma construção de conhecimento profícua. Isso, desde que estes alunos-sujeitos tenham voz no processo desta construção metodológica, sendo escutados sobre como e onde gostariam de ir, e fazendo com que eles se sintam acolhidos pelo processo metodológico.

Após falarem de como aprendem em atividades externas, pergunto como ocorre o aprender quando estão em casa:

Ana: “Aprendo pelos livros e internet, nos vídeos”.

Ila: “Tipo chego da aula e vou estudar o que vi na aula, se tenho dúvida procuro na internet”.

Aira: “Olho muito vídeo no Youtube. Também reescrevo o que anotei na aula. Leio, gravo e coloco fone de ouvido e fico me escutando”.

Nívia: “Eu ponho música e fico fazendo dever”.

A realização de mais de uma atividade ao mesmo tempo, como forma de aprender, foi relatada por alguns alunos-sujeitos. Estes se referem à dificuldade para se concentrar, quando estão envolvidos em apenas uma atividade. Assim, escrevem e escutam música ao mesmo tempo. Esta é uma fala relativamente comum entre adolescentes, claro que nem todos são assim, alguns, no grupo, manifestaram não ter esta mesma habilidade e disseram ter que se concentrar em apenas um campo de ação. Mas tenho encontrado esse relato de maneira frequente, também no consultório. Os alunos-sujeitos que falaram sobre essa forma de aprender têm contato fácil com dispositivos como tablets, celulares e computadores... Dos nove alunos-sujeitos, somente dois não têm computador e internet em casa, e a utilizam mais nos finais de semana, quando vão para a casa da avó. O uso de redes sociais e de serviços de pesquisa pela internet é apresentado pelo grupo como um instrumento de auxílio para o aprendizado, quando não encontram respostas a suas dúvidas junto aos familiares, nos livros e cadernos escolares. Hetkowsky (2009), no artigo *Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores*, afirma que o processo de ensinar e aprender deve explorar o saber fazer de cada sujeito, e não tender à busca da totalidade de um conhecimento, assim:

Se faz premente pensar além das possibilidades do ciberespaço; caso contrário, mais uma vez estará sendo negado o acesso a muitas pessoas e à dimensão ético-política dos educadores. Não se deve priorizar esta ou aquela tecnologia, mas pensar que todas podem oferecer condições para fazer uma educação melhor. (2009, p.242)

Com estas palavras Hetkowsk (2009) salienta a importância do micro e do macro, pois não adianta a escola ter um currículo extenso e fragmentado, se não consegue identificar para quem estes conteúdos estão sendo transmitidos. A autora reafirma a importância do auxílio das tecnologias da informação, para uma comunicação que eleve as possibilidades de uma construção social mais digna. Todavia, salienta a fragilidade da escola da rede de ensino pública, que se encontra em um contexto social que não tem conseguido o protagonismo necessário para as mudanças das lógicas centralizadoras das políticas de mercado. Nesta escola, onde fiz o trabalho de campo, não há nenhum recurso tecnológico que permita a aluno e professor saborearem outras formas de mediação do ensino, já os alunos dizem gostar e

contar, em suas residências, com recursos tecnológicos que já fazem parte do seu processo de aprender.

Ao falar sobre como o processo do aprender se estabelece para cada um, na escola e em casa, *Marta* revela não ter ido bem em uma avaliação e o impacto de ter fracassado. Ela diz:

Marta: “Estou com problemas em matemática, não passei. Eu tirei 2,5 na prova valendo 5 e os outros 5 pontos a professora dá quando fazemos todos os exercícios e eu não entreguei tudo. Eu esqueço de fazer a tarefa em casa. Minha mãe me falou que nessa segunda unidade ela irá me ajudar”.

Ila: “Marta chorou porque perdeu”.

Marta: “Pensei que minha mãe iria me matar. Mas não, ela vai me ajudar”.

Charlot (2000) considera que a exaustiva e frequente alusão aos níveis insatisfatórios alcançados pelos alunos simplifica as análises, à medida que também reduz a ampla gama de aspectos que deveriam acompanhar as discussões, simplificando os elementos que compõem o universo educacional. No ambiente escolar, há a previsão de apropriação de determinados conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis ao “bom funcionamento” e eficiência da lógica social. Essa afirmação ilustra a base das tensões que se projetam entre alunos, professores, sociedade e escola. Ao tratar do “fracasso escolar” e da teoria “da relação com o saber”, Charlot (2000) faz uma crítica às teorias da reprodução e às sociologias da diferença, pois “pouco a pouco, impôs-se a ideia de que estudar o fracasso escolar é analisar diferenças de sucesso ligadas a diferenças sociais. Aí está uma via de pesquisa muito interessante, mas que não explica a totalidade dos fenômenos evocados pela expressão ‘fracasso escolar’” (CHARLOT, 2000, p. 87). Assim, Charlot (2000) explica que o dito “fracasso escolar” não pode ser reduzido a um simples aspecto pedagógico, que culpabiliza o professor ou o aluno, ou mesmo, o contexto socioeconômico do aluno. Diante da complexidade do termo, é preciso percorrer de maneira epistemológica, social e subjetiva, a questão evidenciada como fracasso no âmbito escolar, segundo Charlot (2000).

Diante do âmbito subjetivo, alinhado com a proposição psicanalítica de que o significante nos desvela algo para além do que a palavra aponta de maneira manifesta, podemos ler que o “fracasso” para *Marta* está interligado ao receio de perder, remete à falta e se vincula ao fracasso frente ao reconhecimento materno. Ao ter uma avaliação ruim, ela se preocupa com o que a mãe irá pensar dela. Este é um dizer importante, porque aponta o caminho do desejo deste sujeito em se afirmar enquanto ser no mundo. Numa fala anterior, *Marta* vai dizer que gosta desta escola, porque aí ela não sofre bullying.

Ela se posiciona enquanto um sujeito atravessado pela marca da necessidade de reconhecimento do outro, para que seu desejo possa se sustentar. Ao perceber que algo abalaria sua relação com a mãe, o vazio e o choro se fizeram presentes, enquanto dor e medo de se esvaír: “Pensei que minha mãe iria me matar”; *matar* significante forte que aponta para a completa anulação frente ao outro. Assim, *Marta* aponta a construção de conhecimento como forma de se posicionar como sujeito desejante vinculado à pulsão de vida, já que o “fracasso escolar” estaria articulado à pulsão de morte. O não ser reconhecido pela imagem com que *Marta* se identificou traz o sentimento de deflação da existência.

Após a fala de *Marta*, outros alunos-sujeitos falam de suas notas nas avaliações e como isto afetou suas vidas. É quando ela retoma a fala, e vai contar de um primo que ela acha que é doente, mas que advinha algumas coisas, quando pára e fala:

Marta: “Elas estão me abusando!”

Ila: “Não tô nada.”

Nívia: “O que?”

Marta: “Priscila, não quero mais ficar, quero ir para sala”.

Neste momento, *Marta* chora, se levanta, não quer mais falar. Falo com ela que me explique o que está ocorrendo, pois não consigo compreender. Ela diz que *Nívia* e *Ila* estavam abusando dela, enquanto ela falava, e que ela preferia se retirar. Concordo com sua saída, mas combinamos que, depois de finalizada a conversação, falaríamos a sós. Ela aceita. Retomei o grupo e perguntei o que havia acontecido.

Ila: “Eu estava falando com Nívia e ela me perguntou se eu sabia ficar zarolha, aí eu fiz... Aí ela me disse que eu estava remedando ela”.

Aira: “Ela faz bullying com ela mesma”.

Priscila: “Porque vocês fizeram isso?”

Ila: “Não fiz para aborrecer ela”.

Escutante: “Diante da fala dela aqui na conversação a reação dela quando não gosta de algo é brigar, falar alto e bater. Mas, hoje, ela se apresentou de uma forma diferente não acham?”

Ila: “Sim, foi mesmo”.

Aira: “Eu já tô acostumada, no ano passado, eu pedi para sair da escola porque a sala toda me xingava”.

Escutante: “Como era para você?”

Aira: “Foi difícil”.

Ila: “Eu não fiz por mal, não queria magoar ela. Ela não me fez mal”.

Escutante: “É preciso que vocês falem com ela e expliquem a situação”.

Aira: “Ela não vai deixar ninguém falar. Vai gritar e não ouvir ninguém. Vai xingar”.

Este é um momento delicado no grupo, na hora que *Marta* se expõe com relação à necessidade de reconhecimento do outro; sua vulnerabilidade é captada pelos pares, que se

fazem de espelho, e ela não suporta. O olhar para *Marta* é algo em questão. Ela é estrábica, distúrbio em que os olhos não direcionam o olhar exatamente na mesma direção todo o tempo. Em atendimento individual, após a conversação, *Marta* vai falar do bullying que sofria na escola em que estudava anteriormente, e de como nunca conseguiu lidar com essa imagem corporal quebrada. Ela se sente culpada pela permanência do estrabismo, após a infância, pois a mãe a culpa pelo fracasso do tratamento, quando mais jovem, pois não gostava de andar com o tampão, nem usar óculos. Olha o *fracasso* aparecendo novamente em seu discurso. Então, quando *Marta* vê *Ila* vesga a sua frente, como espelho, e não suporta, sente angústia, enjoo, chora de forma intensa. Quando o grupo acaba, e eu vou chamá-la para o atendimento, ela está indo para a coordenação pedagógica, chorando muito, com ânsia de vômito e dor de cabeça. Diz que quer ir embora, não quer falar. Explico que não pode sair assim, que é necessário falar, sentir certas tristezas e entender como elas acontecem, para que algumas feridas sejam cicatrizadas. Ela resolve falar comigo e descreve toda a sua dificuldade em lidar consigo mesma. Refere ter construído muros entre ela e as outras pessoas através da imagem de “menina que briga, bate e grita”, porque é mais fácil para que ninguém a faça sofrer novamente.

A história de vida de *Marta* é entrecortada por separações, desde muito cedo. Ela diz que seus pais se separaram quando ela tinha dois anos de idade, época em que a mãe resolveu ir morar no interior, junto a familiares, distanciando-se do pai. Logo, a mãe começou a namorar outra pessoa, que vem a ser o padrasto de *Marta* até hoje. Seu pai faleceu quando tinha sete anos de idade, e ela não sabe explicar sua morte. Sabe que ele ficou desaparecido por um tempo, acha que foi sequestro, diz que tinha pouco contato com ele, via em aniversários e em alguns finais de semana, e diz: “quando ele apareceu, ele estava morto”. Essa frase remete à necessidade de ser encontrada pelo outro, assim como o pai que vivia nesse jogo de aparecer às vezes, até que foi encontrado morto. *Marta* esconde-se atrás da agitação e da agressividade, mas, de fato, pede e quer o reconhecimento do outro, para que consiga ocupar um lugar diante do seu próprio desejo. O descompasso entre o modo como ela espera ser vista e o modo como ela realmente se sente reconhecida, durante seus atos, pode ser explicado pelo fato de que a mensagem dada pelo sujeito é a reversão do desejo inconsciente sobre o próprio sujeito. Como nós vimos anteriormente, no esquema L de Lacan (1955/1985), há uma distância entre a mensagem mirada e a produzida pelo próprio sujeito.

Após o atendimento, quando ela estava mais calma, expliquei que os alunos da conversação gostariam de falar com ela, mas que estavam com receio da sua reação, e ela aceitou falar

como grupo. Todos pediram desculpas e se abraçaram, pois ficaram no pátio aguardando eu acabar de atender *Marta*, para poder falar com ela.

## Conversação 5

Na quinta e última conversação, *Marta* não havia comparecido à escola neste dia, então não participou do encontro. Todos chegam calmos e se sentam nas cadeiras. *Ana* e *Nina* mostram desenhos que fizeram representando sua relação com a escola, mas dizem que não querem mostrar ao grupo, nem falar sobre eles, mas gostariam de me entregar. *Ila* começa a falar, diz que pediu desculpas a *Marta* e que está tudo bem entre elas. *Aira* então fala:

Aira: “Eu acho que falta supervisão nos pátios da escola. Aqui acontecem muitas coisas que os professores não sabem, ninguém vê. Aí acaba na polícia”.

Escutante: “Você está falando da intervenção da polícia na escola?”

Ila: “Nem todo mundo aceita isso. Mas deixe para lá”.

Escutante: “Fale, aqui você pode falar sobre tudo”.

Lara: “Eu não aceito”.

Aira: “Eu aceito”.

Ila: “É difícil, porque tem uns meninos, que..., sabe lá na rua dele, tem negócio de tráfico. Aí você é minha amiga e eu sou do tráfico (Deus é mais), aí você conversa com a polícia. Aí vem outra pessoa e diz que você tá cabuetando<sup>36</sup> para a polícia, que tá dizendo um bocado de coisa”.

Enquanto há uma fala que aponta para a necessidade de limites nas relações escolares e para a constituição de cada um deles enquanto sujeitos, há o inexorável da contingência, o contexto social, os fatos que ocorrem à volta destes alunos-sujeitos, que têm o limite entre o certo e o errado delineado por linha tênue. É possível perceber que o corpo pedagógico desta escola sustenta uma pedagogia idealizada, capaz de transformar os sujeitos em “bons cidadãos”. Mostram-se, assim, regulados pela norma e estabelecem relações a partir desta. Assim, há a manutenção de um jogo binário do certo e do errado, não ampliando para as divergências, o diferente, o singular. É o que aborda Foucault (1973/2002), quando diz que as instituições de nossa época têm por finalidade não excluir, mas fixar os sujeitos a um aparelho de normalização. Vemos aqui que a escola acredita fixar o sujeito a um aparelho de transmissão de saber a partir de um processo de formação disciplinar. Desta forma, acaba por excluir, pois,

<sup>36</sup> Cabuetando: forma coloquial de afirmar que o sujeito está denunciando, apontando um culpado.

segundo Foucault (1973/2002), trata-se de uma “inclusão por exclusão”. No momento em que a escola requer que todos os alunos mantenham a mesma ação diante das demandas escolares, cria-se um espaço de exclusão.

A aspiração pelo melhor convívio tem levado os professores a uma prática imperativa, uma exigência de governar o corpo do outro. Nesta escola, a intervenção policial da ronda escolar aparece para fazer cumprir o que o professor não consegue disciplinar. O lugar da lei que limita, castra e deixa falta. A polícia parece impor esses limites, já que entre professor e aluno não há relação de escuta, mas de grito. O fato de professor e de aluno não estarem dispostos, enquanto sujeitos faltantes, que dialogam, interagem, se escutam e constroem conhecimento, interpela o poder da lei em outro nível para que a relação institucional ocorra.

Ao se constituir Lei, a Função Paterna propicia para a criança e para o adolescente a possibilidade da interiorização de uma série de regras morais que são fundamentais para o convívio social. Esta função “sustenta a lei” e está na posição de representá-la para o sujeito: ele não é a lei, não a faz, ele é o seu representante. Lacan (1958/1999) refere-se à intervenção do pai (função) como aquela que corrige a fantasia da criança, que vê seu pai, inicialmente, como um irmão que rivaliza com o bebê pelo desejo da mãe. Depois, o pai funciona como um detentor da lei, mostrando à criança que ela não é uma extensão da figura materna, promovendo, assim, a sua separação. O pai rompe com esse encanto inicial para, finalmente, colocar-se como doador e como objeto de desejo e de identificação. É importante observarmos que quando o adolescente comete atos infracionais, está denunciando que pode haver uma relação com o mau estabelecimento da função paterna. O adolescente pode recorrer, através de comportamentos antissociais, à sociedade, em busca de alguém que possa representar o pai, que seja forte e lhe apresente a lei e um nome.

Há dois pontos que preciso salientar, parece que, assim como os alunos, os professores têm um desconforto em lidar com alguns alunos infratores, e por temerem o contexto social preferem delegar a intervenção à polícia a ter de manejar as situações adversas que normalmente ocorrerão nos corredores de qualquer escola. O outro ponto é que, a partir das falas dos alunos-sujeitos, posso argumentar que esses professores se colocam, em boa parte do tempo, de maneira imperativa, anulando o lugar de sujeito do outro. Desta forma, num tempo racional, onde mestres registram, classificam, comparam e passam a se afirmar como detentores de um poder epistemológico sobre o ato educativo, encontramos alunos que, ao serem demandados a produzir saber, resistem, não o fazem ou mesmo agem de maneira

violenta. A essa negativa, o professor pode não conseguir lidar, pois foge da ação disciplinadora, do controle. Por isso, muitos se sentem angustiados, temerosos e sofridos em sua profissão, como me revelaram no decorrer do tempo em que estive na escola. Este é o outro ponto, a desautorização dos docentes, que faz com que se sintam subjugados e impotentes frente aqueles que não os escutam e utilizam o poder judiciário, no caso a ronda escolar, como força maior de controle, como lei que castra e limita.

Continuando a falar da polícia, *Ana* diz: “A polícia é bom para nossa segurança”. Isso imediatamente me reportou à fala de *Lara*, no primeiro encontro, e eu disse: “Em nosso primeiro encontro *Lara* ia falar aula e disse a palavra crime”. Então, *Aira* fala: “Mas a aula é um lugar de crime. Olha quantos crimes já aconteceram! Eu queria era crescer para ter meu dinheiro, não precisar mais pedir. Eu queria crescer!” Enquanto falávamos da necessidade da lei para que a ordem ocorresse e como isso implicava cada um e suas relações escolares, *Ana* aponta como a lei pode apaziguar, já que, como lembrado por *Lara* e *Aira*, há crimes nesta escola que precisam da lei (força policial) para organizá-la. Ao pensar no ato educativo, refiro-me, geralmente, a um ato em que haja furo, castração, limite. E é a partir deste espaço de falta no qual o desejo se encontra, que este pode atuar como a potência e a pulsão que mobilizam o ser do sujeito.

Assim, *Aira*, ao se perceber castrada e faltante, diz que quer crescer e ter seu dinheiro, ou seja, quer se estabelecer enquanto sujeito desejante em toda a sua autonomia. Logo, alguns questionaram o lugar do dinheiro em seu discurso. Colocaram o dinheiro como algo sem importância diante de outros aspectos, como as relações estabelecidas entre as pessoas. *Ila* conta a história de uma tia que é muito rica, mas solitária, pois não confia em ninguém. Logo, *Aira* diz que ela tem que fazer um caixão de ouro e que existem uns cemitérios lindos. O dinheiro produz uma atribuição de valor, em si mesmo, funcionando de forma análoga ao falo imaginário, isto é, ao objeto supostamente constituído de valor pleno que um dia se acreditou perder. Sabe-se que a busca do sujeito não se dá pela procura da sua metade complementar, mas da parte de si mesmo que perdeu para sempre, ao se tornar um ser vivo sexual e mortal, e que é narcisicamente projetada a partir do falo imaginário. No entanto, o caráter mortífero que se sobressai ocorre, já que o desejo não pode ser medido, nem calculado exatamente como o elemento monetário propõe, a estrutura furada do sujeito não se completa por deter nenhum objeto específico. A real mola mestra da economia libidinal é o que Lacan (1995) nomeou de objeto a, e nada em si mesmo corresponde a ele.

Para o crime, a falta apontada pela intervenção da lei (polícia), reverbera na construção “crescer e ter seu dinheiro”, para que sua autonomia seja estabelecida enquanto sujeito desejante. Logo, o dinheiro é apontado como um objeto de desejo que aparece como algo sujo, que remete a culpa, a falta e a morte que vem através do significante cemitério. *Nina* brinca: “Já pensou *Ana* você andando no cemitério e levantar uma mão no chão?” Jacques Lacan (1953/1998b) diz que o dinheiro é o objeto mais mortífero de todos, pois cria a ilusão de ter valor em si. Qualquer objeto que detiver valor em si se associa diretamente com o gozo libidinal e isso, supostamente, o satisfará. No entanto, nenhum objeto basta ao desejo, e, portanto, o dinheiro, como mediador de qualquer outro objeto, mascara a incompletude. Em meio ao sombrio, um tom de brincadeira faz todos rirem com a frase de *Diogo*: “Eu saio correndo”. Esta fala é marcante, porque aponta um Eu proativo, que demanda e se mobiliza.

Em se tratando de pulsão mortífera, desde o início das conversações um Outro (A), abusador, aparece no discurso dos alunos-sujeitos, primeiro, os professores que gritavam e os anulavam, enquanto sujeitos, em sala de aula; depois, foram os abusadores sexuais, que os anulavam e abriam um espaço, uma lacuna entre o imaginário e o simbólico, a partir do corpo que está se reconfigurando pelas transformações vivenciadas no adolecer, sendo que, através da fala, puderam estabelecer uma conexão entre ser desejado e ser desejante, formando outros entrelaçamentos. Assim, passaram a se implicar no processo e levaram o abuso para dentro do grupo, no momento em que uma aluna-sujeito faz espelho para outra, abusando e invadindo o espaço do outro. Uma repetição que causou elaboração e aparece ressignificada nesta última conversação com a morte. Eles utilizam o cemitério e o sombrio que povoa a simbolização da morte em um tom de sátira, para amenizar o vazio e a devastação que o Outro abusador pode abarcar.

Em meio a esta virada no jogo com o Outro abusador, vão falar da importância de fazer por si, ao invés de esperar a ajuda de um outro. Após algumas falas sobre esta temática, *Ila* sintetiza a fala de uma colega que retomou sua posição de queixa: “Mas você não pediu segunda chamada. Se fosse na primeira unidade, eu ficaria muito triste de perder uma prova. Mas eu me dedicaria muito mais aos estudos”. Os alunos-sujeitos, agora implicados em seus processos subjetivos, se veem responsáveis pelo processo de ensinar e aprender. *Diogo*, que foi o único que já havia perdido o ano, fala: “Eu cabulava muita aula. Não prestava atenção... Foi muito ruim saber que ia perder o ano. Quando vi, já estava no fim do ano, peguei as notas, fiquei em recuperação em todas, até educação física eu perdi. Agora será diferente”. O discurso de *Diogo* sofre uma mudança importante, pois, no início das conversações, achava

tudo na escola ruim e continuava culpando seu mau desempenho à falta de graça das aulas. Desta vez, se posicionou enquanto responsável pelos atos que o fizeram perder de ano e, ainda, diz que pretende fazer diferente no decorrer deste ano.

Retomando meu problema de pesquisa – se no início das conversações, os alunos se colocavam e se posicionavam de maneira hostil, resistente e, por vezes, violenta frente à demanda de conhecimento produzida pela escola, nesta última conversação, eles se posicionam histericizados, implicados em seus processos de aprender, apresentando, em suas narrativas, o quanto a demanda escolar os afeta e como o processo é singularizado através do estilo que enlaça o ato educativo de cada aluno-sujeito.

Abordam a diferença de estudar hoje e na época de seus pais; falam das dificuldades enfrentadas por ambos e de como o limite no processo do ensinar e aprender, na escola de seus pais, estava na mão dos professores, que agiam muitas vezes de maneira abusiva e agressiva, e de como alguns pais reagiam de maneira singular à opressão vivenciada na escola. Neste momento, me perguntam se na minha época havia telefone que girava no dedo, e, claramente, estavam fazendo uma associação da época de seus pais com a minha. Respondi que sim, o que, entre risos, marcava uma diferença do meu lugar de fala ali. Todos riam e falavam ao mesmo tempo, quando *Lara* diz: “o estudo pode ajudar”. Se antes, eles esperavam a ajuda do Outro-professor, agora seu discurso aponta para o fato de que o estudo é quem vai ajudá-los, não está mais só no Outro a ação. E assim, continuam:

Ila: “O nosso aprendizado vai ajudar a gente ser alguma coisa na vida, a arrumar trabalho”.

Escutante: “Ser alguém?”

Ila: “É, trabalhar”.

Nívia: “Aqui é uma escola diferente da particular, mas os professores fazem de tudo para ensinar a gente. Isso é para gente conseguir ser alguém. Na verdade, não são bem os professores e funcionários da escola que não ajudam a gente, os alunos têm que colaborar. A gente que tem que estudar para aprender e ser alguém”.

Escutante: “Ser alguém?”

Nívia: “Trabalhar, ter uma profissão”.

Aira: “As pessoas podem tirar tudo da gente, menos a nossa inteligência”.

Neste excerto, eles trazem um discurso implicado, houve um giro no discurso, saíram da pura queixa para uma ressignificação de sua posição. No início eram absorvidos pela anulação diante do Outro, abusador e voraz, depois se instalou um processo de vitimização, instaurando a culpa do outro. Neste momento, o discurso desenrola para uma implicação de cada um no

processo de construção de conhecimento, de maneira singular, de acordo com o estudo que cada um propõe para si. “Eu quero ser alguém” ressoa nesta conversação como um grito de autonomia, de reconhecimento, de reposicionamento com relação ao seu desejo. Quando *Aira* diz: “As pessoas podem tirar tudo da gente, menos nossa inteligência”, ela diz que os objetos podem mudar, eles circulam, mas o estilo de cada um, sua forma de ser no mundo, sua construção é única. Cada um começa, assim, a falar sobre o que gostaria ser, quando crescesse:

Diogo: “A escola me ajuda a estudar, vai me ajudar a arranjar um trabalho e a comer todo dia (risos). Vou ser alguém que trabalha. Lara vai trabalhar nas lojas americanas (risos) será segurança”.

Lara: “Sabe o que eu vou fazer? Quero ser advogada”.

Ana: “Vou me formar e ter uma profissão. Eu quero ser chef de cozinha”.

Nina: “Eu quero ser professora”.

Iara: “O estudo vai me ajudar a trabalhar. Quero ser alguém que trabalhe”.

Aira: “Eu quero ser cirurgiã e espiã”.

Ila: “Eu quero fazer medicina veterinária. Eu quero ser alguém que cuida de animais”.

Nívia: “Técnica em informática! Eu quero ser.”

Eu quero crescer, trabalhar, ganhar dinheiro e ser... advogada, professora, espiã, cirurgiã, veterinária, técnica de informática... Mostra-nos que o processo de identificação ocorreu com estes sujeitos, que assumem uma imagem que inscreve e representa o desejo do sujeito como desejo de Outro, demarcando como e por que querem ser reconhecidos. Diante de tantas falas que apontam para a ressignificação do lugar de sujeito para esses alunos, que, neste momento dos encontros, apontam para o conhecimento como uma construção pessoal possível, vinculada a uma pulsão desejante delineada a partir de pontos bem singulares da vida de cada um deles, resolvi finalizar essa etapa da pesquisa. Assim, comunico que este será o último grupo e que, na próxima semana, começaria as entrevistas individuais. Todos reclamam, dizem que querem continuar, mas depois um a um vem agradecer e dizer o quanto foi importante esse espaço de fala para cada um deles.

Após a análise de toda a degravação da conversação, observei e fui pinçando os significantes que apareceram enquanto marcadores de pontos de corte, no sentido do discurso dos alunos-sujeitos se que, assim, fizeram viradas no discurso, durante as conversações. São eles:

Cren	Te
Crer	Ser
Querer	Ser

Nesta pesquisa, propus analisar o aluno-sujeito diante da demanda de conhecimento oferecida pela escola. O desejo foi o norte da pesquisa, pois tudo que me direcionava a escutar o que estava na via do desejo de cada aluno-sujeito permitia esclarecer a via de autonomia e de constituição do sujeito e da não alienação e apagamento deste, possibilitando, portanto, clarear as criações feitas no estilo do aprender destes alunos-sujeitos. O desejo é uma importante via para pensar a linguagem na psicanálise, pois aponta a maneira como o sujeito se constitui e, por isso, os significantes têm grande importância para alcançarmos a condução psíquica de cada um diante da vida. Os significantes, *crente*, *crescer* e *querer ser* aparecem no discurso da conversação e são tomados pela maioria dos sujeitos como parte de sua cadeia significante. Nosso material de análise aqui são estes significantes, que são as unidades mínimas do inconsciente estruturado como linguagem. A relação entre elas apresenta-se como uma relação metafórica, uma relação de substituição e sincronia do sentido.

Se destrincharmos *cren-te*, *cres-cer*, *que-rer ser* temos unidades fonéticas próximas: *cren/ cre/ que*, *te/cer/ser*. As primeiras unidades *cren/cre/que* remetem ao significante *crer*, que aparece em momentos de implicação e surgimento do sujeito enquanto sua verdade psíquica. Nas conversações, quando eles iniciam uma fala que reverbera no processo de implicação diante das queixas, tomam a palavra *crente* para alcançar esta implicação. É como se com este significante eles retomassem sua relação com a castração  $s(A)$ , lugar em que a lei rege as trocas linguísticas. Assim, o *crê* aparece nas conversações enquanto *crente*, como aquele que *crê* é alguém que sabe-fazer com seu sintoma, seu mal-estar marca uma falta. O *crescer* marca uma incompletude, algo que precisa de ajuste, algo por fazer, apontando nas falas uma vinculação com o processo identificatório. Se, no início, a falta de brincadeira em sala de aula e a seriedade dos professores refletem-se, nos alunos-sujeitos, enquanto incômodo pelas demandas de um crescer ainda estranho para eles, causando a sensação de vazio, inquietação, ou mesmo angústia, com o sexo surgindo em suas falas, enquanto forma de abordar este ponto de falta e busca de sentido, no decorrer, eles capturam esta demanda escolar como possibilidade e abertura para sua constituição enquanto sujeitos. Assim, falam dos infortúnios e “fortúnios” do crescer; devemos lembrar aqui que são alunos-sujeitos, entre dez a treze anos de idade, que estão, portanto, em um momento de transição; este é um corpo em formação;

crescer é de fato um significante caro para eles, é de fato um acontecimento no corpo. No final da conversação, *crê* aparece como querer, marcando de fato a implicação enquanto sujeitos desejantes. Aí eles apontam querer ser e, a partir de cada singular condição psíquica, isso nos direciona para seus processos fantasmáticos.

As unidades fonéticas significantes *te/cer/ser* marcam o lugar onde o desejo se objetiva pela via dos objetos parciais que dão vestimenta ao objeto do desejo. Dunker et al (2016) irá dizer que “o código, o discurso e a cadeia significante, e a forma como estas três vias relacionam o sujeito ao seu objeto metonímico, corresponderia a sua identificação ao sentido” (2016, p.262). Assim, vemos que a imagem do sujeito se fundamenta através dos significantes aqui expostos. Devo ressaltar que o sujeito se inscreve no discurso por meio da negação, ou por meio dos dêiticos: pronomes (eu, tu, ele), partículas de tempo (antes, ontem), partículas de espaço (aqui, lá). Estas pequenas unidades *te/cer/ser* marcam, nesta pesquisa, a via de encontro do sujeito com o que há de singular em sua existência, em sua verdade.

O discurso apresentado diacronicamente – Quero sair dessa sala de aula, sair desse *Crime*– vincula-se, na cadeia, a tudo o que pode ser significado nesse discurso. Se fizermos a separação da palavra *cri-me*, teríamos diante da língua portuguesa, o *Me*– um pronome pessoal oblíquo átono, que conjuga verbo, por isso está sempre acompanhado de um verbo, além de poder ser indicado tanto como objeto direto quanto como objeto indireto. O *cri* remete ao significante *crê*, é o átomo mínimo, aprisionado em caráter imaginário, pelas escansões metonímicas trazidas pelos alunos. *Crime* marca o lugar destes alunos diante dos professores, que os veem como violentos e com pouca condição de fala, e marca na fala do aluno o lugar de sujeito inquieto, com a possibilidade de anulação frente à alienação ao Outro-professor. Este significante viabilizou o trabalho metonímico e metafórico para que as ressignificações pudessem acontecer. Se ordenássemos as palavras diacronicamente através do histórico da conversação, poderíamos dizer: Há um crime; aula é um crime; crime crescer; aula para crescer; crime querer ser; aula para querer ser. Ao chegarem para a conversação, podemos dizer que o mal-estar apontado sempre girava em torno do “*é um crime querer ser*” e finalizamos os encontros, quando estes puderam falar sobre “*querer ser alguém que cresça, trabalhe e morra*”. Assim, eles saíram do campo da impossibilidade da existência para entrelaçar seu caminhar na escola com a construção de uma criação para a existência. *Cria-me* aluno-sujeito é a criação de articulação significante para que eles possam operar enquanto alunos nesta relação escolar.

A escolha da conversação como dispositivo, utilizando a psicanálise como abordagem de apoio para a escuta destes alunos-sujeitos e para a análise, deu-se por entendermos que a fala entre vários poderia suscitar o inconsciente de cada um, e que significantes apareceriam no discurso de um e poderiam ser capturados pelo discurso de vários. Foi o que de fato ocorreu e possibilitou tocar em pontos do real de cada um, indo além das ficções e provocando surpresas. Foi interessante notar que a palavra circula e não traz um sentido comum a todos, mas, como o particular de cada um sustenta, tal palavra e se conecta a significantes. Esse foi um espaço de operar a partir do mal-estar apontado pelos alunos-sujeitos, abrindo possibilidades para interrogar seus ditos, de forma atenta às surpresas, à emergência do real e ao destravamento para o novo, para a criação. Trabalhar com o dispositivo das escutas individuais, após a conversação, apontou entrelaces entre os significantes que sustentaram as conversações e particularidades desejantes de cada aluno-sujeito, que, nestas conversações, foram *do crente ao querer ser: há um crime no caminho*.

#### **4.2 Escuta individual: significante que marca um ponto desvela o conto**

As escutas individuais transcorreram após o término das conversações, utilizando os mesmos princípios que alicerçaram as primeiras. Foram marcados dias e horários, nos quais os encontrei individualmente na biblioteca da escola, que estava reservada somente para a pesquisa. Os encontros não tiveram um tempo de duração predeterminado, para cada aluno-sujeito, o tempo de duração ocorreu de maneira diferente em cada entrevista. Para todos os alunos-sujeitos foi dito individualmente: “Esse encontro é para você falar mais sobre sua história pessoal e sua relação com o estudo, escola, forma de aprender. Da mesma forma que no grupo, a entrevista será gravada e esse será um espaço para você falar livremente. Fale o que vier à mente”.

Desta forma, seguindo a recomendação freudiana de colocar em suspensão o conhecimento e escutar cada caso de maneira única, cada aluno-sujeito foi escutado em seu tempo, sem a preocupação de manter regularidades no discurso e apontar categorias, como ocorre nos discursos generalizantes. Cada relato é tomado, nesta investigação, como um caso singular a desvelar repetições, sintomas, identificações, ambivalências, defesas, demandas, modos de

subjetivação próprios que ampliaram nossa escuta para os caminhos labirínticos do desejo que circula em suas vias pulsionais. A partir de agora, segue a discussão dos nove casos trabalhados nesta pesquisa.

### **Caso Aira: a interação frente a obesidade e o luto infantil**

Aira tem onze anos, mora junto à avó paterna e sua irmã de oito anos. Seu pai mora uma casa em cima da sua. Ele é casado há cinco anos e teve outra filha com sua atual esposa, irmã mais nova de Aira, que tem um ano. Logo no início do encontro, ela diz: *“eu tinha cinco anos quando minha mãe morreu, não sei por que. Sei que ela viajou para casa da mãe dela e todo mundo começou a chamar ela, quando foram ver ela estava morta dentro do quarto. Ela já estava doente. Eu tinha cinco anos, então lembro pouca coisa da minha mãe. Ontem, à noite, mesmo, eu me senti um pouco sozinha”*.

Em suas palavras, Aira desvelava algo importante, seus olhos estavam marejados de lágrimas, enquanto falava. Sentir-se só, após a perda de sua mãe e ainda, sem uma explicação plausível para ela, é algo que notadamente fez marca em sua organização psíquica. No decorrer do seu discurso, ela fala que ninguém sabe sobre a causa da morte da mãe, quase não tem contato com os familiares maternos e seus dois irmãos mais velhos, que eram do primeiro casamento de sua mãe. Segundo Aira, após o falecimento, quase não tem mais acesso a estes familiares. Diz ter sido criada pela avó paterna e pelo pai, que tem estado mais longe esse último ano porque está trabalhando mais e não tem tido tempo para conversar. O trauma da morte de sua genitora pode ser entendido aqui em sua dimensão de desamparo, para este sujeito, e se refere àquilo que se inscreve num registro temporal particular. O trauma pode ganhar elaboração somente quando historicizado<sup>37</sup> nesta outra temporalidade denominada por Freud (1895/1996b) de *nachträglichkeit*.<sup>38</sup> Ou seja, o trauma impõe ao sujeito a tarefa de construir

<sup>37</sup> A historicização é o processo onde o sujeito está convocado, em análise, a dar representação a funcionamentos psíquicos que, se não adquirem representação, terminam se deslocando para o corpo ou culminando em passagens ao ato.

<sup>38</sup> O termo alemão *nachträglich* aparece pela primeira vez em 1894, quando Freud descreve o caso Elisabeth von R., no texto Estudos sobre a Histeria (1893-1895). Em 1985, no Projeto para uma psicologia científica, Freud propõe a variação *nachträglichkeit*, uma palavra forjada, que traz a ideia de um movimento –ação retrospectiva. Contudo, é apenas no documento à Fliess – Carta 52 – que a noção temporal de *nachträglich* ganha projeção e consistência, designando um processo de reorganização no qual inscrições mnêmicas – a princípio inócuas –

uma versão possível para si mesmo. É, ao mesmo tempo, causa e consequência, historicizante e historicizada.

Para Aira, o estudo a auxilia em seu crescimento pessoal, pois fala da importância dos ensinamentos escolares para seu futuro. Quando estava na educação infantil, estudou em escola particular, fez a mudança para o ensino público, no quinto ano, por questões financeiras familiares, segundo ela. Sente a diferença dos dois tipos de ensino, o privado e o público, principalmente na organização da escola e no jeito dos professores de ensinar os alunos. Reclama de atraso e falta de professores, o que não ocorria no ensino particular.

Na entrevista, assim como nas conversações, Aira se apresenta de maneira proativa, sempre demandando espaço para falar, o pedido de amor e a tentativa de reconhecimento do lugar da menina que quer *interagir* é marcante em seu discurso. Não é à toa que este é um significante que ela introduz na conversação. A falta de interação dela com seu pai, que, neste último ano, consegue novo emprego e tem uma nova filha, faz Aira sentir-se mais só. E retoma o lugar do desamparo da separação traumática da mãe. Aira fala da irmã mais nova, rindo e dizendo que ela é bem semelhante a ela, enreda e tece com palavras uma relação entre ela, a irmã e o abismo que separa seu pai. Aponta uma relação difícil com a madrasta, diz que esta é muito agressiva com ela, e que não aceita que ela more na casa com seu pai. Por vezes, fala como se pudesse ocupar o lugar da madrasta, que tem uma semelhança em sua história de vida, dita pela própria Aira: *“ela tem história de vida semelhante a minha. A mãe dela se matou quando ela era pequena. A diferença é que não sei como a minha morreu”*. Duas mulheres sem mãe que querem o amor deste homem-pai. O fato de não ter sua mãe presente é colocado por ela como um vazio que ela não sabe preencher, mesmo com os carinhos da avó e estando perto de outras pessoas.

A avó paterna é quem faz a função materna, ela é quem faz a maternagem – cuida, escuta, acolhe – e com quem Aira faz o processo de identificação feminina: *“eu amo minha avó. Me ajuda em tudo, tudo, tudo. Oro a Deus para ela nunca morrer. Já tem cinquenta e poucos, quase sessenta anos. Minha avó se maquia, se arruma, pinta o cabelo, ela é toda vaidosa”*.

---

adquirem significação traumática para o sujeito num momento posterior (ROUDINESCO; PLON, 1998). Trata-se de impressões, traços de memória, experiências vividas, que são remodelados em função de novas experiências e também de acordo com os estágios do desenvolvimento do indivíduo. Com o termo *nachträglich*, Freud (1896/1996b) indica a sua concepção própria da temporalidade e da causalidade psíquica, remetendo à ideia de que a memória sofre rearranjos frequentes, recriando o passado permanentemente.

Aira apresenta dificuldades com sua imagem corporal, diz já ter sofrido bullying em outra escola e que, desde pequena, sempre esteve acima do peso. Ela gostaria de ter mais amigos e diz que os colegas se afastam por conta do seu peso. “*Eu amo meu corpo e não vou trocar ele por merdinha de nada. Eu comecei a engordar depois que minha mãe morreu*”. Segundo Scalozub, (1998), em função de sua maior dificuldade cognitiva e emocional para significar a perda, a elaboração do luto vivido pela criança é processada ao longo da estruturação psíquica, em distintos momentos de sua vida, à medida que ela vai podendo significar o que viveu. O luto pode ser reativado, também, ao longo da vida, ao encontrar ressonância em conflitos do futuro desenvolvimento. Isso não compreenderia patologia, um luto adiado, mas sim sua elaboração, já que nenhum trauma na infância pode ser resolvido até que a criança cresça. Portanto, as crianças elaboram o luto; porém têm um modelo próprio de elaboração, sendo equivocadamente impor-lhes o modelo adulto. Para Worden (1998), seu luto não é uma versão deficiente do luto do adulto; ela tem características específicas, haja vista que a criança está em processo de estruturação de sua personalidade.

A relação do peso de Aira com a ausência materna, desvelada em sua fala, marca uma relação da obesidade com o desejo. A busca incessante de satisfação que perpetua o desejo se faz presente aqui no excesso da comida, da fala, simbolizada no significante *interagir*. Segundo Freud (1905/1996d), algumas mucosas do corpo seriam a fonte física dos impulsos, das pulsões, seriam elas as zonas erógenas. Assim, na infância, haveria zonas corporais que provocam mais prazer que outras (oral, anal e genital). O momento em que a criança deposita na boca sua maior fonte de prazer é denominado de fase oral. A pulsão começa a se inscrever no psiquismo, no primeiro ano de vida, através do contato primordial com a mãe. Neste momento, o sujeito passa pelo processo de libidinização, ao ser cuidado, tocado, acalentado, alimentado, e assim marcas mnêmicas se instalam. Esse processo é fundamental para a organização psíquica. O prazer ligado à ingestão de alimentos dados pela mãe é uma relação que ultrapassa a alimentação, pois o afeto envolto neste processo auxilia o processo de construção de demanda de amor do sujeito.

No caso de Aira, há uma ligação direta entre a morte da mãe e seu aumento de peso, o desamparo vivenciado pela ausência de um ente primordial aponta o excesso de alimentação como uma via sintomática para este sujeito. Esse apelo faz laço com seu processo de aprender e a leva a alimentar a vontade de saber, principalmente saber como viver diante da morte. O crime que aparece nas conversações se encontra, também, no decorrer da escuta individual, o

crime de terem anulado a possibilidade dela saber a verdade sobre a mãe. Para Aira, algo da sua própria verdade está perdido, assim como sua mãe. Isso faz com que ela queira estudar para fazer faculdade e ser médica e delegada. Médica porque irá evitar mortes, ou, pelo menos, segundo ela, explicá-las para aqueles familiares que estão ao lado do morto. Pois foi dito a ela que onde a mãe morreu não haviam médicos especializados para explicar o que ocorreu de fato com sua mãe, o que a levou a óbito. Ao mesmo tempo, quer fazer direito para ser delegada e solucionar crimes.

### **Caso Ila: entre o pai e a mãe tinha uma avó**

Ila tem doze anos, mora com a avó paterna. Seus pais se separaram quando ela tinha sete anos e no processo do divórcio ela teve que escolher se queria ficar com sua mãe ou seu pai. *“Eu não podia escolher, como eu faria isso? Eles iam ficar pensando que gosto mais de um do que do outro. Como minha avó paterna morava perto da escola que eu estudava fiquei lá até o fim do ano para terminar os estudos e decidir. E acabei escolhendo ficar com minha avó mesmo. Mas vou para casa de meu pai e de minha mãe também. Mas meu pai mora mais perto”*. Ila fala sobre a dificuldade do processo de separação e como foi ser colocada para escolher algo tão sério, sendo uma criança. Diz que sentiu como se tivesse que crescer mais rápido. Aos sete anos foi marcada pela necessidade de ser, ali não pode se colar ao desejo do Outro, pois este não se apresentou enquanto desejante deste objeto.

Ao discorrer sobre sua história, Ila trazia sofrimentos e como fazia para ir tornando a vida mais leve. *“Eu sinto muita saudade de minha mãe, porque eu dormia com ela, conversava com ela. Agora falo bem pouco”*. Desenhar, assistir televisão, internet são formas de tentar preencher o vazio do desamparo, segundo Ila. No entanto, a relação com sua tia desvela um processo identificatório e parece situar suas intenções de objeto. Essa tia mora com ela e a avó, ela é veterinária e foi a única na família a concluir a faculdade e a trabalhar. Seu pai está desempregado e sua mãe é dona de casa, cuida de suas irmãs, que são gêmeas e só voltará a trabalhar quando estiverem maiores; sua avó é aposentada, era empregada doméstica.

Ila revela o incômodo de ter que se posicionar perante o divórcio dos pais, ficar entre os pais gera uma reação ambivalente. Durante um momento de separação, a filha ter que escolher um lado foi demasiadamente difícil. Ila fala do *crime* de ter que decidir tão nova algo tão

importante, ao passo que vai falando do seu desconforto, e em sua fala começam a aparecer pontos do vazio e do estranho de não ter sido escolhida. Como: *“Mas minha mãe levou com ela minha irmã”*. Em outro momento: *“Meu pai me dá atenção, é cuidadoso com meus estudos, sempre imprime atividades para eu fazer, ele tem outra mulher, aí acabo ficando mais com minha avó e minha tia”*. Outra fala: *“Sinto saudades de minha mãe, conversava muito com ela”*.

Os pais pedem para ela decidir e acham boa a opção dela ir morar na casa da avó, segundo ela. O “tanto faz” dito pelos pais soa para ela como: não fui escolhida. Lacan (1958/1998f) diz: *“Nada é mais temível do que dizer algo que possa ser verdadeiro. Pois logo se transformaria nisso, se o fosse, e Deus sabe o que acontece quando alguma coisa, por ser verdadeira, já não pode recair na dúvida”* (1998f p.622). Ila não questionou aos pais seu lugar de filha junto a eles, pensou que seria melhor realmente tomar uma decisão do que ter que ouvir não de um deles. Quando ela diz: *“eu não podia escolher, senão estaria revelando meu amor só para um deles”* – ela desvela o afeto envolvido na falta de escolha dos pais por ela. Seus pais têm outros casamentos e outros filhos, às vezes, ela vai até suas casas, mas diz que acaba sentindo falta da avó e retorna, não demora muito. Esse lugar vazio, que marca a falta de reconhecimento do seu lugar enquanto filha, na relação com seus pais, perpassa seu lugar de existência e a leva a se identificar com a tia, que tem uma posição de destaque na família, por ter se formado em medicina veterinária.

Que queres de mim? – A pergunta dos filhos aos pais, para a constituição da sua estruturação psíquica, marca o lugar de desejo do Outro, para que seu próprio desejo seja constituído. A marca em Ila entremeia o seu processo de aprender. Para Ila, ser alguém na vida é ter uma formação, seu pai, sua avó e sua tia têm grande participação nesta construção. Ela diz: *“acho importante saber o que os professores têm para ensinar, porque senão não conseguirei ir à faculdade, nem passarei de ano. Eu quero fazer medicina veterinária como minha tia. Adoro animais, tenho um cachorro. Ter uma formação é importante”*. O caminho que a tia trilhou aparece como um lugar de reconhecimento dentro desta família, algo que Ila procura como ponte de sustentação, entre o pai, a mãe e ela.

### **Caso Diogo: perdido entre pais sumidos**

Diogo tem treze anos, mora com a mãe, o padrasto e duas irmãs. Nunca conheceu o pai, foi criado por um tempo por um padrasto, com quem sua mãe teve uma filha, mas *“este também*

*sumiu*” – nas palavras dele. Diogo fala que se sente “*meio perdido*” e que os estudos não são o “*seu forte*”. Ele está repetindo o sexto ano; no ano passado ficou sem estudar porque sua mãe resolveu ir morar em outra cidade junto com seu atual esposo e a avó materna de Diogo; lá não encontraram vaga na escola para que ele estudasse. Esse ano, a avó resolveu voltar para Salvador e a mãe dele voltou junto. Agora, a avó não está morando com eles, resolveram morar em casas separadas, aqui em Salvador. Mas todo fim de semana ele vai para a casa da avó. A mãe trabalha como professora de educação infantil em escola particular.

Em 2016, quando fazia pela primeira vez o sexto ano, disse “*eu achava que não precisava estudar, imaginava até que minha mãe ia reclamar, mas... Eu sempre passei de ano, mas quando chegou no sexto ano e vi aquela quadra grandona... afff...comecei com a educação física, aí fui com a cabulação, perdi uma aula de matemática... Depois comecei a me esconder atrás da escola, me escondia nos matos e, no fim da aula, eu entrava na sala de qualquer professora. A escola tinha muitos pés de manga, eu ficava arrancando para chupar e jogando bola, às vezes tinha guerra de manga, era mais divertido*”. Este relato nos dá algumas dicas de que a subversão de Diogo recorria à atenção da mãe, que, em meio a um novo relacionamento e uma filha mais nova, não notava as mudanças comportamentais de Diogo, em casa, nem na escola. Ao falar “*eu imaginava que minha mãe ia reclamar*” dizia da intenção do ato, mas é sempre *a posteriori* que conseguimos ver ou saber das consequências deste ato. Neste caso, mesmo com a subversão, o despertar da mãe para o filho não ocorreu, e ele continuou recebendo a atenção que estava acostumado a receber. Sua mãe não foi à escola, reclamou com ele, mas foi mais tranquilo do que ele imaginava e, no próximo ano, sua mãe não o colocaria na escola, pois, como diz, não achou vaga.

Diogo diz que “*foi o pior ano da sua vida*”. Não tinha nada para fazer, ficava horas olhando para o teto da sala, se divertia um pouco à noite, quando sua mãe chegava do trabalho, por volta das dezessete horas e os levava para uma associação onde brincavam até às vinte horas. O pior ano da sua vida foi marcado pelo anonimato em casa, uma mãe professora que deixa seu filho em casa, sem estudar, foi a pior resposta à subversão realizada por ele, segundo ele mesmo.

Sua fala é rápida, por vezes tive que pedir para repetir porque não entendia o que ele falava e sempre havia pausas e silêncios. O “*meio perdido*” trazido no início da sua fala marca sua relação com a vida, o “*perder de ano*” em 2016 desvelava o tom e o caminho do seu desejo, a demanda de amor recoberta pelo objeto reclamação da mãe, também. O pai perdido duas

vezes marca sua história, o pai biológico que ele nunca conheceu e o padrasto que o criou por alguns anos e sumiu. A função paterna marca o lugar da lei, do limite na estruturação psíquica e é justamente aí, diante da subversão, que o se sentir perdido nos estudos vem apontar. Mas porque o problema aparece na escola? Sua mãe é professora, ele disse que ela passa muito tempo na escola ou em casa, fazendo aulas, quando não está trabalhando, cuida da minha irmã mais nova ou tem que dormir porque está muito cansada. Se a escola é objeto do desejo da mãe e não ele, é lá que algo tem que ocorrer.

Lacan (1956-57/1995), no Seminário “A relação de objeto”, postula que o objeto desejante se trata de um objeto faltoso. Assim, remonta à acepção freudiana de que o objeto não passa de um objeto perdido a se reencontrar, revelando que, no âmago da relação sujeito-objeto, há uma tensão fundamental: o que é procurado não coincide nunca com o que será encontrado. A criança pode ser também o falo para a mãe; ao tomar este valor de falo, ela se identifica com o significante do desejo materno. Resta saber de que modo a criança vai se colocar na relação da mãe com sua falta-a-ter do falo. Como a criança vai se engajar, se introduzir e substituir, no apetite materno, o falo faltoso. Para Lacan (1956-57/1995), há diferença significativa se a criança ocupa o lugar de metáfora do amor da mãe pelo pai ou se ela funciona como metonímia do desejo materno pelo falo.

A frustração é apontada, por Lacan (1956-57/1995), como o centro da relação entre a mãe e o filho; fazendo a distinção entre frustração, castração e privação. Inicialmente, trata da frustração imaginária de um objeto real: este objeto é o seio materno, sendo a mãe simbólica o agente desta frustração. Ao tornar real a mãe simbólica, ele faz uma torção, pois a mãe, mediando a presença-ausência, vai frustrar o bebê do objeto real: o seio materno. Assim, a criança vai se situar entre um agente, a mãe, inscrita na ordem simbólica, e o par de opostos presença-ausência que vai dar o primeiro elemento de uma ordem simbólica. Seguindo a argumentação lacaniana, quando a mãe não responde mais, ou só responde a seu critério, ela torna-se real, transforma-se numa potência, fora do jogo simbólico. Então, o objeto real perde sua materialidade, e a resposta da mãe torna-se um signo de amor. Aqui, a situação é polarizada pela frustração de amor (cujo objeto é a presença materna) e diferenciada da frustração de gozo (ligada ao seio materno, que é o objeto real).

Diogo sentiu-se frustrado e munido da ordem simbólica tenta fazer uma criação diante do que é possível para si. Nas conversações, e neste momento individualizado, Diogo demanda mais interação por parte dos professores: *“seria importante que os professores perguntassem e*

*falassem mais com a gente*”. A demanda de Diogo junto aos professores, para a escola, é a mesma dirigida a sua mãe: fale comigo!

### **Caso Lara e o pacto de silêncio**

Lara tem treze anos, nasceu no Pará e, logo depois, sua mãe foi morar em São Paulo com ela. Quando a genitora descobriu que estava grávida, já havia separado de seu pai, que morava em São Paulo. Com o passar do tempo, sua mãe se casou e, segundo Lara, o marido dela, seu padrasto, era dependente de álcool. *“Era difícil, ele bebia muito. Aí tipo, meu pai dava o dinheiro para ela e ela dava a ele para ele beber. Aí, numa briga lá, meu padrasto colocou meu irmão para fora de casa e ele foi para casa de minha avó. Aí minha avó ligou para meu pai ir buscar a gente*”. Assim, aos seis anos de idade, Lara e seus irmãos foram morar com seu pai. Lara não diz quantos irmãos tem, diz que são muitos. Há dois anos, seu pai resolveu vir morar aqui em Salvador e uma parte dos filhos vieram com ele. Hoje, Lara reside com o pai e a irmã. Um irmão mora na casa ao lado e tem outros irmãos que moram aqui na cidade, mas em bairros diferentes. Há um irmão que ficou morando em São Paulo e outro no Rio de Janeiro.

Desde que saiu da casa da mãe, com seis anos de idade, não tem contato com ela. Lara não sabe dizer ao certo como vivia com sua mãe, diz que era uma relação difícil, que ela estava sempre atenta ao marido e que tinham poucos recursos financeiros. *“Éramos muitos, casa pequena e, minha mãe estava sempre atenta ao marido*”. Após ter sido levada para morar com seu pai, lembra de uma vez, não sabe precisar a idade, que a mãe ligou e falou com seu pai; terminada a ligação, ele disse para Lara que sua mãe não era uma boa pessoa. Isto a marcou, foi como uma sentença. Depois disso, nunca mais falaram sobre sua mãe, ou mesmo sobre o que levou o pai a tirá-la da casa da mãe. Às vezes, a genitora ligava para falar com ela e a irmã, mas nenhuma das duas a atendiam ao telefone. Diz que não tem vontade de falar e saber sobre ela. *“É chato mexer no passado, tem coisas que é melhor não saber. Acho que se mexer estraga. Eu tô seguindo minha vida e ela seguindo com a dela. Estamos felizes*”. Toda vez que Lara fala sobre sua mãe, balança a cabeça, muda a entonação da voz, baixa a cabeça. O desconforto era grande, mas sentiu necessidade de falar sobre isso. Ao passo que falava que a ausência da mãe, o não saber sobre ela e a relação entre elas anteriormente, era algo que não a afetava, desvelava um mal-estar diante de tal situação. Dizia estar com sede, com fome, ficou inquieta na cadeira, mas continuou.

Ao falar que a mãe dava todo o dinheiro ao marido, ao invés de alimentar os filhos, revelava uma indignação, uma raiva, da qual pela primeira se oportunizou a falar sobre essa sensação. Lara não fala sobre sua vida para o pai, a irmã, nem para os amigos. O diálogo não é algo que perpassa sua história, sua família. Enquanto fala sobre não gostar de falar sobre sua vida e nem pensar no passado, em sua *história*, ela diz: “*aff, não gosto desta matéria! Não consigo prestar atenção*”. Diante da negação que vive em saber sobre seu enredo familiar, é natural que a disciplina história fique comprometida. Há um não querer saber sobre a história que marca a organização psíquica de Lara, e, pelo que ela diz, marca a dinâmica familiar. Algo é preciso não ser dito para que eles continuem a caminhar.

Ela diz que quase não se falam em casa; ela sabe que o pai é aposentado, mas não sabe com o que ele trabalhava. Diz que o pai fala pouco e que ela gosta de falar, mas sobre “*coisas alheias, novelas, vida dos outros*” – não perguntam sobre questões íntimas, uns aos outros. Quando ela diz se interessar pela vida do outro, então digo: “*pela vida de que outros há interesses?*” Ela responde: “*os bem distantes, tipo artistas, que nunca irei conhecer!*” É como se um pacto de silêncio estivesse sido estabelecido nesta família. Ela diz que, ao ter dúvida “*se for uma coisa que vai mudar a minha vida, eu deixo na dúvida mesmo. Às vezes, pergunto umas coisas a meu irmão. Mas lá em casa, se perguntar qualquer coisa respondem: se fosse para entrar no facebook todo mundo sabia, né? Então, deixo quieto... às vezes, uso a internet*”. Saber algo que pode mudar sua vida paralisa Lara; ela prefere ceder, recuar sua potência em querer saber sobre si e evitar o enfrentamento de sua história.

No caso de Lara, há algo interessante, apesar da lacuna relativa a sua relação materna, onde o silêncio do pai tem sido repetido enquanto sintoma; esse não querer saber sobre este momento de separação não incide em uma inibição do desejo de Lara e tão pouco reflete numa inibição intelectual. Lara tem boas notas nas avaliações feitas pela escola, apesar do seu tom subversivo, em suas relações pessoais, com colegas e professores, relatado por ela mesmo, pelos colegas e pelos professores. Por alguns momentos, nas conversações e no decorrer da entrevista, refere querer um namorado, fala sobre a relação amorosa da irmã e, quando os colegas citavam seu nome, sempre a interligavam ao interesse por namorar. No meu primeiro contato com ela, ao entrar na sala de aula para falar da pesquisa, ela estava conversando com um menino, trocando olhares e gestos de maneira enamorada. Podemos aqui lembrar Freud, que identificava o desejo de saber em busca de um saber sexual. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, ele diz: “a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência,

entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade” (FREUD, 1905/1996d, p. 182). Mas reconhece que as primeiras inquietações do pensamento advêm da curiosidade sexual infantil. São questões que permeiam o intelecto infantil e que dizem respeito às origens: de onde vêm os bebês? Há diferença sexual? O que eu represento no desejo de meus pais? ... Para Freud, desde 1900, “nada senão o desejo pode colocar nosso aparelho anímico em ação” (FREUD, 1900/1996c, p. 517).

De fato, Lara se sente mobilizada a ir à escola, seja pelas relações que estabelece, seja para alcançar algum nível de saber que ela não pode adquirir nas relações parentais. Ela diz que será advogada, pretende auxiliar as pessoas a desvendar e organizar problemas. Ao falar sobre esta vontade, ela nos diz sobre sua necessidade de desvendar e organizar seus problemas. Quando ela faz queixas dos professores, ela demanda justamente isso. Demanda que os professores possam auxiliar o aprender dos alunos. É como se Lara estivesse pedindo um auxílio para este caminhar. A sua primeira infância foi marcada por um pai que retirava todo o olhar de sua mãe para ele, já que com o alcoolismo do padrasto, sua mãe vivia em função de dirimir os danos que este causaria a ela mesma. A permanência neste ambiente hostil, foi radicalmente obliterada pela ação do pai real, que aparece, a toma nos braços e não lhe diz nada. Não diz por onde ele estava durante este tempo, não explica o que ocorria neste lugar onde a dependência química e a falta de recursos necessários ao seu cotidiano era constante, não fala e não abre espaço para que ela possa falar sobre sua mãe, da falta e/ou da raiva da mãe que a acolhia em meio a esta trama perversa.

Quando o pai aparece para resgatá-la, a mando da sua avó paterna, traz consigo o silêncio. É como se nada pudesse ser dito, esclarecido. Ela não sabe por que seu pai era ausente e a deixava no meio daquela relação confusa, entre a mãe e o padrasto, também não entende porque a mãe não fazia algo diferente pelos seus filhos. Na década de 1970, Lacan trabalhou as noções de saber e verdade e afirmou que a verdade não pode ser dita toda, somente ser semidita. Há algo irremediavelmente barrado ao dizer, silêncio, no que se refere à verdade. No contexto desse caso clínico, localizar algo que não pode ser dito nos sinaliza para um campo do silêncio que apreende um eixo sintomático. O trauma se localiza nessa dobra: violência silenciosa vivida em silêncio. Diante disto, resta viver a ambiguidade. Sem nenhum registro vocal, é como se ela não tivesse vivido a violência, nem a separação abrupta da mãe,

é como se não houvesse inscrição, escrita. Afinal, não seria essa uma definição da escrita, a do registro da voz?

Lara diz que em sua vida não se interessa, de fato, por nenhum assunto específico. Gosta de estar entre pessoas, dar risadas e falar “*coisas malucas*”. Em outro momento, ela utiliza o termo “*coisas alheias*”. Diz: “*Sou doida, é o que as pessoas dizem. Eu falo nada com nada. Tem gente que me chama de maluca, como meu cunhado. Minha irmã me chama de retardada. Esse é o jeito de se mostrar que se ama lá em casa. Eu e meu irmão, a gente vive brigando, mas é porque a gente se ama. Não se tem muito o que dizer*”. Nas conversações, Lara falava em alguns momentos pontuais, silenciosa, ouvia primeiro o que os colegas diziam, para depois trazer suas palavras. Seu discurso foi marcado pela necessidade de subverter as regras, ter mais liberdade, e pela dificuldade de se colocar enquanto sujeito perante o outro; havia dificuldade em assumir uma posição, preferia narrar situações que se posicionar; nestes momentos, o silêncio aparecia ou “*falas malucas*”, risadas e gestos na tentativa de causar riso. A subversão está em boa parte da sua história, seja pelas relações parentais iniciais, seja pela continuação destas. Ela diz: “*em casa, as regras existem para ser quebradas. Meu pai fala que quer tudo no lugar, mas nós nunca deixamos nada no lugar. Ele, minha irmã e até eu mesma sempre falamos para quando um pegar algo do outro devolver no mesmo lugar que achou, mas isso nunca ocorre. Ninguém cumpre*”. O pacto do silêncio é tão forte na família, que parece que qualquer dito tem que ser anulado. A voz do pai não pode ser ouvida, já que ele resolveu não falar. É neste momento que vemos como a organização psíquica ocorre sem se vincular ao tempo cronológico, é a atemporalidade, que justifica a indestrutibilidade do desejo, como dizia Freud. Neste tempo, pode ocorrer outra lógica que não aquela do Cronos, a do momento oportuno: Kairos. Tempo que marca uma ruptura, no ser temporal e histórico, no atemporal do sujeito do inconsciente. Marca uma ferida e funda o tempo do traumático na falácia do ser. O trabalho do tempo do traumático é vivido na experiência, está presente no tempo analítico e é atualizado na transferência.

Na escuta individualizada, ao falar sobre sua relação parental, ficou mais evidente seu ato falho na primeira conversação; quando ela trouxe o significante *crime* no lugar de *aula*. Ela disse: “*quero sair da sala de aula um pouco, sair da crime*”. A aula traz para Lara o retorno da suas questões com sua relação parental, o crime desvela as dificuldades que envolvem sua (não) relação com a mãe, a traição de seu pai quando sua mãe estava grávida dela, a subjugação de sua mãe a outro homem, mas principalmente a falta de desejo desta mãe para

com ela e a forma capenga dos pais a reconhecerem como filha. Se fizermos uma escansão na palavra, pensando na questão fonética tão cara ao significante, temos: cri-me. O cri-me desvela a necessidade de se criar com o tempero das falhas simbólicas e de um trauma que evoca o silêncio, ambiguidade de viver a partir de um não-dito familiar. Então, este significante reaparece no lugar da *aula*, onde ela, também é impedida de falar e se colocar enquanto sujeito, assim como em casa; aula onde têm ocorrido abusos autoritários dos professores, que a anulam enquanto sujeito, reatualizando o ocorrido em seu ambiente familiar.

Criar é o que Lara tem feito e faz questão de dizer isto, quando diz: “*sou maluca*”. Assim, ela fala deste lugar diferente ou divergente, que ela tenta criar para dar conta das suas incongruências, ambiguidades e inquietudes. Ela diz que sua casa é uma casa de quebrar regras. Desse modo, ela vai tecendo seu caminho escolar, entre o brincar, o quebrar e o refazer as regras que a entrelaçam ao laço social e que a levam a pensar no caminho jurídico como possibilidade para sua formação profissional; o seu lugar enquanto adulto– sujeito responsável por si no mundo.

### **Caso Nivia: Narciso<sup>39</sup> acha feio o que não é espelho**

Nivia tem doze anos, mora com a mãe e a avó materna. Seu avô mora numa casa ao lado e o tio (irmão da mãe) mora numa casa em cima da sua. Seus pais não conviveram juntos, sua mãe ficou grávida quando eles eram namorados, mas ela não sabe explicar o que ocorreu de

---

<sup>39</sup>Uso aqui a lenda de Narciso para tratar da demanda desta aluna de manter todos ao seu redor, sem que suas falhas e dificuldades perpassem seu caminho. Segundo a mitologia grega, Narciso era um jovem de uma beleza incrível e era herói do território de Téspias e Beócia. Ele era filho de Cefiso, deus do rio, com a ninfa Liriope. Sua mãe foi a primeira a perguntar sobre o destino do filho para o adivinho Tirésias, dias antes do seu nascimento. A revelação que fez o sábio foi de que o menino teria uma longa vida, desde que nunca olhasse para seu próprio rosto. Conforme foi crescendo, Narciso se tornou o jovem mais bonito da Beócia e despertava o interesse e a paixão. Porém, se mantinha sozinho, dispensando todos que apareciam. Até que a ninfa Eco, que o viu enquanto descansava em seu bosque, e tinha um amor incondicional por ele, foi desprezada. O incômodo com o desprezo e a arrogância do rapaz levou os apaixonados a pedirem uma maldição para ele: a de que ele a amasse com muita intensidade sem poder ter para si a pessoa amada. Nêmesis, a deusa punidora, escutou o pedido e decidiu atender. Para isso, ela aproveitou uma límpida e cristalina fonte que havia na região, da qual ninguém nunca havia se aproximado. Ao se inclinar sobre essa fonte para beber água, Narciso acabou vendo seu reflexo e ficou extremamente encantado com sua visão. Fascinado pela própria imagem, o jovem analisou cada detalhe do reflexo, contemplando e se apaixonando pelos lindos olhos, lábios, cabelos e tudo mais que via ali, sem saber que era a sua própria imagem refletida. Encantado pela sua própria imagem e beleza e, sem conseguir alcançá-la, Narciso se deitou no leito do rio e lá definiu, olhando-se no reflexo das águas. Logo depois da sua morte, Nêmesis fez com que nascesse no local uma flor amarela com pétalas brancas, à qual chamou de Narciso.

fato. Diz ter pouco contato com o pai. Ao falar sobre este fato, em tom baixo, ri e abaixa a cabeça: *“ele tem outra mulher e outra filha”*. Logo, acrescenta que é muito *“apegada”* a sua mãe. Quando pergunto se ela tem outros irmãos por parte de mãe, ela grita: *“não! Ainda bem! Eu não queria, porque ela iria me deixar de lado. Mas seria bom ter um irmãozinho”*. Enquanto fala, ri, movimentando-se na cadeira, mostrando certo desconforto. A falta de contato com o pai fez com que a relação com a mãe ficasse ainda mais forte, mas a presença do avô materno e do tio parece ter auxiliado no processo da função paterna. No decorrer desta escuta individualizada, por vezes ela utilizou a palavra *pai* para falar do avô materno. Ele, o tio (irmão da mãe) e a avó materna têm papel importante para Nivia e parecem, por vezes, exercer a função paterna.

Nas conversações, Nivia falava pouco, mas demonstrava um comando diante das outras colegas. Ela refere-se à facilidade em fazer amizades e conhece algumas das colegas desde a educação infantil. Moram próximas e algumas estudaram nas mesmas escolas anteriormente, o que facilitou a continuação das amizades. Ela diz que, em casa, todos estão sempre prontos a ouvi-la e que é sempre chamada pelos familiares para ajudá-los com as tecnologias. *“Eles dizem que tenho facilidade com tecnologias e eles não. Então, resolvo tudo para eles”*. Isso entusiasma Nivia e faz com que ela pense em trabalhar com isto. *“Penso em fazer alguma formação em tecnologia. Técnica em informática, algo assim”*. A tecnologia aproxima Nivia de um conhecimento que a destaca em sua família, o reconhecimento daquela que pode resolver problemas tecnológicos para a família reverbera em seu processo constitutivo e a faz segura para lidar com as colegas, na escola, de maneira singular. Tudo tem que ocorrer ao seu modo, por exemplo, as amigas da escola só podem falar e andar com quem ela acha que deve.

A centralização do olhar da sua mãe faz marca e a deixa pensar que a mãe é só dela, não podendo dividir com irmãos ou mais ninguém. Após seu nascimento, sua genitora não teve outros relacionamentos amorosos, nem filhos. Essa necessidade escópica é repetida nas relações interpessoais produzidas por Nivia, na escola, pois, nas conversações e nas escutas individualizadas, as outras alunas-sujeitos falaram como Nivia é possessiva, ciumenta com suas amizades e como quer ter sua palavra reconhecida como verdade, sempre. Nesse terreno narcísico, não há somente o que se vê, mas aquilo que não se vê, ou seja, como o outro me vê sempre haverá um hiato. Aquilo que escapa a toda vista possível e que não pertence ao registro da visão, mas de saber como o Outro me olha, o que sou para ele?

Segundo Lacan (1966/1998i), nos primeiros momentos, na relação mãe-bebê, a mãe funciona como uma espécie de barreira de contato do aparelho psíquico do bebê, controlando a carga de excitação. Ele precisa abrigar-se no corpo e no olhar materno, os quais nem sempre estarão a sua disposição. A experiência de separação, com a descentralização do olhar da mãe, implica uma presença não-toda desta mãe para esta criança. Da mesma forma que as necessidades da criança são atendidas ou não, conforme a interpretação que esta mãe faz dos sinais corporais do seu bebê. É, geralmente, pela via do olhar que isso acontece. Ao nascer, ele perde as entranhas do corpo materno, no entanto, ganha o olhar – olhar do Outro primordial. Ele existe, identifica-se e se reconhece no olhar da mãe, do qual ele sente falta, ao perdê-la de vista, e ao qual se associam o odor e o toque. A mulher que habita a mãe, à medida que sua libido se endereça a um outro, põe-se como não-toda potência, não-toda-mãe e torna-se uma potência simbólica, detentora da palavra. Isso provoca a inscrição da metáfora paterna. A mulher na mãe limita a paixão maternal e a faz não-toda para o seu filho, pois sua aspiração fálica se divide entre o outro e a criança. O desejo que sustenta o fantasma materno, como sendo da ordem do impossível de dizer, será interpretado pela criança com os recursos que esta dispõe, considerando a imaturidade fisiológica e o equipamento biológico e cultural além de sua história genealógica. A criança decifra tudo que a mãe diz sem palavra: por meio das contradições, dos hiatos, dos equívocos, dos silêncios, enfim, do que pode entender pelo olhar e outros recursos sensitivos.

Nivia parece, ainda, muito colada ao desejo da mãe. O fato da mãe estar sempre por perto para atendê-la acentua o tom narcísico das suas ações diante da alteridade. O avô-pai tem problemas de saúde e necessita de ajuda constante, isso garantiu o desvio do olhar materno para um outro, em algumas ocasiões. Mas o lugar das mulheres nesta família é bem separado dos homens, pois moram a avó, a mãe e ela numa casa e o avô, que ainda é casado com a avó, mora na casa ao lado, e o irmão da mãe, numa casa acima delas.

Ao falar sobre os estudos, Nivia diz ter uma rotina de estudo organizada pela mãe e implementada por ela. Ler livros, fazer as tarefas e estudar pelo caderno, onde escreve as aulas transmitidas pelos professores, é um processo diário. Como já estudou em escola particular, faz críticas e paralelos entre a forma como os professores das escolas lidam de maneira diferente com as situações, a partir da instituição em que ele trabalhe. Ela diz que sua mãe a incentiva a pensar e refletir, sempre quando escreve e faz as tarefas da escola. Em seguida, sua mãe as revisa e faz questões para ela, o que a ajuda desenvolver melhor o

raciocínio lógico, segundo ela. Quando fala da sua convivência com a mãe, geralmente traz uma relação de continuidade, uma da outra. Seu desejo está imbricado ao de sua mãe, mas já desponta com certa singularidade: a menina que sabe de tecnologia.

### **Caso Iara: o proibido seduz**

Iara tem onze anos, mora com os pais e a irmã mais nova. Nas conversações, falou pouco, quando se posicionava era com a cabeça baixa e um tom de voz baixo, seu discurso perpassa sempre por sua relação com os limites e pulsões. Começa a escuta individualizada reclamando pelo fato de ter uma irmã mais nova, diz que sua mãe exige que ela cuide e ela gostaria de ser cuidada, e não de cuidar. *“Eu queria que eu fosse a irmã mais nova, porque invés de eu levar ela até a escola dela, ela que iria me trazer para escola”*.

Sua mãe trabalha o dia todo como vendedora de roupas em uma loja. Seu pai trabalha, mas não sai todos os dias. Ela não sabe com o que ele trabalha, nunca perguntou. Mas ela acha que ele não vai trabalhar todos os dias porque ele não é tão dinâmico quanto a sua mãe, para sair de casa. Segundo ela, sair de casa exige uma agilidade, pois tem sempre tiroteios na rua, *“é preciso estar alerta e ser rápido”*. Esta frase é marcante em Iara, porque ela parece estar sempre alerta aos chamados envolventes dos homens e meninos da rua, o perigo da rua, apesar de falar de um dado de realidade que é a convivência em contexto social de risco, o tom do seu discurso é sempre de medo de ser seduzida ou seduzir. Sedução que é totalmente proibida por seus pais, que, segundo ela, não têm outra conversa com ela do que a negativa para sua relação com meninos, mesmo que de amizade.

Quando sua mãe ficou grávida dela, tinha dezesseis anos, hoje, a mãe tem vinte e sete. Iara diz que apesar da pouca idade, sua mãe não a entende e é sempre bem rígida. A mãe não deixa que ela use maquiagem, não quer que tenha amigos meninos e limita seu tempo no telefone celular. Na sua casa, a palavra menino foi proibida pelo pai e este vistoria seu celular todos os dias. *“Minha mãe, a maioria das coisas que eu peço, ela diz não. Meu pai é muito brabo”*. Refere-se a uma distância nas relações que aparece em seu discurso de maneira bem hierarquizada. Ela tem o dever de cumprir a palavra da mãe e o medo com relação ao pai, que a mantém em vigília.

Sua forma de falar e estar entre os colegas demanda sempre atenção e cuidado, assim como inicia a entrevista dizendo: “gostaria de ser cuidada”. Os interditos paternos, com tom agressivo e intimidador, e a presença materna, voltada apenas para as limitações do que ela pode fazer, têm como consequência sua forma calada e insegura para se colocar diante dos outros. Sua demanda aos colegas, aos professores e aos pais é de atenção e cuidado. Nas conversações, assim como na escuta individual, relatou situações em que se sentia insegura quanto a possíveis abusos sexuais ou possíveis namoros proibidos. Trata-se de um tema que circula em sua casa como aquilo que não pode ser dito. No texto *Totem e tabu* (1913/1996h), Freud afirma que “todos possuem, na atividade mental inconsciente, um aparato que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos” (FREUD, 1913/1996h, p.188), deixando claro o aspecto da transmissão através das gerações, mesmo inconsciente. Ocorre que, na medida em que aquilo que é transmitido permanece forçosamente oculto e interdito ao sujeito, acaba por promover seus efeitos através da compulsão a repetir ou de *actings out*, ambas formas de trazer para o presente a verdade esquecida. O proibido e a preocupação exacerbada dos pais para que a filha não namore refletem-se na filha que tem fantasias constantes de possíveis abusos sexuais e de que os meninos estejam a sua procura, a desejando.

Na escola tem sentido dificuldades em algumas matérias e tem pedido atenção dos professores, mas diz que os professores não a escutam. O *cale-se* escutado em casa é atualizado em sala de aula: “*Aqui não sou escutada, tem uma professora que parece que ela é surda, fui falar com ela, tive que repetir dez vezes e ela não entendeu. Só repetia a mesma coisa*”. Tem pretensões de trocar de escola, pois quer se sentir mais cuidada. Segundo ela, é preciso que o professor “*esteja mais feliz com a gente*”. A transmissão do estilo necessário, para que a construção de conhecimento ocorra, é o que Iara destaca em sua fala. Nada acontece sem que a paixão pelo que se transmite, por parte do transmissor, se apresente, se mostre. “*Ser feliz, mostrar entusiasmo, brincar, interagir*” são alguns dos significantes trazidos por Iara, para demarcar a relação estilo e construção de conhecimento. A ideia de transmissão da psicanálise, no sentido empregado por Lacan (1958/1998f), ao reportar-se à formação de analistas, é mais do que ensino de conteúdo, pois o estilo que se transmite enreda o saber, da psicanálise e do analista, como semblante de Sujeito-suposto-Saber (SsS), sendo atravessado pela transferência, e a verdade do desejo do sujeito e de sua castração fundante. Assim se faz a transmissão de marcas, de marcas de desejo, de uma herança. A conquista da

herança permite, por meio de um ato de criação, que o sujeito imprima àquilo que herdou, pela via do estilo do Outro, as suas próprias marcas de desejo. Para dar conta da opacidade da mensagem apreendida do desejo do Outro, o sujeito é obrigado a se endereçar a esse Outro, formular demandas a ele. Desta maneira, o sujeito cria um estilo próprio que o diferencia do Outro e situa os limites de sua relação com a alteridade, resguardando as marcas, o traço do que foi transmitido pelo Outro. Quando Iara diz que para ela aprender é necessário construir uma relação feliz com o professor, ela está falando do estabelecimento da transferência fundante para que a transmissão ocorra. Transmissão esta que ocorre como Iara diz: quando o professor mostra entusiasmo, brinca e interage com relação ao conteúdo e com seus alunos-sujeitos. E não esqueçamos que para ela *“é preciso estar alerta e ser rápido”* para alcançar um saber-fazer como a mãe conseguiu.

### **Nina: da mãe à professora**

Nina tem onze anos, mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos. Seus pais são separados desde que ela tinha cinco anos. Após a separação dos pais, Nina não teve mais contato com seu pai. *“Ele sumiu e a gente nunca mais viu ele. De vez em quando minha mãe tenta ligar para ele, mas ele não atende”*. Nina diz que seu padrasto é um ótimo pai para ela, sua mãe teve uma filha com ele, e ela sente que o padrasto cuida dela da mesma forma que cuida da filha biológica. *“Não há separação, se ele dá algo para ela, dá para meu irmão e para mim. Se ele só tiver condição de dar para minha irmã, ele não dá. Diz que só dá algo, se puder dar para os três”*.

Tem uma ligação forte com a avó materna, diz que ela a criou, pois sua mãe sempre trabalhou muito e ela ficava com a avó. *“Minha avó faz tudo por mim, quando minha mãe não tem, ela me dá. Mesmo quando ela não tem condição de me dar, ela faz algo, faz de tudo para dar a gente”*. Nina encontrou em sua avó a função materna que mancava em sua mãe, sempre ocupada, e o padrasto parece fazer a função paterna, pois, segundo Nina, ele educa, limita, é quem passa a maior parte do tempo com ela, hoje. *“A maior parte do tempo eu fico com ele (padrasto) e acabo ajudando ele nas coisas de casa, minha mãe trabalha fora, de manhã e, à tarde, como professora. Quando minha mãe chega da escola, ainda estou aqui na escola. Quando eu chego em casa, por volta das sete horas, ele vai trabalhar e ela já está lá. Eu chego, como, tomo banho e vou dormir. Vejo minha mãe dia de sábado”*. Neste excerto, Nina

aponta, de uma maneira sutil, uma demanda a esta mãe, que perpassa todo o encontro. Várias vezes, ela fala como gostaria ou seria necessário estar mais em contato com a mãe, mas não tem sido possível.

Lacan (1956-57/1995) postula que a criança tanto preenche quanto divide o sujeito que está executando a função materna. Assim, ele aponta ser fundamental que a mãe deseje algo além da criança. Se o objeto criança não divide, ou ele sucumbe como objeto dejetivo do par genitor, ou entra com a mãe numa relação dual que o alicia – para empregar o termo de Lacan – o alicia como fantasia paterna. A mãe de Nina é uma mãe não-toda, a avó materna, por vezes, se inscreve enquanto função materna no discurso de Nina, mas o olhar da mãe pelo trabalho faz Nina querer saber mais sobre este outro objeto.

Nina estudou em duas escolas particulares, antes de ser matriculada em uma escola pública. *“Eu gosto de estudar e de ir para escola. Eu prefiro estudar que ficar no celular. Por isso, mesmo chovendo eu quero vir para a escola”*. Sua mãe é professora de educação infantil e, segundo ela, está sempre muito ocupada, por isso não tem muita ajuda dela nos estudos. Mora perto de algumas colegas da escola, e isso facilita a relação de amizade, na escola, segundo ela. Por vezes, vai à casa das outras para brincar e conversar. Nina parece bem envolvida com a escola e os estudos; diz que tem boas notas nas avaliações e gosta de entender o que os professores estão querendo transmitir. Nina vê brilhar oagalma na profissão da sua mãe, pois o olhar dela está todo voltado para o ser professora e não para o ser mãe. Parece que, para não sucumbir à traumática radicalidade do desamparo e fazer face à angústia infligida pelo Real do desejo do Outro: “o que o Outro quer de mim?” – Nina produz um estilo próprio. Estilo singular, que a diferencia do Outro e situa os limites, ao passo que guarda e refaz o traço daquilo que foi transmitido pelo Outro. Já que o desejo da mãe é todo voltado para o ser professora, tem alguma magia aí que brilha nos olhos de Nina também. Assim, ela decide estudar para ser professora quando crescer.

### **Caso Ana e a mudança para extramuros**

Ana tem dez anos, é a mais nova do grupo de alunos-sujeitos participantes da conversação. Nasceu em Paulo Afonso, mas já residiu em várias cidades. Seu pai é operador de máquina e

sua rotina de trabalho requer mudanças constantes de endereço. Essa rotina de mudar de cidade, de amigos, escola, costuma ser implementada por toda a família. Ela tem um irmão por parte de pai e uma irmã por parte de mãe, que não moram junto com a família, e tem uma irmã mais nova, que é do mesmo pai e da mesma mãe, com quem convive diariamente. Hoje, Ana mora com a mãe, irmã, tio, tia e primo. O pai não está em Salvador, está viajando a trabalho no Estado do Piauí. Desta vez, a família não foi com ele. Está há cerca de cinco meses no trabalho, voltou para vê-los, mas retornou ao trabalho logo depois. Ana relata que em casa ajuda nas tarefas cotidianas e costuma acompanhar sua irmã à escola, ela não tem uma rotina de estudo estabelecida previamente. Está sempre com sua mãe, que não trabalha fora de casa.

No decorrer da sua fala, Nina diz que é muito próxima da mãe, fala sobre tudo com ela. Os desconfortos e o mal-estar aparecem em sua fala, ao tratar da sua relação com a irmã mais nova, que é algo que faz com que sua mãe a coloque de castigo. Diz que sente saudade do pai, faz contato telefônico diário com ele. Refere-se a estar acostumada com mudanças em sua rotina, apesar de gerar separação das suas relações interpessoais, apoia-se nas redes sociais para continuar com a comunicação à distância. Mantém contato diário com a avó materna, por telefone, vai pouco a sua casa, mesmo sendo na mesma cidade; sua irmã mais velha mora lá. Como viaja muito em família, diz ser muito próxima a sua mãe e irmã. Esta é a primeira vez que seu pai viaja sem a família, e isso tem sido difícil, segundo Ana. Ela diz que tem sido diferente, tem estado com familiares e tem feito amizades com algumas colegas da escola, que moram próximo a sua casa.

Na escola, identifica-se com a aula de educação física. Não tem tido boas avaliações nas outras disciplinas, apesar de saber da necessidade de *“ter que passar de ano”*, segundo ela. Ana diz que sua mãe já conversou com ela sobre isso, mas, em sua fala, não demonstra sentir necessidade de ter que entender os assuntos que os professores transmitem. Não gosta da professora de história e fala que, por isso, não gosta das aulas, e não consegue aprender como deveria. Ana desvela aqui a importância da transmissão do estilo do professor, como nos diz Lacan (1966/1998i), e não do conteúdo que este pretende apontar. Se for para ir à escola, para consumir conteúdo, ela não precisa ir até lá, o tem em casa, o encontra pelos canais do Youtube, como relata neste fragmento: *“prefiro estudar pela internet, ou melhor, gosto mesmo é de ficar no Youtube. Vejo canais de desafios e trolagens boa parte do tempo. Acho as aulas chatas”*. Este é um ponto importante na fala de Ana, pois ela expõe a fragilidade do

vínculo educativo hoje, e podemos explicar este fato pela forma como o Sujeito suposto Saber (SsS) tem se regulado de maneira vulnerável frente a laços efêmeros com o saber de si, que tem se remodelado a partir do simples conectar e desconectar rapidamente. Essa condição pode dificultar o instalar da transferência entre aluno-professor, pois, sem que haja transmissão amorosa, o gozo se extravia, o que pode gerar atos violentos para com os professores, ou com os colegas. Ana quer estar em contato com o outro, interagir, entender o que se passa extramuros da casa-família, à qual ela está há dez anos entrelaçada. Ana diz que gosta da escola porque gosta de estar com as colegas e, assim, a escola é um espaço importante de convívio social para ela.

Ana fala da escola como outro meio social, além da família, para aprender a lidar com as situações da vida. Em seu discurso, parece bem colada à fala da mãe, mas tem um estilo singular de se portar diante do discurso materno. A mãe fala da necessidade dela melhorar a qualidade de seu estudo para que tenha como consequência o passar de ano. Mas, para Ana, este ano os estudos têm reverberado em seu potencial criativo, no lugar das relações interpessoais, no contato com outros além de seu pai, sua mãe e sua irmã. Pela primeira vez, os pais resolvem fazer uma pausa em um local, mesmo causando uma separação no núcleo familiar. Esse novo momento em família desperta em Ana a necessidade de se fazer existir, enquanto sujeito de relações. Antes, a família bastava em seu discurso, apesar de dizer que continuava com as amizades pelas redes sociais, estas eram frouxas, tanto que todo tempo repetia que era muito próxima a mãe.

Em 1910, no texto “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, Freud fala àqueles que cuidam de crianças e adolescentes: “sua função é dar-lhes a vontade de viver e lhes oferecer apoio e amparo, além de despertarem seu interesse pela vida e pelo mundo exterior” (1910/1996f, p.243). Neste excerto, Freud (1910/1996f) constrói o lugar do educador como aquele que abre espaço para a fala do outro, fazendo a criança criar, empreender frente a seu estilo. No caso de Ana, o desejo e suas ações labirínticas das quais alcançamos algumas nuances têm direcionado suas demandas para o contato com o outro, descobrindo seu corpo e sua sedução. Ana vem à escola sempre arrumada, faz escova no cabelo, coloca laços de fita, usa batom, reclama de ter que ir à escola somente de tênis. As outras colegas que participaram das conversações não demonstram tanta vaidade, ainda estão tentando reagir diante das mudanças corporais. Talvez este seja um ponto para Ana, que é a mais nova da turma, só faz onze anos no final do ano, e seu corpo ainda não tem as curvas e o crescimento que logo

aparecerão. Desta forma, ela utiliza outros recursos para despontar e se revelar crescida diante dos outros colegas.

### **Caso Marta: entre o morto-espelho e a arte de viver**

Marta mora com a mãe, o padrasto, o irmão que tem cinco anos de idade e uma irmã de um ano de idade, a tia (irmã da mãe), o tio (marido da tia) e o avô materno. Seu padrasto está desempregado, sua mãe trabalha, mas não sabe explicar como é seu trabalho. Seus pais se separaram quando ela tinha dois anos de idade. Teve pouco contato com o pai, diz que quando tinha por volta de seis anos seu pai foi encontrado morto. *“Ele me levava para sair dia das crianças, datas comemorativas, aniversário. Depois, ele ficou desaparecido, ninguém sabia onde ele estava, foi sequestrado, acho que foi sequestro, não sei. Quando ele apareceu, ele tava morto”*. Na época, foi levada ao enterro de seu pai por sua mãe, disse que foi uma sensação horrível e que, a partir deste momento, entendeu que tem medo de ver *morto*. Não conseguiu ir ao sepultamento do pai, gritou muito e foi levada embora para casa. Relata outro episódio em que teve de participar de um velório, pois morreu um ente familiar e diz que foi difícil, ficou angustiada, teve dificuldade para dormir, não conseguiu ficar perto do *morto*.

Disse que tem boa relação com a mãe, mas que é distante. Tem mais empatia e conversa muito com a tia, mãe da mãe. Prefere fazer perguntas e falar das suas dificuldades com esta tia, com quem convive desde que nasceu. Se sente muito diferente da mãe, diz que esta foi uma aluna brilhante e que tem muitos dons.

O primeiro contato individual, que eu tive com Marta, foi quando ela passou por uma forte angústia, ao ver duas colegas imitando sua forma de olhar, no grupo, e por isso, neste dia, fiz um atendimento individual com ela. Ao falar de seu estrabismo, Marta se sente fragilizada e culpada por não ter conseguido dar continuidade ao tratamento, quando era pequena. Segundo ela, sua mãe diz que a culpa foi dela, porque não deixava o tampão no olho, nem ficava de óculos, quando era menor. Ao ir falando sobre sua dor, Marta mostra entender que era muito pequena para ser culpada de tomar uma decisão de não fazer um tratamento. Mas não consegue fugir desse imperativo da fala da mãe: *“A culpa é sua!”* Todas as vezes que se olha no espelho, diz ser algo doloroso, se angustia com a marca da falta e do não reconhecimento de sua mãe para com sua filha.

Ao falar da tia, que é sua madrinha, aponta para um espaço de acolhimento de suas palavras, de sua dor, em casa. Diz que espera que no próximo ano sua mãe possa marcar a cirurgia corretiva do olho, que ela já prometeu outras vezes, mas que não teve tempo de marcar, por conta do trabalho. Da forma como Marta explica sua relação com a mãe, parece que após a separação dos pais, a mãe colocou a filha no lugar de elo com uma pessoa com quem ela não queria mais contato. Marta trazia para a mãe a sobrevivência de uma vivência que amargava. O aniquilamento do desejo desta mãe para com sua filha faz Marta reviver todos os dias, ao se olhar no espelho, o *morto*, o que a angustia.

O padrasto faz parte da sua criação desde quando ela era pequena; acha que a partir dos três anos de idade ele foi morar com sua mãe. *“Logo que minha mãe separou fomos para o interior. Meu padrasto é de lá e logo eles começaram a namorar. Não gosto muito dele, não tenho muita aproximação. Na verdade, acho que tenho ciúme de minha mãe. Ele fica todo tempo com ela, eu não”*. O fato de ser fruto de um relacionamento que fracassou e da morte do pai reverbera em sua demanda ao outro, por vezes, agressiva (grita, bate em outros colegas), outras formas são somáticas (sente dores de cabeça, enjoo, mal-estar), como forma de aproximar o olhar desta mãe que não reconhece esta filha enquanto objeto de desejo, mas como alteridade. A angústia localiza o ponto de divisão do sujeito: o que é parte do significante e o que está fora dele. Lacan nos diz que “a angústia seria o modo radical de o sujeito manter sua relação com o desejo” (2005, p.353). Segundo Marta: *“com minha mãe, há palavras, mas não há carinho, abraço. Muito pouco. Isso é mais com minha tia”*. O estudo é uma forma que Marta achou de tentar se aproximar da mãe que era *“brilhante nos estudos”*. Ao saber que não foi bem na avaliação de matemática, teve uma reação forte de angústia e choro, que foi relatada na conversação, pelos alunos-sujeitos, conteúdo retomado por ela na escuta individualizada. *“Eu pensei que ela fosse me matar”*. O significante *culpa e morte* atravessa seu discurso e marca seu lugar de desejo no discurso materno. Seu pai que pouco aparecia, apareceu *morto* e isto marca seu psíquico e sua relação com a mãe, que aparece com palavras, mas não com afeto. O medo de aparecer morta, seu encontro enquanto objeto caído desvela em seu discurso o lugar que se colocou por muito tempo, cerca de dois anos, em outra escola, onde sofria bullying e na forma que vem se posicionando, agora, utilizando-se de atos agressivos, violentos, para fazer marca de existência para o Outro.

Na escuta individualizada, Marta aponta as artes como uma possibilidade de criação para sua construção de conhecimento. Acha que tudo fica mais agradável com música e desenho. Diz

que no ano anterior morava e estudava numa cidade do interior da Bahia e que as artes eram muito vivas em seu cotidiano. Participava de grupos de música e de desenho; lembra que a escola e a associação de moradores do lugar onde morava era bem atuante, no que tange à cultura, e isso facilitou sua relação com as outras crianças, pois foi para o interior após ter vivido anos difíceis com relação ao bullying, na escola que estudava. Refere-se ao fato de que teve receio de não conseguir se relacionar com as outras crianças, mas a partir do seu contato com as artes, principalmente a musicalização, passou a acreditar em si e em suas potencialidades.

Construir cada caso clínico é trabalhar no tempo de compreender. Por isso, foi necessário estar atenta aos movimentos, palavras e repetições dos sujeitos pesquisados, que traziam questões em sua relação com a escola e seus profissionais. Para tanto, ressalto o suportar o vazio do saber, um vazio que acolheu a palavra do aluno-sujeito e que pode orientar na condução da escuta. Diante de cada análise, foi possível discutir como cada sujeito tem se posicionado diante do Outro, identificar como se construíram suas relações parentais, clareando os processos identificatórios, suas repetições sintomáticas e as vias demandantes que apontavam para o ser desejante.

## SESSÃO V

### 5 (IN)CONCLUSÕES

Abri a escrita desta pesquisa com a obra *Campo de Trigo com Corvos*, 1890, do pintor Van Gogh, que traduz, para mim, o movimento sinuoso e brilhante que marca a busca do objeto, tão precioso ao desejo. Se somos seres incompletos, vivemos nesta tentativa absorta de encontrar o objeto perdido que nos faça encontrar a “tal felicidade”. O lugar do desejo, para a psicanálise, é aquele que impulsiona a demanda e só se desvela em partes, que aponta caminhos e que não para. Em uma sociedade, onde o discurso capitalista se mostra como potência, o excesso pode se aliar com a pulsão desejante que nos movimenta a querer sempre mais.

No decorrer da pesquisa, o aprofundamento no campo epistêmico apontou para o fato de que a via do excesso abarcada pelo discurso capitalista movimenta o sujeito para um consumo descomedido, o que levaria o sujeito a se limitar mais ao campo binário e imagético, desviando-se do campo simbólico, da incerteza, da falta. A tecnologia de informação e comunicação, dentro deste jogo, possibilita ao sujeito obter facilmente qualquer tipo de informação que queira pesquisar. Numa cultura de pós-verdade,<sup>40</sup> notícias rápidas e muitas imagens, a construção de conhecimento parece esgueirar-se para poder consistir e ocorrer. Diante deste cenário, o caso a caso que a pesquisa qualitativa nos possibilita trabalhar vislumbra muitas potencialidades no sujeito humano para insistir e construir outras possibilidades a sua constituição psíquica, que não aquela confinada a um único discurso social.

Esta pesquisa me faz querer investigar mais o ato educativo, na contemporaneidade. O trabalhar com a leitura de psicanálise e educação, sustentada no caso a caso do aluno-sujeito no ato educativo, aguçou a minha curiosidade diante da interlocução da educação com outras

---

<sup>40</sup>Pós-verdade é um neologismo que descreve a situação na qual, na hora de criar e modelar a opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais. Na cultura política, se denomina política da pós-verdade (ou política pós-factual) aquela na qual o debate se enquadra em apelos emocionais, desconectando-se dos detalhes da política pública, e pela reiterada afirmação de pontos de discussão nos quais os fatos são ignorados. A pós-verdade difere da tradicional disputa e falsificação da verdade, dando-lhe uma “importância secundária”. Resume-se como a ideia em que algo que aparente ser verdade é mais importante que a própria verdade. Em 2016, a Oxford Dictionaries, departamento da Universidade de Oxford responsável pela elaboração de dicionários, elegeu o vocábulo “pós-verdade” como a palavra do ano na língua inglesa.

áreas do conhecimento. O ato educativo e o contexto social estudado demarcam especificidades que precisam ser mais estudadas e que me mobilizam a continuar a colheita nos campos de investigação a seguir. Assim, pretendo continuar esse viés a nível de uma pesquisa doutoral.

No percurso deste escrito, a proposta de ofertar espaço para a palavra aos alunos surge do seguinte pressuposto: a fala acessa o sujeito. Assim, o aluno expõe, através de sua fala, as ficções que circulam e sustentam o seu lugar na escola, mas também os significantes que o tocam de forma particular. Ele denuncia, ainda, o não saber que o aflige, e é surpreendido pelos equívocos e contradições em seu discurso. Longe de buscar uma coerência no que se diz, escutar a luz da psicanálise me fez acolher as contradições que aparecem na fala como resultados da divisão subjetiva, pois elas são manifestações do inconsciente. Para Lacan (1969/1992b), cada discurso implica uma forma própria de operar com o real do gozo, mas há sempre um impossível de calcular, um limite do discurso.

Em campo, pude escutar uma escola (professores e coordenação pedagógica) que tende a se apoiar em um discurso pedagógico que aponta para um ideal de ensino, devendo acontecer sem conflitos e sem contradições. “Uniformizados” no cotidiano escolar, esta frase me faz lembrar a luta diária da coordenadora na hora da entrada na escola, vistoriando como cada aluno estava vestido para ver se estava apto a continuar na convivência com os outros. O uniforme, para além das roupas, apresenta o lugar metafórico da igualdade, que aluno e professor possam não acessar suas singularidades, pois a homogeneização do comportamento, do fazer, é o padrão de eficiência esperado destes por esta escola. Desta forma, há pouco espaço para o singular do sujeito, a não ser a patologização, a fuga ou o “fracasso escolar”. Diante destes ideais, tudo que sai da curva da padronização é exceção e está fora do que pode ser considerado normal, sendo assim, uma pesquisa que escuta o aluno-sujeito, protagonista de seu processo de aprender, faz com que ele se escute e que os envolvidos pedagogicamente possam escutar o que não fica na pura repetição, fazendo ressoar marcas, demandas, e, assim, desejo.

A pesquisa foi construída a partir das questões: qual o lugar e a posição do aluno-sujeito frente a seu desejo e à demanda de conhecimento produzida pela escola? E quais as implicações no processo de aprender do aluno-sujeito? Para tanto, propus analisar de que forma o aluno sujeito de desejo escuta a demanda de conhecimento advinda da escola diante da possibilidade deste aluno operar seu próprio estilo no processo de aprender. No decorrer

das conversações, os pontos de mal-estar apontados pelos alunos remetiam ao processo de objetualização gerado pela demanda massiva feita pela escola. A demanda de conhecimento feita por esta escola exigia homogeneização, objetualização, apontando para a via de anulação do sujeito desejante, para que, assim, os professores pudessem comunicar seus conteúdos. Para falar sobre isto, eles apontaram *crime* como um significante que perpassa o processo de resposta psíquica a esta tentativa de objetualização do sujeito. No modelo linguístico do Seminário, livro 11 “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” (1988b), Lacan aponta que é através do jogo combinatório que opera a emergência do sujeito. Um jogo que está referido ao entrecruzamento de significantes que, a partir das marcas impressas no aparelho psíquico, produz o efeito de significação, revelando a posição subjetiva do sujeito. *Crime* marca diacronicamente o discurso da conversação, inicialmente um significante que se inscreve no campo individual, todavia, é rapidamente capturado pelo coletivo como algo que revela o que toca o ponto de vazio em que estes alunos-sujeitos são pinçados, ao serem convocados de maneira autoritária, verticalizada, a agir da mesma forma ao aprender. *Crime* no decorrer das conversações vem apontar para o *Cria-me aluno-sujeito*, uma criação possível de articulação significante para que eles possam operar enquanto alunos-sujeitos nesta relação escolar e não apenas como alunos alienados ao imperativo de gozo escolar. O desinvestimento dos alunos, aliado aos atos de violência que ocorreram em sala de aula apareciam nos discursos como forma de responder a essas demandas escolares, que, de forma autoritária, tentavam anular o sujeito em suas singularidades.

Pela via da psicanálise e educação, foi possível identificar, em grande medida, de que maneira desejo e demanda de conhecimento perpassam o campo educativo para os alunos-sujeitos que participaram desta pesquisa. Em relação ao cenário pedagógico atual, este parece sofrer com políticas educacionais que não correspondem ao campo prático, pois aponta estarem submetidas a uma idealização técnica. No campo empírico, os professores falaram da tentativa de acessar os alunos com várias metodologias, mas que, no momento, estavam desmotivados a continuar. Estes falavam da dificuldade de alcançar o patamar de mestria que sonharam, ao fazer sua graduação frente à complexidade estrutural da dinâmica de uma escola pública aliada ao fato de encontrar atos de violência e desinvestimento, por parte dos alunos, aos conteúdos proposto por eles. A formação do professor, em sua maioria, parece ser alicerçada no aprimoramento das metodologias de ensino, das ações pedagógicas, dos conteúdos a serem ensinados e do ajuste dos conteúdos aos períodos do desenvolvimento humano, sendo o espaço para a escuta de suas subjetividades e a de seus alunos subjugado e

esquecido. Nos momentos de escuta dos alunos-sujeitos, estes questionaram o fato de se sentirem excluídos, sem força e sem voz nesta instituição escolar. A queixa mais frequente foi o fato dos professores não perguntarem a eles como estão e o que estão entendendo do assunto.

Uma leitura possível em psicanálise e educação para esta formação docente é que ela tende a gerar mal-estar, porque é impossível que o ato educativo garanta um desempenho regular e elevado dos profissionais, pois este é um ato de incerteza. Não há como ter certeza de que o aluno-sujeito escutou, captou a informação, e está construindo simbolicamente seus conhecimentos. No processo de ensinar e aprender, é importante ressaltar a indeterminação perante a crença de que haveria um desenvolvimento natural do sujeito e que técnicas educativas adequadas poderiam promover esse desenvolvimento. Sustentar que há falta no outro e que, assim, há furo no outro, possibilita que este não seja totalmente previsível, abrindo espaço para o inesperado da emergência do sujeito. A isto, podemos nomear como um saber não-todo, o que aponta para a possibilidade de que conhecimentos já estabelecidos, por mais que sejam importantes, não reverberam no todo de um aluno-sujeito.

O professor angustiado, alinhado ao saber universal, científico, classificatório e totalitário, encontra o aluno com suas experiências subjetivas e seus próprios imperativos superegoicos. Enquanto os professores arriscam-se a exercer um poder de controle sobre estes alunos que seriam ignorantes a serem “salvos” de sua falta de cultura, os alunos anunciam em seus atos a falta de sentido da qual a escola e sua metodologia parecem padecer. O sujeito é movimento, inconstância, e, portanto, exige e proporciona criatividade. Buscar um motivo não explícito para algum comportamento do aluno pode abrir espaço para que o encontro com a criação e o estilo de cada sujeito se revele. Em suas falas, os alunos-sujeitos apontaram para a importância de um professor que faça a intermediação de seu aprender, transmitindo um saber-fazer com os objetos. O aluno-sujeito desta pesquisa, em minha análise, desvela que seu laço com o ato educativo não está submetido a regras de atividades que proporcionam o desenvolvimento de habilidades a partir de atividades que os estimulem, mas sim, enquanto inscrição social, inserção na lei e construção subjetiva. Não posso pensar a educação distante da lei, da função paterna que vem organizar o sujeito, introduzindo-o nos hábitos morais, civilizatórios. Destaco que invocar a lei é diferente de impor regras que submetem o sujeito a comportamentos homogêneos.

Na instituição pública, frequentemente, nos deparamos com muitas situações-limite, de violência, abandono, negligência e exclusão, que precisam ser enfrentadas pelas crianças e adolescentes, em seu cotidiano. Como vimos na pesquisa, a sociedade tem vivido um momento em que há uma dificuldade no processo de escuta de si e do outro. Assim como ocorre na sociedade, na escola, a acolhida aos alunos-sujeitos pelos profissionais nem sempre será a da escuta atenta ao singular, seja pela dificuldade destes profissionais em escutar o outro, seja pelo complexo sistema operacional escolar exigido deles. Sistema que mantém uma carga horária e uma quantidade de alunos em sala de aula, que dificulta o olhar para o um, o que leva a instituição a repetir situações de segregação e violência.

Foi possível identificar que o sujeito de desejo desliza e irrompe barreiras, e desta forma, o processo de ensinar e aprender revela-se submetido à clivagem inconsciente. Ao entrar na escola, há uma demanda que solicita que o aluno adquira conhecimento; esta demanda escolar apoia-se em uma série de imperativos: “Cale-se!”, “Faça igual!”, “Repita!”, “Aprenda!”, “Tenha boas notas!”. Responder à demanda escolar não deve acarretar o desaparecimento do aluno enquanto sujeito do desejo. Assim, a forma de lidar que os alunos-sujeitos desta pesquisa revelam em seus discursos é que, diante da demanda formatada por discursos autoritários, onde não há escuta do outro (dos alunos), leva cada aluno a responder segundo sua posição subjetiva. Vimos, em grande medida, uma resistência em responder com a construção de conhecimento ao excesso de controle, o que gerou, por parte de muitos alunos, atos violentos, fuga das aulas e o desinvestimento na busca do conhecimento. Diante deste quadro de resistência, professores e coordenação pedagógica respondiam, por vezes, de forma autoritária, na tentativa de limitar os atos dos alunos, como é o caso da frequente visita da ronda policial, que é chamada à escola para impor a ordem.

Para a psicanálise o que é demanda no sujeito torna-se desejo no Outro e o que é demanda no Outro se torna desejo no sujeito. Como o sujeito é sempre faltante, uma ilusão faz com que ambos se articulem, mas não se encaixem de maneira perfeita. Neste desencaixe, o sujeito neurótico inscreve a fantasia, o que aponta para sua relação com seu objeto desejante. E é nesse ponto que ele oferece sua própria falta ao Outro. Ao passo disto, vemos que o sujeito, no seu cotidiano, não sabe o que pede no ato da demanda. Quando o professor demanda que o aluno apreenda o conteúdo que ele quer transmitir, por trás da sua fala autoritária, há sempre a localização de uma falta que pretende ser obliterada e remonta para o aluno à pergunta: que queres de mim? O aluno se pergunta o que pode oferecer; no caso específico desta pesquisa, a

forma autoritária, a impostura da lei, diante da demanda escolar levou a uma desarticulação dos sujeitos frente a esta demanda. Em decorrência, gerando uma negação do reconhecimento deste outro demandante (professor).

O espaço de escuta possibilitou aos alunos que eles construíssem uma história de si, sobre o aprender e a escola. O que perpassou por seu lugar como aluno que precisa participar e respeitar regras, mas sustentando sua posição de sujeito desejante, que tem demandas, faltas e estilo para criar sua forma singular de laço ao ato educativo, diante do seu modo de produzir conhecimento.

Ao analisar qual o lugar da construção de conhecimento frente ao discurso do aluno-sujeito, na escola, este objetivo específico ficou mais contundente na quinta conversação. Neste encontro, os alunos-sujeitos se posicionaram frente a sua própria demanda e se implicaram ao processo de construção de conhecimento, de maneira singular, de acordo com o que cada um propôs a si mesmo. Assim, falam e se veem responsáveis pelos seus processos de aquisição de conhecimento e entrelaçamento ao laço social. *Eu quero ser alguém* marca a posição destes alunos frente à demanda de conhecimento escolar e conduz cada sujeito a uma criação pessoal.

O que nos leva ao terceiro objetivo específico, pelo qual propus buscar a forma como o aluno-sujeito opera seu estilo de aprender diante da demanda de conhecimento escolar. No decorrer das conversações, assim como na escuta individualizada, foi possível traçar as várias formas que os alunos-sujeitos operam na construção de seu estilo. Ao passo que eles foram falando, queixando, demandando e se implicando ao processo, o estilo de cada um foi se desvelando. Como marca singular do sujeito do desejo, o estilo traduz a maneira peculiar da relação do sujeito com o conhecimento, construindo-se nos sucessivos encontros com os objetos do conhecimento, moldando os próprios objetos e estabelecendo os padrões de relação com aqueles que estão imbuídos na tarefa de transmiti-los. Expressa-se, enfim, como uma forma singular de testemunho de um saber. O estilo, aquilo que constrói o sujeito singular, resulta dos efeitos de captura da linguagem na relação com o outro. Antes que o sujeito possa ceder ao próprio estilo, há um histórico de marcas, jogos de linguagem, entrelinhas que dizem da maneira como o outro lida com a própria falta. Na transferência reside o veículo da constituição de um estilo, seja qual foro sujeito que ensina. Todos os alunos-sujeitos na pesquisa afirmaram a importância do professor como mediador do processo de aprender, ressaltando o valor da sua paixão em ensinar e a forma como ele aborda os alunos em sala de

aula, ou seja, posso dizer que o estilo do professor é algo imprescindível, pois é o que se transmite ao outro.

As escutas individualizadas foram importantes para demarcar as construções psíquicas singulares que desvelam formas de demandar e lidar com a demanda do Outro, no caso desta pesquisa, a demanda de conhecimento escolar. Os alunos-sujeitos que participaram falaram da importância deste campo de laço social que é a escola, como são afetados por ela e como eles a afetam. As escutas individuais desvelaram o que em suas narrativas pessoais despontou como marcas que os fazem perceber as demandas escolares de maneiras tão diferentes. Sim, como falei no decorrer das conversações, apareceram significantes que afetavam boa parte dos alunos, o que os levou a ressignificar posições perante suas relações com a alteridade. Mas apesar de existirem significantes que giram no discurso de todos, o que estes marcam em cada um deles é algo da via do particular.

O *crime* que atravessou diacronicamente as conversações aparece em suas falas individuais, sob a forma de marcas diante de um abandono ou da necessidade de estruturação psíquica, enquanto sujeitos desejantes em meio a uma crise. Marcas singulares como a do pai que sumiu, do pai que apareceu morto, da mãe que morreu e ninguém sabe a causa, da mãe que só tem olhos para o trabalho, marcas que confrontam os alunos-sujeitos enquanto seus lugares de existência. Enquanto crescem e se organizam psiquicamente, surgem as perguntas de implicação subjetiva, como já nos lembrava Freud: quem sou eu? Que queres de mim? O que meus pais querem de mim? A leitura de cada sujeito no âmbito das demandas de seus pais reflete-se na construção de sua fantasia, o que irá condicionar o erotismo, enquanto inscreve a repetição significativa, alienando o sujeito do desejo e representando a lei. O campo empírico, a clínica e o que chamamos de vida “real” nos mostram que sempre poderemos interrogar as crianças: sem saber que o fazem, elas costumam confiar no inconsciente e nas palavras para fazer frente ao real do sexo. Quando não o conseguem, fazem sintomas; o que nos conduz à interrogação quanto à posição ocupada por elas na estrutura, no fantasma parental, para o qual precisarão encontrar respostas. Relembro aqui as pequenas unidades te/cer/ser que foram pinçadas nas conversações e que marcam a via de encontro do sujeito com o que há de singular em sua verdade, porque, em meio às escutas individualizadas, é possível dizer que cada sujeito fez este esforço de tecer a si, desvelar seu ser, sua forma de reconhecer a alteridade e de fazer laço social.

A amarração singular do laço social, no ato educativo, aparece nesta pesquisa como uma forma que os sujeitos encontram de continuar suas construções e elaborações psíquicas como sujeitos faltantes, não-todo e que, diante de objetos simbólicos, culturais, podem alicerçar certas demandas. Esta pesquisa foi realizada com alunos-sujeitos de uma escola pública estadual, a maioria residente em lugares de vulnerabilidade social. Dos nove sujeitos da pesquisa, somente uma aluna convive em casa, com seu pai, sua mãe e irmã, todos os outros apresentam montagens familiares distintas. Todos possuem uma avó que é considerada por todos como a grande chefe da família, a pessoa por quem se sentem acolhidos e por vezes punidos, detentora de um saber que faz toda a diferença para o estabelecimento transferencial destes alunos para com seus professores.

Seja na escuta individualizada, como nas conversações, foi marcante o espaço da avó, que deu possibilidade de voz para o mestre entrar no discurso destes alunos-sujeitos de outra maneira. A maioria faz uso de recursos tecnológicos para ampliar seus conhecimentos ou se relacionar com outras pessoas, mas colocaram a relação de alteridade como fundamental para o ato de aprender, o que se estende ao ato educativo escolar. É notório que ocorreram muitas mudanças da época patriarcal freudiana para hoje, em que as constelações familiares são extremamente singulares e complexas. A leitura psicanalítica lacaniana amplia a teoria freudiana e possibilita avançar nestas novas formas de subjetivação. Em vários momentos, surgiram falas que reafirmavam um lugar especial para o professor que detém o saber e que pode transmiti-lo de maneira única, o que não acontece com as máquinas.

Este é um ponto interessante nesta pesquisa, porque, na minha leitura de mundo, assim como na bibliografia estudada, percebia que as tecnologias de informação e comunicação poderiam ser grandes aliadas da geração de conhecimento, mas que, de alguma maneira, esta poderia fazer uma separação, distanciamento entre o aluno e professor. Pensava que se o aluno-sujeito encontrasse rapidamente respostas em aplicativos de celular e que, como a informação estaria em sua mão, o descarte do lugar do professor em sua mestria poderia ocorrer. Lindamente, os alunos-sujeitos desta pesquisa me fizeram perceber como somos complexos e como a construção de conhecimento se imbrica ao estabelecimento de afetos nas palavras. Assim como as mães, através do afeto, em suas palavras e gestos, recobremos corpos das crianças – de vida, amor e linguagem –, o que possibilita aos bebês se tornarem demandantes, e assim, desejados e desejantes, os professores também o possam fazer com a transmissão de conteúdo. É através de afeto, gesto, pausa, fala e escuta, que os professores podem transmitir

seu saber-fazer, que os alunos-sujeitos poderão ou não acolher, estabelecendo uma transferência e podendo vir a construir conhecimento.

A demanda de conhecimento proposta pela escola não aparece em todos os casos como possível de ser entrelaçada ao seu caminhar subjetivo. Mas todos os alunos-sujeitos falam da importância do espaço escolar para construir vivências fora de casa. A escola demanda conhecimento de forma genérica a todos os alunos, e estes precisam alcançar um nível de conhecimento estipulado pelo professor para que possam continuar em seu percurso escolar. Cada aluno-sujeito capta esta demanda do Outro, de maneira singular, e também apresenta uma forma de demandar ao professor que tem a ver com o estilo de cada um. A depender de como o aluno é afetado pela resposta do professor a tal demanda, possibilita (ou não) o estabelecimento de uma transferência, o que pode gerar uma construção de conhecimento. Aqui posso afirmar que os relatos dos alunos-sujeitos no campo empírico condizem com os estudos teóricos feitos por esta pesquisa, no que diz respeito à construção de conhecimento como algo singular, e que a demanda de conhecimento escolar pode gerar impactos de anulação do sujeito que se objetaliza diante do discurso contundente de uma pedagogia totalizante e adestradora. As falas dos alunos-sujeitos atestam que o conteúdo que é transmitido pelo professor é o que tem menos valor para o aluno-sujeito, pois o mais importante é como cada aluno é afetado pelo professor em sua paixão pelo conteúdo transmitido.

Em cada caso apresentado aqui, foi possível notar que grande parte deles consegue driblar as adversidades do cenário em que vive, e, apesar de algum sofrimento, não demonstrou padecer de nenhum processo patológico, tão pouco parece padecer mais que a maioria da população. Todos sonham, querem, têm vontade, a pulsão de vida os impulsiona a ir além, mas, de fato, as pedras no caminho costumam aparecer, como nos alerta o poeta Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “No meio do Caminho”.<sup>41</sup> Estamos falando de adolescentes que estão cercados pela vulnerabilidade e pelo risco social. Alguns falam da dificuldade, por vezes, em sair de casa para ir à escola, porque não podem sair à rua, por risco de bala perdida; da dificuldade dos pais e ou parentes conseguirem emprego; da falta de recursos econômicos em casa e também na escola. No período em que estive na escola, observei a precarização do ambiente escolar; para exemplificar, posso citar: a sala de audiovisual da escola com mofo e sem condições de uso, as salas de aula com cadeiras quebradas, os professores reclamando da

---

<sup>41</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Editora Pindorama, 1930.

falta de papel, de piloto de quadro branco, de material didático, livros, fardas para os alunos, enfim, a escola do meu campo empírico era um espaço marcado pela falta.

Hoje, parte da sociedade se importa mais com o todo e o furo, o divergente, as diferenças não devem aparecer ou ser absorvidas em nosso meio social. A anulação do outro é parte dos mecanismos de uma convivência relatada por muitos como pacífica. Assim, “eu não vejo, não sinto, não me perturba”; com isso, vemos o crescimento dos condomínios residenciais fechados, de luxo, e o progresso dos shoppings center que alojam espaços de compra para uma determinada elite que tem poder econômico para consumir. Isso ficou mais evidente nas recentes eleições de 2018, no Brasil, onde o presidente escolhido pela maioria traz em seus discursos uma forte ideia contra os direitos humanos, chamando os direitos de assistência social adquiridos pelas minorias por governos passados de “coitadismos”, apontando para uma generalizada cultura de estratificação de gênero que outorga mais poder ao homem (que para ele se vincula diretamente ao gênero masculino), dentre outras falas que excluem as possibilidades daqueles que divergem. Essa eleição trouxe ao Brasil um fenômeno que vem ocorrendo a nível mundial, e posso citar recentemente a eleição americana, que tornou o presidente Donald Trump, um empresário, com forte ideia positivista e que eleva o lugar do excesso e do consumo como fundamento para o país. Ideias higienistas, de exclusão das minorias e de cunho totalitário, têm tomado o espaço da sociedade. Bauman (1997) em seu livro nos alertava para esta sociedade que passou a se individualizar nos aspectos éticos e morais. Penso que, com isto, o encontro com a alteridade ficou fragilizado e vemos cada vez mais a tentativa de aniquilamento do outro, para que a falta não apareça no próprio sujeito. Vemos então, no primeiro mês de mandato do atual presidente brasileiro, o estabelecimento de propostas demagógicas como forma de alcançar parte deste público que o elegeu sem o cuidado necessário com as especificidades técnicas de cada área, tão pouco com o cuidado de visualizar as singularidades que permeiam cada questão. Atos como a diluição do ministério da cultura e do trabalho, a publicação de uma nota técnica (n. 11/2019) do Ministério da Saúde, que incentiva o retorno dos hospitais psiquiátricos, libera a compra de aparelhos de eletroconvulsoterapia e reduz a importância dos Centros de Atenção Psicossocial, dentre várias outras deliberações, que seguem a linha do anacronismo e da negação dos direitos humanos, têm se tornado rotina para os brasileiros.

Este cenário brasileiro, aliado ao imperativo de excesso e à cultura da patologização e consequente medicalização, nos conduz a modos de subjetivação com dificuldade em escutar

a falta. Qualquer coisa que remonte à falta para o ser e apresente angústia e inquietação não deve ser acolhida. Para isso, tornou-se objeto de gozo o consumo exacerbado (informações, medicações, bens materiais) e a construção de grandes muros. Muros que Dunker (2015) vai nomear como “lógica de condomínio”, um espaço concebido como um falso universal em que se concentraria a realização do prazer de liberdade. É diante deste cenário que se demonstrou ser difícil para os professores lidarem com o cotidiano escolar, e é claro que o mal-estar também estaria nos alunos. Tanto pelo fato de fazerem parte do sistema social, onde todos esses discursos perpassam suas vidas, como por fazer parte das “minorias” que lutam por não sucumbir à cultura da estratificação social cada vez mais forte. Todos os alunos-sujeitos referiram ter acesso a tecnologias e internet, e a pertinência deste fato ser revelado se traduz pela possível crença de que o discurso capitalista neoliberal não ultrapassa os condomínios de luxo e vai até as favelas que estão, geralmente, ao seu lado, onde vivem as pessoas com menor condição econômica.

Tecer o ser é o que cada aluno-sujeito, que fez parte desta pesquisa, desvelou em meio a suas vidas marcadas por faltas, excessos, contingências, que eles mostraram fazer parte de suas jornadas e que, a partir das suas possíveis amarrações, vislumbram caminhos possíveis. A criação singular de cada sujeito desta pesquisa me permitiu observar que: cada *construção subjetiva* se alia com a *construção de conhecimento* a partir do *estilo* em *formatação de cada sujeito de desejo*; como *o lugar do professor* como *mediador* na transmissão do *saber-fazer com o aprender* se mostrou essencial, nos discursos destes alunos, e que *o lugar de autoridade* não pode ser *confundido* com *espaço para o autoritarismo*, mas que este *sirva* ao *jogo do semblante* necessário à *transferência aluno-professor*. Além destes pontos, a partir do caso a caso, foi fundante estabelecer um processo de escuta atenta, no qual se desvelou a importância da *escuta entre aluno e professor* diante do caminhar *no processo de construção de conhecimento* singular que se entrelaça à construção subjetiva de cada sujeito.

O momento de análise nesta investigação mostrou-se precioso para o ato educativo e com ele, a pesquisa amplia o espaço de discussão e construção de conhecimento junto a Psicanálise e Educação. Percebo, aqui, a importância de socializar as construções de conhecimento que foram possíveis realizar neste espaço-tempo, com uma devolutiva para os alunos e a escola, que teceram junto a mim estas linhas, a partir dos seus discursos. Assim como, no nível acadêmico, apresentar em seminários, congressos, artigos em revista. O movimento de subverter essa lógica racional e imperativa que tem acometido a sociedade me inquieta e

mobiliza a fazer deste escrito uma voz furada e não-toda, que afete alguns e os leve a escutar a si e não se obliterar.

A prática pedagógica e o cotidiano das relações intersubjetivas professor-aluno, vivenciadas e encadeadas ao discurso do aluno-sujeito, ganham, aqui, um espaço de reflexão, diante da relação significativa que aponta para o desejo. Nesta perspectiva, não se trata de tornar o professor ou pesquisador um analista, nem tão pouco enclausurar a psicanálise no *setting* analítico. Percebo, como pesquisadora, o sujeito como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e, assim, da cultura. O sujeito como produtor de discursos possibilita interpretar as relações entre a psicanálise e a educação, tomando como campo operatório, apoiado no assujeitamento de ambas as leis de funcionamento da ordem simbólica, visto que, para Lacan (1953/1998b), o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Através da linguagem tentamos nos comunicar, na pesquisa, a partir da escrita, mas como diz Lispector (1977) em *A hora da Estrela*: “Não é fácil escrever. É duro quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas”. E assim foi meu percurso neste escrito, abrindo espaço para as escansões, as entrelinhas, mesmo soltando faíscas e lascas sustentadas pelo pressuposto de que não há verdade única, nem generalização e, sim, defasagem entre o que se escreve e o que se lê, já que não há leitura única do que está escrito.

Desta maneira, é possível dizer que nesta pesquisa cada aluno desvelou de maneira intensa ser sujeito nos caminhos labirínticos do desejo, que escuta a demanda de conhecimento advinda da escola mediada pelas suas tonalidades ambivalentes da transferência professor-aluno, que pode ou não possibilitar ao aluno operar seu próprio estilo no processo de aprender. Assim, os alunos-sujeitos afirmam que entre o desejo e a demanda de conhecimento escolar pode ocorrer o *crime* do apagamento do sujeito como objeto alienado desta demanda, ou pode haver criação, o *cria-me*, onde o aluno-sujeito escuta a via pulsional do desejo e faz do *crime* um *cria-me*, operando a partir do seu estilo singular. A linha tênue do desejo que rasga, marca, angústia, reverbera afeto, nos alunos-sujeitos, assim como na obra *Campos de Trigo com Corvos* de Van Gogh, que sidera e inquieta, acolhe e fura, aguçando e possibilitando ao sujeito desvelar-se diante do outro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Editora Pindorama, 1930.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana** (1958). 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARISTÓTELES. **De anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53,p. 46-53, jan./mar. 1992.

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd.,1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd., 2003.

BASTOS, M.B.; PALHARES, O. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Revista Estilos clinica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 246-267, mai./ago. 2017.

BESSET, V. L.; RUBIM, L. M. Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. **Revista Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v.12, p. 36-55, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_.Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 145-161, 2010.

\_\_\_\_\_.**Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

\_\_\_\_\_.O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA– Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v.17, n.30, p. 17-32, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_.**Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

COUTINHO L. G.& ROCHA, A. P. R.(2007) Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia Clínica**, v.19, n. 2, p. 71-86.

CREMA, R. O paradigma cartesiano-newtoniano. In:\_\_\_\_\_. **Introdução à visão holística**. Breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Rio de Janeiro: Escala, 2009.

DINIZ, M. O pesquisador, o método clínico e sua utilização na pesquisa. In: FERREIRA, T.; VORCARO, A.(Orgs) **Pesquisa e Psicanálise, do campo à escrita**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p.117-137.

DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1980.

DORGEUILLE, C. et al. **Dicionário de Psicanálise Freud e Lacan**. Salvador: Ágalma Editora, 1997.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Cultrix, 1991.

DUNKER. C **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. Uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, C; PAULON, C; MILÁN-RAMOS, J.. **Análise psicanalítica de discursos.** Perspectivas Lacanianas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

FERREIRA, T.; VORCARO, A. (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FIGUEIREDO, A.C. Três tempos da clínica orientada pela psicanálise no campo da saúde mental. In: GUERRA, A.M.C.; MOREIRA, J.O. (Orgs.). **A psicanálise nas instituições públicas: saúde mental, assistência e defesa social.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

FOUCAULT. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). In: \_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** (1973) Rio de Janeiro: Nau, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** (1975) Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: \_\_\_\_\_. **Dits et Écrits II (1976-1988).** Paris: Gallimard, 2001.

FREUD, S. As neuropsicoses de defesa (1894). In: \_\_\_\_\_. **Primeiras publicações psicanalíticas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 3. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 51-74.

\_\_\_\_\_. Projeto para uma psicologia científica (1895/1950). In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 1. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 335-346.

\_\_\_\_\_. Carta 52 (1896). In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 1. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 276-279.

\_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos (1900).** Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 4 e 5. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

\_\_\_\_\_.Três ensaios para uma teoria sexual(1905). In: \_\_\_\_\_.**Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996d.v.7.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p.119-229.

\_\_\_\_\_. Sobre as teorias sexuais infantis (1908). In: \_\_\_\_\_.**Gradiva de Jensen e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v.9.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 189-206.

\_\_\_\_\_.Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). In: \_\_\_\_\_.**Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v.11. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 243-245.

\_\_\_\_\_. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910). In: \_\_\_\_\_.**Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v.11.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 67-142.

\_\_\_\_\_.Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1911). In: \_\_\_\_\_.**O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913).**Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. 12. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p.233-246.

\_\_\_\_\_.Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I) (1913). In: \_\_\_\_\_.**O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913).**Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. 12. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 137-160.

\_\_\_\_\_.Recomendação aos médicos que exercem a Psicanálise(1912). In: \_\_\_\_\_.**O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913).**Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. 12. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 123-136.

\_\_\_\_\_.Observações sobre o amor transferencial (1915). In: \_\_\_\_\_.**O caso de Schreber e artigos sobre técnica e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v.12.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud). p. 175-192.

\_\_\_\_\_.Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar(1914). In: \_\_\_\_\_.**Totem e Tabu e outros trabalhos.**Rio de Janeiro: Imago, 1996h. v. 13. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud). p.243-250.

\_\_\_\_\_. Totem e Tabu (1912-13). In: \_\_\_\_\_. **Totem e Tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. v.13.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 13-168.

\_\_\_\_\_. Repressão(1915). In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**.Rio de Janeiro: Imago, 1996i. v.14.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 147-164.

\_\_\_\_\_. O Inconsciente (1915). In: \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**.Rio de Janeiro: Imago, 1996i. v.14.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 165-224.

\_\_\_\_\_.Linhas de progresso na terapia psicanalítica (1918). In: \_\_\_\_\_. **Uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996j. v.17.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 171-184.

\_\_\_\_\_.Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades (1919). In: \_\_\_\_\_. **Uma neurose infantil e outros trabalhos**.Rio de Janeiro: Imago, 1996j. v.17.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 185-192.

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos** (1920-1922). Rio de Janeiro: Imago, 1996l. v.18.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

\_\_\_\_\_.Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923). In: \_\_\_\_\_. **O ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora,1996m. v.19.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 155-164.

\_\_\_\_\_.A dissolução do complexo de Édipo (1923). In: \_\_\_\_\_. **O ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora,1996m. v.19.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 155-164.

\_\_\_\_\_.Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn (1925). In: \_\_\_\_\_. **O ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora,1996m. v.19.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 155-164.

\_\_\_\_\_.O mal-estar na civilização (1930). In: \_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora,1996n.

v.21.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 67-150.

\_\_\_\_\_.Sexualidade feminina (1931). In: \_\_\_\_\_.**O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago Editora,1996n. v.21.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 231-254.

\_\_\_\_\_.A questão de uma Weltanschauung (1933). In:\_\_\_\_\_.**Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996o. v.22(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 155-180.

\_\_\_\_\_.Análise terminável e interminável (1937). In:\_\_\_\_\_.**Moisés e o monoteísmo, esboço de Psicanálise e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996p. v.23.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 225-274.

\_\_\_\_\_.Construções em análise (1937). In:\_\_\_\_\_.**Moisés e o monoteísmo, esboço de Psicanálise e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996p. v.23.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 275-287.

\_\_\_\_\_.O trabalho prático (1940). In:\_\_\_\_\_.**Moisés e o monoteísmo, esboço de Psicanálise e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996p. v.23.(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).p. 187-208.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR,n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GOFFMAN, E. (1961). **Manicômios, prisões e conventos.**Tradução de D. M. Leite. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_.**Cadernos do cárcere.** Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: JORGE, M. A. C.; RINALDI, D. (Orgs.). **Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário**, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, Revista sobre a infância com problemas, São Paulo, ano II, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. **Uma educação para o sujeito: desdobramentos da conexão Psicanálise-Educação**. 1999. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

KUPFER, M.; COSTA, B.; CÉSARIS, D.; CARDOSO, F.; ORNELLAS, M.; BASTOS, M.; CROCHIK, N.; PALHARES, O. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Revista Estilos da Clínica**, Revista sobre a infância com problemas, São Paulo, v.15, n.2, p. 284-305, 2010.

LACADÉE, P. Da norma da conversação ao detalhe da conversação. In: LACADÉE, P.; MONIER, F. (Orgs.). **Le pari de la conversation**. Paris: Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant, 2000.

LACAN, J. (1953-1954). **O Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

\_\_\_\_\_. (1954-1955). **O Seminário, Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. (1955-1956). **O Seminário, Livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

\_\_\_\_\_. (1956-1957). **O Seminário, Livro 4:** a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. (1945). O Tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a. p. 197-213.

\_\_\_\_\_. (1953). Função e campo da fala e da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b. p. 238-324.

\_\_\_\_\_. (1955). O Seminário sobre “A carta roubada”. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998c. p. 13-68.

\_\_\_\_\_. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998d. p. 496-533.

\_\_\_\_\_. (1957). A Psicanálise e seu ensino. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998e. p. 438-460.

\_\_\_\_\_. (1958). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998f. p. 591-652.

\_\_\_\_\_. (1958). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998g. p. 96-103.

\_\_\_\_\_. (1957-1958). **O Seminário, Livro 5:** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. (1958-1959). **O Seminário, Livro 6:** o desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2016.

\_\_\_\_\_. (1959-1960). **O Seminário, Livro 7:** a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988a.

\_\_\_\_\_. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente Freudiano. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar Ed., 1998h. p. 807-842.

\_\_\_\_\_. (1960-1961). **O Seminário, Livro 8: a transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992a.

\_\_\_\_\_. (1962-1963). **O Seminário, Livro 10: a angústia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. (1964). **O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988b.

\_\_\_\_\_. (1964). **O Seminário, Livro 15: o ato psicanalítico.** (s.d., versão anônima), online.

\_\_\_\_\_. (1964). Ata de fundação da Escola Freudiana de Paris. **Opção Lacaniana**, n. 17, 1996.

\_\_\_\_\_. (1966). A significação do falo. In: \_\_\_\_\_. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998i, p. 692-703.

\_\_\_\_\_. (1966). O estágio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998j, p. 96-103.

\_\_\_\_\_. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003b.p. 248-264.

\_\_\_\_\_. (1968-1969). **O Seminário, Livro 16: um Outro ao outro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. (1969-1970). **O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992b.

\_\_\_\_\_. (1969). Nota sobre a criança. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a. p. 369-70.

\_\_\_\_\_. (1971-1972). **O Seminário, Livro 19: ...ou pior.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.

\_\_\_\_\_. (1972-1973). **O Seminário, Livro 20: mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.

\_\_\_\_\_.(1972). O aturdito. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**.Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 2003b.p. 448-497.

\_\_\_\_\_.(1973). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003b.p. 550-556.

\_\_\_\_\_.(1976). Do inconsciente ao real. In: \_\_\_\_\_. **Seminário, Livro 23: o sintoma**. (1975-1976). Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 2007.p. 125-138.

LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre Psicanálise e Educação. **Estilos da Clínica**,Revista sobre a infância com problemas,São Paulo, n. 2, p. 27-43, 1997.

\_\_\_\_\_. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_.A infância, a escola e os adultos. In: **COLÓQUIOLEPSI IP/FE-USP, 5.**, 2006, São Paulo. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000003200600100003&lng=es&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200600100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_.A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. **Estilos clin.**, São Paulo, v.3, n.4, p.65-79,1998. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281998000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2018.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAURENT, E.; MILLER, J.-A. **El Otro que no existe y sus comités de ética**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LECHTE, J. Pensamento pós-estruturalista. In: \_\_\_\_\_. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. Tradução de Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 129-134.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.

MARTINS, J.; ECKERT, C.; NOVAES, S. (Org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005.

MELMAN, C. Os adolescentes estão sempre confrontados ao minotauro. In: \_\_\_\_\_. **Adolescência – Entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

\_\_\_\_\_. O que é um adolescente? In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES**, 2., Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

\_\_\_\_\_. Qu'attend l'adolescent de la sexualité et de la mort? **Journal Français de Psychiatrie – Clinique, Scientifique et Psychanalytique**, Paris, Ères, v. 3, n. 14, p. inicial-final, 2001.

MILLER, J.A et al. **La pareja y el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain Miller en Barcelona**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MILLER, J. O escrito da fala. **Opção Lacaniana** – on-line, nova série, ano 3, n.8, jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lacan, professor de desejo. **Opção Lacaniana**– on-line, nova série, ano 4, n.12, nov. 2013.

MORIN, E. **O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MRECH, L.M. A criança da educação infantil na era globalizada: uma criança consumidora ou consumida? In: ORNELLAS, M.L. (Org). **Psicanálise e Educação: impasses subjetivos IV**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, p 55-68.

NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M.(Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 119-133, jan./jun. 2012.

ORNELLAS, M.L.S. et al. **Educação no balanço das redes sociais: notas psicanalíticas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

ORNELLAS, M.L.S. Professor sujeito: uma escuta psicanalítica. In: ORNELLAS, M.L.S. et al. (Orgs.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-32.

ORNELLAS, M.L.S.; SENNA. Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, n. 1, p.111-136, mar. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rmes/article/viewFile/4918/3928>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ORNELLAS, M. L.S. Por uma educação psicanaliticamente orientada. In: ORNELLAS, M.L.S. et al. (Orgs.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 137-144.

PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, UFRJ, n. 17, p.33-43, 2002.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

QUINET, A. **As 4 + 1 condições da análise**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROBBINS, D. John Stuart Mill and Auguste Comte: a trans-cultural comparative epistemology of the social sciences. **Journal of Classical Sociology**, 2011. Disponível em: <[http://roar.uel.ac.uk/1432/1/Robbins\\_Mill\\_Comte.pdf](http://roar.uel.ac.uk/1432/1/Robbins_Mill_Comte.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ROSA, C. A. P. A ciência moderna. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História da ciência**. Da Antiguidade ao Renascimento científico. v. 2. Brasília: FUNAG, 2012.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 4, n. 2, p.329-348, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141988000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO; BESSET. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Trarepa; FAPERJ, 2008.

SCALOZUB, L. T. El duelo y la niñez. Mas allá de las fronteras del Psicoanálisis. **Revista de La Asociación de Buenos Aires: abordages em Psicoanálisis de Niño**, v.20, p. 367-383, 1998.

SOUZA, A. A psicanálise de hoje: o cansaço do sexo. **Cogito**, Salvador, v. 8, p. 39-43, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792007000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 set. 2018.

SOUZA, R. T. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo, RS: Editora Nova Harmonia, 2004.

TRINDADE, D. F. **O ponto de mutação no ensino das ciências**. São Paulo: Madras, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e a sua expressão no campo educativo. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

VIOLA, D.; VORCARO, A. O problema do saber na adolescência e o real da puberdade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 62-70, jan./abr.2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130037>>. Acesso em: 10 de out.2017.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Revista Estilos da Clínica**, Brasília, v.6, n.10, p.101-111, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011. (Coleção Passo a Passo, 93).

\_\_\_\_\_. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Revista Estilos da Clínica**, v.17, n.1, p. 106-121, jun. 2012.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.

WORDEN, J. W. Luto e sistemas familiares. In: \_\_\_\_\_. **Terapia do luto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</p> <p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
--	--

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**, coordenada pela professora Priscila Oliveira de Almeida Santos (71 991598044). Seus pais já permitiram sua participação. Queremos investigar como o aluno tem desejado saber e como tem lidado com as demandas do conhecimento escolar.

A sua participação nesta pesquisa só ocorrerá se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você participará dessa pesquisa com alguns colegas da sua turma, que têm entre 10 e 15 anos de idade.

A pesquisa será feita no Colégio Estadual Polivalente do Cabula, no turno em que você estuda. Você será convidado a falar nas Rodas de Conversa com a professora-pesquisadora e os colegas que participarão da pesquisa e depois num momento individual com a professora-pesquisadora. Para isso, será usado gravador de áudio para registrar as conversas. Sua identidade será preservada totalmente na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto.

Salientamos que tal pesquisa não traz riscos e como principal benefício contribuirá para revelar, através do que você e seus colegas irão falar, sobre o que e como se aprende na sua escola. As falas de vocês serão importantes para se pensar em uma Educação que tenha mais

qualidade e que respeite nas práticas pedagógicas, o que sabem os alunos e o modo de ser e viver dos alunos no contexto atual.

Se seus pais quiserem acompanhar a pesquisa, não tem problema algum, eles poderão vir e observar a execução da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação, em artigos e em resumos, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

---

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa **Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**. Entendi os pontos positivos e negativos que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem problema algum. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.



Impressão  
datiloscópica do  
menor

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do pesquisador

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</p> <p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
--	--

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### (PAIS E RESPONSÁVEIS)

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: **Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**, que tem como pesquisadora responsável a Profa. **Priscila Oliveira de Almeida Santos**.

O objetivo desta pesquisa é analisar o que os alunos do Ensino Fundamental II podem dizer sobre sua relação com a demanda de conhecimento apresentada pela escola na atualidade, para assim, identificar como o desejo do aluno-sujeito opera no processo do aprender neste espaço educativo e em seu contexto sociocultural. A participação do(a) seu/sua filha se dará através dos utilização dos seguintes dispositivos de pesquisa:

- Rodas de conversa;
- Entrevistas individuais;
- Gravação de áudio no momento da realização das entrevistas e das rodas de conversa.

Caso você decida autorizar, o aluno deverá participar da pesquisa da seguinte forma: realização de entrevistas e rodas de conversa, nas quais ele falará sobre si e sobre sua relação com o aprender no cotidiano vivenciado na comunidade e na escola em que está inserido. Ressaltamos que todas essas atividades acontecerão na própria escola e que a socialização das falas dos alunos terá apenas o áudio (voz) gravado. Para a gravação, através do áudio, será

feito um termo para autorização, bem como para a sessão/consentimento sobre o uso de tais informações fornecidas, sem revelar a identidade do participante.

Durante a realização da pesquisa, o aluno participante não será obrigado a falar e nem será questionado quanto a isso, como trabalhamos com o método analítico, o participante torna-se autônomo para falar e contar sua história de vida. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa em educação, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que ele corre é semelhante ao que o aluno poderia correr durante a sua participação nas atividades propostas nas aulas, numa discussão de temas ligados à sua identidade e às experiências vivenciadas na sua comunidade escolar.

Pode acontecer um desconforto em relação à timidez, mas que será minimizado pela interação e autonomia em falar no momento desejado. Caso o aluno no processo da pesquisa apresente algum constrangimento (inibição, falta de interesse ou recusa), a pesquisadora interromperá o trabalho e avaliará junto ao aluno seu interesse em continuar ou não participando da pesquisa.

Essa proposta de trabalho contribuirá para fomentar discussões concernentes à realidade educacional existente na escola da atualidade, a fim de pensar como o aluno tem se vinculado ao espaço educativo e como as demandas de conhecimento escolar tem perpassado o processo de aprender do aluno.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a professora PRISCILA OLIVEIRA DE ALMEIDA SANTOS – 71 991598044 (celular e Whats App), e-mail: [psipriscilaalmeida@gmail.com](mailto:psipriscilaalmeida@gmail.com)

Ressaltamos que você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para o aluno participante. Os dados que o aluno nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Comitê de Ética em Pesquisa em

Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: [cepuenb@uneb.br](mailto:cepuenb@uneb.br)

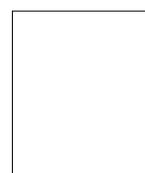
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável: Priscila Oliveira de Almeida Santos.

### Consentimento Livre e Esclarecido



Eu, \_\_\_\_\_, representante legal do menor \_\_\_\_\_, autorizo sua participação na pesquisa **Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal. Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Salvador \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Impressão  
datiloscópica do  
representante legal

**Assinatura do representante legal**

### Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo: **Entre desejo e demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e

assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura do pesquisador responsável**

**Priscila Oliveira de Almeida Santos**