



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA — UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO — DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
— PPGEduc

HELEN ROSE MONTE VERDE DOS SANTOS

REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO:

nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade.



Salvador

2024

HELEN ROSE MONTE VERDE DOS SANTOS

REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO:

nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *strictu senso* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Linha de Pesquisa em Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador – Lpq 2, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais – Gepepe-rs, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito de defesa para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Salvador

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S237s Santos, Helen Rose Monte Verde dos
Real, simbólico e imaginário: nós que entrelaçam o ato educativo frente
aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade /
Helen Rose Monte Verde dos Santos .- Salvador, 2024.
168 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências e anexos.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Ensino. I.
Ornellas, Maria de Lourdes Soares. II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

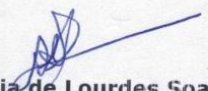
CDD: 370.1

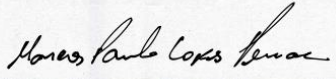
FOLHA DE APROVAÇÃO


REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO: NÓS QUE ENTRELAÇAM O ATO EDUCATIVO FRENTE AOS PROCESSOS SUBJETIVOS DO APRENDER E ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE

HELEN ROSE MONTE VERDE DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da 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. Marcos Paulo Lopes Pessoa
Faculdade Montessoriano de Salvador – FMS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos meus pais, Maria José e Joaquim (*in memoriam*), bases.
À minha filha, Gabriela, quem me torna melhor.
À minha irmã, Dete, apoio incondicional.
Ao amor, Marcelo, meu sol e estrelas.

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Kawo Kabiecile Kawo
Okê arô okê
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Epa raio, machado, trovão
Epa justiça de guerreiro
Ê semba ê
Samba á
O batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar
Ê semba ê
Samba á
Dor é o lugar mais fundo
É o umbigo do mundo
É o fundo do mar
Ê semba ê
Samba á
No balanço das ondas
Okê aro
Me ensinou a bater seu tambor
Ê semba ê
Samba á
No escuro porão eu vi o clarão
Do giro do mundo
Ê semba ê
Samba á
Nas noites de frio minha solidão
Ê semba ê
Samba á
É oceano sem fim, sem amor, sem irmão
É kaô quero ser seu tambor
Ê semba ê
Samba á
Eu faço a lua brilhar o esplendor e clarão
Luar de Luanda em meu coração
Umbigo da cor
Abrigo da dor
Primeira umbigada Mاسemba Yáyá
Yáyá Mاسemba é o samba que dá
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas

Compositores: Joao Roberto Caribe Mendes / Capinan

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, professora permanente e orientadora do PPGEduc/UNEB, que pelo cuidado, sabedoria, atenção singular e escuta profunda, pelos ditos e até pelos não-ditos, orientou-me na constituição dessa pesquisa e produção desse escrito. Pela nossa relação transferencial que favoreceu o passe simbolizado pela conclusão do mestrado.

À Coordenação e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), em especial à Profa. Dra. Liege Sitza que diante de sua escuta cuidadosa e acolhedora contribuiu para a apreensão de saberes e construtos sobre Educação, pertinentes a esse estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs) pelas trocas teóricas e referenciais acerca do objeto de estudo e pelo espaço de vivência com cada um(a) dos integrantes nas atividades gepeanas: Colóquios, Seminários de Verão, Seminários de Inverno, Seminários Internos de Pesquisa, Mostra de Filmes, Bolodório, em especial à Bionor Brandão, Antonia Magaly e Claudia Opa.

Aos Coordenadores, professores e colegas do Fórum de Pesquisa da Lpq2, pelos relevantes diálogos e compartilhamentos de práticas formativas e investigativas em educação.

Às minhas amigas, Diane Reis, Cibele Nascimento e Tassiane Almeida pelo apoio e estável presença em minhas conquistas.

À Cristina Goulart, pelo carinho, trocas, acolhimento aos meus afetos de (des)prazer e conselhos sinceros, inclusive nessa fase acadêmica.

À minha família (mãe e irmãos) pelo amor, escuta, encorajamentos e apoio em todo o meu percurso formativo. Sem esse laço seria ainda mais difícil suportar a falta, os furos e os vazios que me atravessam cotidianamente.

Saúdo a fundamental importância de Orixá que esteve sempre presente dando direção durante toda a minha vida, inclusive nessa fase. Em especial à Exu, que abriu os caminhos e me deu os solavancos fundamentais à minha continuidade no processo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Runas Vikings.....	16
Figura 2 — Scutum Fidei — A santíssima trindade.....	16
Figura 3 — O nó borromeu — O Real o Simbólico e o Imaginário	34
Figura 4 — Grafo do desejo	88
Figura 5 — Le Faux Miroir, René Magritte.....	100
Figura 6 — Pintura do sujeito Marta.....	142
Figura 7 — Pintura do sujeito Bruno.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Banco de dados (BDTD)	22
Quadro 2 — Composição da secretaria.....	92
Quadro 3 — Corpo docente	92
Quadro 4 — Estrutura física.....	93
Quadro 5 — Ancoragem dos dispositivos	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVA	Colégio Estadual Evaristo da Veiga
Geppe-rs	Grupo de pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais
IPA	International Psychoanalytical Association
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RS	Representações sociais
RSI	Real, Simbólico e Imaginário
SsS	Sujeito Suposto Saber
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

MONTE VERDE, H. REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO: nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2024.

RESUMO

A pesquisa nomeada de *Real, Simbólico e Imaginário: nós borromeanos* os quais são tomados por empréstimo a Lacan com vistas a amarrá-los com o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade e tem por objeto o ato educativo no aprender e ensinar. Essa aposta surge a partir das inquietações acerca de qual lugar e posição o aluno ocupa no ato educativo considerando o enodamento borromeano para fazer emergir os processos subjetivos e sua implicação do *savoir-faire* do seu aprender e ensinar. Nesse sentido, a base teórica - metodológica é construída nos estudos da Psicanálise e Educação que tem origem na França e estendidos em diversos países, inclusive o Brasil. Este estudo tem com o objetivo geral analisar de que maneira os elos do Real, Simbólico e Imaginário operam na subjetivação no processo de aprender e ensinar contemporâneo, enquanto que os específicos, por sua vez, pretendem: 1) identificar como se constitui o Real, Simbólico e Imaginário no *savoir-faire* do aluno; 2) Buscar de que maneira os processos subjetivos revelam-se no ato educativo; 3) Buscar como se processa o aprender e ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a base teórico-epistemológica da pesquisa delineou-se dialogando com autores da vertente psicanalítica dentre os quais estão: Freud (1917-1920); Lacan (1936-1980); Ornellas (2011-2019); Mourão (2011); Quinet (2008); Diniz (2011); Almeida e Aguar (2017) e Voltolini (2011), bem como aqueles que basculam os espaços da educação: Freire (1981;1996); Gatti (2002); Imbernón (2010), Kupfer (2007), Charlot (1983-2010). A abordagem é qualitativa assentada no tripé: lócus, sujeitos e dispositivos. O campo empírico deu-se numa escola da rede pública estadual de grande porte da cidade de Salvador. Os sujeitos foram em número de dois, selecionados pelo critério do desejo e os dispositivos de colheita foram assim constituídos: entrevista em profundidade quando um roteiro foi construído e aplicado levando-se em conta a associação livre e a pintura em tela. De posse desse material, as unidades de análises foram pinçadas na perspectiva da análise do discurso de vertente lacaniana, considerando o dito e o não dito, as hesitações, atos falhos, reticências, silêncios, esquecimentos e repetições. (In)conclui-se que o lugar e posição que o aluno ocupa no ato educativo à luz do enodamento borromeano, fez emergir os processos subjetivos do aprender e ensinar. A pesquisa inscreve-se, portanto, nos seguintes achados: os nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do ensinar e aprender estão ancorados nos seguintes topos estruturantes: desejo; escuta; ambivalência; angústia; transferência; identificação; solidão e afeto, nós que atam e desatam para enodar o campo educativo em busca de uma educação que consinta a falta.

Palavras-chave: educação, ato educativo, nó borromeu, processos subjetivos, aprender e ensinar.

MONTE VERDE, H. REAL, SYMBOLIC AND IMAGINARY: we who intertwine the educational act with the subjective processes of learning/teaching in contemporary times. Dissertation (Master's in Education and Contemporary – Postgraduate Program in Education and Contemporary, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2024.

ABSTRACT

The research named Real, Symbolic and Imaginary: Borromean nodes which are borrowed from Lacan to understand them with the educational act in the face of the subjective processes of learning and teaching in contemporary times and has as its object the educational act in learning and teaching. This bet arises from concerns about what place and position the student occupies in the educational act considering the Borromean entanglement to make subjective processes emerge and their implication of the *savoir-faire* of their learning and teaching. In this sense, the theoretical and methodological basis is built on Psychoanalysis and Education studies that originate in France and are extended to several countries, including Brazil. The general objective of this study is to analyze how the links of the Real, Symbolic and Imaginary operate in subjectivization in the process of contemporary learning and teaching, while the specific ones, in turn, aim to: 1) identify how the Real is constituted, Symbolic and Imaginary in the student's *savoir-faire*; 2) Seek how subjective processes are revealed in the educational act; 3) Find out how learning and teaching occurs in the classroom. In this sense, the theoretical-epistemological basis of the research was outlined in dialogue with authors from the psychoanalytic perspective, including: Freud (1917-1920); Lacan (1936-1980); Ornellas (2011-2019); Mourão (2011); Quinet (2008); Diniz (2011); Almeida e Aguar (2017) e Voltolini (2011), bem como aqueles que basculam os espaços da educação: Freire (1981;1996); Gatti (2002); Imbernón (2010), Kupfer (2007), Charlot (1983-2010). The approach is qualitative based on the tripod: locus, subjects and devices. The empirical field took place in a large state public school in the city of Salvador. The subjects were two in number, selected by the criterion of desire and the collection devices were constituted as follows: in-depth interview when a script was constructed and applied taking into account free association and painting on canvas. With this material in hand, the units of analysis were selected from the perspective of Lacanian discourse analysis, considering what was said and what was not said, hesitations, mistakes, reticence, silences, forgetfulness and repetitions. (In)conclusion is that the place and position that the student occupies in the educational act in light of the Borromean entanglement, made the subjective processes of learning and teaching emerge. The research is therefore based on the following findings: the nodes that intertwine the educational act with the subjective processes of teaching and learning are anchored in the following structuring tops: desire; listening; ambivalence; anguish; transfer; identification; loneliness and affection, knots that tie and untie to knot the educational field in search of an education that allows for lack.

Keywords: education, educational act, Borromean knot, subjective processes, learning and teaching.

SUMÁRIO

TOPOS I — HÁ MARES QUE VEM PARA O BEM: INTRODUÇÃO	16
1.1 Estrutura borromeana: oceano à vista.....	16
1.2 Gênese da pesquisa: preparando o navio.....	17
1.3 Minha história: mares dantes navegados.....	19
1.4 Problema, objeto e objetivos da pesquisa: içar das âncoras.....	27
1.5 Resumo dos topos: navio ao mar.....	29
TOPOS II — REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO NO ENLACE DO ATO EDUCATIVO: PROCESSOS SUBJETIVOS DO APRENDER ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE.....	32
2.1 A história do nó borromeu.....	32
2.2 O sujeito constituído como um nó borromeu	34
2.2.1 O registro do Imaginário (1936-1953)	34
2.2.2 O registro do Simbólico (1953-1964)	37
2.2.3 O registro do Real (1964-1980)	41
2.3 Subjetivação emoldurada na psicanálise	44
2.4 O ato educativo.....	50
2.5 Aprender e ensinar: díade necessária?.....	53
2.6 Contemporaneidade: tempo	56
2.7 O enlace entre Real, Simbólico e Imaginário e o ato educativo	58
TOPOS III — TRAÇOS METODOLÓGICOS: MARES DA INVESTIGAÇÃO.....	62
3.1 Inspiração: A carta roubada.....	62
3.2 Psicanálise e educação — episteme da investigação.....	64
3.3 Metodologia — conceito	72
3.4 O método clínico — rota indiciária.....	74
3.5 Método(vias) — jeito geppe@ano de pesquisar.....	80
3.6 Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas.....	82

3.6.1 O modelo do grafo do desejo.....	85
3.7.1 O tripé da pesquisa — a lupa do investigador.....	89
3.7.1 Lócus, sujeitos e dispositivos de colheita	90
3.7.1.1 O lócus da pesquisa	90
3.7.1.2 Sujeitos.....	95
3.7.2 Dispositivos de colheita.....	99
3.7.2.1 Entrevistas	99
3.7.2.2 Pintura em tela	100
3.8 Operacionalização do campo empírico.....	101
TOPOS IV — ANÁLISE DA COLHEITA - enigma a ser decifrado?.....	103
4.1 Mares de fala e de escuta	106
4.1.1 Análise das formações discursivas das entrevistas.....	108
4.2 Mar de cores, tintas e pincéis.....	140
4.2.1 Análise dos eixos da pintura.....	142
4.3 Ancoragem dos dispositivos: mar-com-mar	150
TOPOS V — NOTAS (IN)CONCLUSIVAS: surgem outros mares	154
REFERÊNCIAS	158
ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	165
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	166

TOPOS I — HÁ MARES QUE VEM PARA O BEM: INTRODUÇÃO

Navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 “Navegar é preciso; viver não é preciso”.
 Quero para mim o espírito [d]esta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 (Pessoa, 1982, p.124).

A estrutura borromeana: oceano à vista.

A imagem reportada na capa desta pesquisa trata-se de uma topologia importante que encontrei num aplicativo da internet em resposta a pesquisa sobre nó borromeu. O nó borromeu ou anéis borromeanos são estruturas compostas de três elementos que podem ser representadas de variadas formas ou por um combinado de formas, interligadas de tal maneira que a remoção de uma delas faz com que a estrutura se desfaça por inteiro.

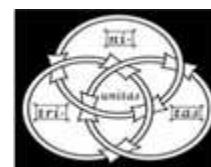
Ao debruçar-me sobre o nó borromeu mergulhei na história de sua construção. Artisticamente, a representação borromeana é bem antiga, aparece na arte budista de milhares de anos atrás, nas pedras rúnicas¹ vikings² e como representação da Santíssima Trindade³ da tradição cristã. Quando usado em representações religiosas, serve para ilustrar a força na unidade.

Figura 1 – Runas vikings



Fonte: Dicionário de símbolos

Figura 2 – Scutum Fidei



Fonte: Triunitas

Por encontrar essa representação triádica em madeira, arvorei-me a pensar sobre esse elemento. A madeira é, desde tempos remotos, de emprego obrigatório em diversos campos da atividade humana. Utilizada como combustível, na construção de moradias e meios de transporte, está presente em três atividades básicas do ser humano: combustível, habitação e transporte. É um material produzido por plantas de variadas espécies, naturalmente resistente,

¹Monumentos memoriais erigidos pelas sociedades escandinavas entre os séculos VIII e XIII (Estudos Medievais 25, 2022).

²Vikings é o termo utilizado para se referir aos povos de origem germânica que habitaram a Escandinávia durante os séculos VIII e XI, em um período conhecido como Era Viking (Silva, 2011).

³A Santíssima Trindade é um mistério de um só Deus em três pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo (Arquidiocese de São Paulo, [s.d]).

mas com peso baixo e que apresenta grande diversidade de características (Burger; Richter, 1991).

Em pesquisa realizada na ciência biológica sobre a madeira, surpreendi-me com um aspecto curioso do elemento. A madeira é incrivelmente heterogênea e variável, de modo que até mesmo duas amostras de uma mesma árvore apresentam valores de propriedade físicas e mecânicas absolutamente diferentes, quase singulares.

Lacan em seu Seminário 20 (1985): mais, ainda, conta que se deparou com o nó pela primeira vez durante um jantar quando avistou sua representação no brasão da família Borromeo. O autor utilizou a figura topográfica do nó borromeu para dar forma à estrutura do ser falante dividido em três partes seguintes: a) real – o que não pode ser representado por imagens ou linguagem, ou seja, é incognoscível, o impensável ou o que resiste. b) simbólico – registro essencialmente linguístico, vinculado ao campo intersubjetivo por meio do qual fazemos trocas com outro e com o campo do conhecimento e da cultura; c) o imaginário – primeiro registro, associado às imagens, que tem como base a estrutura do Eu que vai se formando pela imagem do Outro mediante a identificação. Lacan estabelece que esses três registros estão presentes em todo sujeito e o seu nó é essencial para que a realidade seja consistente, mantendo um discurso e um vínculo social com o Outro. Dessa maneira, as diferentes formas de atar esse nó determinam a estrutura psíquica do sujeito (Lacan, [s.d]).

Gênese da pesquisa: preparando o navio.

Principio minha navegação rememorando o evento gênese dessa pesquisa. Aos oito anos de idade quando cursava a terceira série do antigo curso primário, atual segundo ano do ensino fundamental, vivi uma experiência de desprazer ao ter as minhas respostas da prova de ciências lidas em voz alta, em tom de zombaria, pela professora. Os afetos evocados por essa cena, sua reverberação em minha história de vida e a estratégia usada para atravessá-la são as sementes que germinam em mim o desejo pelo tema. Ao recordar os males dessa experiência, transmuto-os, por meio dessa pesquisa, em mares: Há mares que vem para o bem.

Nos idos dos anos 80, a escola pública só admitia alunos a partir dos sete anos, que iniciavam sua trajetória escolar na série da alfabetização, atual primeiro ano. Como era a mais nova da família, assistia todos os irmãos e primos irem para escola, esperando ansiosamente pela minha vez. Como alternativa, brincava de escola com minhas bonecas, era a professora delas. Minha mãe, mulher que teve seu direito de estudar cerceado em tenra idade, empenhou

todos seus esforços para que seus filhos estudassem. Assim, percebendo meu interesse pela escola, buscou como alternativa matricular-me numa banca⁴.

Tia Edite, a professora da banca, possuía um semblante austero e conduzia a turma de umas 30 crianças com rigor e ordem, tendo como suporte para manter a disciplina a temida palmatória⁵. Lembro-me do meu pavor ao apresentar-me a ela pela primeira vez. Tinha medo da figura da tia, da palmatória, dos colegas, nem sei bem o que temia. Adotei como estratégia observar como as coisas aconteciam durante os encontros e repetia, mesmo sem entender o porquê as coisas tinham que ser daquele jeito: apresentar a lição feita, ouvir orientações e sentar em silêncio para estudar.

Com o passar do tempo, e mais ambientada naquele primeiro espaço escolar, passei a gostar daqueles encontros e notei que, apesar daquele prelúdio de aridez, tia Edite era uma pessoa doce e justa. O momento marcante em que pude capturar a doçura por detrás de sua austeridade, foi quando, durante o horário da merenda, derramei meu suco no espaço coletivo de lanche. Isso era uma infração grave que tinha como punição um golpe de palmatória, levei o meu primeiro e único. Logo em seguida a aplicação da punição, a tia veio doce e perguntou, de forma carinhosa, se minha mão estava doendo. Foi quando percebi que apesar de ter a palmatória sempre por perto, ela não queria e nem gostava de usá-la, e de fato não o fazia com frequência. O seu gesto de preocupação, de alguma forma, evitou a experiência de desprazer com a punição sofrida e me permitiu fazer essa elaboração. Nesse clima de disciplina e de doçura, fui introduzida nas primeiras letras e números. Como resultado desse processo, aos cinco anos de idade, precece para a época, já sabia ler e escrever. No ano seguinte, quando finalmente completei a idade mínima para frequentar as escolas oficiais, tive que ser dispensada de cumprir a segunda série porque apresentava desempenho superior para aquela seriação.

Ao ser adiantada para terceira série, me senti deslocada e insegura. Ao mesmo tempo em que estava feliz por ser a menina inteligente que foi dispensada de cursar uma série, sentia medo, de novo. Da professora, dos colegas, duvidava se tinha condições reais para aquele adiantamento, mas queria estar ali. A primeira unidade letiva foi difícil, não entendia bem o que a professora dizia e relacionava ao fato de não ter cumprido a série anterior. Não me lembro de ter sido acompanhada pela professora para averiguar como eu estava lidando com isso. Como resultado dessa tensa atmosfera, durante as provas, eu não consegui entender nada do que estava sendo perguntado, tive um desempenho ruim em todas as disciplinas. O meu horror surgiu

⁴Ministrar aulas de reforço escolar, geralmente usado no nordeste brasileiro (Mathias, 2010)

⁵Instrumento com que se castiga batendo na palma da mão. (Priberam, 2008)

quando minhas respostas foram lidas pela professora em voz alta como exemplo de erro e eu virei chacota entre os colegas. Meu medo foi materializado. Fiquei paralisada, com medo de ser reconduzida para a série anterior e com muita, muita vergonha.

No dia seguinte, não quis ir pra escola, mas fui obrigada por minha mãe, que não sabia sobre o ocorrido. Temia os olhares dos colegas, imaginava aterrorizada a ridicularização, a zombaria, os sorrisos maldosos e, sobretudo, temia perder o lugar da menina inteligente que foi adiantada de série. Fiz a última prova da semana e pedi aos colegas o nome do livro que estava sendo utilizado. Eu estava sem livro porque a escola não tinha fornecido, era comum na época a deficiência na distribuição de livros didáticos. Sem saber, começava a criar uma estratégia de enfrentamento daquela situação, com um método de estudos que consistia em ler o texto, formular perguntas sobre ele e respondê-las, o que me ajudava apreender os conteúdos.

Posteriormente, já de posse do livro didático utilizado, o método de estudos que desenvolvi mostrou-se eficiente, de modo que, na unidade seguinte, tornei-me a melhor aluna da turma e assim segui, estando sempre entre as melhores notas durante toda minha trajetória escolar. Anos mais tarde, durante meu processo de análise, ao falar sobre meus sonhos recorrentes com a escola, me dei conta do quanto esse episódio ainda reverberava na minha relação com o ensinar/aprender.

Minha história: mares dantes navegados.

A experiência relatada na sessão anterior perpassa até hoje minha atuação como professora. Fazendo-me questionar, agora no outro lado da dífade aprender e ensinar, de que forma o aluno processa o ato educativo no seu saber fazer na sala de aula e fora dela. Aproximei-me da docência como professora de banca, agora denominada de reforço escolar. Muitas famílias recorriam a esse expediente porque não tinham tempo de apoiar os filhos nas tarefas escolares, ou porque não sabiam como fazê-lo. Posteriormente, fui professora de Alfabetização numa escola do bairro. Nessa vivência, comecei a questionar como o aluno aprende a aprender. Não passei mais de três anos na experiência docente, algo em mim resistia ao ser professora. Lembro-me de ouvir de um professor do ensino médio, após uma apresentação de uma atividade oral, que certamente eu seria professora, afirmativa que repudiei em pensamento. Anos mais tarde, fui aprovada no vestibular para o curso de letras vernáculas pela UFBA, porém não finalizei porque apenas enxergava atuação profissional no campo da docência, área que queria me afastar.

Sem saber qual área seguiria na academia, entrei para o mercado de trabalho a partir da minha formação técnica em administração realizada na Escola Pública Teixeira de Freitas em Salvador. A vivência em administração me levou para área de pessoas em empresas privadas, em especial no que tangia ao treinamento e desenvolvimento (T&D). Sem notar, me reaproximava da educação. No setor de T&D, ministrava cursos e palestras de temas técnicos e comportamentais e observei que me sentia muito bem em transmitir conhecimentos, promover o acolhimento e orientar as pessoas, escutando os colaboradores frente aos seus atravessamentos com o trabalho. Essa vivência fomentou a decisão de estudar psicologia na Faculdade da Cidade, uma instituição particular de ensino superior. Os primeiros anos dessa formação foram decisivos para a reaproximação com a psicanálise.

Durante o ensino médio, cursei uma disciplina intitulada psicologia cujo professor era psicanalista e conduziu a disciplina por essa vertente promovendo minha introdução no pensamento freudiano. Na faculdade, o corpo docente era composto em sua maioria também por psicanalistas, o que favoreceu a confirmação da minha afinidade com esse campo teórico. Concomitante à graduação, desenvolvi minhas atividades como gerente da área de pessoas em um hotel de grande porte em Salvador. Contudo, mesmo vivenciando a tarefa de ensinar nessa condição, algo faltava, e essa falta me conduziu de volta à universidade, decidida sobre o campo da educação.

Depois de ter parcialmente resolvido meu conflito entre ser ou não ser professora, fui aceita como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, na disciplina Psicanálise, Educação e Subjetivação porque desejava aprofundar-me sobre o papel da subjetivação no ato educativo e as aproximações possíveis entre a psicanálise e a educação, tendo em vista o modo como esse campo teórico articula o ato educativo, principalmente no que concerne a ênfase na escuta do sujeito singular. Foi sublime estudar o texto de Lacan *A mola do amor*⁶, aprofundar-me no conceito psicanalítico de transferência e sua articulação na díade do aprender e ensinar.

Como psicóloga clínica, escutei e escuto um sem número de falas de pacientes sobre seus atravessamentos em suas trajetórias escolares. Vivências que não foram sequer minimamente elaboradas e constituem embaraços ainda hoje. Enquanto professora, me chama

⁶A mola do amor é um texto publicado por Jean-Jacques Lacan em seu Seminário 8 – *a transferência* em 1960-1961 (Lacan, 2010).

sempre atenção os olhares e falas que são direcionados à minha posição na sala de aula, adotando, também aqui, a atenção flutuante⁷.

Um marco fundante para o direcionamento da minha pesquisa *Real, Simbólico e Imaginário*: nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos de aprender e ensinar na contemporaneidade, foi uma postagem em uma rede social. O autor propôs uma enquete: “*Qual foi a pior coisa que um professor já te falou?*”. No momento que li, a postagem já contava com 15,4 mil respostas, a maioria delas tratava de experiências ruins que interferiram negativamente na díade do ensinar/aprender daquelas pessoas. Deparar-me com essa enquete e com seus comentários fortaleceu em mim o desejo da pesquisa e do mestrado em educação e contemporaneidade da universidade do estado, na linha de pesquisa dois: práxis pedagógica e formação do educador.

Fui aprovada para o curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB e iniciei o cumprimento dos créditos obrigatórios, dentre eles o Tirocínio⁸. Escolhi a disciplina de psicodiagnóstico no curso de psicologia na turma do sétimo semestre pela possibilidade de dividir meus conhecimentos não apenas técnicos, mas também a minha vivência enquanto psicóloga com os alunos. Receber e ofertar afeto aos alunos curiosos inundou-me de alegria e, se havia alguma dúvida sobre o desejo de voltar ser professora, não há mais. São esses os mares que me trouxeram ao mestrado, o reencontro com o meu ser docente, na alegoria da metáfora: Há mares que vem para o bem!

As disciplinas cursadas, as discussões no Geppe-rs⁹ e as sessões de orientação, me familiarizaram com a pesquisa científica em educação e seus pressupostos. Com isso, a pesquisa foi intitulada em ***Real, simbólico e imaginário: nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade***, com o objeto, problema e objetivos que nasceram da reflexão sobre o mal-estar presente no ato educativo e na díade do aprender e ensinar.

Após a pesquisa ser nomeada, o primeiro passo foi o assentamento teórico do ato educativo partindo de Paulo Freire em sua concepção que o ato educativo é também um ato de afeto que considera aluno e professor como agentes do processo. Como agente, o aluno traz toda sua história para a sala de aula e essa história constitui em elemento fundamental no seu aprender. Dessa forma, o ato educativo é o processo de criar a consciência de liberdade para

⁷Descrita por Freud em o *Artigo sobre a técnica* como um estado no qual o analista mantém uma atenção uniformemente suspensa frente a tudo o que escuta. Ou seja, não dirige sua atenção para nada específico; sem expectativas nem inclinações (Freud, 2010a).

⁸Disciplina obrigatória no programa do mestrado que consiste em um estágio na educação em graduação.

⁹Grupo de pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais.

favorecer o rompimento de determinismos propiciando o emergir de um sujeito que vislumbre diversas possibilidades de agir sobre o mundo, percebendo-se como sujeito singular e também como parte da sociedade.

Francisco Imbernón pontua sobre o caráter político do ato educativo pois estabelece que a educação contemporânea não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, uma vez que o contexto complexo da atualidade implica em conceber o conhecimento como um processo em construção, mutável, que engloba questões de análise da realidade social e cultural. Dessa maneira, o ato educativo, para além da transmissão de conteúdos, deve favorecer a promoção de uma atitude reflexiva e investigativa nos alunos, a partir de observação, debate, pesquisa e análise da realidade social.

O passo seguinte foi elaboração do estado da arte para verificar a situação atual de conhecimento envolto no objeto da pesquisa e suas lacunas, que servirão como mote para o direcionamento desse trabalho. A busca foi realizada no catálogo de tese e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborada diante (en)lace entre psicanálise e educação, bordejada na perspectiva borromeana do RSI, no ato educativo e na dáde do aprender e ensinar.

Utilizando os termos “psicanálise”, “nó borromeu” e “ato educativo” como palavras chave, foram encontrados 76 dissertações de mestrados e 21 teses de doutorado, perfazendo um total de 98 documentos, nos últimos dez anos, que versam sobre essa prática. Dentre os achados que chamaram a atenção pela aproximação com o presente estudo, destaco quatro escritos, constantes no quadro 1:

Quadro 1 — Banco de dados (BDTD)

Autor (a)	Título	Ano	Universidade	Resumo
Marcus Scheer	Dissertação de mestrado: O lugar do professor na sala de aula: desafios Contemporâneos para um sujeito de um suposto saber.	2016	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul — UNIJUI	O autor tenta responder, dentre outras questões, por que os alunos têm dificuldade para aprender? Por que os professores estão queixosos e insatisfeitos com o trabalho que realizam? Com base nos preceitos psicanalíticos, de dádes como professor/aluno, ensino/aprendizagem, na tentativa de compreender as fragilidades inerentes ao processo educacional.
Eliana de Jesus Menezes	Dissertação de mestrado: O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas.	2014	Universidade do Estado da Bahia — UNEB	A autora objetivou analisar o (des)investimento da criança-sujeito estruturada na amarração dos anéis do Real, do Simbólico e do Imaginário no conhecimento escolar.

Tiago Dias Ferracioli Azevedo	Dissertação de mestrado: Educação e Psicanálise – Perspectivas de subjetivação do sujeito.	2021	Universidade Ibirapuera	O autor visou o estudo do agir educativo entremeadado a constituição psíquica do sujeito, oferecendo um conhecimento psicanalítico da trama que rege a estruturação psíquica do sujeito. O trabalho faz um percurso com o intuito de verificar a fundação do sujeito desejante a partir da falta.
Bionor Rebouças Brandão Neto	Tese de doutorado: Professor-sintoma: traço que evoca saber no ato de educar.	2022	Universidade do Estado da Bahia — UNEB	O autor insere sua pesquisa teórica, epistemológica e metodologicamente no campo da Psicanálise e Educação, sugerindo que os professores que elevam a docência à condição de sintoma apresentam traço singular e fala autêntica, favorecendo o fenômeno da transferência necessário ao ato educativo.

Fonte: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.

A pesquisa intitulada de O lugar do professor na sala de aula: desafios contemporâneos para um sujeito de um suposto saber de Scheer (2016) está balizada pelos questionamentos sobre as dificuldades do aluno em aprender, a causa da queixa dos professores e qual função deles em sala de aula, dentre outros. O autor faz uma análise, fundeada na psicanálise e seus pressupostos, dos binômios professor/aluno, ensino/aprendizagem, buscando compreender possíveis fragilidades do processo educacional.

O autor pressupõe que, para além da transmissão de conteúdos, o ato educativo do professor implica em suscitar no aluno o desejo de aprender, explanando também sobre o que faz alguém se movimentar, desejar alguma coisa, e como transforma esse desejo em ação. Para ele, o que move o ser humano é o desejo de reconhecimento por aquilo que ele pensa, tendo em vistas que todas as ideias humanas são endereçadas para um outro. Nesse sentido, a linguagem possui seu papel de mediação, mas que não consegue dar conta de tudo sem abrir espaços para novas interrogações, sendo a linguagem também geradora de mal-entendidos (Scheer, 2016).

Em Freud, o autor da pesquisa destaca que a constituição e subjetivação do *Eu*, como sujeito, se dá na relação com o outro através dos processos de identificação com esse outro, e no ato educativo, o professor pode vir a tornar-se esse ideal a ser alcançado, mas que, estando o professor nesse lugar, ele deve seduzir sem hipnotizar (Scheer, 2016).

Menezes (2014) em sua pesquisa O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas parte da escuta de um dos dilemas da escola que é o desinvestimento da criança frente aos aprendizados, analisando através do constructo lacaniano de enodamento borromeico o conhecimento escolar, alcançando grande parte dos objetivos da pesquisa sobre o lugar do conhecimento frente o (des)investimento da criança, nessa pesquisa concebida como sujeito, e

como essa criança nomeia o saber, aportada teoricamente na psicanálise e na psicanálise educação, analisando seus achados a partir da análise do discurso de vertente francesa.

A autora sustenta que a criança-sujeito se constitui no enodamento dos três anéis psíquicos do *Real, Simbólico e Imaginário*. O primeiro anel acontece cedo, quando a criança se vê no espelho e se constitui a partir da primeira identificação com o semelhante ao reconhecer sua própria imagem. Transpondo esse registro para a educação, a autora enoda esse registro com as relações que a criança vivencia na escola.

É no segundo anel, o simbólico, que a palavra faz emergir o sujeito. A criança quando chega ao mundo é mergulhada numa rede de significações que precede sua existência, bordeada pelo desejo que marca seu lugar no mundo. A passagem do Imaginário para o simbólico é quando ocorre o corte da relação dual com a figura materna da criança, momento repleto de ambiguidades. Segundo a autora, a articulação desse segundo anel com o mal estar da educação abordado na pesquisa aparece quando a fala da criança é silenciada pela palavra do Outro (Menezes, 2014).

Menezes segue o escrito definindo o terceiro anel do real, esclarecendo que ele se difere da realidade do senso comum e se define como um buraco, um vazio, irrepresentável, postulado por Lacan para demarcar a incompletude do sujeito. Na escola, o real se presentifica quando a criança não sabe o que quer dizer, quando lhe faltam palavras para nomear sua angústia frente ao processo do aprender (Menezes, 2014).

Na dissertação intitulada de Educação e Psicanálise – Perspectivas de subjetivação do sujeito de Azevedo (2021) o autor visou apresentar os possíveis caminhos de subjetivação do sujeito na ação educativa, atravessado pelo aporte teórico da psicanálise. Para responder seu problema de pesquisa, parte da construção freudiana sobre a constituição do sujeito inconsciente, debruçando-se sobre o mecanismo da ação repressora. Para o autor, a constituição psíquica dos sujeitos está ligada às ações as quais está submetido, sugerindo que a educação segue esse mesmo fluxo.

Inspirado nas referências teóricas utilizadas, o autor articula que as narrativas recebidas e ofertadas fornecem meios de expressão e alimentação do sujeito, tomando-o, portanto, como efeito do produto do discurso que vai situar o sujeito atual e atribuindo a linguagem uma importância fundamental para o seu estar no mundo (Azevedo, 2021).

Ancorado nos pressupostos da psicanálise e educação, o autor enfatiza que a transferência nos processos de ensino-aprendizagem entre professor e aluno ultrapassa os motivos reais desse encontro e aposta que a educação tende a ser mais frutífera quando se debruça sobre a subjetivação dos sujeitos em questão. Por fim, o autor conclui que as práticas

educativas são espaços discursivos que afetam o sujeito em constituição, levantando reflexões acerca do ato educativo entremeado na constituição psíquica dos sujeitos envolvidos como uma saída para promover uma práxis assentada no cuidado com a educação (Azevedo, 2021).

Brandão Neto (2022) em sua tese de doutorado intitulada *Professor-sintoma: traço que evoca saber no ato de educar* sugere que os professores-sintoma apresentam traço e fala autênticas o que favorece o fenômeno da transferência necessária ao ato educativo, fortalecendo o espaço de aprendizagem, inspirando e evocando no aluno o desejo pelo aprender. A pesquisa foi de inspiração clínica, tendo entrevistas e testemunhos como dispositivos de coleta que foram analisados a partir da topologia histórica do discurso.

O autor responde a questão da pesquisa sobre o professor-sintoma pontuando que é possível afirmar que a docência se oferta como possibilidade de elaboração para os atravessamentos da história do professor. Essa elaboração, como forma de reparação de sua história, propiciada pela ação docente, favoreceu o surgimento do professor-sintoma e seu fazer autêntico, ampliando o alcance do ato educativo.

Brandão Neto (2022) pontua, ainda, que o professor-sintoma oferece seu ser faltante, a partir do qual estrutura-se sua práxis docente, reconhecendo sua singularidade, sem receios de se posicionar em consonância com sua subjetivação, assumindo, dessa forma, a autoria de sua própria docência. Escapando aos modelos, esculpindo-se na prática do encontro com o outro e com seu próprio ser.

As perspectivas discursivas construídas pelos autores Scheer (2016), Menezes (2014), Azevedo (2021) e Brandão Neto (2022), pautadas nos referenciais psicanalíticos e em suas pesquisas em livros, artigos e achados de pesquisa, enriquecem a discussão sobre de que maneira os registros do *Real, Simbólico e Imaginário* enodam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar. A pesquisa de Scheer (2016) assenta-se nas experiências vividas pelos professores em seu processo de aprender que refletiram e continuam a refletir, muitas vezes de forma inconsciente, no seu ato de ensinar e nos convoca a repensar nossas práticas pedagógicas.

O escrito de Menezes (2014) articula como o enodamento se presentifica na sala de aula no processo de aprendizagem da criança-sujeito, fazendo um percurso profícuo para articular que o des(investimento) da criança-sujeito estruturada em letras borromeicas, não é somente de ordem pedagógica, mas marcado pelo desejo da criança.

Azevedo (2021) aborda os processos de subjetivação do sujeito e pontua a perspectiva que os endereçamentos recebidos e ofertados no espaço escolar afetam o sujeito em constituição, marcando a importância da transferência presente no processo de aprender e

sugerindo o debruçar-se sobre esse constructo para evocar reflexões sobre o cuidado com a educação.

Por fim, Brandão Neto (2022) convoca àqueles que pretendem dedicar-se ao ato educativo a construir, a partir de sua história atravessamentos e embaraços, uma práxis autêntica, assentada em sua falta, desejo e singularidade, para ampliar o alcance do ato educativo.

Debruçar-me sobre os escritos desses autores, aguçou, ainda mais, meu desejo em investigar o que há de enigmático em torno do entrelaçamento dos processos subjetivos da díade aprender e ensinar e o ato educativo, enodado no nó borromeu. As construções discursivas citadas direcionam-se ao papel do professor e seus desafios, enquanto que essa pesquisa gira seu olhar para o aluno enquanto sujeito que, ao receber os endereçamentos do professor, a partir de sua singularidade e atravessado pelo social, busca dar conta e produzir significados, construindo a poíese¹⁰ que lhe é possível, tendo em vista as vicissitudes biológicas, sociais e culturais as quais está submetido, bem como a sua subjetivação. Nesse sentido, o escrito de Menezes (2014) aproxima-se em muito com o objeto dessa pesquisa, tendo em vista o percurso realizado pela autora sobre a articulação com o desinvestimento da criança-sujeito estruturada na amarração dos anéis.

O Real, Simbólico e Imaginário são os registros que estruturam o sujeito como um nó borromeano, conceito fundamental na teorização lacaniana, por conseguinte, é premente uma conceituação, ainda que introdutória, desses três constructos. Lacan levou cerca de 30 anos para desenvolver essa teoria e admitiu no Seminário 22 – RSI (Lacan, 197-?), sua difícil conceituação. O imaginário é um conceito desenvolvido a partir da referência de que o ser humano é um tipo de animal e, portanto, tem processos da espécie homo sapiens-sapiens¹¹ que interferem em seu arrolamento com o outro, a partir de sua relação com as imagens. Posteriormente, o autor evoluiu para a noção de imaginário da linguagem, ou seja, a ilusão do sujeito ao pensar que o que ele fala é entendido pelo outro da mesma forma que é entendida por si. Essa expectativa de simetria alienada e projetada é o que está na base das reações de agressividade do sujeito quando diante do que é desconhecido como idêntico a si, e consequentemente concebido como uma ofensa ao seu modo de ser e viver.

O registro do simbólico corta o plano do imaginário e Lacan o articula com o inconsciente, sendo definido como um sistema cujo nenhum elemento tem um significado em

¹⁰*Poiesis* é um termo de origem grega clássica que significa fazer, criar, produzir (Castrob, 2022).

¹¹O *Homo sapiens sapiens* é a denominação científica do homem moderno, sendo uma subespécie do *Homo sapiens*. O termo *Homo sapiens* deriva do latim “homem sábio, homem que sabe” (Magalhães, [201-?a]).

si, destarte tudo é inferido a partir da relação que o elemento tem com a totalidade, em outras palavras, o registro do simbólico envolve toda atividade do sujeito relacionada à linguagem. Dessa construção decorre a afirmação lacaniana de que o *inconsciente é estruturado como uma linguagem*. Por fim, o registro do real que ganha maior importância no final do ensino lacaniano e se distingue da realidade. Tal registro é aquilo que o sujeito tem que subtrair da realidade para que a realidade, que é composta pelo heterogêneo do simbólico e do imaginário, apresente-se de forma harmoniosa, dotada de sentido. É aquilo que não tem sentido, impensável, que escapa e faz o sujeito tropeçar, sendo, portanto, impossível de ser nomeado.

Problema, objeto e objetivos da pesquisa: lanço as âncoras

Frente a essa postulação lacaniana descrita anteriormente de que o sujeito é estruturado como um nó borromeu, o que significa dizer que a experiência humana se estrutura a partir desses três registros e do conseqüente entendimento que o ato educativo e o aprender e ensinar estão também enodados por esses registros, surgem as questões que permeiam essa pesquisa.

Objeto da pesquisa: O ato educativo no aprender e ensinar do aluno.

Problema da pesquisa: Que lugar e posição o aluno ocupa no ato educativo considerando o enodamento borromeano para fazer emergir aos processos subjetivos e sua implicação no “*savoir –faire*”¹² do seu aprender e ensinar.

Objetivos:

Objetivo Geral: Analisar de que maneira o ato educativo do aluno enodado no Real, Simbólico e Imaginário, faz emergir os processos subjetivos subjacentes do aprender e ensinar.

Objetivos Específicos:

1. Identificar como se constitui o Real, Simbólico e Imaginário no *savoir-faire* do aluno;
2. Buscar de que maneira os processos subjetivos revelam-se no ato educativo;
3. Escutar como se processa o aprender e ensinar na contemporaneidade.

¹²Saber fazer, perícia, habilidade (DPLP, 2008-2022).

Imbernón considera que não se pode negar que a escola contemporânea evoluiu, mas sem romper, contudo, com as diretrizes as quais foi criada: centralista, transmissora e selecionadora... Para esse autor, educar na realidade complexa da atualidade implica na mudança do enfoque tecnicista e burocrático, para a transformação da escola num ambiente que considere como fundamental a dialogicidade, inserida no contexto cultural, social e comunitário, considerando a importância das relações que se estabelecem com as pessoas dentro e fora da instituição. (Imbernón, 2000).

A educação é um campo da sociedade que é ocupado por diversos atores, tais como, o Estado, as religiões, a família, que muitas vezes sentem a atividade docente como uma ameaça aos seus interesses. O discurso paranoico do governo no exercício dos anos 2018-2022 lançou sementes danosas que culminaram em um ataque massivo às ciências. A comunidade científica testemunhou atônita um incessante bombardeio de desinformação, que atingiu, especialmente, aos professores e ato educativo. Acusações se proliferaram por todo país, alunos filmando e denunciando supostas tentativas de doutrinação, familiares exigindo que teóricos reconhecidos não ministrassem palestras nas escolas de seus filhos por conta de um suposto enviesamento político partidário, ataques ao legado de Paulo Freire, teorias de conspiração sobre ideologia de gênero, desrespeito ao estado laico, militarização das escolas, enfim, ameaças de inúmeras ordens.

Tais sementes germinaram porque encontraram solo fértil tanto na educação pública precarizada, quanto na educação privada assentada sob a égide do capital. Somados a todas essas questões, está uma realidade pós-pandêmica que colocou a sociedade numa dependência tecnológica e num consequente bombardeio de informações de diversas ordens.

Diante dos desafios antigos e atuais, arvore-me a pensar sobre o ato educativo na contemporaneidade, quais reflexões urgem aos agentes da educação diante desse panorama. É importante que ato educativo se atente à de transformar informação em conhecimento e cabe ao professor saber despertar no aluno a capacidade de estudar, de questionar as informações que recebe, de selecionar, de se comunicar. É necessário, portanto, que o ato educativo provoque uma atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de fornecer conteúdos já prontos e acabados. Os desafios são muitos, as tensões não cessaram, e estão longe de cessar.

A singularidade do sujeito nessa investigação advém dos constructos da psicanálise na perspectiva de condição de sujeito de desejo que se estrutura a partir dos três registros psíquicos do *Real*, *Simbólico* e *Imaginário* e se constitui no e pelo outro, atravessado pelo laço social, conceitos que aprofundarei mais adiante. Diante disso, essa pesquisa busca viabilizar um

diálogo ao ofertar escuta no espaço escolar, frente às discussões crescentes na contemporaneidade sobre o ato educativo e o aprender e ensinar.

Resumo dos topos: navio ao mar.

Topos I, esse que aqui escrevo, fundamento a gênese do meu desejo sobre pesquisa nomeada ***Real, Simbólico e Imaginário: nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade***, articulando minha experiência como aluna, como professora. como psicóloga e como psicanalista. Introduzo a definição histórica de nó borromeu, uma representação milenar existente em várias culturas e esclareço o entrelaçamento com a imagem da capa ao objeto dessa pesquisa. Intenciono introduzir o leitor na definição lacaniana dos três registros psíquicos os quais em seu enodamento estrutura o sujeito. Dessa forma, procuro problematizar o ato educativo e o aprender e ensinar na contemporaneidade partindo do estado da arte e delimito o problema e os objetivos da referida pesquisa, navegando pelo mar de Pessoa, enlaçado nessa pesquisa em “há *mares* que vem para o bem”.

Topos II aprofundo a história do nó borromeu no ensino lacaniano, percorrendo sua construção que durou cerca de trinta anos, bem como a história de Jacques Marie Émile Lacan e sua importância significativa para psicanálise em seu retorno à Freud e mergulho na máxima lacaniana de que o sujeito é estruturado como um nó borromeu. sigo a maré da psicanálise e educação e costuro um enlace entre RSI e ato educativo. Ainda no Topos II discorro sobre subjetivação dentro do viés da psicanálise destacando o tempo da lógica do inconsciente descrito por Lacan através do Sofisma dos três prisioneiros como: tempo de ver, tempo de compreender e momento de concluir. Também nesse topo, problematizo sobre conceber ou não o aprender e ensinar como uma díade e levanto questões sobre que tempo é esse que chamamos de contemporaneidade. Os teóricos utilizados foram:

Aproximações teóricas	
Ato educativo	Paulo Freire (1981; 1996; 2007), Imbernón (2010), o Ornellas (2017), Voltolini (2020)
Subjetivação	Freud (1917-1920) Lacan (1936; 1980), Mourão (2011) e Quinet (2008).
Psicanálise e educação	Ornellas (2017) Jerusalinsky (2000), Kupfer (2007),
Nó borromeu	Lacan (1936; 1980), Mourão (2011) e Quinet (2008).

Topos III refere-se à rota metodológica adotada nessa pesquisa. Parto da inspiração da interpretação lacaniana do conto de Alan Poe (1981) A carta Roubada porque lá encontrei elementos de uma investigação que me fez pensar que a postura de um pesquisador se assemelha com a do investigador que decifra o enigma do conto, indicando a rota indiciária utilizada nesse trabalho. Defino o ato de pesquisar a partir de GATTI (2010, p.9-10) como: “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa[...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” e assento essa pesquisa no campo da pesquisa qualitativa através no método clínico, sob os pilares e princípios epistemológicos da pesquisa em psicanálise e educação. Defino o lócus, os sujeitos e os dispositivos de colheita como tripé da pesquisa. Os dispositivos de colheitas serão entrevista em profundidade e pintura em tela e, por fim, delineio o aporte para análise dos dados inserida na análise psicanalítica do discurso em perspectiva lacaniana. Os aportes teóricos da metodologia são:

Aproximações teóricas	
Conceito de método	Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2010) Marconi e Lakatos (2003)
Rota investigativa	Diniz (2011); Almeida e Aguiar (2017); Voltolini e Gursky (2020);
Método(vias)	Ornellas (2017)
Dispositivos, lócus e sujeitos	Lacan (1936; 1980), Mourão (2011) e Quinet (2008). Freud (1895-1939); Dunker (2020); Merleau-Ponty (2002); Dunker; Paulon e Milán-Ramos (2016).

Topos IV içô a âncora do meu navio e sigo em rota de decifrar o enigma dos dados indo ao campo empírico, encontrando os sujeitos e aplicando os dispositivos em busca da construção de perspectivas e acerca do nó borromeu e seu enlace ao ato educativo, tentando responder ao problema dessa pesquisa, objeto e objetivos que orbitou em torno dos processos subjetivos e o emergir do “savoir-faire” do aprender e ensinar na contemporaneidade.

As letras (in)conclusivas apresentaram indícios de que o enodamento borromeano do real, simbólico e imaginário, enquanto estrutural da subjetividade humana, se apresenta como o oceano por onde o sujeito navega na construção do seu aprender e ensinar, percorrendo por mares conscientes e inconscientes, marés de encontros e desencontros, tempestades e mudanças de rota. Após a navegação pelos mares dos teóricos imbricados com o ato educativo, psicanálise e educação e processos subjetivos do aprender e ensinar que possibilitaram conversas fecundas e múltiplas com os sujeitos, com a orientadora e com minha própria história, bordeada ao objeto

da pesquisa, naveguei até chegar aos mares das (in)conclusões que ao fim, mostraram oceanos outros a desbravar.

As letras que estão neste escrito compõem o diário de bordo desta navegação emergidas em cada movimento realizado pelo navio que eu, enquanto capitã da embarcação, realizei por ação e também por omissão, inclusive, pelos momentos que me vi à deriva e quis me entregar ao mar da paralisia. Resgatada pelo desejo fundante da pesquisa, construí um registro autêntico na tentativa de convidar o leitor a refletir sobre o enodamento borromeano entrelaçado ao ato educativo e os processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade.

**TOPOS II — REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO NO ENLACE DO ATO
EDUCATIVO: PROCESSOS SUBJETIVOS DO APRENDER ENSINAR NA
CONTEMPORANEIDADE**

Gostaria de retê-los um instante sobre o nó borromeano. Este nó consiste estritamente no fato de que três é o seu mínimo. Se vocês fizerem uma cadeia, levando em conta o sentido comum que essa palavra tem para vocês. Se vocês desenlaçarem dois anéis da cadeia, os outros anéis permanecem ligados. A definição do nó borromeano parte de três. E, a saber, que se de três vocês rompem um dos anéis, eles ficam livres todos os três, ou seja, os dois outros se soltam. O notável nisto que é um fato de consistência é que a partir daí, vocês podem colocar um número indefinido de anéis e será sempre verdadeiro que, se vocês romperem um desses anéis, todos os se vocês romperem um desses anéis, todos os outros, sejam quantos forem, estão livres (Lacan, [s.d]. p.9)

2.1 A história do nó borromeu

Inauguro essa seção com um preâmbulo para contar resumidamente a história do psicanalista Lacan. Nascido na Paris em 13 abril de 1901, seus pais foram Alfred Lacan (1873-1960) e Émile Baudry (1876-1948) e teve três irmãos. Sua família burguesa, católica e conservadora, subsistia a partir da fabricação de vinagre e mostarda. Seus estudos iniciais foram realizados em escolas religiosas. Entretanto, em sua adolescência, passou a envolver-se mais com a filosofia, via Espinosa¹³ e Nietzsche¹⁴ se aproximando da vanguarda literária de sua época. Era um tempo em que a intelectualidade francesa contestava o discurso médico e a psicanálise se expandia na França.

Formado em medicina com especialização em psiquiatria, engajou-se rapidamente no grupo que era responsável pela introdução da psicanálise na França que seguia em oposição aos ideais científicos tradicionais da medicina da época. Em 1932, publicou sua tese de doutorado: Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade e a partir daí fez sua transição da psiquiatria à psicanálise. Era uma época de contestação da psicanálise em curso, a grande e rápida expansão da teoria e a formação de diferentes correntes promovia uma desvirtuação. O desvio mais importante se deu na natureza da psicanálise e do inconsciente e Lacan, levado por essa tendência, arvorou-se em uma rigorosa releitura da obra freudiana.

Em 1953 passou a proferir seminários em um dos anfiteatros do Hospital Saint-Anne, comentando sistematicamente todos os grandes textos freudianos. Tais seminários duraram

¹³Baruch de Espinosa (1632–1677) também chamado de Espinosa ou Espinoza foi um filósofo racionalista holandês, um dos mais importantes da filosofia moderna (Baruch, [201-?]).

¹⁴Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900) foi um filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX, nascido na atual Alemanha (Nietzsche, [201-?]).

mais de 10 anos e, de 1953 a 1963, sua obra consolidou-se na França. Em 1964, saiu da Sociedade Psicanalítica de Paris, ligada à IPA¹⁵ e fundou a *École Freudienne de Paris*, deslocando seu seminário para a *École Normale Supérieure* o que provocou uma mudança no perfil dos seus ouvintes que passou a incluir a maioria dos jovens filósofos franceses, como Foucault¹⁶, Deleuze¹⁷, Derrida¹⁸, dentre outros.

Em conferência proferida em 08 de julho de 1953 para a Sociedade Francesa de Psicanálise intitulada de O Simbólico, o Imaginário e o Real considerada por Lacan como um prefácio e orientação dos estudos em Psicanálise, admitiu não haver abordagem mais completa sobre a subjetivação humana do que aquela extraída do ensino freudiano pontuando uma necessidade de retorno a origem por considerar existir, naqueles tempos, um desvirtuamento e até mesmo uma degradação dos ensinamos de Freud.

Em 1974, envolvido por esse novo público, Lacan foi convidado e aceitou dirigir a Universidade de Paris VIII o departamento de psicanálise fundado por Serge Leclaire em 1969. Leclaire tinha feito sua formação com Lacan sendo um dos seus principais discípulos. A partir daí, foi ocorrendo uma mudança progressiva na obra lacaniana no sentido de uma aposta crescente em fazer da psicanálise uma ciência — sonho de Freud.

Conduzido pelo seu estilo e pela tendência da época, construiu seu arcabouço teórico partindo da perspectiva de contestação do discurso da psicanálise vigente. Não aceitando os desvios impostos à teoria e prática freudianas principiando suas obras a partir de uma releitura aprofundada de Freud. Dessa forma, Lacan não só retomou os pressupostos freudianos como foi para além deles, criando novos conceitos, sem inserir, contudo, novos paradigmas, mas sim, fundamentando seu ensino nos pilares originais, sendo consagrado como o grande intérprete da obra freudiana.

Em seu Seminário 20 (1985): mais, ainda, Lacan conta que se deparou com o nó pela primeira vez durante um jantar quando avistou no brasão da família italiana Borromeu o nó borromeu. Ao longo de quase toda sua obra, o autor ocupou-se em dizer o que o nó borromeu, em termos psicanalíticos, não era. Descreveu, pois, que não se trata de uma metáfora, mas sim

¹⁵A instituição criada por Freud, a IPA (sigla em inglês para Associação Psicanalítica Internacional) tentou normalizar um processo sustentado no tripé análise pessoal, estudo e supervisão, para que um aspirante a psicanalista pudesse assim ser autorizado (IPA, [201-?]).

¹⁶Michel Foucault (1926–1984) foi um filósofo francês contemporâneo que se dedicou à reflexão entre poder e conhecimento (Michel, [201-?]).

¹⁷Gilles Deleuze (1925–1995) foi um filósofo francês cuja obra filosófica é considerada uma das principais representantes da filosofia continental e do pós-estruturalismo, de modo que ocupa um lugar importante nos debates contemporâneos sobre sociedade, política e subjetivação (Gilles, [201-?]).

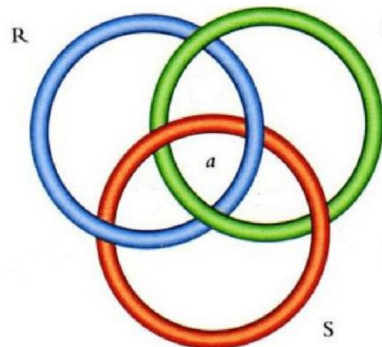
¹⁸Jacques Derrida (1930–2004) foi um filósofo franco-magrebino que criou o conceito da desconstrução, revolucionário no contexto das humanidades (Fuks, 2021).

de uma homologia, ou seja, é homóloga a estrutura do ser falante. Também não é um modelo, nem uma representação. Não é cosmológico porque não se pretende com ele explicar todas as questões do universo e nem é transcendente porque seus conceitos estão restritos à psicanálise. É um objeto matemático, uma curva fechada sobre si mesma no espaço topológico. A noção de nó em matemática corresponde a uma estrutura cujas pontas são unidas de tal forma que não podem ser desfeitas. Uma imersão de um círculo no espaço euclidiano¹⁹ tridimensional (Prates, 2018).

2.2 O sujeito constituído como um nó borromeu

Fecho aqui o parêntese e quero agora voltar ao que tenho a desenvolver aqui hoje, a saber que só encontrei uma única forma de dar a estes três termos, *Real*, *Simbólico* e *Imaginário*, uma medida comum, que é enlaçando-os neste nó bobô...borromeano (Lacan, [197-?], p. 13).

Figura 3 — O nó borromeu — *O Real o Simbólico e o Imaginário*



Fonte: (adaptado de LACAN, [197-?], p. 19).

Como forma de introduzir o conceito de nó borromeu desenvolvido no ensino lacaniano, principio essa seção com um percurso em torno da teorização dos três registros que o compõe tomando como estratégica didática a seguinte divisão: I) O registro do imaginário (1936-1953); II) O registro do simbólico (1953-1964); III) O registro do real (1964-1980).

2.2.1 O registro do imaginário (1936-1953)

Como dito anteriormente, o início da teorização lacaniana foi um retorno à Freud como resposta ao desvirtuamento resultante da rápida expansão da psicanálise em sua época que

¹⁹O espaço euclidiano é o espaço fundamental da geometria clássica que foi introduzida pelo matemático grego Euclides de Alexandria e é representado geometricamente por três retas perpendiculares entre si em um ponto comum denominado origem do espaço (Vieira, [201-?]).

deixava de ser uma experiência de confronto do sujeito pela linguagem, revertendo-se em instrumento de adaptação social. Um dos pontos iniciais do resgate à Freud foi considerar o inconsciente como uma experiência proveniente da subversão humana à linguagem. Desse modo, o inconsciente não se refere a conteúdos, mas se estrutura como uma linguagem e possui leis e regras próprias.

A metáfora do espelho, em uma primeira construção, corresponde à imagem que a criança tem acerca do seu corpo, imagem essa que é formada a partir do olhar da mãe que assume um lugar de espelho. Até esse momento, a criança tem apenas uma imagem fragmentada de si, mas na medida em que a mãe lhe direciona um olhar, a criança se reconhece nele. Contudo, ela ainda não se vê como é, mas sim, como é vista pela mãe. Disso resulta uma construção ilusória do Eu, uma alienação ao outro, um desconhecimento de si, ou seja, instaura-se uma confusão, um estranhamento na criança, entre si e o outro.

A partir da teoria do estágio do espelho, descrita como a fase em que o sujeito, alienado de si mesmo, encontra sua determinação a partir de um significante outro, a criança adquire sua primeira identificação, o que Freud (2010b) define como a formação do *Eu Ideal*, em três tempos:

- a) Percepção de si mesmo a partir do reflexo no espelho de uma imagem real que resulta numa confusão entre si e seu corpo, tomado até aqui como um corpo fragmentado;
- b) Percepção de que aquela imagem refletida não é real, mas sim um reflexo, ocorrendo uma distinção entre a imagem do outro e a realidade do outro;
- c) A criança estrutura a certeza que aquela imagem refletida corresponde a si mesmo e constrói o Eu ideal, base para o narcisismo.

A principal relevância dessa teorização é que esse Eu ideal, sustentado numa imagem refletida de um outro, marca na subjetivação humana, de maneira inexorável, a dimensão imaginária promovida pelo olhar do Outro²⁰, construindo uma identificação primordial alienada, indeterminada de si mesmo, quando o sujeito escuta, pela primeira vez, do Outro primordial: esse é você!

²⁰Lacan descreve o grande *Outro* para designar um lugar simbólico que, tanto pode ser um significante, a lei, o nome, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus, que determina o sujeito, tanto inter como intra-subjetivamente, em sua relação com o desejo (Zimerman, 2008).

A identificação com o Eu ideal ocorre em paralelo com a entrada da criança no complexo de Édipo. Freud se apropriou da tragédia clássica grega do mito de Édipo para explicar o vínculo triádico entre mãe, pai e filho. Em suas postulações, a entrada no complexo coincide com o final do estágio do espelho e também pode ser tomado em três tempos:

- a) Ser o falo - fase que ocorre em paralelo com o último tempo do estágio do espelho em que a criança constrói a certeza de que aquela imagem refletida é sua. Embora já identificada ao ideal, a criança ainda está fundida com a imagem da mãe, contudo, já se estabelece aí uma precariedade que a introduz no campo da falta, da insatisfação. Essa insatisfação é vivida também como uma insatisfação materna, o que leva a criança se identificar como aquilo que falta à mãe, tomando o falo como primeiro significante para nomear a falta. Em outras palavras, o falo não é objeto de desejo da criança, mas sim desse Outro primordial (a mãe);
- b) A dialética do ser – consiste no fato de que, uma vez sendo falo, implica pressupor que o Outro deseja que algo lhe falta. Contudo, se a criança fosse realmente um falo, nada faltaria para essa mãe e isso gera essa dialética entre ser ou não ser o falo. É nessa oscilação entre ser e não ser que entra em cena o terceiro elemento da tríade, o pai. Esse pai é visto como intruso, o primeiro sinônimo de castração. A criança percebe que não é mais tudo para a mãe, não é mais falo, há o pai. Essa percepção vai estruturar a lei do pai, que falaremos mais adiante;
- c) A dialética do ter – nessa dança existencial entre ser ou não ser o falo, o complexo de Édipo passa a ruir, iniciando a fase da aquisição do Ideal do Eu que corresponde à identificação secundária em Freud.

Sobre o Eu Ideal e Ideal do Eu, retornemos à Freud:

O desenvolvimento do Eu consiste num distanciamento do narcisismo primário e gera um intenso esforço para reconquistá-lo. Tal distanciamento ocorre através do deslocamento da libido de um Eu ideal para um Ideal do Eu imposto de fora, e a satisfação, a partir do cumprimento desse ideal. Ao mesmo tempo, o Eu enviou investimentos libidinais de objeto. Ele se empobrece em favor desses investimentos, tal como do ideal do Eu, e novamente se enriquece mediante as satisfações ligadas a objetos, assim como pelo cumprimento do ideal (Freud, 2010b, p. 33).

E mais:

[...] a incitação do ideal do Eu, cuja tutela foi confiada à consciência moral, partiu da influência crítica dos pais intermediada pela voz, aos quais se juntaram ao curso do tempo, os educadores, instrutores e, como uma hoste inumerável e indefinível, todas as pessoas do meio (Freud, 2010b p. 29).

Em síntese, o Eu Ideal se configura como aquilo que o sujeito pensa ter sido, um lugar que supostamente ocupou no desejo de suas figuras parentais, nas expectativas da sociedade, naquilo que o Outro espera dele, uma instância do narcisismo. Esse movimento fantasmagórico o coloca num lugar de objeto para o Outro, numa tentativa de negar a falta, a castração, que promove o apagamento de sua divisão enquanto sujeito desejante, um lugar para ao qual se recorre diante do desamparo, num arranjo vão e mal feito para escapar da angústia.

O Ideal do Eu, por outro lado, como instância secundária formada a partir do complexo de Édipo, é uma substituição simbólica desse narcisismo primário, que sinaliza para o sujeito, o que deve ser como um ideal, tomando algo, alguém, uma ideia, um valor, para autorizar o seu próprio desejo. Enquanto o Eu Ideal é uma construção imaginária, o Ideal do Eu, é uma instância simbólica que indica como o sujeito deve ser para poder desejar aquilo com quem ou com o que se identifica. Correspondendo a um substituto da cena inicial cujos pais eram seres supremos em bondade e autoridade, mas que em algum momento também são percebidos pelo sujeito enquanto faltantes e que serão substituídos por outras instâncias que os representam: professores, mestres, figuras de admiração que serão fundamentais na sua maneira de amar. O Ideal do Eu é um farol que ilumina o caminho do sujeito do desejo cuja natureza é de ser sempre inalcançável.

O imaginário é, em suma, um conceito desenvolvido a partir da referência de que o ser humano é um tipo de animal e, portanto, tem processos da espécie *homo sapiens-sapiens* que interferem em seu arrolamento com o outro a partir de sua relação com as imagens. Posteriormente, Lacan evoluiu para a noção de imaginário da linguagem, ou seja, a ilusão do sujeito em pensar que o que ele fala é entendido pelo outro da mesma forma que é entendido por si. Essa expectativa de simetria alienada e projetada é o que está na base das reações de agressividade do sujeito quando diante do que é desconhecido como idêntico a si, e consequentemente concebido como uma ofensa ao seu modo de ser e viver.

2.2.2 O registro do simbólico (1953-1964).

Até aqui o imaginário não correspondia como uma das três dimensões subjetivas fundamentais do RSI, apenas com a introdução do simbólico que ele adquire essa característica.

Ao avançar sua teoria, Lacan estabelece que o que entra em cena e toma centralidade na determinação da subjetivação humana é o que é dito sobre esse corpo mais do que o olhar da mãe sobre esse corpo. Assim, para além do Eu, há um sujeito que é falado pelo Eu, um sujeito submetido às leis e regras da linguagem.

A partir dos seus estudos da linguística e com a progressiva ênfase dada ao registro simbólico na constituição da subjetivação, Lacan chegou à tese de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, ao afirmar que o sujeito está submetido às regras da sua própria fala e que essa fala está subvertida pela submissão às regras da linguagem. Essas regras se expressam por palavras que atropelam, vacilam, falam mais ou outra coisa que aquilo que o sujeito intencionava falar, para além daquilo que conscientemente queria dizer (Mourão, 2011).

O registro do simbólico ancora-se na teoria do significante. Nos conta Mourão (2011) que Lacan importou elementos da antropologia e da linguística tomando a linguagem em seu universo de fala e das relações sociais, pois quando falamos, o fazemos sempre para um outro. Importou da antropologia de Levi-Strauss a concepção de que a origem da sociedade se deveu ao desenvolvimento da linguagem; e da linguística de Saussure e Jakobson²¹ a contribuição teórica foi substancial.

Saussure desenvolveu a ideia de que língua e fala são coisas distintas, sendo a língua um sistema de valores inseridos na subjetivação de cada sujeito, predominantemente um objeto linguístico. Já a fala é o ato de apropriação da língua realizada por cada sujeito que está atravessado por diversos elementos, não necessariamente linguísticos. Lacan se interessa especialmente pela noção de signo. O signo em Saussure é uma unidade mínima de significação presente em toda língua composto de duas partes: o significado e o significante (Mourão, 2011).

A partir desse pressuposto, Lacan desenvolve sua própria formulação acerca de signo e significante colocando a significação em dependência da cadeia de significantes definindo o que ele chamou de primazia do significante, porque o inconsciente se interessa muito mais pelo significante do que pelo significado, estabelecendo, dessa maneira, o fluxo entre uma relação de significado e significante em duas redes: rede dos enunciados e rede das enunciações. Destarte, o sentido do que se fala só é dado a posteriori, através de um significante que vai ser recolhido no Outro, ou seja, o sujeito recebe do Outro sua própria mensagem invertida estando o sujeito alienado a esse Outro em todo enunciado, pois precisa passar pelo significante do Outro para o sujeito se instituir e se reconhecer (Mourão, 2011).

²¹Roman Osipovich Jakobson foi um pensador russo, considerado um dos mais importantes linguistas do século XX e um pioneiro da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte (Bittencourt, 2012).

Sobre o significante em R. Jakobson, Mourão (2011) explana que para esse autor a linguagem possui uma estrutura bipolar que convoca duas operações semânticas: a sincronia e a diacronia. A sincronia é correspondente à rede dos significantes e a diacronia à rede dos significados. Na sincronia operam-se as metáforas – figura de linguagem que substitui a palavra por outra em função de alguma familiaridade, criando novos sentidos para uma palavra; já a diacronia estaria ligada à figura da metonímia – que corresponde a possibilidade de designar um objeto pelo nome de outro, ou parte pelo todo, mantendo o sentido, mas com palavras diferentes.

Lacan aproximou a metáfora e a metonímia aos conceitos de condensação e deslizamento freudianos. A condensação demonstrada pela metáfora, é uma substituição de um significante por outro, como encontramos na poesia. A metonímia é uma articulação de um significante por outro por deslizamento, como encontramos na poesia. Nesse sentido, Quinet (2008) sintetiza o que Lacan quis dizer ao afirmar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem:

A fala é a presentificação, na palavra, da linguagem. A fala implica o sujeito a dirigir-se ao *Outro*, implica reconhecimento do *Outro* e a articulação, em palavras, da demanda e do desejo em relação ao *Outro*. Quando Lacan se refere à linguagem, trata-se da articulação dos significantes entre si com suas leis: metáfora e metonímia. É a isso que ele se refere ao dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem [...] (Quinet, 2008, p. 44).

O sujeito é efeito dos significantes, ou seja, é um sujeito tomado no campo da linguagem. Esse campo convoca um interlocutor o que implica entender que o sujeito é um produto da sua inter-relação com um outro. Isso confere uma característica de exteriorização, de um ter que se haver com uma realidade que preexiste a si mesmo. Os códigos da língua e da cultura nos são transmitidos por um outro ao qual dependemos, até para sobreviver, por uma grande parte da nossa existência. Por isso, esse outro se transforma em um grande Outro. Sobre a teoria do significante, resume Mourão (2011):

Por fim, é fundamental insistir no fato de que a teoria do significante foi elaborada para dar conta do sujeito do inconsciente, da subversão desse sujeito pela linguagem e pela fala. As figuras da metáfora e da metonímia são as condições pelas quais se apreende esse sujeito naquilo que é sua única condição de existência ou de consistência: seu sintoma, que é uma metáfora, e em seu desejo, que é uma metonímia (Mourão, 2011, p. 69).

Os códigos da linguagem são transferidos ao sujeito por um outro. Esse Outro não é uma pessoa, mas um lugar, que mesmo estando vazio, continua a existir, e mesmo estando

ocupado, também se refere a um vazio. É também um lugar externo, ainda que seja encarnado por aquele que exerceu a função materna e, enquanto lugar externo é a representação da cultura, dos códigos, do simbólico, ou seja, um Outro significante, convocado pela fala ao qual o ser humano pode perceber-se, reconhecer-se e significar-se (Mourão, 2011). A dependência do sujeito em relação ao significante foi ilustrada por Lacan:

Eu lhes trouxe, da última vez, um primeiro apanhado da identificação que produz o Ideal do eu, na medida em que este é o ponto de saída, o ponto-pivô, o ponto de conclusão da crise do Édipo em tomo da qual se iniciou a experiência analítica, e em tomo da qual ela não para de girar, ainda que assuma posições cada vez mais centrífugas. Insisti nisto, em que toda identificação do tipo Ideal do Eu vinculava-se ao relacionamento do sujeito com certos significantes, no Outro, aos quais chamei insígnias, e nos quais essa própria relação vinha enxertar-se num outro desejo que não o que havia confrontado os dois termos, o sujeito e o Outro, como portador dessas insígnias (Lacan, 1999, p. 316).

Ao aprofundar a teoria do significante, o autor coloca o sujeito do inconsciente, inexoravelmente, enquanto sujeito da falta, dividido. A partir do significante, a fissura que se abre quando o sujeito precisa se expressar através de palavra enoda um desdobramento em que é possível estabelecer a diferença no humano entre sujeito, demanda e desejo. A demanda nasce porque a necessidade precisa ser nomeada, ou seja, deve passar pela lei do significante que possibilita metáforizações sobre o que se pede. Essas substituições metafóricas apontam aos sentidos do Outro apontando para a necessidade um componente afetivo, o que a afasta do biológico tornando-a demanda.

Essa relação entre o sujeito e o Outro, capitaneada pelo complexo de castração²² desemboca na bifurcação estrutural da subjetivação operada pela *metáfora paterna*²³ que marca a entrada do sujeito no simbólico. A interdição paterna institui a falta que estrutura o desejo no sujeito e, a partir da simbolização dessa falta, dentro da lógica do falo, ele estrutura sua posição subjetiva, ou seja, a maneira como o sujeito se confronta com sua castração irá estruturar sua subjetivação.

O registro do simbólico corta o plano do imaginário e Lacan o articula com o inconsciente. É definido como um sistema cujo nenhum elemento tem um significado em si,

²²O complexo de castração para Lacan trata-se de uma operação simbólica que se refere ao falo enquanto um objeto imaginário e não o real. O temor de castração é normatizante e estruturante para a criança, porquanto proíbe o incesto e faz a necessária cunha interditora na díade fusional que a criança estiver tendo com a mãe. Além disso, afirma Lacan, a assunção da castração simbólica, por parte da criança, promove a falta que cria o desejo, então não mais necessitando esse desejo de estar subordinado aos da mãe, ou submetido aos do pai (Zimerman, 2008).

²³Lacan inicialmente definiu essa função com o nome de função do pai, depois, como função do pai simbólico, mais tarde, *metáfora paterna* e, finalmente, a partir do seu estudo do Caso Schreber, deu o nome definitivo de Nome-do-Pai, grafado com hífen. Ele introduziu essa expressão em 1953, a fim de designar o significante da função paterna (Zimerman, 2008).

destarte tudo é inferido a partir da relação que o elemento tem com a totalidade, em outras palavras, o registro do simbólico envolve toda atividade do sujeito relacionada à linguagem, dessa construção decorre a afirmação lacaniana de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, [s.d]).

2.2.3 O registro do real (1964-1980)

Antes de iniciar a escrita sobre o real, retorno aos tópicos anteriores para destacar os pontos principais abordados até aqui. Do registro do imaginário, destaca-se o estádio do espelho que institui a divisão do Eu a partir do olhar e da fala do Outro, uma cisão que inscreve uma falta imaginária marcante na subjetivação humana. Ao tomar o sujeito como ser submisso e subvertido pela linguagem, aprofunda-se a noção de sujeito dividido, consolidando essa divisão na base da construção da subjetivação. Da dimensão do simbólico, destaca-se a teoria do significante que institui o sujeito do inconsciente através da metáfora paterna na qual ocorre o recalçamento do significante do desejo da mãe, o falo, que é substituído por um significante paterno.

A teorização acerca do registro do real se deu a partir do aprofundamento da teoria do significante. Quanto mais a dimensão da linguagem era explorada por Lacan, quanto mais ele aprofundava-se na subversão e submissão do sujeito, mais se aproximava com o impossível de ser dito, de ser representando, seja por palavras, seja por imagem. O real foi o nome dado por Lacan para representar essa impossibilidade (Mourão, 2011).

Nesse campo irrepresentável está o registro do real que é o lugar do impossível de se dizer, que escapa à linguagem e às imagens. Durante a construção de sua teoria sobre a dimensão do real e, ao deparar-se com o impossível de dizer, Lacan buscou uma forma de representação fora das palavras, pela via matemática, a topologia. Para tanto, recorreu a tudo que estava ao seu alcance para dar consistência às descobertas freudianas, aproximando-se da filosofia, antropologia, linguística, matemática, lógica, dentre outras (Mourão, 2011).

O registro do real ganha maior importância no final do ensino lacaniano e se distingue da realidade. O registro do real é aquilo que o sujeito tem que subtrair da realidade para que a realidade, que é composta pelo heterogêneo do simbólico e do imaginário, apresente-se de forma harmoniosa, dotada de sentido. É aquilo que não tem sentido, impensável, que escapa e faz o sujeito tropeçar, sendo, portanto, impossível de ser nomeado.

Destarte os três registros do RSI estejam em equivalência de articulação, cada registro possui suas funções. O real é o que sempre retorna, da ordem do impossível, ao qual o sujeito

não tem acesso. O registro do simbólico é o lugar do tropeço, do equívoco estrutural entre o sujeito e a língua. O registro imaginário empraza sentido ao simbólico, aos significantes, ou seja, o pensamento não é apenas simbólico (Lacan, 197-?).

Ao recorrer à topologia, Lacan encontrou meios para exemplificar o real que está fora da linguagem, para além disso, recorrer à topologia, permitiu que a construção borromeana não fosse deformada por quem utiliza, uma vez que os objetos topológicos, por sua peculiaridade, não comportam distorções. Contudo, o nó borromeano de três elos perfeitamente atados, não existe, sendo, dessa forma, um modelo. Em cada sujeito o nó borromeano se constituirá de uma forma, contudo, o sujeito sempre se constitui inserido nesse modelo, conforme afirma Lacan:

E é nisto que eu pretendo que o aparente modelo, que é o nó borromeano, constitua exceção, mesmo que também esteja situado no imaginário, exceção a esta suposição de que o que ele propõe é que os três que ali estão funcionem como pura consistência, sabendo-se se apenas que é pela ligação entre si que eles consistem (Lacan, 197-?, p. 19).

No centro estrutura borromeana há objeto *a*, objeto causa do desejo do sujeito da linguagem que representa a falta que é estruturante ao ser, ou seja, no centro do nó há a falta que enoda o sujeito que navega entre os três registros. O sujeito, artesão dos três registros, se define pelas amarrações as quais ele vai criando e respondendo ao longo da vida, modelado pelos traços, pelas marcas de sua história. Lacan no Seminário 10 – a angústia conceitua o objeto *a*:

[...] direi que o objeto *a* não deve ser situado em coisa alguma que seja análoga à intencionalidade de uma noese. Na intencionalidade do desejo, que deve ser distinguida dele, esse objeto deve ser concebido como a causa do desejo. Para retomar minha metáfora da há pouco, o objeto está atrás do desejo. É desse objeto *a* que surge a dimensão cuja evitação, na teoria do sujeito, tem produzido a insuficiência de toda a coordenação cujo centro se manifesta como teoria do conhecimento, gnoseologia. Aliás, a novidade topológica estrutural exigida pela função do objeto é perfeitamente sensível nas formulações de Freud, nominalmente nas concernentes à pulsão (Lacan, 1992, pp.115-116).

Num primeiro momento da construção lacaniana, o objeto *a* foi tomado como especular, um objeto especular do Eu. A partir da construção do grafo do desejo, constructo que abordarei mais a frente, torna-se objeto de desejo e passa ocupar lugar na fantasia fundamental com a função de fixar o sujeito em algum significante do Outro, fazendo corte no deslizamento infinito, já que é metonímico. Contudo, nessa perspectiva, o objeto *a* ainda era um objeto de identificação que intermediava as relações do sujeito com o Outro e confundia-se, muitas vezes, com o falo (Mourão, 2011).

No referido seminário, o objeto *a* é descrito em uma apresentação topológica e a partir disso, passa a se constituir como diferente do objeto especular e metonímico. Lacan descreve que nem toda a libido é investida na imagem especular, sobrando um resto que fica no corpo pulsional, como algo irrepresentável. Assim, o objeto *a* não tem forma, não tem imagem, sempre escapa e só é apreendido quando enodado ao significante de um objeto de desejo do Outro, expondo um dos maiores aforismos de Lacan (1979, pp.212-213): “o desejo do homem é o desejo do Outro”, interpretado da seguinte forma por Antonio Quinet (2008, p. 92): “O desejo humano, para se constituir enquanto tal, é um desejo que incide sobre outro desejo. O desejo animal incide sobre um objeto, sobre a coisa, e o desejo humano incide sobre um outro desejo. É um desejo de desejo.”

Finalmente, no Seminário 16 – de um ao Outro, Lacan (2008) apodera-se do conceito de mais-valia definido por Karl Marx²⁴ para fazer analogia ao que chamou de *mais-de-gozar*, e conceitua definitivamente o objeto *a*:

O mais-de-gozar é uma função da renúncia ao gozo sob o efeito do discurso. É isso que dá lugar ao objeto *a*. Desde o momento em que o mercado define como mercadoria um objeto qualquer do trabalho humano, esse objeto carrega em si algo da mais-valia. Assim, o mais-de-gozar é aquilo que permite isolar a função do objeto *a* (Lacan, 2008, p. 19).

Em outros termos, o objeto *a*, como objeto de *mais-de-gozar*, é o resto que sobra da operação da linguagem em que o sujeito renuncia parte do gozo. Adquirindo, dessa maneira, uma posição definitiva de falta, de um buraco, constituído entre os três registros da subjetivação – RSI, resultante das operações realizadas pelo sujeito no seu confronto com a castração. Eis aqui o postulado fundamental da psicanálise, a estruturação do sujeito a partir de um furo, organizador e correlato ao objeto perdido desde sempre e que é a condição necessária ao desejo. O objeto *a* é, portanto, objeto causa do desejo.

Como vimos anteriormente, o sujeito já nasce cindido e a noção de desejo surge a partir da primeira experiência de satisfação. Há nessa experiência um algo a mais, um “não sei o que”, que dá origem ao *mais-de-gozar* que é perdido nas outras experiências seguintes. Essa perda causa uma tensão e uma busca interminável, incessante, por essa experiência primeira. A maneira como cada sujeito estabelece essa busca define sua maneira de gozar. O gozo é,

²⁴Karl Marx (1818 – 1883) foi um filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão cujo pensamento político e filosófico exerceu uma enorme influência na história intelectual, econômica e política subsequente (Bezerra, [201-?]).

portanto, aquilo que obturaria a falta e a relação entre o sujeito e aquilo que ele inconscientemente escolhe para reparar essa falta, é sua fantasia, sua forma de gozar.

2.3 Subjetivação emoldurada na psicanálise

Diversas abordagens teóricas tentam dar conta do conceito de subjetivação, ora convergem, ora divergem, entretanto, a complexidade do tema, é entendimento unânime em todas as perspectivas. É exatamente essa natureza complexa que torna o tema tão instigante, provocador. O termo subjetivação é definido no dicionário da língua portuguesa como qualidade do que é subjetivo. O termo subjetivo vem do latim “*subjectivus*” que se refere a algo relativo ao sujeito ou nele existente, que se passa no seu espírito ou no pensamento e resulta de percepções pessoais.

A conjuntura histórica é elemento estruturante no processo de produção da subjetivação o que implica dizer que a sociedade faz parte da constituição psíquica não podendo, portanto, ser desconsiderada da constituição do sujeito que se constrói nela/dela. O objetivo dessa seção é abordar como a subjetivação é construída nos sujeitos nos conceitos emoldurados pela psicanálise.

A construção lacaniana articula a subjetivação humana definida em função da fala e da linguagem e instituída a partir do campo das representações – do simbólico e do imaginário, e do campo do impossível de ser representado – o real, estabelecendo que os registros do *Real*, do *Simbólico* e do *Imaginário* se enodam numa estrutura borromeana, instituindo uma terceira tópica na teoria psicanalítica, sustentada pela tríade do RSI.

A dependência do sujeito em relação ao Outro, esse grande outro que não é uma pessoa, mas um lugar; que não é um semelhante, mas um princípio de alteridade. Esse lugar simbólico de onde o sujeito recebe sua própria mensagem de maneira invertida, que atravessa a forma como ele localiza as pessoas em suas relações e como ele se escuta, mais além de si mesmo, aquilo que o precedeu fundado na estrutura do significante, revela dois campos da instituição de sua subjetivação: o campo do ser e o campo do sentido. O campo do ser refere-se ao sujeito que depende dos sentidos que lhe são dados pelo Outro; e o campo do sentido refere-se ao Outro compondo o saber inconsciente. Entre esses dois campos existe um espaço impossível de ser representado: o real.

A partir da teoria dos significantes estabelece-se que esses dois campos se articulam por meio de duas leis: a metáfora e a metonímia, sendo a metáfora como uma substituição de um significante por outro, como temos na poesia, o que Freud deu o nome de condensação; e a

metonímia que é a articulação de um significante por outro, tomando uma parte pelo todo como na prosa, que corresponde ao deslizamento em Freud. Lacan propõe, a partir de Freud, que essa articulação corresponde às leis do inconsciente, pois essas são as leis fundamentais da linguagem e também as leis do inconsciente, sendo a metáfora aquilo que constitui sintoma, e a metonímia, o que dá característica ao desejo (Quinet, 2008).

Afirmar que o inconsciente se funda e articula-se pelo significante implica dizer que ele está articulado pela palavra do Outro, concepção que correspondeu o avanço da teoria freudiana, elaborada por Lacan, pois introduziu uma terceira tópica, sustentada na tríade do Real, do Simbólico e do Imaginário conforme desenvolvido no Topos II. Essa noção de inconsciente sustenta toda a subjetivação que se dá em função da linguagem.

Lacan (1999) em seu Seminário 5 – as formações do inconsciente – utiliza o esquema que denominou de grafo do desejo para ilustrar a dependência do sujeito na lógica simbólica em relação ao significante, introduzindo os termos pelos quais o sujeito e seu desejo se situam como efeito do significante, ou seja, pela via da palavra do Outro, criando, de forma retroativa, um sentido seu, atravessado por esses significantes advindos do Outro. A intenção do sujeito que nasce da necessidade passa, inicialmente, pelo Outro, para depois voltar ao sujeito, produzindo assim um sentido seu. A criança aprende que para satisfazer seus desejos depende de um Outro e essa dependência a faz entrar no registro da demanda do “ter que pedir”.

O desejo inconsciente e o próprio inconsciente advêm dessa consequência lógica de dependência do sentido do sujeito em relação ao significante do Outro. Por ter que passar por esse caminho, a necessidade ganha contornos de amor, de demanda de amor. Portanto, para se significar, o sujeito precisa passar pelo Outro instituindo, assim, os dois campos da subjetivação: o do ser e o do sentido, expondo a natureza dividida do sujeito.

As duas operações lógicas fundamentais trazidas por Lacan como estruturação da subjetivação são: a reunião/alienação que indica que um sujeito só é constituído, e constituído como alienado, quando dois significantes se reúnem, no espaço entre um e outro em que o sujeito aparece como efeito. Essa primeira operação significativa promove a segunda operação que é corte/separação no sujeito do Outro donde se produz um resto ao qual o sujeito se identificará (Mourão, 2011).

Tais operações colocam em cena duas faltas inseridas no processo de subjetivação, a falta simbólica, que é resultado do sujeito ter que falar para dizer o que quer, o que aciona a operação da alienação; e a segunda falta, a real, como consequência da primeira, um resto, que institui a pulsão, ou como diz Mourão (2011, p.78), em nota de rodapé: “se, na dimensão do imaginário, o olhar do Outro provoca uma unificação do sujeito – da dimensão do seu corpo

(eu ideal), na dimensão do simbólico, a voz do Outro provoca o esquartejamento simbólico, uma retaliação, onde se ancoram as pulsões parciais.”

No tempo da separação, engendrado pela falta simbólica, o sujeito se apropria das leis do significante conjugando seu fantasma fundamental, montagem essencial para sua consistência. Articulam-se assim, dois campos de submissão do sujeito à linguagem: 1) campo do significante, em que o sujeito é instituído enquanto significante indefinido; e 2) campo do objeto, em que o sujeito tenta encontrar algo com o qual possa preencher aquilo que perdeu. Desse modo, o sujeito consegue uma representação imaginária da falta em substituição do significante fálico, uma forma de dar sentido, construindo seu arranjo fantasmático para ir à vida.

Tendo a subjetivação condicionada pela submissão do sujeito à linguagem, ao simbólico, institui-se o sujeito do inconsciente, que é diferente do Eu, e um desejo inconsciente, diferente do instinto. No que se refere ao desejo, essa submissão opera para além das necessidades biológicas, inscrevendo-se assim, as demandas relacionadas ao campo das representações, campo perpassado pelas metáforas e metonímias, o que se constitui como uma perda por ser uma busca que vai além das necessidades naturais. Nesse ponto, encontram-se as demandas, que passam por palavras – pelo Outro. Essa perda implica numa busca incessante por algo que falta, algo que não existe.

No que se refere ao objeto, essa perda como produto da submissão ao simbólico, configura-se como real, pois essa satisfação total e direta é perdida, o objeto perdido. Essa ausência gera uma tensão que leva o sujeito a uma busca repetitiva que, articulando-se com o desejo, denomina-se gozo. Nessa dança, musicada pela submissão ao simbólico, o movimento entre desejo e gozo caracteriza a subjetivação humana e estrutura seu psiquismo.

Antes de discorrer sobre a noção de desejo, apresento a definição psicanalítica de gozo, partindo de Freud (2010):

Também nos chama a atenção que os instintos de vida tenham bem mais a ver com nossa percepção interna, pois se apresentam perturbando a paz, trazendo tensões cuja eliminação é sentida como prazer, enquanto os instintos de morte parecem realizar seu trabalho discretamente. O princípio do prazer parece mesmo estar a serviço dos instintos de morte; é certo que vigia também os estímulos de fora, avaliados como perigosos pelas duas espécies de instintos, mas, sobretudo, o aumento de estímulos a partir de dentro, que chegam a dificultar a tarefa de viver (Freud, 2010c, p. 171).

Em outras palavras, o gozo em Freud seria a tentativa incessante de redução de tensão do aparelho psíquico, correspondente a uma tentativa de ultrapassagem do princípio do prazer, via pulsão de morte, correspondendo à busca do objeto perdido. Já na releitura lacaniana, a

partir da teoria dos significantes, o gozo constitui-se como uma tentativa do sujeito em tamponar sua falta, sua castração, formas que serão, inclusive, norteadoras de sua posição subjetiva.

Finalmente, discorro agora sobre o desejo recorrendo ao que nos diz Lacan (1999):

Observei que, até Freud, esse elemento em si sempre fora reduzido e, sob certo aspecto, precocemente elidido. Isso é o que permite dizer que, até Freud, qualquer estudo da economia humana partia mais ou menos de uma preocupação com a moral, com a ética, no sentido de que se tratava menos de estudar o desejo do que, desde logo, reduzi-lo e discipliná-lo. Ora, é com os efeitos do desejo, num sentido muito amplo - o desejo não é um efeito colateral -, que temos, na psicanálise, que lidar. O que se manifesta no fenômeno do desejo humano é sua subdução intrínseca, para não dizer sua subversão, pelo significante. Eis o sentido de tudo o que me esforço por lembrar-lhes aqui - a relação do desejo com o significante (Lacan, 1999, p. 261-262).

A demanda sempre convoca o Outro, demanda de amor e reconhecimento, que não visa o objeto, mas o Outro, o amor do Outro. Contudo, na passagem da necessidade para a demanda algo se perde e é nessa perda que se instaura o desejo, na margem que a demanda se separa da necessidade. Por estar submetido aos significantes do Outro, o desejo se ergue num lugar de falta, o que o faz deslizar na cadeia de significantes sem nunca ser apreendido, tornando o desejo, como sempre sendo o desejo de outra coisa.

O desejo é tomado como desejo do Outro, afinal, o que o Outro quer? O desejo humano se instituiu como desejo do Outro, mas numa relação inconsciente em que se coloca enquanto objeto desse Outro. Para melhor exemplificar, voltemos à primeira experiência humana de satisfação. A criança, por não ter meios de satisfazer suas necessidades por si só, depende de um Outro, a mãe, o Outro primordial. Essa mãe dará sentidos próprios, a partir do seu desejo, às necessidades do bebê, que agora surgem como frio, fome ou qualquer outra coisa, que tornam signo para criança daquilo que a mãe deseja dela.

Ao responder essas necessidades, a partir de seus próprios significantes, a mãe introduz seu desejo na criança, instaurando nela a dimensão desejante. Assim, o desejo humano nasce, irreduzivelmente, inscrito ao desejo do Outro, submisso aos significantes desse Outro, o que a imerge num enigma sobre o sentido dessa demanda do Outro.

Quando precisa nomear suas necessidades, pela via da linguagem, através dos significantes do Outro, algo se perde e nessa perda o desejo se instaura como uma falta, uma falta vivida como uma falta no ou do Outro, o que leva o sujeito à pergunta: o que ele quer de mim? A busca por respostas para essa questão é o que irá estruturar no humano toda a sua subjetivação, quando inscrito numa estrutura neurótica e submetido ao complexo de castração, em consequência da falta simbólica, falta de um significante, sendo o falo o significante do

desejo materno, dimensionado uma lógica fálica na estruturação da subjetivação, no campo das representações tanto simbólicas quanto imaginárias (Mourão, 2011).

O aprofundamento da teoria do significante impôs a Lacan articular teoricamente, pela via da linguagem, a dimensão da sexualidade e das pulsões humanas. Recorrendo à lógica e a matemática, o registro do real passou a reivindicar um lugar de destaque na subjetivação e assim o autor chegou a sua última formulação do conceito sobre o sujeito. No processo de constituição do sujeito através da operação primeira de significação metafórica, resta um algo irrepresentável, que se inscreve do corpo. Esse resto produz um não-saber do sujeito sobre si mesmo. Dessa articulação, Lacan fundamentou a inconsistência do ser, que só encontra consistência na fantasia, no registro imaginário. Esse percurso conduziu o autor à lógica do significante que foi resultante da evolução da teoria do significante, e o sujeito passou a ser considerado como sujeito do inconsciente.

A lógica já era usada por Lacan desde o percurso da construção do simbólico o que o levou abordar o inconsciente pelo viés do tempo. Na obra *Os Escritos*²⁵, em seu texto *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, Lacan (1998) demonstrou como um sujeito adquire, na sua relação com o Outro, uma certeza antecipada sobre si:

A referência a esses dois sujeitos evidencia bem o valor lógico do sujeito da asserção. O primeiro, que se exprime no "se" do "sabe-se que", dá apenas a forma geral do sujeito noético: ele pode igualmente ser deus, mesa ou bacia. O segundo, que se exprime em "os dois brancos" que devem reconhecer "um ao outro", introduz a forma do outro como tal, isto é, como pura reciprocidade, porquanto um só se reconhece no outro e só descobre o atributo que é seu na equivalência do tempo próprio de ambos. O [eu], sujeito da asserção conclusiva, isola-se por uma cadência de tempo lógico do outro, isto é, da relação de reciprocidade. Esse movimento de gênese lógica do [eu] por uma decantação de seu tempo lógico próprio é bem paralelo a seu nascimento psicológico. Da mesma forma que, para efetivamente recordá-lo, o [eu] psicológico destaca-se de um transitivismo especular indeterminado, pela contribuição de uma tendência despertada como ciúme, o [eu] de que se trata aqui define-se pela subjetivação de uma concorrência com o outro na função do tempo lógico. Como tal, ele nos parece dar a forma lógica essencial (muito mais do que a chamada forma existencial) do [eu] psicológico (Lacan, 1998, p. 208-209).

O Sofisma dos três prisioneiros conta que três prisioneiros podem sair de uma prisão desde que declarem corretamente ao seu carcereiro se às suas costas existe um disco branco ou um disco preto, sendo que existem dentro do jogo apenas dois discos pretos e três discos brancos. Na análise da estória, Lacan propõe três formas temporais de solução do enigma, considerando que diante da proposta do carcereiro, os três prisioneiros só teriam a possibilidade

²⁵Os Escritos é o nome do primeiro livro publicado por Lacan em 1966 (Mourão, 2011).

do acesso à liberdade junto uns com os outros, na lógica do coletivo, sendo o tempo de cada prisioneiro correspondente ao tempo de suas relações, não com seu tempo individual.

Na primeira solução o prisioneiro vê dois discos negros e imediatamente conclui que é branco, operando numa direção que o coloca dentro de uma imediaticidade, que o leva a uma conclusão sem mediação. Na segunda solução, o prisioneiro vê um disco preto e um disco branco e fica na dúvida. Diante da dúvida, ele para pensar que, se o outro que é branco está vendo um preto como ele e não saiu, é porque ele não é preto, porque se tivesse visto dois pretos, teria saído. Ou seja, o fato do outro prisioneiro não agir, significa que ele é um branco. E na terceira solução, os três prisioneiros vem às suas costas três discos brancos. Essa circunstância impõe uma solução complexa que envolve momento de incerteza, perda da certeza e de recuperação dessa certeza, ou seja, os prisioneiros chegam à certeza a partir dos seus equívocos, dos obstáculos, daquilo que eles não podem saber imediatamente e das relações estabelecidas entre eles.

Ao analisar o sofisma, Lacan demonstrou que em função de uma operação lógica de conclusão, o sujeito, para dizer o que é, imagina o que o Outro pensa sobre ele. Essa operação acontece num tempo não cronológico, podendo, inclusive, ocorrer em simultaneidade ou de forma invertida, obedecendo a uma lógica de três circunstâncias diferentes: 1) o instante de ver; 2) o tempo de compreender e 3) o momento de concluir.

- a) O instante de ver – momento que o sujeito é impessoal, o tempo do flagrante de uma evidência. O momento do pavor e da estranheza familiar em que o sujeito do inconsciente é evocado.
- b) O tempo de compreender – momento em que surgem as hipóteses acerca do que se é em contraponto ao pensamento acerca que o Outro tem dele. É um momento não mensurável podendo ser instantâneo
- c) O momento de concluir – é o momento da pressa em dizer o que se é. O sujeito apressa-se para não instalar no Outro uma dúvida sobre si. É uma antecipação que também pode ser uma negação. É o momento da introjeção.

Esses três tempos articulados correspondem ao tempo lógico que é o tempo da produção do sujeito, do sujeito do inconsciente. O tempo lógico marca a relação do sujeito com sua possibilidade única de existência que é através da fala, da linguagem. Tempo que tem a ver com as regras do inconsciente. Lacan estabelece, portanto, que o instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir são formas que vão organizar a constituição do sujeito

em suas relações primárias com a mãe, com o pai, com o falo e com a falta, num tempo que está assentado sob essa lógica e não ao tempo cronológico.

2.4 O ato educativo

Aprendemos com Paulo Freire (2007), em sua concepção progressista, que educar é construir, é criar no sujeito a consciência da liberdade e a possibilidade de romper o determinismo, reconhecendo, através da educação, que o sujeito interfere na realidade de hoje e do futuro. Formar sujeitos-cidadãos consiste em fomentar a ampliação da sua visão de mundo, ofertando diversas possibilidades de agir sobre ele, de perceber-se como sujeito único, mas também como parte da sociedade.

[...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 2007, p. 33).

Conceber que o ato educativo é também um ato de afeto implica em pensar ações que afirmam esse entendimento. Promover a aceitação das diferenças, recusar qualquer forma de discriminação de gênero, cor de pele, classe social, origem, estrutura familiar é viver a educação em sua essência. O acolhimento se concretiza na aceitação das diferenças. Respeitar que o aluno traz toda sua história para a sala de aula e que essa história é fundamental no seu processo de aprendizagem e que, portando, não deve ser desconsiderada, ao contrário, é partir desse saber para mostrar-lhes novas perspectivas e pontos de vista. Ao considerar o universo próprio das alunas e alunos é possível fazer nascer uma aprendizagem significativa²⁶ com compreensão dos fatos e percepção de seus papéis na sociedade e sua importância como cidadão. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador do qual faço parte? (Freire, 2007, p. 67).

²⁶Para Ausubel, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideia já existente na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos (Pereira, 2010).

Educar implica uma postura ética frente a alteridade, não somente em relação aos alunos, mas ao processo educativo. O ato educativo deve propiciar um ambiente que vise o crescimento integral desses, despertando neles uma identificação com o sujeito-cidadão, crítico, reflexivo e consciente de sua responsabilidade na sociedade.

As relações professor/aluno são dinâmicas, Paulo Freire (1981) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* afirma que se todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, aluno e professor abrirão novos horizontes de acordo com a realidade e imaginação de todos os sujeitos envolvidos. As relações estabelecidas no processo educativo são de grande valor na educação, já que a afetividade constitui a base de todas as relações das pessoas diante da vida, diante de si mesmo. Freire acredita que: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1981, p. 78).

Na rotina da sala de aula circulam acontecimentos significativos, tanto para o aluno, como para o professor. Esses acontecimentos podem contribuir para o desenvolvimento, não só do aluno, mas também do professor, ou seja, é uma relação de extrema importância para o diálogo sobre a educação e para a construção da sociedade. A educação deve ter por função produzir a singularidade do sujeito, observando o essencial e a organização dos meios que cada sujeito possui para compreender a realidade que o cerca. Uma proposição educativa que silencia e invisibiliza o papel do aluno como agente parte do ato educativo, numa tentativa de ajustar o sujeito dentro de perspectivas previamente esperadas ou buscadas como padrão, sob a égide dos mecanismos do mercado, eclode na cotidianidade os vários impasses e mal-estares na educação. Sobre a educação pautada sob a égide do mercado, pontua Jerusalinsky em seu artigo *Educação para não ser sujeito*:

A industrialização crescente abraçou com afinco esse novo projeto de uma escola formadora de uma massa repetidora de um saber padronizado, capacitada para se comportar de modo idêntico dia após dia, induzida a valorizar a uniformidade, velocidade e constância de sua produção (Jerusalinsky, 2017, p. 71).

O autor postula que a apropriação da educação pelo mercado que propiciou um maior acesso dos sujeitos aos espaços de conhecimento e contribuiu para sua inserção no laço social, apresenta-se, na contemporaneidade, de forma paradoxal, outrossim consiste numa posição de contradição, uma vez que ampliação não verteu-se numa possibilidade de uma autonomia que fosse possível a cada um alcançar, mas sim para padronizar o pensamento, tendo como

consequência o apagamento do desejo de aprender no aluno, capturados num programa universal que reduz o sujeito à posição de consumidor, de objeto do mercado financeiro, apontando para: “eliminação do sujeito pensante para substituí-lo por um operador tecnológico.” (Jerusalinsky, 2017, p. 74).

Freire (1981) estabelece uma distinção da função da educação entre o homem-objeto e homem-sujeito. Uma educação voltada para o homem-sujeito implica uma postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e espaço, o que resultaria, conseqüentemente, em uma sociedade-sujeito. O autor concebe que educar é construir, criar no sujeito a consciência de liberdade, torná-lo agente não figurante de sua própria história, rompendo com determinismos, formando sujeitos-cidadãos, que vislumbre diversas possibilidades de agir sobre o mundo, de perceber-se como sujeito único e também parte da sociedade.

Como percurso para apreender o conceito de ato educativo, analisemos a definição do termo professor e sua etimologia. A definição mais antiga sobre o verbete, data do final do século XIV, e consiste naquele que ensina uma área do conhecimento. A etimologia expressa essa lógica: ele professa o mundo. Destarte seu papel possa variar em virtude de inclinações ideológicas sua posição parece ser invariável. Embora a etimologia da palavra aponte para uma direção religiosa, *pro-fessar*, por fé, é no seu sentido laico que Voltolini estabelece:

Enquanto a definição sagrada do professor se caracteriza por pôr fé na palavra divina, na definição laica trata-se de pôr fé no mundo. Quando falamos de pôr fé não falamos de falar da fé que o professor tem no mundo. O professor que fala de sua fé no mundo doutrina, enquanto aquele que fala do mundo com fé educa (Voltolini, 2019, p. 83).

Verifica-se nas palavras do autor que o papel do professor é falar com fé do mundo, como meio de conservá-lo enquanto nossa casa física e subjetiva. A crise atual da educação impacta diretamente nessa condição essencial, crise essa propiciada pela perda do mundo. Com o predomínio da lógica do capital, em que o ser é substituído pelo ter, o mundo está ameaçado e a educação, como consequência, perde a especificidade que a torna responsável transmissora desse mundo (Voltolini, 2019).

O ato educativo assume, dessa maneira, o caráter mediador no seio da prática social, justificando-se pelas mudanças que promovem ou são capazes de promover na sociedade. Os agentes educativos, alunos, professores, comunidade, Estado, são tanto antes quanto depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais, arrolados na tarefa essencial de transmitir o mundo.

A educação nesse lugar de transmissor do mundo, é um campo da sociedade que é ocupado por diversos atores, tais como, o Estado, as religiões, a família, que muitas vezes,

sentem a atividade docente como uma ameaça aos seus interesses. O discurso paranoico do governo dos anos 2018-2022 lançou sementes danosas que culminaram em um ataque massivo às ciências. A comunidade científica testemunhou, atônita, um incessante bombardeio de desinformação que atingiu, especialmente, aos professores e ato educativo.

As sementes lançadas nesse período germinaram porque encontraram solo fértil tanto na educação pública precarizada, quanto na educação privada assentada sob a égide do capital. Somados a todas essas questões, está uma realidade pós-pandêmica que colocou a sociedade numa dependência tecnológica, em especial a comunidade escolar, diante da necessidade de utilizar os meios virtuais na educação como saída possível ao real da pandemia, o que acelerou a revolução digital e no bombardeio de informações que vivenciamos em nosso século.

Diante dos desafios antigos e atuais, arvorou-me a pensar sobre o ato educativo na contemporaneidade, quais reflexões urgem aos agentes da cena educativa, diante desse panorama. É importante que o ato educativo se ocupe na tarefa de transformar informação em conhecimento cabendo ao professor saber despertar no aluno a capacidade de estudar, de questionar as informações que recebe, de selecionar, de se comunicar, para escapar ao perigo da padronização do pensamento. É necessário, portanto, que o ato educativo provoque uma atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de fornecer conteúdos já prontos e acabados. Uma posição que implica promover a autonomia do aluno, considerando sua singularidade, e o seu saber fazer, sua *poiesis*, termo de origem grega clássica que significa fazer, criar, produzir, que será melhor abordado mais adiante.

2.5 Aprender e ensinar: díade necessária?

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser pra si, é processo, é vir a ser (Freire, 1996, p.55).

Na palestra de abertura dos estudos do ano de 2023 do Geppe-rs, deparei-me com o termo *poíese*. Fui capturada pela sonoridade dos seus fonemas, pela silhueta dos signos que o compõem, pelo seu significado. Naquele primeiro momento, não sabia nada sobre a etimologia do vocábulo, mas fui hipnotizada de tal forma que palavras não dão conta de alcançar. Senti algo alquímico, mágico, singular, *sui generis*, e me dei conta que era o verbete que buscava para nomear, nessa pesquisa, a díade do aprender e ensinar.

Destarte, seguindo o rigor necessário à academia, fui buscar seu significado. *Poiesis* é um termo de origem grega clássica que significa fazer, criar, produzir. Na filosofia, o termo é muitas vezes associado à ideia de criação artística ou de produção de algo novo. Em outras palavras, poiesis pode ser entendida como uma expressão humana da criatividade e talento em diversas áreas, como música, literatura, arte e ciência. Na teoria da arte, por exemplo, o termo costuma estar associado à noção de “fazer arte” como um processo criativo que envolve o artista, a obra e o público.

Meu júbilo diante do verbete seguia crescendo, principalmente ao encontrar na obra *O Banquete*²⁷, de Platão²⁸, que a define, segundo Castro, da seguinte forma: “*Poiesis* diz essência do agir como *ethos* ligado à *physis* / ser, é o produzir e desvelar da *physis*/ser enquanto se vela. Quem nos diz isso? Platão, e no Diálogo *O Banquete*, cuja temática é o amor” (Castro, 2022b). Em outras palavras, para Platão, poiesis é a elogiável capacidade humana de criação.

Apodero-me desse termo poético para elucidar, fundamentada nos conceitos psicanalíticos e no campo epistemológico da psicanálise e educação, a cerca de existir ou não uma díade do aprender e ensinar na poíese do aprender do aluno, ou seja, em como o aluno, enquanto artesão do seu saber, atravessado em sua singularidade pelo social e, a partir de sua subjetivação, tece a sua *poiesis* ao receber os endereçamentos dos professores em sala de aula e fora dela.

Boaventura de Sousa Santos (2008) em *Um discurso sobre a ciência* identifica como a subjetivação foi desconsiderada em nome da elevação do objeto a ser estudado. Para esse autor, a ciência moderna avançou pela via da especialização, tornando o cientista como um ignorante especializado, dividindo o mundo em natural e social. Nas palavras desse autor:

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, fatural e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto (Santos, 2008, p. 78).

O autor segue afirmando que todo conhecimento científico é autoconhecimento, uma vez que estabelece que o objeto é a continuação do sujeito retornado por outras vias e que o seu

²⁷O *Banquete* é um diálogo fundamental na obra de Platão que traz como tema principal o amor e a amizade. Supõe-se que o trabalho tenha sido escrito entre os anos 385 a.C. e 380 a.C.

²⁸Platão – Atenas, 427/347 a.C. foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental. Ele é amplamente considerado a figura central na história do grego antigo e da filosofia ocidental, juntamente com seu mentor, Sócrates, e seu pupilo. Platão ajudou a construir os alicerces da filosofia natural, da ciência e da filosofia ocidental, e também tem sido frequentemente citado como um dos fundadores da religião ocidental, da ciência e da espiritualidade.

saber seria nada mais que construtos absurdos, sem sentido, se não forem considerados a história, as trajetórias pessoais e coletivas, os valores e crenças, singulares àquele que fala. Para Santos (2008), os últimos quatrocentos anos da ciência moderna tornou impossível conceber o mundo para além dos seus pressupostos, nos tornando incapazes de pensar.

O campo da psicanálise e educação preconiza que em sala de aula há um afeto que se processa entre os dois sujeitos: professor e aluno. O aluno, no lugar de falta, pensa estar na pessoa do professor, aquilo que quer aprender. Para o professor, posto nesse lugar de saber, é importante considerar que o processo de construção do conhecimento se dá também através da díade do aprender e ensinar. Com efeito, ainda que muitas outras variáveis exerçam influência no ato educativo, no seu núcleo fundamental está a relação professor-aluno.

Essa peculiaridade do ato educativo coloca professor e aluno em posições diferenciadas na díade do aprender e ensinar. O professor de um lado, e o aluno do outro, se encontram em diferentes níveis de compreensão. O professor por ter certa articulação de saberes, de práticas e métodos, chega à cena educativa com uma razoável clareza. Contudo, por mais articulados que sejam seus saberes, sobre o aluno que ele pretende ensinar, apenas pode ter uma compreensão sintética, antecipada e precária. Por outro lado, o aluno com seus saberes prévios, e por sua própria posição, apresenta uma compreensão sincrética do mundo e da experiência social.

Com sua poética, Freire (1996) inscreve no ato educativo a condição necessária de uma díade de aprender e ensinar ao afirmar que não há docência sem discência. Para o mestre, assim como a prática de cozinhar exige conhecimentos prévios, a prática do cozinhar é que vai preparando o novato, ratificando saberes prévios, desenvolvendo novos saberes que vão lhe possibilitar tornar-se cozinheiro. A prática de velejar convoca saberes básicos sobre o mar, as embarcações, o conhecimento dos ventos e suas direções, contudo, é no exercício de velejar que tais saberes se confirmam, se alteram ou se ampliam (Freire, 1996).

Na poíese do ato educativo, professor e aluno, com seus saberes, formam e são formados no/pelo outro, numa díade de aprender e ensinar. Não há ensino que não promova um aprendizado, e a recíproca é presentificada. Aprender precede ao ensinar, foi aprendendo que os seres humanos desenvolveram meios para ensinar aos demais, e aqui cabe perfeitamente o verso do poema musicado: vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas²⁹.

²⁹Trecho da música Yá Yá Maseмба composta por José Roberto Caribé Mendes, artista baiano natural de Santo Amaro, que foi professor e atualmente é músico, compositor, instrumentista e arranjador. Yá no idioma ioruba significa mãe, Maseмба no idioma quimbundo, significa umbigada. A expressão indica que se eu detenho algum conhecimento, devo passa-lo adiante.

2.6 Contemporaneidade: tempo...

Prossigo minha rota navegando pelas águas da contemporaneidade com uma indagação: o que é ser contemporâneo? Contemporaneidade implica num anacronismo e numa dissociação. Isso porque estar perfeitamente adequado ao seu tempo e às suas pretensões nos impede de lançar sobre este um olhar que nos possibilite ver para além dele. Isso não significa viver no passado ou numa projeção de futuro, mas sim de aderir ao tempo presente e ao mesmo tempo dele se afastar. É manter o olhar fixo no seu tempo sem ofuscar o olhar pelas luzes do seu momento cronológico, para assim poder perceber suas sombras, sua obscuridade, e indagar-se incessantemente sobre ele para, talvez, transformá-lo (Agamben, 2009).

A educação na contemporaneidade enfrenta o apelo do mercado que eleva o conhecimento para um pilar do consumo, de mercadoria, evidenciado não só na cena educativa, mas em toda sociedade. As escolas que antes tinham objetivos profissionalizantes hoje estão voltadas para o mercado. Se os alunos se tornaram consumidores, não faltam ofertas de saídas mágicas, com mínimo esforço, com máxima rapidez (Dunker, 2020).

Diante de um cenário que obtura o sujeito segregando-o, excluindo-o e alienando-o e, do conseqüente alinhamento do conhecimento a essas novas lógicas, arvore-me a indagar sobre os seus impactos nos processos subjetivos de aprender e ensinar. Embora a escola contemporânea tenha evoluído, não rompeu, contudo, com as diretrizes as quais foi criada: centralista, transmissora e selecionadora... Para Imbernón (2000), educar na realidade complexa da atualidade implica na mudança do enfoque tecnicista e burocrático, para a transformação da escola num ambiente que considere como fundamental a dialogicidade, inserida no contexto cultural, social e comunitário, considerando a importância das relações que se estabelecem com as pessoas dentro e fora da instituição.

Partindo dos pressupostos freirianos, podemos inferir que os professores podem afetar o processo de aprender e ensinar dos alunos. A fala do professor não é uma fala desconstituída de sentido, mas uma fala que é capaz de constituir ato. O aluno partindo do seu singular e atravessado por essas falas/atos produz saber. É nessa trama entre atos e afetos que se constituem os (des)enlaces na díade professor e aluno.

Freud (1987) na escrita do Prólogo de *A juventude abandonada*, de Aichhorn coloca a educação como uma das três profissões impossíveis, junto com curar e governar³⁰ e ressalta a

³⁰No seu texto *Análise terminável e interminável*, Freud (1987) evoca o dito que afirma que educar (*Erziehen*), curar (*Kurieren*) e governar (*Regieren*) seriam “ofícios impossíveis” (*unmöglichlichen Beruf*). Ele os denomina ofícios, e não profissões, utilizando o termo alemão *Beruf* (Freud, 1987).

relevância de que o educador seja psicanaliticamente instruído a fim de que possa tentar-se e melhor haver-se com os mal-estares e questões daquele que educa, inserido em sua época, a fim de capturar os atravessamentos que se presentificam na sala de aula.

Dunker (2020) destaca que uma das ferramentas fundamentais para o educador na contemporaneidade é a escuta. Uma escuta que deve ser despida de suposições e de conclusões antecipadas, que proporcione o advir do saber do sujeito que fala, ainda que seja um saber não sabido. É assumir uma posição de paixão pela ignorância, não ignorância como falta de instrução, mas ignorância que considera o aluno em sua singularidade como ponto de partida na aventura que é escutá-lo unicamente pelo ele diz, vive e sente:

Mas o principal é a escutatória que se faça acompanhar de uma certa relação produtiva com a ignorância, uma relação potente com o não-saber, ou com o não-ainda-sabido. Esse era o conselho de Lacan aos jovens analistas: não compreendam, não entendam tão rápido o que os seus analisantes dizem, suspendam o fechamento do circuito da comunicação. Para fazer isso, será preciso produzir uma paixão, a paixão de manter-se em relativa ignorância sobre o sentido, a intenção ou o significado do que o outro diz. Manter o dizer do outro como enigma, ainda que seja um enigma para aquele mesmo que fala (Dunker, 2020, p. 17).

Na sociedade contemporânea globalizada que impulsiona aos padrões, a uniformização, especialmente das aspirações humanas, observamos a mortificação do singular, de modo que, conectar-se consigo mesmo, com o próprio sentido, com o desejo, nossa verdade e nossas idiosincrasias, é tarefa cada vez mais desafiadora. Nesse sentido, postula Jerusalinsky (2000):

Isso se percebe com clareza no discurso econômico atual, no qual toda a preocupação orienta-se para que a economia caminhe bem, sem importar como andam os sujeitos por elas implicados. Interessante é também verificarmos como o sujeito sente-se vítima de forças econômicas que se apresentam para ele como enigmáticas, sem perceber o quanto ele mesmo é feitor daquilo que se queixa. Como nunca antes na História, hoje o sujeito fica numa total dependência, para estabelecer seu valor simbólico, de sua equivalência, ao objeto. Seja por possuí-lo, seja por fabricá-lo, seja por dominá-lo ou por usufruí-lo, eis como o sujeito encontra seu valor (Jerusalinsky, 2000, p. 37).

Nesse cenário, passo a refletir sobre a importância do resgate do sujeito do desejo na construção do seu processo subjetivo de aprender e ensinar, em como o aluno pode subverter a ordem dada, para fazer advir sua singularidade, sua *poiesis*, sem, contudo, afastar-se das exigências pedagógicas e dos imperativos a contemporaneidade que tenta lhe impor, a todo custo, um padrão, uma receita do que deve ser considerado aprender e ensinar.

Reflico que educar na contemporaneidade implica em admitir outros espaços, não apenas físicos, como o ambiente digital, as redes sociais, por exemplo. Educar na perspectiva

que evoque perguntas, desenvolvendo a criticidade e respeitando as subjetivações dos agentes envolvidos, um lugar onde não exista centralização de poder, que se possa, inclusive e fundamentalmente, aprender com o outro, com as mídias, com as novas tecnologias. Uma educação que reconheça sua incompletude e caminhe em direção nos questionamentos de suas lacunas, acolhendo nossas incertezas como possibilidade de nos resgatar.

A aposta é que esse resgate seja possível através da escuta e a escuta é desafiadora porque implica uma posição de desconhecimento sobre o que o outro diz. Para isso, faz-se necessário colocar-se numa posição de não saber, abrindo mão do poder na batalha verbal contemporânea. Envolve o reconhecimento da diferença e da alteridade. Demanda trabalho e dedicação e começa no escutar a si mesmo.

2.7 O enlace entre Real, Simbólico e Imaginário e o ato educativo.

O percurso teórico realizado até aqui é a rota que conduz a investigação do problema dessa pesquisa: De que maneira o aluno, frente ao Real, Simbólico e Imaginário faz emergir os processos subjetivos subjacentes do aprender e ensinar?

Ouso elucubrar de qual maneira se presentifica o engendramento dessa tríade na construção do saber do aluno, bem como esses três registros fazem torção e se enodam em sua *poíese*. A postulação lacaniana de que o sujeito é estruturado como um nó borromeu, implica em afirmar que a experiência humana se estrutura a partir dos três registros do RSI, por conseguinte, traz o entendimento de que o ato educativo e a díade do aprender e ensinar estão também enodados por esses registros.

Prossigo com minhas indagações com uma reflexão evocada pelo seguinte construto de Ornellas (2017a):

O real, o simbólico e o imaginário docente expressam o discurso e a estrutura do sujeito no processo de ensinar e aprender, revelando que esse processo tem as marcas fundantes das figuras parentais, as quais contribuíram para a relação transferencial entre professor e aluno. É possível tecer uma formação discursiva para dizer que, quando se fala de professor, se fala de aluno: docência e aluno tentando se escutar no espaço da sala de aula, parecido com a fita de Möebius³¹, em que o movimento de cara e coroa se desfaz, porque não há borda, e sim uma continuidade na mesma superfície, conforme revela uma figura topológica (Ornellas, 2017a, p. 46).

³¹Uma fita de Möebius é um espaço topológico obtido pela colagem das extremidades das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta em uma delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius que a estudou em 1918 (Ornellas, 2017a).

A autora concebe que por meio da transferência instaurada no ato educativo, o aluno enxerga na figura do professor, seu agalma. Agalma é um constructo lacaniano atribuído ao objeto de desejo. Algo, brilhante, sedutor, enigmático, único, que semelhante ao campo magnético produzido por um ímã, liga o aluno à figura do professor na díade do aprender e ensinar. Tomando emprestado os termos *erastès* e *erômanos* pensado por Lacan, Ornellas (2017a) tece uma analogia com a relação presente no ato educativo, concebendo que o aluno na posição de falta supõe que encontrará na pessoa do professor aquilo que lhe falta, posição correlata à *erastès*, sujeito que pela falta, deseja. Já o professor espelhado na posição de *erômanos*, aquele ser único que tem alguma coisa, tem algo a ofertar ao aluno em sua posição de suposto saber.

O ato educativo se inscreve no desejo do par professor/aluno em suas posições que são enlaçados pelos laços (in)visíveis do real, simbólico e imaginário. O real é o indizível, inesperado, que não se encontra, tropeça-se nele. O simbólico refere-se a arquitetura do sujeito regido e também subvertido pela linguagem, lugar de falta, de vir a ser, que rege sua poíese do laço social. O imaginário é o campo das projeções, do engodo, que aliena o sujeito à figura do Outro sob a busca de uma totalidade impossível.

É enodado nesse nó borromeano que o aluno vai ao espaço escolar, expressando-se através dele a partir de suas figuras parentais que serão à base da relação transferencial a ser estabelecido com o professor que, ao fazer ato através da fala, engendra a díade do ensinar/aprender. Cingir a topologia lacaniana ao ato educativo é desafiante tanto em virtude da própria complexidade do conceito, tanto pelas águas revoltas e instáveis que nos confrontamos nos mares do chão da escola.

Constituído através do nó borromeano já descrito, o aluno enquanto sujeito transita pelos registros do real, simbólico e imaginário. Articulando essa teorização com o ato educativo, pode-se inferir que quando não consegue apreender os saberes que lhe são transmitidos pela escola não alcançando à demanda do Outro, o aluno se depara com o registro real e enfrenta o algo que escapa e que evoca angústia.

Bordeando o real, segue no giro do registro do simbólico ao indagar-se sobre os motivos do seu não êxito. Aqui está o lugar essencial da dúvida, do questionamento, da curiosidade, cuja ruptura provoca danos ao ato educativo, quando o sujeito se abstém das interrogações necessárias à construção de sua poíese, ou não é escutado em suas perguntas verbalizadas ou não. Sem a circulação da fala e da escuta, o aluno permanece numa posição de objeto a ser encaixado no modelo preestabelecido e padronizado ainda presente da educação da

contemporaneidade, o que provoca o conseqüente apagamento de sua singularidade mediante a negação da falta, pilar do desejo.

No registro do imaginário está o campo da consciência, lugar em que o conhecimento se evidencia, onde também estão os processos cognitivos e a aprendizagem, em que o sujeito circula pelo desconhecimento com uma imagem acerca do conhecimento alusiva à singularidade de como ele o percebe. É no entremeio do nó borromeano dos registros do real, simbólico e imaginário que o conhecimento se resvala com a falta que enoda os registros.

Para Menezes (2014), considerar que psicanálise e educação carregam dois anéis brilhantes implica na assunção que há nessa díade um brilho e um ofuscamento ou, em suas palavras:

Educar a criança para sua inserção no mundo com seus pares é uma travessia pelo agalma; é brilhante essa imersão pela e na palavra. Porém, o ofuscamento desse brilho se dá quando o modelo de coerção e repressão se presentifica, tanto no discurso pedagógico como no espaço da educação na sua forma mais ampla que se desfia no ato de educar (Menezes, 2014, p. 80-81).

A autora entende que a marca histórica que o ato educativo ainda carrega, em especialmente no Brasil, desde as nossas origens na realidade colonizadora de apagamento da cultura originária e imposição da cultura portuguesa, promove o ofuscamento de um brilho que ainda não foi ultrapassado na contemporaneidade e que ainda reproduz na cena escolar a repressão colonizadora, embora seja possível reconhecer alguns avanços.

As fontes ofuscantes são muitas, a precarização do ensino público, baixo investimento na formação dos professores, a lógica do capital inserida na educação, o ataque aos professores, violência, indisciplina, descaso governamental, são muitos elementos que transbordam na educação.

É nesse cenário que a psicanálise fornece para educação a possibilidade de escutar sujeitos partícipes, pois através dela assenta-se a possibilidade que o sujeito se constitua ante aos seus atravessamentos. A importância de um novo olhar sobre esse sujeito e sua forma de enodar sua realidade, possibilita a articulação desse campo do saber com a educação, ao qual pontua Kupfer:

Ora, a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito. Isto é escutado nos mais diversos planos. Disto se encontram resquícios no discurso pseudo-humanitário sustentado por muitos educadores, cuja bandeira é despertar o ser humano que há em todos nós e que confunde a "tentativa de atribuição de um lugar para o sujeito no discurso" com liberação da subjetivação e com *laissez-faire*. E está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetificação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em

mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional - banalização que nivela, achata, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série (Kupfer, 2007, p. 121).

Ao escutar o sujeito do desejo amalgamado no laço social do ato educativo, a psicanálise aponta para uma rota viabilizadora do diálogo por promover fala e escuta entre os agentes envolvidos na díade do aprender e ensinar, assim como nos demais sujeitos do entorno da escola, para além-muros, articulando discussões sobre os mais diversos mal-estares presentes na educação, como evasão escolar, indisciplina, violência na/da escola, numa rota para além do discurso pedagógico, operando na lacuna cujos outros campos do saber não conseguiram alcançar uma escuta possível.

TOPOS III — TRAÇOS METODOLÓGICOS: MARES DA INVESTIGAÇÃO

Por fim, meus olhos, ao percorrer o aposento, depararam com um vistoso porta-cartas de papelão filigranado, dependurado de uma desbotada fita azul, presa bem nomeio do consolo da lareira. Nesse porta-cartas, que tinha três ou quatro divisões, havia cinco ou seis cartões de visita e uma carta solitária. Esta última estava muito suja e amarrotada e quase rasgada ao meio, como se alguém, num primeiro impulso, houvesse pensado em inutilizá-la como coisa sem importância, mas, depois, mudado de opinião. Tinha um grande selo negro, com a inicial “D” bastante visível, e era endereçada, numa letra diminuta e feminina, ao próprio ministro. Estava enfiada, de maneira descuidada e, ao que parecia, até mesmo desdenhosa, numa das divisões superiores do porta-cartas. “Mal lancei os olhos sobre a carta, concluí que era aquela que eu procurava.” Era, na verdade, sob todos os aspectos, radicalmente diferente da que o delegado nos descrevera de maneira tão minuciosa. Na que ali estava, o selo era negro e a inicial um “D” na carta roubada, o selo era vermelho e tinha as armas ducais da família S (Poe, 1981, p.10).

3.1 Inspiração: A carta roubada

O conto escrito pelo célebre escritor Edgar Allan Poe em 1981 traz a estória de uma investigação sobre o paradeiro de uma carta roubada nos aposentos da rainha. Estava ela em seu quarto, com o rei e o primeiro ministro, quando recebe uma carta. O rei nada percebe, contudo, o ministro nota a perturbação da rainha diante da carta que coloca a carta sobre a mesa, sem chamar a atenção do rei. O ministro, observando sua manobra, se aproxima da mesa e troca a carta por outra que tinha em mãos, guardando-a em seu bolso. A rainha vê então uma carta de conteúdo delicado na mão do ministro, cujo conteúdo, se revelado, colocaria em questão a honra de uma pessoa nobre.

Poderia ser uma carta de amor, de uma conspiração, não sabemos. Não importa o conteúdo da carta, mas os efeitos que ela causaria a quem a possui. A rainha então chama a polícia para reaver a carta que, durante um ano meio, por meio do chefe de polícia e sua equipe, fazem diversas investidas ao gabinete do ministro usando os métodos tradicionais de investigação sem, contudo, nada encontrar. O ministro que sabe da investigação, deixa sempre seu gabinete à disposição na certeza que nada será encontrado. Depois desse tempo, o chefe de

polícia, desesperado, procura o detetive, personagem central do conto, para tentar descobrir onde está essa carta roubada pelo ministro.

O detetive, que conhece o ministro, arranja uma desculpa qualquer pra vê-lo, e só de ficar olhando, percebe uma carta pendurada e visível sobre a lareira que identifica como sendo a carta roubada. Entretanto, a carta está camuflada com uma letra feminina. Estrategicamente, o detetive vai embora, mas deixa uma cigareira no local, de propósito, para poder voltar. Quando ele volta, traz outra carta, para substituir aquela que considera ser a carta objeto de sua investigação. Para isso, ele combina com a polícia para que exatamente no momento em que ele esteja no gabinete com o ministro, haja disparos na rua, que atrairia sua atenção, para que o detetive faça a troca das cartas. O detetive, por fim, consegue a carta com essa manobra.

Lacan em *Os escritos* (1998) ao analisar o conto de Poe, compara o método do detetive com o método da polícia. Ele estabelece uma diferença em que o detetive trabalha com a verdade, enquanto que o policial trabalha com o realismo. O detetive sabe que a verdade tem forma de ficção, que é camuflada, e a polícia com seu método de esquadrihar o espaço não acha nada. O detetive acha porque usa o método da interpretação.

A carta estava no local previsível do gabinete do ministro, é ao se ocultar que ela mais verdadeiramente se oferece a eles, de maneira semelhante aos significantes que estão na fala do sujeito, que não escuta o que ele mesmo está falando. Daí a necessidade de uma escuta que provoque o sujeito para ouvir aquilo que sabe, mas pensa que não sabe. O método da interpretação que vai pela verdade, se contrapõe ao método do realismo, da exatidão. Do lado do detetive, temos a verdade e a interpretação, do lado da polícia, o realismo e a exatidão. A verdade para ser desvelada precisa incluir sua camuflagem. Uma escuta psicanalítica sai desse lugar de realismo de busca da verdade, que não se acha pelo método policial. Esse lugar é o lugar de equívoco, da cegueira do rei que não vê a carta, da polícia que não acha e do ministro que não percebe a troca. Nas palavras de Lacan:

O primeiro é o de um olhar que nada vê: é o Rei, é a polícia. O segundo, o de um olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que ele oculta: é a Rainha, e depois, o ministro. O terceiro é o que vê, desses dois olhares, que eles deixam a descoberto o que é para esconder, para que disso se apodere quem quiser: é o ministro e, por fim, Dupin (Lacan, 1998, p.17).

Inspiro-me no conto *A Carta roubada* e na interpretação lacaniana porque encontrei ali elementos de uma investigação que pode nos possibilitar a entender o percurso de um pesquisador-psicanalista diante de um enigma. A multiplicidade de caminhos nas investigações reflete a complexidade em jogo e na impossibilidade de ceder diante da necessidade de escutar

o sujeito da trama. O método de pesquisa ancorado nos pressupostos da psicanálise objetiva construir um saber sobre seu objeto que só é possível a partir de indícios. Qual a posição do pesquisador em psicanálise e educação? Tal como o detetive do conto, norteia-se na elaboração de hipóteses, na consideração dos contextos, na observação dos detalhes aparentemente triviais, mas que apontam para a rota reveladora do enigma psíquico não alcançável da outra maneira, uma postura que não procura, acha!

3.2 Psicanálise e educação — a episteme da investigação

A rota indiciária adotada nessa pesquisa navegou pelos percursos investigativos que tiveram como ponto de partida a pesquisa qualitativa e seguiu em rota para o campo epistemológico da pesquisa em psicanálise e educação.

Boaventura de Sousa Santos (2008) em sua obra *Um discurso sobre as ciências* discorre que o paradigma científico dominante, pautado nas ciências naturais e surgido a partir da revolução científica do século XVI se estende para as ciências sociais no final do século XIX. As principais características desse novo modelo científico consistem numa postura de oposição perante todas as formas de dogma e autoritarismo e na distinção entre conhecimento científico e senso comum.

Desse contexto se instaura o privilégio da matemática como lógica de investigação cujas consequências são o rigor das medições, atribuindo conhecer a quantificar, em detrimento do enfoque nas qualidades intrínsecas de um dado objeto ou fenômeno, por sua natureza não quantificável; e a redução da complexidade através da divisão e da classificação.

Para Santos (2008), por conta dessa redução, que termina por distorcer fatos tornando-os irrelevantes, as ciências sociais teriam um longo caminho para se compatibilizar com os critérios de cientificidade das ciências naturais. Segundo esse autor, os principais obstáculos estão na inexistência de teorias explicativas; na impossibilidade do estabelecimento de leis universais; na impossibilidade de produzir previsões; e na subjetivação da natureza dos fenômenos sociais. A superação desses obstáculos não é fácil e disso resulta o atraso entre as ciências naturais e sociais.

A crise do paradigma dominante é propiciada pelo avanço do conhecimento que ele mesmo suscita. Einstein³², com suas teorias sobre relatividade e simultaneidade e da mecânica

³²Albert Einstein (1879/1955) foi um físico teórico alemão, que desenvolveu a teoria da relatividade geral, um dos pilares da física moderna ao lado da mecânica quântica. Foi laureado com o Prêmio Nobel de Física de 1921 por

quântica promove rombos estruturais quando questiona o rigor das medições ao estabelecer que é impossível observar ou medir um objeto sem interferir nele. Esses e outros aspectos propiciaram uma profunda reflexão epistemológica rica e diversificada acerca do saber científico sobre a qual postulou Santos (2008):

Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios. A segunda faceta desta reflexão é que ela abrange questões que antes eram deixadas aos sociólogos. A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica (Santos, 2008, p. 50-51).

Seguindo a pista da crise do paradigma dominante, direciono meu olhar para conceituar a pesquisa qualitativa e a pesquisa qualitativa em educação. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), embora os investigadores da antropologia e da sociologia já usassem o método um século antes, a expressão “investigação qualitativa” não foi usada pelas ciências sociais até o final dos anos 70. Investigação qualitativa seria um termo generalista que se refere a um método que consiste investigar um fenômeno em toda sua complexidade visando a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação no seu contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994).

Nos anos 80, apesar de ainda haver uma continuidade das discussões dos anos anteriores, o surgimento dos computadores para gestão dos dados qualitativos e o surgimento da teoria e da prática do movimento Feminista³³, que suscitou uma preocupação maior com a relação que os investigadores estabelecem com os sujeitos da pesquisa e das implicações políticas dessa investigação, foram marcos importantíssimos para o avanço das investigações qualitativas. A pesquisa qualitativa avança para o campo da educação a partir da fundação do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago em 1892, pelo sociólogo Albion Small que fazia parte da Escola de Chicago³⁴ (Bogdan; Biklen, 1994).

suas contribuições à física teórica e, especialmente, por sua descoberta da lei do efeito fotoelétrico, que foi fundamental no estabelecimento da teoria quântica (Bezerra, [201-?]).

³³O Feminismo teve sua origem nos movimentos sociais que surgiram no período das revoluções liberais inspirados nos ideais iluministas, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Americana. Nesse contexto, esses movimentos sociais concentravam sua luta, principalmente, na busca por mais direitos políticos e sociais (Botelho, 2022).

³⁴A Escola de Chicago era um rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, que contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994).

Entretanto, nos conta os autores que a fundação desse departamento não resultou claramente em estratégias de investigação qualitativa na educação imediatamente. O marco oficial da sociologia da educação, como campo individualizado, apenas ocorreu em 1915, com o advento da inauguração do primeiro curso de sociologia da educação.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação cristalizou-se apenas no final dos anos 70, embora leis que favoreciam o surgimento da pesquisa nesse campo terem sido aprovadas desde 1954. Destarte, até final dos anos 70, a pesquisa qualitativa em educação ainda era considerada como marginal, mas a partir desse ano, registra-se um avanço na medida em que as tensões entre “quantitativo” e “qualitativo” dão espaço a um diálogo entre os defensores desses dois grupos (Bogdan; Biklen, 1994).

Esses autores estabelecem cinco características fundamentais da investigação qualitativa em educação:

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é seu principal instrumento. O investigador frequenta os espaços escolares porque dá atenção especial ao contexto. Para ele, separar fenômenos do contexto é comprometer o significado;
- b) Assenta-se na descrição dos fenômenos em forma de palavras respeitando, o tanto quanto possível, os dados em sua originalidade. A palavra assume importância central na abordagem qualitativa;
- c) O investigador mantém seu foco de atenção mais ao processo do que nos resultados;
- d) Tendência da análise indutiva dos dados. O investigador não presume que sabe o suficiente sobre as questões importantes de uma dada pesquisa, antes da investigação;
- e) Interesse central no modo em que cada participante atribui significado singular a um dado fenômeno, ou seja, o investigador qualitativo está voltado para a perspectiva do participante.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa qualitativa nas últimas décadas, destaca Ornellas:

Ao longo das últimas décadas, o desejo pela pesquisa qualitativa cresceu de forma singular, uma vez que se aplica ao estudo das relações sociais, devido à pluralização do espaço vital, o que exige um jeito de cuidar e tratar, indutivamente, a empiria dos dados. A sensibilidade e a subjetivação do entrevistador, bem como dos entrevistados, revelam-se parte do processo de pesquisa. Os estudiosos dos processos teórico-metodológicos têm discutido a necessidade de os pesquisadores documentarem seus

afetos, sejam eles prazerosos ou desprazerosos, quando estão em campo, o que serve de documento em cadernetas de campo ou diários de pesquisa (Ornellas, 2011, p. 27).

Historicamente, as pesquisas em psicanálise e educação se ancoravam em outras bases como a filosofia, sociologia, entretanto, desde o final dos anos setenta e início dos anos oitenta, a partir da publicação do livro de Catherine Millot (2001), *Freud – o Antipedagogo*, em que a autora defende a impossibilidade de a psicanálise frutificar no campo da educação e vice-versa. O interesse pela pesquisa em psicanálise e educação surgiu a partir de professores e psicanalistas ligados a universidades no final dos anos noventa. Houve muita resistência dentro e fora do campo da psicanálise, sendo uma via de muitos impasses. Foram pesquisadores ligados aos grupos de pesquisa das universidades que propuseram essa articulação e foi preciso desbravar um longo caminho para alcançar consistência da psicanálise aplicada na educação, na busca de encontrar dispositivos de pesquisa que pudessem recorrer aos operadores conceituais psicanalíticos, que levassem em conta a singularidade do sujeito, que pudessem ser aplicados em grupos profissionais. Muitas conquistas já foram alcançadas e muito mais ainda há para conquistar.

Para Ornellas (2017a), o efeito revolucionário da psicanálise no entremeio da contemporaneidade é garantir uma identidade para o sujeito que fala marcado pelo singular, na contramão dos efeitos da globalização que engendra identidades ancoradas apenas no imaginário, apostando no resgate da condição humana de lidar com as adversidades do meio, resistindo à alienação, retornando à sua essência fundamental de sujeito do desejo e por sua vez, sujeito faltante.

Nesse cenário, os construtos psicanalíticos surgem com uma saída para escapar dessa uniformização e reestabelecer a ética do desejo. Trazer os conceitos de transferência, escuta, desejo, afetos, constitui num caminho possível para uma educação pautada não apenas na transmissão de conteúdos, mas sim com foco no afeto que atravessa as relações entre aluno e professor.

Um dos construtos indispensáveis numa educação psicanaliticamente orientada é o conceito de transferência. Freud estabelece que a transferência é um fenômeno que ocorre entre analista e analisante, primordial ao ato analítico. Sobre sua importância, postula:

Tenhamos presente que todo ser humano, pela ação conjunta de sua disposição inata e de influências experimentadas na infância, adquire um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa, isto é, as condições que estabelece para o amor, os instintos que satisfaz então, os objetivos que se coloca. Isso resulta, por assim dizer, num clichê (ou vários), que no curso da vida é regularmente repetido, novamente impresso, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos

amorosos acessíveis o permitem, e que sem dúvida não é inteiramente imutável diante de impressões recentes (Freud, 2010b, p. 101).

O autor estabelece que é completamente possível que esse clichê, ou parte dele, se dirija para a pessoa do analista, o que significa dizer que a relação do analisante com o analista também corresponderá a esses modelos, conscientes e inconscientes, preestabelecidos, pelo analisante. Ao analisar o fenômeno da transferência mais de perto, Freud (2010b) ressalta sua ocorrência não é exclusiva do tratamento psicanalítico e que também pode se colocar uma fonte de resistência ao tratamento. Isso se dá por conta da ambivalência da resistência, uma vez que aspectos positivos e negativos estão presentes e direcionados à pessoa do analista.

Tal ambivalência deve-se ao fato que, estando sob transferência, o analisante reanima imagos infantis, alimentando suas fantasias, seu imaginário. O trabalho da análise é colocar essas forças em serviço da realidade, o que irrompe uma luta inconsciente, por parte do analisante, em manter o estado das coisas, tornando-se, portanto, uma resistência ao trabalho psicanalítico que acompanha e deve ser considerada a cada passo do tratamento.

Ao direcionar o fenômeno da transferência à pessoa do analista, tornando-o substituto de objetos infantis, como caráter positivo, coloca-se em cena, também, a tendência do analisante em negar o querer saber sobre seus traumas. Outrossim, pode-se configurar também como um enamoramento à pessoa do analista, muito propício para o avanço do tratamento, contudo, também transformando-se em resistência, por seu caráter de repetição. Ou seja, ao invés de elaborar suas questões, o analisante repete, na relação com o analista, um passado, atualizando-o nessa relação. Fica claro, portanto, o caráter ambivalente da transferência, que ora se apresenta como resistência, ora como mola da análise (Mourão, 2011).

Lacan (2010), em seu Seminário 8, a transferência – relê esse fenômeno a partir do seu caráter de repetição, entretanto, trazendo a noção de sujeito suposto saber como seu pivô:

No começo da experiência analítica, vamos lembrar, foi o amor. Este começo é algo diferente da transparência própria da enunciação, que dava seu sentido às fórmulas de agora há pouco. É um começo espesso, um começo confuso. É um começo, não de criação, mas de formação. Logo chegarei ao ponto histórico, onde nasce, do encontro de um homem e uma mulher, de Joseph Breuer e Anna O. no caso inaugural dos "Studien über 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 (Lacan, 2010, p. 13).

O sujeito suposto saber (SsS) é o lugar cujo o analisante espera vir o sentido para seu ser, em outras palavras, o analisante supõe que o analista, no lugar de Outro, sabe sobre seu saber não sabido, inconsciente. Tendo como pivô o SsS, o analisante traz uma pré-condição,

que na figura do analista está sua verdade, conhecida de antemão. O resultado dessa condição é o amor, que é efeito da transferência. O analista deve se colocar nesse lugar, sem, contudo, identificar-se de alguma maneira com essa posição, ou seja, apenas fazer de conta (Quinet, 2008).

Destarte, a partir desse seminário, a transferência deixa de ser concebida como uma repetição e passa a ser considerada sobre o amor que estrutura a subjetivação. O analisante, na posição de ser amado, colocar o outro no lugar de Outro, de amante, aquele que possui o objeto perdido que lhe falta – o agalma. Lacan define, desta maneira, que o amor de transferência é uma metáfora do amor, se configurando como uma possibilidade de, na experiência analítica, o analisante fazer giro, saindo da posição de amado para uma posição de amante, desejante, descobrindo que aquilo que lhe falta, somente vai aprender desejando (Mourão, 2011).

Sobre o aspecto de resistência da transferência, Lacan (2010), no referido seminário, estabelece que o amor de transferência tem uma função paradoxal e ilusória. Ao mesmo tempo em que consiste numa abertura do inconsciente também implica em seu fechamento, uma vez que, buscando ser amado, o sujeito tampona sua falta, encobrindo sua castração, opondo-se ao desejo, estabelecendo, assim, uma dialética, uma tábua de maré, que ora promove o fechamento do inconsciente pela negação da castração, e ora institui a falta que convoca o desejo.

Freud, ao desenvolver seu construto sobre a transferência, pontua que esse fenômeno não é exclusivo da psicanálise e que está presente em diversas formas de relação, inclusive, dentro de instituições. Refletindo sobre essa afirmativa, destaco a reposta de Lacan à pergunta “o que é transferência”:

[...] na sua essência, a transferência eficaz de que se trata é simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro, de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica - alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença (Lacan, 2010, p. 130).

Cada pessoa desenvolve uma forma de conduzir-se na vida, produzindo um clichê que é constantemente repetido ao longo de sua história, tendendo a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra de acordo com esse clichê estereotipado, uma repetição, que conforme preconiza a psicanálise, faz parte do próprio inconsciente no circuito das cadeias associativas, e faz com que se retorne sempre a um mesmo lugar, retorno que é permeado no mundo simbólico, por onde caminha o sujeito (Quinet, 2008).

Ao articular o conceito de transferência para dentro da relação professor-aluno arvoreme a refletir que há também nessa relação, algo de suposto, de enigmático, cujo aluno endereça

ao professor. Reconhecer-se nesse lugar de suposto saber, nessa trama transferencial, possibilita que o professor, colocado nesse lugar de ter algo que o aluno acha que lhe falta, possa manejar seu fazer de modo a articular uma abertura que favoreça esse encontro.

Destituir-se da cena fantasmática que o coloca em posição de suposto saber, é uma das formas de intervenção do analista, que visa a promover o ato analítico. O conceito de ato tem um papel importante na obra de Freud e na psicanálise. Cabe lembrar que todo ato é falho, porque o significante nunca é capaz de dar conta totalmente de eliminar a presença do real inominável. O ato é uma ação significativa, que representa o sujeito para outro significante.

Comparando o lugar do analista ao lugar do professor, Ornellas (2017b), escreve:

O analista escuta o enigma, o professor escuta o mal-estar, ora é presença, ou seja, embaça, e ora clareia o saber que transmite, pensa que sabe o que diz porque tem a pretensão de saber sobre sua própria vida e a do outro, entretanto, a angústia o instiga a confessar que quase nada sabe e indaga: quem é esse sujeito que, marcado pela divisão, não sabe o que diz, o que é dito pela letra que faz gozo na falta? (Ornellas, 2017b, p. 23).

E mais:

[...] é possível dizer que a escuta do professor não se revela de maneira linear, não é tão igual, se diferencia no tom, no tempo, na altura e no modo singular e estilo de cada um, um saber escutar. Quando o professor se predispõe a escutar o aluno sobre essa temática ousa dizer que a temática não é tão nova para ele, e por saber que a escuta engendra em outras escutas, num dado momento as escutas dessa formação se encorpam e fazem na sala de aula, no mato e na parede da escola uma sinfonia que pode fazer eco. O professor na escola pode acender uma luminária para o aluno com inibição do ato de aprender. É uma luminária que expressa o claro e o escuro e, ao mesmo tempo, desvela o saber possível, pois sabe que ele foi interditado num dado momento de sua constituição como sujeito, lá no estádio do espelho, quando escutou do *Grande Outro* o imperativo: esse é você! (Ornellas, 2017b, p. 23-24).

Trazer esses pressupostos fundamentais da psicanálise para a educação implica dizer que ato educativo não é uma ação qualquer, pressupõe que o professor, a partir da relação estabelecida com o aluno, sustenta uma demanda de saber que lhe é endereçada, mas sem deixar de reconhecer, contudo, sua impossibilidade. Dessa forma, tomando o ato de educativo como semelhante ao ato psicanalítico, o professor, colocado pelo aluno numa posição de suposto saber, deve sustentar esse lugar, essa demanda de amor que lhe é endereçada, ao tempo em que faz giro na destituição dessa ilusão. Que escute o aluno, o acolha e inspire, entretanto, sem o alienar, fazendo-o caminhar da posição daquele que é amado, para aquele que ama, que deseja.

O espaço escolar é um local onde a fala está encíclica e, para escutar os ditos e não ditos do aluno o professor, de posse dos construtos psicanalíticos de transferência, escuta e

subjetivação, caminham para um lugar onde a educação psicanaliticamente orientada seja possível. Conceber a potência da palavra no ambiente da escola é enxergar o aluno sob uma perspectiva diferente, considerando sua unicidade, fazendo emergir sua subjetivação, subvertendo a ordem da pedagogia em disciplinar, adestrar, conduzir, mas ainda cumprindo seu papel na cena educativa. Ser como um farol que ilumina o caminhar do aluno na construção do seu saber possível, tendo em vista sua posição de sujeito interditado, faltante e desejante.

O ato educativo, tomado como o ato psicanalítico, pode ser viabilizador do adir do desejo de saber no aluno uma vez que preconiza um papel especial para a palavra e a escuta. Uma educação psicanaliticamente orientada pressupõe que a subjetivação tenha local de destaque, o que requer uma formação docente que instrumentalize o educador para a escuta do aluno.

O significativo educação reverbera por toda sociedade e encontra inúmeros impasses e desafios. Dos temas mais sensíveis engendrados nesse campo estão o ato educativo, a formação do educador, a escola, criança, adolescente, adultos, família, políticas, temas que lhe atribuem uma característica multidisciplinar. Para a psicanálise, a educação desempenha papel fundamental da criação de laços sociais por propiciar condições de inscrição no mundo. Dessa maneira, uma de suas principais contribuições ao campo da educação é o lugar do sujeito e as formas de reconhecimento desse sujeito.

Uma sociedade marcada por desigualdade social produz também uma chegada desigual da educação às diferentes camadas da sociedade. Tais diferenças assentam-se no discurso social vigente que atribui lugares específicos às crianças e aos jovens. A concepção de criança, apesar da atualização promovida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, muito ainda se ancora em lei antigas, como O Código de Menores de 1927 e 1979, sustentando práticas antigas que geram impasses, principalmente para crianças pobres e periféricas de outras culturas e etnias ou portadoras de necessidades especiais (Rosa, 2020).

Esses impasses são principalmente observados em conflitos de pertença da criança e do jovem com a escola, que refletem em dificuldades de aprendizado e consequente evasão escolar. Um grande desafio do campo da educação é incluir os impasses inseridos no laço social evitando o equívoco de recair ou sobre os alunos, ou sobre os professores, os (des)encontros contemporâneos presentes no campo educativo.

Considerar a dificuldade do aluno excluindo da análise as demais questões que atravessam a educação, produz uma padronização dos processos de aprendizado, desconsiderando a característica singular de como cada criança e jovem enoda seu saber, desembocando em processos de exclusão, marginalização e patologização, cada vez mais

presentes em nossa sociedade que tendem a limitar a reflexão da escola e de toda sociedade sobre os métodos e dispositivos aplicados na educação, assim como pode bloquear a expressão do aluno, por eximir-se da escuta desse sujeito.

Do outro lado, há a imagem do professor na ponta desses impasses, que vem sendo, ao longo da história, progressivamente desconsiderado, sobrecarregado, com investimentos formativos limitados pelo Estado e, atualmente, atacado e perdendo o lugar de prestígio na sociedade, sendo colocado como vilão e único responsável pelos inúmeros impasses presentificados no campo da educação.

A pesquisa psicanalítica em educação depara-se com um campo cujo sujeito não pode ser isolado da cena social/educacional e dos laços sociais. Escutar os sujeitos e os encontros e (des)encontros de professores, pais, alunos, gestores, instituições pode ser um farol indiciário que ilumina o caminho da trama subjetiva e política, transformando as estratégias da pesquisa psicanalítica numa aliada para analisar os impasses da situação escolar, pois tem seu próprio método investigativo e considera a natureza singular do sujeito e do objeto, fazendo parte do indiciário o desejo do pesquisador, que se utiliza de uma estratégia clínica, pautada na escuta do singular e nos dispositivos criados para viabilizar sua investigação. Para Voltolini e Gurski:

Em todo caso, a consistência da posição da psicanálise no campo das ciências da educação depende menos de sua fama pública e mais da possibilidade de dar conta de sua enunciação: (1) eticamente – já que não há perspectiva psicanalítica que não seja estritamente ligada à ética que a funda: a ética do bem dizer; (2) epistemologicamente – já que desde Freud os psicanalistas prezam muito pela consistência teórica de suas formulações; e (3) politicamente – já que nenhuma reflexão psicanalítica saberia se dar fora dos desafios da subjetivação da sua época (Voltolini; Gurski, 2020, p. 12).

3.3 Metodologia — conceito

Navegar pelos mares da pesquisa implica em debruçar-se sobre um método que vise fornecer subsídios que se constituam rota a seguir rumo ao alcance da consistência aos achados e conclusões. Todas as ciências utilizam métodos científicos, pois não há ciência sem métodos. Marconi e Lakatos (2003, p.83) definem método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A preocupação em explicar os eventos da natureza em que o homem se via à mercê existia desde os primórdios da nossa espécie. O entendimento dos eventos desconhecidos ancorava-se no saber mítico, atribuindo caráter sobrenatural a tudo aquilo que escapava ao

entendimento da experiência. Mais adiante, quando a religião adentra no espaço de explicar os fenômenos naturais, a verdade passou a ser recoberta por concepções dogmáticas, com atributos divinos. O viés religioso em explicar os eventos do universo, da natureza, da morte, implicou numa aceitação acrítica. Como questionar divindades? Como questionar Deus? Para que?

Em paralelo à postura religiosa, o conhecimento filosófico dirigiu seu olhar para uma investigação racional para compreensão do mundo. Por longos anos, o senso comum aliado à explicação religiosa e ao conhecimento filosófico guiou as indagações dos homens às questões do universo (Marconi; Lakatos, 2003).

Foi apenas no século XVI que foram introduzidas ideias que sugeriam buscar conhecimento em bases mais garantidas, mais reais. A busca de causas absolutas foi substituída pela procura da relação entre as coisas, pelo intermédio de observação aliada ao raciocínio. Muitas dificuldades foram encontradas, métodos foram adotados e abandonados, outros foram ampliados, novos foram construídos.

Para efeitos dessa pesquisa, abordo o conceito moderno de método. Para tal, considere o método científico definido por Bunge (1980 apud Marconi; Lakatos, 2003). Assim sendo, o método científico é uma forma de investigação que alcança seus objetivos quando cumprem as seguintes etapas:

- a) Delimitação do problema ou lacuna em um dado conhecimento;
- b) Esclarecimento detalhado do problema, ou a recolocação de um velho problema a ser analisado sob outro viés, ou método;
- c) Escolha de instrumentos que sejam relevantes no processo investigativo para a resolução do problema;
- d) Tentativa de responder ao problema através dos meios utilizados, caso as respostas não sejam encontradas, ou não sejam insatisfatórias, revisa-se as etapas anteriores;
- e) Criação de ideias que visem resolver o problema, ou levantar novas hipóteses, teorias e técnicas;
- f) Obtenção de uma solução que pode ser exata ou aproximada do problema;
- g) Investigação das consequências das soluções obtidas;
- h) Comprovação das soluções através do confronto da solução com os dados empíricos, sendo os resultados satisfatórios, a pesquisa é dada como encerrada, até que novos dados possam surgir e suscitar novos questionamentos;
- i) Se os resultados não forem satisfatórios, opera-se a correção das hipóteses, das teorias, dos instrumentos e procedimentos, iniciando um novo ciclo de investigação.

O ato de pesquisar implica na assunção de que o sujeito, movido por alguma curiosidade ou por necessidade imperiosa, seja conduzido a querer saber sobre alguma coisa. O que me faz pensar na célebre frase de Einstein (1920) “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. Certezas são imobilizantes, congelantes, e impossibilitam a busca do novo. Mais importante que responder, a atividade científica deve sempre manter viva a possibilidade e condições para que as perguntas insurjam. Sobre a essência do fazer pesquisa, pontua Gatti (2002):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (Gatti, 2006, pp. 34-35).

3.4 O método clínico — rota investigativa

A navegação dessa seção parte do recorte do resgate histórico das linhas científicas e filosóficas que influenciaram o nascimento da psicologia na Alemanha e que contribuíram para o desenvolvimento das ideias científicas de Freud e suas elaborações posteriores. A incipiente psicologia alemã, reconhecida formalmente no século XX, tinha um caráter experimental e associacionista, ancorada no método introspectivo em sua tentativa de compreender a consciência humana, restrita ao campo da fisiologia, que desenvolvia pesquisas relacionadas aos órgãos do sentido, numa abordagem precursora da neurofisiologia. A trajetória da fisiologia percorria a rota de investigar os mecanismos físicos em correlação aos eventos comportamentais para alcançar o desvendar dos fenômenos psicológicos.

O estudo realizado por Charles Darwin³⁵ em 1859 em *A origem das espécies* foi a principal influência do campo da biologia para o desenvolvimento da psicologia, em virtude do acolhimento do evolucionismo darwiniano pelo pensamento positivista e materialista da época. Apesar de outros nomes contribuírem nesse campo, como Lamarck³⁶ e Buffon³⁷, foi Charles

³⁵Charles Darwin (1809-1872) autor da obra *A origem das espécies*, considerado um dos livros acadêmicos mais influentes de todos os tempos (Rezende, [201-?]).

³⁶Jean-Baptiste de Lamarck foi um naturalista francês responsável pelas primeiras teorias sobre a evolução dos seres vivos (Magalhães, [201-?b]).

³⁷Georges-Louis Leclerc (1707-1788), mais conhecido como Conde de Buffon, desenvolveu teses, baseadas em especulações e pesquisas, sobre a inferioridade e o caráter degenerado e débil (isto é, imperfeito e mal formado) dos animais e das pessoas (Fernandes, [201-?]).

Darwin que atribuiu consistência científica à Teoria da Evolução³⁸ que influenciou na criação freudiana. Freud debruçou-se sobre para os aspectos não racionais da mente, pela continuidade do comportamento emocional que segue da infância até a idade adulta e pela sugestão de que o impulso sexual aparece nos bebês, assim como Darwin o fez (Jorge, 2007).

A abordagem atomista, no campo da química, exerceu grande impacto em várias áreas, inclusive na psicologia e na tendência filosófica do associacionismo enquanto uma espécie de atomismo mental. Muitos modelos matemáticos, como a abordagem hipotético-dedutiva, foram transportados para o pensamento quantitativo em psicologia. Diversos outros campos científicos e filosóficos influenciaram amplamente a psicologia e convido ao leitor a realizar uma pesquisa em bases históricas para um maior aprofundamento (Wertheimer, 1991).

O contexto cultural marcado por suas características influenciou o pensamento freudiano e o seu método, pois, simultaneamente, Freud venerava a ciência, tanto que reivindicou para psicanálise o estatuto de cientificidade, e ao mesmo tempo, desconfiava do domínio absoluto do consciente sobre o psiquismo humano fundado no pensamento moderno do cogito cartesiano. Influenciado por todos esses aspectos, Freud iniciou sua carreira médica com a pesquisa em neuroanatomia, seguindo a linha tradicional das pesquisas em psiquiatria da época, que se detinha em diagnosticar as doenças mentais e compreendia, naquele momento, que todo sintoma era resultado de uma lesão orgânica.

O encontro de Freud com Charcot³⁹ em Paris foi decisivo ao seu despertar para a escuta do sintoma, diante da psicopatologia da histeria no contexto francês. Charcot influenciou e encantou profundamente Freud pelo aspecto inovador de suas pesquisas que lhe favoreceu a abertura para um outro universo em uma proposta que em muito se distanciava dos princípios de ancoragem da neurologia e da psiquiatria da escola alemã do final do século XIX, na qual Freud se formou (Jorge, 2007).

Ao aproximar-se do método que Charcot que utilizava no tratamento da histeria, a via da hipnose, Freud desistiu dos estudos em anatomia, voltando sua atenção para a clínica reconhecendo a importância do ato vanguardista de Charcot. Em seus estudos em Paris, a partir de 1886, Freud observou o emprego da hipnose, que àquela altura estava assentada nas demonstrações charcotianas em provocar, por sugestão hipnótica, paralisias artificiais, objetivando diferenciar a histeria das doenças neurológicas clássicas. Fortemente influenciado

³⁸Teoria da evolução desenvolvida por Charles Darwin que afirmava que os seres vivos, inclusive o homem, descendem de ancestrais comuns, que se modificam ao longo do tempo. Assim, as espécies existentes foram evoluindo de espécies mais simples que viveram antigamente (Magalhães, [201-?c]).

³⁹Jean-Martin Charcot (1825-1893) foi um médico psiquiatra e neurologista francês, que realizou grandes pesquisas e é considerado o fundador da moderna neurologia (Ferreira, 2017).

pelo que observou na França, quando retornou para Viena e se estabeleceu como neurologista, constatou a possibilidade do uso da hipnose no tratamento das neuroses.

Entretanto, a partir dos seus estudos progressivos sobre a técnica, Freud passou a constatar as dificuldades existentes em sua aplicação, pois, na prática, não era possível afirmar antecipadamente se o paciente era sugestivo ou não à associação hipnótica, o que atribuía ao método uma impossibilidade em estabelecer regras gerais, por sua imprevisibilidade e pela dependência da relação médico-paciente (Freud, 2016). Após uma longa trajetória de estudos, aplicação e observação do tratamento das neuroses pela via da hipnose, Freud abandona o método.

Ao abandonar a sugestão hipnótica, Freud se aproxima do método utilizado por seu amigo Josef Breuer⁴⁰. Através do famoso caso da jovem Anna O⁴¹ paciente de Breuer, Freud marca sua compreensão das neuroses, particularmente, da histeria. O método catártico, utilizado pelo médico, consistia em induzir o paciente a reexperimentar um evento traumático. Esse procedimento colocava o paciente em contato direto com a gênese do trauma e os afetos que reverberavam a partir dele, produzindo a supressão dos sintomas, em outras palavras, o método não só favorecia a investigação do adoecimento, como também livrava o paciente dos sintomas. Deparar-se com esse método catártico de Breuer abriu caminho para o desenvolvimento do método psicanalítico, no entanto, apesar desses resultados, o método consistia apenas num aprimoramento de um procedimento que ainda usava a via da hipnose, a grande inovação ainda estava por vir (Jorge, 2007).

O crescente interesse de Freud sobre a etiologia das neuroses e sua resistência em admitir a condição hereditária, o levaram, posteriormente, ao desenvolvimento do método investigativo psicanalítico. Em Os estudos sobre a histeria, Freud (2016) estabelece que a cena traumática, considerada responsável pelo surgimento dos sintomas histéricos, é alcançada pelo método da concentração, ainda relacionado ao método usado por Breuer, mas avançando no sentido de continuar os interrogatórios até que outros elementos surjam, a partir das cadeias associativas. Apesar de valorizar esse mecanismo associativo, o termo associação livre das ideias, ainda não tinha sido estabelecido. Somente ao definir a regra da técnica, foi que Freud deu forma ao método psicanalítico, tornando-o consistente com o seu objeto de estudo, o inconsciente. Nessa busca por um novo método que permitisse acessar as lembranças

⁴⁰Josef Breuer (1842-1925) foi um renomado médico, psiquiatra e fisiologista nascido na Áustria. De acordo com alguns escritores (Josef, 2021).

⁴¹Anna O. foi o pseudônimo atribuído a Bertha Pappenheim, paciente de Breuer no que se tornaria o famoso caso relatado no livro escrito por Freud Estudos sobre a histeria” (Portal psicanálise clínica, 2020).

esquecidas inacessíveis à consciência, Freud chega em 1923/1924, ao que denominou de *Associação Livre*:

Isso equivale a dizer que ele fazia seus pacientes assumirem o compromisso de se absterem de qualquer reflexão consciente e se abandonarem em um estado de tranquila concentração, para seguir as ideias que espontaneamente (involuntariamente) lhe ocorressem — ‘a escumarem a superfície de suas consciências’. Deveriam comunicar essas ideias ao médico, mesmo que sentissem objeções em fazê-lo; por exemplo, se os pensamentos parecessem desagradáveis, insensatos, muito sem importância ou irrelevantes demais (Freud, 2018, p. 244).

Esse breve percurso histórico objetivou informar ao leitor o caminho percorrido pelo criador da psicanálise até o evento base do método psicanalítico. Com a psicanálise, Freud se distancia das teorias positivistas e, em 1900, em seu texto *A interpretação dos sonhos*, desvela as leis do inconsciente, evocando o sujeito determinado pelas leis da linguagem, por onde desliza o desejo. A práxis da psicanálise, estruturada no inconsciente enquanto linguagem, opera por meio da fala, definida por Lacan em seu texto *A televisão em Outros escritos* (2003) como ética do bem dizer, que é relativa com a implicação do sujeito com o bem dizer seu sintoma.

Retomar a gênese do método psicanalítico abrangendo sua ética nos permite agora definir o método clínico como um método que permite o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, aproximando-se com fazer do clínico. Nas palavras de Diniz: “É também uma démarche ativa de pesquisa e de intervenção, que considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber” (Diniz, 2011, p. 4).

Para a autora, a psicanálise com seu método, permite construir um conhecimento sobre os aspectos inconscientes que atravessam o sujeito. Debruçar-se sobre a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, permite acessar os elementos de uma determinada situação, que só é possível a partir de indícios. Em seu caráter indiciário, ancora-se em elaborações de hipóteses que abarca detalhes, aparentemente, insignificantes, mas que são, contudo, reveladores do enigma psíquico (Diniz, 2011).

No primeiro eixo do uso do método clínico em pesquisa está a concepção de sujeito como “sujeito do inconsciente”, que será aprofundado na próxima seção, o que implica em dividir o conceito de subjetivação em dois sistemas: inconsciente e consciente. Voltemos a Diniz:

A psicanálise divide o sujeito em sujeito do enunciado, como aquele do discurso consciente que pode dizer “eu penso”, “eu sou”, porém, figura aí apenas como representação de si mesmo e de sua verdade e o sujeito da enunciação que é o sujeito do inconsciente, o sujeito na vertente de seu desejo, que é oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem. O sujeito é concebido como estando implicado nas estruturas da linguagem, o que comporta dois aspectos: “Tanto é pelo fato que a linguagem preexiste à entrada que o sujeito faz nela, quanto o sujeito, para falar, tem de ‘pedir emprestado à linguagem’ seu suporte material, a letra” (Diniz, 2011, p. 6).

Quando coloca em relevo a singularidade do sujeito, o método clínico constrói uma ciência do singular, não desprezando a relação entre o pesquisador com seu objeto, que é nomeada como implicação, em que se ancora o segundo eixo do uso do método. A relação entre pesquisador/objeto é nomeada de implicação, o que significa dizer que, no processo investigativo deve-se levar em conta a análise dos fenômenos inconsciente do pesquisador consigo, com o objeto e com os sujeitos investigados, o que coloca em cena o papel da transferência (Diniz, 2011).

Sobre a implicação do pesquisador no processo investigativo, pontua Rosa:

A psicanálise tem seu próprio método de investigação e uma dimensão singular de sujeito e de objeto, em que o desejo do pesquisador faz parte da investigação e o objeto da pesquisa não é dado a priori, mas, sim, produzido na e pela investigação. Mais do que pelo tema e lugar, a pesquisa em psicanálise se define pelo modo de formular as questões. O pesquisador está incluído nessa cena e pesquisa o seu próprio movimento na intervenção a partir da transferência e da resistência. Sua estratégia é clínica, pautada na escuta do singular, mas vai depender dos dispositivos criados para viabilizar tal escuta (Rosa, 2020, p. 26).

Perrone e Gurski (2020) explicitam que em subversão ao que se entende como ciência, que tenta excluir o sujeito, o método psicanalítico insere a experiência dos sujeitos, pesquisador e pesquisados, pela dimensão da transferência, enquanto uma pesquisa clínica, que se debruça nos aspectos inconscientes presentes. O pesquisador, ao ser convocado a ocupar um lugar na transferência, deve operar no avesso do discurso do mestre⁴², daquele que supostamente tem o saber, combatendo a tendência do sujeito de criar uma ideia de completude.

Como já afirmado anteriormente, a transferência não é um fenômeno exclusivo da psicanálise, ela surge em outras situações, pois implica não na figura de uma pessoa, mas sim em um lugar simbólico que evoca uma atualização da realidade do inconsciente. Vale ressaltar que a transferência, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura da comunicação inconsciente, também se constitui em uma barreira. Esse caráter ambíguo deve-se ao processo

⁴² Na teoria dos discursos desenvolvida por Lacan em 1969-1970 no *Seminário 17 – o avesso da psicanálise*, o discurso do mestre é um discurso fundante da subjetivação que corresponde ao discurso do Outro, e dele partem os demais discursos (Mourão, 2011).

nomeado por *resistência*, mecanismo exemplificado pela psicanálise nos atos do paciente que ao mesmo tempo se queixa de seus males, resiste em abrir mão deles, que mesmo sabendo que deve falar livremente seguindo a regra fundamental de falar livremente, não fala tudo, quando desmarca a sessão, quando esquece o horário agendado.

Diniz (2011) conclui, portanto, que para além dos obstáculos presentes na pesquisa, há também os elementos inconscientes que desafiam a produção do conhecimento. O importante é saber manejar tais obstáculos de modo a subvertê-los em aliados, pois não se trata apenas de um conhecimento sobre o inconsciente, mas também uma construção que ocorre por meio dele, que envolve fantasias, identificações, fantasmas, resistência, nas palavras da autora: “Um conhecimento que se adquire por meio do inconsciente é também um conhecimento que tem que enfrentar as resistências que necessariamente vão aparecer ao longo do caminho [...]” (Diniz, 2011, p.11).

O pesquisador que decide pelo método clínico em sua investigação de pesquisa utiliza uma estratégia para unificar os conceitos de sujeito dividido, transferência, resistência, em relação ao seu objeto e a si mesmo, tomando a condição dupla de consciente/inconsciente em sua complexidade. Sobre a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, ressaltam Almeida e Aguiar:

Todavia, o pesquisador só terá a possibilidade de “interpor os bons ofícios” se estabelecer laços de confiança com as pessoas com as quais, durante algum tempo, trabalhará, já que o material de trabalho a ser produzido por ambas as partes é fruto de conteúdos subjetivos e de experiências pessoais e profissionais, advindos de configurações psíquicas pessoais, de características do próprio grupo e de condições institucionais (Almeida; Aguiar, 2017, p. 3).

As autoras salientam que na prática do pesquisador há uma mobilização psíquica que é afetada pela realidade dos sujeitos, o que implica dizer que ao escutar os sujeitos de sua pesquisa, o pesquisador coloca seu próprio inconsciente em cena, contudo, deve deixar em suspenso suas verdades, indo contra as rotas já traçadas, navegando por outros mares, em um processo de renúncia, abrindo espaço para criação de novos saberes e sentidos. As autoras destacam, ainda, a importância do vínculo transferencial estabelecido, que coloca na pessoa do pesquisador a necessidade de uma posição de abertura ao inesperado, inclusive na possibilidade da repetição de questões relativas à realidade psíquica dos sujeitos da pesquisa, que podem ser direcionados ao pesquisador, em seu lugar simbólico no laço transferencial (Almeida; Aguiar, 2017).

O método clínico, assentado nos princípios teóricos da psicanálise, toma o desejo do pesquisador como vetor que oferta uma rota possível ao emergir do saber por privilegiar uma fala e uma escuta em que os sujeitos tem um lugar, estando o pesquisador no lugar simbólico do laço transferencial no enigma da situação de pesquisa, trazendo à cena o emergir do inconsciente, em um trabalho cuja linguagem tem importância essencial. O método clínico possibilita, portanto, o acesso, ainda que parcial, ao sujeito do inconsciente.

3.5 Método(vias) — jeito geppe@ano de pesquisar

O grupo de estudos e pesquisa em psicanálise, educação e representações sociais – Geppe-rs, ao qual faço parte desde o ingresso do mestrado, é uma entidade vinculada ao CPNQ desde os idos de 2010, pensado pela Prof. Dra. Maria de Lourdes de Souza Ornellas e, atualmente, possui duas publicações: RS e educação: letras imagéticas, seguida pelo Simpósio internacional de educação e RS; e a Coletânea em psicanálise e educação, seguida do Colóquio internacional de psicanálise educação.

A trajetória em pesquisa do nosso grupo tem por referência de análise da colheita dos dados, o discurso de vertente francesa, pautada nos teóricos Dominique Mangueneau e Michel Pêcheux, assentada sobre os pilares do materialismo histórico dialético, da psicanálise e da linguística e a análise do discurso de orientação lacaniana, pautada sob o método clínico teorizado por Profa. Dra. Sandra Francesca (UNB), Profa. Dra. Margarethe Diniz (UFOP), Prof. Dr. Marcelo Pereira (UFMG) e por último Prof. Dr. Dunker (USP).

Em 2021, ainda vivendo em cenário pandêmico, brotou o início da escrita do método de pesquisa adotado no grupo que vem sendo chamado de *Método(vias) de pesquisa em Psicanálise e Educação*, com vista por em letras o estilo próprio de nossas teses e dissertações, pelo jeito singular presente em cada pesquisa concluída. O escrito ainda está andamento, mas retiro dele algumas das características que marcam nossas produções, a saber:

- a) Portar a imagem ou pintura inserida na capa da pesquisa a qual é enlaçada com o objeto e no corpo do texto, no início ou o no final da pesquisa;
- b) Traduzir na introdução a contação de onde veio a ideia de escrever o objeto;
- c) Nomear os capítulos de ATO, LETRA, ESTILO, TOMO, ENQUADRE, SESSÃO, ou outro que tenha uma relação direta com o objeto de estudo;

- d) Fertilizar, pela via das metáforas, que as formações discursivas a exemplo: de letras de canções, capulho de algodão, circo/picadeiro, tear, revelam a *poiesis* presentes nas pesquisas e não apenas uma escrita permeada da densidade poética;
- e) Aprofundar as análises das colheitas que encontro entre o enunciado e a enunciação, o dito e dizer dos sujeitos através da aplicação dos dispositivos aplicados, expressam o zelo e o cuidado pelo processo da escuta;
- f) Revelar o escopo do sumário com vistas a retratar a construção das categorias teóricas contidas no tema da pesquisa;
- g) Alinhar as pesquisas do campo durante Seminário Interno de Pesquisa – SIP um evento interno do grupo que objetiva a apresentação das pesquisas para abrir discussões, demandar e ofertar contribuições dialógicas pelo olhar do outro (a);
- h) Investir em apresentar na seleção de ingresso ao programa objetos de pesquisa contemporâneos e instigantes na visada do inusitado;
- i) Priorizar o chão da escola como campo empírico com a cultura da devolutiva para os sujeitos partícipes da pesquisa sobre os resultados na escola;
- j) Articular a pesquisa com a conjuntura sócio-política e econômica estadual, federal e internacional com vistas a situar o leitor em que tempo lógico e cronológico deu-se a escrita da pesquisa e emitir o registro das ressonâncias humanas sintonizadas com a investigação;
- k) Nomear o último capítulo de *(In)conclusões Possíveis* pelo entendimento que as pesquisas não devem ter um ponto final, sob a noção de que o pesquisador quando encerra uma pesquisa, carrega em si o desejo de prosseguir os estudos e por essa razão essa fase da investigação nunca será conclusiva.

Método(vias) de pesquisa em psicanálise e educação é, segundos seus autores:

Uma obra que busca perscrutar os caminhos percorridos pelos pesquisadores do GE – Psicanálise e Educação em suas dissertações e teses do Geppe-rs no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – UNEB sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Soares Ornellas (Ornellas; Neto; Menezes, no prelo).

O objetivo da escrita da obra é demonstrar os pressupostos metodológicos marcados pelas metáforas presentes nos escritos, do diálogo com as artes e a abertura ao inesperado, caminhos que revelam a singularidade das pesquisas que consideram o inconsciente. A neologia

do termo *método(vias)* substitui o “g” da palavra originária metodologia, pelo “v” pensando em “via” como caminho, sob inspiração do conceito grego de *alétheia*, definido por Castro (2022a):

Há uma ligação entre o radical etimológico de *alétheia* e os verbos *lanthánomai*, esquecer-se, e *lanthánein*, estar oculto, velado. O radical é o mesmo na alternância vocálica: *leth/lath*. Esse mesmo radical aparece no verbo latino *latere*: estar latente, oculto, seguro. O radical de *a-létheia* reúne os dois sentidos, porque nele ressoa uma experiência originária da realidade enquanto não-verdade/não-desvelamento da verdade/desvelamento, isto é, *a-létheia*. Esta palavra forma-se de *alethés*, isto é, a-privativo + *leth/lath*. Então temos com o alpha privativum: a-, respectivamente o sentido de lembrar-se e esquecer-se (Castro, 2022a).

O autor afirma que *alétheia* propõe uma abertura para a verdade que só pode ser construída a partir da experiência de pensamento singular de cada autor, tendo o desencobrimento como traço fundamental.

Destarte os autores do *método(vias)* objetivem que ele seja um instrumento cujos princípios visem a ajudar na construção da *poiesis* de cada pesquisa, ancoram-se no pressuposto de que, enquanto um método, subverta ao ato de possuir regras rígidas, uma vez que estando sob a premissa da psicanálise, jamais concebe a criação de uma arte sob uma atmosfera rígida, estanque, austera.

Por conseguinte, seus princípios norteadores foram pensados e estruturados na experiência *gepp@ana* assentada nas pesquisas em psicanálise educação, tendo como escopo a subjetivação, singularidade, inusitado, metáfora, *poiesis* e a crítica, alicerçados nos cinco conceitos fundamentais da psicanálise de Freud e Lacan, sejam eles, inconsciente, escuta (*Atenção Flutuante*), discursos, transferência, metáfora e metonímia, acrescidos nos conceitos próprios de segredo, chão da escola.

Os dispositivos de colheitas são observação, entrevista clínica, conversação, pintura em tela, imagem, desenho, fotografia, escultura e testemunho. O *método(vias)* parte das fontes originais da psicanálise, bem como das fontes contemporâneas, pretendendo constituir-se como um manuscrito para orientados em curso *stricto sensu* e em outros campos de saber e, atualmente, é gestado pelos ingressos e egressos do grupo. O *método(vias)* é um método que está em construção.

3.6 Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas

Ao nos depararmos com um texto, uma música, uma obra de arte, enfim, diante de criações humanas das mais diversas, é usual brotar em nosso pensamento o que o autor quis

dizer a partir de sua criação, qual a mensagem, o que ele quis comunicar através de seu dito. Nesse sentido, compreender uma criação foca no entendimento das intenções do seu autor.

Um exemplo dessa perspectiva é o método hermenêutico, que se originou na tradição da leitura dos textos sagrados, atribuindo aos seus autores autoridade e soberania. Nesse sentido, entender a obra a partir do seu criador, implicava conhecer sua vida, sua história sendo, portanto, a biografia um recurso essenciais da perspectiva hermenêutica. Esse modelo chamado de perspectiva psicologista, pautado na intuição é frágil do ponto de vista psicanalítico, tendo em vista que ele supõe uma autonomia do sujeito sobre a linguagem (Dunker; Paulon; Milán-Ramos, 2016).

De encontro à perspectiva psicologista, desenvolveu-se a perspectiva historicista, em que o autor não é soberano sobre sua arte, pois ele está submetido ao contexto histórico-cultural de sua contemporaneidade. O exemplo disso está na crítica marxista da ideologia que evidencia que a autonomia do sujeito que cria é condicionada ao contexto social e histórico da produção da obra, o que resulta numa valorização maior do contexto em detrimento da obra.

Ainda nesses três autores, também na psicanálise o sentido correlaciona-se com a história do sujeito, entretanto, o sentido só é acessível a partir da recuperação das memórias do sujeito, em situação de transferência. Dessa maneira, a principal crítica sobre a perspectiva historicista está na subestimação da obra ou a mensagem pelo seu contexto, apesar de também considerar o assujeitamento do sujeito à linguagem (Dunker; Paulon; Milán-Ramos, 2016)

Outras perspectivas foram consideradas na conceituação da análise do discurso, os quais Freud transitou ao longo da construção de sua teoria, problematizando os aspectos pelos quais o sujeito é definido pela modernidade científica, tais como, identidade, autorreflexão, autodeterminação, o que produziu nos teóricos da epistemologia uma noção de que a psicanálise seria um campo problemático, alguns consideravam que seus conceitos sendo revisados renovariam sua afiliação às ciências naturais; outros admitiam que a psicanálise estava em outra fundamentação e talvez outra epistemologia, para Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016, p. 85):

Surgiu daí uma resposta dos psicanalistas que entendem que a própria psicanálise deveria utilizar seus conceitos para formular uma epistemologia que lhe seja própria. Uma cientificidade assim tão particular não deixa de causar problemas diante de uma das aspirações mais francas da ciência moderna, saber, a universalidade do saber. Essa perspectiva, quase sempre, acaba epistemologizando conceitos psicanalíticos ou psicanalitizando conceitos epistemológicos.

Os autores Parker (2005) e Pavón-Cuellar (2014), apud Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016), citam as condições para que a psicanálise seja empregada como um método de análise do discurso:

1. Atenção às qualidades formais do texto, particularmente às diferenças, dualidades e oposições que o próprio discurso constitui; aos significantes mestres que o organizam, bem como à posição na qual se localiza o sujeito;
2. Descrição dos modos representativos que o discurso apresenta, os elementos de repetição ou de iteração, os significantes recorrentes em suas relações metafóricas e metonímias, as ancoragens para as quais o texto converge ou diverge;
3. O regime de interioridade e de exterioridade que a topologia do texto comporta, qual a posição de individualização que o texto interpela ou convoca no narratário ou em seu destinatário;
4. A economia de saber e verdade que o discurso constitui seu desenrolar; o tipo de jogo, teatro ou contrato que ele realiza com seu destinatário;
5. Como o discurso se comporta em sua relação entre metalinguagem e estilo, quais são os interdiscursos, os pontos de autoridade e autoria; a forma como se resolve a relação entre modo de exposição e o conteúdo afirmado ou negado;
6. A forma como o discurso lida com sua própria impossibilidade estrutural; a forma como educa, ordena, faz desejar ou analisa um objeto - particularmente a existência de cortes, interrupções e suspensões da série significativa ou argumentativa;
7. A maneira como o texto articula efeito de imaginarização (exemplos, ilustrações, comunhões de sentido) com artifícios simbólicos e com seus cortes reais (Dunker; Paulon; Milán-Ramos, 2016, p. 132-134).

Dito isto, o enlace da psicanálise com a análise do discurso é tecido a partir de uma estratégia de leitura que privilegia a inserção da memória e da história, a transferência do pesquisador e o texto, atendo-se nas reações que o texto provoca no destinatário e as associações livres por ele reverberados. Estando no nível do sintoma, das estruturas ou dos tipos clínicos, ou estando no viés das formações inconscientes, ou ainda, dentro das modalidades de transferência, o que sempre estará em cena é a linguagem e a relação do ser que fala com aquilo que ele diz.

Esse recorte apresentado ao leitor até aqui, visou explicitar as condições essenciais para uma análise discursiva psicanaliticamente orientada. O pilar que sustenta o edifício teórico é a inovação trazida pela psicanálise de que o sujeito é habitado pela linguagem. Outrossim, há variações possíveis a partir desse método. Nessa pesquisa, os dados foram analisados a partir do modelo do grafo do desejo, pois apresenta a forma como cada sujeito se constitui na linguagem pela via do sentido, se constituindo como um modelo topológico dos caminhos estabelecidos pelas vias singulares de cada sujeito.

3.6.1 O modelo do grafo do desejo

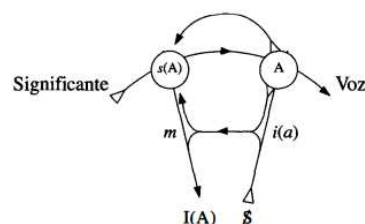
Esse modelo foi desenvolvido por Lacan entre 1957-1959, tendo por base o inconsciente estruturado como uma linguagem. O autor constrói o grafo ao longo do Seminário 5 - as formações do inconsciente (Lacan, 1957-1958/1998) e o evoca em diversos outros momentos de sua obra, como em o Seminário 16 – de um Outro ao outro (Lacan, 1968-1969/2006).

No seu texto *Tu és aquilo que odeia* (1957-1958) Lacan afirma que é impossível articular os mecanismos do inconsciente que estão na base da descoberta freudiana levando em conta apenas as tensões dos processos de amadurecimento ocorridos na constituição do sujeito, nem tampouco, apenas as relações de identificação que tornaria o sujeito uma mera coletânea dos personagens aos quais se depara ao longo de sua vida. O autor afirma que é impossível relacionar o desejo sem o sujeito como tal, e que essas relações são relações de significante. Em outras palavras, é impossível desatrear o sujeito do seu discurso. Sobre o grafo, Lacan (1957-1958, p. 505) escreve:

Ele permite distinguir os lugares nos quais se manifesta esse significante encontrado por toda parte, e por bons motivos, uma vez que ele não pode deixar de estar implicado, de maneira direta ou indireta, todas as vezes que se trata não de uma significação qualquer, mas da significação como expressamente gerada pelas condições impostas ao organismo vivo que se tomou o suporte, a presa ou até a vítima da fala, e que se chama homem.

O grafo do desejo é a navegação pelos mares da significação estabelecidos pelo sujeito a partir de sua singularidade, pela via do sentido. Segundo esse modelo, há duas formas de navegar: a metáfora e a metonímia, que apontam na direção do sentido, tendo por base o sintoma. Ou seja, o grafo do desejo revela a linguagem habitada pelo sujeito, um método indiciário que visa encontrar as pistas que ligam o sujeito ao desejo.

Um grafo é um cálculo de condicionalidade dos caminhos possíveis para uma dada questão. O grafo do desejo é uma forma de localizar os processos subjetivos que estão ocorrendo dentro do sujeito, inerentes à sua constituição.

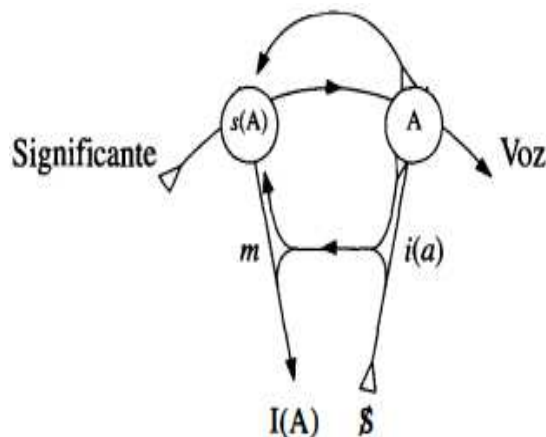


O Δ **delta** na parte inferior direita do grafo representa qualquer ser vivente que ainda não foi atravessado pela linguagem, em outras palavras, a criança mítica que, mesmo antes de

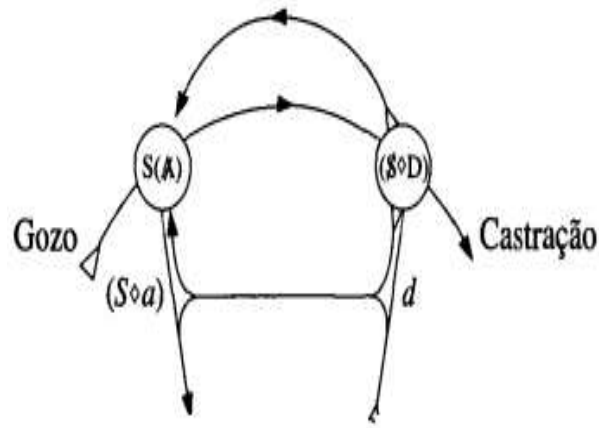
nascer, já existe na linguagem desde sempre, pois é falada pelos familiares e pela cultura de onde advém. Essa criança tem necessidades e vai buscar satisfação recorrendo ao **A** – lugar que nesse primeiro momento é ocupado pelo Outro primordial – a mãe, e que depois vai se deslocando para outras figuras. Nas palavras de Lacan:

O **A** encerra o tesouro da linguagem, que é preciso supor já presente, para que dele possam ser extraídos, sob o selo da intenção, os elementos que vêm inscrever-se, uns após outros, para se desenrolarem sob a forma de uma série de 51, 52, 53, ou, dito de outra maneira, de uma frase que descreve um circuito até que algo seja realizado, fechado. (Lacan, 1968-1969, p.50).

É nesse lugar que a língua atravessa o ser vivente, o **A** ocupado pela função materna, nomeia as necessidades e a própria criança, atravessando-a pela linguagem. No movimento de retroação esse delta se transforma em sujeito dividido, sujeito barrado **§** submetido à linguagem. A criança, agora atravessada pela linguagem, se transforma também em ser falante. Dessa forma, também ela irá emitir uma cadeia de significantes que o **A** vai dar um sentido de forma retroativa. Forma-se assim o **s(A)** – o significante do Outro, marcando o enunciado, que é um discurso feito para o Outro. No momento em que **A** dá sentido ao **s(A)** se estabelece a entrada na cultura e o Ideal do Eu – **I(A)**. Nesse paralelo ocorre o Estádio do Espelho em que a criança vê a imagem do outro no espelho refletida – **i(a)** que mais tarde será assumida como sua – **m**. Assim temos o primeiro andar do grafo, constituição primária que ocorre no campo do imaginário:



O segundo andar do grafo é o campo do simbólico onde aparece o desejo – **d**. A natureza do desejo gira em torno da fantasia do sujeito em torno do objeto perdido. O desejo está imbricando na fantasia inconsciente de completude, a busca do objeto - a que foi perdido para sempre.



O losango \diamond indica as possíveis conexões do S com o objeto a . O desejo – d não tem objeto e sim objetivo e gera demanda que é aquilo que advém de um objeto específico e percorre um caminho que desemboca no significante da falta do Outro – $S(A)$, a satisfação não plena, a castração.

A castração, por sua vez, gera novas fantasias inconscientes que retorna na linha diacrônica da fala $A \longrightarrow s(A)$, mas desse vez como um lapso de fala, algo que sobressai na cadeia de significantes. É o segundo andar do grafo que acontece o discurso do Outro do inconsciente – a enunciação. O enunciado é aquilo que o sujeito quis dizer, a enunciação é o que o sujeito disse sem querer dizer. Temos o campo do simbólico e a linha entre a demanda – D ; e o significante da falta do Outro – $S(A)$ que divide o simbólico do real. O sintoma localiza-se no – $S(A)$; no lugar do Outro – A , é o local do ponto de amarração, o campo do simbólico. É pela inscrição do Nome-do-pai no Outro que se instaura o que Lacan denomina de ponto-de-basta, atribuindo a esse esquema um papel essencial na experiência humana. Ele articula o Nome-do-pai ao ponto-de-basta como a operação responsável pela amarração entre os campos do significante e do significado que irá determinar a produção da significação de forma retroativa, a partir da relação entre os significantes. Em outras palavras, apenas a partir do último termo que é possível determinar, posteriormente, o sentido de uma fala:

Por que esse esquema mínimo da experiência humana, que Freud nos deu no complexo de Édipo, conserva para nós seu valor irreduzível e, no entanto, enigmático? E por que esse privilégio do complexo de Édipo? Por que Freud quer sempre, com tanta insistência, reencontrá-lo por toda a parte? Por que há aí um nó que lhe parece tão essencial que ele não pode abandoná-lo na menor observação particular? - se não é porque a noção do pai. muito próxima daquela de temor a Deus, lhe dá o elemento mais sensível na experiência do que chamei o ponto de basta entre o significante e o significado. (Lacan, 1955-1956, p.303).

Em síntese, o grafo do desejo demonstra a maneira como o sujeito se constitui na linguagem, baseado na tese que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, pela via do sentido, constituindo-se num modelo dos caminhos estabelecidos pelo sujeito. O ser vivente (Δ) busca suas necessidades na mãe (A) que nomeia, não apenas suas necessidades, como também o ser ($s(A)$), atravessando-o pela linguagem. Desse atravessamento instaura-se a falta, porque a linguagem tem furo e não dá conta de tudo. Esse sujeito dividido pela falta (S) se torna também um ser falante que emite uma sequência de significantes a qual o Outro – (A), vai dar um significado ($s(A)$) retroativo a esses significantes, atribuindo sentido para essa cadeia.

O desejo – (d) que surge a partir da instauração da falta, gera demanda – ($S\Delta D$) que nunca poderá ser satisfeita completamente pois refere-se ao objeto a perdido para sempre e que por isso vai desembocar no significado da falta do Outro ($S(A)$) – que é a castração. A castração gera fantasias inconscientes ($S\Delta a$) acerca da pergunta: *che voi?* O que o Outro quer de mim? O que o Outro quer? O que eu represento para o Outro? Perguntas que não tem respostas e que por isso abre uma lacuna que vai ser preenchida por fantasias inconscientes ($S\Delta a$) que surgem novamente na linha diacrônica da fala. É nessa linha que, em Associação Livre, a fantasia inconsciente irrompe em significantes em forma de lapso. Na finalização do grafo há o ($I(A)$) – o ideal do Eu, aquilo que o sujeito julga que tem que fazer para ser aceito pelo Outro da cultura, pelo Outro da sociedade.

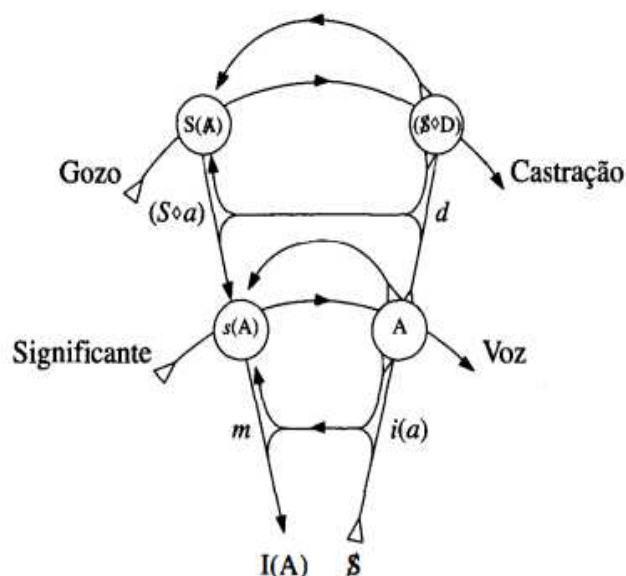


Figura 4 – Grafo do desejo, retirado do Seminário, Livro 16 (1968-69).

3.7 O tripé da pesquisa — a lupa do investigador

A escolha dos dispositivos de colheita como ferramenta de investigação nessa pesquisa nasce do desejo da pesquisadora em escutar o singular dentro do coletivo escolar. Miller (2012) em seu texto *O Escrito na fala* postula que há uma discrepância entre o que se escuta e o que se diz, e no que se escreve e no que se lê e que essa discrepância aponta para um lugar de interpretação analítica. Esse autor afirma que essa dupla defasagem depende de interpretação, em suas palavras:

Não se trata aqui de uma interpretação a ser acrescentada. Da forma como a introduzo, a interpretação não é suplementar. Ao contrário, se constitui em passagem obrigatória do significante ao significado, para empregar termos que nos são familiares. Entre o significante e significado há a interpretação (Miller, 2012, p.3).

A interpretação analítica não é correlata à linguagem, mas sim a *lalíngua*⁴³, termo que Lacan cria para falar do efeito da linguagem no sujeito, extraindo o seu efeito de sentido. Isso porque a linguagem não tem existência teórica, mas ela sempre intervém sob a forma de uma língua. A *lalíngua* está para além do comunicar, há nela uma finalidade distinta da comunicação. Antes de delinear esse conceito, Lacan considerava a interpretação como uma resposta, contudo, após o *lalíngua*, a interpretação ganha outro contorno: de não dizer, mas de fazer escutar. Não é sobre informar o sujeito sobre si mesmo, mas sim de evocá-lo (Miller, 2012).

Vejam os em Quinet (2008) a distinção entre linguagem e *lalíngua*. A linguagem refere-se à articulação entre significante e significado. É universal, assim como todo sujeito está submetido às propriedades do significante. É a morada do ser cujo habitante é o sujeito do desejo que quando fala, diz mais do que pensa dizer. Para fazer passar o desejo, o inconsciente se apodera da sonoridade das palavras, servindo-se da articulação dos significantes em sua característica principal de ambiguidade, ou como Lacan denominou, *equivocidade*, que varia conforme cada idioma. A *lalíngua*, por outro lado, é aquilo que cada sujeito recebe, de forma distinta, da língua materna, que se apresenta para ele cheia de mal-entendidos, ambiguidades, idiosincrasias, sentidos e não sentidos, sendo definida por Lacan como conjunto do que foi depositado para o sujeito dos equívocos da sua língua.

⁴³Lacan (1971-72) cria o termo *lalíngua* em seu Seminário *O saber do psicanalista* ao fazer um lapso: queria dizer Laplanche, autor do vocabulário de psicanálise, mas mistura Laplanche com *Lalande* (dicionário de francês), formando, assim, a palavra *lalíngua* (*alíngua*) (Zimerman, 2008).

Na interpretação, há uma tensão entre ressonância e comunicação. A ressonância da fala implica um convite ao seu valor de evocação, não de informação. Quando Lacan aponta para a ressonância da fala, marca a função poética da linguagem, seus efeitos que ultrapassam a simples comunicação como informação, ao mesmo tempo, essa função poética também é uma comunicação, mas que consiste escutar o que ela não diz, em seu caráter metonímico. Nas palavras de Miller (2012, p.18), “a poética é o metonímico. A interpretação não diz, faz escutar, e aí é barulhenta. Ela é barulhenta indiretamente quanto mais for silenciosa”.

Retornando ao cerne dessa seção que é a escuta como base dos dispositivos de colheita e, a partir da definição de *lalíngua*, arvore-me a pensar em como escutar o sujeito em sua singularidade. Lacan nos advertiu sobre a nossa tendência em enxergar o outro do nosso imaginário, de compreender rápido demais, de nos alienarmos à sua imagem e nos fecharmos para a escuta. Escutar envolve a experiência da ignorância, ou seja, a assunção que sobre o outro, nada se sabe, até que ele fale e seja por nós escutado. O exercício da escuta demanda dedicação, trabalho e renúncia ao exercício do poder. Sobretudo, escutar envolve escutar a si mesmo (Dunker, 2020).

Sobre dispositivo de escuta, nos ensina Ornellas (2011, p. 19) “Escutar a escuta e a fala do entrevistado parece abrir uma porta singular para se chegar ‘às vitrines’, para olhar o que brilha e o que embaça os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis da palavra”.

3.7.1 Lócus, sujeitos e dispositivos de colheita

A partir dos pressupostos elencados na seção anterior, essa pesquisa está assentada sob o tripé: lócus, sujeitos e dispositivos de colheita, os quais serão delimitados a seguir.

3.7.1.1 O lócus da pesquisa

Ao refletir sobre qual escola para realizar a colheita dos dados da pesquisa, pensei, num primeiro momento, apenas nas questões objetivas: tinha que ser uma escola pública, de ensino médio. Contudo, no decorrer desse escrito, pensando em como o objeto dessa pesquisa se entrelaça com minha própria experiência pessoal, recordei de uma escola que foi um dos cenários presentes na minha trajetória escolar inicial – o Colégio Estadual Evaristo da Veiga – EVA.

A escola pública em que cursei os primeiros anos ficava próxima dessa unidade escolar, as duas escolas tinham relações próximas de modo que era quase um movimento natural sair de uma e seguir para outra para completar o Ensino Médio. O EVA abrigava quase todas as crianças e adolescentes da comunidade em que eu morava, todos os meus irmãos estudaram nele. Contudo, na minha época, o ensino público passava por precarizações e sua qualidade estava comprometida. Por conta disso, minha mãe, com bastante esforço, me enviou para uma instituição privada. Destarte, o EVA ficou no meu imaginário e, ao debruçar-me acerca da escolha do lócus, me vi afetivamente direcionada para ele. Para minha alegria, a diretora do colégio recebeu a proposta com muita gentileza e acolheu minha pesquisa.

O EVA é uma instituição estadual de ensino localizada na Avenida Anita Garibaldi, 393, Ondina, Salvador/Ba, com autorização de funcionamento desde 1974. O objetivo de sua fundação foi atender ao ensino do curso de magistério e profissionalizante. Suas instalações foram reformadas nos anos de 1993, 1999, 2001 e 2013. Em 1980, recebeu autorização da secretaria de educação do estado da Bahia para adaptar seu conteúdo curricular para o ensino de formação geral e técnico profissionalizante. Com a reforma curricular, passou a abrigar somente a formação geral, com o ensino fundamental criado em 1974 e o ensino médio em 1998. Acompanhando as mudanças da esfera governamental no campo da educação, em 2014, passa a apresentar o ensino fundamental I e II na perspectiva da educação integral. A EJA – ensino de jovens e adultos, e o último ano do ensino fundamental II são ofertados no turno noturno, contudo, a data dessa implementação não consta em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, elaborado em 2017, que está em processo de atualização. Segundo dados constantes em seu PPP, o EVA é uma instituição de grande porte, que possui em seu corpo discente 318 alunos com matrícula regular em agosto de 2023, distribuídos nos turnos diurno e noturno. A maioria da classe discente advém dos bairros do entorno e suas comunidades.

A estrutura organizacional da escola é composta por uma gestora em regime de 40 horas, duas vice-diretoras com carga horária de 20 horas e duas coordenadoras pedagógicas com carga horária também de 20 horas. O quadro docente é composto por 44 professores, em cargo efetivo e em regime de REDA⁴⁴, com titulação de, pelo menos, especialista. Os quadros abaixo demonstram a estrutura da unidade escolar:

⁴⁴REDA — Regime Especial de Direito Administrativo, instituído no estado da Bahia em 1994 (Lei 6677, 1944).

Quadro 2 — Composição da secretaria

Função	Matutino	Vespertino	Noturno
Secretária		01	
Funcionário administrativo	03	01	-
Assistente administrativo	01	-	-
Agente administrativo	-	-	05
Merendeira	02	02	-
Auxiliar de cozinha	04	04	
Funcionário de apoio	03	02	01
Prestadores de serviços gerais	02	02	-
Vigilantes prestadores de serviço		06	
Porteiro prestador de serviço		02	

Fonte: PPP EVA (2017).

Quadro 3 — Corpo docente

N. de professores	Disciplina
09	Língua inglesa
02	Língua portuguesa
04	Educação física
07	História
04	Geografia
02	Química
02	Física
02	Biologia
02	Ciências
06	Matemática
01	Artes
01	Filosofia e Sociologia

Fonte: PPP EVA (2017).

Quadro 4 — Estrutura física

Administração		Suporte Pedagógico		Higiene/Segurança	
Direção	01 sala	Lab. Quí./Bio.	01 sala	Sanitário prof.	01 sala
Vice-direção	01 sala	Lab. Mat./Fis.	01 sala	Sanitário aluno	01 sala
Professores	01 sala	Informática	01 sala	Sanitário adaptado	01 sala
Coordenação	01 sala	Vídeo	01 sala	Sanitário portaria	01 sala
Articulação	01 sala	Biblioteca	01 sala	Guarita/portaria	01 sala
Secretaria	01 sala	Multifuncional	01 sala	Estacionamento	01 sala
Arquivo inativo	01 sala	Aulas	16 salas	Circuito câmeras	01 sala
Almoxarifado	01 sala	Quadra poli	01 sala	Almoxarifado	01 sala
Reprografia	01 sala			Reprografia	01 sala

Fonte: PPP EVA (2017).

A proposta curricular do EVA, segundo o PPP (2017), visa à formação integral, a preparação para o mundo de trabalho, e o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania, como define a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB/96⁴⁵. Os pressupostos técnico-metodológicos buscam valorizar os temas transversais, a interdisciplinaridade, diminuir a distância entre as áreas de conhecimento e enfatizar as regras de convivência, fazendo valer os valores eminentes dos princípios de igualdade, participação e democratização do ensino, inovação, qualidade e eficácia. A referida proposta inclui a pesquisa como princípio pedagógico com foco na formação integral humana e na autonomia intelectual.

A concepção de ensino/aprendizagem do EVA é situada sob uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural, psicológica, entre outros. Ancora-se no pressuposto que o sujeito conhece a realidade quando interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente, considerando que tal interação lhe permite interpretar a realidade e construir novos significados, como novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Na concepção adotada pela unidade escolar, portanto, o conhecimento é fruto de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelo aluno para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. Conceber o processo de aprendizagem como prioridade do sujeito implica, segundo o seu PPP, valorizar o papel determinante da interação social e com a escola. A aprendizagem que o aluno realiza na escola será significativa na medida

⁴⁵Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

em que o aluno consiga estabelecer relação entre os conteúdos ofertados na escola e os conhecimentos prévios de sua história de vida

A concepção de educador do EVA pauta-se na noção teórica que conceitua professor reflexivo como aquele cuja consciência de capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas exteriores. Espera-se, dentro desse pressuposto, que o docente saiba envolver o aluno em atividades de pesquisa, projetos de conhecimento, provocando uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.

Cabe, ainda, ao docente do EVA, observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, administrando a heterogeneidade dentro das turmas, apoiando-os de forma integral, com capacidade de propiciar a cooperação entre os alunos, envolvendo-os e integrando-os aos processos coautores de sua própria aprendizagem.

Já a concepção de aluno, considera a faixa etária dos alunos do ensino fundamental II e ensino médio, entendendo esse momento da vida como uma etapa de transição, caracterizada por uma inserção social ainda incompleta, que antecede a entrada na vida social plena. O EVA acolhe os conflitos de identidade, com o tempo, com a visão de mundo, e com as mudanças no corpo do aluno dentro dessa faixa etária, considerada em seu PPP dos 11 aos 18 anos, compreendendo a intensidade dos desafios dessa fase do desenvolvimento.

Por fim, o processo de avaliação de aprendizagem adotado pelo EVA, tem como vetores a apuração da aprendizagem e da assiduidade, baseando-se em instrumentos de avaliação variados, a exemplo de:

- a) Observação diária do docente;
- b) Trabalhos de pesquisa individual e coletiva;
- c) Avaliações orais e escritas;
- d) Resolução de exercícios;
- e) Relatórios;
- f) Realização de atividades em casa/sala;
- g) Outras técnicas que o docente considerar adequadas.

No final de cada unidade, os valores apurados por meio desses instrumentos têm pontuação máxima em 10, e o aluno deve alcançar, no mínimo 05 pontos, totalizando no final do ano letivo, 20 pontos que é a média do curso. O aluno que não obtenha resultado mínimo de 5,0 pontos é submetido a uma prova de recuperação e ao conselho de classe que é uma reunião do corpo docente que avalia o desempenho integral do aluno com vistas a definir sua aprovação

ou envio ao processo chamado de recuperação paralela. Esse processo objetiva atingir as metas de aprendizagem previstas e, para tal, os professores promovem revisões dos conteúdos trabalhados, com foco naqueles cujos alunos apresentaram baixo desempenho, com vistas a promover à superação das dificuldades e refletir tanto na pontuação parcial, como na pontuação total da unidade letiva.

O PPP do EVA foi construído em 2017 e, atualmente, encontra-se em processo de revisão para adequação aos novos modelos educacionais e de ensino aprendizagem propostos nos últimos anos, fundamentado nas orientações do Ministério da Educação, tendo como aporte teórico em educação nomes como: Saviani⁴⁶, Bourdieu⁴⁷, entre outros.

3.7.1.2 Sujeitos

O conceito de sujeito na psicanálise é estabelecido por Lacan, a partir dos pressupostos freudianos. Em Freud, os termos “indivíduo”, “sujeito”, “organismo”, ainda surgiram, entre outros motivos, por sua formação médica, o sujeito ainda era o do *cogito* de Descartes⁴⁸, da razão, marcado pela unidade e indivisibilidade, contudo, já havia em seus escritos os fundamentos cuja noção lacaniana vai ancorar as bases para descrever o sujeito da psicanálise.

O cogito cartesiano propôs um pensamento sobre a subjetivação da vida e a existência de Deus, assentado na noção de que devemos confiar apenas no conhecimento baseado nos sentidos. Essa ideia é demonstrada na afirmação “*se penso, só o faço porque existo*”, ou “*penso, logo existo*”⁴⁹. Segundo Descartes (2001), essa certeza comprovava sua existência como verdadeira e apontava ainda a existência de Deus, pois para que o homem exista é preciso que exista também algo maior que o homem.

Quinet (2008), ao fazer uma relação entre Freud e Descartes, escreve que na psicanálise o sujeito também é sujeito do pensamento, contudo do pensamento inconsciente. Para esse autor, não seria um sujeito de “*desrazão*”, mas de uma razão inconsciente cuja lógica seria também alcançada a partir de um método – o psicanalítico. Nesse sentido, escreve:

⁴⁶Dermeval Saviani (1943) é um professor, filósofo e pedagogo brasileiro idealizador da pedagogia por ele denominada Histórico-crítica, que defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados (Organização, [201-?]).

⁴⁷Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um professor, sociólogo, e filósofo francês crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, que destacou em sua obra os condicionamentos materiais e simbólicos que agem sobre nós, sociedade e indivíduos, numa complexa relação de interdependência (Organização, [201-?]).

⁴⁸René Descartes (1596-1650) filósofo e matemático francês, criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à filosofia moderna. Ele é autor da obra “O Discurso sobre o Método”, um tratado filosófico e matemático publicado na França em 1637 (Menezes, [201-?]).

⁴⁹ Pensamento atribuído ao filósofo René Descartes, a partir da sua obra Discurso do método (Galvão, 2001).

O procedimento freudiano é análogo ao adotado por Descartes, na medida em que, na restituição de um sonho, muitas vezes, o sujeito é tomado pela dúvida, pautando o relato de um sonho com esse mesmo aspecto de cogitação dubitativa. É essa dúvida que traz, propriamente falando, a certeza que aí se trata do pensamento inconsciente. (Quinet, 2008, p. 12).

Nota-se a dúvida como norteadora da presença de uma formação inconsciente, sendo ela, a dúvida, para Freud, que desmascara na análise uma resistência psíquica. Descartes parte do pensamento para chegar à existência, há uma substantivação do sujeito sendo ele uma coisa que pensa unificado pelo pensamento, subjetivado do *penso* que é transferido ao Outro na figura de Deus. Em outras palavras, a noção do sujeito de Descartes se encora na ideia de um deus que garante sua identidade (Quinet, 2008).

Lacan (1979) em o Seminário 11 – os quatro princípios fundamentais da psicanálise, esclarece o que o inconsciente freudiano em nada tem a ver com as conceituações anteriores, nem tampouco se assemelha com o inconsciente romântico, nem é lugar de divindades da noite. Após essas explicações acerca do que o inconsciente freudiano não é, o autor escreve:

[...] Eu lhes soletrei, ponto por ponto, o funcionamento do que nos foi produzido primeiro por Freud como fenômeno do inconsciente. No sonho, no ato falho, no chiste o que é que chama atenção primeiro? É o modo de tropeço pelo qual eles aparecem. Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar, algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiancia, no sentido pleno do termo produzir-se, se apresenta como um achado. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente (Lacan, 1979, p. 30).

O achado ao qual o autor refere-se é rachado, sempre prestes a escapular e instaurar a dimensão da perda. Essa fenda faz surgir uma ausência, dessa forma, o inconsciente se manifesta sempre naquilo que vacila no corte do sujeito, onde surge o que Freud vai assimilar ao desejo. O sujeito para psicanálise é, portanto, esse vazio, esse significante de falta em que se manifesta o desejo.

Descartes diz por pensar, eu sou, Lacan admite que o sujeito freudiano não surgiria se não depois do sujeito cartesiano, que separa o ser do pensamento no *cogito ergo sum*. O sujeito para psicanálise não tem substancia, está fora do pensamento. O cogito freudiano é *cogito ergo desidero*, ou seja, penso logo desejo. Entretanto, não existe uma representação própria para o desejo, pois, assim como o sujeito, ele não tem substância, é falta, se não deixaria de ser desejo (Quinet, 2008).

O cogito de Lacan está no “sou onde não penso” que é relativo ao objeto *a*, que como causa de desejo, não é mais que um semblante de ser e o sujeito é a falta-a-ser. Portanto, o sujeito que a psicanálise descobre nos corredores das neuroses, nos porões da vida onírica é, essencialmente, desejo.

Freud (2010c) em Uma dificuldade no caminho da psicanálise discorre que a distribuição original e primeira da libido humana está ligada à própria pessoa, ou seja, toda capacidade erótica está investida no próprio Eu e que, somente depois, a libido transborda do Eu para os objetos, estabelecendo o conceito de narcisismo lembrando o mito grego de Narciso⁵⁰ para nomear essa fase original da libido.

Entretanto, mesmo numa relação objetal bem desenvolvida, a libido não flui totalmente ao objeto, restando no Eu uma grande quantidade de libido que flui aos objetos e aflui novamente ao Eu, sendo essa mobilidade da libido fundamental para a saúde da pessoa humana. Sobre o narcisismo, escreveu Freud:

O que procurei delinear com essas indicações é a teoria libidinal das neuroses, sobre a qual se baseiam todas as nossas concepções acerca da natureza desses estados patológicos e o nosso procedimento terapêutico para combatê-los. É claro que também consideramos válidos os pressupostos da teoria da libido para o comportamento normal. Falamos de narcisismo do bebê e atribuímos ao intenso narcisismo do homem primitivo o fato de ele crer na onipotência de seus pensamentos e de querer influir no curso dos eventos do mundo mediante a técnica da magia (Freud, 2010c, p. 182).

A partir dessa introdução, o autor estabelece que a humanidade sofrera três feridas em seu narcisismo:

- a) Primeiro, o ser humano acreditou que seu planeta, a Terra, era o centro do sistema e que a sol, lua e os outros planetas moviam-se ao seu redor. Essa posição central de sua morada condizia muito bem à tendência humana em sentir-se dominante. A queda dessa ilusão veio com Nicolau Copérnico⁵¹ que a partir de ideias pitagóricas⁵²,

⁵⁰Narciso é um personagem da mitologia grega que representa um forte símbolo da vaidade. Sendo um dos personagens mitológicos mais citados nas áreas da psicologia, filosofia, letras de música, artes plásticas e literatura (Diana, [201-?]).

⁵¹Nicolau Copérnico (1473-1543) foi um astrônomo e matemático polonês que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Foi também cônego da Igreja Católica, governador e administrador, jurista e médico. Sua teoria do Heliocentrismo, que colocou o Sol como o centro do Sistema Solar, contrariando a então vigente Teoria Geocêntrica (que considerava a Terra como o centro), é considerada como uma das mais importantes hipóteses científicas de todos os tempos, tendo constituído o ponto de partida da astronomia (Gouveia, [201-?]).

⁵²A Escola Pitagórica, fundada por Pitágoras, foi uma influente corrente da filosofia grega à qual pertenciam alguns dos mais antigos filósofos pré-socráticos (Bezerra, [201-?]).

atribui que a Terra é bem menor que o sol e gira em torno desse, marcando a primeira ferida ao amor próprio humano – a cosmológica;

- b) Em segundo lugar, o homem se declarou superior aos demais animais, rompendo laços com as demais espécies por considerar sua natureza divina e imortal, enquanto filho de Deus. Contudo, Charles Darwin e seus seguidores estabelecem que o homem é apenas mais uma espécie do reino animal, não é algo diferente ou melhor que os demais animais. Essa é a segunda ferida – a biológica;
- c) Por último, a mais sentida segundo Freud. O Eu seria soberano em sua própria psique de modo que a consciência informa ao Eu, enquanto instância hierárquica maior, tudo que se passava na atividade psíquica estando submetida às suas vontades e definições, tornando o homem senhor de suas vontades e ações. Todavia, o estudo freudiano das neuroses demonstrou uma perspectiva diferente ao estabelecer que o Eu é constantemente atacado por pensamentos que desconhece e nem tampouco consegue controlar, que resistem e persistem a quaisquer dispositivos impostos pela vontade – eis a terceira ferida, a psicológica.

As pesquisas psicanalíticas apontaram que esses pensamentos “estranhos” não eram externos ao Eu, mas sim uma parte de si que escapava ao seu domínio ao que Freud escreveu: “Então aprenda uma coisa nesse ponto! O que é mental, em você, não coincide com o que lhe é consciente; algo sucede em sua mente e você ter notícia dele são coisas diferentes” (Freud, 2010c, p. 186). A compreensão desses dois pontos: que a vida instintual não pode ser domada por nós; e que os processos mentais são inconscientes formaram base para Freud estabelecer a famosa frase: “*O Eu não é senhor em sua própria casa*” (Freud, 2010c, p.186). O autor finaliza seu texto discorrendo que, apesar da importância da admissão dos processos mentais inconscientes, não estaria na psicanálise a sua descoberta, ressaltando que a ideia contida nos escritos de Schopenhauer⁵³ já contemplava a noção de “vontade” inconsciente.

A análise dos dados colhidos a partir dos dispositivos de colheita definidos nessa seção tomou como referencial a noção de sujeito construída pela psicanálise, elencando como os sujeitos da pesquisa cinco alunos maiores de 18 (dezoito) anos estudantes do ensino médio e do ensino de jovens e adultos (EJA).

⁵³Arthur Schopenhauer (1788-1860) foi um filósofo alemão do século XIX. Ele é mais conhecido pela sua obra principal “O Mundo como Vontade e Representação” (1819), em que ele caracteriza o mundo fenomenal como o produto de uma cega, insaciável e maligna vontade metafísica. Schopenhauer foi o filósofo que introduziu o pensamento indiano e alguns dos conceitos budistas na metafísica alemã (Arthur, [201-?]).

3.7.2 Dispositivos de colheita

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas clínicas em profundidade e a proposição de pintura em tela.

3.7.2.1 Entrevistas

A etimologia da palavra entrevista aponta sua origem no idioma francês *entrevue*: ato de ver um ao outro e do Latim *inter*: entre, mais *vedere*: ver e pode ser definida como: “Conversa com uma pessoa para interrogá-la sobre os seus atos, ideias e projetos, a fim de publicar ou difundir o seu conteúdo ou de utilizá-la para fins de análise”. (DPLP, 201-?)

Sobre a premissa da pesquisa qualitativa em que o sujeito não é objeto, mas sim um sujeito que fala, pensa, sente e escuta, o entrevistador deverá se dispor de imediatismos e conduzir o processo de maneira leve e meticulosa, respeitando o tempo do entrevistado, observado suas falas e silêncios, sentidos e não sentidos, atento à construção de um espaço de confiança.

A conceituação psicanalítica de sujeito abordada na seção anterior, preconiza que, enquanto sujeito dividido, seu dizer será sempre um semi-dizer. O entrevistador psicanaliticamente orientado sabe que nem tudo será dito. Nesse sentido, destaca Ornellas (2011):

[...] Faz-se necessário eu o entrevistador faça da entrevista um ato de esculpir, principie sem pressa, emita perguntas claras, para que o entrevistado fale, de forma singular, segundo a regra fundamental que o mestre nos deixou como legado: *fale o que em à cabeça, sem censura*, para que o conteúdo revelado tenha saber e sabor de uma imagem que, de posse de um olhar e de uma lente, encontre o significado e o significante do objeto perdido (Ornellas, 2011, p. 29).

Sobre a postura do entrevistador no referencial teórico dessa pesquisa, destacamos o conceito erigido por Freud (2010a) de *Atenção Flutuante* que corresponde à resposta para a *Associação Livre* e consiste em um estado em que a atenção está uniformemente suspensa, sem se ater em nada específico, sem expectativa ou inclinações, o tanto quanto possível, a fim de se capturar as conexões inconscientes daquele que fala. Para essa pesquisa, a entrevista em profundidade navegou pela rota indiciária indicada no anexo 1.

3.7.2.2 Pintura em tela

O olho vê o mundo e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera (Merleau-Ponty, 2003, p.23).

Figura 5 — *Le Faux Miroir*, René Magritte



Fonte: Museu de Arte Moderna de Nova York

A escolha da pintura em tela como dispositivo de colheita está pautada na livre expressão como uma ferramenta que privilegia os símbolos escolhidos pelo sujeito, assentada na concepção de que tudo que é produzido por ele não o é por acaso, pois tudo tem um significado e pode revelar uma interpretação para um dado contexto.

A tela de Magritte⁵⁴ (1929), intitulada *Le Faux Miroir* ou o espelho falso, em português, mostra uma imagem bem aproximada de um olho, que vista tão de perto, revela uma íris representada por um céu aberto. Ao contemplar a tela, localizo que ao mesmo tempo em que a pintura evidencia os equívocos provocados pela imagem especular, em seu caráter identificatório, amplia o sentido daquilo que está por detrás de quem olha, destarte um olhar sobre um trabalho está sujeito às diversas possibilidades que atravessam a subjetivação do sujeito. Dessa forma, a relação entre autor e obra pode ser capaz de evidenciar os afetos intrínsecos ao sujeito, já que, em psicanálise, olhar implica muito mais do que a ação fisiológica de capturar uma imagem através dos olhos.

⁵⁴René Magritte (1898 – 1967) foi um desenhista, ilustrador e pintor belga. Destacou-se entre os artistas surrealistas belgas, uma vez que pertenceu ao grupo de surrealista principal e foi amigo de André Breton, Salvador Dalí, Marcel Duchamp (René, [201-?]).

Merleau-Ponty (2002) em sua obra *A prosa do mundo* que discorre sobre a linguagem, estabelece que exprimir-se nada mais é que substituir uma percepção ou ideia por um símbolo que a represente em uma dada língua e que, embora não haja na linguagem apenas frases feitas, sendo possível expressar algo que ainda não foi visto, também esse novo é feito de elementos antigos. Para esse autor, a língua é um tesouro que abriga tudo o que se pode ter a dizer, tratando-se apenas de encontrar a palavra secreta que o ser murmura. Sobre a magia da linguagem, escreve:

Em suma, o que descobrimos é que os signos, os morfemas, as palavras isoladas nada significam e que eles só passam a ter significação por sua combinatória, e que enfim a comunicação vai do todo da linguagem falada ao todo da linguagem ouvida. Falar é a cada momento detalhar uma comunicação cujo princípio já está estabelecido (Merleau-Ponty, 2002, p. 41).

Esse autor compara linguagem e pintura assinalando que são semelhantes em sua tarefa uma vez que, assim como na linguagem em que o falante de posse das letras, fonemas e léxicos previamente estabelecidos, realiza seu manejo imagético para expressar o que há dentro do seu ser, também na pintura pode-se expressar ideias pelo manejo das tintas, dos pincéis e da tela. Linguagem e pintura não são simples somas de signos, mas sim um novo órgão que abre um horizonte de investigações (Merleau-Ponty, 2002).

Para os fins dessa pesquisa, foram apresentados aos sujeitos uma tela em branco e tinta nas cores primárias, branca e preta. A pintura foi realizada sob a consigna: *“Você respondeu todas as perguntas e eu anotei suas respostas. Estou lhe ofertando hoje uma tela em branco, tintas e pincéis, para você pintar o RSI e como acontece no ato educativo o seu processo de aprender e ensinar”*. Dê um título e conte uma história.

3.8 Operacionalização do campo empírico.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa denominada ***Real, Simbólico e Imaginário: nós que entrelaçam o ato educativo frente aos processos subjetivos do aprender e ensinar na contemporaneidade***, foi utilizada a rota operacional abaixo descrita:

Passo 1 – reunião com a equipe pedagógica para apresentação da pesquisa, seus pressupostos e objetivos, com vistas ouvir os seus anseios e sugestões sobre qual caminho mais adequado, dentro daquela realidade escolar, elaborando junto com eles, um cronograma de execução da pesquisa.

Passo 2 – junto com a diretora da escola, realizei uma visita às dependências da unidade escolar, para conhecer de perto sua estrutura, e ser apresentada aos membros administrativos da escola.

Passo 3 – reunião com os alunos, maiores de dezoito anos, do ensino médio e ensino de jovens e adultos (EJA). Esse momento foi destinado para a apresentação dessa pesquisadora, da proposta da pesquisa, sua forma de operacionalização, para que, pela ordem do desejo, cinco alunos sejam selecionados, momento em que foi agendado, em conjunto, a data início das atividades.

Passo 4 – encontro individual com cada participante para esclarecer possíveis dúvidas sobre o processo, informar o caráter sigiloso dos encontros, e construir um cronograma possível para as próximas etapas. Nesse mesmo momento, foi aplicado o dispositivo da entrevista semiestruturada com a consigna: *“Me conta algo que um professor fez ou falou que te marcou em sua vida escolar”*. A previsão de duração do encontro individual é de 1:10h (uma hora e dez minutos), para cada sujeito.

Passo 5 – realização da pintura em tela, momento em que foi apresentado o conceito e a figura do nó borromeu. Foi distribuída uma tela em branco e pinceis e tintas nas cores: vermelho, amarelo, azul, branco e preto, solicitando que façam uma pintura coletiva do nó. Essa etapa marca o último encontro com o grupo dos sujeitos da pesquisa.

Passo 6 – reunião de encerramento com a presença da diretora e do corpo pedagógico da escola, para ofertar um breve resumo do percurso realizado, bem como informar a previsão de defesa da dissertação e agradecimentos finais. Esse foi o último momento dessa pesquisadora na escola.

TOPOS IV — ANÁLISE DA COLHEITA - enigma a ser decifrado?

A análise dos dados dessa pesquisa assenta-se nos pilares da psicanálise e educação que constroem a base desta dissertação, desde o referencial teórico, à navegação metodológica, à fala e à escuta dos sujeitos. Alicerçada nos conceitos fundamentais da associação livre, atenção flutuante e escuta propiciados pelo espaço de fala ofertado aos alunos, evidenciou-se o surgimento do desejo dos sujeitos em falar sobre o objeto da pesquisa. Ao trabalhar com o real, simbólico e imaginário no enlace do ato educativo através dos processos subjetivos do aprender e ensinar, fiz um recorte a partir da acepção lacaniana do grafo do desejo.

O aprofundamento propiciado pelas leituras dos autores que embasam o corpo teórico deste estudo dissertativo e o meu próprio processo de aprender, me levaram à imersão ao campo e contribuíram para que lá eu chegasse de maneira mais segura para iniciar esse estudo empírico que é escutar os sujeitos e fazer enlaces possíveis com a teoria.

O primeiro contato com o campo empírico – a escola – se deu com a diretora. Nesse encontro, dialogamos sobre a pesquisa que foi muito bem recebida por ela, e sobre alguns mal-estares presentificados na escola lócus da pesquisa. A diretora pontuou a carência de um espaço de escuta profissional para os alunos e como essa demanda desembocava em atravessamentos no aprender e ensinar. A diretora fala de questões sociais que permeiam a escola, as políticas impostas pelas diretrizes governamentais, a falta de participação dos familiares no processo educativo e da possibilidade de que eu pudesse escutar mais alunos, além da quantidade definida para essa pesquisa, caso houvesse demanda. A esse questionamento ofertei a possibilidade de um trabalho em conjunto em outra oportunidade. Escutei as entrelinhas e filtrei o que de fato atendia ao propósito desta pesquisa.

No segundo encontro, a diretora me apresentou para a coordenadora que abriu espaço para fala com os professores. Uma das primeiras coisas me chamou atenção no contato com a escola, foi a sensação de esvaziamento da unidade escolar. A escola tem apenas uma turma do último ano do ensino médio no turno noturno, embora sua estrutura física permita comportar mais alunos. Questionei a coordenadora sobre os impactos do programa Pé-de-meia⁵⁵ na frequência dos alunos na escola, ao que ela me relatou uma melhora na diminuição das ausências, mas ainda de forma sutil. Na sala dos professores, apresentei a pesquisa para os dois primeiros presentes. Um dos professores, ao tomar ciência do teor da pesquisa, relatou uma

⁵⁵ Pé-de-Meia é um programa criado em janeiro de 2024, que oferece incentivo financeiro a estudantes do ensino médio de colégios públicos para estimular a permanência e a conclusão dos estudos, além da participação em exames educacionais nacionais e subnacionais (Lei 14.818).

experiência pessoal que marcou sua vida escolar, evidenciando o caráter provocador da pesquisa. Prossegui com a apresentação para os demais professores que foram chegando e, mais uma vez, surgiu o convite para um trabalho de escuta com os alunos. Ao saber que eu era psicóloga, uma das professoras também perguntou sobre a possibilidade de um trabalho na escola, para além da pesquisa: “Precisamos muito!” Ao saber que a pesquisa seria apresentada a turma, uma professora informa: “Segunda e sexta são sempre dias delicados”, se referindo ao maior número de ausência de alunos nesses dias.

Após esse encontro com os professores, agendei a visita na sala de aula. Seguindo a orientação da professora, evitei as segundas e sextas. Fui numa quarta-feira antes do início das atividades normais, pois o acordado era de ocupar o menor tempo possível do horário de aula. Ao entrar na sala, notei o esvaziamento. De 37 alunos matriculados, apenas dez estavam na sala. Fui informada por um deles que alguns trabalhavam e por isso chegavam mais tarde. Antes de começar a falar, notei reações distintas: uns poucos olhares curiosos que esperavam minha fala, mas a maior parte foram de olhares alheios, cada um voltado para si, muitos ao celular, outros conversando em duplas ou subgrupos. Comecei a falar para observar como o tema da pesquisa reverberaria em cada sujeito:

Boa noite, turma! Sou Helen, estudante de mestrado em Educação da Uneb. Estou pesquisando sobre os processos subjetivos no aprender e ensinar do aluno. O interesse da minha pesquisa nasceu ao ler uma postagem em uma rede social que dizia o seguinte: “qual foi a coisa que um professor fez que te marcou? A partir das suas histórias, pretendo analisar, na perspectiva da psicanálise e educação, como cada um processa subjetivamente o seu aprender e ensinar.

Notei que capturei mais olhares após a apresentação, enquanto outros continuavam de cabeça baixa, lendo algo no caderno ou mexendo em seus celulares. Uma aluna começou a contar a sua experiência. Acolhi sua fala e manejei no sentido de informar que nossa conversa seria realizada em outro momento, em particular, caso ela desejasse participar da pesquisa, o que ela aceitou de imediato. Seleccionei nesse momento meu primeiro participante. A fala dessa aluna provoca um outro aluno que informou ter uma história para contar, mas que não tinha tempo para participar. Ele achou que a pesquisa demandaria muito tempo e considerou que não tinha disponibilidade de horário em virtude do seu trabalho. Informei que seriam apenas dois encontros de uma hora cada, e ele concordou em participar, capturei, assim, o segundo sujeito participante.

Enquanto conversava com esses poucos alunos, outros foram chegando e assim eu fui repetindo o motivo da minha presença na sala e apresentando a pesquisa. Observei que ao

informar que era psicóloga, mais olhares foram direcionados para mim. Um aluno disse: “Eu fui na psicóloga hoje.” Respondo: que, interessante! E ele continua: “fui fazer uma avaliação para uma vaga de emprego.”

Uma outra aluna se aproxima e me pergunta qual o valor do atendimento psicológico. Ela me informou que tem buscado por esse serviço, pois notou que precisa muito. Ao ouvir isso, um outro aluno brinca: “seu namorado que precisa de psicólogo para aguentar você!”, eles riem. Eu manejo a demanda da aluna, informando que poderíamos conversar sobre possibilidades de indicação de profissionais em um outro momento.

Observo um grupo de quatro alunos em um outro canto da sala, três deles dentro da sala e outro na janela. Me dirijo a eles e repito minha apresentação e o objetivo da pesquisa. Dois deles ouvem e dizem que não tem nada a dizer. Outros dois respondem já contando suas histórias. Um deles diz que foi maltratado por um professor: “mas foi bom porque depois disso eu aprendi a ler.” O outro aluno que estava na janela diz: “um professor me falou que eu não seria nada na vida.” Acolho sua fala e manejo no sentido da interrupção informando que a entrevista seria num outro momento, de forma individual. Esses dois alunos concordaram em participar da pesquisa.

Por fim, noto uma dupla em um outro canto da sala que não tinha ouvido minha apresentação, me dirijo a ela, informando o objetivo da pesquisa. Uma das alunas afirma ter uma história para contar e se disponibiliza a participar. Conclui, dessa forma, a seleção dos sujeitos participantes escolhidos pela ordem do desejo, sendo três homens e duas mulheres.

Ao retornar a escola, me deparei com o real da questão da frequência dos alunos relatada pela diretora em uma de nossas conversas. A premissa para a escolha dos sujeitos foi a ordem do desejo, dessa forma, aqueles que não sustentassem o desejo ao longo do processo, seriam excluídos da amostra. Os cinco sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, foram alunos que pertencem à faixa etária de 18 a 65. Para assegurar o anonimato de cada um deles, seguindo os procedimentos de ética na pesquisa, atribui-lhes os codinomes de Marta, Flávio, Bruno, Carla e Roberto omitindo qualquer dado que pudesse identificá-los de alguma maneira.

Marta, a primeira aluna a demonstrar o desejo em participar, sustentou o processo empírico até o fim, comparecendo pontualmente aos encontros agendados. Flávio, o segundo, abandonou o processo antes mesmo da entrevista, apesar de lhe ser ofertado opções diversas de horário, sob a justificativa que o trabalho estava absorvendo grande parte de seu tempo no momento, justificando sua desistência. Bruno, um aluno que tem uma frequência bem irregular nas aulas, também sustentou o processo até o final, apesar de algumas faltas e remarcações. Carla justificou que trabalhava e que não teria como participar por conta do horário sugerido

inicialmente. Expliquei-lhe a possibilidade de flexibilização de horários, mas ela não mais respondeu minhas chamadas e mensagens. Por fim, Roberto, apesar de agendar várias vezes o início dos encontros, não compareceu a nenhum deles, respondeu-me por aplicativo de mensagem: “*vamos deixar pra lá*” como forma de dizer que estava desistindo de participar. Ele também trabalhava durante o dia e seu local de trabalho é distante do endereço da escola. Destarte, respeitando a ordem do desejo, dois alunos – Marta e Bruno, foram os sujeitos dessa pesquisa.

Ponto aqui que numa sala com dez alunos presentes no dia da apresentação da pesquisa, metade dos sujeitos demonstraram interesse em participar. Contudo, as vicissitudes da vida os impediram de prosseguir no processo, a justificativa dada pelos três sujeitos desistentes se referiam à falta de tempo devido ao trabalho. O último levantamento feito pelo IBGE⁵⁶ em 2019 indicou que o maior motivador do abandono dos estudos foi a necessidade de trabalhar. Essa resposta foi dada por 39,1% dos entrevistados. Considerando apenas os homens, essa foi a resposta dada por 50% deles. Já entre as mulheres, o percentual cai para 23,8%. Saliento que esse estudo foi realizado antes da pandemia do COVID-19.

Durante as idas à escola, diversos outros alunos me procuraram, contudo, o desejo deles não era de fazer parte da pesquisa, mas sim sobre a necessidade de ter um acompanhamento psicológico. Configura-se aqui a demanda pontuda pela diretora, professores e alunos e eu me comprometi retornar à escola num momento oportuno para realizar uma escuta a fim de entender o que eles estão querendo e qual contribuição possível poderei ofertar.

Dado que considero traçados os mares do contexto do campo empírico, dedico-me, nas próximas linhas, sobre a análise dos tesouros encontrados nas formações discursivas dos sujeitos, a partir dos instrumentos de colheita.

4.1 Mares de fala e de escuta.

Esse Outro que não sabemos como acolhe nossa demanda intervém em nossa estratégia, torna-se unbewusst, e realiza uma posição paradoxal do discurso. É isso que quero dizer quando lhes digo que o inconsciente é o discurso do Outro. É isso que acontece, virtualmente, nesse horizonte do Outro do Outro, uma vez que é ali que se produz a fala do Outro tal como se torna nosso inconsciente, isto é, aquilo que vem presentificar-se necessariamente em nós, pelo simples fato de que, nesse lugar da fala, damos vida a um Outro capaz de nos responder. A razão de ele nos ser opaco é que há nele alguma coisa que não conhecemos, e que nos separa de sua resposta à nossa demanda. Isso não é outra coisa senão o que se chama seu desejo (Lacan, 1957-1958, p.488).

⁵⁶ Instituto brasileiro de geografia e estatística.

Ao me inquietar com uma questão, abri espaço enquanto pesquisadora orientada pelos pressupostos psicanalíticos, para um outro sujeito que, pelas vias do seu desejo, dispôs-se a participar desta pesquisa. Como pontua Lacan no excerto acima, enquanto ser vivente e a partir da submissão à linguagem, estamos submetidos ao Outro numa condição de demanda, sem saber como esse outro enxerga nossa própria demanda. Essa opacidade é o desejo, que é sempre o desejo do Outro.

A análise das falas escutadas tem como a entrevista em profundidade realizada individualmente. Cada encontro durou em média de 1h a 1:10m e aconteceram na própria escola com exceção do encontro individual de Marta. Essa participante me convidou a ir em sua casa no turno oposto à escola, como forma de não atrapalhar os horários das aulas, pois não conseguiria chegar mais cedo, como seria necessário para atender o pedido da diretora em preservar a presença do aluno na sala.

Com relação a duração dos encontros, a entrevista na qual essa pesquisa se sustenta teoricamente parte de um dispositivo psicanalítico não estando, portanto, vinculada ao tempo cronológico, mas sim ao tempo lógico. O tempo lógico é uma proposta clínica elaborada por Lacan (1966/1998) de pensar a extensão das sessões em função ao que está realmente sendo dito e do que realmente está se passando naquela relação. É um tempo lógico que tenta alcançar a inscrição temporal do desejo, a lógica do encontro e das palavras, que não é definido por uma dimensão burocrática do tempo cronológico. O que está em jogo na constituição do sujeito é essa lógica e não a lógica cronológica do tempo contínuo, homogêneo, do tempo físico que é o tempo das coisas e que passa de forma sempre igual. Assentada nesse pressuposto, a entrevista inicia-se com a aplicação da consigna: “me conta algo que um professor falou ou fez que te marcou”, evocando a fala para que a associação livre possa ocorrer.

Dedico-me a partir de agora sobre as falas colhidas na entrevista em profundidade realizada com os sujeitos caracterizados sob os codinomes Marta e Bruno, que serão analisadas individualmente. Durante a escuta emergiu uma ampla gama de informações decorrentes da associação livre, das quais retirei excertos relevantes para a presente pesquisa. Me detive nos discursos recorrentes, tomando como referência os significantes para proceder ao processo de análise. Desse modo, a partir de ilações feitas, segue a sequência das falas (excertos), análise descritiva, tessitura teórica, análise interpretativa culminando com a minha concepção da temática decorrente das formações discursivas evocadas por Associação Livre em cada sujeito a partir do roteiro previamente elaborado (Anexo 1), cujos fragmentos foram enumerados e hachurados para melhor entendimento do leitor.

4.1.1 – Análise das formações discursivas da entrevista.

a) Fala do sujeito Marta:

1 - Algo que um professor fez ou falou que te marcou.

*“Olha, eu passei tantas situações com professor. **Eu sofri agressão física quando era menina**⁵⁷, ainda quando morava na cidade de Itabuna. Teve uma vez que eu tava com vontade de ir no sanitário, eu pedi a professora para ir ao sanitário, ela não deixou eu ir, e eu fiz xixi nas calças. Eu era uma criança! (Sujeito Marta)”*

*E eu nem falei em casa, porque se eu falasse em casa, a errada seria eu, eu sei que era assim. **Professor era autoridade, poderia estar fazendo o que fosse**, e eu seria a errada. (Sujeito Marta)”*

Com vistas a aprofundar sobre os afetos evocados por esses episódios, prossegui perguntando-lhe como essa experiência foi sentida por ela e se, em sua opinião, afetou de alguma forma seu processo de aprender e ensinar.

***“Eu me senti envergonhada, foi uma humilhação** o que eu passei ali naquela sala de aula. E assim, naquela época, os pais da gente, não eram pela gente. Eles não tinham essa educação, essa evolução de correr atrás, de reclamar. (Sujeito Marta)”*

Sobre esse episódio afetar ou não o seu processo de aprender, o sujeito diz:

*“Pior que não... assim, eu sempre tive dificuldade em aprender porque **eu nunca tive ajuda pra estudar**.”*

Quando eu morava em casa com minhas irmãs, eu tinha irmãs mais velhas que eu, que sabiam mais, sabiam muito bem, porque minhas irmãs sempre foram muito inteligentes, Graças à Deus. (Sujeito Marta)”

Mas assim, ninguém nunca se preocupou de me ajudar, nem de perguntar o que eu sabia. (Sujeito Marta)”

E prosseguiu em associação livre:

*“Eu passei também por uma situação com meu pai que é muito doloroso até de falar. **Acho que isso de aprender tudo sozinha, vem daí**. Mas Graças à Deus eu não tenho mágoa dele não. Eu era menina, bem menina, em Buerarema. Eu estava estudando, ainda aprendendo a ler. Eu não sabia ainda. (Sujeito Marta)”*

“Aí eu pedi pra ele: oh, painho, me ensina aqui? Aí ele foi me ensinar, mas eu não tava entendendo. Ele também, coitado, não sabia ensinar, e eu não tava entendendo o que ele dizia. Daí ele pegou minha cabeça e rumou encima de um banco de madeira, dizendo: aprende, aprende, aprende, aprende! (Sujeito Marta)”

⁵⁷ Grifos da autora.

“Essas pancadas em minha cabeça foi o que abriu minha cabeça e eu aprendi uma lição: eu nunca mais vou pedir a ninguém para me ensinar. (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito descreve a experiência de violência promovida pela atitude da professora com indignação, afirmando o quanto isso o envergonhou e o fez sentir humilhado, ao mesmo tempo em que afirma que o professor era a autoridade na sala de aula, naquela época. Relata que nunca teve ajuda para estudar e sofreu agressão física também por parte de seu pai, concluindo que essa agressão lhe abriu a cabeça para nunca mais pedir ajuda a ninguém para te ensinar.

Análise interpretativa

A fala do sujeito desvela indícios que o episódio de violência vivido com a professora foi relacionado com o episódio de violência anterior experienciado com a figura parental do pai. Os afetos desencadeados pela agressão do pai, atualizados na agressão da professora, vivenciados como vergonha e humilhação, parecem ter provocado no sujeito uma construção subjetiva de nunca mais pedir ajuda para ninguém. Nota-se, também, que o sujeito confunde autoridade com autocracia, ao considerar que a professora agiu no exercício de sua autoridade. É possível inferir que essas experiências afetaram os seus processos subjetivos de aprender e ensinar, tanto na sua motivação de continuar seus estudos, uma vez que o sujeito abandonou a escola por mais de quarenta anos, tanto no arranjo construído por ele de nunca mais pedir ajuda para ninguém. Diante desse relato, arvorei-me a elucubrar sobre a formação desse professor inserido na escola tradicional e sua possível reverberação nos processos subjetivos aprender e ensinar dos sujeitos.

Tessitura teórica

Na escola tradicional a ideia que a disciplina é, por si só educativa, é constantemente afirmada sendo, portanto, regra básica de sua organização. Contudo, a disciplina não é apenas uma organização de trabalho para uma boa educação, constitui-se também como um controle sobre os corpos, uma vez que o corpo seria um obstáculo à boa educação. Destarte, não é por sadismo ou maldade que o professor tradicional está impelido a impor disciplina, mas sim por

um dever pedagógico. A falta de disciplina é vista pelo professor tradicional não apenas como um incômodo ao ato educativo, mas também como sinal de falha na educação. (Charlot, 1983)

Ornellas (2017) pontua que o real, simbólico e imaginário se enodam no processo subjetivo do aprender e ensinar do aluno e que isso se expressa na transferência que se presentifica na sala de aula e também fora dela, trazendo para experiência do aprender e ensinar do aluno as marcas fundantes das relações com suas figuras parentais.

Análise da pesquisadora

Tendo como aporte os autores e a partir da escuta das formações discursivas do sujeito teço ilações que o modelo de escola ao qual ela esteve inserida em sua infância, parece expressar a marca da escola tradicional, em sua tendência de uniformizar os sujeitos, silenciando sua voz e tentando controlar seus corpos a partir de imposições que desconsideram a alteridade e a singularidade. O sujeito confunde autoridade, que é uma instância necessária ao processo de aprender e ensinar, com a postura autocrática da professora que vilipendiou sua necessidade biológica de ir ao banheiro, como forma de impor a disciplina na sala de aula. Essa marca tradicional, apesar das mudanças ocorridas no ato educativo, ainda se presentifica na atualidade, confirmando a necessidade de que essa escola precisa ser repensada.

Tendo em vista que cada pessoa desenvolve um arranjo simbólico para se haver com a vida formando uma espécie de clichê que será repetido na história do sujeito ao aproximar-se de novas pessoas, as experiências vividas com as figuras parentais do sujeito parecem estar na base dos afetos evocados diante do ato de violência da professora, demonstrando uma possível reanimação de suas imagos infantis, que irão atualizar suas fantasias inconscientes, seu imaginário, gerando angústia, horror, revolta e, posteriormente, ao transitar na cadeia simbólica, produzir um arranjo para dar conta, ainda que de forma precária, do real dessa experiência. Considerar professor e aluno enquanto sujeitos da psicanálise é compreender que esse sujeito é atemporal, devendo-se levar em conta as cenas fantasmáticas que se presentificam no ato educativo e que podem promover encontros e desencontros no processo do aprender e ensinar.

2 - Imagem do RSI e enlace com o aprender e ensinar.

“Eu quero aprender, não quero ficar na cola de ninguém pra fazer. Entendeu? (Sujeito Marta). “Eu não sei? Eu vou ficar na cola de um colega que sabe mais, para poder eu fazer o que ele faz, tipo assim, e dizer que fui eu, eu não quero isso, mesmo que eu não faça, que eu não saiba, mas eu não quero ficar na cola dos outros, porque eu não gosto disso. (Sujeito Marta)”

Eu quero me desafiar! (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito descreve que o que lhe importa é o aprendizado e não o diploma e, por isso, não lhe interessa depender de um colega para tirar uma boa nota e que prefere se desafiar a ter que se juntar com alguém que sabe mais.

Análise interpretativa

A fala do sujeito assenta-se sobre a concepção que seu objetivo de ir à escola é aprender. Contudo, nas entrelinhas do seu dito, pinço uma repetição do seu arranjo simbólico de não pedir ajuda a ninguém, de aprender sozinho. Há indícios que, para o ele, pedir ajuda aos colegas é um indicativo de inabilidade, de fracasso do seu aprender e, para fugir da angústia que esse fracasso lhe evoca, tem que se desafiar, obliterando a oportunidade de pedir ajuda a um colega ou mesmo para o professor.

Tessitura teórica

Segundo Dunker; Paulon; e Milán-Ramos (2016), quando há uma alienação do desejo do sujeito apontada pelas suas fantasias inconscientes (**S \diamond a**), ocorre um espelhamento ao que eles acham que o Outro espera deles, e perpetua-se um aprisionamento aos significantes do Outro, uma fixação, que impede a possibilidade de outras interpretações, não ocorrendo uma transividade subjetiva, ao que Lacan define como “o imaginário aprisionado num certo uso do significante. (Lacan, 1957/1958, p.421).

Freud (1914/2010) no texto Recordar, repetir e elaborar relaciona a repetição a uma compulsão para retornar a um mesmo lugar, com forma de reequilibrar uma tensão pulsional e para simbolizar um evento traumático numa tentativa de abrandar uma angústia. Contudo, a repetição implica num fracasso pois não promove uma transcrição simbólica adequada para uma ressignificação da inscrição que não cessa, mantendo o sujeito aprisionado no automatismo, na compulsão à repetição.

Análise da pesquisadora

O sujeito diante do real de ter sido agredida por seu pai quando solicitou ajuda nos estudos, demonstrou indícios do desenvolvimento de uma fantasia inconsciente (**S \diamond a**) para atender o desejo do Outro, que designa a construção da cadeia significativa que o sujeito estabelece para se proteger do desamparo. No campo simbólico, a divisão promovida pela linguagem, conclama o sujeito que apela para o objeto como aquilo que o complementaria. Destarte, os indícios apontam que o sujeito construiu um arranjo inadequado para atender essa fantasia inconsciente ao considerar que precisa se “desafiar” em todas as situações da vida, sem, contudo, produzir, ainda que minimamente, um atravessamento dessa fantasia, para dar possíveis sentidos outros para essa experiência. Na rota seguida pelo sujeito encontrei indícios de uma equivalência especular que vai desembocar no significante da falta do Outro (**S(\bar{A})**) adquirindo contornos de repetição que podem estar na base da construção do seu sintoma.

3 - O RSI e a construção do seu conhecimento.

“Contribui para eu querer aprender, isso pra mim é o que importa. Botar o nome no trabalho que eu não aprendi para mim não significa nada. (Sujeito Marta)”

“Tem gente que pensa assim: tirar boa nota, passar de ano, mas não sabe nada! (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito relata, novamente, que aprender é o seu objetivo e não apenas obter um diploma. Em sua concepção, boas notas sem o aprendizado, é nulo.

Análise interpretativa

O sujeito parece reforçar em seu discurso, ainda que inconscientemente, o “aprende!” dito pelo seu pai enquanto desferia golpes em sua cabeça, concluindo que o importante é aprender e não apenas tirar boas notas, mas não saber nada. Essa imagem fantasmática parece sustentar-se em seu fazer até hoje, ainda que ele tenha apresentando, ao longo da vida, uma ampliação de repertório simbólico.

Tessitura teórica

Para Ornellas (2017) aprender e ensinar é um ato de desejo o que implica em dizer que o ato educativo é mediado pelos elos borromeanos do real, simbólico e imaginário. No centro do nó está o objeto a – o objeto perdido e incessantemente buscado pelo sujeito.

Lacan (1969/2008) pontua que as relações objetais apontam para o desejo como a falta do sujeito, uma falta estrutural que o lança numa repetição que, na interpretação lacaniana, é o furo na linguagem que se repete e faz mover os significantes dentro de uma cadeia associativa. Dessa forma, a repetição aponta para a capacidade do sujeito de fazer funcionar o simbólico. Ou seja, através do funcionamento simbólico provocado pela repetição, o sujeito tem seu desejo como um motor para se conectar e reconectar a objetos. É da impossibilidade de significar o desejo como algo estanque que o transforma em algo que sempre retorna, e quando se acha, escapa, porque o desejo é sempre o desejo de outra coisa.

Análise da pesquisadora

O sujeito transita no real no momento em que lhe faltam palavras, para nomear o dizer de sua angústia frente ao saber e ao conhecimento, ou seja, nesse ponto de encontro como o que não se pode dizer, nem escrever, nem simbolizar, o sujeito para se constituir, navega nesse registro de modo que se inscreve em sua subjetividade uma marca psíquica que, posteriormente, o sujeito se haverá por diversas situações com algo que ele não pode dizer, explicar e até mesmo falar. Na escola, ele fará também essa navegação quando nem sempre saberá de tudo, nem sempre dirá por completo aquilo que quer dizer.

Locucionar a assunção lacaniana que somos constituídos com um nó borromeu com a educação, implica dizer que o sujeito navega pelo mar do real quando não alcança o conhecimento que lhe é transmitido pela escola, alienado pela fantasia de atender a demanda do Outro. Desse conflito algo escapa e dá lugar ao surgimento da angústia. Na rota do real, o sujeito segue a navegação aos mares do simbólico no momento que questiona, duvida, busca ajuda em seus pares, professores e familiares sobre o conhecimento.

Nesse ponto é que pode haver uma ameaça de naufrágio no processo subjetivo do aprender e ensinar se não houver espaço para escuta do sujeito. Sem a escuta, o aluno se mantém numa posição de objeto, como um barco à deriva, sendo conduzido pelas forças externas, tamponando seu desejo e navegando pelo elo do imaginário que, embora tenha consistência, é a rota do especular, da fantasia.

Dessa forma, os processos subjetivos do aprender e ensinar do sujeito Marta aparentam delinear-se enodado no emaranhando de sua história, navegando na rota do real quando – o pai lhe desfere golpes em sua cabeça e a professora lhe submete a uma violência – pelo imaginário – quando o sujeito repete que o que importa é aprender – pelo simbólico – quando desenvolve um manejo, ainda que precário, de não pedir ajudar a ninguém na construção do seu conhecimento.

4 - Estratégias para aprender e ensinar

*“Olhe, na verdade, eu presto muita atenção e muitas vezes não aprendo nada... os professores de química, física e matemática, faz a nossa prova diferenciada. Mas isso não me satisfaz, **eu queria aprender igual a todo mundo**, eu me sinto pra baixo. Aí eu pedi uma colega para me dar umas orientações. (Sujeito Marta)”*

*“Fora da sala eu aprendo ouvindo o que as coisas que as pessoas falam e assistindo vídeos sobre os assuntos. Em minha profissão eu tive contato com muitas pessoas estudadas **e interagindo com elas (as pessoas) eu fui aprendendo**. (Sujeito Marta)”*

Análise descritiva

O sujeito demonstra sua insatisfação por precisar da ajuda de outras pessoas para seu aprender, se sentindo pra baixo com a atitude do professor em fazer uma prova diferenciada para ela, pois seu desejo é aprender como todo mundo. Mas fora da sala de aula, admite que aprende muito com a convivência e interação com outras pessoas.

Análise interpretativa

Em seu imaginário, o sujeito revela indícios de uma inscrição de que aprender igual a todo mundo é não precisar pedir apoio a ninguém, nem de professores, nem de colegas. Essa noção parece desvelar-se em sua sensação de se “sentir pra baixo” porque o professor elabora uma prova diferente para ele, o que pode apontar para o surgimento de uma angústia em não conseguir aprender sozinho. As evidências indicam que essa possível fantasia a impede de dar-se conta que é possível aprender com os colegas ou com outras formas, sem que isso seja experienciado como um fracasso. Contudo, essa fantasia, apresenta um furo, que o sujeito ainda não se deu conta, uma vez que admite que aprendeu muito na vida convivendo com outras pessoas.

Tessitura teórica

Kupfer (2001) sinaliza que o ato educativo implica sempre na relação com um outro sujeito, sendo imprescindível para o aprender e ensinar a relação entre o aluno e o professor. Ao observar o estilo do outro, o aluno construirá seu estilo próprio e essa relação deixará marcas em seu estilo como sujeito em relação com o Outro. O aprender e ensinar enredados nessa relação produzem no sujeito um estilo próprio, que não é uma cópia, mas aquilo que emerge na relação com o outro.

Para Jerusalinsky (2019) a arte de ensinar implica em conduzir os alunos com os recursos que lhe são próprios para que ocorra o atravessamento de uma posição passiva para uma posição ativa no seu aprender, colocando em movimento seus recursos simbólicos, comportando percursos alternativos e desvios não previstos até a obtenção de resultados.

Análise da pesquisadora

O aluno enquanto ser singular, inscrito em sua história e atravessado pelo social, chega na escola com um saber. Esse saber não deve ser desconsiderado pelos professores, mas sim incluído nas estratégias do ato educativo. Ao escutar esse aluno, a escola pode desenvolver estratégias eficazes para incluí-lo como agente em seu processo de aprender, evitando uma posição de submissão que o mantém como o copador do outro, impedindo que ele desenvolva o seu fazer de construção do conhecimento. O sujeito trabalhou por trinta anos como cabelereiro sem frequentar cursos formais da área, aprendendo sua profissão na prática e na relação com seus pares no ambiente de trabalho. Entretanto, parece não se dar conta que essa estratégia de construção do conhecimento para o além muros da escola, pode ser também utilizada na sala de aula, o que poderia lhe conduzir para mares mais calmos na sua relação com o aprender e ensinar.

5 - O ensino na sala de aula e sua suficiência ao aprender

*“Não, primeiro que **o tempo de aula é muito pouco**, você pega um questionário de dez perguntas que um professor fez, um assunto complexo, pra você destrinchar aquilo tudo, justificar, em uma hora! (Sujeito Marta)”*

*“Eu fui, **peguei o celular, botei no youtube na televisão, e comecei a ouvir**, comecei a ouvir, aí depois peguei o celular, desci para o meu trabalho, e fiquei observando, lendo, tentando entender esse assunto tão complexo. (Sujeito Marta)”*

Análise descritiva

Aqui o sujeito aponta para sua preocupação com o tempo das aulas e a limitação dos recursos da escola. Como aluno do turno noturno, considera que o tempo das aulas é muito pequeno para tudo que precisa ser estudado, tendo que recorrer aos recursos tecnológicos para aprender o assunto considerado por ele de muita complexidade de entendimento.

Análise interpretativa

O sujeito revela em seu dito, sua angústia em não conseguir aprender por conta da complexidade do assunto e do tempo que lhe parece insuficiente para tudo que precisa ser transmitido. Por ter ficado mais de quarenta anos fora da sala de aula, ele aparenta apresentar uma dificuldade para apreender os conteúdos, precisando a recorrer a outras formas para complementar seu aprendizado, ao exemplo do uso da pesquisa no ambiente virtual.

Tessitura teórica

Para Imbernón (2000) a educação dos seres humano está cada vez mais complexa em virtude dos imperativos da contemporaneidade que promovem uma mudança radical das estruturas científicas e sociais, que condicionam a educação e refletem numa série de conflitos. Nesse cenário, uma transformação na escola e na profissão docente também precisa acontecer. A educação já não é um campo exclusivo da escola e dos docentes, mas também de toda comunidade e dos meios disponíveis, o que estabelece novos modelos relacionais na prática da educação, nas palavras do autor:

Tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente (Imbernon, 2000, p. 10).

Por outro lado, Ornellas (2017) em seu texto *A psicanálise na contramão da lógica contemporânea global* faz um alerta para a necessidade de pensarmos em salvaguardar as singularidades e diferenças dos sujeitos num tempo de homogeneização dos corpos e de amplificação do imaginário. Para a autora, questões de bases filosóficas e epistemológicas precisam ser levantadas para lançar uma lupa sobre esse sujeito contemporâneo uma vez que a

singularidade e as diferenças continuam resistindo apesar das tentativas de controle social e uniformização dos sujeitos.

Análise da pesquisadora

Uma condução pedagógica que se alinhe com o adestramento abre pouco espaço para o singular. A escola não pode apartar-se do momento histórico a qual está inserida, desconsiderar as vicissitudes da sua época, muito menos dissociar-se das subjetividades dos sujeitos da cena educativa. Como espaço social, o debate sobre os fenômenos que surgem na escola deve ser aprofundado e considerado ainda mais, como tarefa da sociedade e das subjetividades que se enlaçam dentro dessa realidade.

6 - O aprender e ensinar fora da escola

“Eu mesmo, aprendi muito lidando com pessoas com mais conhecimento do que eu. Eu gosto muito de conversar com pessoas que sabem mais do que eu, porque eu gosto de aprender o que é bom. (Sujeito Marta)”

Quando uma pessoa fala uma palavra que eu não entendo, eu não pergunto, eu vou no Google e pesquiso. (Sujeito Marta)”

Quando tinha os dicionários de papel, eu sempre tive em minha casa, sempre ia pro dicionário procurar. Eu não pergunto, mas eu vou lá e vejo o que é. (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito pontua a importância do laço social em seu processo de aprendizagem. Relata com orgulho que foi observando e convivendo com pessoas que possuíam um letramento que não tinha, a forma pela qual aprendeu sua profissão, desenvolveu e ampliou seu repertório linguístico e de comportamento. Como cabelereira durante muitos anos, teve contato com muitas pessoas e de cada uma delas adicionou um conhecimento novo.

Análise interpretativa

Com o decorrer dos anos, o sujeito parece ter ampliado suas estratégias para construir conhecimento admitindo, na prática, a possibilidade de fazer laço com outras pessoas como uma rota possível ao seu aprendizado, furando sua construção fantasmática de ter que aprender sozinho. Contudo, esse giro subjetivo só parece desenvolver-se fora da sala de aula. No

ambiente escolar, os indícios apontam que o sujeito repete sua fantasia de ter que aprender sem ajuda de ninguém.

Tessitura teórica

Freud em sua obra *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914-1916/2010) tece a teoria do Eu ideal e do Ideal do Eu. O Ideal do Eu se configura como aquilo que o sujeito pensa ter sido, uma instância narcísica e fantasmagórica que coloca o sujeito da posição de objeto para o Outro, num arranjo para negar sua castração. Já Ideal do Eu é uma instância secundária que surge como uma substituição simbólica ao narcisismo primário. Enquanto o Eu Ideal está no campo do imaginário, o Ideal do Eu se constitui no campo do simbólico, local gênese do sujeito do desejo, do sujeito do inconsciente.

Diante das teorizações de Lacan (1957/1995) sobre o complexo de Édipo e a Castração, inferimos a Função Paterna como uma estrutura, um conjunto de leis internas que operam mesmo sem a existência de uma figura humana, pois trata-se de uma referência ao papel simbólico do pai. Esse papel é 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 é o que Lacan denomina de 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.

Análise da pesquisadora

No contexto exterior ao ambiente escolar, o sujeito demonstra que construiu um arranjo simbólico mais adequado para a construção do seu conhecimento, apesar de, também nesse arranjo, as marcas da sua fantasia ainda aparecerem. Entretanto, esse deslizamento simbólico parece não ter se expandido para o aprendizado na sala de aula, talvez porque foi nesse contexto de aprendizado que o trauma foi inscrito e, por isso, é onde a angústia se presentifica, o que parece mantê-lo aprisionada à sua cena fantasmática, expressa na sua fantasia de não perguntar, pois tem que que aprender sozinho, como que aprisionado por essa fantasia.

7 - Importância de continuar frequentando a escola

“Ganhar conhecimento, eu quero ganhar conhecimento. Não tô com muita paciência de estudar não, mas eu quero ganhar conhecimento. (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito pontua que deseja ganhar conhecimento, apesar das dificuldades enfrentadas evidenciadas na assunção que não está com muita paciência para estudar.

Análise interpretativa

A fala do sujeito parece indicar que, apesar das dificuldades apontadas em suas trajetórias do aprender, a precarização dos espaços públicos de ensino, as imposições da vida diante das situações de vulnerabilidade social, não eliminaram, completamente, a noção da necessidade de frequentar uma unidade de ensino como um espaço de sustentação do seu desejo de ganhar conhecimento.

Tessitura teórica

Em psicanálise lidamos com o sujeito do desejo, aquele que circula nos ditos e não ditos de sua falta, do seu inconsciente. Para Lacan (1957) a realidade da castração do Outro, a descoberta que esse Outro não é tudo é o que marca o nascimento do sujeito do desejo, a partir de uma experiência de divisão e de barra (S) que o leva a busca do saber sobre sua existência e lugar no mundo, de sua verdade. Contudo, enquanto faltante, o sujeito busca o que lhe falta no Outro, mas nunca consegue se completar porque esse Outro também é faltoso.

Para Ornellas (2017) o sujeito em sua constituição faltante e desejanse é marcado por afetos ambíguos que o coloca diante das vicissitudes da vida, das experiências de prazer e desprazer como constituído nu e pelo outro. Entretanto, navegar por esses mares de afeto depende da singularidade de cada um, a partir de sua história e do seu lugar no desejo do Outro.

Análise da pesquisadora

A navegação pelos mares do aprender e ensinar não é precisa nem linear, escapando ao controle dos sujeitos envolvidos. Embora não se possa negar a importância da transmissão dos conhecimentos produzidos na cultura ao aluno, dependerá do momento da vida do sujeito para que estes façam sentido. O sentido do aprender para o sujeito reside em ter conhecimento, em muitos momentos de seu discurso, o desejo de ser alguém que tem conhecimento, que entende as coisas que são faladas pelos outros, demonstra ser o que lhe dá sentido para retornar à escola, uma vez que ele aparenta entender que esse conhecimento só pode ser alcançado através desse espaço de aprendizado.

8 - Só estudando a gente pode ser alguém na vida.

*“**Estudar é a base** para um ser humano crescer e prosperar. (Sujeito Marta)”*

*“Sem o estudo, **sem o conhecimento de um curso superior, é difícil prosperar**, ter um bom emprego, ter um bom salário, ter uma vida estabilizada. (Sujeito Marta)”*

Análise descritiva

O sujeito enuncia, mais uma vez, que apenas o conhecimento transmitido na escola, pode levar alguém a prosperar, sendo a base para uma vida estabilizada e de um bom salário.

Análise interpretativa

Com a concepção de que estudar é a base de uma vida próspera e que esse conhecimento é unicamente alcançável na escola, ou na universidade, o sujeito demonstra não considerar como aprendizado todo conhecimento que obteve fora da sala de aula, nas relações que estabeleceu em sua profissão e em sua estratégia solitária de aprendizado.

Tessitura teórica

Para Imbernón (2010) embora não se possa negar que a escola evoluiu no decorrer do último século, as suas diretrizes originais ainda se fazem presente. Para esse autor, educar para a vida da contemporaneidade, indica que a escola precisa superar os enfoques conteudistas

aproximando-se mais do aspecto relacional do aprender e ensinar, a partir de uma postura dialógica, mais cultural, contextualizada na realidade social e comunitária. Abandonando o lugar onde se aprende apenas o conhecimento dominante, para caminhar na direção de ser uma manifestação da vida em toda sua complexidade e rede de relações, transmitindo um conhecimento de mundo e de todas as suas manifestações.

Análise da pesquisadora

As entidades oficiais que legislam e definem sobre as diretrizes educacionais selecionam, entre os diversos conhecimentos disponíveis, aqueles considerados essenciais para a formação dos alunos, arbitrando como, quando e de que forma as unidades escolares devem por em prática essas diretrizes. A escola deve ser um local que conduza o aluno a apreender e compreender os conhecimentos já produzidos e trazidos por eles ao mesmo tempo que constrói condições para a formação de valores para a vida humana, contribuindo para a formação social dos alunos. Em suma, a escola e toda comunidade que a constituem para além muros, são os principais responsáveis pela construção da civilização, contudo, “ser gente”, neste viés abordado pelo sujeito não parece ser sinônimo de tornar-se uma pessoa melhor, capaz de dividir conhecimentos, constituir senso de justiça social e solidariedade, de romper com a lógica de exclusão e estratificação econômica e social.

É do senso comum e de âmbito familiar, em especial no seio das camadas populares expressões do tipo “Se não você não estudar não será gente”, “Estuda para ser gente”, “Quem não estuda não consegue ser gente”. No campo da educação, essas expressões precisam ser aprofundadas, pois estão diretamente ligadas às concepções do processo de manutenção e transformação social.

9 - Motivação para ir à escola.

“É exatamente isso, a vontade de aprender e de ganhar conhecimento. Poder assistir o jornal e vê o jornalista falar e eu entender o que ele tá falando. Porque usa muitas palavras difíceis que a gente não conhece. É poder conversar com as pessoas sobre diversos assuntos. (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

Para o sujeito, continuar frequentando a escola é uma forma de aprender e conseguir entender o mundo, o que as pessoas falam, e também conversar com elas.

Análise interpretativa

O sujeito demonstra reafirmar o que aparece ao longo de todo o seu discurso que voltar para escola, mesmo após de já estar aposentado e de se considerar realizado tanto em sua profissão e na vida como um todo, conquistando tudo isso sozinho é por sua vontade de aprender, o que de certa forma contradiz sua fala anterior, quando afirma que somente a partir dos conhecimentos construídos na escola, é possível alcançar uma estabilidade financeira.

Tessitura teórica

Lacan (1999) ilustrou a dependência do sujeito em relação ao significante colocando o sujeito do inconsciente enquanto sujeito dividido. A partir do significante, o furo que se abre quando o sujeito precisa se expressar estabelece no humano a diferença entre demanda e desejo. A demandar nasce porque a necessidade precisa ser nomeada ($s(A)$), atravessando o sujeito pela linguagem, pela lei do significante. Essa relação entre o sujeito e o Outro (A), capitaneada pela castração que vai desembocar no significado da falta do Outro ($S(\bar{A})$) institui o desejo no sujeito e a maneira como ele se confronta com sua própria castração irá estruturar seus processos subjetivos.

Para Quinet (2003) como uma língua estrangeira, cada sujeito tem a sua, mas os significados de cada palavra em cada um não são fixos. Ou seja, somente o próprio sujeito pode atribuir significados aos seus significantes, desenrolando sua cadeia associativa

Análise da pesquisadora

O sujeito a partir do real da atitude violenta do seu pai, aparenta ter desenvolvido em sua estrutura subjetiva uma noção de ter que lidar com os desafios da vida sozinha e suas falas indicam que isso o acompanha até hoje. Percebo aqui que os restos e rastros da marca inscrita pela violência sofrida pelo pai e, posteriormente na sala de aula, parecem persistir no processo

subjetivo do sujeito por considerar que o conhecimento só pode ser construído dentro dos muros da escola.

10 - Uma pergunta sem resposta sobre os processos subjetivos de aprender e ensinar

“Quando você decidiu ser psicóloga e passou a ser, o que que você sente quando você conversa com algum paciente, você explica, você se sente realizada, pelo aquilo que você fez de positivo? (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito pergunta sobre a possibilidade de realização por meio de um curso superior.

Análise interpretativa

Durante a entrevista, o sujeito revelou que considera não ter condições de fazer uma faculdade porque imagina que o ensino superior é algo muito difícil. Contudo, ele demonstra o desejo de continuar a estudar e buscou nessa pergunta um incentivo, imaginando como deve se sentir alguém graduado e exercendo uma profissão a partir desses estudos.

Tessitura teórica

Freud (1925) pontua ser impossível educar o todo real colocado aos sujeitos, colocando a educação como uma das três profissões impossíveis. Uma leitura superficial dessa afirmação pode indicar fracasso em qualquer processo educativo, uma falência do campo educativo, contudo, ao apontar para essa impossibilidade Freud abriu espaço para se pensar o processo educativo como um todo, pois não é tarefa simples conduzir o sujeito para a saída de sua repetição fantasmática ao encontro com seu desejo.

Para Birman (2001, p.11) “(...) a subjetividade é, inequivocamente uma das matérias primas do campo da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagens deste campo giram com suas práticas e seus propósitos”, a psicanálise, ao privilegiar os processos subjetivos do aprender/ensinar, oferta profundas contribuições ao campo educacional.

Análise da pesquisadora

Observei indícios que está em cena na pergunta do sujeito rastros de uma fantasia inconsciente que somente através do conhecimento construído dentro de um espaço escolar é atingir o aprendizado. O sujeito demonstra seu desejo em fazer uma graduação, ao mesmo tempo, considera algo muito difícil. Pergunto-me se ter uma graduação seria uma forma de responder ao Outro, se desafiando a aprender e se “tornar gente”.

b) Fala do sujeito Bruno

1 - Algo que um professor fez ou falou que te marcou.

*“**Um professor falou que eu não ia ser nada na vida**, nem um lixeiro eu ia ser, tá ligado? Isso quando eu estudava em outra escola. (Sujeito Bruno)”*

*“**Tem alunos que a pandemia deixou algumas sequelas**, sabe. E uma dessas sequelas foi o déficit de desvio de atenção, tá ligado, aí eu não consigo prestar muito a atenção. (Sujeito Bruno)”*

Com vistas a aprofundar sobre os afetos evocados por esse episódio, prossegui perguntando-lhe como essa experiência foi sentida por ele e se, em sua opinião, afetaram de alguma forma seu processo de aprender e ensinar.

*“**Eu fiquei triste** porque foi no meio de vários amigos meus, mas eu ia ficar triste mesmo que não tivesse. (Sujeito Bruno)”*

*Fiquei triste, fiquei com angústia, **fiquei com raiva**, mas depois eu botei na minha mente que ele falou isso porque ele tava com raiva porque eu tava bagunçando, daí eu fiquei de boa. (Sujeito Bruno)”*

Sobre esse episódio afetar ou não o seu processo de aprender, o sujeito diz:

*“Eu não diria que afetou porque **a questão de estudar é sobre a pessoa ter vontade**, eu ainda tenho vontade de aprender algumas coisas, de me tornar alguma coisa através dos estudos, então não afetou muito não. (Sujeito Bruno)”*

*“**Eu contei para minha mãe tudo, ela foi na diretoria do colégio**, conversou tudo certinho, conversou com o professor, entendeu que foi um mal entendido porque o professor também não estava passando por uma boa situação no dia. Nem sei o que ela falou, nem o que o professor falou, só sei que ele conversou com ela e ela falou comigo que foi tudo um mal entendido, que era para eu perdoar o professor, e hoje eu tô de boa, eu e o professor. (Sujeito Bruno)”*

E prosseguiu em associação livre:

*“**Uma vez meu pai disse para minha mãe que eu seria a vergonha dela**, que eu não seria nada na vida! (Sujeito Bruno)”*

*“Rola uns desentendimentozinhos. Por mais que ele tenha dito essas coisas pra mim, palavras assim doí de vez em quando, na verdade, palavras doí mais do que ações, eu **vejo ele ainda como um pai, um homem que ainda mereça respeito**, mesmo que não esteja presente da minha vida, por causa da separação. (Sujeito Bruno)”*

Análise descritiva

O sujeito discorre que um professor falou que ele não seria nada na vida na frente dos seus amigos porque ele estava bagunçando na sala de aula e justifica o episódio afirmando que após a pandemia ele ficou com dificuldade de sustentar a atenção na sala de aula. Apesar de ter ficado triste, ele considera que isso não afetou sua vontade de estudar, pois acha que a vontade de estudar vem de cada um e ele ainda tem vontade. O sujeito relatou, ainda, que contou o ocorrido para sua mãe que foi na escola e esclareceu o acontecido, explicando para ele que foi um mal entendido e solicitando que perdoasse o professor. Esse acontecimento conduziu o sujeito em associação livre para a recordação de uma experiência com seu pai que lhe disse algo parecido, mas que isso não afetou a imagem de que seu pai continua merecedor de respeito e seja visto, ainda, como um pai.

Análise interpretativa

A formação discursiva do sujeito diante da fala do professor revelou que ele sentiu raiva e ficou triste, contudo, os indícios demonstram que ele atribui para si a culpa e ou responsabilidade pela situação, já que não estava conseguindo manter a atenção na aula, como efeito do medo e das restrições sociais impostas pela pandemia. Em associação livre, o sujeito traz uma fala do seu pai que se assemelha com o sentido da fala do professor. Em ambas as situações, os indícios demonstram que o sujeito manejou os afetos provocados por essas experiências na direção de compreender a fala dos dois homens. Com relação ao pai, sua fala parece desvelar sentimentos ambíguos, quando afirma que, apesar disso, ele ainda o vê como um homem que merece respeito.

Tessitura teórica

Lacan, em seu retorno à Freud e no decorrer de sua conceituação sobre o real, chega na concepção que não há completude no sujeito, o que torna o real uma dimensão para além do que está posto. Ao mesmo tempo que é externo, é interno ao sujeito, fazendo bordas dentro e fora e emergindo através do inconsciente. O real preexiste ao sujeito, destarte, antes do sujeito nascer, ele já é falado. A criança representando pelo delta (Δ) no grafo do desejo transita nesse registro para se constituir de modo que se instaura uma marca psíquica que, posteriormente, submetido à linguagem, vai construir caminhos possíveis para o sujeito se haver com o real. Para Ornellas; Ornellas (2020):

A indagação sobre “o que o Outro quer de mim?”, simbolicamente escutada pela criança, seja na sua ambiência familiar ou na escola, merece uma ética, um saber e um estilo por parte de pais e educadores, na condição de escutantes, e configura-se na modalidade de uma fala não toda, inscrita no que escapa, no que tropeça no Real da criança (Ornellas; Ornellas, p.35, 2020).

Sobre os efeitos da pandemia na educação, Lerner; Voltolini (2021) pontuam que a virtualidade compulsória institui novas bordas à sala de aula: ao mesmo tempo que por foram menos inclusivas pela precariedade da acessibilidade de muitas crianças aos recursos tecnológicos, por outro lado, possibilitaram, em tese, maior participação dos familiares no espaço das aulas. Somados a isso, os autores acrescentam o aumento do estresse nos professores diante das incertezas e o assédio oportunista da indústria tecnológica.

Análise da pesquisadora

A experiência vivida pelo sujeito com a figura paterna parece estar na base dos afetos evocados diante da fala do professor o que sugere uma reanimação de suas imagos infantis, que irão atualizar suas fantasias inconscientes, seu imaginário, gerando tristeza e raiva, num primeiro momento, para posteriormente, transitar na cadeia simbólica e produzir um arranjo para dar conta, ainda que de forma precária, do real dessa experiência. Os eventos trazidos pelo sujeito aconteceram no mesmo período, primeiro o evento com pai, depois com o professor. O sujeito enfrentava nessa época, ainda, o real da separação dos pais, que provocou profundas transformações na arquitetura familiar, inclusive mudança de endereço e um corte no convívio com seu pai, que agora apenas aparece como visita, e o real da pandemia, que lhe privou do

convívio com seus colegas no espaço escolar e exigiu uma adaptação abrupta e precária, em virtude de sua realidade social, ao novo formato de assistir aula.

Considerar professor e aluno enquanto sujeitos da psicanálise é compreender que esse sujeito é atemporal, devendo-se levar em conta as cenas fantasmáticas que se presentificam no ato educativo e que interferem no processo do aprender e ensinar. Um exemplo disso é quando um aluno desenvolve um pavor ou um interesse por um dado campo do conhecimento a partir de algo que foi evocado nele por um determinador professor.

2 - Imagem do RSI e enlace com o aprender e ensinar.

“Eu quando não entendo algum assunto que o professor tá dando, eu acabo me complicando um pouquinho, batendo a cabeça, mas tento vê a melhor forma pra poder tentar focar no estudo e tentar aprender o que apareceu ali diante de mim, é como se fosse um desafio, então a cada desafio a gente tem que ir se adaptando, as coisas que vai acontecendo assim como na escola, na vida pessoal também, então quando chega um novo assunto, eu tento focar ali e prestar atenção. (Sujeito Bruno)”

Análise descritiva

O sujeito destaca que quando tem alguma dificuldade de aprender algo, apesar de se complicar um pouco, busca uma forma de aprender, encarando como um desafio ao qual ele tem que se adaptar.

Análise interpretativa

O sujeito traz o significante “desafio” na base do seu aprender o que sugere que atribui a esse significante o sentido de se provar capaz de se adaptar às situações impostas pelo real da vida, admitindo que busca ultrapassar suas dificuldades focando e tentando aprender.

Tessitura teórica

A construção borromeana se enlaça na educação quando o aluno não consegue apreender aquilo que está sendo transmitido pela figura do professor ou quando é surpreendido por uma fala ou um ato que lhe provoca angústia. Diante dessa angústia, o aluno não consegue dizer aquilo que quer dizer, atualizando fantasias inconscientes (**S \diamond a**) que surgem na linha diacrônica da fala, e apontam para a alienação do sujeito ao Eu ideal (**ia**) e o ao significante do

Outro (s(A)) atravessado pela linguagem que claudica, que tem furo, porque não dá conta de tudo que se quer dizer.

Ornellas (2019) destaca que o aluno está na sala de aula no lugar e posição de algo que lhe falta e enxerga na figura do professor, aquele que possui o que lhe falta, sendo a escola um espaço onde as trocas afetivas acontecem e a fala e escuta devem circular. A escola pode ser, dessa forma, um lugar onde o aluno na condição de desejanter pode encontrar na figura do professor uma rota para seu aprendizado.

Análise da pesquisadora

Na tentativa de provar que será alguém na vida, entendendo que é isso que o Outro parental e da cultura esperam dele, a formação discursiva do sujeito parece circular numa cadeia cujo percurso consiste em ir no equivalente ao primeiro andar do grafo do desejo, campo do imaginário. Nessa rota se desvela para uma equivalência especular que vai desembocar no significante da falta do Outro (S(A)) adquirindo contornos de repetição que podem estar na constituição do sintoma do sujeito.

3 - O RSI e a construção do seu conhecimento.

“Rapaz, contribui em geral, tanto em questão em fazer escolhas difíceis, que depende de outras pessoas pra poder tá ali, e eu acabo escolhendo sozinho! (Sujeito Bruno)”

Análise descritiva

O sujeito considera que através da sua subjetividade busca se a haver com a vida de maneira geral, tomando decisões difíceis de forma solitária.

Análise interpretativa

O discurso do sujeito traz indícios que me levam a inferir um estado de vulnerabilidade em ter que fazer escolhas difíceis, sozinho. Importante ressaltar que os eventos marcantes citados ocorreram quando ele estava no início da adolescência, enfrentando a separação dos pais e em confinamento domiciliar imposto pela pandemia do Covid-19.

Tessitura teórica

Para Ornellas (2017) aprender e ensinar é um ato de desejo o que implica em dizer que o ato educativo é mediado pelos elos borromeanos do real, simbólico e imaginário. No centro do nó está o objeto a – o objeto perdido e incessantemente buscado pelo sujeito.

Em Lacan (1979) as relações objetais apontam para o desejo como falta do sujeito, uma falta estrutural que o lança numa repetição que, na interpretação lacaniana, é o furo na linguagem que se repete e faz mover os significantes dentro de uma cadeia associativa. Dessa forma, a repetição aponta para a capacidade do sujeito de fazer funcionar o simbólico. Ou seja, através do funcionamento simbólico provocado pela repetição, o sujeito tendo seu desejo como motor para se conectar e reconectar a objetos. É da impossibilidade de significar o desejo como algo estanque que o transforma em algo que sempre retorna, e quando se acha, escapa. Porque o desejo é sempre o desejo de outra coisa, impossível de ser decodificado.

Análise da pesquisadora

A estrutura borromeana se enlaça na educação quando o aluno não consegue apreender aquilo que está sendo transmitido pela figura do professor ou quando é surpreendido por uma fala ou um ato que lhe provoca angústia. Diante dessa angústia, o aluno não consegue dizer aquilo que quer dizer, atualizando fantasias inconscientes ($S\Delta a$) que surgem na linha diacrônica da fala, e apontam para a alienação do sujeito ao Eu ideal (**ia**) e o ao significante do Outro (**s(A)**) atravessado pela linguagem que claudica, que tem furo, porque não dá conta de tudo que se quer dizer.

Na escola, ele fará também essa incursão quando nem sempre saberá de tudo, nem sempre dirá por completo aquilo que quer dizer. Locucionar a assunção lacaniana que somos constituídos com um nó borromeu com a educação, implica dizer que o sujeito navega pelo mar do real quando não alcança o conhecimento que lhe é transmitido pela escola, alienado pela fantasia de atender a demanda do Outro.

Desse conflito algo escapa e dá lugar ao surgimento da angústia. Na rota do real, o sujeito segue a navegação aos mares do simbólico no momento que questiona, duvida, busca ajuda em seus pares, professores e familiares sobre o conhecimento. Nesse ponto é que pode haver uma ameaça de naufrágio no processo subjetivo do aprender e ensinar se não houver espaço para escuta do sujeito. Sem a escuta, o aluno se mantém numa posição de objeto, como um barco à deriva, sendo conduzido pelas forças externas, tamponando seu desejo e navegando

pelo elo do imaginário que, embora tenha consistência, é a rota do especular, da fantasia inconsciente ($S\Delta a$) instituída na tentativa de preencher a lacuna aberta pela pergunta *Che voi?* – também implica na tentativa de responder ao enigma do desejo do Outro que vai desembocar na falta do Outro ($S(A)$).

Esse mecanismo é o mar de onde pode-se navegar para a rota que conduz ao sujeito do desejo. Quando o sujeito se desaliena tanto quanto possível do desejo do Outro, surge o espaço para a reflexão sobre si na direção de confrontar-se com sua forma de estar no mundo, implicando-se com sua falta para se direcionar às possibilidades de ressignificação que podem promover rupturas de sentido. Dessa forma, a navegação que aporta no conhecimento, vai se entrecruzando na rota do real, do simbólico e do imaginário com a marca da falta que enodam esses três anéis. Essa é a proposta onde assenta-se a educação psicanaliticamente orientada, cujo alicerce está na ética do desejo.

4 - Estratégias para aprender e ensinar

“Eu uso o celular para fazer as pesquisas e às vezes o livro. Daí eu tento botar em prática, e se eu não conseguir eu penso nas palavras que ele (o professor) falou, e é isso. (Sujeito Bruno)”

“Fora da sala de aula eu ouço os conselhos e observo o comportamento das pessoas. (Sujeito Bruno)”

“Então é meio coisa, né? Filho mais velho, responsabilidade. Tem que ser não só responsável, mas também ser exemplo para os outros irmãos. (Sujeito Bruno)”

Análise descritiva

O sujeito discorre que utiliza os recursos tecnológicos para estudar dentro e fora da sala de aula, observa o comportamento das pessoas para aprender, pois como filho mais velho tem que ser responsável e servir de modelo para os irmãos.

Análise interpretativa

O sujeito adota como estratégia solitária, que parece ter como pano de fundo a fantasia de ser responsável, uma vez que, enquanto filho mais velho, precisa dar o exemplo. No retorno das aulas presenciais e enfrentando as mudanças advindas da separação, sua frequência às aulas ficou comprometida. Em sua formação discursiva há indícios de culpa, porque notou que seus

irmãos também começaram a perder o interesse pela escola. Ser exemplo para esses irmãos parece ser a causa para regularização de sua frequência.

Tessitura teórica

Lacan fez provocações sobre como a tecnologia afetaria a relação dos sujeitos com seus objetos de desejo:

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 transidores 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)

Na era atual a tecnologia invadiu a vida humana de muitas maneiras de forma que nos parece impossível realizar tarefas mínimas sem o intermédio de alguma máquina, condição que foi ainda mais contundente durante o período pandêmico. Longe de desconsiderar o salto de facilidade que a tecnologia nos oferta, precisamos estar em alerta, como pontuado por Lacan na citação acima, em como a relação do sujeito com a tecnologia assume o lugar simbólico para alguns sujeitos e as reverberações dessa relação com o laço social de maneira geral e em especial com os processos subjetivos do aprender e ensinar, uma vez que a relação com a tecnologia impulsiona a elevação do imaginário, em que a imagem se sobrepõe à letra, fragilizando a dimensão simbólica.

Voltolini (2012) segue na direção 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.

Análise da pesquisadora

A revolução tecnológica que vivenciamos no nosso século alterou de forma contundente os laços sociais e as formas de comunicação. Nesse mundo onde a informação está na tela e nos bolsos, o sujeito recebe uma gama de informações donde irá realizar suas reflexões. Nesse cenário, é preciso abrir espaço para que essa realidade seja pensada e questionada a fim de promover descolamentos de significações e outros sentidos possam emergir.

Se a rede contém todas as informações disponíveis em um clique, porque precisamos de professores? Ao marcar a necessidade do professor para que o processo de aprender ocorra, ratificamos a noção de que o aprender e ensinar necessita do par aluno/professor. O sujeito Bruno, embora mantenha um laço social como base do seu aprender e ensinar fora da sala de aula, parece não utilizar essa estratégia dentro da sala, talvez por estar submerso na teia da tecnologia e das redes, uma vez que pertence à geração que nasceu dentro dela.

5 - O ensino na sala de aula e sua suficiência ao aprender

*“Eu não diria que é suficiente, **eu diria que é prático.** (Sujeito Bruno)”*

*“Porque **tem coisas que na escola a gente não aprende**, por exemplo, na rua a gente aprende várias coisas que não aprende na escola. (Sujeito Bruno)”*

*“Então, é eficiente sim, é prático sim, ajuda muito, **mas não é o suficiente.** (Sujeito Bruno)”*

Análise descritiva

O sujeito relata que o conhecimento produzido pela escola é prático, contudo, insuficiente por não viabilizar o acesso a outros saberes que são produzidos fora da escola.

Análise interpretativa

O sujeito considera que a escola é importante, mas que o conhecimento transmitido por meio dela, ao que ele chamou de prático, é importante, mas não suficiente. Ou seja, para ele, há algo do conhecimento que a escola não abarca. Como parte de uma geração que nasceu na era da revolução tecnológica e globalizada, cujo as informações são facilmente acessíveis, na palma

da mão, a formação discursiva do sujeito parece demonstrar que, em sua concepção de mundo, o conhecimento construído na escola é limitado porque não abarca outras dimensões da vida.

Tessitura teórica

Charlot (2010) ressalta que é preciso entender as contradições que os alunos se deparam na escola, pontuando que o aprender produzido fora da escola é muito diferente do que a escola considera como exitosa. Por conta disso, esse autor defende a heterogeneidade nos processos de aprender e ensinar. Em suas palavras:

Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola. Hoje, embaso essa ideia de heterogeneidade das formas de aprender numa análise antropológica. O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana (Charlot, 2010, p. 151).

Charlot aposta na heterogeneidade das formas do aprender e convoca o/a pesquisador/a a “[...] explorar e analisar as formas heterogêneas da aprendizagem e da subjetividade” (Charlot, 2009, p. 73). Com efeito, fora da escola, o sujeito aprende outras coisas, de outras maneiras. A vida é mais ampla que a escola e, portanto, é interessante entender o que acontece com o aprender também de forma ampla.

Análise da pesquisadora

A escola não pode apartar-se do momento histórico a qual está inserida, desconsiderar as vicissitudes da sua época, muito menos dissociar-se das subjetividades dos sujeitos da cena educativa. Como espaço social, os fenômenos que surgem na escola precisam ser estudados e considerados como parte da sociedade e das subjetividades que se enlaçam dentro dessa realidade.

A construção do conhecimento do sujeito parece está inserida no que se transmite dentro da escola e fora dela. Na escola, aprende-se coisas que não podem ser ensinadas em outros lugares, sejam essas coisas conteúdos, métodos, relações consigo e com os outros. Entretanto, aprende-se também fora da escola, aprender é uma atividade ampla.

6 - O aprender e ensinar fora da escola.

“Errando, errando que se aprende. Cada erro a gente tem que ir evoluindo. Não só evoluindo com os erros, mas também com os aprendizados. Vê aonde a gente errou, e vê aonde a gente acertou, pra da próxima vez fazer o certo e não se deixar levar pela maldade do mundo, pelas coisas que acontecem no mundo.” (Bruno).

Análise descritiva

O sujeito relata que na vida se aprende errando e também acertando, através da correção dos seus erros é possível não repetir e escapar das maldades que acontecem no mundo.

Análise interpretativa

Embora imerso na liquidez das relações mediadas pelo mundo virtual, o sujeito apresenta indícios que refletem que sua subjetividade resiste à tendência toxicômana contemporânea, ao atribuir ao laço social construído fora da escola um papel fundamental na construção do seu conhecimento, considerando os erros e acertos como parte determinantes em seu processo de aprendizagem.

Tessitura teórica

Para Imbernón (2000) a educação dos seres humanos está cada vez mais complexa em virtude dos imperativos da contemporaneidade que promovem uma mudança radical das estruturas científicas e sociais e que condicionam a educação e refletem numa série de conflitos. Nesse cenário, uma transformação na escola e na profissão docente também precisa acontecer. A educação já não é um campo exclusivo da escola e dos docentes, mas também de toda comunidade e dos meios disponíveis, o que estabelece novos modelos relacionais na prática da educação

Segundo Ornellas (2017) o esquema binário suscitado pela linguagem virtualizada exclui a terceira dimensão garantidora do simbólico que sustenta a estrutura da subjetividade humana, promovendo também uma impossibilidade de pensar, de refletir, de lidar com a alteridade do outro, pois não suporta a angústia produzida pelo encontro com a diferença.

Análise da pesquisadora

A maior parte das escolas públicas estão localizadas em bairros nos quais os jovens estão expostos ao tráfico e outros tipos de vulnerabilidade. Através da educação, é possível não apenas proteger esses jovens, mas também abrir oportunidades para que eles aprendam o que é necessário para sobreviver na realidade que habita, para tornar essa vida melhor, ou como expressou o sujeito, “não se deixar levar pelas maldades do mundo.” Investir em espaços de socialização nos bairros, em projetos culturais, ações comunitárias de maneira ampla, incluindo a comunidade na escola e levando a escola para o além muros, pode ser uma rota para promover uma melhoria nessas realidades, rebaixando o apelo do mundo virtual para ampliar a dimensão simbólica desses jovens.

7 - Importância de continuar frequentando a escola.

“O aprendizado. (Sujeito Bruno)”

“Por incrível que pareça, mesmo tando no terceiro ano, a gente acaba aprendendo mais, mesmo que o terceiro ano hoje em dia só seja uma revisão de tudo que a gente já tenha estudado, a gente acaba aprendendo mais, e é isso. (Sujeito Bruno)”

Análise descritiva

O sujeito considera que o aprendizado é que torna importante continuar frequentando a escola, mesmo estando no último ano e considerando que os assuntos não são novos e sim, revisões de conteúdos já vistos, mas que o ajudam aprender mais.

Análise interpretativa

A fala do sujeito parece indicar que apesar da dificuldade apontada em sua trajetória do aprender, a precarização dos espaços públicos de ensino, as imposições da vida diante da vulnerabilidade social, dos afetos evocados pela separação dos pais e da ilusão promovida pela internet e facilidade de acesso à informação, não eliminaram, completamente, a noção da necessidade de frequentar a escola como um espaço de construção de seu aprendizado.

Tessitura teórica

Em psicanálise lidamos com o sujeito do desejo, aquele que circula nos ditos e não ditos de sua falta, do seu inconsciente. Para Lacan (1957) a realidade da castração do Outro, a descoberta que esse Outro não é tudo é o que marca o nascimento do sujeito do desejo, a partir de uma experiência de divisão e de barra (S) que o leva a busca do saber sobre sua existência e lugar no mundo, de sua verdade. Contudo, enquanto faltante, o sujeito busca o que lhe falta no Outro, mas nunca consegue se completar porque esse Outro também é faltoso.

Para Ornellas (2017) apesar da ameaça contemporânea do apagamento das singularidades com a amplificação do imaginário, a singularidade resiste apesar das tentativas de controle social e uniformização dos corpos.

Análise da pesquisadora

A navegação pelos mares do aprender e ensinar não é precisa nem linear, escapando ao controle dos sujeitos envolvidos. Embora não se possa negar a importância da transmissão dos conhecimentos produzidos na cultura ao aluno, dependerá do momento da vida do sujeito para que estes façam sentido. Para o sujeito, o sentido de continuar frequentando é o aprendizado, apesar de pertencer a geração de revolução tecnológica e de informação na palma da mão. Contudo, nessa afirmação é dada em caráter de surpresa, “por incrível que pareça” desvelando que pode existir um motivo outro para continuar frequentando a escola.

8 - Só estudando a gente pode ser alguém na vida.

“Acredito muito nisso, não. (Sujeito Bruno)”

“Realmente, com o estudo, a gente chega num lugar mais assim e tudo, mas tem algumas pessoas que eu conheço que não estudou, como minha mãe mesmo. Hoje ela consegue comer o que ela quer hoje em dia, tudo sem a base de estudo, ou seja, esse ditado, pra mim, é mais como se fosse dizendo de pessoas preguiçosas da vida, entendeu?”

“Mas realmente com estudo a gente chega num patamar mais elevadinho da vida, um conforto melhor.”

Análise descritiva

O sujeito afirma não acreditar nesse dito popular trazendo o exemplo da mãe e considerando que isso de não ser alguém tem mais a ver com pessoas preguiçosas. Por fim, reconhece que com estudo pode-se alcançar um melhor patamar na vida.

Análise interpretativa

O sujeito não acredita na afirmação de que só estudando é possível ser alguém na vida citando sua mãe como exemplo de alguém que não estudou e hoje pode comer o que ela quiser, considerando que pessoas preguiçosas, que não se esforçam por outros caminhos, além do promovido pelos estudos, é que não se tornam “alguém”. O sujeito parece relacionar o “ser alguém” com segurança e dignidade alimentar, desvelando uma realidade social aparentemente difícil. Apesar disso, ele considera a importância do estudo para uma melhoria de vida.

Tessitura teórica

Charlot (1983) estabelece que a escola é lugar de transmissão dos valores da sociedade a qual está inserida, transmitindo os modelos relacionais, de trabalho, de vida, de troca, de relações entre os indivíduos, definem comportamentos, com base nos valores que são priorizados por essa sociedade. Dessa forma, segundo esse autor, a educação é um ato político que, a depender do viés ideológico e dos interesses políticos em cena, pode-se atuar na manutenção desses valores ou com a transformação deles.

Análise da pesquisadora

As entidades oficiais que legislam e definem sobre as diretrizes educacionais selecionam, entre os diversos conhecimentos disponíveis, aqueles considerados essenciais para a formação dos alunos, arbitrando como, quando e de que forma as unidades escolares devem pôr em prática essas diretrizes. A escola deve ser um local que conduza o aluno a apreender e compreender os conhecimentos já produzidos e trazidos por eles, ao mesmo tempo que constrói condições para a formação de valores para a vida humana, contribuindo para a formação social dos alunos.

Em suma, a escola e toda comunidade que a constituem para além muros, são os principais responsáveis pela construção da civilização, contudo, ser gente, neste viés abordado pelos dois sujeitos da pesquisa, não é sinônimo de ser uma pessoa melhor, capaz de dividir conhecimentos, constituir senso de justiça social e solidariedade, de romper com a lógica de exclusão e estratificação econômica e social.

9 - Motivação para ir à escola.

“Minha mãe. (Sujeito Bruno)”

“Ali, ela não deixa eu desistir de nada. Eu com dezoito anos ainda sonho em ser jogador de futebol, graças à ela.”

Análise descritiva

A mãe do sujeito surge em sua formação discursiva como o motivo que o faz não desistir de ir à escola e de continuar sonhando em ser jogador de futebol.

Análise interpretativa

A partir da análise da formação discursiva do sujeito é possível inferir que a sua motivação em continuar frequentando a escola é agradar sua mãe, ou não ser uma vergonha para ela, como afirmou seu pai. Pode, ainda, ser uma maneira de provar que vai ser alguém na vida, ao contrário do que disse o professor. Sua fala coaduna com sua discordância com o dito popular que só estudando a gente pode ser alguém na vida.

Tessitura teórica

Lacan (1999) ilustrou a dependência do sujeito em relação ao significante colocando o sujeito do inconsciente enquanto sujeito dividido. A partir do significante, o furo que se abre quando o sujeito precisa se expressar estabelece no humano a diferença entre demanda e desejo. A demanda nasce porque a necessidade precisa ser nomeada ($s(A)$), atravessando o sujeito pela linguagem, pela lei do significante. Essa relação entre o sujeito e o Outro (A), capitaneada pela castração que vai desembocar no significado da falta do Outro ($S(\bar{A})$) institui o desejo no sujeito

e a maneira como ele se confronta com sua própria castração irá estruturar seus processos subjetivos.

Para Quinet (2003) como uma língua estrangeira, cada sujeito tem a sua, mas os significados de cada palavra em cada um não são fixos. Ou seja, somente o próprio sujeito pode atribuir significados aos seus significantes, desenrolando sua cadeia associativa.

Análise da pesquisadora

O sujeito parece estar alienado à demanda do Outro (A) primordial da mãe, uma vez que, mesmo entendendo a importância da escola para seu processo de aprender, parece ser essa alienação que o mantém frequentando as aulas e sonhando em ser jogador de futebol, num arranjo para dar conta do que ele imagina que o Outro espera dele.

10 - Uma pergunta sem resposta sobre os processos subjetivos de aprender e ensinar

“Por que tem gente que acha que a Terra é plana? (Sujeito Bruno)”

Análise descritiva

O sujeito ressalta como pode alguém ainda achar que a Terra é plana num mundo cuja informação é tão facilmente acessível.

Análise interpretativa

A pergunta do sujeito carrega uma ironia que desvela indícios de sua incredulidade na eficácia do aprender produzido na escola e também fora dela, quando interroga como, em tempos de informação na palma da mão, alguém ainda acredita que a Terra é plana, apesar da ciência já ter mostrado o contrário.

Tessitura teórica

Freud (1925) pontua ser impossível educar o todo real colocado aos sujeitos considerando a educação como uma das três profissões impossíveis. Uma leitura superficial dessa afirmação pode indicar fracasso em qualquer processo educativo, uma falência do campo

educativo, contudo, ao apontar para essa impossibilidade Freud abriu espaço para se pensar o processo educativo como um todo, pois não é tarefa simples conduzir o sujeito para a saída de sua repetição fantasmática ao encontro com seu desejo.

Análise da pesquisadora

Observei que parece estar em cena uma construção fantasiosa de que o aprendizado propiciado na escola e fora dela, deveriam produzir um conhecimento absoluto? Em que verdades fossem inquestionáveis? Parece que o sujeito atribui ao fato de ainda ter gente que acredita em Terra plana como um fracasso do processo educativo, como se fosse papel da educação atingir o conhecimento planejado, completo, e de acesso amplo, geral e irrestrito. É o que desejamos!

4.2 Mares de cores, tintas e pincéis.

De acordo com o que foi descrito no capítulo do método, a pintura em tela foi escolhida como dispositivo de colheita por estar pautada na livre expressão como ferramenta que privilegia os símbolos escolhidos pelo sujeito. Tais símbolos não foram escolhidos por acaso, uma vez que tudo que o sujeito produz tem um significado e pode revelar uma interpretação para um dado contexto. Da mesma forma que a linguagem, a pintura pode expressar a subjetividade do sujeito pelo manejo das tintas, dos pincéis e da tela, abrindo um horizonte outro de interpretação. Para efeito dessa pesquisa, as pinturas de óleo sobre tela serão analisadas do ponto de vista de três eixos:

a) O cenário da pintura como expressão da consigna.

Esse eixo lançou luz sobre as cores e formas as quais, através da subjetividade, os sujeitos rumaram para a expressão metafórica da apreensão do Real, Simbólico e Imaginário. As imagens que advieram em tela, a partir do manejo das tintas e dos pincéis, trouxeram à cena a associação entre o enlace do RSI e a subjetividade dos sujeitos em aprender e ensinar. Para o bom entendimento do leitor, cada pintura será analisada individualmente conforme os três eixos descritos.

b) O título atribuído à pintura.

Nomear imagens não é tarefa fácil porque enquanto elas se apresentam de forma concreta, a linguagem é limitada, não alcança tudo o que se quer dizer. Ao associar uma obra a um nome, não apenas seu contexto é transformado, mas a obra em sua inteireza.

c) História contada sobre a pintura.

Atribuir letra para uma pintura é um gesto de representação que tenta exprimir da obra os elementos daquilo que o autor quis dizer, que pode causar um silêncio contemplativo porque o sentido da pintura reside nela mesma.

A tessitura teórica da análise das pinturas parte da teoria freudiana sobre a interpretação dos sonhos. Freud (1900) destacou a importância do trabalho de formação dos sonhos no qual estão agindo ao mesmo tempo tanto a realização dos desejos quanto a sua proibição, chamando a atenção para conteúdos oníricos como um modo de expressão de desejos do sujeito. Similarmente ao mecanismo dos sonhos, podem agir no desenho, existindo uma possibilidade de reviver afetos, podendo assim como no sonho, dar vida aos seus personagens, tornando-se uma maneira de exprimir suas fantasias.

Como no sonho, o desenho tem dois níveis de expressão: consciente e mais ou menos intencional, que são as imagens representadas no desenho. E inconsciente, em que se apresentam símbolos complexos de conteúdos vão além das imagens do desenho, que são uma forma de expressão da subjetividade do sujeito.

Ao interpretar desenhos nos valem dos significados e significantes dos símbolos derivados da psicanálise, dos folclore, dos estudos dos sonhos, dos mitos e das fantasias. Estes símbolos funcionam como engates a partir dos quais o inconsciente se vale para alcançar o caminho da consciência e, disfarçadamente, encontrar uma forma de expressão (Aberastury, 1996.)

Para Ornellas (2008), representar um tema real, simbólico e imaginário a partir de lápis e papel, no caso dessa colheita, a partir de tintas, telas e pincéis manifesta a gestalt que o sujeito enuncia em sua produção. Ao atribuir um título e contar uma história sobre sua obra, o sujeito representa para o leitor, através da fala e da letra, aquilo que quis dizer, a partir de sua pintura:

Pode-se afirmar que o desenho é uma arte, é uma forma criativa de representar o afeto que se for alterado implica numa alteração do sentido que o sujeito desejou realizar. O desenho o qual me refiro não é o desenho técnico e artístico, mas o desenho livre temático cujo objetivo é a expressão do sujeito, um instrumento de coleta do objeto em estudo[...] (Ornellas, 2008, p. 29).

Visando alcançar os objetivos dessa pesquisa, foram apresentados aos sujeitos uma tela em fundo neutro azul, pincéis, tintas e recipientes para as misturas que cada sujeito, a partir do seu desejo, decidiu manipular as cores em busca de outros tons.

A pintura foi realizada logo após a entrevista. A consigna foi: “Diferente da entrevista em que você falou e eu anotei suas respostas, lhe oferto agora uma tela, tintas e pincéis, para que você possa pintar o real, simbólico e imaginário e como acontece o ato educativo no seu processo de aprender e ensinar. Ao final, dê um título para sua pintura e conte uma história sobre ela.”

Durante o processo de construção da pintura, minha postura foi de contemplação, similar ao sujeito que contempla uma obra de arte. Coube a mim olhar e tentar descrever a partir do meu saber as expressões visíveis e invisíveis das subjetividades dos sujeitos, dentro do contexto atribuído pela consigna.

4.2.1 – Análise eixos da pintura

1) Pintura do sujeito Marta



Figura 6 - Fonte: Pintura elaborada pelo sujeito Marta

a) Cenário da pintura que expressa a consigna.

Análise descritiva

O sujeito escolhe a posição horizontal da tela e no quadrante superior esquerdo inicia sua obra pintando vários elos de fora para dentro, misturando as tintas em busca novo tons. A figura pintada consta de diversos elos coloridos em tons claros e escuros, começando pelo tom alaranjado e terminando em um tom de rosa.

Análise interpretativa

Quando se viu diante da tela, o sujeito ficou um pouco desconsertado, sem entender o que devia desenhar ou por onde começar. Nesse momento, eu volto a explicar sobre o nó borromeu e seus elos e sua articulação com a subjetividade, fazendo uma ilação com a sua história. Dessa forma, ele começa a manipular as tintas para obter cores diversas, alegrando-se a cada tom que descobria a partir dessas misturas. O sujeito pinta os elos escolhendo cuidadosamente cada tom como se desejasse fazer uma separação deles a partir desses tons para marcar uma diferença.

Análise da pesquisadora

Ao manipular as tintas, o sujeito parece querer demonstrar, de forma inconsciente, que a vida é feita de fases. Noto que evita usar os tons mais escuros, entretanto, em seguida passa de maneira livre a usar todos tons que surgiram sem se preocupar se eram claros ou escuros, retendo-se na descoberta de novos tons e surpreendendo-se com a magia da pintura. A figura pintada pelo sujeito assemelha-se um espiral, algo que pode desvelar um movimento? Quando encontra o rosa, sorri, dizendo que é a cor que acha mais linda por que lhe remete à leveza. O sujeito termina a pintura com o rosa, a cor da sua leveza, o que me leva a inferir que, talvez, apesar das dificuldades ainda encontradas na atualidade, o sujeito termina com o rosa, parecendo demonstrar que hoje sua vida está leve.

b) Título atribuído à pintura

Análise descritiva

O sujeito atribuiu à sua pintura o título: As fases da minha vida. Esse título é sugestivo que estava em cena no momento da pintura as etapas da vida do sujeito.

Análise interpretativa

O sujeito relacionou os elos pintados a partir da mistura das cores com as fases da sua vida, parecendo querer revelar ao observador que a vida é feita de fases distintas, de altos e baixos, de tons que remetem à momentos de alegrias e tristezas e também àqueles momentos indefinidos.

Análise da pesquisadora

Ao intitular sua pintura como “as fases da minha vida”, o sujeito fornece indícios de que sua vida é constituída de várias fases que começaram e terminaram e que podem recomeçar, repetir e recriar.

c) História contada sobre a pintura

“Eu fiz esse desenho inspirada no arco-íris, como também fases, cada fase da minha vida, os momentos mais ou menos difícil, mais ou menos bons, a vida tem lá seus momentos não bons, ne? Eu me vejo nessa cor rosa, que é uma cor que eu gosto, que me traz assim uma leveza quando eu vejo uma cor rosa. A cor que representa minha vida é o rosa, o momento feliz da minha vida. Eu não coloquei cores escuras, porque não quero lembrar das coisas ruins, desse real aí que você falou, já passou, não importa mais. (Sujeito Marta)”

Análise descritiva

O sujeito começou sua pintura pensando no arco-íris e posteriormente atribuiu cada elo às fases de sua vida. Atribuiu ao rosa sua cor de preferência relacionando-a a como se vê na atualidade e evitou o uso de tons escuros indicando que o real já passou, não importa mais.

Análise interpretativa

O sujeito declarou durante o processo de colheita que seu encontro com a religião foi um bálsamo, é o que o sustenta para enfrentar os desafios da vida, dessa forma, expressões religiosas surgiram em diversos momentos dos nossos encontros. Pensando nisso, reflito se ao pintar sua vida como um arco-íris, o sujeito desejou representar sua subjetividade também permeada por sua fé, uma vez que o arco-íris em seu sentido bíblico⁵⁸ revela a aliança de Deus com os homens de que não mais voltaria lançar um dilúvio para destruir a terra. Ao escolher o rosa como cor que lhe representa e evitar os tons escuros por considerá-los como representação do real, o sujeito apresenta indícios que vive sua vida acreditando na aliança simbolizada pelo significado do arco-íris.

Análise da pesquisadora

A imagem pintada pelo sujeito é composta por elos com cores escolhidas cuidadosamente, pintados de fora para dentro que representam, segundo a história contada pelo sujeito, as fases de sua vida. Ele iniciou com uma cor suave, alaranjada, que parece indicar que um imaginário de uma infância feliz. Durante a pintura, notei que o sujeito evitava cores escuras. Contudo, no decorrer das misturas, ao obter tons mais escuros, não desprezou de usar e relatou durante a história: *“a vida também tem momentos não muito bons, né?”* dando indícios de que reconhece os momentos difíceis e que isso faz parte da vida.

Quando o sujeito alcança o tom rosa, sorri e alegra-se, pois considera uma cor leve. O reconhecimento de que a vida também tem seus momentos ruins e o *“deixa pra lá”* em relação a esses, não parecem ser uma negação de sua existência, mas sugerem que o sujeito navega na dimensão simbólica diante dos atravessamentos do real em sua vida, de maneira *“leve”*. O tom rosa aparece em dois momentos em sua figura, no meio, precedida de tons mais escuros e no final, lugar onde ela localiza sua vida atual: leve e feliz.

O reconhecimento de que a vida também tem seus momentos ruins e o *“deixa pra lá”* em relação a esses, não parecem ser uma negação da existência de dificuldades, mas sim a forma que o sujeito navega na dimensão simbólica diante dos atravessamentos do real em sua vida, não se atendo aos momentos difíceis, embora os reconheça.

⁵⁸ Livro de Gênesis, capítulo 9, versículo 13-17.

2 - Pintura do sujeito Bruno



Figura 7 - Fonte: Pintura elaborada pelo sujeito Bruno

a) Cenário da pintura que expressa a consigna.

Análise descritiva

O sujeito escolhe a posição horizontal e utiliza todos os quadrantes da tela. Começa pintando o sol, depois a casa, continua com o campo de futebol e os jogadores. Depois pinta duas figuras humanas ao lado do que parece ser a porta da casa e finaliza a pintura com cinco pássaros que voam perto do sol e atribui o título: O mundo através dos meus olhos.

Análise interpretativa

O sujeito começou a pintura sem embaraço, ouviu a consigna e de posse do pincel abriu as tintas. Pinta primeiro o sol de vermelho, cor quente que remete à força, energia, depois a casa com seus pais lado a lado, seus irmãos como pássaros e seu esporte favorito que é o futebol.

Análise da pesquisadora

Ao iniciar sua pintura com o sol, o grande astro que ilumina, que transmite calor e energia com sua cor preferida, o sujeito apresenta indícios do seu desejo em ter uma vida iluminada, vívida. A casa desenhada com os pais parados na porta de frente para o campo onde acontece uma partida de futebol parece desvelar uma cena harmoniosa. O pai e mãe são pintados em vermelho, com a sua cor preferida, a mesma usada no sol, o que pode ser a forma como ele enxerga esses pais, sóis em sua vida. Finaliza o desenho com cinco pássaros que voam perto do sol.

As falas do sujeito ao longo dos nossos encontros revelaram que seus pais estão separados, brigam e não se falam ainda hoje, o que parece uni-los é o incentivar o filho a continuar jogando futebol. O jogo de futebol parece representar tanto um cuidado com sua saúde física e psíquica, como parece sugerir o desejo do sujeito pelo reestabelecimento da união dos pais. O sol em destaque pode ser sugestivo do desejo que a relação dos pais reaqueça e sua família se ilumine outra vez.

b) Título atribuído à pintura

Análise descritiva

O sujeito atribuiu à sua pintura o título: O mundo através dos meus olhos. Mundo que ele mesmo consegue ou deseja enxergar.

Análise interpretativa

O sujeito ao atribuir esse título parece revelar sua fantasia de um mundo feliz. Um mundo imaginário e fantasioso do sujeito, mundo que ele singulariza quando diz que é “a partir dos seus olhos”. Lacan (1964) sinaliza que a pulsão escópica é a própria sexualidade e afirma que o objeto dessa pulsão é o olhar. Para tanto, pondera Lacan: "Em nossa relação às coisas, tal como constituída pela via da visão e ordenada nas figuras da representação, algo escorrega, passa, se transmite, de piso para piso, para ser sempre nisso em certo grau elidido - é isso que se chama o olhar." (LACAN, 1998, p.74). É um ponto de vista que pode apresentar elementos narcísicos e projetivos, pois origina-se na imagem que o sujeito tem sobre o mundo.

Análise da pesquisadora

Ao intitular sua pintura singularizando uma cena, o sujeito dá indícios que expressou em tela sua fantasia inconsciente da possibilidade de uma vida completa e feliz, obliterando as dificuldades comuns em toda vida humana, o que pode significar a negação de sua castração, sustentada por essa fantasia narcísica e projetiva de um mundo ideal a partir do que ele considera como ideal, é o mundo que ele vê.

c) História contada sobre a pintura

“Eu fiz esse desenho pensando em tudo que me faz esquecer dos meus problemas, meus problemas familiares, quanto geral assim, financeiros e tudo mais. O sol vermelho é pra simbolizar minha cor favorita e também porque o sol é uma representação de tudo que, é, ele ilumina tudo que ele toca até mesmo a gente. Por mais que as nuvens estejam aonde os raios do sol estão batendo, ele uma hora vem iluminar a gente. Aqui embaixo sou eu e meus amigos jogando bola. Aqui do lado é minha mãe e meu pai e minha casa e os pássaros são meus irmãos, que são quatro, na verdade são três, mas eu me incluí porque na forma imaginária eu também sou um pássaro, mas na forma real, eu tô aqui embaixo. Eu sou o terceiro. Jogar futebol é minha vida. Eu queria poder ter mais criatividade para fazer esses tipos de coisa, pra poder desenhar tudo, antigamente eu tinha criatividade para poder desenhar, fazer pintura, fazer essas coisas, mas hoje em dia, é meio difícil pra mim, até porque acho que quanto mais a gente vai envelhecendo, né nem questão de envelhecer, mas quanto mais a gente vai vendo as coisas, vendo o mundo de verdade, percebendo como ele é, a gente vai perdendo um porquinho de nossa infantilidade, vai amadurecendo. Só olhar pra como a vida é injusta com aqueles que tem o coração bom, a gente acaba não vivendo. Sem emoção a gente não vive. Quando a gente tem assim uma vida muito pacata, muito quieta, muito parada, a gente acaba não vivendo muito. Por isso eu gosto de jogar bola, porque eu não fico parado, sempre presto atenção em tudo, fico feliz quando faço gol, fico triste quando perco também, até porque ninguém gosta de perder, mas perder faz parte de tudo. Como eu digo, a gente aprende só errando, então perder faz parte da vida, é esse simbólico aí. Minha mãe eu queria na verdade pintar de rosa, eu simbolizei em rosa pela delicadeza dela. Minha mãe é assim, é aquela mãe básica que não gosta de bagunça, quer ver os filhos dela tudo arrumadinho. E o meu pai eu pintei de vermelho, porque foi graças a ele que eu consegui várias coisas, foi ele que me deu minha primeira chuteira. Ele tá de vermelho porque por mais que ele tenha ditos umas coisas, eu vejo ele como pai, mesmo que ele não esteja mais tão presente em minha vida, por conta da separação e tudo. E eu fiz eles dentro da mesma casa, porque é um dos meus sonhos também, por meio do futebol, colocar minha mãe e meu pai dentro da mesma casa de novo e que eles dois se entendam novamente (Sujeito Bruno).”

Análise descritiva

O sujeito descreve que a cena pintada reflete tudo que ele faz para esquecer todos os problemas da vida. Usa sua cor favorita para pintar o sol atribuindo uma força que está presente mesmo em dias com nuvens. Ele relata que os pássaros representam seus irmãos e ao contar a história percebe que se incluiu, descrevendo que se vê em dois momentos: voando e jogando

bola. Relata que gostaria de ter mais criatividade como tinha antes, relacionando essa diminuição com o fim da infância. Afirma, ainda, que jogar bola é uma forma de não ficar parado e o meio de realizar seu sonho de ver os pais juntos novamente.

Análise interpretativa

A pintura do sujeito apresenta indícios que sugerem a fantasia de um momento feliz, pois os elementos que surgiram na pintura são alusivos às falas escutadas ao longo de todo o processo de colheita, seu sonho de ver os pais juntos novamente, de jogar futebol profissionalmente e de ver seus irmãos em um bom caminho, longe das maldades da vida. Ao contar a história ele se reconhece também como pássaro, pois desenhou um número maior de irmãos se incluindo, num lapso. O campo de futebol é, ao mesmo tempo, lugar de distração quando ele esquece os problemas da vida e lugar do sonho de si tornar jogador de futebol para promover a possibilidade seus pais voltarem a ficar juntos. A pintura revela o mundo ideal do sujeito, a partir do seu ponto de vista e conceito próprio do que é um mundo feliz.

Análise da pesquisadora

Os pais do sujeito estão separados, brigam e não se falam ainda hoje, o que parece uni-los é incentivo ao filho de continuar jogando bola e frequentando a escola, situação que parece está expressa com a figura dos pais pintadas lado a lado na porta de casa de frente para a partida de futebol em que o sujeito joga. Como filho mais velho surge no discurso do sujeito, com frequência, ao longo dos encontros, o significante 'responsável'. O sujeito narra a história da pintura com muita emoção, em prantos a cada palavra pronunciada.

A fantasia inconsciente do sujeito para dar conta do real da separação dos pais parece estar expressa na pintura e na história que conta ao considerar que através do futebol poderá unir os pais novamente e ajudar seus irmãos a serem pássaros, assim como ele também quer ser pássaro. A pintura e a história narrada por ele, sugerem, ainda, indícios de que o futebol é a forma pela qual transita no elo simbólico para dar conta das dificuldades que vem enfrentando na vida. Após um período de frequência irregular na escola, continuar a aprender, na escola e na rua, aparenta contornos de ser a rota simbólica do sujeito, diante do real que o assola.

4.3 Ancoragem dos dispositivos: mar-com-mar

A presente investigação constitui-se numa tentativa de capturar o lugar e posição que o aluno ocupa no ato educativo, navegando pelo enodamento borromeano em rota para alcançar os processos subjetivos que compõem o “savoir-faire” do seu aprender e ensinar. Como capitã do navio, considero que a navegação se deu dentro e fora de mim, uma vez que, ao escutar os sujeitos da pesquisa, também escutei a reverberação de suas histórias, com minha própria história.

Nessa perspectiva os significantes pinçados na palavra falada nas entrevistas e pintadas nas telas pelos sujeitos, permitiu-me navegar de forma menos turbulenta para aproximar-se dos mares subjetivos dos alunos em que emergem seus processos do aprender e ensinar. Os achados da incursão nesse oceano apresentam-se no quadro abaixo, rotas que conduzem ao desejo da díade do aprender e ensinar do aluno.

O amalgamento dos mares dos sujeitos pesquisados é uma tentativa de desvelar os aspectos subjetivos alcançados mediante a aplicação dos instrumentos de colheita resultantes de uma escuta cujas as evidências possibilitaram a construção do referido quadro.

Quadro 5: Elaborado pela autora

Enigmas	Dispositivos de colheita	Significantes e ancoragem
“Savoir-faire” do aprender e ensinar	Entrevista	<p>“<i>Eu presto muita atenção (Sujeito Marta).</i>”</p> <p>“<i>Eu fui, peguei o celular, botei no youtube na televisão, e comecei a ouvir (Sujeito Marta).</i>”</p> <p>“<u><i>Eu uso o celular para fazer as pesquisas e às vezes o livro (Sujeito Bruno).</i></u>”</p> <p>“<i>Quando chega um novo assunto, eu tento focar ali e prestar atenção (Sujeito Bruno).</i>”</p>
	Pintura	<p>“<i>Eu não coloquei cores escuras, porque não quero lembrar das coisas ruins. (Sujeito Marta)</i>”</p> <p>“<i>Por isso eu <u>gosto de jogar bola, porque eu não fico parado</u>, sempre presto atenção em tudo. (Sujeito Bruno)</i>”</p>

Processos subjetivos do aprender e ensinar.	Entrevista	<p><u>“Eu quero aprender, não quero ficar na cola de ninguém pra fazer. (Sujeito Marta)”</u></p> <p><u>“Eu quero me desafiar! (Sujeito Marta).”</u></p> <p>“A <u>cada desafio a gente tem que ir se adaptando</u> (Sujeito Bruno).”</p> <p><u>“Errando, errando que se aprende (Sujeito Bruno).”</u></p>
	Pintura	<p><u>“A vida tem lá seus momentos não bons, ne? (Sujeito Marta).”</u></p> <p>“Como eu digo, a gente aprende só errando, então <u>perder faz parte da vida</u> (Sujeito Bruno).”</p>
Enlace do real, simbólico e imaginário	Entrevista	<p><u>“A vontade de aprender e de ganhar conhecimento (Sujeito Marta).”</u></p> <p><u>“Eu não pergunto (Sujeito Marta).”</u></p> <p><u>“Estudar é a base para um ser humano crescer (Sujeito Marta).”</u></p> <p><u>“Você se sente realizada, pelo aquilo que você fez de positivo? (Sujeito Marta).”</u></p> <p>“Em <u>fazer escolhas difíceis</u> (Sujeito Bruno).”</p> <p>“E <u>eu acabo escolhendo sozinho!</u> (Sujeito Bruno).”</p> <p>“Ali, <u>ela (a mãe) não deixa eu desistir de nada</u>, (Sujeito Bruno).”</p> <p><u>“Tem que ser não só responsável, mas também ser exemplo para os outros irmãos. (Sujeito Bruno)”</u></p>
	Pintura	<p>“Porque não quero lembrar das coisas ruins, desse <u>real aí que você falou, já passou, não importa mais.</u> (Sujeito Marta).”</p> <p>“A cor que representa <u>minha vida é o rosa</u>, o momento feliz da minha vida (Sujeito Marta).”</p> <p>“Pensando em <u>tudo que me faz esquecer dos meus problemas</u> (Sujeito Bruno).” <u>“Porque é um dos meus sonhos também, por meio do futebol, colocar minha mãe e meu pai dentro da mesma casa de novo e que eles dois se entendam novamente (Sujeito Bruno).”</u></p>

O quadro acima demonstra que os dados colhidos me revelaram que o lugar e posição do sujeito diante do aprender e ensinar constitui a base para a construção do seu “savoir-faire”, uma vez que, enodados pelo real, simbólico e imaginário, como num nó borromeu, cada sujeito constrói as saídas que lhe são possíveis para despertar o seu desejo de aprender e ensinar. É possível inferir, também, que as relações estabelecidas com o Outro primordial operam como rotas por onde navegam os sujeitos tanto na relação estabelecidas entre professor/aluno, quanto no encontro do próprio desejo, dentro do processo de desalienação à demanda do Outro parental e da cultura, quando tenta responder à sua maneira o enigma: “Che voi?”

Nesse sentido, o conteúdo colhido nas entrevistas apresentou indícios que os processos subjetivos do aprender e ensinar do aluno estariam relacionados ao enodamento ao real, simbólico e imaginário construído por cada um de maneira singular, uma vez que, demonstraram uma dependência a esses, em alguma medida, para emergir ou não o desejo de continuar aprendendo dentro ou fora da escola.

Através da análise dos instrumentos, evidenciou-se como os sujeitos de gerações diferentes percebem o trabalho da escola. O sujeito Marta, mulher de 65 anos, que se identifica como parda; sujeito Bruno, um homem de 18 anos que também se identifica como pardo, ambos identificados como cisgênero⁵⁹. Os dois sujeitos cursam o último ano do ensino médio no turno noturno e residem em realidades sociais similares, enquanto moradores de uma mesma comunidade.

Enquanto o sujeito Marta entende que o conhecimento é construído dentro da sala de aula e que por isso os recursos precisam ser ampliados, usando a tecnologia apenas como suporte, o sujeito Bruno faz uma separação do que se aprende em sala e do que a vida pode ensinar. Ambos concordam, ainda que por motivos diferentes, que o aprendizado produzido na escola é insuficiente, o sujeito Marta atribui ao tempo das aulas e a maneira que o aprendizado é transmitido; o sujeito Bruno entende que o que se aprende na escola é importante, mas não é suficiente porque tem coisas que escola não ensina. As formações discursivas dos dois sujeitos demonstram a diferença geracional da importância da escola na construção do conhecimento, pois, enquanto que para o sujeito Marta estudar e ter um curso superior é a única forma de obter o que ela atribui ao que seja prosperar, o sujeito Bruno não coloca tanta ênfase no conhecimento transmitido apenas na escola.

A demanda de ampliação de escuta sensível dos processos subjetivos do aprender e ensinar do aluno e suas repercussões na construção do seu conhecimento, não permitiu encontrar a resposta do problema dessa pesquisa por ser um processo complexo, multifatorial, ambivalente e acentuado na contemporaneidade, fornecendo apenas indícios. Nesse laço, faz-se justificado o levante de uma educação psicanaliticamente orientada, uma vez que os relatos acerca da construção do aprender e ensinar do aluno parecem anunciar também o desejo e, por conseguinte, de simbolização por parte dos sujeitos dos caminhos percorridos por eles para atender a demanda do que cada um pensa que o Outro espera dele.

As circunstâncias da pesquisa, a fragilidade do elo simbólico na contemporaneidade inundada pelo especular do imaginário, que impõem nos sujeitos uma limitação na condução

⁵⁹ Conceito de cisgeneridade foi cunhado na década de 1990, quando a bióloga Dana Leland Fowles utilizou a terminologia para diferenciar pessoas que não eram trans (Igluzie, 2023).

de demandas da ordem da subjetividade, bem como, o desejo de uma impossível completude como possibilidade de resgate do seu agalma e a ausência de mecanismos de escuta na escola, família e sociedade apresentam-se como possíveis marés opositoras para construção de uma rota que conduza ao (im)possível enodamento da escola, do aluno e do professor: eles que podem estruturar uma educação psicanaliticamente orientada.

TOPOS V — NOTAS (IN) CONCLUSIVAS: surgem outros mares.

Com vistas a responder o problema e aos objetivos gerais e específicos pretendidos na pesquisa, a análise a partir do amalgamento dos dispositivos convocou a pesquisadora para um lugar e posição cientificamente assentados nos pressupostos da psicanálise e educação. A rota indiciária adotada nessa pesquisa navegou pelos percursos investigativos que tiveram como ponto de partida a pesquisa qualitativa e seguiu em rota para o campo epistemológico da pesquisa em psicanálise e educação.

Para Ornellas (2017a), o efeito revolucionário da psicanálise no entremeio da contemporaneidade é garantir uma identidade para o sujeito que fala marcado pelo singular, na contramão dos efeitos da globalização que engendra identidades ancoradas apenas no imaginário, apostando no resgate da condição humana de lidar com as adversidades do meio, resistindo à alienação, retornando à sua essência fundamental de sujeito do desejo e por sua vez, sujeito faltante.

Nesse cenário, os construtos psicanalíticos surgem com uma saída para escapar dessa uniformização e reestabelecer a ética do desejo. Trazer os conceitos de transferência, escuta, desejo, afetos, constitui num caminho possível para uma educação pautada não apenas na transmissão de conteúdos, mas sim com foco no afeto que atravessa as relações entre aluno e professor.

Quando participei da disciplina Psicanálise, Educação e Subjetivação ainda como aluna especial, tive a oportunidade de aprofundar-me sobre o papel da subjetivação no ato educativo e as aproximações possíveis entre a psicanálise e a educação, tendo em vista o modo como esse campo teórico articula o ato educativo, principalmente no que concerne a ênfase na escuta do sujeito singular. Foi sublime estudar o texto de Lacan A mola do amor, aprofundar-me no conceito psicanalítico de transferência e sua articulação na díade do aprender e ensinar. Emponderar-me com os constructos psicanalíticos da escuta, transferência, desejo, falta, formaram a base que sustentaram o leme que conduziu essa pesquisa.

A entrevista em profundidade requer uma escuta psicanaliticamente orientada pautada na atenção flutuante e na assunção de que não é possível saber nada sobre o outro, até que ele fale. Isso implica em suportar o vazio para escutar o que está sendo dito e o que é dito sem querer dizer nas entrelinhas dos não-ditos.

Escutar a pintura e a história construída por cada sujeito, me colocou numa posição de contemplação similar quando diante de uma obra de arte. Enquanto pesquisadora, contemplei cada pintura como uma obra de arte que desvelou a riqueza que consiste na singularidade

humana. Ao assistir os sujeitos manipulando pincéis e tintas, me coloquei na posição de quem assiste um ritual desconhecido, emocionando-me com cada contorno que surgia e com cada significante utilizado pelos sujeitos para tentar dar consistência à sua obra.

Diante de cada análise pude perceber como cada sujeito, constituído como um nó borromeu, se posiciona diante do real e da sua relação com esse real e com o Outro, na tentativa de capturar nuances de suas subjetividades e como isso se presentifica no seu lugar e posição dentro do ato educativo para fazer emergir aos processos subjetivos e sua implicação no “*savoir – faire*” do seu aprender e ensinar, problema dessa pesquisa.

Parafraseando Pessoa, mas fazendo uma torção do seu poema, navegar pelo oceano da pesquisa, não é preciso. Pode-se preparar o navio, consultar a previsão do tempo, separar os instrumentos de navegação, providenciar os insumos e provisões, colocar água nos barris. Entretanto, a partir do momento que o navio deixa o porto, mergulha no desconhecido. O desconhecido que assusta, mas também ativa a curiosidade de descobrir o que se desvela após cada giro à bombordo ou estibordo, no compasso do batuque das ondas.

Assim como no poema cantado de João e Capinan, que noite mais funda, calunga! Retornar para academia depois de quase dez anos para fazer um mestrado, foi uma noite funda e uma viagem longa. Um ato de resistência de uma mulher preta que enfrentou a solidão das noites frias e longas tendo seu desejo como farol. Para realizar o sonho do mestrado, comecei a preparar o navio, três anos antes. Como mãe solteira, não podia abrir mão de um emprego oficial que fornecesse a estabilidade de um salário fixo, porque precisava bancar os estudos de minha única filha. Quando ela completou o ensino médio, me senti pronta para navegar esse oceano que ao mesmo tempo que me atraía, me amedrontava. A navegação foi iniciada com o participar de duas disciplinas como aluna especial: Psicanálise e Educação e Representações Sociais. Essas duas disciplinas abriram espaço para a construção do projeto de pesquisa, além de marcar meu retorno ao chão da sala de aula. Foram três tentativas para ser aceita no programa, pensei em desistir no período da pandemia, mas tive meu desejo resgatado num papo informal com um amigo irmão. A essa altura, as horas da minha semana não estavam completamente ocupadas por um emprego formal, já exercia minha profissão de maneira liberal e possuía algum grau de autonomia nos horários o que me permitiria cursar os componentes curriculares e participar das atividades acadêmicas de forma mais abrangente.

Entretanto, não fui contemplada pelas bolsas disponíveis ao incentivo à pesquisa porque não possuía os requisitos necessários para me tornar elegível na época, segundo as regras da universidade. Esse acontecimento foi a primeira tempestade enfrentada nesta navegação. O incentivo da bolsa seria usado não apenas para os prover recursos necessários na compra de

livros, participação em eventos entre outras atividades importantes na construção do meu saber como pesquisadora, como também para reduzir as horas de dedicação ao trabalho e direcionar para minha formação.

Estudar e trabalhar. Estudar, ser mãe solo e trabalhar, tarefa difícil num país tão desigual e insalubre, em uma fase péssima da economia nacional cujo a moeda perdeu seu valor de forma substancial. Desistir me faria ser apenas mais um número na estatística. Com ajuda de familiares, consegui avançar e o desejo e essa ajuda me mantiveram ao leme. Participei do grupo de pesquisa Geppe-rs, fundamental para minha formação como pesquisadora, e de todos os encontros e eventos promovidos por ele de forma comprometida e assídua, inclusive, coordenando e organizando alguns trabalhos, tais como o II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação, em 2022, o Seminário de Inverno 2021, o Seminário de Verão 2023, a coordenação do grupo de pesquisa no semestre 2022.1. Consegui também realizar a minha primeira publicação com um capítulo de livro (Di)lemas subjetivos na contemporaneidade: bordas da Psicanálise, de organização de Larissa Ornellas, Quarteto Editora, 2022. Contudo, a tarefa de prover sustento para mim e minha filha acompanhou-me durante toda a viagem.

Essas razões entre outras do campo do meu imaginário, revertida de simbólico e de real me revelaram que poderia ter mostrado meu saber de maneira mais aprofundada, pois o tenho, sobre o tema, sobretudo na análise das pinturas. Entretanto, avalio que construí uma pesquisa cujo caráter político contribuiu para o programa, para o grupo de estudos e para o campo da psicanálise e educação, de maneira geral, pois é mais um elemento para consolidação dentro da Universidade das reflexões psicanalíticas no campo da educação.

Para dar conta do real de minha condição social e do tempo limitado para a construção dessa dissertação, completar o percurso foi tarefa de resistência. Resistência diante da realidade social esmagadora, dos fatores externos desafiadores e dos embaraços internos que, enquanto sujeito barrado e da falta, me colocaram frente a frente aos meus fantasmas. Asseguro que ainda terei tempo de mostrar esse saber com maior profundidade, tempo em que firmo o compromisso de: a) levar a devolutiva ao campo empírico; b) participar de eventos acadêmicos; c) continuar no grupo de pesquisa; d) publicar artigos; e) prosseguir no caminho acadêmico com a aposta doutoral.

Navegar no oceano da pesquisa acadêmica demandou o trabalho de sustentar que, enquanto não-toda, não alcancei todos os objetivos, contudo, diante do mar do real da repentina mudança do tempo e do movimento das marés, mesmo assolada pelo mar imaginário do possível naufrágio, sustentei-me pelo mar do simbólico, reorganizando rotas possíveis diante das tempestades internas e externas, para chegar a essa (in)conclusão. Contudo, apenas chegar

não era o objetivo, porque existem sempre outras águas por navegar. In(concluo) com o objetivo de continuar navegando outros mares sob o farol do meu desejo para contemplar a vastidão e o mistério do oceano atravessando os nós do chão da sala de aula, na marca em que a subjetivação do aprender e ensinar o aluno é enodado a advir.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança teoria e técnica**. Porto Alegre: Artmed, 1982.
- AGAMBEN, G. **O que é contemporaneidade? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Angos, 2009.
- ALMEIDA, S. F. C. de; AGUIAR, R. M. R. A pesquisa intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise de práticas profissionais, de origem psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017.
- ARTHUR Schopenhauer. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arthur-schopenhauer/>, acessado em 20 ago. 2023.
- AZEVEDO, T. D. F. **Educação e Psicanálise** — perspectivas de subjetivação do sujeito. Dissertação (Mestrado5 em Educação) — Universidade Ibirapuera: São Paulo, 2021.
- BARUCH Spinoza. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/baruch-spinoza/>, acessado em 19 ago. 2023.
- BITTENCOURT, S. Roman Jakobson. **Portal Entretextos**, [s. l.], 27 set. 2012. Disponível em: <https://www.portalentretextos.com.br/post/roman-jakobson>, acessado 26 mai. 2023.
- BERNI, J. T.; NOBRE, R. M.; LIMA, N. L.; LIMA, V.C.; LISITA, H. G.; MELGAÇO, P.; KELLES, N. F.; TEIXEIRA, L. H. de C.; DEL VECCHIO, I. Conversando sobre a internet com adolescentes: o despertar da primavera na escola. *In*: FERNANDES, E. M. C; LAURENDON, C. M. (Orgs.). **Comunicação e interculturalidade**: educação, novas tecnologias e linguagem. Recife: Editora UFPE, 2018.
- BEZERRA, J. Albert Einstein. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/albert-einstein/>, acessado em 19 ago. 2023.
- _____, Karl Marx. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/karl-marx/>, acessado em 19 ago. 2023.
- _____, Pitágoras. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/pitagoras/>, acessado em 20 mai. 2023.
- BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera M. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. 2ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, J. Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes. Politize!, [s. l.], 11 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.politize.com.br/feminismo/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20Feminismo%3F,a%20viol%C3%Aancia%20contra%20as%20mulheres>, acessado em 31 mar. 2023.

BRANDÃO NETO, B. R. **Professor-sintoma: traço que evoca saber no ato de educar**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

BAHIA. [Lei nº 6.67]. Da Contratação Temporária de Excepcional Interesse Público, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. [Lei 9.394]. Lei das diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BURGER, L.M. RICHTER, H. G. **A anatomia da madeira**. São Paulo: Nobel, 1991.

Portal Psicanálise Clínica. **Caso Anna O interpretado por Freud**. [s. l.], 25 dez. 2020. Disponível em <https://www.psicanaliseclinica.com/caso-anna-o/>, acessado em 5 ago. 2023.

CASTRO, M. A. de. Alétheia. **Dicionário de Poética e Pensamento**, [s. l.], 2022a. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br>, acessado em 23 jul. 2023.

CASTRO, M. A. de. Poésis. **Dicionário de Poética e Pensamento**, [s. l.], 2022b. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br>, acessado em 23 jul. 2023.

CONCEITO de topologia. **Conceito.de**, [s. l.], 20 jul. 2017. Disponível em: <https://conceito.de/topologia>, acessado em 19 ago. 2023.

CHARLOT, B. **A mistificação da pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

_____ **A Relação com o Saber nos Meios Populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____ in: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010

DESCARTES, R. Discurso do Método. Trad.: Maria Ermantina Galvão. Revisão: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIANA, D. O Mito de Narciso. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-mito-de-narciso/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Dicionário de símbolos nórdicos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-nordicos/> acessado em 20 mai. 2023

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. In: [professor], disponível em: <https://dicionario.priberam.org/professor>, acessado em 08 ago. 2022.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. In: [entrevista], disponível em <https://dicionario.priberam.org/entrevista>, acessado em 08 ago. 2022.

Dicionário on-line de português. In: [palmatória], disponível em: Disponível em: <https://www.dicio.com.br>, acessado em 19 ago. 2023.

Dicionário on-line de português. In: [savoir faire], disponível em: Disponível em: <https://www.dicio.com.br>, acessado em 19 ago. 2023.

DINIZ, M. O método clínico e sua utilização na pesquisa. In: _____. **O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2011.

DUNKER, C. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DUNKER, C.I.L; PAULON, C.P; MILÁN-RAMOS, J.G. **Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2016.

ESTUDOS MEDIEVAIS 25: **Pedras rúnicas**. Participantes: Marina Sanchez e Sara Oderdeng. [S. l.]: Guia Medieval, 26 set. 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://guiamedieval.webhostusp.sti.usp.br/pedras-runicas/>, acessado em 19 ago. 2023.

FRAZÃO, D. Ferdinand de Saussure. **Ebiografia**, [s. l.], 26 mar. 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ferdinand-de-saussure/>. Acesso em: 19 ago. 23.

_____. Claude Lévi-Strauss. **Ebiografia**, [s. l.], 11 fev. 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/claude-levi-strauss/>, acessado em 19 ago. 23.

FARIAS, E. V. Constituição do aluno-sujeito frente aos a(muros) da educação contemporânea. In: ORNELLAS, L. (Org.). **(Di)lemas Subjetivos da Contemporaneidade: Bordas da Psicanálise**. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2022.

FERNANDES, C. **Eurocentrismo do Conde de Buffon**. In: **Brasil Escola**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/eurocentrismo-conde-buffon.htm>, acessado em 2 ago. 2023.

FERREIRA, C. Quem foi Charcot. **Sociedade dos Psicólogos**, [s. l.], 14 jul. 2017. Disponível em: <https://spsicologos.com/2017/07/14/quem-foi-chartot-sobre-a-histeria/>, acessado em 2 ago. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREUD, S. **Obras Completas volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreiber")**, artigos sobre a técnica e outros textos. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2010a.

_____. **Obras completas volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2010b.

_____. **Obras completas volume 14: O homem dos lobos e outros textos.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2010c.

_____. **Obras completas volume 2: Estudos sobre a histeria.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2016.

_____. **Obras Completas volume 7: O chiste e sua relação com o inconsciente.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2017.

_____. **Obras completas volume 19: Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2018.

FUKS, R. Jacques Derrida. **Ebiografia**, [s. l.], 13 jan. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jacques_derrida/, acessado em 19 ago. 2023.

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos-chave.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, set-dez 2006, pp. 25-3. Paraná: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

_____. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2010. Série Pesquisa

GOUVEIA, R. Nicolau Copérnico. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/nicolau-copernico/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

IPA. **International Psychoanalytical Association**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: https://pt.ipa.world/ipa/en/IPA/en/About/About_Us.aspx?hkey=de842c28-5c72-4021-b748-d1ddc8bd9d8b, acessado em 19 ago. 2023.

JERUSALINSKY, A. Papai não trabalha mais. In: _____. **APPOA, O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

JORGE, J. D. **A construção da associação livre na obra de Freud.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2007.

KUPFER, M. C. **Freud e Educação: o mestre do impossível.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

LACAN, J. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **O seminário, livro 8: a transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

- _____. **O seminário, livro 10:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- _____. **O seminário, livro 11:** os quatro princípios fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.
- _____. **O seminário, livro 16:** de um ao Outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- _____. **O seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- _____. **O seminário, livro 22:** RSI, 1973-1974. Tradução de texto policopiada pela Escola Freudiana de Buenos Ayres, [197-?].
- _____. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- LERNER, A.B. Coutinho; VOLTOLINI, R. in: Outra clínica, outra escola: psicanálise e educação em tempos de pandemia. São Paulo: Revista Estilos Clínica, 2021, V26, no. 1, pag. 1-3.
- Magritte, R. (1929). Le Faux miroir. New York, Museum of Modern Art. Recuperado de: <https://www.moma.org/collection/works/78938>, acessado em 2 ago. 2023.
- MAGALHÃES, L. Homo sapiens sapiens. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?a]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/homo-sapiens-sapiens/>, acessado em 19 ago. 2023
- _____. Jean-Baptiste de Lamarck. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?b]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/jean-baptiste-de-lamarck/>, acessado em 2 ago. 2023.
- _____. Teoria da Evolução. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?c]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/teoria-da-evolucao/>, acessado em 2 ago. 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATHIAS, A. Dar banca. **Dicionário Informal**, [s. l.], 17 mar. 2010. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/dar-banca/>, acessado em 19 ago. 2023.
- MENEZES, E. J. **O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- MENEZES, P. René Descartes. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descartes/>, acessado em 7 ago. 2023.
- MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Editora Cultrix. 1974.
- MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MICHEL Foucault. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/michel-foucault/>, acessado em 19 ago. 2023.

MILLOT, C. **Freud — o antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Mini curso: “**o nó borromeano, o que é e o que não é**”. Ministrante: Ana Laura Prates. Publicado pelo canal Formações Clínicas do Campo Lacaniano Rio. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (84 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZitB94fnS50&t=2984s>, acessado em 17 abr. 2023.

MOURÃO, A. **Uma aventura no território da falta**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

MOREIRA, M.A. Aula inaugural do programa de pós-graduação em ensino de ciências naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, abril, 2010. Aceito para publicação, Currículo, La laguna, Espanha, 2012.

NIETZSCHE. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/nietzsche/>, acessado em 19 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação - Pierre Bourdieu. **Secretaria da Educação**, Curitiba, [201-?]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=443>, acessado em 4 ago. 2023.

ORNELLAS. M. L. S. **Entrevista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. O afeto e seu enlace com o sujeito. In: _____(org.). **Afetos: que queres de mim?** 1. ed. Jundiá: Paco, 2017a.

_____. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017b.

_____. **Educação e Psicanálise – O que falta em um está no outro?** Salvador: EDUFBA, 2019.

ORNELLAS. M. L. S.; NETO, B. B. da S.; MENEZES, E. **Método(via): errante e desejante**. Salvador: no prelo.

ORNELLAS, M.L.S; ORNELLAS, L. in: **Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea**. Salvador: Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade, 2020, v29, no. 60 pag. 31-41.

PERRONE, C; GURSKI, R. **Do ensaio-flâniere à escuta flâniere: contribuições ao campo da pesquisa em psicanálise e (sócio)educação**. In: VOLTOLINI, R; GURSKI, R (orgs.). **Retratos de psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. Domínio público, disponível em: <http://www.luso-livros.net>, acessado em 20 abr. 2023.

POE, E. A. **A carta roubada**. Tradução de Rosa Moya. São Paulo: Panda Books, 1981. Portal Psicanálise Clínica. **Josef Breuer e Sigmund Freud: relações**. [s. l.], 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/josef-breuer/>, acessado em 5 ago. 2023.

Portal Arquidiocese de São Paulo. **A santíssima trindade**. Disponível em <https://arquisp.org.br/liturgia/santo-do-dia/santissima-trind>, acessado em 19 ago. 2023.

Portal da Literatura. **Gilles Deleuze**. [s. l.], [201-?]. Disponível em <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=3864>, acessado em 19 ago. 2023.

Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio estadual Evaristo da Veiga, 2017.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente — do desejo ao sintoma**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

RENÉ Magritte. **Toda Matéria**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/rene-magritte/>, acessado em 3 ago. 2023.

REZENDE, R. C. Charles Darwin. **InfoEscola**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/charles-darwin/>, acessado em 2 ago. 2023.

ROSA, M. D. Prefácio. In: VOLTOLINI R.; GURSKI, R. (Orgs.) **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAMAGO, J. **O Conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SCHEER, M. **O lugar do professor na sala de aula: desafios contemporâneos para um sujeito suposto saber**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SILVA, D. N. Vikings. **História do Mundo**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/viking>, acessado em 19 ago. 2023.

VIEIRA, M. L. Os Espaços Euclidianos R^2 e R^3 | Norma, Distância, Retas e Planos. **Matemática Simplificada** [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://matematicasimplificada.com/espacos-euclidianos/>, acessado em 23 abr. 2023.

VOLTOLINI R.; GURSKI, R. (Orgs.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

VOLTOLINI, R. **Forma(ta)ção de professores**. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos V**. Salvador: Mestria edições, 2019.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANEXO 1**Roteiro de Entrevista**

- 1 - Conta algo que um professor fez ou falou que te marcou.
- 2 – Frente à imagem do RSI e do conceito explicado como você sente que aconteceu seu processo de aprender e ensinar na escola.
- 3 – Você saberia informar de que forma o RSI contribuiu para a construção do seu conhecimento.
- 4 – Quais as estratégias que você utiliza para aprender e aplicar o que aprende dentro da sala de aula e na sua vida cotidiana?
- 5 – Em sua opinião, o ensinamento transmitido na sala de aula é suficiente ao seu aprender?
- 6 – O aprender e ensinar ao qual estamos falando você acha que acontece fora da escola de que forma?
- 7 – Na sua concepção, que importância tem continuar frequentando a escola?
- 8 – Há um dizer popular que só estudante a gente pode ser alguém na vida. O que você pensa sobre isso?
- 9 – O que te move para ir à escola todos os dias?
- 10 – Faça uma pergunta sem resposta sobre tudo isso que estamos falando.