UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA CASAGRANDE ARDITO

Psicanálise e Educação:

Algumas questões acerca do saber

São Paulo

2015

VERA LÚCIA CASAGRANDE ARDITO

Psicanálise e Educação:

Algumas questões acerca do saber

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046	Ardito, Vera Lúcia Casagrande
A676p	Psicanálise e educação: algumas questões acerca do saber / Vera Lúcia Casagrande Ardito; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo: s.n., 2015. 201 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Conhecimento 2. Aprendizagem 3. Fracasso Escolar 4. Psicanálise 5.
Educação I. Souza, Mrech, Leny Magalhães, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ARDITO, Vera Lúcia Casagrande. **Psicanálise e Educação:** Algumas questões acerca do saber.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Mateus, por suportar minhas ausências.

Ao meu marido, Rogério, com gratidão, por sua compreensão e apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, Geraldo e Thalmadg, com amor e carinho por contribuírem para minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dra. Leny Magalhães Mrech, pelo acolhimento, pela orientação e pelo apoio durante todo o processo de elaboração de minha dissertação de mestrado, mas, sobretudo, por possibilitar que eu buscasse e construísse um saber a respeito da Psicanálise.

À Professora Dra. Elisabete Cardieri, que contribuiu para a construção teórica desta dissertação.

À Professora Dra. Alice Beatriz Izique Bastos, pelos ensinamentos em seus livros, os quais influenciaram este trabalho.

À Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, de quem recebi todo o suporte técnico necessário.

A meus colegas do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FEUSP (NUPPE), com os quais aprendi muito durante nossas reflexões.

Ao diretor do Centro Educacional Dom Orione, Professor Cristovão Pereira, pela oportunidade de realização desta pesquisa.

Às crianças que fizeram parte deste trabalho, por se envolverem nos encontros e darem seus mais sinceros depoimentos.

RESUMO

ARDITO, Vera Lúcia Casagrande. **Psicanálise e Educação:** Algumas questões acerca do saber. 2015, 201f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O trabalho se propõe a uma discussão a respeito dos conceitos de conhecimento e de saber no campo da Filosofia, da Educação e da Psicanálise, para uma reflexão acerca da aprendizagem escolar de seis alunos do Ensino Fundamental, sendo três considerados *bons alunos* e três, com *baixo desempenho*. Assim, embasado na abordagem psicanalítica, demonstra que, diferentemente da Filosofia e da Educação, a Psicanálise compreende o saber localizado no inconsciente, entendido como cadeia significante, ou seja, na correlação de significante a significante. Paralelamente, o conhecimento, como visto pela Ciência, está postulado na reciprocidade entre significante e significado, tentando estabelecer uma relação fixa entre eles. Dentro desse raciocínio, a aprendizagem acontece quando o sujeito (re)constrói o conhecimento do Outro para si e em si e, dessa forma, constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente. A pesquisa realizada teve o intento de perceber semelhanças e diferenças entre os *bons alunos* e os aqueles denominados com *baixo desempenho* escolar. Notou-se que, nos dois casos, não há construção de saber, apenas reprodução e se percebeu, dessa forma, que não está ocorrendo a aprendizagem, daí se chegar ao impasse que se instala entre a escola e o sujeito.

Palavras-chave: Conhecimento; saber; aprendizagem; fracasso escolar; Psicanálise; Educação.

ABSTRACT

ARDITO, Vera Lucia Casagrande. **Psychoanalysis and education**: Some questions about know. 2015, 201f. Thesis (MS) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This paper proposes a discussion between the concepts of knowledge and know, in the field of Philosophy, Education and Psychoanalysis for a reflection on the school learning of six students of elementary school, three students considered *good ones*, and three *underperforming*. Thus, based on the psychoanalytic approach, shows that unlike Philosophy and Education, Psychoanalysis understands the knowledge located in the unconscious and understood as signifying chain, that is to say, the correlation from signifier to signifier. Meanwhile, the knowledge, as seen by science, it is postulated reciprocity between signifier and signified, trying to establish a fixed relationship between them. Within this reasoning, learning happens when the subject (re)construct the knowledge for themselves and the Other itself, and thus, it is constructed as a desiderative and intelligent subject. The survey had the intent to perceive similarities and differences between the good students and those with poor school performance. It was noted that, in both cases, there is no building to knowledge. It can be seen therefore, that any of the participants, that learning is not occurring, then get to the impasse that installs between the school and the subject.

Keywords: Knowledge; know; learning; school failure; Psychoanalysis; Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Clara
Ilustração 2	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Ana
Ilustração 3	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Carlos
Ilustração 4	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo João
Ilustração 5	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Nico
Ilustração 6	Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Júnior
Ilustração 7	Registro escrito de Clara
Ilustração 8	Registro escrito de João
Ilustração 9	Registro escrito de Nico
Ilustração 10	Registro escrito de Ana
Ilustração 11	Registro escrito de Carlos
Ilustração 12	Registro escrito de Júnior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	18
2. FRACASSO ESCOLAR	28
3. SABER E CONHECIMENTO	39
3.1 O saber, o conhecimento e a Filosofia	39
3.2 O saber, o conhecimento e a Pedagogia	49
4. PSICANÁLISE	58
4.1 O precursor	58
4.2 As contribuições de Jacques Lacan	63
4.3 O saber, o conhecimento e a Psicanálise	67
4.4 A aproximação: Psicanálise e Educação	79
5. METODOLOGIA	83
5.1 Caracterização dos sujeitos	89
6. ANÁLISE DOS ENCONTROS	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
APÊNDICE A – Ficha do aluno	
APÊNDICE B – Questionamento sobre a escola	
APÊNDICE C – Questionamento acerca do saber	
APÊNDICE D – Questionamento sobre os professores	
APÊNDICE E – Conversa de fechamento	
APÊNDICE F – Transcrição dos encontros	
ANEXO A – Texto de Ana Maria Machado: “ <i>Menina bonita do laço de fita</i> ”	
ANEXO B – Carta da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP	

INTRODUÇÃO

Falem de acaso, meus senhores, se isto lhes agrada, eu, em minha experiência, não constato aí nenhum arbitrário, pois isso se entrecruza de tal modo que escapa ao acaso.

Lacan¹

O percurso de minha vida é cheio de idas e vindas e muitas, muitas voltas, ao redor de onde acredito, quero estar.

Minha jornada, ao longo dos meus quarenta e poucos anos, é apinhada de enfrentamentos com o real² que, às vezes, me paralisam, mas que também me fazem caminhar. Assim foi quando escolhi minha profissão aos dezoito anos. Tarefa difícil... acho que me deixei levar pelo imaginário e pelo simbólico, escolhendo a profissão que fazia sucesso na época: Administração de Empresas.

Essa profissão, no período em que eu a escolhi, década de 1980, significava muito para as mulheres, que ganhavam espaço em cargos de chefia. Precisávamos provar que éramos capazes de exercer profissões, onde, até então, conservam-se ocupadas por homens.

Lembro-me de um amigo, dizendo que Pedagogia era faculdade de *espera marido*. O que é bem engraçado, pois nesse curso, a maior parte dos estudantes são mulheres, o que dificulta o encontro com alguém de outro sexo, coisa que não acontecia no curso de Administração de Empresas e foi justamente nesse curso que encontrei meu marido. Pois bem, movida pelo sentimento de que eu poderia enfrentar um curso dito masculino e levando em consideração que meu pai era Administrador Hospitalar, fui cursar Administração de Empresas, me formei e trabalhei por dez anos na área. Mas algo me incomodava e eu achava que aquele lugar não me bastava.

Porém um fato marcante em minha vida me colocou de tal modo diante do real que me recolhi, passando alguns anos na escuridão. Esse mesmo episódio, entretanto, me abriu uma nova oportunidade: abandonar a profissão que eu havia escolhido alguns anos atrás e pensar

¹Lacan J. *Seminário, livro II*: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 51.

²O registro do real para Lacan se distingue da chamada realidade concreta. Para se aproximar do registro do real, é preciso se direcionar para o inconsciente. Algo que não pode ser acessado diretamente, porque é impossível de ser captado pelo simbólico ou pelo imaginário. É aquilo que sobra, o resto do imaginário a que o simbólico é incapaz de capturar – é o impossível. (MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação*: Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003).

no que eu queira fazer a partir daquele momento. Foi, então, que resolvi, já mais madura, escolher o que desde criança eu almejava: ser professora.

Não foi fácil deixar uma profissão que, financeiramente, me rendia muito por uma que, além de mal remunerada, era desvalorizada socialmente. Lembro-me de que até minha mãe ficava falando horas ao telefone, tentando me convencer dos malefícios da profissão. Mas, naquele momento, pouca coisa me importava.

Cursar Pedagogia me devolveu à vida, passei a ver o mundo colorido novamente e mergulhei de cabeça, finalmente acreditava que estava na direção de me realizar. Nesse curso, entrei em contato com conhecimentos que havia visto na minha primeira formação, mas que, muitas vezes, foram apresentados de formas antagônicas, levando-me a perceber a relatividade dos fatos e pontos de vistas diferentes, permitindo associações que me proporcionaram crescimento. Além disso, esse curso me fez vivenciar minha feminilidade novamente, a que tivera que renunciar para assumir meu papel na *empresa masculina*.

As pessoas sempre perguntam para quem cursa Pedagogia se o motivo de tal fato é gostar de crianças. Eu respondo que, para mim, é mais que isso, que a área toda me envolve. E assim é porque, desde que entrei para o curso, eu via ali soluções para romper obstáculos e fazer as pessoas viverem melhor. É claro que trabalhar com crianças implica gostar de se relacionar com elas, mas a área da Educação é maior que isso.

Dentre as diversas disciplinas que fazem parte do currículo pedagógico, teve uma que me fez estudar muito além do programa e que me conquistou à primeira vista. Era a disciplina de Psicologia, na qual estudei Freud e, apesar de ter sido de maneira reducionista, minha professora, que era psicanalista, expôs esse conteúdo de forma apaixonante, me fazendo apaixonar-me também. Desse modo, comecei a pesquisar sobre a Psicanálise, um campo nada simples e meus avanços foram pequenos.

Estudei e interroguei tudo o que pude durante as aulas, mas, quando elas terminaram, eu só estava começando. Sem alternativa, coloquei meu desejo na espera de uma oportunidade futura que, infelizmente, demorou a acontecer.

A Educação é sedutora e me atrai a cada dia. Hoje, tenho cerca de dez anos na área e percebo que algumas verdades já caíram por terra, mesmo porque o próprio Lacan (1992) discorre sobre a impotência da verdade, de como ela é parcial e do quão impossível é dizê-la na sua totalidade. Percebi também com a Psicanálise que não existem receitas para derrubar os obstáculos que encontramos no meio do caminho e, atualmente, acredito que os obstáculos não são os vilões, e sim, algo para ser visto, escutado e trabalhado como forma de abertura de novas oportunidades.

Atuando no cotidiano escolar, foi possível notar que os conhecimentos da área educacional não eram suficientes para dar conta da grande demanda que a escola, hoje em dia, abarca e, assim, há alguns anos, fui procurar diferentes saídas, vindo a cursar uma pós-graduação em Psicopedagogia, na qual, como grande contribuição para minha formação, aprendi a escutar.

Mas minhas buscas não haviam terminado, resolvi continuar estudando e cheguei ao mestrado. Porém, como havia feito no curso de Psicopedagogia uma monografia sobre um adulto que tinha deixado de estudar quando criança e retornado mais tarde, e esse assunto havia me capturado devido à sua complexidade, decidi seguir por esse caminho, pois ainda tinha muito a ser investigado. Para tanto, elaborei um projeto de pesquisa voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Comecei a cursar o mestrado, tendo como orientadora a professora Dra. Nilce da Silva na área de Educação e Linguagem. De fato, desde os primeiros encontros, intuí que não era exatamente aquilo que queria pesquisar. Dentre outras coisas, me sentia insegura, porque não trabalho com jovens e adultos, mas com crianças de seis a dez anos, faixas etárias bem distintas.

Depois de pouco tempo sob a orientação da professora Dra. Nilce, ela se afastou por problemas de saúde e, diante desse fato, fiquei abandonada, indecisa e sem rumo. A princípio, pensei que a professora retornaria rapidamente, mas, depois de certo período, percebi que esse retorno não aconteceria.

Enquanto isso, cursei algumas disciplinas obrigatórias dentro de uma vertente psicanalítica e, assim, conheci a professora Dra. Leny Magalhães Mrech, que me acolheu e me apontou uma direção. Dessa forma, meu projeto de pesquisa deu uma virada de cento e oitenta graus. Defini com toda coragem que seria melhor mudar meu objeto de estudo e voltar-me para minha área, crianças, e escrever minha dissertação embasada na Psicanálise, campo que gostaria muito de apreender. Hora de resgatar o desejo que estava na espera.

Alguns caminhos, como a correnteza de um rio, arrastam a gente sem nos darmos conta, pois estão articulados a um desejo, movidos pelos enigmas que se apresentam nos atos e nas escolhas que fazemos.

Creio que, em meu trajeto, são minhas buscas por respostas que me fazem avançar, sou levada por esse desejo de saber. É a angústia da castração que me faz buscar respostas e produzir saberes como forma de responder ao imponderável do real.

Durante o processo do mestrado, cursei quatro disciplinas obrigatórias, a saber: *EJA*: Pensamento, Políticas e Práticas, com a professora Dra. Maria Clara Di Pierro, quando ainda

pensava em seguir com a Educação de Jovens e Adultos. Depois, cursei a disciplina intitulada *Discurso, Ensino da Escrita e Autoria*, ministrada pela professora Dra. Cláudia Riolfi e, nessa disciplina, tive meu primeiro contato com Lacan e algumas de suas obras: *O seminário 17* e *O seminário 20*, vindo a conhecer a noção de significante, os quatro tipos de discursos e o conceito de laço social.

Curvei também duas disciplinas com a professora Dra. Leny M. Mrech, uma intitulada *O Processo de Constituição do Sujeito*, na qual foi feito um paralelo entre os autores Wallon, Vygotsky e Lacan, observando as semelhanças e diferenças entre esses três estudiosos, além de fazermos um retorno a Freud, estudando os principais conceitos desse autor, para podermos compreender melhor a ideia da Psicanálise, antes de nos aprofundarmos nos estudos de Lacan.

Essa disciplina foi importante para a elaboração do meu trabalho, pois aborda conceitos, como o simbólico, o imaginário e o real, a *alíngua*, os mal-entendidos e o gozo – aspectos necessários para a apreensão do que nos ensina Lacan. Outra disciplina da mesma professora, *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*, as discussões trataram da aproximação e do contraponto entre os dois autores, distinguindo o conceito de desenvolvimento e constituição do sujeito, imprescindível para que eu pudesse sair de uma vertente desenvolvimentista e me abrir para a Psicanálise, enxergando o sujeito em outra dimensão.

Uma contribuição importante que não pode deixar de ser destacada no processo de elaboração da minha dissertação, diz respeito aos grupos de estudos orientados pela professora Dra. Leny M. Mrech, pois esses encontros proporcionam um riquíssimo esclarecimento dos Ensinos de Lacan, durante os quais, por meio de diálogos, exemplos e escuta, pude engrandecer meu aprendizado acerca da Psicanálise e do que ela pode colaborar à Educação.

Como pedagoga, percebo que, cada vez mais, os alunos apresentam problemas relacionados à aprendizagem, diagnosticados com as mais variadas síndromes e transtornos e muitos chegam ao fim do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever, ou na melhor das hipóteses, leem e escrevem mal. Geralmente, as teorias que discutem a formação educacional centram-se no debate em relação a métodos e procedimentos didáticos, atribuindo a esses um resultado melhor ou pior.

A esse respeito, venho me perguntando o que está acontecendo com as crianças que acessam a escola na atualidade? O que se passa nas escolas, nas famílias e na sociedade que

faz o aluno apresentar tantos limites em relação à aprendizagem? Quem ou o que de fato está doente? São muitas perguntas sem respostas...

Mrech (2011a) indica que o fracasso escolar é uma das faces de um sintoma novo na cultura. Atualmente, a aprendizagem envolve processos bem mais complexos do que no passado, como o bombardeamento de informações a que os alunos são expostos frequentemente e as mudanças sociais que refletem na Educação. Ainda assim, a escola continua atuando da mesma forma como fazia no passado, acabando por gerar um descompasso no processo de aprendizagem. Fato é que a educação brasileira está desacreditada como “[...] *profissão, desrespeitada como saber, questionada enquanto sua estrutura de funcionamento.*” (MRECH, 2003a, p. 3).

Estudei várias teorias da área educacional que propunham formar o aluno, mas essas teorias, pelo que percebi, não chegam ao cerne das questões relacionadas aos desacertos no processo de aprendizagem, pois propõem formas de como chegar ao bom termo que, na prática, não funcionam.

Lacan, ao falar que a palavra e suas significações escorrem o tempo todo, sendo um tonel que vaza e traz a fuga do sentido, me abriu um novo espaço para pensar a Educação e seus desencontros. As teorias educacionais não dão conta do sujeito, porque sempre vão vaziar como um tonel, se tornando impossível prever o que irá acontecer.

Ao me lançar na Psicanálise relacionada à Educação, comecei a refletir sobre o sintoma que acomete a escola por vias diferentes das quais conhecia e, assim, cheguei ao meu tema de pesquisa, o qual pretende discutir a aprendizagem escolar de seis alunos do Ensino Fundamental, dando voz às próprias crianças, com a intenção de capturar a vivência de cada uma segundo elas mesmas. O campo da Psicanálise é bem delimitado e constituído em um saber próprio, no entanto pode contribuir com outras áreas, como a Educação.

Baseei-me no método psicanalítico por se apresentar como uma possibilidade dentro das ciências humanas, saindo de metodologias fechadas. Esse método significa pensar o objeto pelo avesso, em busca de outras redes de significações. Assim, para minha pesquisa que pretende ir além do já-sabido, acredito que tal método vai ao encontro do meu desejo.

A pesquisa se constituiu em seis encontros, nos quais as crianças se posicionaram em suas relações com a escola, com o saber, e com os professores, por acreditar que esses elementos são essenciais no processo de aprendizagem escolar. Nesse trabalho, as crianças foram consideradas sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne possível o reconhecimento das suas particularidades.

Ultimamente, existe no Brasil, por parte dos órgãos governamentais, escolas, professores e pais, preocupação em relação ao fracasso que permeia a educação escolar. O tema se tornou bastante discutido e estudado em diversas áreas, com o objetivo de tentar solucionar o problema que assombra o sistema educacional.

Amaral (2010) afirma que muitas teorias foram elaboradas, tendo como causa diversos fatores, como a condição socioeconômica de alunos e familiares, condições racistas, incompetência de professores, entre outras. Porém, para a Psicanálise, a relação do sujeito com o fracasso escolar é bem mais complexa e implica também seu desejo inconsciente.

Em minha opinião, a questão do fracasso escolar assume causas múltiplas, mas, como evidencia Charlot (2000), não existe fracasso escolar como objeto, e sim, alunos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal. Assim, esse autor sugere que, para se estudar o fracasso escolar, é necessário considerar a história singular do sujeito “[...] *e não, um objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’.*” (p. 16). Dessa forma, dentre as inúmeras variáveis que determinam o insucesso escolar, voltarei minha atenção para as histórias escolares dos sujeitos participantes, via aproximação entre Psicanálise e Educação.

A Psicanálise, assim como qualquer área da Ciência, é incapaz de garantir respostas aos desejos humanos, porém pode abrir outra perspectiva para refletir sobre os entraves na área educacional.

Para discutir as questões levantadas, o trabalho foi dividido em sete capítulos: o primeiro é dedicado à discussão da sociedade contemporânea, pano de fundo para as questões educacionais.

O segundo Capítulo trata do fracasso escolar segundo a visão psicanalítica que aborda o tema como um sintoma novo na cultura e a visão sociológica, por ser um campo que muito debate o assunto, na intenção de ampliar a discussão.

O terceiro Capítulo aborda o saber e o conhecimento, pois parte de que esses conceitos são fundamentais para se compreender a aprendizagem, levantando a questão da forma dispare que ambos são compreendidos pela Filosofia e pela Educação, de um lado, e pela Psicanálise, de outro.

No quarto Capítulo, é abordada a composição da Psicanálise por Freud e sua continuidade por Lacan, além de ter a preocupação de definir os conceitos de saber e de conhecimento em Psicanálise e marcar as diferenças e articulações entre eles. Por fim, nesse mesmo Capítulo, aborda-se a aproximação entre Psicanálise e Educação, evidenciando suas contribuições e impossibilidades.

O quinto Capítulo traz a forma como foi estruturada a pesquisa e o sexto, as análises dos encontros para que, a partir delas e das discussões dos capítulos anteriores, possa ser debatida a aprendizagem dos sujeitos participantes.

Nas Considerações Finais, encadeia-se a compreensão de saber e conhecimento segundo a Psicanálise com as questões relativas à aprendizagem escolar.

1. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade contemporânea passa por profundas alterações que modificam as referências da humanidade, revelando o rompimento de laços sociais que atuavam no passado e deixando uma sociedade da ordem para se direcionar a outra, do caos.

O filósofo francês Dufour (2005) distingue a sociedade contemporânea como um mundo dessimbolizado, fruto do novo estado do capitalismo, nomeado neoliberalismo, no qual as trocas de produtos não ocorrem mais como na modernidade, pois, hoje, uma mercadoria vale pelo que ela é.

Esse fato significa dizer que a mercadoria perdeu o essencial de seu valor simbólico e passou a valer como um produto qualquer: uma mercadoria que pode ser trocada em seu valor de mercadoria por outra mercadoria.

Assim escreve Dufour (2005, p. 13-14) a respeito:

De modo geral, toda figura transcendente que vinha fundar o valor é doravante recusada, há apenas mercadorias que são trocadas em estrito valor de mercadorias. Hoje, os homens são solicitados a se livrar de todas as sobrecargas simbólicas que garantiriam suas trocas. O valor simbólico é assim desmantelado, em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de tal forma que nada mais, nenhuma outra consideração (moral, tradicional, transcendente, transcendental...) possa entravar sua livre circulação. Daí resulta uma dessimbolização do mundo. Os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria. [...] O que é preciso enunciar sem demora: o triunfo do neoliberalismo traz consigo uma alteração do simbólico.

A partir do momento em que toda a garantia simbólica das trocas entre os homens desaparece, é a própria condição humana que muda, fabricando *um homem novo*. Essa ideologia, o neoliberalismo, não começou por visar ao homem, mas, ao introduzir um novo estatuto do objeto, definido como simples mercadoria, precisou apenas aguardar a sequência dos acontecimentos.

Dessa forma, ocorrências, como domínio do mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, toxicomania, multiplicação das passagens ao ato, delinquência, violência, entre outras, começam a gerar uma mutação histórica na condição humana que desemboca em uma crise gravíssima que atinge em primeiro lugar os jovens.

Esse novo homem, intitulado por Dufour (2005) como “sujeito pós-moderno”, é um sujeito acrítico, aberto a todas as flutuações identitárias e pronto a todas as conexões mercadológicas, ou seja, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadoria para consumir. E esse sujeito precário, cuja precariedade é exposta à venda no mercado, pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de *kits* de identidade e de imagens de identificação e ficar entregue a si mesmo, sem anterioridade nem finalidade, aberto apenas para o aqui e agora, conectando tão bem quanto mal as peças de sua pequena maquinaria desejante nos fluxos que as atravessam.

Nas palavras de Dufour (2005), esse sujeito “pós-moderno” não surgiu por um acaso da história,

[...] mas ao final de um empreendimento perigosamente eficaz no centro do qual encontramos duas instituições maiores dedicadas a fabricá-lo: de um lado, a televisão e, de outro, uma nova escola consideravelmente transformada por trinta anos de reformas ditas “democráticas”, mas caminhando todas no mesmo sentido, o de um enfraquecimento da função crítica (p. 119).

A televisão, tida como uma tecnologia de comunicação, tem efeitos consideráveis na formação do futuro sujeito falante. Em primeiro lugar, pelo adestramento ao consumo e por uma exortação à monocultura da mercadoria; e, depois, porque a televisão tira o lugar da família como transmissora geracional e cultural, podendo ter como consequência o desabamento do universo simbólico e psíquico na criança.

A função simbólica, segundo Dufour (2005) para ser transmitida de geração a geração, necessita fazer a passagem da aptidão humana para falar: é preciso instituir o sujeito falante. As crianças, por meio das trocas com seus pais, podem representar no discurso o mundo exterior ascendendo à simbolização, como explica o autor:

[...] esse sistema garantidor do acesso à função simbólica e, daí, a uma certa integridade psíquica mínima adquire-se essencialmente por intermédio do discurso: os pais, os próximos falam à criança, dirigem-se a ela, e progressivamente se instala a função simbólica. Assim se transmite, de geração em geração, o dom da palavra, a aptidão humana para falar, de modo que aquele a quem se se dirige possa, por sua vez, identificar-se no

tempo (agora), no espaço (aqui), como si (eu) e, a partir dessas referências, convocar em seu discurso o restante do mundo. (p. 130)

Acontece que a criança, sem a função simbólica bem fixada, não dá conta das imagens vindas da televisão, fato que a afasta do domínio das categorias simbólicas de espaço, de tempo e de pessoas. Assim, a imagem externa oriunda da televisão se torna uma espécie de conexão mais ou menos colada nas imagens internas, nas fantasias que povoam o aparelho psíquico.

Dessa forma, as imagens externas só podem voltar de maneira repetitiva, para por o sujeito na dependência delas. De um lado, elas não podem ser objetivadas – o que significa que não se abrem para um procedimento que desemboque num saber e, de outro, se interpõem entre o sujeito e a realidade. Essa observação vale para o que Dufour (2005) chama de todas as próteses sensoriais: jogos de vídeo, telefone celular, internet etc.

A escola, nesse contexto, recebe cada vez mais crianças com referências simbólicas mal fixadas. Assim, esses novos alunos se apresentam privados de enigma e da palavra e, nessas condições, não conseguem entrar no fio do discurso que, na escola, permite ao professor formular proposições a respeito de um saber acumulado pelas gerações anteriores e constantemente reatualizado, nem permite ao aluno discuti-las. Esse fato acaba levando alguns pedagogos a suprimirem os exercícios que os novos alunos não sabem mais fazer. Dufour (2005, p. 136) destaca que “[...] *como os alunos foram impedidos de se tornarem alunos, os professores estão cada vez mais impedidos de exercer seu ofício.*”.

Atualmente, o adulto se recusa a se assumir como coautor do mundo para os novos sujeitos vindos pela renovação geracional e, dessa forma, sem se posicionar como adulto, não pode posicionar o outro recém-vindo. Eis uma verdadeira negação geracional, a qual tem se tornado um dos dogmas marcantes da época pós-moderna e traz como consequência crianças sem antecedência, erigida como verdade absoluta (DUFLOUR, 2005).

O vínculo que se estabelecia antes entre o sujeito e o Outro³ existia porque o sujeito sempre procurava suas respostas no Outro, fato que facilitava os vínculos de autoridade. Entretanto, hoje não acontece mais assim e há uma interrogação constante das figuras de autoridade. O sujeito, dessa forma, busca sua independência, tentando ser o seu próprio

³ “Para Lacan, a linguagem e a fala, através do social, tecem o Outro de cada cultura, o chamado Outro social ou Outro simbólico. O Outro dos sujeitos é um produto da incorporação da cadeia de significantes familiar do sujeito. O Outro acaba sendo o lugar do tesouro dos significantes. Do Outro como Outro simbólico, do Outro da referência. Do ponto de vista estrutural, o Outro não é fixo e se transforma continuamente, pois sofre influências tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito.”. MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 135.

mestre e fazendo uso da tecnologia para alcançar esse objetivo. Até a afetividade foi transformada, tendo um desligamento cada vez maior do sujeito em relação aos demais, de modo que se procura insistentemente gozar sem se importar com o outro (MRECH, 2001).

Segundo Mrech (2003a), a contemporaneidade se traduz em uma sociedade da globalização, na qual se impõe o que deve ser pensado e como se deve agir em todos os contextos sociais. Dessa forma, excluem-se a singularidade e as exceções e se estabelece a padronização. Nessa sociedade, tudo se transforma em produto e, assim, tudo pode ser comprado. E a mesma autora completa:

[...] não é ao acaso que o imaginário social tenha se transformado também na sociedade contemporânea. Através dele, os ideais têm sido continuamente recriados, acabando por se transformar em seu produto mais destacado, a saber: o corpo ideal, a relação ideal, a família ideal. O ideal como uma concepção prévia, e não mais, apenas como um processo vinculado a um contexto valorativo, tal como era nas sociedades anteriores. (p. 20)

Assim, no imaginário social, as estruturas de alienação do saber passam a ocupar um lugar de destaque e se corporificam a partir de um modelo a ser seguido por todos; de como devem agir socialmente. A sociedade atual, dessa forma, estabelece estereótipos e crenças prévias de como cada um deve ser. Nas palavras de Mrech (2003a, p. 20), *“Através dessas imagens estereotipadas, cria-se a crença na existência de um saber universal. De um saber que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos.”*

Desde a década de 1970, vive-se a radicalização do capitalismo em consequência da absolutização do mercado que transformou tudo em mercadoria e atingiu o sujeito não apenas pela compra de produtos externos, mas por um produto “interno”: o saber. E assim se instalou o mercado de saber, termo estabelecido por Lacan (MRECH, 2001).

Em *Televisão* (1993), Lacan registra mais um laço social que hoje domina na sociedade contemporânea, o discurso capitalista, o qual tenta explicar como se apresentam as relações na contemporaneidade. O capital, desde a década de 1970, foi invadindo tudo: é o que se chama de globalização, uma espécie de proeminência do consumo e da abundância, criada pela multiplicação de objetos.

Dessa forma, o consumo envolveu até as relações sociais que não estão mais centradas nos laços com outros homens, e sim, na transação de bens. Assim, o discurso capitalista não promove o laço social entre os seres humanos, o que ele propõe ao sujeito é a relação com dispositivos que estimulem a ilusão de completude, tais como celulares, televisões, carros etc.

Por essas características, o discurso do capitalismo pode levar a novos sintomas sociais, como as toxicomanias, a anorexia, o fracasso escolar, dentre outros. Em suma, o discurso capitalista visa sobrepor o mercado à sociedade.

Gilles Lipovetsky (2004), filósofo francês, refere-se à sociedade atual como hipermoderna e a caracteriza como uma sociedade voltada para o consumo de massa, enfatizando que os valores que ela vincula são a cultura hedonista e a psicologista. O mesmo autor caracteriza-a como uma reorganização em profundidade do modo de funcionamento social e cultural e assim descreve a hipermodernidade:

[...] Rápida expansão do consumo e da comunicação de massa; enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; consagração do hedonismo e do psicologismo; perda da fé no futuro revolucionário; descontentamento com as paixões políticas e as militâncias [...]. (LIPOVETSKY, 2004, p. 52)

A era hipermoderna se alicerça em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica e o indivíduo. Trata-se agora de uma sociedade extremista, na qual tudo é *hiper*: o mercado, a felicidade, o consumo etc. E tudo se delineia por tendências contraditórias, por meio de suas operações de normatização técnica e desligamento social, produzindo num só movimento a ordem e a desordem, a independência e dependência subjetiva, a moderação e a imoderação.

Essa sociedade paradoxal pode ser mais bem entendida pelo mecanismo da *moda*, pois é com a lógica da moda que a sociedade se reestrutura segundo a lógica da sedução, da renovação permanente e da diferenciação marginal, rompendo com a tradição e se apresentando como superficial e fútil, impondo a normatividade que se exigia na modernidade, porém não pela disciplina, e sim, pela escolha e pela espetacularidade.

Lipovetsky (apud CHARLES, 2004, p. 19) expõe que:

Com a difusão da lógica da moda pelo corpo social inteiro, entramos na era pós-moderna, momento muito preciso que vê ampliar-se a esfera da autonomia subjetiva, multiplicarem-se as diferenças individuais, esvaziarem-se de sua substância transcendente os princípios sociais reguladores e dissolver-se as unidades de opiniões e dos modos de vida [...].

Assim, permitiu uma libertação do indivíduo diante do mundo, levando uma autonomização consentida a cada um, para não mais seguir um caminho preestabelecido pela tradição, mas sim, para assumir uma liberdade de ação cada vez mais acentuada. Porém os mecanismos de controle não sumiram, mas, simplesmente, se adaptaram, como no caso da moda que continua ditando como se deve vestir, andar, comer etc., sendo assim, um mecanismo de controle.

O hiperconsumo, a partir dos anos 1980, absorveu e integrou parcelas cada vez maiores da vida social que passou a funcionar segundo fins e critérios individuais, adequados a uma lógica emotiva e hedonista que leva cada um a consumir, antes de tudo, para sentir prazer, mais que para rivalizar com o outro, como era no passado.

A sociedade de consumo popularizou o ideal de felicidade pessoal e, dessa forma, o direito de ser feliz rompeu com ideais tradicionais, voltadas para o passado em que se convocavam as pessoas para o sacrifício em nome do futuro, buscando viver para as gerações posteriores, para a nação etc., tal como ensina Forbes (2005, p. 69), quando destaca que o *cidadão metamorfoseou-se em consumidor*.

Dentro dessa perspectiva, a indústria cultural transformou o saber universal em mais um produto da cultura, reduzindo-o a um conjunto de informações que podem ser assimiladas por todos. E se trata de “[...] *uma redução do saber à sua unidade mínima, para que ele possa ser consumido por todas as sociedades e por todos os sujeitos*.” (MRECH, 2003a, p. 21). Assim, a sociedade contemporânea apresenta a informação sob a forma de pré-conceito do que acredita que o sujeito deva saber, ensinar e aprender (MRECH, 2003a).

Hoje, um produto pré-fabricado da indústria cultural é vendido como sendo o próprio saber. Entretanto o saber que aparece ali é mais um produto, uma imagem a ser consumida, e não, um produto real estabelecido e elaborado pelos próprios sujeitos. Contudo, um saber estabelecido dessa forma não dá conta de falar a realidade dos sujeitos e, dessa maneira, emerge um saber que se transforma em um preconceito. E já se sabe que o problema maior com os preconceitos e estereótipos é que eles trazem uma forma padronizada de conceber a realidade (MRECH, 2003a).

No interior dessa sociedade, os alunos também mudaram e os professores encontram dificuldades em lidar com eles, pois a imagem da educação e do processo ensino-aprendizagem que aprenderam em seu curso de formação é diferente do que encontram na sala de aula e, assim, muitos professores querem voltar às imagens, aos símbolos antigos e vivências ultrapassadas. Mas a situação mudou e os valores do passado não servem mais aos

processos que os alunos estão vivendo hoje. O professor precisa estabelecer novas relações com cada aluno, com cada classe e em cada escola.

Para Bauman (2001), sociólogo polonês naturalizado inglês, a contemporaneidade vive a modernidade líquida. Esse termo foi cunhado para designar a exacerbação da modernidade, referindo-se a uma sociedade que avança em vários sentidos, porém é questionável em suas atitudes e em seu contexto como sociedade. O autor elucida que os líquidos não têm forma própria, pois se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para se moldarem a novas formas. Assim, os fluídos movem-se facilmente, escorregando entre os dedos, vazando, preenchendo os vazios com leveza e fluidez.

Dessa maneira, nota-se que a modernidade líquida é infinitamente mais dinâmica que a modernidade sólida que a antecedeu. A passagem de uma a outra acarretou mudanças em todos os aspectos da vida humana. A ordem humana que, na modernidade, parecia previsível e gerencial mostra-se, atualmente, sem o controle do presente e, para sobreviver a essas frustrações, busca-se completude no volume e na quantidade de consumo (BAUMAN, 2001).

Bauman (2008) comenta que a modernidade estava relacionada à harmonia e à ordem, ou seja, à segurança, se buscava maior controle dos acontecimentos e manutenção dessa situação. E aqueles que transgredissem esses limites eram chamados de “estranhos” e considerados indesejáveis. Ficava clara a ideia de que a segurança conquistada tinha como preço a falta de liberdade, porém esse fato dava a ideia de unidade entre os seres humanos e de mútua semelhança. Assim sendo, não se admitia a presença do diferente, pois esse ressaltava discrepâncias e despedaçava a segurança da vida diária.

Diante do exposto, o mesmo autor explana que a crise educacional contemporânea “[...] *tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional.*” (BAUMAN, 2008, p. 163), mas está relacionada à dissolução universal das identidades, assim como à desregulamentação e à privatização dos processos de formação de identidade, além do esvanecimento das autoridades, a pluralidade de valores e a fragmentação da vida. Bauman relaciona a crise da educação com a crise de instituições e filosofias que foram herdadas de uma realidade que não condiz com a atual.

A modernidade, que estava em busca de um mundo em que existisse uma receita para cada situação, não conseguiu acabar com a ambivalência que envolve as dúvidas e a indecisão da vontade, daí ter chegado à modernidade líquida, com mais incertezas. Essa nova desordem mundial foi apelidada de globalização (BAUMAN, 2008, p. 48).

A globalização estabeleceu o saber como um fenômeno artificialmente construído e, assim, o saber como construção particular do sujeito, tem sido pouco considerado. O que interessa é o saber produzido pelo mercado, mas esse o torna fragmentado, reduzido a um saber fazer. Dentro da modernidade líquida, o sistema capitalista não só fundou o mercado de saber, como também não considerou os educadores e os alunos como sujeitos, mas sim, como objetos (MRECH, 2001).

Na modernidade sólida, havia um compromisso mútuo entre o capital e o trabalho e, segundo essa concepção, os trabalhadores dependiam de empregos para terem o sustento e o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Hoje, “[...] *a produção e a troca deixaram de se inscrever num modo de vida indivisível, mais geral e inclusivo e, assim, se criaram as condições para que o trabalho (junto com a terra e o dinheiro) fosse considerado como mera mercadoria e tratado como tal.*” (BAUMAN, 2001, p.162).

O mercado de saber mudou os parâmetros anteriores de concepção de Educação e escola. Atualmente, a produção dos saberes é feita pelas organizações e muitas vezes, submetida a relações sociais de dominação, rentabilidade, autoritarismo, hierarquia etc. (MRECH, 2001).

Segundo Mrech (2003b, s.p.),

[...] o mercado de saber tem vendido a ideologia da aprendizagem contínua, fazendo com que os sujeitos tenham de se adaptar, cada vez mais, aos ritmos impostos pelas mídias eletrônicas e televisivas, pelo próprio mercado de saber.

Um tempo que não é mais medido pelo tempo do sujeito. Esse é que precisa acompanhar, como o personagem de Chaplin, em Tempos Modernos, o tempo da máquina. Um ritmo da produção desenfreada do sistema capitalista que, cada vez mais, gera novos produtos, sejam eles bens de consumo ou, agora, o próprio saber.

Muitos educadores recebem pacotes prontos de curso de formação, sendo deixada de lado sua subjetividade, pois quem determina o que deve ser feito e como deve ser feito é o mercado de saber.

A tecnologia, como uma das características da modernidade líquida, pois permite a fluidez de mensagens, acaba também contribuindo para esse mercado, na medida em que faz com que o sujeito se confunda quanto ao que é o saber. Esse acaba sendo determinado pelas mídias eletrônicas e televisivas, sendo capturado por imagens e símbolos.

E Mrech (2003b, sp) completa:

A sociedade capitalista atual tem tentado controlar o saber e suas formas de produção, visando produzir um saber, mais verdadeiro que aquele estabelecido pelo sujeito. Um saber perfeito, aparentemente completo, esquecendo-se que ele é apenas um saber simulacro, um saber – produto, gerado pelo mercado de saber.

Ainda, segundo Mrech (2001), educar não significa fazer circular uma quantidade de informações na rede ou enviá-las ao cérebro, como se isso fizesse acessar o saber. Educar significa a transferência do saber, que nunca é da ordem do saber absoluto, mas incompleto.

A pretensão do discurso contemporâneo, baseada em uma sociedade direcionada pelas leis do mercado – cujo saber se tornou uma mercadoria disponível para ser comprada – e na ciência da razão, da objetivação e da neutralidade, idealiza um futuro maravilhoso, segundo o qual a educação se torna uma via de acesso capaz de oferecer essa felicidade. Assim, percebe-se o esforço escolar em corresponder ao ideal proposto pela contemporaneidade, distanciando as práticas educativas da subjetividade do sujeito com o objetivo de possibilitar o alcance do sonho dourado.

A Educação, segundo a Psicanálise, não tem o “poder” de saber a priori os resultados e nem a Ciência nem qualquer outro conhecimento podem dar garantias à Educação. Para a Psicanálise, o sujeito se constitui de maneira única e não universal como supõe algumas teorias do desenvolvimento humano que regem no campo da Educação e, desse modo, não haverá metodologias pedagógicas capazes de antever, ou melhor, de assegurar que esse ser se componha de maneira previsível, traçando caminhos pré-formatados para que chegue ao sonho da sociedade contemporânea.

A Psicanálise, portanto, revela que o sujeito só incorpora o saber para si quando esse perpassa por ele, inserindo uma inscrição no seu discurso. Lacan não acreditava em um saber comum a todos os sujeitos e a todas as sociedades. O ensino, nesse caso, se abre para dimensões surgidas a partir de experiências pessoais, sendo, dessa maneira, um saber vivo, sempre pronto a se elaborar, e não, um saber acabado. O saber previamente elaborado pela cultura não deve ser tomado como saber do sujeito (MRECH, 2003a).

A Ciência, como exposto, excluiu o sujeito do processo da elaboração da verdade e a Psicanálise devolve-o para a cena da qual foi expulso, considerando, diversamente de como supõe a Educação, que o conhecimento, ao perpassar pelo sujeito, terá que ser recriado por esse, e não, simplesmente tomado como posse, em direção a uma formatação escolar. Tem

que haver, segundo Mrech (1997, sp) “[...] *a real implicação dos sujeitos no processo pedagógico.*”.

A Psicanálise visualiza a Educação como uma criação viva. Uma aposta no professor e no aluno de que eles possam sair de uma vertente de transmissão do passado para a construção do presente e do futuro (MRECH, 2011a).

2. FRACASSO ESCOLAR

A Pedagogia, a transmissão de todos os tipos de saber, o próprio conhecimento, inspiram frequentemente os escritores, antigos ou contemporâneos, célebres ou anônimos. Não encontraríamos facilmente uma outra prática social que fosse tão admirada ou escarnecida.

Beillerot⁴

Ultimamente, no Brasil, existe, por parte de órgãos governamentais, escolas, professores e pais, a preocupação em relação ao fracasso que permeia a educação escolar. O tema se tornou bastante discutido e estudado em diversas áreas, na tentativa de solucionar o problema que assombra o sistema educacional. Muitas teorias foram elaboradas tendo como causa diversos fatores.

Fracasso escolar em nosso tempo parece ser uma epidemia. Alunos que não aprendem, alunos indisciplinados, alunos que nada querem saber representam um enorme desafio para a escola contemporânea. Há poucos anos atrás, sabemos, alunos que não se adequassem às exigências escolares simplesmente eram convidados a se retirar. A escola se caracterizava, portanto, por uma certa hegemonia entre seus alunos, que reproduzia uma função de estratificação social própria à sociedade capitalista.

(VASCONCELLOS, 2006, sp).

Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2012, um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. De acordo com esse relatório, o Brasil tem a terceira maior taxa (24,3%) de abandono escolar entre os 100 países com maior índice de desenvolvimento humano. Na América Latina, só Guatemala e Nicarágua têm taxas de evasão superiores.⁵

O relatório do PNUD também revela que o Brasil tem a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Segundo dados de 2010, a escolaridade média do brasileiro era de 7,2 anos enquanto são esperados 14,2 anos.

⁴Beillerot J. *A sociedade pedagógica*. Porto: RÉS, 1985, p. 5.

⁵Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 14.fev.2014.

Esses índices apontam para um percentual preocupante, pois o fracasso escolar acaba por banir a criança da escola e, mesmo quando esse fato não ocorre, o aluno termina os estudos com um grau de alfabetismo rudimentar,⁶ fato que limita sua atuação no mundo. Como explica Mrech (2003a, p. 3), “*A pedagogia brasileira vive atualmente uma crise. Desacreditada enquanto profissão, desrespeitada como saber, questionada enquanto sua estrutura de funcionamento.*”.

Com o advento de uma série de leis e medidas educacionais, além de alguns programas, procura-se evitar a evasão escolar, porém sem sucesso. A escola ainda não se caracteriza como um espaço democrático capaz de oferecer um ensino de qualidade que possa fazer um contraponto à dinâmica social de exclusão. Esse fato ainda ocorre, grande parte, por conta das políticas públicas que orientam e determinam os rumos da educação, pois são implementadas de forma que não dão tempo para que escolas e educadores se adequem às transformações exigidas. Sendo assim, mesmo uma proposta embasada nos melhores princípios educativos é recebida pela escola como uma determinação autoritária e burocrática, perdendo no meio do caminho todo o sentido da ideia inicial (VASCONCELLOS, 2006).

Pesquisas elaboradas na área da Educação, como as realizadas por Angelucci et al. (2004) revelam enfoques que compreendem o fracasso escolar desde questões institucionais, reverenciando a lógica excludente da educação escolar, bem como, questões políticas por acatarem as relações de poder estabelecidas no interior da instituição. Em outras palavras, há uma violência praticada pela escola ao se estruturar com base na cultura dominante e não reconhecer e desvalorizar a cultura popular, além de outros problemas, como os

⁶ O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) utilizou o termo alfabetismo no lugar de analfabetismo funcional. **Os níveis de alfabetismo funcional, segundo o Relatório do INAF 2009 são:** **Analfabeto** – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela desses consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); **Rudimentar** – corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento, usando a fita métrica; **Básico** – pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; **Pleno** – Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem aqueles mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à Matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

essencialmente psíquicos, concebendo-os em chave psicologizantes e problemas técnicos, se referindo à falta de domínio dos professores no exercício da profissão.

Estudiosa na área de fracasso escolar, Maria Helena Souza Patto (1991) buscou, em seu livro *A produção do fracasso escolar*, entender os motivos que levam o Brasil a ter altos índices de reprovação e evasão escolar. Assim explica essa autora:

[...] sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais. (PATTO, 1991, p. 1)

Apesar de ser uma pesquisa elaborada na década de 1980, é uma obra de referência, pois faz uma revisão de medidas comumente empregadas ao longo dos tempos para superar as dificuldades com as quais a escola se defronta para socializar conhecimentos, mas que ainda hoje reflete o pensamento de políticos e educadores.

Patto (1991, p. 340-352) indica entre tantos aspectos, quatro reflexões a respeito do fracasso escolar, a saber:

- *As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.* A autora crê que as dificuldades dessas crianças estão muito mais relacionadas ao próprio funcionamento da escola – a qual pode estar dificultando de várias maneiras a aprendizagem – do que na inabilidade para aprender decorrente da condição social precária.
- *O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos* – as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico criam condições institucionais para a adesão dos educadores a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. Assim, a autora supõe, é um engano julgar que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil de educador incompetente: a ineficiência encontra sua razão na própria lógica do sistema.
- *O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo* – a natureza instrumental da ciência que, desde o fim do século passado, subsidia a política educacional e as orientações pedagógicas, dá suporte às pesquisas

que fundamentam as afirmações de uma pretensa objetividade e neutralidade, elevando uma visão ideológica de mundo à categoria de saber.

- *A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico* – a burocracia que o sistema educacional impõe na tentativa de direcionar atividades coletivas a cargo de um aparelho impessoal, hierarquicamente organizado e que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais, tenta eliminar o sujeito e instalar o genérico.

Dessa forma, Patto (1991) analisa as condições do fracasso escolar dentro de uma lógica educacional que propicia o malogro, tirando o foco do aluno e não valorizando a implicação desse no processo de aprendizagem dentro da escola.

Charlot (2000), sociólogo francês, discorre que a expressão fracasso escolar é bastante ampla, pois remete a discussões acerca do aprendizado, da eficácia dos docentes, do serviço público, das desigualdades de oportunidades, da escassez de investimentos no sistema educativo etc. Assim, engloba diversas experiências que perpassam as relações pessoais. O autor evidencia que não existe fracasso escolar como objeto, e sim, alunos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal. A partir dessa constatação, ele propõe que esses alunos, essas situações e essas histórias sejam analisadas. Assim, sugere que, para estudar o fracasso escolar, é necessário considerar a história singular do sujeito e “[...] não, um objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar.’” (CHARLOT, 2000, p. 16, grifo do autor).

Muitos pesquisadores se dedicam a estudar o fracasso escolar em alunos economicamente desfavorecidos, como se houvesse uma causa direta entre fracasso escolar e pobreza, porém poucos se ocupam da relação dessas crianças com o saber, apenas tentam estabelecer uma correlação entre origem social dos alunos e seu fracasso ou sucesso escolar. Dessa forma, esses estudos não permitem conhecer resultados marginais em que crianças de famílias desfavorecidas são bem sucedidas na escola e, inversamente, alunos de famílias favorecidas que fracassam. O autor destaca que esses estudos deixam de lado a história singular dos alunos no sistema escolar, além de não levarem em conta as políticas e as práticas pedagógicas. E assim, afirma que a questão do saber e sua transmissão devem ser levadas em conta no estudo do fracasso escolar:

Tal compreensão não é possível, se não se levar em conta a singularidade das histórias e se projetar no indivíduo características estabelecidas através de análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe social, de um grupo ou através de referência ao “ambiente” ou “meio”. Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence [...] (CHARLOT, 1996, p. 49, destaques do autor).

Esse sociólogo francês estuda o fracasso escolar por meio da relação com o saber, definindo-a como todo tipo de relação que o sujeito mantém com o mundo. Ele acredita que só há saber se houver certa relação com o mundo e, ao mesmo tempo, consigo mesmo e com os outros. O saber é a própria relação e, em suas palavras (2000, p. 64),

[...] o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros.

Ao nascer, o homem necessita se relacionar com o mundo para se apropriar dele e, para tanto, carece do outro. Assim, essa condição faz dele um sujeito ligado a outro, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo e sendo também transformado.

Dessa forma, para se estudar o fracasso escolar, é necessário analisar que tipo de relação que o sujeito aluno está mantendo com o mundo.

Charlot (1996), por meio do inventário de saber,⁷ realizou uma pesquisa⁸ na França com alguns jovens de uma escola da periferia e de uma escola voltada para a classe mais favorecida economicamente. Seus resultados indicam que o fracasso ou sucesso escolar, mais que relacionado à questão social, está ligado à mobilização de cada um *na* escola, o que significa dizer o investimento que se faz no estudo e à mobilização *em relação à* escola que é o investimento no próprio fato escolar, implica que se atribua um sentido ao fato de ir à escola e aprender coisas. O processo de mobilização em relação à escola e o processo de mobilização na escola funcionam de forma articulada.

E o autor completa:

⁷ Inventário de saber é um instrumento de pesquisa criado por Charlot e sua equipe para investigar a relação dos jovens com o saber, “[...] a ideia básica é fazer um inventário de saber, assim como se faz um checkup de saúde ou uma revisão de um automóvel.” (CHARLOT, 1996, p. 51).

⁸ Pesquisa realizada pela equipe Éducation, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL), Departamento de Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, sob a direção de Bernard Charlot, 1992.

[...] A escola, como dissemos, é em primeiro lugar um local de formação e de transmissão de saberes: é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação escolar que se revela ser também uma diferenciação social; os processos que produzem diferenciação social na escola contribuem para construir uma relação com o saber, e não somente com a escola. (CHARLOT, 1996, p. 58)

Supreendentemente, nessa pesquisa, Charlot percebeu que, ao contrário do que imaginava encontrar nesses inventários, por achar que alunos em dificuldade escolar teriam internalizado o fracasso como inaptidões pessoais, notou que esses jovens não se achavam incapazes de aprender, mas que se denominavam *preguiçosos* ou *folgados* em relação aos estudos – o que para eles instituiu o fracasso escolar. O pesquisador notou também que os colegas e o ambiente da classe foram apontados por alguns como um dos fatores que influenciava de forma negativa os estudos, pois muitos deles deixavam-se levar pela bagunça e conversa na classe ou por colegas que não queriam saber de estudar.

Outro fato digno de nota é a correlação entre gostar do professor e gostar da matéria, fortemente relacionado ao sucesso nos estudos, assim como, a demanda familiar que Charlot acredita ser uma mobilização em relação à escola e, dessa forma, tendo sua participação no sucesso ou no fracasso escolar.

Foi verificado também que, para muitos alunos de classes tidas como *fracas*, a relação com a escola não implicava uma relação com o próprio saber. Assim, não se tratava de estudar para conhecer, e sim, para ter uma boa profissão, porém não viam o saber como a mediação entre a escola e a profissão, acreditavam que só o fato de permanecer na escola os colocaria em boas profissões.

Desse modo, Charlot conclui que, para certos alunos, estudar significa se apropriar dos saberes, aprender é saber alguma coisa, construir um saber enunciável ou se apropriar dele, enquanto que, para outros, ao contrário, a relação com a escola não implica relação com o saber: estudar significa adquirir obrigações profissionais de escolar. A relação desses alunos na escola é uma relação profissional com a situação escolar mais do que uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber.

Contudo o autor deixa claro que todos os fatos estudados não são sem efeitos na história escolar dos alunos, mas esses efeitos só operam articulados com outros processos, assim, contribuem para estruturar a história escolar, mas jamais a determinam. Assim explica o autor:

[...] As histórias escolares são histórias repletas de encontros e acontecimentos, e nenhum processo, nem mesmo a articulação de processos, pode esgotar sua singularidade (CHARLOT, 1996, p. 58).

Apesar de suas descobertas, Charlot destaca que nenhum determinismo pode dar conta dos fatos de maneira satisfatória.

Em relação à linha psicanalítica, Anny Cordié (1996) aponta que o fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, tanto o ser íntimo como o social, pois o fracasso escolar baixa a autoestima e causa a depreciação do sujeito pelos demais. E a mesma autora completa (1996, p. 11, grifo da autora):

O fracasso escolar é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, outras dependem dos acontecimentos [...] O resultado disso é que cada um projeta seus fantasmas e inventa remédios para esse novo flagelo social: *‘É culpa... do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais...’*, *“é preciso apenas... rever a Pedagogia, aumentar as verbas”* etc.

Essa vertente visualiza a escola como um espaço pensado para uma maioria e assim, acredita que a escola estabelece uma série de exigências em relação ao programa a ser cumprido: tem que acontecer em determinada ordem e em certo tempo, esperando que o aluno acompanhe o grupo para o qual foi determinado. O problema é que, se cada sujeito é um ser único, desejante, nem sempre consegue se encaixar dentro do que já está pré-formatado para ele, sem que, ao menos, o conheçam.

Os conceitos psicanalíticos consideram o desejo como sendo essencial às questões motivadoras do sujeito. A busca eterna ao que lhe falta leva-o ao Outro na fantasiosa esperança de se reencontrar na completude primordial narcísica, no desejo materno. A castração que se instala pela impossibilidade de satisfazer o desejo materno leva o sujeito ao desejo de saber (CORDIÉ, 1996).

Para Lacan, o desejo do Outro é o sentido do desejo humano, pois aquele é, na realidade, o desejo de ser reconhecido pelo Outro. É o que faz o sujeito investir na transferência⁹. Esse pensamento lacaniano revela um outro elemento que se encontra naquele

⁹ Conceito discutido no Capítulo 4.

que “sabe” o que falta ao sujeito, o Sujeito Suposto Saber¹⁰ e a ele são transferidos os saberes sobre os desejos do sujeito desejante (SANTOS, 2004).

Em situação de fracasso escolar, nas questões que envolvem o sujeito, Anny Cordié (1996) aponta que tal situação abarca o sujeito quando seu desejo de saber é inibido por qualquer fator. Na verdade, a autora diz que há uma inversão no desejo de saber do sujeito, levando-o à situação de “nada querer saber”. Partindo da eliminação do desejo de saber, torna-se pouco provável, senão impossível, a configuração do Sujeito Suposto Saber. Assim, a transferência não se configura entre os sujeitos envolvidos nesse enlace.

Dessa forma, a ação educativa não ocorre porque não há um depósito por parte do sujeito desejante sobre o outro, o aluno não tem no professor – ou naquele que se propõe a lhe ensinar – o depositário fiel do seu desejo. A educação, assim, não acontece. A atitude do sujeito nessas situações é de impotência e de passividade, ocorrências da sua esfera inconsciente (SANTOS, 2004).

Cordié (1996) afirma que o fracasso escolar foi influenciado por uma grande mudança social, fruto da transformação rápida do mundo do trabalho em uma sociedade tecnicizada, além de valores, como o poder do dinheiro e o sucesso social serem predominantes na contemporaneidade, “*O fracasso escolar virou sinônimo de fracasso de vida.*” (p. 20). Assim se expressa a autora:

Ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também, “ser alguém”, isto é, possuir o falo imaginário, ser considerado, respeitado. O fracasso escolar significa a renúncia a tudo isso, a renúncia ao gozo.
(Cordié, 1996, p. 21).

A mesma autora afirma também que é necessário compreender a demanda do Outro no processo escolar da criança, pois ela percebe que tem de responder à expectativa do Outro, ou seja, o sucesso escolar: “[...] *boas notas, bons currículos são destinados a dar prazer.*” (Cordié, 1996, p. 27). “*Porém ela pode corresponder docilmente a essa demanda durante certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha diante da folha de papel branca ou da tarefa a desempenhar, ela será confrontada com seu próprio desejo*”. (Cordié, 1996, p. 24). Tal fato significa dizer que, apesar de ceder muitas vezes à demanda do Outro, seu desejo permanece ali, gritando para ser ouvido.

¹⁰ Conceito discutido no Capítulo 4.

Pode-se verificar que todo esse desconhecimento a respeito do fracasso escolar, tal como descrito por Cordié (1996), conduz medidas com objetivos educativos e pedagógicos que não atingem seus fins, gerando uma série de problemas, como gastos públicos desnecessários e perpetuação de uma situação que causa tantos problemas quantos são as alternativas para resolvê-los.

Diniz e Silva (2012), ainda dentro de uma vertente psicanalítica, expõe que o fracasso escolar diz respeito a uma questão do sujeito com suas relações. Consideram-no como uma “inibição com o saber” por ponderá-lo como condição consequente de uma inibição.

Segundo as autoras, “[...] *a inibição com o saber faz com que o sujeito recolha-se e paralise-se em situações de confronto com o saber, manifesto em um não saber, não aprender, medo, impotência, desistência.*” (DINIZ E SILVA, 2012, sp).

Mrech (2011a) evidencia, no livro *Psicanálise, transmissão e formação de professores*, que o fracasso escolar é uma das faces de um sintoma novo na cultura. Atualmente, a construção do saber passa por processos bem mais complexos do que no passado, como o bombardeamento de informações a que os alunos são expostos frequentemente e mudanças sociais que refletem na Educação. Entretanto a escola continua atuando da mesma forma como fazia no passado, acabando por gerar um descompasso no processo de construção do saber.

Segundo Vasconcellos (2006), a Psicanálise entende a Educação na sua relação com a subjetividade e com o estabelecimento dos laços sociais. Assim determina que os impasses escolares apresentam-se como uma resposta àquilo que se mostra no discurso social sobre Educação que, hoje em dia, é capturado por um discurso pedagógico perseguindo um ideal de ensino que deve ocorrer sem conflitos e contradições.

Dessa forma, a autora afirma que as dificuldades escolares, tanto do ponto de vista do aluno, como do professor, seriam efeito do encontro de um sujeito com esse discurso totalizante, para o qual não cabem a “[...] *singularidade, o estilo, e, por fim, o desejo.*” (VASCONCELOS, 2006, sp).

Lajonquière (1998) comenta a necessidade de a educação “[...] *deixar um lugar aberto ao desejo*”, pois é a única aposta capaz de tornar uma educação possível. O autor argumenta que a Educação ao resistir à impossibilidade inerente ao ato educativo e acreditar em um ideal definido *a priori*, faz com que essa impossibilidade retorne no real e impeça a educação de acontecer. Dessa forma, o pesquisador (LAJONQUIÈRE, 1999) denuncia alguns mal-entendidos, engodos e equívocos, que fazem do ato educativo um empreendimento de rara ocorrência, destacando o fracasso escolar como uma das consequências.

Assim, tendo como ponto de partida que as aprendizagens não acontecem linearmente e sem conflitos, exigindo do sujeito operações de idas e vindas, aproximações e distanciamentos para que as relações e sentidos possam ocorrer e que, principalmente, dependem de um sujeito desejante que se ligue libidinalmente ao objeto de conhecimento, ter-se-ia o fracasso escolar como uma resposta a essa “[...] *busca impossível por um ideal totalizante e inquestionável, que produz uma prática pedagógica autoritária, arbitrária e violenta.*” (VASCONCELLOS, 2006, sp).

O ato educativo não deve ser entendido como uma adequação naturalmente bem sucedida entre a capacidade maturacional e estratégias pedagógicas de ensino, pois, segundo Lajonquière (1997, p. 36, grifo do autor), “[...] *com efeito, se a educação fosse possível apenas na presença dessa condição, então se deveria concluir que há tantos métodos adequados quanto atos educativos bem sucedidos.*”.

Vasconcellos (2006) destaca ainda que a contribuição primordial da Psicanálise na articulação com a Educação se apresenta como resposta ao assolamento do sujeito e do desejo, provocado por nossa sociedade de controle. A sociedade globalizada se caracteriza por um controle excessivo de tudo e de todos e, desse movimento, decorre a normatização humana. O homem se tornou apenas um consumidor, sem qualidades e sem particularidades. Assim, as escolas, na mesma dinâmica da globalização, esperam que o aluno ande dentro da normalidade, nos trilhos esperados das aprendizagens.

Seguindo o mesmo raciocínio, Cohen (2002) – dentre outros que pensam da mesma forma – argumenta que a globalização e os veículos de informação, aos quais crianças e adolescentes estão conectados, assim como os meios de comunicação de massa, promovem um gozar infinito e, como consequência, faz surgir uma nova forma de laço social que se apresenta como um “*quero saber nada.*”. Os novos sintomas sociais parecem indicar que, por meio da drogadição, do consumo fomentado pela mídia, das anorexias, das bulimias, das compulsões, das síndromes de pânico e do fracasso escolar, “[...] *encontram-se tentativas de reduzir a falta de objeto, com objetos no real. Talvez sejamos testemunhas do desamparo, no qual o sujeito contemporâneo está imerso sem a sustentação de uma lei que o proteja e promova desejo pelo rastro da falta.*” (COHEN, 2002, sp).

Dessa forma, percebe-se que a educação está pautada, atualmente, em uma ética do consumo segundo a qual se fomenta uma suposta igualdade entre homens e mulheres, adultos e crianças como sujeitos consumidores e, assim, ocorre a difusão na cultura de uma promessa de gozo, onde quase tudo é permitido. A Educação submetida à ética do consumo e da globalização contribui para sintomas como o fracasso escolar.

Na sociedade contemporânea, o sucesso está pautado pelo uso do verbo *ter*, no sentido de ter acesso a bens de consumo e boa posição social, enquanto que o fracasso remete ao estar privado de usufruir de tudo que a sociedade dispõe.

Cordié (1996, apud Diniz e Silva, 2012) afirma que, para sociedade contemporânea que visa ter poder financeiro, sucesso na escola significa a perspectiva de uma profissão que renda mais dinheiro e status. O fracasso é o que a sociedade contemporânea renega e o sucesso é o ideal que a família almeja para a sua prole.

A Psicanálise, na contramão desse fluxo, possibilita novos olhares para que o sujeito se situe em relação ao seu próprio desejo. No campo psicanalítico, os conceitos que permeiam a área educacional encontram novas vias de serem abordados.

3. SABER E CONHECIMENTO

Os conceitos de *saber* e *conhecimento*, usualmente, são utilizados de forma indiscriminada. De acordo com o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2004), os termos aparecem com significados equivalentes. *Conhecimento* designa fato, estado ou condição de compreender, erudição, sabedoria, cultura; enquanto o termo *saber* significa soma de conhecimentos adquiridos, sabedoria, cultura, ser, estar ou ficar informado, ciente de, conhecer.

Há autores que se propõem a diferenciar os conceitos de conhecimento e de saber, porém cabe afirmar que, muitas vezes, o que significa conhecimento para um, refere-se ao conceito de saber para o outro e vice-versa (FALAVIGNA; ARCANIO, 2011).

A Filosofia, mãe de todas as Ciências, e a Pedagogia, como Ciência da Educação, utilizam esses conceitos de forma equivalentes e apresentam entendimentos semelhantes, porém no campo psicanalítico, os termos conhecimento e saber tomam outros rumos e apresentam-se de forma distintas desses.

A partir desse impasse, este trabalho traz, a seguir, uma discussão a respeito dos termos saber e conhecimento. A princípio, no campo filosófico e pedagógico, e depois, por serem abrangidos de forma diferente segundo Freud e Lacan, os conceitos serão discutidos dentro do capítulo sobre a Psicanálise.

3.1 O saber, o conhecimento e a Filosofia

Sendo a Filosofia considerada a mãe de todas as Ciências, notou-se a relevância de levantar os conceitos em questão nessa área do conhecimento. Para tanto, buscou-se o Vocabulário da Filosofia de André Lalande (1979) que define:

- saber: conhecer; estado de espírito que conhece; relação do sujeito que pensa com um conteúdo objetivo do pensamento, formulável numa proposição, de quem admite a verdade por razões intelectuais e comunicáveis. O saber opõe-se à ignorância, à opinião, à fé ou à crença.
- conhecimento: ato do pensamento que penetra e define o objeto do seu conhecimento. O conhecimento perfeito de uma coisa é, neste sentido,

aquele que subjetivamente considerado, não deixa nada obscuro ou confuso na coisa conhecida; ou que, objetivamente considerado, não deixa fora dele nada do que existe na realidade à qual se aplica.

Percebe-se, dessa forma, que os termos são análogos, não havendo grande diferenciação entre os dois conceitos, porém, comumente, a Filosofia faz uso do termo conhecimento.

O conhecimento filosófico surge da relação do homem com seu dia a dia e da procura por respostas que explicassem o mundo. O objeto de estudo da Filosofia são ideias, relações conceituais, exigências lógicas não redutíveis a realidades materiais, porém de uma maneira reflexiva e crítica, tendo a razão como guia. Assim escreve Ruiz (1988, p. 107) a respeito:

O sentido etimológico e o contexto histórico, que cercou a origem da palavra filosofia, caracterizam-na como esforço da razão pura para questionar problemas humanos e discernir entre o certo e o errado, sem fazer apelo a iluminações divinas e recorrendo unicamente às luzes da própria razão humana.

Ruiz (1988) conclui que, apesar de o objeto material da Filosofia e da Ciência ser o mesmo, a Filosofia não se confunde com a Ciência, pois fiéis aos seus métodos, a Ciência jamais poderá pronunciar-se sobre causas mais remotas ou finalidades supremas, como é a função específica da Filosofia.

No campo filosófico, o conhecimento é *valorativo* e usa o método racional, no qual prevalece o processo dedutivo, que antecede a experiência e não exige confirmação experimental, mas sim, coerência lógica. O conhecimento, nesse campo de estudo, está sempre à procura do mais geral, das leis mais universais que englobam e harmonizam as conclusões científicas. O objetivo maior é questionar as conclusões da própria Ciência à procura de sentido ou de interpretação mais ampla que responda às grandes indagações do espírito humano (RUIZ, 1988).

Em suma, a Filosofia nasce quando se percebe que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, mas que podia ser conhecida por todos por meio da razão e, portanto, poderia ser ensinada ou transmitida a todos (Chauí, 1997).

Ainda, de acordo com Chauí (1997), a Filosofia preocupa-se com o conhecimento há muito tempo, praticamente todos os povos da Antiguidade desenvolveram formas diversas de saber, tendo as necessidades práticas como força propulsora dessa busca, pois se acredita que

conhecer não é só possuir uma representação mental do mundo, é também atuar no mundo a partir da representação que dele se tem.

Os gregos tiveram a preocupação mais sistemática e filosófica com as condições de formação do conhecimento, paralelamente aos povos do Oriente, Mesopotâmia e Egito, os quais detinham um conhecimento empírico. Os gregos desenvolveram um tipo de reflexão, a intuição, que se destacou pela possibilidade de gerar teorias unitárias sobre a natureza e desvincular o saber racional do saber mítico (CHAUÍ, 1997).

Assim, a necessidade de procurar explicar o mundo, dando-lhe um sentido e descobrindo as leis ocultas é tão antiga como o próprio homem e, para tanto, esse tem recorrido ao auxílio da magia, do mito ou da religião e, mais recentemente, à contribuição da Ciência e da Tecnologia. Mas é, sobretudo, nos últimos séculos que se tem dado importância crescente aos domínios do conhecimento e da Ciência.

Dessa forma, a Filosofia, a partir dos filósofos modernos, começou a examinar a capacidade humana de conhecer e elegeu a teoria do conhecimento como uma das áreas fundamentais desse campo, voltando-se para a relação entre o pensamento e as coisas, a consciência (interior) e a realidade (exterior), o entendimento e a realidade. Em resumo, o sujeito e o objeto do conhecimento (CHAUÍ, 1997).

A teoria do conhecimento, como seu nome indica, é uma teoria, isto é, uma explicação ou interpretação filosófica do conhecimento humano, entendido como um “*peculiar fenômeno de consciência*”, nas palavras de Hessen (1979, p. 25). Trata-se de uma disciplina filosófica que tenta apreender a essência geral no fenômeno concreto, ou seja, estuda o que é essencial a todo o conhecimento e em que consiste a sua estrutura geral (Idem, ibidem).

Segundo essa teoria, o conhecimento encontra-se diante da consciência e do objeto, ou seja, o sujeito e o objeto: “[...] *O conhecimento apresenta-se como uma relação entre estes dois elementos, que nela permanecem eternamente separados um do outro. O dualismo sujeito e objeto pertence à essência do conhecimento.*” (HESSEN, 1979, p. 26). A relação entre esses dois elementos é, ao mesmo tempo, uma correlação. O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. A função do sujeito consiste em apreender o objeto, e a do objeto consiste em ser apreendido pelo sujeito (Idem, ibidem).

Dessa forma, a teoria do conhecimento se interessa pela investigação da natureza, das fontes e da validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder, estão: o que é o conhecimento e como o homem o alcança. Essas questões sempre instigaram a Filosofia, mas só na Era Moderna, a partir do século XVII é que elas passaram a ocupar um lugar central na Filosofia.

A descrição do fenômeno do conhecimento, a partir da teoria do conhecimento, apresenta cinco problemas, segundo Hessen (1979):

I. Possibilidades do Conhecimento: tem como questão central saber se o sujeito pode realmente apreender o objeto. Essa apresenta como doutrinas:

- dogmatismo: nessa posição epistemológica, não existe ainda o problema do conhecimento. O sujeito é capaz de apreender o objeto; tem confiança na razão que ainda não foi enfraquecida pela dúvida; crê que os objetos do conhecimento são dados absolutamente e não resultando meramente de obra da função intermediária do conhecimento; não vê essencialmente a relação do sujeito e objeto.

Como atitude do homem ingênuo, o dogmatismo é a posição primeira e mais antiga, tanto psicológica como historicamente.

- ceticismo: segundo essa doutrina, o sujeito não pode apreender o objeto; a atenção é fixa exclusivamente no sujeito, na função do conhecimento e ignora a significação do objeto. A sua atenção volta-se para os fatores subjetivos do conhecimento e, segundo o ceticismo acadêmico, é impossível alcançar um saber rigoroso: nunca se tem a certeza de que o juízo concorda com a realidade e, por esse motivo, não se pode afirmar que uma proposição é verdadeira, simplesmente diz-se que é provável. Na Filosofia Moderna, o ceticismo não é tão radical e absoluto e se apresenta como antípoda do dogmatismo.

- subjetivismo e relativismo: restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga. Quando eu julgo segundo o subjetivismo, é verdadeiro apenas para mim, para o outro sujeito pode ser falso. Enquanto o subjetivismo faz o conhecimento humano depender de fatores que residem no sujeito consciente, o relativismo sublinha a dependência de fatores determinantes contidos no conhecimento. Tanto o subjetivismo quanto o relativismo são formas de ceticismo, pois também negam a verdade, indiretamente, na medida em que contestam sua validade universal.

- pragmatismo: o verdadeiro significa útil, valioso, fomentador da vida. Segundo essa doutrina, o homem não é essencialmente um ser teórico ou pensante, mas sim, um ser prático de vontade e ação. Acredita que o intelecto é dado ao homem, não para investigar e conhecer a verdade, mas sim, para poder orientar-se na realidade. O conhecimento humano recebe o seu sentido e o seu valor do destino prático. O intelecto não lhe foi dado para conhecer a verdade, e sim, para atuar. O pensamento e o conhecimento estão certamente na mais estreita conexão com a vida, porque estão inseridos na totalidade da vida psíquica humana, o acerto e o valor do pragmatismo radicam-se justamente na contínua referência a essa conexão, porém a estreita relação entre o conhecimento e a vida não deve

induzir a passar por cima da autonomia do primeiro e a fazer dele uma simples função da vida.

- **criticismo:** confiança fundamental na razão humana. Esta doutrina está convencida de que é possível o conhecimento, de que há uma verdade. É o método de filosofar que consiste em investigar as fontes das próprias afirmações e abjeções e as razões em que essas assentam, método que dá esperança de se chegar à certeza.

II. Origem do conhecimento: tem como questão central se é a experiência ou a razão a fonte e a base do conhecimento humano. Apresenta como doutrinas:

- **empirismo:** a única fonte do conhecimento humano é a experiência, não havendo *a priori* qualquer patrimônio da razão. A consciência humana não tira os seus conteúdos da razão, os tira exclusivamente da experiência. O espírito humano é uma tábua rasa, onde a experiência se inscreve. Todos os conceitos, desde os mais gerais até os mais abstratos, procedem da experiência.

Originário da Grécia Antiga, o empirismo foi reformulado ao longo do tempo, na Idade Média e na Moderna, assumindo várias manifestações e atitudes, porém manteve suas características fundamentais, cuja base é a tese de que todo e qualquer conhecimento sintético tem sua origem na experiência e só é válido quando verificado por fatos metodicamente observados, ou se reduz a verdades já fundadas no processo de pesquisa dos dados do real, embora, sua validade lógica possa transcender o plano dos fatos observados.

- **racionalismo:** é a doutrina que afirma ser a razão a verdadeira fonte do conhecimento. O papel preponderante da razão no processo cognoscitivo não aceita os fatos como fontes de todos os conhecimentos, porque esses não oferecem condições de certeza. Desvelando o pensamento racionalista, encontra-se René Descartes, fundador da Filosofia Moderna. Segundo o filósofo, todos os seres pensantes são possuidores de ideias inatas que servem de fundamento lógico a todos os elementos com que enriquecem a percepção e a representação, ou seja, para ele, o racionalismo se preocupa com a ideia fundante que a razão por si mesma logra atingir.

Descartes concebe a realidade como algo racional, contendo as verdades universais que o intelecto lê e extrai, havendo uma adequação plena entre o entendimento e a realidade, no que essa tem de essencial.

- **intelectualismo:** para essa doutrina, tanto a experiência como a razão são fonte e base para a produção do conhecimento. Dos conceitos essenciais assim formados, obtêm-se, por meio de outras operações do pensamento, os conceitos supremos e mais gerais, como aqueles contidos nas leis lógicas do pensamento. Os princípios supremos do

conhecimento se radicam, em última análise, na experiência e representam relações existentes entre conceitos procedentes da experiência. O intelectualismo deriva o fator racional do empírico: todos os conceitos procedem, segundo essa teoria, da experiência.

- apriorismo: essa corrente é uma mediação entre o racionalismo e o empirismo e considera a experiência e o pensamento como fontes do conhecimento. Destaca-se que o apriorismo defende a relação entre experiência e o pensamento em sentido diretamente oposto ao intelectualismo. Como o próprio nome indica, o conhecimento apresentaria elementos *a priori*, independentes da experiência. Essa era também a opinião dos racionalistas, mas, enquanto esse considera os fatores *a priori* como completos, como conceitos perfeitos, o apriorismo considera esses fatores como sendo de natureza formal. Não são conteúdos, e sim, formas do conhecimento.

O apriorismo nega que o fator racional derive do empírico e acredita que o fator *a priori* não procede da experiência, mas sim, da razão. No apriorismo, o pensamento não se conduz receptiva e passivamente perante a experiência, como no intelectualismo, porque surge espontânea e ativamente. Desse modo, firma-se o fator racional não na experiência, mas sim, na razão.

III. Essência do Conhecimento: tem como questão central identificar se o sujeito determina o objeto ou se ocorre o inverso. São estas as suas doutrinas:

- realismo: entende-se por realismo a posição epistemológica, segundo a qual há coisas reais, independentes da consciência e se entende o sujeito em função do objeto. O realismo se subdivide em três: o realismo ingênuo, o tradicional e o crítico. O ingênuo é aquele em que o homem aceita a identidade de seu conhecimento com as coisas que sua mente menciona, sem formular qualquer questionamento a respeito de tal coisa. As coisas são exatamente tais como o homem as percebe. O realismo tradicional é aquele em que há uma indagação a respeito dos fundamentos. Não identifica o conteúdo da percepção e o objeto, mas sim distingue um do outro. Para os seguidores do realismo crítico, conhecer é sempre conhecer algo que está posto fora do homem, mas que, se há conhecimento de algo, não é possível verificar se o objeto, que a subjetividade compreende, corresponde ou não ao objeto tal qual é em si mesmo.

- idealismo: afirma que as coisas não existem por si mesmas, mas na medida e enquanto são representadas ou pensadas. Sustenta a tese de que não há coisas reais independentes da consciência. O idealismo é a corrente de pensamento que subordina ou reduz o conhecimento à representação ou ao processo do pensamento mesmo, por entender que a verdade das coisas está menos nelas do que nos homens, na consciência ou na mente, no

fato de serem percebidas ou pensadas. Existem duas orientações: o idealismo psicológico ou subjetivo, segundo o qual o que se conhece não são as coisas, e sim, a imagem delas. O homem não conhece as coisas, apenas a representação que a consciência forma em razão delas. Outra orientação é o idealismo objetivo ou lógico, que parte da afirmação de que só se conhece o que se converte em pensamento ou é conteúdo de pensamento. Em outras palavras, o ser não é outra coisa senão ideia. Assim, no idealismo psicológico ou subjetivo, ser é o ser percebido e, no idealismo lógico ou objetivo, ser é o ser pensado.

- fenomenalismo: é a teoria segundo a qual não se conhecem as coisas como são em si, mas como se apresentam. O fenomenalismo coincide com o realismo quando admite coisas reais, mas coincide com o idealismo, quando limita o conhecimento à consciência, ao mundo da aparência, do que resulta imediatamente a impossibilidade de conhecer as coisas em si. Assim, é a visão de que objetos não existem como coisas em si, mas apenas, como fenômenos perceptivos ou estímulos sensoriais situados no tempo e no espaço.

IV. Espécies do conhecimento: tem como questão central se o conhecimento é racional ou intuitivo.

Conhecer significa apreender espiritualmente um objeto. Essa apreensão consiste numa multiplicidade de atos. A consciência cognoscente deve rondar o objeto, a fim de realmente apreendê-lo. Assim, relaciona-o e o compara a outros, chegando a conclusões graças a mediações. A consciência cognoscente serve-se das mais diversas operações mentais. Esse tipo de conhecimento considera o discursivo, que é mediato e objetivo.

O conhecimento intuitivo é um conhecimento que se conhece vendo, ou seja, consiste em apreender imediatamente o objeto, como ocorre, principalmente, com a visão. Tudo que se vê é dado na experiência externa ou interna e é imediatamente apreendido pelo homem. O conhecimento intuitivo é imediato e subjetivo.

A intuição na esfera teórica somente é válida se submetida à razão, caso contrário, não é universal, racional nem científica, pois a experiência intuitiva é subjetiva.

V. Critério de verdade: tem como questão central o critério que pode determinar se um conhecimento é verdadeiro ou não.

Não basta que o juízo seja verdadeiro, deve-se alcançar a certeza de que ele é verdadeiro. E como se sabe se um juízo é verdadeiro ou falso? Essa é a questão a respeito do critério da verdade. O conceito de verdade relaciona-se com o pensamento e o objeto. Se aquilo que o homem pensa tem relação com a coisa pensada essa é a verdade aplicada. A verdade é, portanto, a concordância do pensamento com a coisa e consigo mesmo. Sendo assim, o conceito de verdade se aplica nessas duas circunstâncias, ou seja, ora ela refere-se ao

conteúdo pensado com o objeto, ora se relaciona com o pensamento mesmo. Portanto, o critério da verdade não se resume apenas ao objeto, mas também à compreensão do próprio pensamento.

A Idade Moderna, como se observa no decorrer do escrito, representou um novo posicionamento do homem perante o mundo. A busca da compreensão dos fenômenos e da explicação não mais fundadas em autoridades promoveu o estabelecimento gradual de um posicionamento original do ser humano diante do mundo, de si mesmo e do conhecimento. Assim, esse processo instaurou a razão como elemento capaz de garantir o acesso ao conhecimento verdadeiro e, ao agir seguro, buscava-se um elemento que oferecesse garantias de verdade ao conhecimento.

Dessa forma, o tema conhecimento se tornou um dos pontos básicos do período Moderno, trazendo aspectos e elaborações inéditas e enfatizando a autonomia do ser humano fundada no exercício da razão (CARDIERI, 1996).

Segundo Chauí (1997), a Filosofia Moderna é marcada por três grandes mudanças intelectuais: o surgimento do sujeito do conhecimento, postulando uma Filosofia que começa pela reflexão, isto é, como consciência que identifica sua capacidade de conhecer; a transformação do objeto do conhecimento num conceito ou ideia clara e distinta, demonstrável e necessária, formulada pelo intelecto; e a concepção racional da realidade, na qual o conhecimento passa a ser mecânico e cujas relações são de causa e efeito.

Chauí (1997, p. 57) completa:

A realidade é um sistema de causalidades racionais rigorosas que podem ser conhecidas e transformadas pelo homem. Nasce a ideia de experimentação e de tecnologia (conhecimento teórico que orienta as intervenções práticas) e o ideal de que o homem poderá dominar tecnicamente a Natureza e a sociedade.

Predomina, assim, nesse período, a ideia de conquista científica e técnica de toda a realidade, a partir da explicação mecânica e matemática do Universo e da invenção das máquinas, graças às experiências físicas e químicas.

Existe também a convicção de que a razão humana é capaz de conhecer a origem, as causas e os efeitos das paixões e das emoções e, pela vontade orientada pelo intelecto, é capaz de governá-las e dominá-las, de sorte que a vida ética pode ser plenamente racional.

A mesma convicção orienta o racionalismo político, isto é, a ideia de que a razão é capaz de definir para cada sociedade qual o melhor regime político e como mantê-lo racionalmente.

Dentro dessa perspectiva, o racionalismo foi importante elemento da Era Moderna para superar o mundo medieval, pois privilegiava a razão em detrimento do método mítico, com o qual se tinha acesso ao conhecimento durante a Idade Média.

Descartes, filósofo e expoente desse grupo, trouxe como temática justamente a preocupação com as garantias para um conhecimento verdadeiro. Para tanto, elaborou um método que acreditava permitir o acesso a essas garantias.

Assim, Cardieri (1996, p. 12, grifo da autora) escreve sobre o método de Descartes:

[...] apresenta a DÚVIDA como método, como o caminho, em busca de bases sólidas para o conhecer. A dúvida indagadora de todo e qualquer elemento que se apresente ao sujeito é também a garantia, ou melhor, é um princípio que garante a possibilidade do conhecer. A própria dúvida aponta para uma realidade indubitável: a do pensamento e do ser pensante. E essa realidade (*res cogitans*) fundamentará toda elaboração posterior e enfatizará o **cogito, a razão** como suporte para toda e qualquer atuação humana: sejam as elaborações do ‘espírito’ (metafísicas), sejam as abordagens sobre a realidade física, sobre o mundo natural.

A razão é a consciência para a Filosofia, definida como a “[...] *capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece. A consciência é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão).*” (CHAUÍ, 1997, p. 117). Ao contrário do eu, o sujeito do conhecimento não é uma vivência individual, mas aspira à universalidade, ou seja, à capacidade de conhecimento que seja idêntica em todos os seres humanos e com validade para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares.

Os filósofos modernos consideram que o verdadeiro conhecimento é aquele pautado na razão e tem a realidade como um sistema de causalidades rigorosas que podem ser conhecidas e transformadas pelo homem. Assim, os racionalistas consideram que só é verdadeiro o conhecimento provado logicamente e universalmente válido, tendo a Matemática como aliada.

Para Descartes, a razão era a única capaz de construir um conhecimento seguro que levasse à verdade, possibilitando certezas matemáticas e se inserindo na matemática universal cartesiana. A razão para esse filósofo era o único componente comum a todos os homens, imutável no tempo e no espaço e, portanto se tornando universal.

A preocupação de Descartes era criar um método que fosse universalmente seguro para a construção do conhecimento, assim definindo um conjunto de regras que, observadas

com exatidão, conduziriam à certeza de não se deixar tomar o falso pelo verdadeiro. Esse método universal deveria ser crítico, para contestar e evitar erros, e positivo, para forçar a crença de que é possível chegar à verdade, mesmo que provisória (MARCONDES, 2002).

Assim, a partir do racionalismo cartesiano, todo conhecimento científico deve ter uma metodologia para ser considerado Ciência. O alicerce de toda teoria e de toda a base do sistema educacional está pautada ainda hoje na concepção cartesiana do conhecimento. Dessa forma, Machado (2001, sp, grifo do autor) expõe que:

Para Descartes, a construção do conhecimento somente poderia ser confiável se o ponto de partida fosse constituído por ‘ideias claras e distintas’. Assim, diante de uma tarefa complexa, em termos cognitivos, o método, ou o caminho, era um só: decompor, analisar, reduzir o complexo a ideias simples. A conta que se paga por tal redução chega rapidamente: o objeto do conhecimento é reduzido a fragmentos, esvaindo-se seu significado. Diante disso, outra vez, para Descartes, o caminho é um só: reconstituir o objeto por meio de uma enumeração exaustiva de suas partes simples, seguida de um encadeamento lógico entre as mesmas, tendo como elos fundamentais proposições do tipo ‘se A, então B’.

Desse modo, ensina Machado (2001), na organização do conhecimento escolar, a imagem hegemônica que orienta as ações educacionais é o encadeamento, matriz do pensamento cartesiano. Quase toda a moldura da cultura ocidental é resultante dessa matriz.

É Machado (2001) também quem afirma que, de modo geral, as máximas cartesianas predominam na análise dos livros didáticos, revelando certa cristalização de percursos no tratamento dos conteúdos dos programas, o que conduz a uma aparência de ordem necessária dos assuntos apresentados: “*A ideia de que alguns assuntos devem ser ensinados antes de outros é frequentemente superestimada, ignorando-se uma rica diversidade de contextos, de centros de interesse e de possibilidades de percursos.*” (MACHADO, 2001, sp).

Assim, as palavras de ordem cartesianas têm conduzido, muitas vezes, a um engessamento das estruturas curriculares, impossibilitando uma teia de interações entre as disciplinas que compõem os currículos escolares. Essa ocorrência limita uma interação intelectual, de partilha entre os diversos conhecimentos.

O mesmo Machado (2001, sp) destaca que, em termos disciplinares, “[...] *a heterogeneidade é a regra geral e toda tentativa de homogeneização é artificialmente construída.*”. Uma criança, quando entra na escola, se interessa por todo campo de conhecimento de forma simultânea, sem se preocupar com a distinção disciplinar, porém conforme avança no sistema educacional, as fronteiras disciplinares tendem a ser

crescentemente demarcadas e o conhecimento vai sendo organizado em compartimentos disciplinares, “[...] *a ponto de, sobretudo a partir da segunda metade do ensino fundamental, a disciplina que se ensina passar a ser o canal de comunicação decisivo na relação professor/aluno, no processo de ensino/aprendizagem. Se, nas séries iniciais, somos professores de crianças, a partir da 5ª série, passamos a ser professores de matérias, de disciplinas.*” (MACHADO, 2001, sp).

Assim, o ensino estruturado dentro dessa perspectiva fragmenta o conhecimento, considera-o como absoluto, força uma relação de causa e efeito e privilegia de forma demasiada a consciência.

No século XIX, o otimismo filosófico levou a Filosofia a afirmar que, enfim, os seres humanos haviam alcançado a maioridade racional e que a razão se desenvolvia plenamente, para que o conhecimento completo da realidade e das ações humanas fosse atingido. No entanto Freud, no início do século XX, colocou em questão esse otimismo racionalista (CHAUÍ, 1997).

O fundador da Psicanálise mostrou que os seres humanos acreditavam ter o domínio do que pensavam, falavam ou faziam, porque essas ações estariam sob o controle da consciência, mas assim pensavam porque desconheciam a existência do inconsciente.

Diante dessa e de outras descobertas, a Filosofia reabriu a discussão sobre o que é e o que pode a razão, sobre o que é e o que pode a consciência reflexiva, dentre outros temas. Ao longo de vinte e cinco séculos, história longa e de tantos períodos diferentes, surgiram temas, disciplinas e campos de investigação filosóficos, enquanto outros desapareceram (CHAUÍ, 1997).

3.2 O saber, o conhecimento e a Pedagogia

No campo pedagógico, normalmente, os termos conhecimento e saber são empregados como sinônimos. Veiga-Neto e Nogueira (2010, p. 67) escrevem:

Entre as palavras mais recorrentes no campo dos Estudos de Currículo e na formulação de políticas curriculares, *conhecimento* e *saber* ocupam lugar de notável destaque. Mas, em que pese tais palavras serem muito comuns, é bastante raro que seus significados sejam questionados ou que se faça alguma distinção entre elas; quase sempre elas são assumidas como se falassem por si mesmas. (grifo dos autores)

Os autores lembram que a falta de clareza dos termos pode ser fontes de problemas entre o que se espera de uma prática de ensino e os resultados das aprendizagens, porém essa observação não corresponde aos entendimentos com os quais hoje está de acordo a maior parte dos discursos pedagógicos brasileiro.

Veiga-Neto e Nogueira (2010) buscam na etimologia clarear os termos *conhecimento* e *saber* e, assim, identificam que os termos estão relacionados, porém são distintos. E constata que palavras alistadas ao campo *gnó*, do qual deriva conhecimento, indicam uma relação de objetividade, significando o acesso, o desvelamento, a descoberta, enfim, o certo e o errado. Paralelamente, o campo semântico, *sap*, do qual deriva o termo saber, indica decisões e ações e são, portanto, questões subjetivas que remetem a construção, invenção, inusitado, possível e impossível.

Assim, segundo esses autores, o saber é mais amplo do que o conhecimento e, por isso, o saber deveria ser percebido como a base para a constituição da Ciência ou mesmo do conhecimento. Porém não é bem assim que ocorre na área educacional, pois o conhecimento toma um espaço bem maior que o saber.

Na Pedagogia, ciência da área educacional, o conhecimento é visto de maneira diferente segundo as diversas abordagens. É importante refletir sobre as diferentes concepções de ensino-aprendizagem de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Toda interpretação do fenômeno vital, seja biológica, sociológica, psicológica etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio (MIZUKAMI, 1986).

A primeira abordagem contemplada, menos em voga atualmente, mas já muito utilizada, diz respeito ao comportamento humano e se denomina abordagem comportamentalista: “*Skinner pode ser considerado como um representante da ‘análise funcional’ do comportamento, dos mais difundidos no Brasil.*” (MIZUKAMI, 1986, p. 20).

E a mesma pesquisadora continua:

Skinner não se preocupou com processos, constructos intermediários, com o que, hipoteticamente, poderia ocorrer na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. Preocupou-se com o controle do comportamento observável. Esses processos, para ele, são neurológicos e obedecem a certas leis que podem ser identificadas. Os processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre estímulos e respostas.

(MIZUKAMI, 1986, p. 26):

Dentro dessa abordagem, o conhecimento é uma descoberta nova para o indivíduo que a faz, porém essa descoberta já se encontrava no meio, assim, o conhecimento é considerado como uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo exterior. Dessa forma, na concepção comportamentalista, o conhecimento é visto como resultado direto da experiência.

A abordagem humanista, cujos representantes mais difundidos no Brasil são Carl Rogers e Alexander Neill, é centrada na pessoa. Nessa abordagem, o fundamento básico é a experiência pessoal e subjetiva sobre o qual o conhecimento é construído. Para Rogers, a percepção é realidade, no que se refere à pessoa, admitindo que, talvez, não haja realidade objetiva. Caso exista, sua posição é a de que nenhum indivíduo a conhece realmente, pois se conhece apenas o que é percebido. É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Mizukami (1986, p. 43) assim explica:

[...] Ao experimentar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele e que funciona, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica.

Pode-se concluir que, segundo a abordagem humanística, o conhecimento é inerente à atividade humana, pois o ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

Na abordagem tradicional, que não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim, em uma prática educativa e na transmissão ao passar dos anos, o conhecimento ocorre por meio do armazenamento de informações. A atividade do ser humano é incorporar informações do meio físico e social, indo das mais simples às mais complexas.

Segundo essa abordagem, atribui-se ao indivíduo um papel insignificante na elaboração e na aquisição do conhecimento, pois se acredita que esse está pronto e acabado e deve ser transmitido dos professores para aos alunos. Assim, ao indivíduo que está adquirindo o conhecimento compete apenas memorizar definições, enunciados, sínteses etc. que lhe são oferecidos durante o processo de educação formal, a partir de um esquema pré-determinado (MIZUKAMI, 1986).

Muitas escolas, ainda hoje, atuam segundo essa abordagem, considerando o conhecimento como completo e exigindo do aluno seu armazenamento.

Outra abordagem é a que tem como seu principal representante Paulo Freire, denominada sociocultural. De acordo com Mizukami (1986), essa abordagem declara que o

homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete e se compromete com ele, tomando consciência de sua historicidade.

Para Paulo Freire, conhecimento é, dentro de uma perspectiva interacionista, a resposta que o homem dá a todo desafio que a vida lhe coloca, não só modificando a realidade em que está inserido, mas também modificando a si próprio cada vez mais e de maneira sempre diferente (MIZUKAMI, 1986).

Mizukami (1986) destaca que a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento, dentro dessa abordagem, estão relacionados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir de mútuo condicionamento, pensamento e prática.

E a mesma autora (1986, p. 91) completa:

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. Implica a possibilidade de transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica: a realidade se dá como um objeto cognoscível ao homem. Conscientização implica e consiste, portanto, um contínuo e progressivo des-velamento da realidade.

Dessa forma, a abordagem sociocultural determina que só há conhecimento quando o homem interage com o meio em que vive, porém não apenas de uma forma prática, mas através da reflexão crítica.

Jean Piaget, fundador da Epistemologia Genética, tipo de abordagem que enfatiza o processo de desenvolvimento humano, e importante teórico dentro da área educacional, enuncia a construção do conhecimento. Becker (2001, p. 24) esclarece o que vem a ser construção do conhecimento, quando articula que aprendizagem é “[...] *construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.*”.

O mesmo Becker (2001) ensina que, para Piaget, o conhecimento tem início quando o bebê age, assimilando alguma coisa do meio físico ou social. O conteúdo assimilado nessa ação, ao entrar no mundo do sujeito, provoca perturbações, porque o sujeito não tem referências na sua estrutura assimiladora. Então, esse busca o equilíbrio novamente, criando algo novo. Esse refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É esse movimento que refaz o equilíbrio perdido, porém o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. O algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores, pois o novo equilíbrio é mais consistente que o anterior. A síntese do que já existia antes

(bagagem hereditária) e do conteúdo que é assimilado do meio físico ou social só é possível por força da ação.

Becker (2001, p. 37) ensina que, para Piaget, a consciência não existe antes da ação do sujeito, pois a consciência é construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ou melhor, da coordenação das suas ações e, assim, “[...] a ação é que produz a psiquê, a ação é que produz o próprio inconsciente humano, a ação é que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas o conhecimento na sua forma e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas, ou seja, na sua condição de possibilidade.”. A tomada de consciência, então, é a apreensão dos mecanismos da própria ação, chamada por Piaget de abstração reflexionante.

A abstração reflexionante consiste em retirar as informações não dos objetos, mas sim, da coordenação das ações sobre os objetos. Um tipo de abstração reflexionante é a abstração refletida, que consiste em dois momentos: o reflexionamento e a reflexão. Reflexionamento é refletir sobre o conhecimento adquirido na experiência física. Assim, o sujeito abstrai o que, para ele, teve significado, elevando a um nível superior. A reflexão é o processo de reconstrução mental do conhecimento já projetado no degrau superior, ou seja, ocorre a (re)significação do conhecimento anteriormente abstraído, ensina Becker (2001).

Em resumo, segundo essa abordagem, conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo, esse processo proporcionará conhecimento. Assim, percebe-se que o conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social, o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio físico e social.

Outro teórico importante no meio pedagógico é Lev Semenovitch Vygotsky, que se inspirou nos princípios do materialismo histórico-dialético para formular sua teoria sobre o desenvolvimento humano atuando dentro de uma abordagem genética, porém sociointeracionista.

Esse autor se refere à palavra conhecimento como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está limitado a uma conexão direta sujeito-objeto, mas a uma relação sujeito-sujeito-objeto. Significa dizer que é graças a outros que o sujeito estabelece relações com objetos do conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na interação com o outro.

Segundo Vygotsky, ao longo de seu processo de desenvolvimento, o homem internaliza as construções sociais do grupo ao qual ele vive, interagindo com o meio e realizando uma série de aprendizagens. No seu cotidiano, observando, imitando, experimentando e recebendo instruções de pessoas mais experientes do seu meio social, esse

indivíduo vivencia uma série de experiências e atua sobre elas, assim constitui uma cadeia de conhecimentos do mundo que o cerca, mesmo antes de entrar na escola (REGO, 2010).

Essa experiência pessoal concreta e cotidiana é denominada por Vygotsky conceito espontâneo ou cotidiano, o qual está relacionado com a subjetividade do indivíduo, ou seja, são conceitos construídos a partir de observação, manipulação e vivência concreta com o meio, decorrentes da vida diária e da prática, além de interações imediatas que o indivíduo vive. São as significações que o sujeito dá às coisas a partir de suas experiências por meio da interação com a cultura.

Porém, segundo Vygotsky (1998), o grupo social de determinada cultura elege e sistematiza conhecimentos que determina como importantes; e que são construídos a partir de informações extraídas do próprio meio e organizados em sistemas consistentes de inter-relações adquiridos por meio do ensino formal. Para esse tipo de conceito, Vygotsky, chamou de científicos e são caracterizados por eventos não diretamente acessíveis à observação ou à vivência concreta do indivíduo, mas dependem do pensamento descontextualizado, do processo de abstração e generalização.

O desenvolvimento do conceito espontâneo é ascendente, enquanto que o desenvolvimento científico é descendente. Esse desenvolvimento decorre das diferentes formas como os dois tipos de conceitos surgem. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, como nos diz Vygotsky (1998, p. 107):

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não, um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Nesse sentido, esses dois conceitos se articulam na elaboração do conhecimento e o papel da escola é fundamental para a formação dos dois conceitos, mais, particularmente, do científico (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Kohl (1992), a experiência pessoal direta e a utilização de fontes diversas de informação para a ampliação e o refinamento da estrutura conceitual elabora o conhecimento. Esse processo se baseia nos mecanismos de funcionamento intelectual do ser humano, na

mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural, no qual o indivíduo vive, e na configuração específica de suas experiências.

Assim, de acordo com as palavras de Kohl (1992, p. 49), “[...] *Adquirir conhecimentos sobre um certo assunto é operar transformações na estrutura de conceitos, já adquiridos, relacionados a esse assunto. Sendo assim, é fundamental a relação do novo conhecimento com a estrutura conceitual de quem vai aprender.*”.

Cortella (2003), em seu livro *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*, no qual discorre sobre o conhecimento a partir de uma visão política da Educação, comenta sobre a relatividade do conhecimento, argumentando que esse só ganha sentido, quando em relação a um determinado grupo social situado em determinado lugar e inserido em determinado tempo histórico. E, assim, releva que o conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.

Com isso, o autor (2003) mostra que o conhecimento, qualquer um, origina-se do que o ser humano faz e aquilo que ele faz está embebido da cultura por ele produzida, ao se produzir.

Assim, não há conhecimento significativo sem uma ocupação prévia com o assunto, ou seja, para que o conhecimento seja elaborado, a pessoa necessariamente deve estar de alguma forma envolvida com o objeto, ter contato com outros conhecimentos sobre o tema produzidos antes dele. O conhecimento não acontecesse por acaso, ensina Cortella (2003).

E o mesmo Cortella (2003, p. 116, grifo do autor) continua:

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado, se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm, é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem *partir* das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).

Os professores devem, portanto, conhecer seus alunos e seus interesses, pois, geralmente, se supõe que o professor sabe qual é o melhor conteúdo para seu aluno, o que não é verdade. E essa suposição acarreta o desinteresse que é encontrado em muitos aprendizes e que pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para a escola (CORTELLA, 2003). Assim, todos os conteúdos devem ser contextualizados e inseridos no mundo dos alunos.

Concluindo “[...] *a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas.*” (CORTELLA, 2003, p. 126) e, com isso, quer dizer que o professor precisa envolver seu aluno no que está ensinando, “[...] *não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar*” (Idem, ibidem, p. 124).

Luckesi (1987, p. 48, grifo do autor), pesquisador renomado em Educação, afirma que

[...] conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência e convivência *no e com* o mundo.

E é ainda Luckesi quem esclarece que o conhecimento só nasce da prática com o mundo e somente tem sentido na sua relação com a realidade, na tentativa de tornar o mundo melhor aos olhos dos seres humanos, do contrário, torna-se algo superficial, escamoteado.

O autor (1987) determina três dimensões do conhecimento: primeiramente, como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, remetendo à reflexão sobre o mundo cultural. O mundo cultural é construído pelos seres humanos em sua relação entre si e com o ambiente em que vivem, mas além de viver, o ser humano tem a capacidade de refletir sobre o mundo e seus próprios atos. “[...] *Compreendemos o mundo, enquanto com ele praticamos e nos compreendemos em nossa prática.*” (LUCKESI, 1987, p. 49).

Assim, o conhecimento torna-se a compreensão teórica do mundo, ou seja, há uma elaboração no pensamento em busca de significado. Contudo há também uma ação prática, pois a definição elaborada no pensamento conduz à ação, ao modo de agir sobre o mundo compreendido.

O conhecimento é uma capacidade disponível a nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminho ‘iluminado’, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão. [...] O entendimento do mundo – como conhecimento – se faz tanto em situações simples do dia a dia quanto em situações complexas dos laboratórios científicos.

(LUCKESI, 1987, p. 51, grifo do autor).

Luckesi (1987) destaca também que o conhecimento é histórico e social, porque cada conhecimento novo é um aprofundamento de conhecimentos anteriores e ninguém constrói um conhecimento totalmente novo: todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores, produzidos por outras pessoas.

A segunda dimensão do conhecimento é a necessidade para a ação e o autor lembra que, além da capacidade distintiva do ser humano que se manifesta pelo exercício do entendimento e organização do mundo, o conhecimento também se apresenta como uma necessidade, pois fundamenta a ação humana sobre o mundo, assim dando à ação humana uma de suas principais características, a intencionalidade. Dessa forma, se a ação humana sobre o mundo é uma ação intencional, conduzir conscientemente a ação significa conhecer.

Por fim, a terceira dimensão de conhecimento, segundo Luckesi (1987), diz respeito ao conhecimento como elemento de libertação. O estudioso esclarece que, dessa forma, o conhecimento pode ter uma função libertadora ou opressora. Será libertadora quando for usado para dar independência e autonomia ao sujeito; e terá função opressora quando for usado como forma de manipulação e controle.

Percebe-se dessa forma que, para a área educacional, o conhecimento é o termo de maior destaque e está relacionado ao conhecimento científico, pois precisa ser comprovado. Perante a dúvida, necessita ser confirmado concretamente, gerando leis válidas. Assim, ele é passível de verificação e investigação, encontrando respostas aos fenômenos que norteiam o ser humano. Dentro do conhecimento científico, se usam métodos para encontrar respostas por intermédio de leis comprobatórias, as quais regem a relação do sujeito com a realidade.

O propósito do conhecimento, então, está relacionado com o desvelamento e com o domínio da realidade, em qualquer que seja a abordagem; a relação do sujeito com o objeto está sempre ligada, em última instância, ao controle da realidade.

Segundo o exposto nesse texto de Luckesi (1987), o conhecimento é uma capacidade disponível aos seres humanos para que tenham maior controle sobre suas vidas e sobre o mundo, diminuindo as incertezas do caminho. Nessa perspectiva, não se leva em conta o inesperado, o real que a vida insiste em apresentar.

4. PSICANÁLISE

A Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud, se constituiu no início do século XX com a publicação do livro *A interpretação dos sonhos*, porém seus estudos começaram alguns anos antes, no fim do século XIX.

4.1 O precursor

O criador da Psicanálise (1976b) nasceu em seis de maio de 1856, na Morávia, região da República Tcheca. Quando completou quatro anos, foi para Viena estudar, sendo sempre o melhor aluno da turma. Em 1881, formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Universidade de Viena, mas ele não tinha inclinações para a área, como ele mesmo lembra (1976b, p. 18): “*Nem naquela época nem mesmo depois, senti qualquer predileção particular pela carreira de médico. Fui, antes, levado por uma espécie de curiosidade, que era, contudo, dirigida mais para as preocupações humanas do que para os objetivos naturais.*”.

As teorias de Darwin, de interesse na época, assim como o ensaio de Goethe sobre a Natureza, foram responsáveis pelo interesse de Freud pela Medicina. Na universidade, não obteve muito sucesso e, somente no laboratório de fisiologia, encontrou satisfação. Lá, se dedicou ao estudo do sistema nervoso. Em 1882, abandonou a carreira teórica no laboratório e ingressou na área de neurologia no Hospital Geral de Viena, como ele mesmo conta (1976b).

Em 1885, foi para Paris estudar com o neurologista Charcot, onde aprendeu o uso da hipnose em pacientes com histeria. Foi nesse período também que o interesse de Freud deslocou-se da neuropatologia para a psicopatologia.

Tentando entender o sofrimento psíquico de pacientes diagnosticados com histeria, Freud descobriu diversos conceitos ligados à constituição do psiquismo humano. Até então, as doenças nervosas não eram respeitadas pelos médicos, pois os aspectos psíquicos não eram considerados científicos, somente eram respeitados e estudados dados mensuráveis ou passíveis de algum tipo de comprovação material. Segundo Freud (1976a, p. 239), “*Eles não sabiam o que fazer do fator psíquico e não podiam entendê-lo. Deixavam-no aos filósofos,*

aos místicos e – aos charlatões: e consideravam não científico ter qualquer coisa a ver com ele.”.

Em parceria com Joseph Breuer, um dos médicos de família mais bem conceituados de Viena, publicou, em 1895, o *Estudo sobre histeria*. Nesse livro, é descrita a teoria de que as emoções reprimidas levavam aos sintomas da histeria, que poderiam desaparecer, se o paciente conseguisse recordá-las.

Freud e Breuer, então, utilizavam um método que envolvia a hipnose, seguida da indução, que ficou conhecido como catártico. Nesse método, os sintomas do paciente desapareciam quando ele encontrava por si mesmo sua origem:

O método catártico foi o precursor imediato da Psicanálise e, apesar de toda a ampliação da experiência e toda modificação da teoria, ainda está nela contido como seu núcleo. Ele, porém, não era mais que um novo procedimento médico para influenciar certas doenças nervosas e nada sugeria que se pudesse tornar tema para o interesse mais geral e para a contradição mais violenta (FREUD, 1976a, p. 243).

No estudo com esses primeiros casos, Freud (1976a) percebeu que havia outra lógica operando na estrutura psíquica humana, além da consciência: o inconsciente. Ele se interrogava por que as pacientes esqueciam fatos marcantes de suas vidas e para onde esses fatos iriam, uma vez que não eram conscientes, mas que, por meio da hipnose, vinham à tona.

Na busca por respostas, Freud (1976a) introduziu novas técnicas e obteve descobertas que transformaram o método catártico em Psicanálise. O passo mais decisivo foi quando abandonou a hipnose, porque passou a não conseguir induzi-la em um número relevante de casos, além de estar insatisfeito com os resultados terapêuticos da catarse baseada na hipnose, porque demonstravam não serem permanentes e dependiam demais das relações pessoais do paciente com o médico.

Assim, Freud colocou em seu lugar o método da associação livre. Esse método consiste em fazer os pacientes falarem involuntariamente tudo o que lhes vem à mente, sem censuras.

A esse respeito, Freud escreve (1976a, p. 244, grifo do autor):

A escolha da associação livre como meio de investigar o material inconsciente esquecido parece tão estranha que uma palavra em justificação dela não estará fora de lugar. Freud foi levado a ela pela expectativa de que a chamada associação ‘livre’ mostrasse de fato não ser livre, porquanto após

suprimidos todos os propósitos intelectuais conscientes, as ideias que emergissem pareceriam ser determinadas pelo material inconsciente. [...] Com efeito, esse material não trazia à tona o que realmente fora esquecido, mas trazia tão claras e numerosas alusões a ele que, com o auxílio de certa suplementação e interpretação, o médico podia adivinhar (ou reconstruir) o material esquecido a partir dele. Assim, a associação livre, juntamente com a arte da interpretação, desempenhava a mesma função que, anteriormente, fora realizada pelo hipnotismo.

Freud (1976b), ao longo de seus estudos constatou quão grande era o papel dos impulsos sexuais na vida mental do ser humano, iniciando uma investigação pormenorizada da natureza e desenvolvimento sexual desde os primeiros anos da infância, o que gerou muita indignação na área médica. O autor afirmava que as experiências e conflitos sexuais dos primeiros anos de vida representavam uma parte importante no desenvolvimento do indivíduo e deixavam marcas permanentes que se decaíam sobre o período da maturidade. Tal fato revelou algo que até então tinha sido negligenciado pela ciência: a sexualidade infantil. Assim, corrigiu e ampliou o conceito do que era sexual de forma que pudesse ser justificado pela evolução do instinto sexual.

O próprio conceito de inconsciente valeu-lhe anos de pesquisa e sofreu modificações com o passar do tempo. Primeiramente, Freud (1976c) dividiu o aparelho psíquico em inconsciente, pré-consciente e consciente, tendo o inconsciente como atemporal, como o local onde os contrários coexistem e como uma instância psíquica cujo conteúdo o paciente sabe, mas não sabe que sabe. O pré-consciente seria responsável por armazenar informações que não estão na consciência naquele exato momento, mas que podem ser acessadas sempre que necessário. O teórico deixou claro que havia um fluxo constante entre essas instâncias.

Ainda nesse período, ele desenvolveu outro conceito importante: a libido, entendida como a energia erótica que possibilita a vida. Ela é usada para fins reprodutores, mas pode ser direcionada para fins sociais, como a cultura. E, nesse caso, resulta em sublimação (FREUD, 1997).

Freud (1997) denominou sublimação à capacidade humana de renunciar à satisfação imediata e ao prazer em nome da satisfação adiada, que gera segurança para poder viver em sociedade. Assim, a libido – que é a energia que possibilita essa transformação – é desviada do seu destino para a reprodução humana e dirigida para a realização de outras atividades com finalidade cultural. O objeto e o objetivo são modificados e o que era originalmente sexual encontra satisfação em uma realização não sexual genital, mas erótica, na medida em que se investe energia libidinal em um substituto.

A psicanálise demonstrou que foram predominantemente, embora não exclusivamente, os impulsos instintuais que sucumbiram a essa supressão cultural. Parte deles, contudo, apresenta a característica valiosa de se permitirem ser desviados de seus objetivos imediatos e colocar assim sua energia à disposição do desenvolvimento cultural, sob a forma de tendências ‘sublimadas’. Outra parte, porém, persiste no inconsciente como desejos insatisfeitos, e pressiona por alguma satisfação, ainda que deformada.

(FREUD, 1976a, p. 257)

Essa energia sexual está ligada à Pulsão de Vida, que possui uma relação de ambivalência, contradição e complementaridade com o Instinto de Morte. A Pulsão de Vida é a força que mantém tudo o que é vivo unido e age no sentido de conservar a vida. Em uma relação de contraposição e de complemento, há o Instinto de Morte (FREUD, 1976d).

Mais tarde, Freud (1976c) chegou à conclusão de que a estrutura psíquica era mais complexa do que pensava e, então, a reorganizou em *id*, *ego* e *superego* ou ideal de ego. Definiu o *id* como a fonte de energia pulsional (libido), inconsciente e regido pelo Princípio do Prazer,¹¹ estando preocupado em reduzir a tensão mediante a procura do prazer, evitando a dor. As forças do *id* buscam a satisfação imediata sem tomar conhecimento das circunstâncias da realidade. O *ego* faz a mediação entre o *id* e as impossibilidades do mundo externo, representando a racionalidade. Assim, enquanto o *id* deseja cegamente e ignora a realidade, o *ego*, ligado ao Princípio de Realidade,¹² regula o *id*, contendo as demandas em busca do prazer até encontrar o objeto apropriado para satisfazer a necessidade e reduzir a tensão.

Por fim, o *superego* ou ideal de ego é o herdeiro do Complexo de Édipo¹³ e representa a moralidade. Trata-se de um produto da internalização dos valores e padrões recebidos dos

¹¹ Princípio do Prazer é um princípio elaborado por Freud na obra *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, de 1911, que rege o funcionamento do aparelho psíquico, buscando proporcionar prazer e evitando o desprazer a qualquer custo, sem atender a necessidade de autoconservação do *ego* (FREUD, S. (1911-1913) Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), Artigos sobre técnica e outros textos. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010).

¹² Princípio de Realidade é um princípio elaborado por Freud na obra *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, de 1911, que regula o Princípio do Prazer, buscando a satisfação, porém levando em conta as condições impostas pelo mundo externo, substitui o Princípio de Prazer como uma proteção. (FREUD, S. (1911-1913). Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), Artigos sobre técnica e outros textos. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010).

¹³ Complexo de Édipo é a relação emocional de uma criança com seus pais. Essa formulação foi usada por Freud para explicar o desenvolvimento sexual infantil: dentro do triângulo mãe-pai-criança, existe um desejo incestuoso do filho/filha pela mãe ou pelo pai e a interferência do outro (pai ou mãe) nessa relação. A figura paterna ou materna, inicialmente percebida como obstáculo à realização dos desejos, será introjetada pela criança e, assim, a libido de suas ligações infantis será desviada para as ligações sociais que são desejadas. (MOREIRA, J. O. Édipo em Freud: O movimento de uma teoria, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 219-227, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a08>>. Acesso em: 12.dez.2014).

pais e da sociedade. Dessa forma, acusa os desejos do *id*, antes mesmo que cheguem à consciência. O superego possui maior parte inconsciente e outra pequena, consciente. *Id*, *ego* e *superego* são diferentes, mas não são separados, atuam em conjunto, produzindo, na estrutura psíquica, uma síntese que compõem a subjetividade.

Outro ponto importante identificado por Freud foi o conceito de transferência, referindo-se ao paciente que, durante o tratamento psicanalítico, passa a se interessar por tudo que se relaciona à figura do analista, deixando de lado suas próprias questões.

[...] Esse novo fato que, portanto, admitimos com tanta relutância, conhecemos como *transferência*. Com isso, queremos dizer uma transferência de sentimentos à pessoa do médico, de vez que não acreditamos poder a situação no tratamento justificar o desenvolvimento de tais sentimentos. Pelo contrário, suspeitamos que toda a presteza com que esses sentimentos se manifestam deriva de algum outro lugar, que eles já estavam preparados no paciente e, com a oportunidade ensejada pelo tratamento analítico, são transferidos para a pessoa do médico [...].
(FREUD, 1976e, p. 515, grifo do autor).

Freud tenta mostrar que esse sentimento em relação ao analista não se originou da situação paciente-psicanalista, mas é a repetição de algo que aconteceu ao paciente anteriormente e, desse modo, obriga-o a transformar a repetição em lembrança. Por meio da transferência, os compartimentos da vida psíquica podem ser abertos.

Assim completa o Pai da Psicanálise: “*Pode-se dizer que nossa convicção da importância dos sintomas como satisfações substitutivas da libido teve sua confirmação final só após a inclusão da transferência.*” (FREUD, 1976e, p. 518).

Dessa forma, as imagens infantis que haviam sido reprimidas são colocadas novamente na realidade, no contexto analítico, retirando a parte da libido que se encontrava em seu esconderijo.

Ao estudar um dos aparelhos psíquicos, Freud (1976d) percebe um movimento que direciona para a redução da tensão, o que explica a intenção de se manter recalcado todo o conteúdo que, no momento de sua manifestação, tenha causado algum tipo de desconforto. Mas o conteúdo reprimido se esforça em irromper, pois sua descarga traz satisfação a outro sistema psíquico, o inconsciente, sendo esse responsável, então, pela compulsão à repetição.

A compulsão à repetição traz desprazer para o ego, que é responsável pelas resistências. Portanto, repetição e resistência são dois mecanismos que produzem, separadamente e em oposição, satisfação para um sistema e desprazer para o outro.

A vida psíquica dos indivíduos pode ser considerada uma sucessão de satisfação e desprazer. Existe, desde o início da vida sexual infantil, nas relações estabelecidas com os pais e com a realidade em geral, um impedimento da satisfação de desejos que se apresentam incompatíveis com as circunstâncias da realidade. Essas situações penosas são revividas pelos pacientes em análise, pois eles reproduzem nas relações sucessivas (situação de análise ou qualquer outra) as primeiras experiências (SANTOS, 1994).

A transferência, assim, pode ser entendida como um fenômeno que se forma a partir da impossibilidade de tradução direta dos desejos recalcados, manifestos em uma nova situação oferecida pela compulsão à repetição. Caracteriza-se como elemento inerente ao trabalho psíquico, porém não constitui um privilégio dessa relação, pois pode ocorrer na vida comum. Um exemplo nesse sentido é a relação professor-aluno. Essas relações são equivalentes simbólicos do que é transferido: o desejo inconsciente.

4.2 As contribuições de Jacques Lacan

O mais importante continuador de Freud nasceu em 1901, em Paris, e estudou Medicina, especializando-se em Psiquiatria. Com o diploma na mão, iniciou uma análise didática que lhe permitiu ser psicanalista. A partir daí, reformulou as ideias da Psicanálise, porém, mais marcante do que a releitura dos textos freudianos, as ideias de Lacan trouxeram originalidade.

A esse respeito, Bastos escreve (2003, p. 32-33):

A teoria lacaniana se movimenta no sentido de reformulações conceituais advindas da própria prática clínica. Os avanços da clínica levam à modificação e à ampliação da teoria. Desse modo, pode-se afirmar que Lacan tem um pensar psicanalítico sobre a Psicanálise e isso é fundamental no seu ensino, pois ensina a Psicanálise como psicanalista, colocando-se também como analisando: diferente de Freud, que não foi analisando, e sim, construtor e descobridor da Psicanálise por meio de sua clínica, especialmente com as histéricas. [...] Lacan revolucionou não só o ensino da Psicanálise como a prática clínica.

Lacan se tornou membro da Sociedade Psicanalítica de Paris em 1938, da qual foi também vice-presidente, porém, em 1953, rompeu com essa instituição, por desavenças ideológicas e passou a integrar o grupo fundador da Sociedade Francesa de Psicanálise. Nessa época, iniciou também seus ensinamentos.

A fim de ser afiliada da Associação Psicanalítica Internacional (IPA), a Sociedade Francesa de Psicanálise deveria ceder à imposição da retirada do atributo de analista-didata de Lacan, por causa de seu posicionamento crítico. Assim, diante de uma grande crise na Psicanálise, a Sociedade Francesa de Psicanálise é dissolvida em 1963, formando-se dois grupos distintos (SAFATLE, 2013).

O primeiro grupo foi reconhecido de imediato pela Associação Internacional e o segundo, do qual Lacan fazia parte, formou a Escola Freudiana de Paris, em 1964, que foi rejeitada pela IPA. Essa escola teve seu fim em 1980, por divergências entre as ideias de Lacan e de seus membros. Convicto de seus ensinamentos, Lacan fundou, então, uma nova escola: Escola da Causa Freudiana, fiel até hoje a seus preceitos (BASTOS, 2003).

A obra de Jacques Lacan está reunida nos livros *Escritos* e nos seminários, constituídos de transcrições das aulas que ministrou a partir de 1953 em sua casa, na Escola Normal Superior e na Universidade de Paris até sua morte em 1981.

Embora estimado como um brilhante intelectual, Lacan não obteve reconhecimento da Sociedade Psicanalítica de Paris, na qual seus trabalhos não eram considerados e seu anticonformismo causava irritação (SAFATLE, 2013).

Jacques Lacan, partindo do retorno a Freud, redefiniu categorias psicanalíticas conhecidas, ao mesmo tempo em que criou muitas outras. As modificações conceituais propostas por ele sofreram a influência estruturalista que ocorria na França, na segunda metade do século XX, principalmente com a linguística de Saussure e com a antropologia de Lévi-Strauss.

A Linguística, na teoria lacaniana, está incorporada de maneira constitutiva, pois reformulou o conceito de inconsciente, ao dizer que esse está estruturado como uma linguagem. Em seus estudos antropológicos, Lacan destacou que o homem está inserido em um universo de linguagem e é essa diferença essencial que o distingue das outras espécies animais. Dessa forma, articulando Psicanálise, Linguística e Antropologia, o estudioso fez uso de uma série de termos para elucidar a estrutura do inconsciente como uma linguagem.

Lajonquière (2004) discorre que, seguindo Lacan, o homem já nasce em um universo de linguagem e só o fato de ser nomeado o introduz no sistema linguístico. Esse sistema o transforma em um significante.¹⁴ O sujeito é um significante, para outros sujeitos ou para outros significantes.

¹⁴A unidade fundamental da linguagem é o signo, que é composto de uma imagem acústica ou *significante* e um *significado* ou conceito. Entre significado e significante, existe um equilíbrio impossível de romper: um não existe sem o outro. (SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006).

Lacan, dessa forma, usando o pressuposto de que o ser é da linguagem, direciona uma investigação sobre a função da linguagem na constituição daquele que se tornará sujeito. Ele determina que o “ente” que está submetido às leis que imperam na sociedade e que estruturam o sistema de linguagem vai designar o sujeito.

Ferreira (2002, sp) escreve:

Lacan, ao trazer o significante para o campo da experiência analítica, inclui uma nova concepção de sujeito, que não tem lugar nem em Saussure nem nos seus discípulos, e muito menos nas novas correntes linguísticas que surgiram. Para o saber linguístico, a noção de sujeito se refere, dependendo do autor, às categorias de pessoa, de indivíduo, de locutor e de emissor.

A categoria de sujeito, introduzida por Lacan, é totalmente estranha ao raciocínio linguístico e se baseia em uma teoria sobre a estrutura da subjetividade humana: *falta-a-ser*. Quando nasce uma criança, se houver a inscrição do simbólico no seu corpo (campo do Outro como lugar dos significantes), produzir-se-á o surgimento de um sujeito e de sua dependência (alienação) à ordem do significante, inaugurando o desejo do homem como desejo do desejo do Outro.

Significante, então, passa a ser definido como o que representa um sujeito, enquanto diferença, para outros significantes. E sujeito deve ser compreendido como o lugar que se produz no intervalo entre o significante Um (S_1), que é aquele que marca um sujeito, constituindo sua singularidade, e os outros significantes (S_2), que têm como função representá-lo para outros significantes.

Nesse sentido, o significante é signo de um sujeito. É a inscrição na ordem do significante (campo do Outro) que permite a um sujeito operar com as leis da linguagem e produzir significações que escapam à intenção do dizer.

Lacan demonstra que o significado está a serviço do significante, e não, o contrário, em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1998), assim, constrói operações linguísticas que representam os mecanismos do inconsciente. O ponto de partida tem o seguinte algoritmo: S/s, onde **S** corresponde ao significante e **s**, ao significado. A leitura que deve ser feita do algoritmo é significante sobre significado, implicando o privilégio da função do significante em detrimento da ordem do significado, ou seja, o significante não responde à função de representar o significado. Não há paralelismo entre significante e significado, à medida que o significante se compõe conforme as leis de uma ordem fechada, isto é, cada significante remete a outro significante, formando o que Lacan chamou de cadeia significante.

Jacques Lacan, em seus ensinamentos, também elucubra sobre o desejo humano, motor do psiquismo, estudado dentro dos três registros instituído em sua obra, a saber: Imaginário, Simbólico e Real.

Na dimensão Imaginária, o ser humano, quando bebê, se identifica com a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do semelhante. Assim, alienado no desejo alheio, a criança adquire forma das aspirações que vêm de fora.

Na teoria sobre o estágio do espelho, criada entre os anos de 1938 e 1940, Lacan esclarece que o olhar do outro é a base da constituição do sujeito. Para ele, o bebê projeta a imagem que o outro deu a ele, normalmente familiares ou pessoas próximas, considerando que a imagem especular do bebê tem um caráter ilusório e falso, contornado por desejos e ideais alheios. Mesmo assim, por ainda não conseguir se distinguir do outro, a criança assume a imagem como se fosse sua, mas, de fato, o que ela ocupa é o lugar de desejo de seus pais (BASTOS, 2003). O sujeito, dessa forma, se ancora na imagem de um semelhante, o outro.

Na dimensão Simbólica, o desejo humano vem do Outro e é o Outro quem dá, desde o início, as palavras para desejar. O outro (a mãe, por exemplo), ao atribuir sentido às manifestações corporais e emocionais de um bebê, intervém como uma resposta a algo que foi, de antemão, suposto como uma demanda. Assim procedendo, o outro inscreve a criança na ordem da linguagem e no universo simbólico de seus significantes, tornando-se, para a criança um outro privilegiado: o Outro (ALMEIDA, 1993).

Além disso, por meio da resolução do Complexo de Édipo, ao interiorizar a lei, o sujeito se insere na cultura e na linguagem, assim entrando no registro simbólico. Primeiramente, a criança se identifica com o objeto do desejo da mãe para, em seguida, perceber que essa mãe possui outro objeto de desejo, que seria o pai.

Dessa forma, a criança entra no registro de castração e a renúncia ao objeto perdido resulta no fim da completude com a mãe. A castração simbólica separa a criança de uma relação dual e imaginária com o outro, permitindo acesso ao registro simbólico da linguagem (BASTOS, 2003). A criança, assim, passa a ter condições de desejar pela mediação de uma demanda endereçada ao Outro. Porém o Outro será incapaz de responder a sua demanda e sua busca se torna infundável.

Na dimensão do Real, a natureza do desejo inconsciente está relacionada à falta, pois quem deseja algo é porque algo lhe falta. O desejo surge da diferença entre aquilo que se procura e aquilo que se obtém. Assim, a satisfação da primeira necessidade sempre será buscada pelo sujeito, mas nunca mais será encontrada, pois quem atende à sua demanda nunca o fará da mesma forma, deixando um resto. O desejo renasce constantemente sobre a falta deixada por esse resto que Lacan chamou de *objeto "a"*.

Assim, o sujeito sai em busca de um objeto que preencha essa falta, esse objeto é o *objeto “a”*, que se constitui apenas de objetos substitutivos. O objeto do desejo é sempre, portanto, um objeto faltoso, é ele que faz o sujeito arriscar na transferência.

A transferência em Lacan sofreu algumas alterações em relação a Freud e está relacionada ao conceito do Sujeito Suposto Saber. No capítulo XVIII do seminário 11: *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise* (2008), Lacan estuda a fenomenologia da transferência, propondo seu embasamento na existência do Sujeito Suposto Saber. Segundo Lacan (2008, p. 225) “[...] *a transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano.*”.

Lacan (2008) ressalta que a confiança que o analista obtém do analisando é decorrência da suposição consciente de um saber. Assim, o analisando procura no analista tudo o que ignora sobre seus tormentos e acredita que esse revelará um saber sobre o que desencadeou seu sintoma, sobre seu saber inconsciente, portanto, sobre aquilo que lhe falta – a verdade sobre seu desejo. Reconhecendo esse papel no analista, que se encontra no lugar do Outro, o analisando endereçará sua demanda. E, dessa forma, o analisando, sentindo que algo lhe falta, mesmo sem saber o que seja, supõe no analista algo que o completaria.

A transferência é possível porque existe um sujeito que demanda um saber e outro que, aos olhos do analisando, supõe um saber, porém é sem apresentar o que lhe falta que o analista permite a articulação do desejo do analisando, atualizando a realidade do inconsciente, o saber inconsciente: “*Ora, é bem certo, do conhecimento de todos, que nenhum psicanalista pode pretender representar, ainda que da maneira mais reduzida, um saber absoluto.*” (LACAN, 2008, p. 226).

Ao propor uma nova clínica – voltada ao mundo em que vivia: um mundo em crise, globalizado, em que as relações patriarcais estavam desestruturadas –, Jacques Lacan revolucionou toda a Psicanálise, revigorando e criando conceitos para atender a sociedade contemporânea.

4.3 O saber, o conhecimento e a Psicanálise

A experiência psicanalítica, diferentemente da Filosofia e da Pedagogia, introduz novidades fundamentais na concepção cartesiana¹⁵ do saber, a partir da hipótese do

¹⁵ Referência à doutrina de Descartes: exprime a autoevidência existencial do sujeito pensante, isto é, a certeza que o sujeito pensante tem da sua existência como tal. Pode ser resumida como a presença das ideias no pensamento como únicos objetos passíveis de conhecimento imediato; caráter universal e absoluto da razão que,

inconsciente. O saber, para a Psicanálise, está relacionado ao desejo. Desejo inconsciente de o sujeito querer saber aquilo que lhe falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta.

Quando uma criança nasce, a mãe, ao atender suas necessidades vitais de fome, frio etc., cria significações para a criança onde, antes, não havia nada. Assim, deixa uma marca que toma a forma de um traço mnêmico que funda todo o aparelho psíquico da criança. Porém, ao reaparecer a necessidade, essa já tem um significado para mãe e filho, mas a mãe não consegue responder exatamente na mesma medida que a anterior, pois, às vezes, demora a atender, exagera ou oferece em proporções diferentes e, assim, o que é oferecido não é bem aquilo que foi demandado.

Dessa forma, entre um e outro oferecimento, há uma diferença que deixa para sempre o sujeito com uma falta. Segundo Lajonquière (2004, p.156, grifo do autor) “[...] o fato de ‘estar em falta’ chama-se *desejo*.”. O desejo surge, porque é impossível o adulto responder às demandas da criança exatamente igual como fez da primeira vez, isso lhe é impossível.

O recém-nascido não tem necessidades a partir da qual surgirá o desejo, o que existe é o desejo do adulto, que possibilita a experiência de satisfação das mais variadas necessidades e, assim, planta o desejo na criança. Essa tem um lugar na trama desiderativa do adulto que começou a ser tecida antes de ela nascer. Como essa trama liga uns aos outros, o desejo da criança acaba sendo o do Outro.

Segundo Lajonquière (2004), a falta que faz surgir o desejo é o que lança o sujeito para frente, na tentativa de (re)encontrar o objeto perdido que lhe satisfaria, desejando saber como desvendar o enigma para encontrar esse objeto.

Kupfer (2007) narra, de acordo com Freud, que as primeiras investigações das crianças são sempre sexuais, isto porque a criança tem necessidade de definir seu lugar no mundo e esse lugar é, a princípio, um lugar sexual situado pelos pais. A autora lembra perguntas formuladas por crianças sobre sua origem, como: *De onde viemos? E para onde vamos?* Nas quais está subentendido que:

[...] O ‘de onde viemos’ equivale a ‘qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?’; por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me **torne** o quê?’ (para onde vamos).

(Idem, ibidem, p. 81, grifo do autor).

Percebe-se, assim, que a busca da solução do enigma pela criança está vinculada ao desejo do Outro.

A mesma pesquisadora também explica que é a angustia da descoberta sobre as diferenças sexuais que faz a criança querer saber, mas como a abordagem direta sobre o assunto causa mais angustia, a criança utiliza-se de outros instrumentos que Freud chamou de investigações sexuais infantis. Essas investigações não deixam de ser sexuais, mas os questionamentos dirigem-se a outros objetos e, por essa razão, a criança em uma determinada fase da vida faz inúmeros questionamentos a seus pais, querendo saber a respeito de tudo que está ao seu redor.

Diniz (2006a) lembra que Freud, desde 1905, em *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, associou o saber e o conhecimento ao conflito edípico e à castração. Dessa forma, a curiosidade sexual que vinha sustentando a atividade intelectual na criança sofre a ação do recalque e é sublimada, transformando-se em desejo de saber. Em última instância, pode-se afirmar que a criança constrói suas teorias para se proteger da angústia de castração. Assim, essas teorias têm a intenção de conhecer para tentar acabar com a angústia e nada saber sobre a castração.

Na constituição do sujeito, segundo Lacan, o bebê – em um primeiro momento – apresenta-se como objeto de completude para sua mãe e é via Complexo de Édipo que se opera uma separação do sujeito com o Outro, abrindo possibilidades para o surgimento do desejo. Para que o recém-nascido atravessasse esse momento, superando a ilusão de completude para o Outro materno, é preciso que essa confiança no Outro, bem como o saber absoluto que ele supõe nesse Outro, seja abalada, iniciando-se, assim, o processo de separação. Em consequência, se descobre que esse Outro não é completo, bem como, que falta algo ao próprio sujeito (DINIZ, 2006a).

Assim a partir da experiência de confronto com a falta no Outro, o sujeito se vê confrontado com a própria falta, levando-o a buscar o saber, a constituir o próprio saber. É, portanto, a marca da falta do Outro, intitulada castração, que impulsiona o sujeito em direção ao saber.

Diniz (2006a, sp) completa:

A castração do Outro seria a causa da divisão do sujeito, que o levaria em busca de um saber sobre sua existência e seu lugar no mundo. A criança é levada a empreender um trabalho de investigação, de pesquisa, quando se vê confrontada à ‘questão-enigma’ da origem dos bebês, à questão da sexualidade, da procriação, da diferença entre os sexos ou da descoberta de

que não é tudo para o Outro. Nesse momento, experimenta-se como um sujeito dividido.

A partir da questão enigma sobre sua origem, o sujeito se mobiliza na direção do saber, porém essas teorias sexuais tendem a ser abandonadas e, de tal modo, algumas serão esquecidas, outras recalcadas e fixadas no inconsciente, assim constituindo o saber inconsciente, particular do sujeito.

Dessa forma, o sujeito constrói conhecimento para controlar, racionalizar e explicar o mundo para não se encontrar com o real imponderável da castração e do desejo. É para se proteger da angústia que o sujeito começa a se interrogar e a interrogar o outro, no entanto, cada resposta vem carregada de um novo enigma, que o impulsiona a uma nova pesquisa, na tentativa de produzir uma teoria que responda totalmente às suas perguntas, porém sempre sem sucesso.

Assim, conclui-se que é porque nada se sabe sobre o desejo que o sujeito se põe a conhecer, buscando negar a castração. O conhecimento, construção de teoria na busca por respostas, é essa defesa diante da angústia de castração que pretende apagar, ainda que temporariamente, o não saber sobre o desejo.

Percebe-se, então, que tanto as teorias sexuais infantis quanto o conhecimento científico são produções que objetivam evitar o encontro com o insuportável do não saber, negando a existência de um real impossível de ser simbolizado.

Marta D'Agord (2002, sp) comenta que, por meio da pulsão de saber, Freud vinculou curiosidade, saber e conhecimento: “[...] *esse saber, de caráter pessoal e intransmissível, muitas vezes, até inconfessável, será elemento fundamental na construção de novos conhecimentos ao longo da nossa vida.*”. A autora lembra que o sujeito sempre se vê diante de novas interrogações e nem sempre consegue dar sentido ao que se apresenta como resposta, por isso que o saber e o conhecimento avançam aos poucos. O saber interroga o conhecimento, mas haverá sempre uma falta, uma hiância entre saber e conhecimento. O sujeito não tem acesso à verdade sobre ele mesmo, mas é isso que o move a produzir.

Em 1910, em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud indica três destinos da relação de um sujeito com o saber: inibição, compulsão e sublimação. No primeiro, o desejo de saber permanece inibido e a livre atividade da inteligência é limitada. Na compulsão, a atividade intelectual escapa ao recalçamento, mas permanece ligada àquela busca inicial de sua investigação sobre a origem dos bebês. A partir de então, qualquer que seja o objeto de pesquisa intelectual, ela estará condenada a repetir o insucesso dessa primeira experiência. E,

por último, a sublimação, na qual a atividade intelectual escapa à inibição do pensamento, bem como, à compulsão de pensar, permitindo, então, que a pesquisa intelectual não repita o fracasso das investigações sexuais infantis e dirija-se ao novo (DINIZ, 2006a).

Em relação a essas relações com o saber, Lajonquiére (2004) destaca que, na verdade, são ideais, pois no limite, não se é possível enquadrar um sujeito em uma dessas modalidades, porque a energia (libido) do sujeito segue percursos que passam por mais de uma instância.

Outro conceito importante instituído por Lacan e relacionado ao saber diz respeito ao discurso. No Seminário 17, Lacan (1992) retoma o estatuto do sujeito dividido e propõe uma nova forma de entender o estabelecimento do laço social entre os sujeitos: “*O conceito de laço social, a partir do referencial psicanalítico pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível.*” (RAHME, 2010, p. 40). Os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem e, portanto, denominados discursos.

O conceito de discurso, então, pode ser considerado como algo que dá sustentação à realidade, modelando-a, mesmo sem supor um consenso por parte dos sujeitos. É o liame da sociedade.

Lacan instituiu quatro discursos que podem ser definidos da seguinte forma em relação ao saber, segundo enumera Rahme (2010).

- Discurso do mestre: quando o saber está no campo do outro, e não, no campo do agente. O agente desconhece o que mobiliza e não acessa aquilo que produz o *mais-de-gozar*.¹⁶ O mestre extrai a essência do saber do escravo, para que se torne um saber de senhor.

- Discurso da histérica: é comandado pelo sujeito questionador, com o objetivo de fazer com que o outro produza o saber. Ocorre a emergência de um saber que o próprio sujeito não conhece, levando o outro a produzir significantes que funcionam de algum modo como respostas a suas questões de sujeito dividido.

- Discurso do analista: é o avesso do discurso do mestre e possibilita duas principais consequências: um discurso sem palavras, isto é, a importância do saber, como articulação formal, diferentemente do conhecimento e, principalmente, a indicação do gozo como interesse maior da experiência analítica, agora voltada para as relações da linguagem com o corpo.

¹⁶ Em referência ao conceito de *mais valia* em Marx, Lacan fala em *mais-de-gozar*, significando o excesso, um movimento sem ponto de basta, deixando o sujeito num estado de insatisfação constante. E esse estado vem sempre acompanhado pelo gozo de algum *gadget*, como explica Lustoza, R. Z., em O discurso capitalista de Marx a Lacan: Algumas consequências para o laço social. *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 41-52, Jun 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19.jun.2015.

- Discurso do universitário: em vez de ser o saber que não se sabe, tal como no discurso do mestre, esse saber toma-se pelo todo-saber. No discurso do universitário, um saber equivale a outro, desde que bem sustentado por títulos acadêmicos.

Na atualidade, surge o discurso do capitalista, o qual anula os laços sociais e permite ao sujeito o *mais-gozar*, de forma que a castração fica *forcluída* e o sujeito fixado nesse lugar. Resumidamente, o discurso do capitalista não exige a renúncia pulsional e sustenta, sobretudo, a pulsão de morte. O saber, nesse discurso, transforma-se em mercadoria, passando a valer com o que se pode vender e comprar.

Ornellas (2013, p. 82) escreve que o professor deveria se aparelhar nos quatro discursos:

O professor incorpora o discurso do mestre, é possível desejar, ser dono da palavra, porque transmite o conhecimento [...] Encarnado no discurso universitário, tende a trazer para a sala de aula os clássicos, e não se furta de exercer a crítica àqueles que sabem pouco ou nada sabem num movimento de passes e impasses. Quando assume o discurso histórico, é tomado pelo mal-estar, queixa e sintoma e coloca-se na busca eterna de solução dos seus problemas. O discurso do analista não é um discurso para apenas o analista. É um discurso de passagem, surge no intervalo de um discurso ao outro, é um lugar do impossível.

Mrech (2005, p. 153) questiona se “[...] *o professor tem claro qual a função que o saber ocupa em seu processo de transmissão na aprendizagem dos seus alunos, no seu encontro com a cultura.*”, já que muitos professores atuam da mesma maneira como seus antigos professores atuaram e, assim, esses acabam ficando com uma concepção de saber pouco elaborada do ponto de vista da cultura, uma concepção de saber que é quase um estereótipo.

No sistema educacional, atualmente, o laço social ocorre basicamente por meio do discurso universitário, na busca do saber-total e via discurso do capitalista, por ter instituído o mercado de saber. Essas vias acabam desembocando em intercorrências na área educacional, porque o conhecimento científico recalca o saber inconsciente.

A Psicanálise enfatiza que até mesmo o conhecimento, como visto pela Ciência, não é uma operação consciente livre de determinações inconscientes, isto porque ele é marcado pelos conflitos e angústias do sujeito que conhece. Assim, diferentemente da Ciência que toma o conhecimento por ela produzido, como já dado pelo próprio objeto, a Psicanálise leva em consideração que conhecer é tomar como referência a sua própria imagem e refleti-la no

objeto que se quer conhecer. Nessa medida, se a Ciência procura *forcluir* o sujeito, a Psicanálise põe em evidência essas determinações do conhecimento e seu caráter imaginativo.

Assim, percebe-se que, o saber – localizado no inconsciente e entendido como cadeia significante – produz algo no encadeamento de um significante a outro e, dessa forma, dá origem à significação, ou seja, na correlação de significante a significante. Paralelamente, o conhecimento, como visto pela Ciência, está postulado na reciprocidade entre significante e significado, tentando estabelecer uma relação fixa entre eles. Mas, como o conhecimento não é simplesmente dado pelo objeto, essa reciprocidade é abalada, pois a linguagem sempre estará atravessando essa relação.

Na aprendizagem, o sujeito se submete ao conhecimento que o outro lhe ensina, para que assim possa aprendê-lo. Porém, na transmissão do conhecimento, a relação do sujeito que ensina com a sua própria falta está em jogo. Ao ensinar, o professor fala de seu conhecimento sobre aquele objeto específico e, ao mesmo tempo, sem que saiba, dá seu testemunho sobre a castração, ou seja, sobre a impossibilidade de tudo ensinar.

Na verdade, a própria relação do professor com seu objeto de conhecimento diz respeito à sua condição de sujeito desejante e a relação que estabelece com o conhecimento e com o ato de ensinar é um testemunho do modo como aquele sujeito lida com aquilo que não se pode saber.

Lajonquière (2004) afirma que os conteúdos transmitidos na escola são os conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, mas que esses conhecimentos não devem ser simplesmente passados de quem ensina para quem aprende, como se as crianças fossem tábuas rasas que recebessem de forma passiva esses conteúdos.

Mrech (2003a, p. 97) esclarece que:

O saber, que deveria ser uma construção do sujeito, passa a ser transformado pela Educação em um aprender a aprender o saber do outro concreto, e não, do Outro. Isto porque há a crença na Pedagogia atual de que o professor transmite um saber integral quando ensina ao seu aluno. O aluno teria apenas que aprender a aprender o saber que lhe foi ensinado.

É preciso apreender que há um saber que não se conhece, não tendo somente a consciência como lugar e, por isso, impossível de dizer exatamente o que se quer, tornando os enunciados incompletos e, assim, sem existir um saber que se admita como total. Como afirma Lacan (200-2001, p. 17), “[...] *a novidade é que o que a Psicanálise revela é um saber não sabido por si mesmo.*”.

Dessa forma, o saber inconsciente, como um saber que não se sabe, faz existir um saber que é do sujeito, mas que ele não conhece. Partindo daí, nota-se que o saber – tal como é visto pela Psicanálise – não preenche as características do saber que foi concebido desde Descartes, tendo a consciência como principal requisito. Pode-se, então, dizer que há pensamento onde não se pensa, ou seja, onde não há consciência, contradizendo as premissas do saber racional. Todo saber é atrelado ao sujeito que o enuncia, como destacam Figueiredo e Vieira (1997).

O que se ressalta é o saber furado, lacunar, vazado, onde se diz mais do que se sabe, sendo singular, porque depende de quem o enuncia. Dessa forma, não se acredita em um saber já dado *a priori*, cuja essência deve-se apreender objetivamente pela via de um método específico de investigação. O saber é imperfeito, é inconsistente em si, é um tecido de elementos conceituais em que a objetivação é apenas uma de suas dimensões.

Partindo desse pressuposto, o saber é incapaz de se transmitir sem resto, exigindo que se trabalhe com ele de outra maneira, sem que seja absoluto, sem que ele garanta a verdade. É exatamente a falta de uma garantia última que dá ao saber sua inconsistência (FIGUEREDO; VIEIRA, 1997).

O discurso universitário traz justamente a ideia de um saber que se transmite integralmente. O mestre endereça um saber ao discípulo, considerando-o um reservatório vazio a ser completamente preenchido. Descartes vai indicar que, para se chegar à universalização do saber, generalizando-o, é necessário apagar todo o vestígio do sujeito no saber produzido (LOLLO, 2013).

O termo universidade faz referência à universalidade, ao universalismo, apontando para uma doutrina que considera a realidade como um todo único, válido para os homens em geral. Dentro dessa tentativa de universalizar e generalizar o saber, a universidade, assim como a Ciência, foi marcada pela revolução científica do século XVII, compartilhando um ideal máximo que visava reduzir o sujeito a um homem idealizado, sustentado por uma busca desenfreada de saber, de tudo-saber (GABRIELI, 2008).

O discurso universitário se outorga a tarefa de transmitir esse saber que seria mensurável. Submetido à Ciência, usa a avaliação como instrumento da transmissão: “*A partir de um determinado conteúdo, que pode ser medido, há um esforço para avaliar que porção desse ‘todo’ foi transferida do mestre para o aluno. A operação de transmissão é considerada bem sucedida, até mesmo perfeita, se a transmissão é total, sem resto.*” (LOLLO, 2013, p. 15, grifo do autor).

Para a Psicanálise, que concebe a matéria do saber como um estado psíquico, sem forma definida, o instrumento de medida é necessariamente impreciso e produz uma perda, que é não apenas necessária, mas também, útil à operação da transferência. Assim, o saber não se transmite de forma integral e, sobretudo, não da mesma maneira, já que sua forma e sua qualidade se transformam em cada transferência. São assim, portanto, variadas e não determinadas a priori (LOLLO, 2013).

Na escola, os conhecimentos dizem respeito ao mundo físico, lógico-matemático, das letras ou das convenções da sociedade, podendo ser posto em signos e ser ensinado, ou melhor, ensi(g)nado ao outro. O mais velho ensi(g)na signos da cultura e os mais novos os apre(e)ndem. Assim, como declarado, o conhecimento é uma construção que ocorre na relação com o outro que transmite tais signos da cultura. Dessa forma, o conhecimento é a construção de um ordenamento das coisas que acontecem na história da humanidade, como uma estratégia lógica para explicar o mundo e sua transmissão é feita de forma consciente de geração para geração, como uma herança cultural (LAJONQUIÈRE, 2005).

Assim, Lajonquière (2004) esclarece que o sujeito, ao encontrar em seu caminho o conhecimento que já circula socialmente, por meio de uma série de atos ou ações significantes, irá (re)construí-lo. Dessa maneira, todo sujeito (re)constrói na ordem do significante aquilo que desde sempre já se encontrava feito. Esse conhecimento que os sujeitos (re)constroem está cifrado na ordem da linguagem e, portanto, o processo epistêmico acontece no campo do Outro. Assim, apesar de o sujeito (re)construir o conhecimento já existente a partir de suas ações, essas se articulam no campo do Outro e, dessa maneira, o sujeito extrai de suas ações aquilo que o Outro “já colocou” nelas.

Pois bem, se o processo epistêmico sempre implica a reconstrução de alguma coisa já construída por outros, o sujeito está reconstruindo então um conhecimento que é dos outros. Portanto, o sujeito (re)constrói o conhecimento arrancando-o dos outros, como explica Lajonquière (2004, p. 187): *“Nesse sentido, cabe afirmar que o conhecimento está cifrado em chaves significantes e que elas estão no Outro: todo sujeito deve apoderar-se dessas chaves para, decifrando-as, poder então cifrar (em-si e para-si) o conhecimento socialmente compartilhado.”*.

O sujeito (re)constrói o conhecimento do outro em si mesmo. Esse (re)construir em si é uma apropriação das chaves significantes, nas quais o conhecimento se encontra cifrado no Outro. Por estar o conhecimento estruturado na ordem do significante, sua (re)construção não só implica a (re)construção de um sujeito como epistêmico, mas também, a de um sujeito do desejo.

Na ordem do significante se articula o saber do sujeito sobre seu desejo e o conhecimento do sujeito sobre os objetos. Dessa forma, o sujeito (re)constrói o pensamento em si mesmo, enquanto se constrói como sujeito desiderativo e inteligente. Ou seja, o pensamento (re)processa-se a si mesmo e, nesse recombina, se significa um sujeito do saber e do conhecimento.

Portanto, quando se inventa um conhecimento novo, o criador não faz outra coisa senão recombina de maneira diferente o conhecimento já construído por outros. A recombinação, pelo fato mesmo de ser significante, produz um sentido além do que já existia, uma significação outra e até um novo conhecimento (LANJOQUIÈRE, 2004).

Desse modo, na escola, para que o conhecimento passe a fazer parte da cadeia estruturante do sujeito, é necessário que ocorra a sua (re)construção, de forma que o sujeito decifre os significantes do outro e os cifre para si, fazendo aquele saber que era do outro passar a ser *dele* também, só assim acontece a aprendizagem.

Mrech (2003a), em *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*, faz uma reflexão sobre a educação brasileira, colocando que o saber não é neutro, ele encontra-se erotizado, articulado às cadeias de gozo.¹⁷ Tanto os alunos como os professores encontram-se hoje sem vontade de aprender e estariam em um circuito de gozo pela via da repetição, onde não conseguem se perceber e refletir. Pesquisadores na área da Educação acreditam que falta informação, conhecimento e formação aos professores que, assim, não conseguem ajudar seus alunos, remetendo essa situação à ignorância.

Lacan escreve sobre a ignorância (2000-2001, p. 12):

[...] acabo de dizer que é uma paixão, não é para mim uma menos-valia, também não é um déficit. É outra coisa, a ignorância está ligada ao saber. É uma maneira de estabelecê-la, de fazer dela um saber estabelecido.

Assim, demonstra que ignorância não é o oposto do saber, mas um tipo de saber. É um saber que não quer saber, em seu nível mais baixo. Lacan (2000-2001) remete ao pensador renascentista Nicolau de Cusa que denominou de douda ignorância, o saber mais elevado, justamente aquele que admite os limites. É uma ignorância que sabe que ignora, uma ignorância que revela que há muito a saber.

¹⁷ Um prazer inconsciente que emerge na manutenção da inércia, fazendo com que o sujeito repita sempre os mesmos contextos, as coisas da mesma forma. O gozo, como libido fixada, está ligado à pulsão de morte. (Mrech, L. M. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 2003).

Assim, pode-se dizer que o que ocorre é que muitos professores não desejam saber, que querem continuar a ignorar, que são levados ao nível mais baixo do saber. Porém, por trás do saber levado a seu nível mais baixo, está o gozo. O gozo, como satisfação pulsional e paradoxal, leva o sujeito a viver o pior, a manter um circuito de vida onde não há mudança nem investimento energético, o que existe é apenas um cotidiano que se repete, pois “*O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo.*” (MRECH, 2003a, p. 91).

O sujeito não se coloca nesse estado sem uma ocorrência manifesta, o que o assenta nessa condição, de apagamento emocional e intelectual é a invalidação na construção do desejo por causa de um sistema pervertido e de condições mínimas de trabalho, situação que os professores brasileiros vêm vivendo há muito tempo. São tratados como objetos pelo sistema educacional e acabam por se tratarem assim também. Dessa forma, a energia libidinal dos professores encontra-se em nível mínimo sem forças para se ajudar e, conseqüentemente, ajudar seus alunos.

Assim Mrech registra (2003a, p. 93):

A Psicanálise tem sido um dos grandes instrumentos da sociedade para repensar os contextos humanos em uma ordem maior. Ela possibilita não apenas uma compreensão do mundo, mas a captura de uma lógica que se repete. Uma lógica que Freud revelou ser da ordem da pulsão de Morte e Lacan, do gozo.

Nessa situação instalada, professores e alunos não têm desejo de saber, por conseguinte, não conseguem decodificar o que acontece com eles, pois só eles mesmos podem dar a resposta de qual seria a melhor forma para saírem dessa condição. Para acabar com esse processo, é preciso que professores e alunos produzam um saber acerca de sua situação, diante das modalidades de gozo e do desejo de saber. É preciso fazer que cada um se implique em relação a sua própria vida, em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, ao seu processo de elaboração de saber.

Do contrário, o saber passa a ser transformado pela Educação em um aprender a aprender o saber do outro concreto. O saber que o aluno necessita para elaborar seu aprender não é o mesmo saber que os professores sabem e querem transmitir ao aluno. O saber ainda não foi revelado em sua magnitude, ele é um enigma: “*Para a Psicanálise, o saber é sempre uma elaboração individual do sujeito. Algo que ele tem que tecer, algo de que ele precisa dar conta. Uma esfinge que precisa ser decifrada por cada sujeito.*” (MRECH, 2003a, p. 97).

Na Psicanálise, o psicanalista reconhece seus limites e sabe que não se trata de transmitir um saber ao analisante, mas sim, de estabelecer condições para que o analisante possa falar e elaborar o saber inconsciente. O professor, nesse sentido, deve seguir a mesma trilha e proporcionar condições para que o aluno elabore seu próprio saber, ele precisa se permitir não saber.

No seminário XX, Lacan (2008a, p. 102) questiona: “*O que é o saber?*”. E ele responde que o saber antes de Descartes não era nada, porém depois de Freud, é o não-saber, é um saber que não se sabe e que se baseia no significante. O saber como efeito do significante.

Depois, Lacan (2008a, p. 103) pergunta: “[...] *quem é que sabe?*”. E responde com uma interrogação (Idem, Ibidem): “*Será que a gente se dá conta de que é o Outro?*”. Ou seja, o próprio significante. Assim, o sujeito do inconsciente é efeito do saber ou efeito de significante.

Dessa forma, Lacan, além de definir o saber como efeito do significante, define que o sujeito é efeito do saber. Pode-se dizer, então, que o saber é impossível de se inscrever, é impossível o saber todo, pois o saber inconsciente é um não-saber, é o que não pode ser sabido .

O que a Psicanálise instaura não é uma resposta aos desejos humanos, mas que o sujeito tome outro lugar – que era antes o lugar da exclusão – e passe a ocupar o lugar de sujeito da enunciação. A Pedagogia, dentro de uma perspectiva cientificista, exclui o sujeito de ser o protagonista na produção do conhecimento, pois esse já se encontra elaborado, cabendo ao sujeito simplesmente adquiri-lo para se tornar “sabido”.

Assim, a Pedagogia pretende levar o aluno na direção da aquisição do conhecimento por meio de métodos pedagógicos, em uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos. A Psicanálise, diferentemente, visualizando o sujeito dividido entre consciente e inconsciente, percebe a aprendizagem como a (re)construção do conhecimento do Outro a partir do saber pessoal. Assim, o aluno sai de uma posição passiva e atua na elaboração do saber em sua dupla dimensão: a do conhecimento formalizado pela escola e a do não-saber (inconsciente) que perpassa as relações educativas.

Piaget concebe o conhecimento como a ação sobre a realidade, transformando-a a fim de compreendê-la. É algo que ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos. A aprendizagem situa-se como um processo de aquisição em função da atuação (DANTAS; LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992). Essa maneira de conceber a aprendizagem não leva em consideração a subjetividade do

sujeito, pois entende que o objeto irá informar e o indivíduo, como participante de uma espécie, terá a condição de adquirir essa informação, transformando-a em conhecimento.

Mrech (2005), no artigo *O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: Novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação*, especifica o saber textual, diretamente atrelado ao inconsciente, e o saber referencial estabelecido pelas estruturas lógicas e pelas estruturas simbólicas, como um saber elaborado pela cultura. A pesquisadora esclarece que tanto Freud como Lacan frisam a importância dos dois saberes, porém eles sempre assinalaram “[...] a importância de não se tomar esse saber do Outro como saber do sujeito. Para ambos, é muito importante que o sujeito faça uma elaboração do seu saber textual, do seu saber que é singular.” (MRECH, 2005, p. 153).

A grande contribuição de Freud e de Lacan é passear pelo saber, sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser concluído. Assim, talvez, o grande desafio da escola seja não dar conta de tudo, seja poder se considerar inacabada.

4.4 A aproximação: Psicanálise e Educação

O campo da Psicanálise, como foi demonstrado, é bem delimitado e constituído em conteúdo próprio, no entanto pode contribuir muito para outras áreas, como, no caso, para a Educação. É possível na aproximação com a área educacional, pensar no processo educativo baseado na ética e no respeito à singularidade do sujeito, podendo ser instituído uma articulação entre o saber do sujeito do inconsciente, ancorado na Psicanálise, e o conhecimento formalizado, transmitido pela escola.

Ornellas (2011, p. 16) escreve sobre Psicanálise e Educação, afirmando que “[...] a psicanálise, por sua vez, não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas pode refletir sobre o que tem sido feito e contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio.”.

Historicamente, é antiga a tentativa de conectar a Psicanálise à Educação. Primeiro, foi a intenção de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, empreendida principalmente por Oskar Pfister e Hans Zulliger, na Suíça, no início do século XX. Depois, limitou-se ao esforço a que se dedicaram alguns analistas para transmitir a pais e professores a teoria psicanalítica, na empreitada de evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos. Anna Freud, a filha de Freud, foi a principal representante desse grupo. E, por fim, graças a um movimento que se iniciou na França, nos anos 1960, investiu-se em transmitir a

Psicanálise a todos os representantes da cultura, intelectuais de diversas áreas e interessados em ampliar sua visão de mundo. Esse movimento se estendeu ao Brasil e alguns educadores recorreram à Psicanálise como forma de encontrar novos instrumentos para a prática pedagógica (KUPFER, 2007).

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levantá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, *aplicar* esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir *efeitos de natureza diversa* na postura do professor.

(KUPFER, 2007, p. 76, grifo da autora)

Assim, o intuito não é fundir esses dois campos, mas favorecer o campo da Educação com elementos oriundos da Psicanálise. Freud e Lacan foram psicanalistas que, apesar de abordarem de maneira discreta a Educação, contribuíram de forma proveitosa para as práticas educacionais.

Mrech e Rahme (2011b) assinalam a importância de focar a Educação a partir da Psicanálise, pois, atualmente, a escola assumiu uma série de responsabilidades além do ato de instruir, tornando o projeto educacional com demandas sociais excessivas e, portanto, a face da impossibilidade se mostrou mais presente no dia a dia. A Psicanálise traz indagações que propõem pensar o imprevisível da Educação, trabalhando para que essa deixe de buscar formas standardizadas para enquadrar a singularidade do sujeito.

Freud afirmava que educar, fazer política e psicanalisar eram atos impossíveis, pois nunca se realizariam da maneira como se pretendia, sempre haveria algo que não se poderia prever, que não se conseguiria apreender e, assim, geraria uma situação de desconforto, porque o processo não se estruturaria da maneira previamente considerada como a mais adequada.

Por sermos seres falantes, seres da linguagem, o mal-estar na cultura é incurável e não se pode adotar um ideal da adaptação. Por esse motivo, nenhum método pedagógico, nenhum governo e nenhum sistema de investigação, inclusive a Psicanálise, poderão prometer um bem supremo para o ser falante.

Assim, percebe-se um impasse entre esses dois campos: a Educação propõe uma busca de previsibilidade e controle, retirando de cena o não-saber, ao passo que a Psicanálise parte da consideração de um saber desconhecido pelos sujeitos, que se articula com seu desejo inconsciente, e da impossibilidade de controle sobre isso. Porém é justamente nesse ponto que a Psicanálise traz uma grande contribuição à Educação, revelando o inesperado diante do saber.

Segundo Mrech e Rahme (2011b, p.13), “[...] *na prática educativa, estamos sempre em um território de mal-estar, no qual o impossível, em algum momento, surgirá.*”. A Educação busca parâmetros e normatizações, com o objetivo de enquadrar o sujeito no modelo social, sob uma linguagem direcionada a todos. A Psicanálise opera em outra direção: ela traz sempre a impossibilidade a que Freud se referia, porém, longe de recuar, ela convida a avançar, a ir além dos dados imediatos.

Diniz (2011a) aposta na contribuição da conexão entre Psicanálise e Educação quando afirma que uma experiência de ensino deve necessariamente levar em conta a parcela inconsciente tanto daquele que aprende como daquele que ensina. Essa afirmação significa dizer que se devem considerar os processos inconscientes que atravessam a relação de um sujeito com o objeto de estudo, porém a questão do inconsciente ainda é estranha à Pedagogia.

A arte de educar, segundo Pereira, Santiago e Lopes (2009, p. 142), é marcada por incongruências, surpresas e insurreições cotidianas, porém a Educação não pode ser reduzida...

[...] apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutro feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incerteza, sobre as quais a Psicanálise parece ter algo a dizer.

Assim, a Psicanálise vem nos conduzir por aquilo que se tornou sua base mais fecunda: a constituição da subjetividade humana como impossível de conhecer alguma reta razão.

Dessa forma, a aproximação entre Psicanálise e Educação, longe de ser uma conexão fácil, por serem áreas estruturalmente distintas, aposta na prática pedagógica como um ato singular, possibilitando uma nova forma de se olhar a aprendizagem escolar.

5. METODOLOGIA

A legitimação da Psicanálise dentro da universidade enfrentou muitos entraves, porém, perante tudo o que já foi feito nesse campo de investigação, é possível refletir hoje a respeito das características da pesquisa acadêmica nessa área.

Até mais ou menos o fim da década de 1970, houve grande produção de trabalhos e de pesquisas ditas como de *orientação* psicanalítica, mas, a partir dos anos oitenta surgiram, em maior número, trabalhos que se utilizavam claramente da *metodologia* psicanalítica (SAFRA, 2001).

Safra (2001) argumenta que é interessante observar esse processo na produção de conhecimento com o uso do vértice psicanalítico, pois, na academia, havia uma oposição ao reconhecimento da Psicanálise como um método legítimo e assim, os professores/pesquisadores, como tinham a preocupação de que seus trabalhos fossem reconhecidos como pesquisas científicas, utilizavam-se de metodologias que pudessem oferecer maior legitimidade dentro da universidade e empregavam a teoria psicanalítica somente como referência na interpretação de seus dados. O mesmo autor (2001, sp, grifo do autor) completa:

[...] De qualquer forma, gradualmente, surgiram cada vez mais nos programas de pós-graduação trabalhos que realmente utilizavam não só a teoria psicanalítica, mas o *método psicanalítico* na produção de conhecimento dentro das universidades. Apareceram profissionais com sólida formação em psicanálise e competentes em metodologia e epistemologia em pesquisa que passaram a pesquisar, orientar trabalhos e a produzir textos de excelente qualidade, que facilitaram a legitimação da psicanálise na produção de conhecimento pela academia. Paralelamente, a Sociedade de Psicanálise deixou de ser a única instituição formadora de psicanalistas, o que relativizou o poder que tinha sobre os seus membros. Esses dois fenômenos permitiram que a psicanálise pudesse ocupar um lugar significativo dentro das universidades.

A Psicanálise, desde a sua origem, surge não só como terapêutica, mas também, como um método de investigação, porém se percebe que o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um processo. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico, diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana e, assim, apresenta como princípio fundamental o

processo investigativo não conclusivo. O fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto e controle de variáveis, não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, dado, principalmente, pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico (SAFRA, 2001).

Segundo Nogueira (2004), a metodologia científica em Psicanálise confunde-se com a própria pesquisa, ou seja, a própria Psicanálise é uma pesquisa. Esse pesquisador destaca que, para entender a obra de Freud e, particularmente, a obra de Lacan, é necessário compreender que a Psicanálise inaugura algo de novo: o inconsciente.

Freud fez uma mudança radical em como lidar com os pacientes, pois não os considerava apenas como objeto de investigação, simplesmente examinando-os, mas estabeleceu com eles uma relação e, fundamentalmente, a Psicanálise é uma relação entre falantes. O Pai da Psicanálise se propôs a tratar seus pacientes não investigando seus organismos, mas levando-os a falar, de forma que associassem livremente. Assim historia Nogueira (2004, sp): “*Quando Freud propôs a associação livre aos seus pacientes, ele introduziu um novo método de investigação [...]*”.

De acordo com os estudos de Mezan (1993), a pesquisa em Psicanálise nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Normalmente, a dissertação exigida nos cursos acadêmicos limita-se a, basicamente, apresentar e contrapor habilidosamente o que outros autores já disseram acerca do tema, e não avança em nada. A Psicanálise exige uma postura diferente do investigador, legitimando o trabalho quando “[...] *atravessado de lado a lado pelo seu próprio objeto – o inconsciente – mediante sua personificação no sujeito que pensa e escreve [...]*” (MEZAN, 1993, p. 89). Desse modo, o trabalho de pesquisa em Psicanálise parte do singular, tentando apreender as determinações dessa singularidade.

Nas ciências formais, o conceito operacional e organizador é o de estrutura e os procedimentos fundamentam-se na racionalidade; nas ciências empírico-formais, o critério de cientificidade é o teste de realidade quando da verificação empírica, enquanto que, nas ciências humanas, o critério de cientificidade é a crítica e o conceito operacional e organizador é o símbolo, a experiência da verdade faz-se na busca do consenso (REZENDE, 1993).

Assim, Rezende (1993, p. 105) explica que investigar em Psicanálise é interpretar a polissemia das situações observadas, diferentemente do que ocorre nas ciências formais e empírico-formais, nas quais o ideal é a univocidade, de tal modo que uma proposição científica “[...] *seja entendida no mesmo sentido, em qualquer tempo, em qualquer lugar, por qualquer pessoa*.”. E não há lugar para interpretações: você entende ou não.

O mesmo raciocínio não ocorre com a investigação em Psicanálise, pois está às voltas com a complexidade característica da polissemia, a tal ponto que o processo não poderá continuar, se antes não se interpretarem os dados investigados. E mais: a interpretação se faz necessária sempre que há mais de um sentido, sempre que houver entendimentos diferentes sobre a mesma coisa.

A psicanalista Silva (1993), longe de discutir a incompatibilidade entre Psicanálise e Ciência e de pensar em um modelo *certo* para tratar o científico, defende uma reflexão a respeito de metodologias que diferem para atender de maneira mais adequada às especificidades de seus diferentes objetos.

Assim, Silva (1993) destaca que o apego a um mesmo modo particular e institucionalizado de pensar sob o rótulo nomeado Ciência designou o método científico, cuja aplicação levaria o conhecimento independentemente de quem o aplicasse – assim sendo universal e, portanto, útil à coletividade. Esse fato gerou entre outras coisas, o crédito de verdade, fazendo muitas pessoas acreditarem na existência de uma comunidade de cientistas pensando por elas e isentando-as de pensar por si mesmas. Nas palavras de Silva (1993, p. 15, grifo do autor): “[...] ‘*Científico*’ ficou sendo sinônimo de ‘*verdadeiro*’. E, assim, sub-repticiamente, a ciência quase se converte na religião do século XX.”.

Porém a mesma autora (SILVA, 1993) recorda que com o surgimento da Psicanálise, esse panorama se alterou e dessa forma, a metodologia sofreu uma mudança radical, abandonando o modelo sujeito-objeto da ciência positiva, segundo a qual o sujeito pensava um mundo objetivo. Assim, a pesquisa em Psicanálise vai considerar um relacionamento íntimo em que sujeito e objeto, praticamente, criam-se mutuamente. O novo modelo não vai se debruçar tanto sobre o objeto de conhecimento, mas, principalmente, sobre o aparelho que o realiza.

A nova óptica abandona o ideal em favor do real e descobre que o erro não assinala uma falha, mas sim, uma interferência que constitui toda a experiência, algo que não faz parte da cena, mas que acontece nos bastidores. Assim, há uma inversão de foco: do palco para os bastidores, ou seja, da razão para o inconsciente.

Freud, segundo escreve Silva (1993), inventou não só a Psicanálise, mas também, um método de pesquisa e a empregou não apenas no *setting*, mas também, fora dele. Dessa forma, o método em Psicanálise apresenta como característica a associação livre e a atenção flutuante que significa a captação de material sem crítica ou intenção pré-determinada, de tal modo que o método da Psicanálise distingue-se por abertura, construção e participação.

Esta pesquisa trata dos sujeitos e da aprendizagem escolar, assim como, da insatisfação da investigadora com o já-sabido na área educacional e, desse modo, fez-se imperativo seguir por outras áreas de estudo.

Mobilizada por experiências subjetivas, a pesquisadora se baseou no método psicanalítico para compor a pesquisa, porém que fique claro que não se teve a intenção, durante os encontros com as crianças, de se instalar uma sessão terapêutica, mas sim, utilizar o método psicanalítico para escutar as entrelinhas, considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos, interpretar a polissemia das situações e, por fim, inverter o foco: do palco para os bastidores, assim produzindo reflexões e questionamentos.

Como professora, a pesquisadora se vê muitas vezes acuada, quando as crianças se mostram impedidas diante do processo de aprendizagem. Essas situações causam sensação de impotência, sobretudo, por ter que encaminhá-las para profissionais de fora da escola, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Dessa maneira, as perguntas que se fazem são: como será que a aprendizagem escolar está acontecendo atualmente? Será que as crianças se sentem implicadas no seu processo de aprendizagem? Será que é possível auxiliá-las, para que não cheguem a ponto de fracassar na escola? Perguntas como essas fazem a professora-pesquisadora buscar respostas, contudo não se tem a finalidade de responder questões tão complexas, mas sim apenas discuti-las, para que se abram possibilidades além de parâmetros e metodologias, permitindo visualizar a prática educativa dentro de uma vertente singular.

Assim, ouvindo a opinião das próprias crianças a respeito da escola, do saber e de seus professores, elementos fundamentais no processo educacional, pretendeu-se investigar o processo de aprendizagem escolar de cada uma delas. A coleta de informações, dessa maneira, foi realizada junto aos alunos, para conhecê-los segundo eles mesmos, considerando-os sujeitos desejantes. Dar a palavra a eles permitiu que se olhasse além dos sentidos comuns, escutando o que eles tinham a dizer.

Mrech (2003a) destaca a importância de resgatar a criança por meio da sua fala, da sua palavra, alertando para o quanto ela se encontra misturada às concepções que pais, professores e especialistas fazem dela. A pesquisadora lembra que a Psicanálise faz uma crítica às formas prévias de conceber a criança, as quais são tecidas a partir das chamadas teorias do desenvolvimento estabelecidas por adultos. Isso porque cada criança é única e, não necessariamente, coincide com as fases das construções teóricas, daí a necessidade de que a própria criança conte quem ela é e como ela pensa, ao invés de colocá-la no lugar daquele que não sabe e deduzir como ela pensa e age. A palavra da criança precisa ser resgatada e, nas

palavras da própria Mrech (2003a, p. 109) “[...] *para que ela deixe de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos, para se investigar como ela pensa, sente, percebe o mundo à sua volta [...].*”.

Bastos (2009) escreve sobre a importância da escuta na Psicanálise, estabelecendo uma diferença entre escutar e ouvir. Ouvir estaria relacionado ao sentido da audição, enquanto o escutar significaria prestar atenção para ouvir, dar ouvido a algo. Portanto a atenção é uma função específica da escuta, porém flutuante, ou seja, não seleciona nem se detém em nenhum ponto da fala, pois somente assim é possível se desprender das influências conscientes e deixar a atenção uniformemente suspensa, sem se fixar a um ponto qualquer.

A atividade que se desenvolveu possibilitou aos participantes se expressarem, falarem e implicarem seu desejo, uma vez que, segundo Bastos (2009), a noção de escuta encontra-se atrelada ao conceito de inconsciente, na medida em que a palavra é uma possibilidade para a investigação das próprias formações inconscientes. Assim, a escuta se torna uma ferramenta imprescindível para a investigação da subjetividade.

Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) pontuam que a palavra é o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que se diz, onde se articula o real em sua singularidade.

Assim, este trabalho, embasado no método psicanalítico, vai além dos controles e previsões da pesquisa científica tradicional e revela o sentido implícito nas relações educacionais. Mezan (1993) lembra que abordar a aproximação da Psicanálise com a academia significa pensar o objeto pelo avesso, em busca de outras redes de significações, utilizando outros meios de controle e previsões, os quais são normalmente empregados na pesquisa científica.

Diante do exposto, entende-se que a Psicanálise não segue metodologias tradicionais nem pensa em um mundo objetivo. O que aqui se propõe é uma metodologia que deve ser tecida ao longo de todo processo investigativo por meio da fala e de uma escuta direcionada ao que há de mais particular em cada sujeito, não havendo lugar para a possibilidade de universalização. Essas diferenças na pesquisa psicanalítica foram decisivas para a investigação proposta, pois possibilitou acessar a singularidade dos sujeitos, a ideia de não completude e a busca daquilo que escapa aos significantes.

Para atingir os objetivos propostos, foram realizados seis encontros com duração de cerca de cinquenta minutos cada um, período durante o qual as crianças participantes falaram a respeito de seus posicionamentos diante da escola, do saber e dos professores. A pesquisa foi montada dessa maneira, pois, durante a elaboração do projeto para o exame de

qualificação, foi realizado um ensaio com intenção de perceber se a forma como a pesquisa estava estruturada surtiria efeito. E se notou que, arquitetada em um único bloco, durante o qual se questionaria sobre todos esses assuntos, não seria proveitoso. As crianças se cansaram facilmente e reclamaram que os assuntos se repetiam. Então, com o intuito de que se sentissem à vontade e de que os encontros se tornassem prazerosos, esses foram divididos em seis blocos, cada qual com um assunto específico, inspirando-se em Charlot (1996). Ainda, por se tratarem de crianças, foi dada certa ludicidade a cada encontro, utilizando-se de recursos imaginários e simbólicos e, assim, se chegou ao que se segue abaixo:

- 1º encontro: conversa de abertura e dinâmica de apresentação (Apêndice A)
- 2º encontro: coleta de dados dos alunos – ficha do aluno – individual (Apêndice B);
- 3º encontro: questionamento a respeito da escola (Apêndice C);
- 4º encontro: questionamento a respeito do saber (Apêndice D);
- 5º encontro: questionamento a respeito dos professores (Apêndice E);
- 6º encontro: conversa de fechamento (Apêndice F).

O grupo foi formado por seis crianças na mesma faixa etária e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, eleitas por, supostamente, já dominarem a leitura e a escrita. Todas as crianças são de escolas públicas localizadas na região central da cidade de São Paulo e foram escolhidas de modo que houvesse três alunos com bom desempenho escolar e três com baixo rendimento.

O trabalho foi desenvolvido dentro de um centro educacional no bairro da Bela Vista que tem convênio com a Prefeitura de São Paulo e é mantido pela Igreja Católica. O centro educacional atende cerca de 450 crianças e adolescentes de baixa renda no contra turno escolar, com idade entre seis e dezoito anos. Suas principais atividades são: orientação nas atividades escolares, reforço escolar, aprendizado de instrumentos de orquestra, coral, iniciação e teoria musical, esportes em geral, literatura, raciocínio lógico, artes e artesanato, dentre outras.

O espaço do centro educacional conta com oito salas de aula, nas quais ficam, em cada uma, cerca de trinta a quarenta e cinco crianças, agrupando até três séries escolares em uma mesma turma. Há também uma biblioteca, um salão para festas, uma sala para aula de música, sala de jogos, quadra, espaço para recreação e cantina.

A participação das crianças na pesquisa, segundo os critérios propostos pela investigadora, foi determinada pelo professor que atende a sala com estudantes do 5º ano e pelo diretor do centro educacional. Foi usado como base para seleção o boletim de notas das crianças, as avaliações escolares, as tarefas que trazem da escola, as conversas com as

coordenadoras das escolas envolvidas e atividades desenvolvidas no próprio centro educacional.

Nesse trabalho, entende-se por aluno com baixo desempenho escolar aquele que não atinge a média necessária para ser promovido ou que, apesar de não ser reprovado, sofre pela condição de aluno medíocre ou desinteressado.

É importante deixar registrado que a leitura realizada, durante o processo de pesquisa com as crianças, foi a partir do olhar de uma professora-pesquisadora, sem a pretensão de se fazer uma captura completa, sem furos, pois, como um tonel que vaza, algumas palavras e suas significações, escorreram.

5.1 Caracterização dos sujeitos

Os nomes dos participantes foram trocados, para preservar suas identidades.

CLARA

Clara tem onze anos, nasceu no Piauí e veio para São Paulo com dois anos de idade. Mora com sua família: mãe, pai e um irmão de quinze anos. O pai é segurança e estudou até o Ensino Médio, a mãe trabalha em uma creche, tomando conta de crianças, porém tem formação em enfermagem. Sua casa fica na região central da cidade e é composta por quatro cômodos: cozinha, sala, quarto dos pais e banheiro. Ela dorme com o irmão na sala, local onde também faz suas tarefas escolares.

A aluna está matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, que terá para este trabalho o codinome de *Escola Maria Augusta*, no centro da cidade de São Paulo. Segundo seu relato, a escola não tem quadra de esportes, biblioteca ou laboratórios, só possui um pátio para brincar na hora do recreio, além de uma cantina. Sempre estudou nessa escola e nunca repetiu o ano. No período da tarde, fica no centro educacional e, depois, participa de um projeto chamado *Abrace seu Bairro*, do Hospital Sírio Libanês. Já logo nos primeiros encontros, disse gostar de estudar e de ir para a escola.

Ela faz diversas atividades extracurriculares, como: sapateado, capoeira, karatê, natação, balé, estuda violino, faz a catequese e ainda é brinquedista mirim, além de participar de um clube de leitura próximo ao centro educacional.

Segundo a entrevistada, sua rotina é bem intensa: faz aula particular de sapateado antes de ir para escola em alguns dias da semana (Ela conta que sua avó era professora de sapateado e, então, estuda para um dia apresentar um número para ela, que mora no Piauí). Depois, vai para escola das 7h às 11h30min. Às 13h, chega ao centro educacional, onde fica até às 17h e lá faz diversas atividades, dentre as quais, a lição de casa e aulas de violino. Quando sai do local, vai para o projeto social do Hospital Sírio Libanês, *Abrace seu Bairro*, onde pratica natação, balé, karatê e capoeira em diferentes dias da semana, inclusive aos sábados. Durante a semana, permanece nesse local até às 18h30min. Aos sábados, frequenta, de vez em quando, o clube de leitura e, aos domingos, é brinquedista mirim na Pastoral da Criança.

Clara é uma criança alegre, carinhosa, simpática e gosta muito de falar. Foi descrita como boa aluna e, de fato, foi essa a impressão que deixou na pesquisadora. Ela participou de forma intensa e desinibida durante todo o processo e, em algumas situações, pareceu utilizar um discurso que não lhe pertencia, e sim, aos adultos, pois empregou palavras incomuns para sua faixa etária, chamando a atenção da pesquisadora. Não faz nenhum tipo de terapia e nunca fez.

ANA

Ana tem onze anos, é a filha caçula de uma família composta por mãe, pai e duas irmãs, porém a mais velha é filha do primeiro casamento do pai e mora com a mãe. O pai estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental e, atualmente, está desempregado e doente, com câncer. Antes, trabalhava como manobrista em um estacionamento e a mãe é diarista, estudou até o 9º ano do Ensino Fundamental. Sua casa fica na região central da cidade e, segundo Ana, ela e a irmã têm um quarto só para elas, que é o local onde estuda.

A menina está matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no centro da cidade de São Paulo (estuda na mesma escola e turma de Clara). Segundo seu relato, a escola não tem quadra de esportes, biblioteca ou laboratórios, só possui um pátio para brincar na hora do recreio, além de uma cantina. Antes, estudava em outra escola da região, porém seus pais a achavam “bagunçada”, segundo relato de Ana, e local onde aprendeu muitos “palavrões”.

Ana nunca repetiu o ano, porém logo declarou que não gosta da escola nem de estudar, porque na escola só tem gente “burra”, de acordo com suas palavras.

Na parte da tarde, fica no centro educacional e, além das tarefas habituais, estuda violoncelo.

Ana é uma criança aborrecida e irritada, porém carinhosa, tem dificuldade para se expressar, não utiliza corretamente a Língua Portuguesa, cometendo muitos erros ao falar. Quando isso acontece, é repreendida e debochada pelos colegas, situação que a deixa muito impaciente.

No primeiro encontro, quando estávamos nos conhecendo, ela disse que sofria *bullying* dos colegas, mas que não ligava para a situação. Por diversas vezes, durante os encontros, pareceu que tinha mais para falar do que conseguia e dava a impressão de que lhe faltavam palavras enquanto dialogava. A menina participou de forma inibida, com receio do que a investigadora e seus amigos pudessem pensar a seu respeito. Foi descrita com baixo desempenho escolar e não faz nenhum tipo de terapia nem nunca fez.

JOÃO

João tem onze anos, é o filho caçula de uma família composta pela mãe e um irmão. Sua mãe trabalha como auxiliar de cozinha em um restaurante em alguns dias da semana e, em outros, é diarista. Ela estudou até o 2º ano do Ensino Médio. Sua casa fica na região central da cidade e tem dois cômodos: um banheiro e outro, que serve de cozinha, quarto e sala. Ele e o irmão estudam na mesa da cozinha ou no colchão onde dormem (como acabaram de mudar para essa casa que a mãe comprou, não tem camas, ainda dormem no chão, em colchões).

Ele está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no centro da cidade de São Paulo (estuda na mesma escola de Clara e Ana, porém em turma diferente). Segundo seu relato, a escola não tem quadra de esportes, biblioteca ou laboratórios, só possui um pátio para brincar na hora do recreio, além de uma cantina. Nunca repetiu o ano e adora estudar.

Na parte da tarde, o menino fica no centro educacional onde faz aulas de violão e canto, além da catequese. Aos domingos, é coroinha na Igreja.

João é esperto, carinhoso, simpático e gosta muito de falar. Foi descrito pelo professor do centro educacional como bom aluno. Participou de forma desinibida durante o processo, integrando-se em todas as situações. Não faz nenhum tipo de terapia e nunca fez.

NICO

Nico tem onze anos, é filho único e mora com a mãe e o pai. O pai é zelador e estudou até o 9ª ano do Ensino Fundamental, a mãe trabalha como garçomete em um restaurante e estudou até o 3º ano do Ensino Médio.

Ele está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no centro da cidade de São Paulo que terá o codinome de *Escola Alves*. Segundo seu relato, a escola possui quadra de esportes, biblioteca, laboratórios, porém estão desativados, e um pátio para brincar na hora do recreio, além de uma cantina. O local onde estuda foi definido por Nico em duas partes, o prédio histórico bonito e o prédio novo, que está todo quebrado e é muito feio. Por enquanto, estuda no prédio feio, mas não vê a hora de mudar para o outro, o que acontecerá em breve. Sempre estudou nessa escola e nunca repetiu o ano. Já logo nos primeiros encontros, disse gostar de estudar e de ir para a escola. Na parte da tarde, fica no centro educacional e, além das atividades habituais, estuda violão.

Nico é um menino bem educado e interessado, que procurou cooperar durante todo o processo. É carinhoso, simpático e deu a impressão de ser maduro para a idade, veste um semblante de *gentleman*. Foi descrito como bom aluno e foi essa também a impressão que deixou na pesquisadora. Ele disse que estuda porque quer ser jogador de futebol ou advogado e é por isso que é importante se dedicar aos estudos. Não faz terapia e nem nunca fez.

JÚNIOR

Júnior tem onze anos e mora com o avô e a avó. Sua mãe mora com o marido que não é o pai de Júnior. Sua avó é auxiliar de enfermagem e diarista; e seu avô é taxista. Não descreveu sua casa, só disse que, quando precisa estudar, utiliza a mesa da cozinha e que quase nunca tem a ajuda dos avós.

Ele está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no centro da cidade de São Paulo que receberá o codinome de *Escola Carvalho* nesse trabalho. Segundo seu relato, a escola não possui quadra de esportes, a biblioteca é improvisada, não tem laboratórios e somente há um pátio e uma cantina. Nunca trocou de escola e nunca repetiu o ano.

Na parte da tarde, fica no centro educacional e, além das atividades habituais, estuda violão.

Júnior é um menino educado e reservado. Procurou cooperar durante todo o processo. Ele tem o hábito de refletir antes de dar sua opinião sobre alguma coisa e, se é interrompido por uma criança, não solicita sua vez, deixa que outros falem. Foi descrito pelo centro educacional com baixo rendimento escolar.

O entrevistado, atualmente, não faz terapia, mas já fez. Consta em sua ficha no centro educacional que, por causa da dificuldade de aprendizagem, foi encaminhado a uma psicopedagoga que relatou que Júnior era bastante inseguro, tinha um forte desejo de proteção e dependência materna, além de falta de confiança nos contatos sociais e imaturidade.

CARLOS

Carlos tem onze anos, mora com a mãe, o pai e a irmã de seis anos. Ele tem mais dois irmãos adotados, que já são adultos e moram sozinhos, porém fica confuso em precisar o número de irmãos, assim como sua data de nascimento. Sua casa, segundo seu relato, é grande, ele tem um quarto só dele, onde costuma estudar, porém às vezes usa a mesa da cozinha ou o sofá. Mora afastado do centro, em um bairro no extremo da região Sul. Ele vem toda manhã com a tia para a escola e, depois, vai para o centro educacional. Sua mãe é diarista e seu pai, cabeleireiro (tem salão próprio). Seus pais estudaram até cerca do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ele está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no centro da cidade de São Paulo (estuda na mesma escola de Nico, porém em outra turma). Segundo seu relato, a escola possui quadra de esportes, biblioteca, laboratórios e um pátio para brincar na hora do recreio, além de uma cantina.

Na parte da tarde, ele fica no centro educacional e, além das atividades habituais, estuda violão e faz reforço escolar.

Carlos é um menino que adora fazer graça e, em todos os encontros, mudava o rumo do assunto discutido e era repreendido pelo grupo. Não mostrou interesse em participar, porém não queria desistir. Estava sempre impaciente, ficava se movimentando sem parar, a ponto de incomodar as outras crianças. Deu a impressão de sempre querer estar no próximo compromisso. Ele foi descrito pelo centro educacional com baixo rendimento escolar. Não faz terapia, mas já fez.

6. ANÁLISE DOS ENCONTROS

A partir das conversas com as crianças, foram levantadas algumas de suas impressões a respeito da escola, dos professores e acerca do saber. Vale ressaltar que será analisado apenas o que me saltou aos olhos e me fez refletir sobre o processo de aprendizagem escolar de cada participante. Como sujeitos tecidos pela linguagem, não se teve a finalidade de apreender as verdades dos fatos, mas sim, aquilo que ressoasse como importante para mim, como professora-pesquisadora.

Nos trechos que se seguem retirados das falas durante os encontros, a letra P denomina a Pesquisadora.

Conversa de abertura e dinâmica de apresentação

A conversa de abertura e a dinâmica de apresentação foram elaboradas para estabelecer o primeiro contato. Nesse encontro, sentamos em círculo no salão de eventos do centro educacional e as crianças ficaram sabendo que iríamos conversar sobre a escola e alguns elementos que a envolvem.

Esse fato gerou muita ansiedade, porque eu disse que estaria ali para ouvi-los. Percebi então que a euforia que se instalou no ar foi pelo direito à palavra, à possibilidade de expor seus desejos. A impressão que deu foi a de que eles nunca tiveram a oportunidade de falar sobre algo que pertencia a eles: a escola, o estudo, os professores, o processo de aprendizagem etc.

A intenção, então, nesse momento, era informar sobre o trabalho de pesquisa, conhecê-los e ser conhecida, além de fazer com que as crianças se sentissem à vontade ao longo do processo, com o objetivo de que falassem o que viesse à cabeça. Porém alguns não se contiveram e, mesmo com a instrução de que teriam que dizer o próprio nome e contar um pouco sobre sua história, além de dizer a idade e o nome do local onde estudavam, muitos deram sua opinião a respeito da escola.

Nota-se nos trechos a seguir:

P: [...] Agora, como que você se chama (a pesquisadora aponta para a próxima criança da roda).

Nico: Eu me chamo Nico, tenho 11 anos e estudo na escola estadual Escola Alves. Eu acho a escola bem legal!

Carlos (interrompe): Ah! Eu esqueci: – Eu não gosto da escola!

P: E você, Nico, sabe por que tem esse nome?

Nico: Balança a cabeça negativamente.

P: Não?

Carlos (fala ao fundo): A escola é puxada!

Ou ainda em outro trecho:

Clara: Meu nome é Clara, eu tenho 11 anos e o significado do meu nome: Cla-ra, é o nome de uma flor que, quando Maria era jovem, ela não tinha Jesus ainda, ela nem conhecia José ainda, ela era uma criança mais ou menos adolescente. Quando ela estava triste, angustiada visitava um campo que tinha muito essa flor e aí meu nome é em homenagem a essa flor.

P: E você tem quantos anos?

Clara: Eu tenho 11 anos.

P: Ah, é! Você já me falou!

Clara: Eu estudo na Escola Maria Augusta. Eu gosto muito da minha escola, só que às vezes, não é a escola... É os colegas que dá algumas mancadas, aí não quero mais ir para escola, dá raiva dos professores, chuto a cama, machuco meu pé...

Dar voz ao outro permite que ele se revele, significa permitir que ele exponha sua singularidade, pois conquista um lugar de enunciação numa história, um lugar para discorrer e advir e, assim, se implicar nos acontecimentos ao seu redor. Esse fato me fez refletir sobre até que ponto as escolas estão abertas para escutarem seus alunos sobre o cotidiano escolar e tudo o que ele abrange.

A dinâmica que se seguiu envolvia o nome próprio e foi escolhida pela importância que o nome tem tanto para a Educação quanto para a Psicanálise. Quando a criança entra na escola, uma das primeiras lições que aprende diz respeito ao nome próprio, incentiva-se a criança a identificar as letras do seu nome e aprender a escrevê-lo. Assim é porque o nome a representa civil e socialmente e é através do nome e do seu sobrenome que ela se diferencia

de outras pessoas ou se identifica com elas, iniciando seu processo de pertencimento a grupos sociais e lugares (SILVA, 2011).

Segundo Silva (2011), para a Psicanálise o nome próprio vem permeado de sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito como palavra e não pode ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta.

A Psicanálise esclarece que a especificidade do trabalho com o nome próprio deve considerar aspectos como identificação, função nomeante, unicidade e é nessa perspectiva que permite reconhecer um estatuto singular, ligado à constituição subjetiva. Para tanto, é necessário que se considere o nome próprio referindo-se à relação nome/pessoa, o que, por si só, já traz uma diferença desse sobre as demais palavras. O nome possibilita a diferenciação simbólica de cada um dos membros de uma família, ao mesmo tempo em que assegura a agregação simbólica de todos em um grupo (SILVA, 2011).

Bosco (2005, apud SILVA, 2011) afirma que um sujeito, ao dar o nome a uma criança, abre um lugar para essa na cadeia significante, permitindo que ela seja contada como mais uma, pois, sem o nome não há sujeito no campo do Outro. Ainda segundo a autora, a criança depende do significante que vem do Outro, para poder se significar e ser significada como sujeito, o qual confere valores simbólicos a suas manifestações.

Silva (2011) lembra que, no Seminário IX, Lacan chama a atenção dos psicanalistas sobre o nome de seus pacientes, pois, segundo ele, algumas dissimulações ou apagamentos do nome próprio podem ocultar as relações que o sujeito põe em jogo com o outro.

Durante a dinâmica de apresentação, chamou-me a atenção o fato de algumas crianças apresentarem certo tipo de embaraço em relação ao nome próprio, como Júnior:

P: Você gosta do seu nome?

Júnior: Ah, eu gosto (com expressão mais para o não gosto)... mas eu gosto mais do sobrenome.

P: Como é seu sobrenome?

Júnior: Júnior.

P: Ah! Júnior! Você sabe o que quer dizer o sobrenome “Júnior”?

Júnior: Não!

P: Seu pai tem o mesmo nome que você, não tem?

Júnior (parou e pensou): Tem!

P: Então, quando a gente coloca o nome de Júnior no filho, é porque o filho tem o mesmo nome do pai. Ele colocou o mesmo nome dele em você e colocou Júnior para dizer que você é o pequenininho. Entendeu?

Júnior: Fez com a cabeça que sim!

Carlos, assim como Ana, diz não gostar do nome:

Carlos: Meu nome é Carlos. Tenho 10 anos. Estudo na Escola Alves. Ih... (parou e pensou) meu signo é capricórnio, ih... eu tenho 10 anos...

P: Você sabe por que você se chama Carlos?

Carlos (pensou): minha mãe que meu deu esse nome, por causa... minha mãe e meu pai que me deu esse nome, porque ela achava bonito e eu não sei o resto...

P: E você? Gosta do seu nome?

Carlos: Mais ou menos.

P: Por que mais ou menos? E um nome tão lindo! Você queria se chamar como?

Carlos: Pedro.

P: Pedro? Nome lindo também! Os dois!

Carlos: Ou Kauã.

[...]

Ana: Meu nome é Ana, tenho 11 anos e estudo na Escola Maria Augusta. Eu não gosto do meu nome e minha mãe me deu esse nome, porque meu pai parecia muito com o “Marcelinho Carioca”, aí o nome dele é Edilson, mas o apelido é Marcelo. Aí, minha mãe esperou eu nascer, aí eu sou a cara do meu pai, aí minha mãe colocou Ana.

P: Quantos anos você tem?

Ana: Eu tenho 11 anos.

P: Mas você tem um nome tão lindo!

Ana: Eu não acho!

P: Eu tenho uma grande amiga chamada Ana. Por que você não gosta?

Ana: Ah, sei lá... Eu acho estranho. Eu queria meu nome Sarah Jenifer... (ficou quieta).

É digno de nota que as três crianças que demonstraram algum impasse em relação ao nome foram apontadas com baixo rendimento escolar. De acordo com a pesquisa que Silva

(2011, p. 81) vem realizando em relação aos problemas na aprendizagem, o sintoma da criança na área pedagógica não deve ser avaliado somente como tendo suas causas nos problemas sociais, econômicos, culturais e afetivos. A autora faz um apelo aos professores para irem além da dimensão linguística, gráfica, cultural e social e se voltarem também para a dimensão subjetiva que o nome próprio tem para o sujeito. Assim, ela fala da importância do nome próprio para a entrada da criança no “[...] *mundo simbólico da escrita, a partir do momento em que ela se identifica com o traço, a letra, que lhe permite escrever em nome próprio.*”.

A mímica, outro recurso utilizado nesse encontro, é uma forma de expressão baseada em gestos e movimentos corporais e fisionômicos. Por meio da mímica, uma pessoa pode revelar ideias e pensamentos mediante uma linguagem que não se vale de palavras. Esse meio de expressão pode se resumir a uma simples brincadeira, um jogo, ou uma categoria artístico-cultural. Dessa forma, é possível narrar uma história ou relatar um evento se valendo da mímica.¹⁸

Chahine (2011) revela, em seu artigo *Psicoterapia Psicanalítica com Crianças*, que a Psicanálise com crianças é feita da mesma forma que o trabalho com adultos, ou seja, a interpretação por meio da atenção flutuante, associação livre, manejo da transferência e resistência, porém acrescentando o brincar.

A autora revela que brincar é uma atividade muito além da diversão e foi feita inicialmente por Freud, ao observar seu neto brincando com um carretel de linha. Ele mostra o quanto o neto elabora a situação da separação da mãe, jogando e trazendo de volta seu carretel.

Klein (1997, apud Chahine, 2011), destaca que a criança, por meio do brincar, expressa seu mundo interno e, quando brinca, mais age do que fala, colocando atos que ocuparam lugar de pensamentos ou de palavras. A autora ensina que a dinâmica do brincar é semelhante à dos sonhos, ou seja, a criança opera deslocamentos, condensações e representa visualmente os pensamentos, além de realizar desejos.

A cena criada no brincar é a própria simbolização de seus conteúdos, o cenário e a cena vão representar seus desejos e frustrações, em busca de realização. Dessa forma, fica claro que o brincar é uma forma de comunicação da criança, de expressão de seus conteúdos internos inconscientes.

Mrech (2003a) escreve que, ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente, mas também, no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica,

¹⁸ Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/mimica>>. Acesso em 26/04/2015.

possibilita que a criança supere a situação traumática. É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas. Para Freud, o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança.

Assim, a dinâmica da mímica teve a finalidade de descontrair, integrar as crianças e conhecê-las melhor por intermédio de uma brincadeira. Cada criança representou o que gostava de fazer nas horas vagas, para que elaborassem algum momento longe da escola, enquanto os outros teriam que adivinhar.

O que adveio, a meu ver, foi que a situação representou os desejos que cada um gostaria de realizar:

- Ana: que, *a posteriori*, percebi que era muito debochada pelos demais, tanto no sentido cognitivo, quanto fisicamente, se mostrou preocupada com o que o grupo pensava dela e, assim, fez a mímica de quem estava tirando a sobancelha com uma pinça, ou seja, na minha leitura, arrumando a sua aparência para o outro;

- Júnior, o mais obeso de todos, fez a representação comendo;

- Clara, com uma agenda cheia de compromissos que talvez a canssem demasiadamente, se mostrou dormindo;

- João, que adora falar, fez uma mímica que o representava contando uma historinha de um livro;

- Nico, que foi o único que disse durante o questionário individual que queria ser jogador de futebol quando crescesse, mesmo sem eu perguntar qualquer coisa sobre esse assunto, se representou jogando futebol;

- Carlos, o mais agitado que não se concentrava em nenhuma atividade e sempre parecia querer dar o próximo passo sem ter finalizado o anterior, fez uma representação em série: primeiro jogando futebol, depois comemorando o gol, depois foi para casa defecar e por fim, dirigiu um carro.

Carlos chamou mais minha atenção por ter feito a mímica defecando. Freud, ao falar sobre a sexualidade infantil, expõe que o ânus é uma zona de erotização e está ligado a sensações de ambivalências, pois envolve tanto a sensação de prazer da excreção das fezes como posteriormente, a estimulação erótica da mucosa anal por meio da sua retenção. As polaridades entre expulsão/retenção são expressas em conflitos relacionados à atividade/passividade. Assim, como esse garoto é apontado com baixo desempenho escolar e indisciplina pela escola, provavelmente, pôde, ao brincar que está defecando no jogo de mímica, dizer dos impasses em relação à questão de controles e limites, que estão

relacionados com o controle dos esfíncteres bem como com o da sua agitação: sem saber se vai ou fica.

Questionamento sobre a escola

A escola é o lugar onde se dá continuidade ao processo de educação que foi iniciado com os adultos significativos para a criança em família. Por intermédio do outro, os conteúdos socialmente acumulado será transmitido à criança e essa deverá criar estratégias para (re)construí-lo. E, somente assim, a aprendizagem acontecerá.

Esse encontro teve o objetivo de levar as crianças a expressarem seus pareceres em relação à escola. Para tanto, mais uma vez, foi utilizado o lúdico como uma possibilidade de simbolização e elaboração dos conflitos dos sujeitos participantes.

O bate-papo aconteceu na biblioteca do centro educacional, onde ficamos todos sentados ao redor de uma mesa oval e nas perguntas que se seguiram, foi criada uma situação em que cada qual deveria imaginar um extraterrestre vindo conhecer a escola. Essa estratégia foi criada com a intenção de que percebessem que todos os detalhes seriam importantes para enunciar como é a escola para quem nem imagina o que é isso.

Após essa conversa, foi sugerido que desenhassem uma situação de aprendizagem: alguém ensinando e alguém aprendendo – o desenho também é uma forma de a criança colocar o conteúdo latente em palavras.

- **CLARA:**

Clara foi a criança que primeiro chamou a atenção, pois, ao explicar como era a escola, articulou as ideias de forma que me pareceram que não eram dela, assim falou:

Clara: Cala a boca! A Terra é um lugar bem grande... Errr! Todo mundo sabe disso! (fica pensativa) E a escola... É o lugar onde a gente adquire conhecimento, ou seja, um lugar onde a gente aprende. Lá, no seu planeta, deve ter algum lugar onde você aprende ou você nasce sabendo? Não, aqui a gente não nasce sabendo, se lá vocês nascem, o “quico” a gente tem a ver com isso! Mas, aqui, a gente vai aprendendo aos poucos, por isso que a gente vai para escola estudar e adquire conhecimento, porque, se não, a gente fica burro como algumas pessoas daqui, né?

Que nasceu burra, de nascimento... que não prestam atenção quando os professores explicam, não citei nomes (estava provocando a Ana)!

Mrech (2003a) destaca que é difícil resgatar a criança por meio de sua fala, de sua palavra, pois ela se encontra geralmente misturada às concepções que pais, professores e especialistas fazem dela. Assim, a autora lembra que a Psicanálise revela o quanto a palavra da criança pode ser encoberta, por intermédio de conteúdos transferenciais, pela fala dos adultos. E Clara dá a impressão de que foi *adocicada* pela escola, ou seja, formatada pelos parâmetros que a escola determina, não utilizando um discurso seu, mas sim, talvez de seus professores.

Outra questão é que Clara atribui à escola o conhecimento, as amizades, o casamento e o futuro emprego, colocando assim tudo numa relação de causa e efeito: se você vai à escola e estuda, você consegue tudo:

Clara: A escola é um lugar onde a gente adquire conhecimento, a gente conhece novas pessoas, enturma. Algumas pessoas... a gente não gosta, outras pessoas... a gente gosta... e, às vezes, na escola, lá é muito...

Junior: Chato!

Clara: Cala a boca! Às vezes, na escola, a gente conhece outra pessoa que gosta da mesma coisa que a gente gosta, tipo no caso dos meus pais, eles se conheceram na escola, aí foram ficando, ficando, ficando até que casaram...

Júnior: Oh, não é para contar a sua vida inteira, não!

Clara: (mostra a língua) Aí, eles devem tudo isso à escola. Porque, se não fosse lá, eles nunca tinham se conhecido, nunca tinham adquirido conhecimento, não tinham... Emprego! Pronto!

Cordié (1996) afirma que valores – como o poder do dinheiro e o sucesso social – são almejados na contemporaneidade e a escola é vista como a ponte que possibilita o alcance a tudo isso. Então, ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter uma boa situação financeira, tendo acesso ao consumo de bens em uma sociedade capitalista. Significa também, “*ser alguém*”, ou seja, possuir o falo imaginário, ser considerado, respeitado.

Clara, ao que me pareceu, assume essa posição, tendo a convicção de que será beneficiada pela escola. Apesar de seus pais não terem uma boa condição financeira, o fato de possuir um emprego, principalmente para quem não tem muita escolaridade nos dias de hoje,

é um benefício grande. E, assim, parece que pretende seguir os passos de seus pais. Está alienada no saber do Outro.

A participante também informa:

P: Agora, eu vou fazer uma última pergunta, vou perguntar para cada um, quero ouvir a resposta: Se você pudesse escolher ir para a escola ou não ir para a escola, sem voltar atrás... Você tem que escolher: eu vou para a escola, é para sempre, se você falar “Não vou para a escola.”, você nunca mais poderá ir. O que você, Clara, iria escolher?

Clara: Professora, assim, na segunda série, eu não gostava da escola, uma vez eu pensei em cabular.

Júnior: O quê?

Clara: Cabular aula, tipo, os meus pais me mandam para escola e eu vou para outro lugar, falto na escola e meus pais pensando que eu tô lá. Aí... eu tava caminhando, aí eu vi um mendigo da rua, aí eu perguntei: “- Por que você está assim?”. Ele falou: “- Eu cabulava aula!”. Na mesma hora, eu comecei a chorar, sai correndo, mas deu na hora de ir para escola e... sabe, meus pais foram me buscar naquele dia. Se eu não tivesse ido, eles iam sabê! Seria bem pior!

P: Entendi.

Clara: Por isso, sim! Eu vou para a escola! Memo que eu tenha que acordar às duas da madrugada, eu vou para minha escola, porque eu sei que é importante pra mim! Mesmo que meu pais sejam chatos, meus professores sejam chatos, mas a escola é importante, eu tenho que ir, pra mim aprendê!

Cordié (1996, p. 27) esclarece que é necessário compreender a demanda do Outro no processo escolar da criança, pois ela percebe que tem de responder à expectativa do Outro, ou seja, o sucesso escolar. “Boas notas, bons currículos são destinados a dar prazer.”. “[...] Porém, ela pode corresponder docilmente a essa demanda durante um certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha diante da folha de papel branca ou da tarefa a desempenhar, ela será confrontada com seu próprio desejo (Idem, Ibidem, p. 24). Isso significa dizer que, apesar de estar cedendo à demanda do Outro, seu desejo permanece ali, para ser ouvido.

A fala de Clara leva a crer que não tem lugar para o não-sabido. Ela parece ter assumido uma postura como se pudesse prever o futuro e se sentir completa quando ele

chegar, deixou seu corpo ser apoderado pelo discurso escolar e se fez acreditar que o seu desejo é o desejo da escola.

Clara também não admite opinião contrária à sua, como a da amiga Ana, que está na mesma sala. Então, a censura e, às vezes, até a ridiculariza (os outros amigos também fazem o mesmo, mas Clara é a mais incisiva. Na realidade, Clara e Ana parecem estar em um jogo de cabo de guerra), possivelmente, como uma tentativa de achatar as diferenças individuais, tentando fazer com que a colega se torne mais parecida com ela:

Ana: É esse treco aí memo! Ela fala “tá errado, precisa de um “r” aí!” e é caderno e é sobrenome e fala isso daqui, fala isso daqui, e a professora de Português, mas ela não é professora de Português, ela é professora de Educação Física.

Nico: Mas ela está preocupada com a sua linguagem.

Ana: A minha linguagem, mas ela é professora de Educação Física!

Clara: Ana, ela só quer o seu bem, ela só quer te ajudá!

Ana: (balança a cabeça dizendo que não).

Clara: Todo mundo que está na escola está lá para te ajudar! Agora, se algumas pessoas é ingrata, não sabe agradecer e fica reclamando da escola o tempo todo! (bate a mão com força na mesa e machuca).

Clara, ao que parece, ao internalizar os processos repressores da escola, se tornou o superego da amiga, não permitindo que essa se mostre como é. Existe certa manipulação na relação que demonstra o controle que Clara quer ter.

Finalmente, na solicitação do desenho de uma situação de alguém ensinando e alguém aprendendo, Clara, apesar de perguntar se a situação deveria envolver somente a escola e receber o retorno negativamente, se prendeu a ela, relatando o que já havia exposto anteriormente: ter a escola como a condutora da sua completude, como se fosse possível. Clara desenhou uma cena de sala de aula em que a professora escrevia na lousa: “- *Façam os exercícios*” (ela escreveu com um erro gramatical, substituindo *façam* por *facão*). Como se pode ver na Ilustração 1, a seguir:

Ilustração 1 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Clara.

Clara escreveu a frase no imperativo, o que significa uma ordem. Assim, “*façam*” ou “*facão*”, como escreveu, é um significante que pode demonstrar de forma inconsciente a ordem imperativa que a escola representa para ela.

Resumidamente, do que se passou durante esse encontro, percebo que Clara tende a esperar que a escola satisfaça totalmente as suas necessidades, porém a Psicanálise ensina que há um descompasso no processo educativo, porque ele não tem como delinear o futuro, não pode trazer garantias, apenas pode criar possibilidades, pois o real sempre está presente. Clara parece não visualizar que estamos sempre diante do inesperado.

- **ANA:**

Desde os primeiros encontros, o grupo zombava de Ana, tanto no que diz respeito ao seu aspecto físico quanto em relação ao cognitivo. As outras crianças chamavam-na de baixinha, coisa que não foi reparada por mim, pois sua altura não era tão diferente dos demais, além disso, intitulavam-na de “burra”, porque falava muitas palavras erradas. Eu notei esse fato em todas as crianças, mas Ana realmente se destacava. Nessas situações, Ana se zangava, mas, em geral, se calava, acatando as ofensas, como no diálogo abaixo:

João (apontando para Ana): Deixa ela dar o depoimento dela, da visão ampla da escola: de baixo para cima!

(Todos riem, menos Ana).

Mais adiante no diálogo:

Ana: Aí, assim, nunca vá à escola. É muito chato!

P: Você falaria isso para o...

Ana: Restraterrestre.

Todos: (começam a rir) Restraterrestre! Hahaha!

Parece que Ana vestiu o semblante de “burra”, se enxergando através do Outro, por isso costumava não reagir, aceitando a situação. Ao aceitar o significante “burra”, Ana não contesta a verdade que estava sendo imposta sobre ele: de que os outros sabiam tanto quanto ela.

Mas, ao ser dada a palavra a Ana, ela pôde falar o que pensa sobre a escola e assim se expressou:

Ana: É muito chato, praticamente, os professores, são chatos!

P: O que é chato?

Ana: As professoras!

Clara: Professora Ana Lúcia é uma santa!

Ana: Cala a boca, não estou falando com você!

Clara: Pode falar, menina, mas vai cagar, menina, vou morar no Ceará!

Ana: Aí, assim, nunca vá à escola. É muito chato!

No espaço dos encontros, foi tomado todo o cuidado para que as crianças se sentissem à vontade para falar. Essa atitude promoveu, certamente, uma abertura para Ana tentar (re)estruturar sua fantasia, que ainda está sendo construída, permitindo que ela se valesse como sujeito e tomasse a palavra para começar a se implicar em seu processo de construção de saber. Dessa forma, não seguiu o que os amigos disseram sobre a escola ou mesmo o que a escola gostaria de ouvir e deu sua opinião.

De fato, Ana apresenta muitos problemas em relação ao uso da Língua Portuguesa, se destacando em relação aos demais que também trazem um uso incorreto já não mais tão usual no 5º ano do Ensino Fundamental. Ana, além de “atropelar as regras gramaticais”, também se confunde com a pronúncia das palavras bem mais que seus amigos:

Ana: Eu falaria isso para ele, porque tem muita pessoa burra lá! Tem pessoa que não sabe nem quanto é um mais um!

P: Você fala dos professores ou dos alunos?

Ana: Dos alunos... E das professoras que são burra, de vez de fazê Educação Física, toma conta de Portuguesis! Tipo, se eu falar: cardeino...

Todos: Caderno!

Ana: É esse treco aí memo! Ela fala “tá errado, precisa de um ‘r’ aí e é caderno.” e é sobrenome e fala isso daqui, fala isso daqui... E a professora de Português, mas ela não é professora de Português, ela é professora de Educação Física.

Outro trecho:

Ana: Agora posso falar? Posso falar? Professora, essa professora, Ana Tereza, ela é muito chata!

Clara: Muito legal!

Ana: Muito chata!

Clara: Muito legal!

Ana: Professora, com licença, Clara, você está me atrapalhando! Então, ela é muito chata. Pra mim, ela é muito chata, não sei pro outros, mas uma coisa que eu aprendi, minha mãe, que a gente sempre deve respeitar os mais velhos. E a única professora que eu mais gosto dali é minha professora que me dá aula completa, tipo de Português, toda e é a única, porque o resto, tirando a professora Mônica, urg!

P: Essa professora Ana Tereza, ela dá aula de que?

Ana: Educação Física. Muito chata!

Ana, sem ter bom domínio das regras de funcionamento da língua, não consegue usar recursos linguísticos para construir a argumentação do seu discurso. Sua fala, assim, fica vaga, sem encadeamentos de ideias. Quando o sujeito conhece as regras, ele as utiliza a seu critério para produzir determinado efeito, mas, quando as ignora, pode criar um efeito que venha a prejudicá-lo, sem que seja essa a intenção.

Lajonquière (2004) esclarece que o sujeito encontra em seu caminho o saber elaborado pela cultura que circula socialmente e, por meio de uma série de atos ou ações significantes irá (re)construí-lo. Não é por causa de técnicas ou domínio de certas habilidades cognitivas

que essas teorias acerca de um objeto serão incorporadas. É necessário que elas façam sentido do ponto de vista existencial e, somente assim, haverá a reconstrução *em-si* e *para-si* de um conhecer acerca de qualquer objeto.

No caso de Ana, parece que ela não está encontrando nenhum sentido na escola e, assim, não consegue decifrar as chaves significantes, do que está aprendendo na escola, que estão no Outro e cifrá-las para si. Dessa forma, as correções dos professores são mais ofensas pessoais que possibilidades de conhecer sua língua materna e usá-la a seu favor.

Assim, se coloca na defensiva, sente-se como se não fosse compreendida nem pela escola, nem pelos professores, nem pelos amigos. Porém, ao longo da conversa, Ana fica confusa, dividida, admite um lado positivo da escola e diz:

Ana: Eu tenho! Eu tenho uma coisa pra falar dos meus amigos!

P: Fala! O que você tem pra falar dos seus amigos?

Ana: Hum! Por um lado bom da escola, é que você sempre conhece mais pessoas e, por um lado ruim, tem pessoas chatas que te irrita quase que toda hora e segundo: vá à escola!

P: Essas pessoas chatas que te irritam, são as crianças ou são os adultos?

Ana: As crianças!

P: Mas, mesmo assim, você falaria para os extraterrestres irem à escola?

Ana: Sim! Que a gente pode aprende muito mais e a gente pode fazê mais amigos, conhecer mais pessoas.

P: Você gosta de ir para a escola?

Ana: Oh... De ir pa escola... (pensativa) Eu gosto... um pouco. Eu gosto, mas, por um outro lado, eu não gosto... (ficou quieta).

[...]

Ana: Oh, (pausa) sempre vá para escola! Minha mãe sempre fala pra mim, sempre vai à escola. Oh, se você faltar um dia, se você cabular uma aula, eu sei que você cabula. Porque tem tipo uma mulher que cuida de mim, pega deixa em casa, depois me leva, aqui pro Centro, aí, minha mãe vai conversar com ela, se eu tô me comportando bem, se eu fui à escola, se eu não fui... Um dia, eu pensei tipo cabular sem minha mãe sabe. Eu queria ir no Show de Talentos, aqui no Centro, eu ia na casa da minha prima, minha prima ia faltar na escola. Minha mãe ia saber que eu ia na escola, sendo que eu não ia...

P: Você já tinha combinado isso?

Ana: Já, já tinha combinado isso, oh, faz tempo... pa depois, porque minha mãe não deixa eu ir pra escola sozinha, pra depois, eu e minha prima ir sozinha pra casa de minha outra amiga se trocá pra o Show de Talentos aqui no Centro, mas não, deu tudo errado! Minha mãe descobriu, minha mãe falou assim: “- Dá próxima vez que você fazê isso, você fica sem o Show de Talentos e você não vai e eu te tiro do Centro! Sempre vai a escola de manhã, mesmo que você acorde de manhã, mesmo que você acorde 5 horas da manhã, mesmo que você...”. É muito chato acordar de manhã! Mesmo que você não tome café, vai pra escola!

O que se nota é que Ana parece um sujeito que age por impulso, ou sob o impacto emocional muito grande. É confusa, porém se permite duvidar, avaliar, mensurar e, por fim, até não decidir.

Na escola primária, os primeiros objetos de conhecimento serão a linguagem verbal e o cálculo. Esses são os primeiros desafios apresentados à criança e se tornarão as ferramentas básicas que lhe permitirão, como ser histórico, recuperar e (re)significar a tradição cultural da humanidade. Ao falhar nessa construção conceitual básica, a criança está limitada em sua condição essencial, que é a de um ser que aprende, portanto e por isso mesmo, fica excluída, quando não, estigmatizada (RUBINSTEIN, 2014).

Assim, a escola, como instituição, tem como objetivo principal intermediar o contato da criança com a realidade cultural. E, para tanto, deverá prepará-la para que construa conceitos e, por isso, consiga apreender e interpretar a realidade.

Porém a escola acredita que pode determinar a natureza do saber humano ao impor os seus modos de divisão, de classificação, obrigando a pensar de uma determinada forma. O discurso pedagógico tece posições simbólicas e imaginárias prévias de onde partem para analisar seus alunos. A escola poderia ajudar Ana a elaborar um saber a respeito do seu próprio processo que lhe possibilitasse se localizar diante de determinada posição, no entanto, dentro de formatos pré-definidos de como cada um deve pensar, agir e se constituir, fica difícil conseguir tal façanha.

A internalização de imagens e símbolos não ocorre de forma isenta: há uma erotização que faz com que os sujeitos não queiram se desligar de certas ideias, de certas práticas e de certos procedimentos e, para um saber novo, temos que abandonar os velhos símbolos e as velhas imagens (MRECH, 2003a). Parece que Ana resiste a esse processo e enfrenta a escola como um lugar hostil.

Quando a criança entra no mundo simbólico, tem que se assujeitar a ele, mas esse assujeitamento não pode ser total, porque se assim for, o sujeito se aliena no saber do Outro. Portanto, se ele não aceita as leis impostas pela linguagem, não se sujeita à castração, não consegue apreendê-la. Ana dá indicações de que não se submete ao assujeitamento da língua. A menina demonstra em algumas palavras como “*restraterrestre*” e “*cardeino*”, por exemplo, estar perto de um ciclo de gozo que não quer sair e, por isso, se aborrece com as correções dos professores e colegas.

O desenho de Ana sobre a situação de aprendizagem acontece dentro da sala de aula com alunos e professora, porém, quando perguntei se ela era uma daquelas alunas, ela disse que não e que “*eram apenas alunas*”, segundo suas palavras. O desenho veio confirmar o que ela pronunciou nesse encontro: não se sentir incluída na escola, ou seja, não se implica no seu processo de aprendizagem. A seguir, na Ilustração 2, o desenho feito por Ana:

Ilustração 2 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Ana.

- **CARLOS:**

Carlos foi indicado como aluno com baixo rendimento escolar, além de muitas reclamações em relação a seu comportamento. Nesse encontro, se mostrou inquieto, agitado e não manteve o foco no que estava acontecendo. Carlos se diz injustiçado pela escola, acredita que outras crianças fazem as mesmas coisas que ele durante as aulas e não são castigadas como ele. Como se pode perceber no trecho:

Carlos: As professoras também é chata! É chata!

Nico: Só se for a sua! A minha é bem legal!

Carlos: É... elas mentem muito, elas ficam mentindo!

Clara: Mas você merece, Carlos!

João: Elas mente? Elas mente de verdade?

Carlos: Mente!

João: Elas falam que você é bonito!

Carlos (parou, pensou e respondeu): Não!

João: Então, elas não mente!

[...]

P: Por que, Carlos, você acha que elas mentem?

Carlos: Porque elas é tudo enrugada, é tudo feia e também fica me provocando...

P: Mas por que você acha que elas te provocam?

Carlos: Por causa qui, por causa qui, por causa qui...

Nico: Porque ele é mal educado!

Carlos: Porque, uma vez, tem vez, que o meu amigo, eu, o Juveno e o Thiago, a gente é o mais danado da sala e o Joe. Aí, aí... a gente fica brincando, brincando, brincando, aí... depois que a gente senta, aí, tem duas meninas lá, que são amigas, aí, elas fica conversando, conversando, conversando, aí, a professora em vez de brigar com elas, briga com a gente. Aí, a professora, tudo que é para fazer, a professora manda elas fazê. Aí, quando a gente tá quieto e as duas conversando, a professora diz que é eu que está conversando, ela fica colocando a culpa em quem não está conversando.

Nesse relato confuso, percebe-se, assim como Ana, que ele não tem bom domínio do uso da língua e não consegue construir a argumentação do seu discurso. Mas acredito que, diferentemente de Ana, o maior impasse não está aí, mas no seu envolvimento com o que está fazendo, ou no caso, falando. Sua vida também parece confusa, ele não soube precisar quantos irmãos tem e se moram com ele ou em outro lugar. Tive a impressão que tinha um véu em seus olhos que não lhe permitia olhar claramente as coisas. Por isso estava sempre agitado, tentando olhar o que não podia ver. Outro fato que me chamou a atenção é que, muitas vezes, repetia a mesma palavra.

Carlos também foi categórico ao afirmar que não gostava da escola e assim a descreve:

Carlos: É o lugar mais chato do mundo! Nunca vai nela!

[...]

Carlos: Eu, eu, eu!

P: pode falar...

Carlos: (fica sem palavras) e, então, diz: Nunca vai na escola, ela é uma merda, é chata e também tem pessoas chata que que que que...

João: Que é gaga!

Carlos: Qui só pensa em comê! (mostra a língua). A escola é muito chata, as professoras é feia, é enrugada, é tudo chata, isso é uma merda!

Quando é perguntado se ele tivesse que escolher: ir para escola ou nunca mais ir sem poder voltar atrás, responde:

Carlos (sem olhar para P e bem baixinho): Não ir para escola!

Todos: riem!

P: Não ir para escola? Foi isso, Carlos?

Carlos: Acena rindo que sim.

P: Por quê, Carlos?

Carlos: É chato, mas eu ia, mas eu não ia... aí, eu ia... aí, eu não ia... aí, eu faltava um dia na escola... aí, eu ia... aí, faltava... aí, eu ia... aí, falta... aí, eu ia... Eu faltava um dia e ia um dia, eu faltava um dia e ia um dia, mas eu ia! Não! (cruza os braços)

João: Você ia ou não ia, cara?

Carlos: Nenhum dos dois!

Acredito que Carlos não quer saber sobre seu desejo em relação à escola, por isso fica confuso em responder, anunciando uma suposta contradição entre “*aí eu ia*”, “*aí eu não ia*”. É possível que, diante das exigências da escola, ele assuma posições diferentes, sem conseguir elaborar seu pensamento, pois o sistema educacional achata as diferenças e Carlos, provavelmente, se sente acuado em admitir seu sentimento em relação ao assunto.

Ele também não se mostra como um aluno ideal que respeita as normas e consegue aprender e, assim, acaba excluído. O que me parece é que lhe falta formular as relações entre sujeito-aluno e discurso social veiculado e construído na escola, portanto entre sujeito-aluno e discurso escolar-social.

Carlos demonstra essa falta de elaboração de sujeito-aluno e escola, ao desenhar sobre a situação de aprendizagem, ele fez um desenho dentro da sala de aula, em que um amigo lhe ensina a jogar futebol. Ele se desenha no processo de aprendizagem, porém utiliza a sala de aula como lugar de aprendizagem para jogar futebol, e não, ao ar livre. Parece-me que ele não reconhece o que é a escola e qual o sentido dela na sua vida. Desse modo, não consegue se implicar no seu processo de aprendizagem. A seguir, na Ilustração 3, a representação gráfica de Carlos:

Ilustração 3 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Carlos.

• JOÃO

João, considerado bom aluno pela escola e, segundo ele mesmo, desde o início se mostrou bem confiante e à vontade em relação ao tema do encontro, como se dominasse o assunto.

No começo, João ficava sentado no grupo, ouvindo e participando ativamente. Depois, só se sentava quando queria falar, porém, como Carlos, não queria deixar de participar e, mesmo distante do grupo, estava atento ao que todos falavam.

Durante esse encontro, assim como nos demais, fez graça em relação às falas dos amigos, que hora aprovavam o que ele estava falando, participando também da brincadeira, e hora se ofendiam. Como se vê em alguns trechos:

Clara: Cala a boca! Às vezes, na escola, a gente conhece outra pessoa que gosta da mesma coisa que a gente gosta, tipo no caso dos meus pais, eles se conheceram na escola, aí foram ficando, ficando, ficando até que casaram...

Júnior: Oh, não é para contar a sua vida inteira, não!

Clara: (mostra a língua) Aí, eles devem tudo isso à escola. Porque se não fosse lá, eles nunca tinham se conhecido, nunca tinham adquirido conhecimento, não tinham... Emprego! Pronto!

João: Desse jeito, vão pensar que a escola é uma igreja pra se casar!

[...]

João: (apontando para Ana) Deixa ela dar o depoimento dela, da visão ampla da escola: de baixo para cima!

[...]

Ana: Xinga ela de chata! Não é?

Clara: Nossa! Pior xingamento do mundo! Meu Deus!

João: Alienígenas, nunca falem essa palavra! É um dos maiores palavrão do mundo! Segundo a menina que fala restraterrestre!

Assim, assumiu uma posição de quem está em um lugar privilegiado, podendo fazer chacota da fala dos outros e a atravessando, mas não permitindo que fizessem o mesmo com ele.

Ao ser questionado sobre a escola, João declarou:

João: Agora, eu quero falar com os restraterrestres, né, Ana? Tipo assim, há alguns meses atrás, eu iria falar assim, não vai à escola, é uma merda! Mas, agora, a minha professora está ficando bem mais legal. Como o Júnior disse, tem o ponto mau e tem o ponto bom. Um ponto mau é que tem algumas pessoas que ficam falando hum, hum (bate na cabeça da Ana)...

P: A Ana está na sua classe, João?

João: Felizmente, não!

Ana: Não, estou na sala daquela ali (aponta para Clara).

Clara: Senhor, me troca de escola (com as mãos em sinal de prece)!

João: Senhor, deixa eu fala!

P: Fala, João, completa seu raciocínio.

João: Aí... Têm umas pessoas chatas... ih... Antes, a professora dava muita patada...

P: Quando você fala pessoas chatas, são professoras chatas ou amigos chatos?

Ana: Professoras!

João (aponta para Ana): Amigas!

Ana: E amigos (aponta para o João)!

P: João, você falava que a escola não era boa porque tinha amigos chatos?

João: E a professora dava muita patada!

P: Como assim? O que é patada?

João: Tipo, eu tô falando com ela (Ana), aí alguém se intromete...

Ana: Heim, professora, deixa eu falar!

João: Eu tô falando com ela, não com você, então cala a boca! Isso é patada!

P: É assim? Ela falava assim?

João: Mais ou menos...

Ana: Eu não perguntei! Desse jeito!

João: É tipo isso!

Ana: Ingal ela fez lá na sala, só por causa que uma menina estava conversando com um menino, aí ela falou assim: “- Eu vou fazê vocês dois se beijá!”

João: Oh! Ela é minha professora e eu falo, quando ela fala dessas coisa de beijar, assim, ela fala brincando, agora tudo dela é brincadeira! Agora, ela tá bem legal. Ela nunca fala dessas coisa de beijar, assim, falando sério! Alienígenas, ETs com cabeças grandes, olhos gigantes, restraterrestres, eu recomendo que vá à escola, vocês vão co... nhecer, vocês têm que criar uma escola lá em Marte, porque aí vocês vão ter um monte de amigos restraterrestrinhos.

P: E você acha isso legal ou chato?

João: Depende, se eles não se unirem para destruírem o mundo, pode ser legal!

João pondera aspectos positivos e negativos da escola e associa o gostar da escola com o gostar dos professores. A importância do outro na aprendizagem é fundamental, pelo vínculo com os adultos significativos, pois o sujeito aprenderá algo que ultrapassa o conhecimento. Nessa relação vincular, ocorre a transmissão do saber. Professores entusiasmados conseguem contagiar os alunos, transmitindo sua relação com o saber, fazendo-a um suporte de identificação e um meio de transferência (RUBINSTEIN, 2014).

Quando perguntado se escolheria ir ou não ir para escola nunca mais, sem retorno, respondeu:

P: João, sua vez, João (estava novamente embaixo da mesa). O que você escolheria?

João (saindo de debaixo da mesa): Eu preferia ir pra aula, porque eu sou muito inteligente, assim, né?

Nico: Eu também...

João: Eu sou muito inteligente, assim, né? Então aí, olha o meu raciocínio... Oh, se eu não isse pra escola... Eu ia ficar a viiiida inteira sem ir para a escola, mas, seu eu fosse pra escola, eu ia até o 9º ano e acabava a escola, pronto... aí, ia ficar meio de cada...

Clara: Faculdade?

João: Faculdade eu vou fazer depois, ela tá falando de escola...

Ana: Eu posso falar?

João: Não!

P: Deixa ele terminar...

João: Aí, por isso que eu prefiro ir pra escola, porque eu ia aproveitar dos dois: não ir para escola e ir para escola. Se eu falasse não vou para escola, aí eu não ia poder ir para escola, aí eu ia virar um ignorante (bate no ombro da Ana), sabe?

João, assim como Carlos, demonstra contradição em relação a *ir* ou *não ir* para a escola, apesar de querer se mostrar seguro quanto às suas convicções acerca da escola, deixa escapar seu conflito.

Na Ilustração 4, a seguir, João se referiu a outro planeta em seu desenho sobre a aprendizagem, uma vez que conversávamos sobre extraterrestres. Seu desenho apresenta quadro negro, professor e aluno, ainda que não se tratasse da Terra. O interessante é notar que, mesmo considerando outro planeta, a escola se mantém no mesmo esquema: aluno e professor – fato que o leva a crer na importância dessa relação na aprendizagem, que ele havia relatado durante a conversa.

Ilustração 4 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo João.

- **NICO:**

Nico foi apontado pela escola como bom aluno e deixou em mim a impressão de um menino politicamente correto em relação aos assuntos da escola e com os amigos. Durante os encontros, sempre esperou sua vez para falar e demonstrou organizar seus pensamentos antes de se posicionar sobre os questionamentos feitos. Assim falou sobre a escola:

Nico: (pede para falar) Se eu fosse os alienígenas e se eu fosse à escola, é um lugar legal, onde a gente faz muito amigo, que a gente faz um monte de coisas, a gente faz muita lição também, né? Às vezes, alguns professores são chatos com alguns alunos, menos eu...

Clara: Que merecem!

Ana: E as pessoas que não merecem?

P: Não entendi?

Nico: Tipo assim, a gente faz lição e as pessoas faz coisa errada e eles ficam de castigo, aí eles acabam fazendo lição na hora da gente brincar.

P: Ah! E daí você tem que ficar fazendo lição...

Nico: Eu não faço!

Nico veste o semblante de bom aluno que a escola determina e, assim como Clara, aparenta estar colado no discurso do Outro.

Quando perguntado quanto a ir ou não à escola sem voltar atrás, respondeu:

P: Nico, e você?

Nico: Eu, se eu pudesse escolher, com certeza eu ia pa escola. Lá, a gente tira toda a inteligência...

Clara: Tira?

Nico: Tira!

Júnior: Os cientistas do mundo tira inteligência da onde?

Nico: Da escola!

Nesse trecho, parece que Nico diz mais do que quer dizer: a escola *tira* a inteligência. Lacan fala que o sujeito é conduzido pela linguagem e não o contrário, como acontece aqui. Nico diz uma coisa que não queria dizer e, por conta disso, tenta dar uma explicação racional. Dessa forma, o saber inconsciente, como um saber que não se sabe, faz existir um saber que é do sujeito, mas que ele não conhece. Como já foi exposto nesse trabalho, o que ressalta aqui é o saber furado, onde se diz mais do que se sabe, sendo singular, porque depende de quem o enuncia. Talvez, Nico estivesse querendo dizer que a escola está fazendo o contrário do que se propõe, ao invés de promover saber, está “*tirando*”.

Em seu desenho, na Ilustração 5, a seguir, Nico foi a única criança que desenhou uma situação de alguém ensinando e alguém aprendendo fora da sala de aula. Talvez, por parte de sua crença em que a escola *tira* toda a forma de saber do sujeito.

Ilustração 5 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Nico.

- **JÚNIOR:**

Júnior é um menino muito quieto, classificado pela escola como de baixo rendimento escolar, mas que vem apresentando resultados melhores nos últimos tempos, embora ainda apresente muita dificuldade. Assim, falou em relação à escola:

P: O Júnior não falou nada! E você, Júnior, o que teria para falar para os extraterrestres?

Júnior: abaixa a cabeça pensativo...

[...]

Júnior: Uma coisa eu digo, vá à escola!

P: Vá à escola?

Júnior: Além de ser um pouco chata... (gaguejando) Ela é chata de um lado e boa de outro. Primeiro, é chata de um lado, porque a gente faz muita lição, boa de outro, porque a gente aprende, tipo na conversa.

P: Aprende na conversa? Na conversa com quem? Com os amigos, com os professores?

Júnior: Com os alunos e com os professores.

[...]

Júnior: Sempre que eu tenho alguma dúvida, a professora esclarece a dúvida.

Júnior parece expor nesse encontro, a importância do outro na sua aprendizagem, seja por meio das relações verticais, com os professores ou nas horizontais, com seus pares.

Sobre desistir de ir à escola, assim se expressou:

P: Júnior, você? O que você escolheria?

Júnior: Ah, eu... Antes eu achava a escola chata, por causa que... Por causa que os professores é chato e eu parecia que eu não aprendia nada, mas na verdade eu aprendia, mas estava no fundo do meu cérebro...

Clara: Cérebro? Professora, é cérebro ou cérebro?

P: É cérebro...

Júnior: Ri sem graça...

P: Continua Júnior...

Júnior: Aí, eu sempre pensava em cabular aula, mas eu ia do mesmo jeito. Sempre pensava, sempre pensava... aí, eu falava: “-Eu quero faltar, eu quero faltar!”... Só

que eu não faltava, eu não tinha coragem de faltar, aí... Na quarta pra quinta série, ficô boa as aulas, ficô bem melhor...

Clara: E você, ia ou não ia pra escola?

Júnior: Eu ia, né, mesmo sem vontade, mas ia.

Júnior aparenta ter desejo de saber, mas algo o está travando, segundo ele diz, era justamente a relação com seus professores. Como essa relação remete aos adultos significativos antes da escola e ele mora com os avós, tendo pais vivos, dá indicações de impasses nessa relação.

Por outro lado, ele tenta estabelecer uma relação com o saber, quando diz: “*eu parecia que eu não aprendia nada, mas, na verdade, eu aprendia, mas estava no fundo do meu cérebro...*”. Talvez, ele esteja conseguindo superar sua angústia de nada saber, supostamente em relação aos seus pais, e começar a produzir seu próprio saber.

O desenho de Júnior – Ilustração 6, a seguir – é interessante, pois ele representou um quadro negro enorme e uma professora tão pequena que precisa subir em uma escada para utilizá-lo, além de não se desenhar na situação de aprendizagem – nem ele nem ninguém, só a professora. O que chama a atenção é que a *conversa*, como ele mesmo diz, é importante para aprender, porém, nesse desenho, não existe conversa, porque não há o outro para haver um diálogo, só a professora. Falta um elemento essencial para acontecer a situação de aprendizagem: quem aprende. Talvez, isso remeta a uma escola que é maior que todos, acima de todos e que, por isso, não deixa espaço para produzir saber.

Ilustração 6 – Representação de uma situação de aprendizagem, segundo Júnior.

Questionamento acerca do saber

Esse encontro teve como objetivo perceber como as crianças lidam com o saber que circula na escola para verificar o processo de aprendizagem.

A estratégia utilizada foi a leitura de uma história infantil, com a intenção de ser o elemento disparador da conversa, sem o intuito de qualquer tipo de interpretação entre o texto lido, os questionamentos e as respostas. A história, nesse sentido, foi usada somente para introduzir o assunto e dar suporte para conversarmos sobre o saber.

O texto intitulado “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (Anexo A), se refere a uma menina negra e um coelho branco. Resumidamente, o texto é sobre o coelho branco que desejava se tornar negro como a menina e, para isso, a interrogava frequentemente. Ela respondia sem certeza quanto à forma como acreditava ter se tornado negra e o coelho tentava fazer o mesmo, mas o que conseguia era ficar preto por um tempo limitado, voltando sempre a sua cor original. Até que, um dia, a mãe da menina, ouvindo o coelho, explica que a menina era negra por causa de seus ancestrais. Assim, o coelho desiste de se tornar negro e resolve se casar com uma coelhinha pretinha e tem muitos filhotes pretos, brancos e malhados.

A história foi lida por mim na biblioteca com todos sentados em círculo no chão de forma bem descontraída. Após a leitura, sentamos à mesa. Um dos sujeitos participantes, Carlos, faltou nesse dia e, portanto, não participou dessa conversa.

- **Clara:**

Clara chamou a atenção na primeira interrogação pelas observações que fez:

P: Vocês acham que a menina da história é sabida?

Todos: Não!

P: Por quê?

Clara: Porque ela não sabia responder direito as perguntas do coelho. Inventava.

Ela demonstra buscar por respostas verdadeiras, precisas, como se só existisse uma resposta para cada pergunta. A menina na história responde as perguntas do coelho que, por determinado tempo, satisfazem como resposta. Entendo as respostas da menina do laço de fita

como uma investigação, e não “*porque ela não sabia responder direito*”. Dessa forma, Clara parece ir em direção à completude, como se houvesse um saber completo.

A Ciência, como um discurso, sustenta-se em um saber total e exclui o sujeito desejante, visando à simbolização completa do real. Esse discurso põe em cena o sujeito como observador externo de um objeto da natureza, a Psicanálise, e, no sentido contrário, implica-o, pois o assume em sua singularidade.

Esse fato demonstra como Clara aparenta estar envolta em espessos tecidos que caracterizam o discurso universitário, sem conseguir abrir qualquer buraco. A forma como o professor interpela o sujeito da aprendizagem, problematizando o conteúdo acumulado socialmente e formalizado pela escola e convidando-o a considerar diferentes hipóteses, alternativas e variáveis faz com que ele se envolva e se implique com o objeto, só assim começa a pensar em um debate entre desejo e possibilidades.

Em outro questionamento, Clara, durante a conversa, fez uma associação: “[...] *ser inteligente é saber se virar sozinho!*” – que me causou a impressão de acreditar que ser inteligente é também ter poder:

P: Você acha, Clara? O que é ser inteligente para você?

Clara: Pra mim, ser inteligente é saber se virar sozinho! Tipo assim, os pais saem de casa o teeempo todo, eu sempre tô sozinha em casa. Tipo, domingo, a minha mãe passou o dia inteiro fora de casa que era dia das criança, se eu não soubesse fazê o que comê, eu ia passar fome!

E expressa a mesma ideia em outro trecho:

P: E você, Clara? Tem alguém que te ajuda?

Clara: Não!

P: Você costuma fazer tudo sozinha?

Clara: É! Meus pais nunca tão presente pra mi ajudar, memo! Se eu peço pra minha mãe, ela fala: “- Tô ocupada fazendo o jantar, vai pedir pro seu pai!”. Se eu peço pro meu pai, ele fala: “- Ai, menina, deixa eu dormir, deixa de encher o saco!”. Aí, eu peço pro meu irmão, ele tá mexendo no computador, ou fazendo a lição de casa dele, aí, ele fala: “- Depois eu te ajudo.”... Mas nunca me ajuda! Aí, eu faço sozinha memo! Às vezes, quando eu tô com dificuldade, eu pulo a questão...

Nesses trechos, me parece que ela fala do poder que tem diante das situações que lhe são impostas: “*saber se virar sozinha*” é ter um poder que a faz viver. E esse poder já havia sido trazido em outro encontro, o falo imaginário que, supostamente, acredita possuir. Lacan nos ensina sobre a função fálica, como uma função que presentifica uma ausência, isto é, recobre ou nega a castração, visando evitar a angústia (CALMON, 2012). E Clara leva a crer que não quer saber sobre seu próprio desejo, negando a castração.

Em outra interrogação, relata:

P: Pessoal, o coelhinho era muito perguntador?

Todos: Sim!

P: Quem aqui é muito perguntador?

(Clara levanta a mão.)

P: Você gosta muito de perguntar, Clara?

Clara: Eu gosto, só não gosto de perguntar muito para minha mãe, porque ela manda eu ir tomar naquele lugar! Porque eu fico chata: por que isso, por que aquilo, por que aquele outro. Minha mãe fala: “- Oh, menina! Vai tomar no seu...”

[...]

Clara: Uma vez minha mãe meteu a colher nas minhas costas!

Marta D’Agord (2002, sp.) comenta que, por meio da pulsão de saber, Freud vinculou curiosidade, saber e conhecimento: “[...] *esse saber, de caráter pessoal e intransmissível, muitas vezes até inconfessável, será elemento fundamental na construção de novos conhecimentos ao longo da nossa vida [...].*”.

Clara, quando instigada para falar sobre suas buscas, suas curiosidades, remete à mãe, e não, à escola e nos diz das repreensões que essa lhe faz, inclusive fisicamente. Sua mãe, como adulto significativo, segundo ela narra, não acolhe seus questionamentos. A partir da questão enigma sobre sua origem, o sujeito se mobiliza na direção do saber, porém Clara parece não ter quem suporte sua busca por saber, por isso, ela tem que “*fazer tudo sozinha*”, na tentativa de se defender diante da angústia de castração que pretende apagar, ainda que temporariamente, o não saber sobre o desejo.

Neste trecho de sua fala, Clara se mostra confusa, não compreendendo o que se passa com ela:

Clara: É! Tipo Português, eu não gosto de Português! Mas eu não sei... Eu sou melhor em Português do que em Matemática, mas eu não gosto de Português e gosto de Matemática! Eu não entendo! Um dia tinha uma prova, né? Aí, era uma de Matemática e uma de Português, não era, Ana? Aí, eu tirei 9 na de Matemática e 10 na de Português! Mas eu não entendi! Eu não entendi! Eu gosto mais de Matemática...

Repete de forma insistente: “*eu não entendi*”, aparece mais uma vez a angústia do não saber sobre o desejo.

Clara afirma que a escola é o centro do saber, não admitindo outras vias de acesso, como demonstra abaixo:

P: Você acha que tem coisa que vocês aprendem na escola que, se não fossem pra escola, aprenderiam de outra forma?

Clara: Não!

Ao longo de toda a conversa, Clara expõe a agressividade de sua mãe:

P: Seus familiares conversam muito sobre escola com vocês?

[...]

Clara: Minha mãe só me ameaça. Tipo assim: “- Tira menos de sete pra você vê!”... Ela diz que vai me bater com a cinta do meu pai!

Em outra pergunta:

P: O coelho, toda vez que tentava ficar pretinho, não conseguia... Como você faz quando erra alguma atividade na escola, para conseguir acertar? Como é isso?

[...]

Clara (para Ana): Oh, vou pegar o seu exemplo. Se eu tirar um cinco na prova, eu fico triste, mas não porque eu tirei um cinco, porque eu sei que vou apanhar quando chegar em casa!

A imposição do outro, como aparece em seus relatos, é tão forte que a impede de se sentir à vontade para elaborar seus próprios pensamentos. Sendo obrigada a atuar de determinada forma, Clara põe em jogo uma subjetividade simuladora, obstruindo as

possibilidades de manifestação de seu desejo e, assim, a submissão dá o tom em que o manejo subjetivo só é entrevisto nas passagens dos fragmentos prontos que recebe do Outro que não se deixa furar.

Outro ponto a ser notificado diz respeito ao modo como Clara avalia que é boa aluna:

P: Você se acha boa aluna, Clara?

Clara: Eu me acho boa e, às vezes, não muito boa. Eu me acho boa, porque eu tiro notas altas, mas... mas... (calou-se)

A escola se outorga a tarefa de transmitir um saber que seria mensurável. Submetido ao discurso científico, usa a avaliação como instrumento da transmissão. E, nas palavras de LOLLO (2013, p. 15, grifo do autor), “[...] *A partir de um determinado conteúdo, que pode ser medido, há um esforço para avaliar que porção desse ‘todo’ foi transferida do mestre para o aluno. A operação de transmissão é considerada bem sucedida, até mesmo perfeita, se a transmissão é total, sem resto.*”

Assim, Clara se avalia como boa aluna pelas notas, ou seja, se tira “*notas altas*”, está perto do que a escola considera como uma transmissão bem sucedida. Porém, para a Psicanálise, que concebe a matéria do saber como um estado psíquico, sem forma definida, o instrumento de medida é necessariamente impreciso e produz uma perda, que é não apenas necessária, mas também, útil à operação da transferência. Dessa maneira, o saber não se transmite de forma integral e, sobretudo, não do mesmo jeito, já que sua forma e sua qualidade se transformam em cada transferência e são, portanto, variadas e não determinadas a priori, como ensina Lollo (2013).

- **ANA:**

Ana entendeu que a protagonista da história não era sabida e definiu uma pessoa sabida, assim:

Ana: Eu acho que é assim, tipo eu tô fazendo a prova... aí, eu estou fazendo de tudo pra tirar um dez, aí tem uma pessoa, tipo a Clara, tá colando...

Clara: Ooolha!

Ana: Tô dando um exemplo! A Clara tá colando, aí essa pessoa tira dez! A Clara, ao invés de se esforçar, não, ela tá copiando...

Clara: Eu não tô copiando!

Ana: Eu tô dando um exemplo!

Clara: Eu sei, mas você me deixa com raiva!

Ana: Aí, né, ela colou! Aí, de vez de eu tirar um dez, com meu esforço tudo, não!

P: Entendi!

Ana: Eu tô sendo inteligente mais do que ela!

Dessa forma, Ana diz que ser sabida ou inteligente, como ela define, é mais que tirar boas notas. É expor o que sabe, mesmo sem ser o que o professor espera, porque o que importa é o seu saber. Porém, no espaço existente entre os polos cultural e subjetivo, quem se propõe a escrever sem reproduzir modelos consagrados deve construir um modo de passar no mundo a sua singularidade sem que rompa o frágil tecido do pacto social (RIOLFI; BARZOTTO, 2011).

Ana, ao que tudo indica, não consegue atuar assim na escola e sai de uma ponta a outra, ou seja, enquanto Clara reproduz o que a escola espera dela, sem colocar sua subjetividade, Ana procura seu espaço, sem se assujeitar ao pacto social.

A menina também traz nas suas falas o quanto que o adulto para ela é importante na construção do saber, em alguns trechos se refere à família e em outros a um adulto em geral:

P: Gente, a mãe da menina do laço de fita a ajudou a contar a verdade para o coelho e vocês têm alguém que ajuda em casa nos estudos?

Ana: Eu!

P: Quem te ajuda em casa?

Ana: Meu papis!

P: Teu pai te ajuda?

Ana: Tipo, ah... na lição... me ajuda nas tarefa de casa e minha mãe me ajuda a cozinhar! Cada um me ajuda em uma coisa.

[...]

P: Você costuma fazer tudo sozinha?

Ana: Eu posso dar um palpite? Assim... a gente tem que ter uma pessoa adulta pra nos ajudar...

[...]

Ana: A gente tem que ter um adulto para nos ajudar... Tipo se a gente tá correndo perigo, a gente não vai... Tipo, tem um pedófilo querendo me pegar... Aí, né... Tipo... Aí, né, naquela hora a gente precisa de um adulto. Que seja bom! Tipo...

Aí... Tipo, o pedófilo vem nos atacar, a gente sempre tem que ter, a gente não vai se virar sozinho!

Ana demonstra a importância do outro na aprendizagem e o quanto a figura do adulto significativo é importante para ela, porém fica claro no decorrer dos encontros que não consegue fazer a transferência para seus professores no sentido de autorizá-los a transmitir o saber.

Assim, prossegue, dizendo que aprendeu a ler em casa com sua irmã e com a ajuda do computador:

P: Você acha que tem coisa que vocês aprendem na escola que, se não fossem pra escola, aprenderiam de outra forma?

Ana: Sim!

P: O quê?

Ana: Tipo... a gente aprende a... Deixa ver... A ler no computador... É...

João: Se você não sabe ler, como você vai aprender a ler no computador?

Nico: Você vai no computador e pergunta: “- Como aprender a ler no computador!”

João: Você escreve como aprender a ler, como você sabe se está certo, se você não sabe ler?

Ana: Oxi! Peço para uma pessoa!

João: E mais fácil ela te ensinar a ler.

Ana: Eu aprendi... Eu aprendi a ler no computador!

P: Sozinha ou com alguém te ajudando?

Ana: Ah, com alguém me ajudando!

P: Quem te ajudou?

Ana: Minha irmã.

Ana não percebe a escola como um espaço para aprendizagem, possivelmente porque não estabeleceu uma relação positiva. Ela se mostra disposta a apreender por intermédio de seus familiares, mas não repete essa ação na escola.

Ela diz também, não se achar boa aluna, Lacan, segundo Mrech (2003a), nos diz sobre o impacto que a linguagem e a fala acabam tendo ao tecer a realidade psíquica do sujeito. Ela assumiu essa postura de aluna que não é boa, mas fala sem certeza, como se reproduzisse a

fala de outro, assim contribuindo para seu sintoma: a dificuldade de aprendizagem. Há sempre um ponto onde o discurso para ou se interrompe, como um ponto em que se ocasionam efeitos no sujeito.

P: Você, Ana, se acha boa aluna?

Ana: Ah... que eu me acho... (fez com a cabeça que não).

P: Não! Por quê?

Ana: Ah! Sei lá! Tipo quando alguém pergunta... é... uma coisa fácil, eu erro! Aí, por isso eu não me acho boa aluna!

Mrech (2003a) lembra que, para Lacan, não há olhar isento. O sujeito olha o mundo com uma concepção prévia introduzida pelo Outro. O sujeito começa com algo que vem do Outro. A realidade do sujeito não é oriunda da chamada realidade concreta, mas dessa cena inicial, dessa situação que tece o Outro, com o qual o sujeito irá constantemente se referenciar, a quem ele solicitará testemunho constante. Assim, Ana, apesar de parecer não outorgar seus professores na transmissão do saber, há algo do Outro que Ana retira. Ela consegue, assim, gostar de algumas disciplinas como expõe abaixo, apesar que o faz de forma muito confusa:

P: Pode falar! Qual é a disciplina que você mais gosta, número um?

Ana: Matemática!

P: Por quê?

Ana: Ah, sei lá... Quando tem Português, Ciências... Português eu vou mais ou menos, só gosto quando tem ortografia, agora tem... tipo Matemática, arme e efetue...

P: Você gosta?

Ana: Eu amo!

P: Você vai bem nessa disciplina?

Ana: Nessa disciplina... Oh, em Ciências eu sou muito... Ah, cheguei, agora em Matemática... Nossa... Eu fico bem quietinha quando tem Matemática.

P: Você tira boas notas?

Ana: Não! Tem vezes que eu tiro... Oh, minhas notas estão aumentando. Quando eu era da 3ª. Série, era dois, zero, dois, zero.

[...]

Ana: Assim, tipo igal, vou pegar o exemplo do Nico, em Português... é a pior matéria que existe no mundo, é a pior! E Matemática pra mim, Matemática e Geografia pra mim... Nossa, eu amo demais! Mas quando é em Português, eu tiro notas altas e as que eu mais gosto, eu tiro nota menos!

- **JOÃO**

João associou ser sabido com ser inteligente:

P: O que é ser sabido?

João: É ser inteligente.

E, quando perguntado o que era ser inteligente, ele respondeu:

João: Eu acho que ser inteligente é saber fazer o mal, mas não fazer o mal.

P: É saber fazer o mal, mas não fazer o mal? E o que isso quer dizer?

João: Que dizer que você tem ambos os conhecimentos do bem e do mal, só que você usa mais o do bem! E não usa o do mal!

P: E o que você faz?

João: Uso o conhecimento do bem!

João, presumivelmente, tentou dizer que ser inteligente é saber fazer escolhas certas. O sujeito sobre o qual operamos na Psicanálise é diferente daquele da Psicologia clássica, que se centrava nos estudos das faculdades mentais e estava, também, identificado com o ser da consciência. Isso quer dizer que, mais que uma escolha racional, sua escolha é subjetiva e traz as marcas do Outro. Assim, o sujeito faz-se presente na cadeia, de uma posição “ex-cêntrica” a ela, mesmo que inserido em um discurso e em uma narrativa, sempre atemporal e fictícia. Só resta, enfim, a esse sujeito suas escolhas subjetivas e, sobretudo, que ele possa delas tirar suas consequências e seus atos, suportando a necessidade da escolha (CHATELARD, 2007).

João, ao contrário de Ana, se diz bom aluno, mas não gosta de escrever, só é bom aluno como ele próprio diz “*oralmente*”. De fato, foi indicado com bom rendimento escolar, ele também assumiu essa postura de aluno *sabe tudo* e veste essa máscara, mas ele sabe que o fato de não escrever na escola é complicado, então dá impressão de que buscou algo para resolver a situação, do tipo: eu sei tudo, mas não escrevo e, nem por isso, sou mau aluno, parecendo que se esconde por trás dessa máscara, revelando esse impasse com a escrita:

P: O que você sabe fazer muito bem?

João: Esporte! Eu sou bom na matéria... Que não é... Eu sou bom... Eu sou bom aluno, só que eu não gosto de estudar! Eu sou inteligente oralmente!

P: O que isso quer dizer?

João: Que eu não gosto de escrever! Eu prefiro falar e eu sou bom em esportes!

Mais um trecho:

P: Você vai bem na escola?

João: É muito bem!

P: Você se acha bom aluno?

João: É mais ou menos. Eu sou ótimo aluno, quando eu quero fazer lição...

Em outro trecho, quando perguntado sobre de qual disciplina mais gosta:

João: Eu prefiro Artes!

P: Artes! Por quê?

João: Porque Artes junta todas as matérias, contando com Português e você não tem que escrever e não tem lição de casa...

Nico: Tem sim...

João: Tá, mas as lições de casa são legais, são desenhar! Oh! Educação Física você tem que ter firmeza no braço para não ficar assim (faz um gesto), que nem um polvo com câimbra. E História, porque você tem que conhecer a história que você vai desenhar, porque, aí, você vai conhecer melhor o personagem. Aí, Geografia você tem que conhecer o lugar da onde vem o personagem e... eu já falei História, não falei? E Matemática é as medida do personagem... E Ciências são as partes do corpo do personagem.

João se mostra independente nos estudos, porque se diz sem ninguém para auxiliá-lo, mas se percebe que, mais do que saber, o que sempre importa é “passar de ano”, pois da maneira como o sistema educacional está montado, o que importa no fim é o diploma. Dessa forma, se mostra até ameaçado pelos familiares. A escola é um lugar onde a situação já foi dada a priori, todos têm de chegar a bom termo e conseguir um diploma. Assim, é um espaço

em que o desejo não tem lugar, talvez, por essa razão, João ainda não conseguiu entender porque não gosta de escrever:

P: Gente, a mãe da menina do laço de fita a ajudou a contar a verdade para o coelho e vocês têm alguém que ajuda em casa nos estudos?

João: Eu não tenho!

Em outro trecho:

P: Seus familiares conversam muito sobre escola com vocês?

[...]

João: De vez em quando, sim. Só meu irmão que me ameaça, diz que, se eu repetir de ano, vou diminuir de tamanho, porque ele vai cortar minhas pernas!

Sobre ir em busca de seu desejo de saber, João assim se posicionou:

João: Perguntadores é um nome mais bonitinho para curioso!

P: Você é muito curioso?

João: Não!

Em outro trecho:

P: O que você faz, quando quer descobrir alguma coisa que você não sabe? A Ana já vi que vai para o computador, ela já disse...

João: Eu descubro!

P: Como?

João: Vou na biblioteca, no computador, pergunto para alguém! Algumas coisas eu vejo na televisão: como fazer uma bomba!

João não se diz curioso, porém se mostra disposto a investigar quando quer descobrir alguma coisa, quando quer saber aquilo que lhe falta. Durante a conversa, deixa escapar que quer saber “*como fazer uma bomba*”. Sem pouco ou nada saber sobre seu desejo, vai falando o que lhe vem à cabeça: quer saber como fazer uma bomba, se determina inteligente oralmente e assim ignora seus impasses, como a escrita, por exemplo.

Refletindo sobre o conceito de gozo como satisfação pulsional e paradoxal que leva o sujeito a viver o pior e a manter um circuito de vida, segundo o qual não há mudança nem investimento energético, existindo apenas um cotidiano que se repete, diz muito de João, que se assenta na condição de não gostar de escrever. O sujeito não se coloca nesse estado sem uma ocorrência manifesta, o que o assenta nessa condição, de apagamento emocional e intelectual é a invalidação na construção do desejo por causa provavelmente de um sistema escolar que dá condições mínimas de o sujeito construir o seu saber. “*O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo.*”, explica Mrech (2003a, p. 91).

Assim, nessa situação instalada, Mrech (2003a) registra que professores e alunos não têm desejo de saber e, por conseguinte, não conseguem decodificar o que acontece com eles, pois só eles mesmos podem dar a resposta de qual seria a melhor forma para saírem dessa condição. Para acabar com esse processo, é preciso que professores e alunos produzam um saber sobre sua situação, diante das modalidades de gozo e do desejo de saber. É preciso fazer cada um se implicar em relação a sua própria vida e em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, ao seu processo de elaboração de saber.

Em outro trecho, João explica:

P: O coelho, toda vez que tentava ficar pretinho, não conseguia... Como você faz quando erra alguma atividade na escola, para conseguir acertar? Como é isso?

[...]

João: É que ela tem sorte, porque a mãe dela é enfermeira, porque sempre que ela apanha, dá para salvar alguns pedaços do corpo! Eu quase nunca erro, mas... É... Eu quase nunca erro!

A aprendizagem está relacionada com a construção e desconstrução do saber, pois esse não é estático, nem completo, porém, na escola, os sujeitos têm vivenciado as concepções, os modelos prévios, como já exposto nesse trabalho. E, assim, quando João diz: “*Eu quase nunca erro!*”, está demonstrando essa concepção de conhecimento total, sem lugar para o novo, para criação, para elaborar um saber a respeito de seu próprio processo de aprendizagem.

• JUNIOR:

Nesse encontro, Júnior quase não falou, mal respondeu as interrogações feitas pela pesquisadora.

P: Vocês acham que a menina da história é sabida?

Júnior: Mais ou menos.

P: Mais ou menos... o quê?

Júnior: Não acho que a menina era burra.

P: Por quê?

Júnior: Porque ela estava tentando responder as perguntas do coelho, então era sabida.

P: O que é ser sabido?

João: É ser inteligente.

Júnior: É isso, ser inteligente!

Júnior, diferente dos demais colegas, afirma que o fato de a menina, na história, estar buscando respostas já faz dela sabida. Talvez, esse fato demonstre que ele está disposto a se descolar de modelos prévios de construção de saber. A Psicanálise, como um aprender a se descobrir, a construir um saber, permite fazer algo melhor da próxima vez.

Júnior dá a impressão de não ter ninguém muito interessado em seu processo na escola:

P: Seus familiares conversam muito sobre escola com vocês?

Júnior: Não!

[...]

P: Júnior, sua avó e seu avô conversam com você sobre escola?

Júnior: Nunca!

[...]

P: Júnior, você sempre vê sua mãe?

Júnior: Ah... Não sei... Sábados e domingos...

Ele mora com os avós e não soube precisar muito bem os momentos que passa com sua mãe, o que deu a impressão de uma história nebulosa. Algo impede Júnior de querer saber. E, na questão a seguir, percebemos isso mais uma vez:

P: Quem aqui é muito perguntador?

Júnior: Eu não sou muito perguntador...

Um sujeito que não quer saber, não pergunta e não descobre, assim, não consegue apreender.

Também, durante o encontro, demonstrou não estabelecer laço com a escola, ou mesmo com os conteúdos das diversas disciplinas e todas as suas respostas giram em torno do não saber, ou melhor, do não querer saber:

P: Júnior, e você? Qual matéria mais gosta?

Júnior: Nenhuma!

P: Nenhuma! Por que de nenhuma?

Júnior: Odeio! Odeio principalmente lição de casa!

[...]

P: Você vai bem nas matérias?

Júnior: Mais ou menos...

[...]

P: Júnior, você se acha bom aluno?

Júnior: Não!

P: Por quê?

Júnior: Porque... Eu... Eu... Não sei!

Cordié (apud MRECH, 2003a, p. 41) destaca que:

Quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar despenderá toda a sua energia para nada saber. Antes de voltar a essa problemática da inibição, saibamos, desde já, que a razão mais frequente dessa parada deve ser procurada, do lado da demanda esmagadora do Outro, seja o “coma!” ou o “aprenda!”.

E, assim, significa dizer que, diante das exigências do Outro, o sujeito assume posições de impasses, como é o caso do achatamento das diferenças individuais, imposto pelo sistema escolar em prol da *relação social normal*. Segundo Mrech (2003a), um liame social que não tem existência real, mas que passa a ganhar força de fato – na medida em que todos os participantes do sistema educacional passam a se reger por ele – tenta normalizar as pessoas e, assim, como que ocorre com Júnior, faz com que a pulsão de saber fique interdita.

- **NICO:**

Nico fala da importância do adulto significativo em sua vida, quando interrogado sobre o saber:

Ana: Eu posso dar um palpite? Assim, a gente tem que ter uma pessoa adulta pra nos ajudar...

Nico: Verdade!

João: Eu não tenho!

Nico: Tenho três que me ajudam!

P: Três? Quem?

Nico: O Marcinho (professor do CEDO), tenho quatro pra falar a verdade... O Marcinho, meus pais e, quando meus pais não estão em casa, sabe com quem eu vou falar? Não é uma pessoa: é o computador!

Em outro trecho:

P: O que você faz quando quer descobrir alguma coisa que você não sabe? A Ana, já vi que vai para o computador, ela já disse...

[...]

Nico: Primeiro, eu tenho vontade de descobrir aquilo e, depois, eu não procuro no computador e nos livros, eu pergunto para meus pais.

[...]

Nico: Eu aprendi a lidar com a vida! Eu aprendi mais ou menos, porque quando a gente é criança, a gente não aprende tudo. A gente anda no ônibus sozinho, né? Aí a minha mãe fala: “- Não fala com estranhos.”. Aí, a pessoa tá chamando, uma pessoa desconhecida, a gente não tem que ir, a gente tem que continuar e, se ele for atrás da gente, a gente tem que correr.

O vínculo que Nico demonstra ter com seus pais, ao que tudo indica, é transferido para seus professores, o que favorece a transmissão do saber, entendendo transmissão como algo que ultrapassa aprender os conteúdos formalizados pela escola, significando a transmissão da relação ao saber de quem ensina. Essa transmissão e a identificação com certas características dos professores são materiais para o sujeito fazer as suas transformações, criar algo novo.

Nico também me chamou a atenção no trecho a seguir:

P: O coelho, toda vez que tentava ficar pretinho, não conseguia... Como você faz quando erra alguma atividade na escola? Como é isso?

Nico: Se a gente errar com caneta, passa branquinho... e com lápis borracha. Se a gente não souber a resposta, a gente pede ajuda para a professora. Não, primeiro eu pergunto para meus amigos e, se eles não souberem dizer direito, daí eu pergunto para a professora...

Ele diz que, se erra, “passa branquinho” ou usa “borracha”, ou seja, ele apaga o erro. A hipótese do inconsciente se justifica porque os dados da consciência são repletos de lacunas e a maior parte dos fenômenos psíquicos não passa pelo seu crivo, bem como, as manifestações inconscientes, como, o sonho, o ato falho, o chiste. Freud, ao analisar essas manifestações, postulou a ideia de que tais fenômenos são dotados de uma lógica, de um mecanismo próprio de atuação.

A esse respeito, Jacques Lacan (2008, p. 32), em seu Seminário XI, proferiu: “No sonho, no ato falho, no chiste – o que é que chama a atenção primeiro? É o modo de tropeço pelo qual eles aparecem. (...) Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela.”

Como as coordenadas do sistema inconsciente são opostas às do consciente, as manifestações inconscientes aparecem para o sujeito como um erro não intencional, o que pode vir a colocá-lo em situações embaraçosas e/ou engraçadas como é o caso dos atos falhos e dos chistes. Freud, portanto, considerou o erro ou o que falha como mola propulsora da teoria psicanalítica. Porém o erro na escola é visto de forma negativa, ao invés de “mola de propensão” para o aprendizado. Assim, quando apagado, seria como se parte daquilo que fez algum sentido para o sujeito fosse ignorado. Nico, ao “apagar” ou “passar branquinho” ignora seu desejo.

Nico, em outro trecho, faz uma afirmação e não percebe o que disse:

P: Nico, qual é a disciplina que você mais gosta na escola?

Nico: Vale Educação Física e Artes?

P: Vale tudo!

Nico: Primeiro, Educação Física, depois, Matemática... Terceiro...

P: Por que você gosta dessas disciplinas? Pode falar...

Nico: Qual? A de Matemática?

P: Por que você gosta dessa disciplina?

Nico: Primeiro, a Educação Física: a gente aprende esportes e é legal, e ainda, às vezes, o professor dá 20 minutinhos livre pra gente jogar futebol. A Matemática, porque eu me interesse muito por contas. Eu gosto muito de contar dinheiro e tal... aí, eu me interesse muito por Matemática, porcentagem, divisão, multiplicação, subtração e adição...

P: Você vai bem em Matemática?

Nico: Acena com a cabeça que sim. Tiro um 10 e um 9 e um 8...

[...]

P: Por que você vai bem nessa matéria?

Nico: É que a gente acha que gosta daquilo, tipo de Matemática, a gente acha que é fácil e a gente acaba errando, porque acha que é fácil! E Português a gente acha que é difícil, mas a gente acaba acertando. A coisa que a gente acha que é fácil, é difícil, a coisa que a gente acha que é difícil é chata!

Ele acaba dizendo que tudo é difícil e se é difícil é chato: “A coisa que a gente acha que é fácil, é difícil, a coisa que a gente acha que é difícil é chata!”. Ou seja, o que ele acha fácil, não é fácil, é difícil e, se difícil, é chata. Então, todas as disciplinas são chatas. Como Lacan nos ensina, somos levados pela linguagem e, dessa forma, Nico disse uma coisa que não queria dizer, afirmando que todas as disciplinas são chatas.

Outro ponto que chama a atenção nesse trecho é a referência que ele faz ao gostar de Matemática por que se interessa por conta, por contar dinheiro: “[...] a Matemática, porque eu me interesse muito por contas. Eu gosto muito de contar dinheiro e tal...”. Talvez, essa sua fala demonstre que, nessa disciplina, Nico consiga (re)significar o conteúdo da Matemática de acordo com seus significantes, assim tornando a matéria mais prazerosa.

Nico também conta que ser bom aluno é não fazer “nada de errado”, os significantes *erro* e *errado* são muito fortes para ele e também para escola. Dentro do discurso científico, se busca o conhecimento verdadeiro, coisa que reflete na escola e é depositado em cima de seus alunos como algo na faixa do tudo ou nada:

P: Nico, você se acha bom aluno?

Nico: Acho!

P: Por quê?

Nico: É porque eu não faço nada de errado! Mas eu acho um pouquinho assim, porque quando eu tipo... tô conversando, aí a professora dá um grito: “- Ei!!!”

(Todos dão risada.)

Nico: Dá um grito: Nico, dá um time! Ela já foi em vários países, conhece...

Júnior: O que é um time?

Nico: Chega! Dá um ponto aí! Para aí de conversar!

Dentro da visão psicanalítica, acredito que o bom aluno é aquele que constrói algo novo para si a cada descoberta, só assim a aprendizagem acontece de fato.

Questionamento sobre os professores

Nesse encontro, as crianças representaram seus professores em uma sala de aula. Sem que fosse sugerido, as crianças se organizaram em duplas, um era professor e o outro assistente, os demais eram alunos. A duração de cada cena variou de um minuto a um minuto e meio.

O que se percebeu durante todas as representações, sem exceção, foi: professores tiranos e alunos indisciplinados. A encenação foi atravessada por gritos, discussões que se sucediam, ao mesmo tempo, entre professores, assistentes e alunos, além de desacatos entre os participantes. Esse fato tornou impossível a transcrição das falas. Assim, resolvi, assistindo aos vídeos, que o melhor a fazer seria preservar as falas das crianças para não correr o risco de ser imprudente e então, decidi passar a minha impressão como expectadora.

Dessa forma, eis o que se produziu: resumidamente, para essas crianças, parece que o cotidiano escolar é recheado de violência, seja por parte dos professores ou dos próprios alunos. Além disso, em nenhum momento, durante a observação das representações, notei qualquer tipo de vínculo entre mestres e aprendizes. Eles não se escutavam, não se olhavam, não existia troca.

Como foi descrito nesse trabalho, a aprendizagem ocorre por meio do outro, ou seja, uma geração passando o conteúdo acumulado pela humanidade para outra que irá (re)construí-lo para si. Entretanto, para que assim aconteça, é necessário um ambiente de confiança. Conforme encenado pelos sujeitos participantes, o que ocorre é um confronto: professor versus aluno. Assim, a impressão foi a de que não havia o vínculo necessário para que a aprendizagem acontecesse. E, se não há o vínculo, não há transferência e o aluno não autoriza o professor a lhe transmitir o saber.

O contato com o outro significativo que compartilhe com ele o seu próprio prazer em saber – que compartilhe com ele aquilo que lhe faz brilhar os olhos – é o que se transmite. O

saber que se transmite comove o aluno por comover o professor, ou seja, a transferência como mecanismo fundamental de passagem e compartilhamento suposto do saber. Quando isso não ocorre, o máximo que se consegue é uma alienação do saber e não uma construção do saber (RUBINSTEIN, 2014).

Mrech e Rahme (2011b) lembram que as palavras de Freud, ainda hoje, permanecem em relação ao que emerge do encontro, mesmo que sempre falho, entre professor e aluno: propiciar a criação de um laço social que leve ao desejo de saber.

A conversa que se seguiu após a encenação só veio a confirmar o que as crianças haviam representado. Porém algumas falas merecem destaques, como a de João que relata uma situação de uma professora e um aluno de sua sala:

P: Cada um de vocês fingiu ser um professor. O professor de vocês age desse jeito, mesmo?

Carlos: Sim!

João não responde, os demais: Não!

João: A minha professora é bem brava, ela já tacou o tamanco num menino da minha sala.

P: Sério?

João: Só que só com quem é bagunceiro, senão ela fica bem legal!

P: Ela tirou o sapato do pé dela e jogou?

João: É! Só que ela não jogou para acertar, ela jogou na cadeira, o menino tava virado de costas e levou o maior susto!

P: Esse menino é bagunceiro?

João: Mais ou menos, mas ele não sabe de nada e bagunça!

A questão de limite e indisciplina por parte dos alunos e ausência de autoridade por parte dos professores é algo discutido pela Educação que tenta, muitas vezes, estratégias de contenção de comportamentos ou de disciplinamento de atitudes, porém essa questão é mais complexa e não se resume a estratégias e normatizações.

Pereira (2011, p. 38) escreve que, na sociedade contemporânea, a função paterna – entendida como o Estado, a Lei e Deus – cedeu lugar à multiplicidade do discurso, tomado nostalgicamente como desaparecimento dos valores, “[...] porém tais valores não desapareceram, mas estão sendo traduzidos como novas e múltiplas formas de presentificação desse pai nomeante.”. O limite dos alunos é o universo e seus saberes não se condicionam mais só à

escola, indo além. O que tem que se levar em conta é que a sociedade pluralizou as formas de existência e os modos de intervenção e, assim, um professor não mais representa autoridade pela sua figura: ele precisa fazer ressoar sua palavra para fazer valer sua autoridade.

Carlos também chamou a atenção, pois me pareceu que, além de não manter vínculo com os professores, também não tem opinião própria, se alienando no que o amigo da mesma escola anuncia:

Carlos: Minha vez! (fica mudo)

P: Fala, então, Carlos, você gosta de seus professores?

Carlos: Não!

P: De nenhum?

Carlos: De nenhum!

Nico: Nem do professor Nildo?

Carlos: Só do professor Nildo.

P: Ele dá aula de quê?

Nico: Educação Física.

Carlos: Educação Física. E também da professora... Aquela japonesinha, lá...

Nico: Alícia! Ela é japonesa...

P: Ela dá aula de quê?

Carlos: De Física também!

P: Educação Física?

Nico: Ah, é! Eu conheço! É que tem duas: uma é muito legal, ela fica na hora da minha saída. Ela é muito legal e eu sou o aluno preferido dela!

P: Carlos, mas o que você mais gosta nos seus professores?

Carlos: Virou a cabeça para um lado, virou para o outro...

Nico: Quando um professor não dá futebol!

Carlos: É! O que eu gosto deles?

P: Sim.

Carlos: Quando o professor dá futebol todo dia...

P: E o que você menos gosta nos professores?

Nico: Que dão suspensão para ele.

P: (para o Carlos) Você já tomou suspensão?

Carlos: Já!

P: Por quê?

Carlos: Umas deis.

Júnior: Dez?

Carlos: Três, quer dizer...

Nico: Só nesse ano, né Carlos?

Carlos: não responde.

[...]

P: O que você faria diferente como professor? Você encenou um professor bravo, não foi?

Nico: Tava imitando os professores dele.

Carlos: Eu não gosto da minha professora, eu gosto de zoar com ela...

Clara também chamou atenção, como se pode constatar no trecho a seguir, por usar a palavra “*aliciam*”, quando falava dos professores:

P: E você Clara? Seus professores são iguais aos que você representou aqui?

Clara: Meus professores: a Ana Lúcia, a Malu... Eles são bem legais, eles aliciam a gente quando é preciso e quando não é preciso, eles ficam falando do mesmo jeito que minha professora lá do karatê, ela fica falando o tempo todo é bla-bla-bla, levanta a perna, faz isso, faz aquilo...

A palavra *aliciar* pode significar subornar, persuadir, corromper. Clara diz que seus professores *aliciam* seus alunos: “*aliciam a gente*”. Um professor que *alicia* seus alunos estabelece uma relação, na qual induz o sujeito a certo ato, não permitindo que este coloque sua singularidade em jogo no seu processo de aprendizagem.

Nico foi o único que não reclamou de seus professores, apesar de representá-los da mesma forma que os demais e se disse preferido de alguns deles:

Nico: Ah, é! Eu conheço! É que tem duas: uma é muito legal, ela fica na hora da minha saída. Ela é muito legal e eu sou o aluno preferido dela!

[...]

Nico: Posso falar de mim?

P: Pode falar...

Nico: Eu gosto de todos os meus professores da minha escola e daqui do Centro Educacional.

Nico, pelo que demonstra, estabeleceu um laço com seus professores, no qual a transferência deve ter se instalado, uma vez que se diz preferido.

Ana e Júnior dizem que, se fossem professores, não seriam bravos:

P: Se você fosse um professor, você seria um professor bravo como aqui? Você faria alguma coisa diferente?

Júnior: Eu não fui muito bravo, mas se eu tivesse alunos de verdade, eu não seria bravo.

Ana: Oh... Eu não seria brava, só se aluno de verdade fosse educado...

P: Você é uma menina educada dentro da sala?

Ana: Pra mim, um pouco sim, um pouco não! Eu não sei por que os outros alunos me acha chata e tem outros que me acha legal.

P: A professora?

Ana: A professora eu não sei se ela me acha...

P: Você acha?

Ana: Pra mim, eu acho que não... Pra mim eu acho que eu não sou educada... Só quando a minha professora fala alguma coisa assim de brava, aí, o bicho pega... Assim, quando uma pessoa vem brigar comigo, eu vou fazer o quê?

Mais uma vez, Júnior pouco se pronunciou, mas demonstrou querer outra realidade na sala de aula quando fala:

P: Se você fosse um professor, você seria um professor bravo como aqui? Você faria alguma coisa diferente?

Júnior: Eu não fui muito bravo, mas se eu tivesse alunos de verdade, eu não seria bravo.

Mrech (2003a) lembra que a fala ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno, é ela que cria ou não a própria relação. Dessa forma, em um ambiente hostil, onde professores e alunos se enfrentam, essa relação fica comprometida.

Ana se mostrou confusa em sua fala e se colocou, mais uma vez, no lugar de onde os outros a olham:

Ana: Pra mim, um pouco sim, um pouco não! Eu não sei por que os outros alunos me acha chata e tem outros que me acha legal.

Além disso, confirma o que já foi colocado antes, a alienação no Outro e o efeito da linguagem sobre Ana: se considera “burra” e “mal-educada”:

Ana: Pra mim, eu acho que não... Pra mim, eu acho que eu não sou educada... Só quando a minha professora fala alguma coisa assim de brava, aí o bicho pega... Assim, quando uma pessoa vem brigar comigo, eu vou fazer o quê?

Em suma, o contexto escolar representado pelos sujeitos participantes, demonstrou que a relação entre quem ensina e quem aprende está fragilizada pois, não havendo envolvimento entre as partes, não há trocas. Não creio que a aprendizagem aflore em um ambiente ameaçador, no máximo, apenas uma alienação no saber que é do Outro.

Conversa de Fechamento

Esse encontro teve a intenção de finalizar o trabalho e ouvir a impressão que os sujeitos participantes tiveram sobre todo o processo.

Algumas relatos me chamaram a atenção:

- **CLARA:**

P: Alguém aqui descobriu alguma coisa...

Clara: Eu descobri!

P: O que você descobriu?

Clara: Eu descobri que a escola tem dois lados diferentes. Um lado mais diver... um lado mais descontráido e um lado... não militar, é....

Nico: Mais chato!

P: Mais rígido?

Clara: É isso mesmo! Aí, eu entendi que a gente tem... Assim, eu percebi que tem pessoas que não se sentem bem na escola...

João: Tipo o Júnior, tipo o Carlos, tipo a Ana...

Ana: Eu não disse que eu não gostava da escola... eu disse que eu não gostava da professora!

Júnior: Eu nunca disse que eu não gosto da escola!

Clara: Aí, eu entendi que tem pessoas que têm opiniões diferentes. Eu posso falar minhas opiniões se alguém deixar, né?

Júnior: Não, não pode!

Clara: E os outros também podem falar a opinião deles. Eu pensei que todo mundo tinha a mesma opinião, mas agora eu vi que todo mundo tem opiniões diferentes!

Acredito que Clara tente reportar que acreditava que a escola fosse “completamente” boa, mas se ouvindo e ouvindo os outros, pôde ponderar aspectos que são bons e outros, ruins. Talvez, uma sementinha para compreender que a escola é um meio para atingir seus desejos de “*ser alguém na vida*”, porém não em uma relação de causa e efeito.

Clara é uma criança que sempre toma a palavra para si, não respeitando a vez do outro e suas opiniões, principalmente em relação à Ana, no trecho acima descrito, parece entender essa situação, mas, mesmo assim, não consegue sair dessa posição fálica.

- **CARLOS:**

P: O que você aprendeu sobre a escola?

Carlos: Às vezes, ela é ruim, às vezes, ela é boa. A parte do campeonato é boa e do futebol, porque o professor ensina a gente jogar muito futebol. Por causa de que tem pessoas que roubam no futebol, aí, o professor vai lá e deixa ele fora um tempinho para ele aprender a lição!

O interessante é que Carlos, em relação à escola, só gosta do que está fora da sala de aula, como o jogo de futebol, campeonatos esportivos etc.

P: Qual parte você não gosta?

Carlos: É que as professoras reclamam de mim. Assim, tem vez que o Nico tá lá bagunçando, aí a professora vai lá e diz: “- Carlos, direto pra diretoria!”... Sendo que foi ele que tava bagunçando!

P: Então, às vezes, você leva a culpa sem ser você?

Nico: É porque bagunça demais!

P: É? Você acha que você bagunça demais?

Carlos: Eu bagunço, mas... É que, lá na minha escola, tem duas menina, né? Aí, elas ficam todo dia... Aí, as duas ficam todo dia conversando, todo dia, todo dia, todo dia. Aí, quando é eu ou os meus amigo que tá conversando, a professora começa a reclamar, manda a gente pra diretoria! Aí, quando é as duas que tá conversando muito, brincando, a professora não faiz nada!

P: Você acha que você aprende bastante?

Carlos: Não!

Carlos, no relato, se põe na posição de vítima, não se responsabiliza com o que acontece com ele, porque não se implica com a escola. A Psicanálise indica que o sujeito é responsável pelo que acontece com ele, Carlos está em outra sintonia, perdido.

- **ANA:**

Ana registrou o quanto para ela a relação com os professores é fundamental para o aprendizado:

Clara: É isso mesmo! Aí, eu entendi que a gente tem... Assim, eu percebi que tem pessoas que não se sentem bem na escola...

João: Tipo o Júnior, tipo o Carlos, tipo a Ana...

Ana: Eu não disse que eu não gostava da escola... eu disse que eu não gostava da professora!

[...]

P: Em relação à escola, teve algum assunto que foi muito difícil conversar?

Ana: Sim, foi das professoras!

Nota-se que existem impasses de Ana com seus professores e que, provavelmente, esse fator leve a problemas com a aprendizagem.

- **JOÃO:**

João colou seu discurso no discurso do Outro e falou o que ele achou que o Outro gostaria de ouvir:

P: João, o que você tem a dizer?

João: Esse encontro... eu percebi que ele foi promovido ao redor da Educação, dos negócios escolares. Então, eu aprendi a valorizar mais, né, Carlos?

João passa a impressão de ter uma imagem a zelar, uma imagem que se refere a ser “o bom”, ou seja, o melhor de todos e, para isso, não deixa sua singularidade fluir, fica alienado no desejo do Outro.

- **JÚNIOR:**

P: E você Júnior?

Júnior: Eu não descobri nada! Esse encontro foi bom até... foi bom... a gente aprendeu muito, né? Em grupo, né? Aí... algumas vezes, foi chato, algumas vezes, foi bom...

Júnior diz “*eu não descobri nada!*”, vindo a confirmar o que expôs em outro encontro, quando algo o impede de querer saber e um sujeito que não quer saber, não pergunta e não descobre, como na maioria das vezes, ficou calado, só ouvindo.

- **NICO:**

P: O que vocês acharam dos nossos encontros?

Nico: legal!

P: Por quê?

Nico: A gente brincamos, você contou história, a gente fez teatro...

Ana: Eu achei legal... sabe por quê? Porque a gente aprendeu muitas outras coisas...

Nico: E o mais importante é que a gente se reuniu em grupo...

Ana: A gente... a gente é um grupo.

P: E o que você achou que aprendeu?

Ana: Eu aprendi... assim...

Nico: A gente aprendeu a fazer peça teatral...

Ana: fazer teatro...

Nico: É!

Ana: A gente... Sabê sobre histórias...

Nico: Sabê sobre a comunidade...

Nico, assim como João, passa a impressão de ter uma imagem a zelar, mas, nesse caso, não como sendo o melhor de todos, mas “queridinho dos professores”. Desse modo, não deixa sua singularidade fluir, ficando alienado no desejo do Outro.

No fim do encontro, pedi que as crianças registrassem em palavras o que foi mais importante para elas e o porquê. A resistência foi geral e o resultado não foi o que eu esperava, pois gostaria que eles registrassem como se sentiram, quais foram os maiores obstáculos, impasses etc. Porém as crianças, na grande maioria, deixaram recadinhos carinhosos e agradeceram a proposta. Mas, como a Psicanálise trabalha com os bastidores, com as falhas, com o inesperado, uma conversa se originou dessa proposta que fez pensar mais uma vez no papel da escola como repressora, e não, como um espaço de criação:

Júnior: É prova?

P: Não, não é prova! É só para eu guardar.

Júnior: Tem certeza?

P: Absoluta! Você acha que vou entregar isso para sua professora?

Júnior: Você nem conhece minha professora!

P: Pois é!

João: Vai que ela conhece, vai que ela é uma agente do FBI!

P: Alguém pensou isso alguma vez?

Carlos: Já!

João: Eu! Eu pensei que você era uma espiã internacional!

Clara: Eu não!

Essa confissão demonstra que o fato de falar e ser escutado gerou certo prazer em alguns, como relatado no início da análise dos encontros, mas também e ao mesmo tempo, gerou um desprazer, demonstrando a preocupação em sofrerem represálias por parte da escola, se falassem algo que essa desaprovasse, estabelecendo-se então, um sentimento paradoxal de prazer e desprazer.

Freud (1976d), ao estudar o aparelho psíquico, percebeu um movimento que direciona para a redução da tensão, isso explica a intenção de se manter recalcado todo o conteúdo que, no momento de sua manifestação, tenha causado algum tipo de desconforto. As crianças, no primeiro momento, pensaram em como seria bom falarem tudo que pensavam sobre a escola, mas, depois de ponderarem um pouco, tomaram uma atitude de recuo. Tiveram medo de que a

pesquisadora fosse qualquer “*agente*” da escola e que poderia complicar a situação deles. Então, talvez, tenham recuado e reprimido o conteúdo das conversas.

Seguem os registros escritos das crianças, nas Ilustrações a seguir.

CLARA:

Ilustração 7 – Registro escrito de Clara.

JOÃO:

Ilustração 8 – Registro escrito de João.

João, de todas as crianças, foi o que mais apresentou resistência para escrever, fato que não foi de causar espanto, uma vez que já havia noticiado que não gostava de escrever, demonstrando o possível impasse na passagem da aprendizagem oral para escrita.

NICO:

Ilustração 9 – Registro escrito de Nico.

Nico não conseguiu desenvolver seu pensamento, ficando às voltas com o significante grupo.

ANA:

Ilustração 10 – Registro escrito de Ana.

Ana demonstra na escrita o mesmo que na fala: sua dificuldade em lidar com a língua para expressar seus pensamentos, tornando difícil interpretar seu texto.

CARLOS:

Ilustração 11 – Registro escrito de Carlos.

Carlos parece escrever sobre o teatro, mas também não consegue elaborar seu texto.

JÚNIOR:

Ilustração 12 – Registro escrito de Júnior.

Júnior parece dizer que uma das coisas mais importantes foi *compartilhar as coisas*. Na minha leitura, o significante compartilhar deve dizer muito para esse menino que aparentou em todos os encontros muito alheio e sozinho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se propôs a uma discussão entre os conceitos de conhecimento e saber no campo da Filosofia, da Educação e da Psicanálise para uma reflexão sobre a aprendizagem escolar de seis alunos do Ensino Fundamental. Assim, embasado na abordagem psicanalítica, demonstrou que, diferentemente da Filosofia e da Educação, a Psicanálise compreende o saber localizado no inconsciente e entendido como cadeia significante, produzindo algo no encadeamento de um significante a outro e, dessa forma, acontecendo a significação, ou em outras palavras, na correlação de significante a significante.

Paralelamente, o conhecimento, como visto pela Ciência, está postulado na reciprocidade entre significante e significado, tentando estabelecer uma relação fixa entre eles. Mas, como aponta a Psicanálise, o conhecimento não é simplesmente dado pelo objeto, essa reciprocidade é abalada, pois a linguagem sempre estará atravessando essa relação.

A Psicanálise leva em consideração que conhecer é tomar como referência as particularidades do sujeito e refleti-las no objeto que se quer conhecer. Nessa medida, se a Ciência procura *forcluir* o sujeito, a Psicanálise põe em evidência essas determinações do conhecimento e seu caráter subjetivo.

Na aprendizagem, o sujeito se submete aos conteúdos acerca do mundo que o outro lhe ensina, para que assim possa apreendê-los. Porém, na transmissão desses conteúdos, não são só eles que estão sendo transmitidos, é muito mais que isso. A relação do sujeito que ensina com a sua própria falta está em jogo. Ao ensinar, o professor fala de seu saber sobre aquele objeto específico e, ao mesmo tempo, sem que saiba, dá seu testemunho sobre a castração, ou seja, sobre a impossibilidade de tudo ensinar.

Na verdade, a própria relação do professor com seu objeto de conhecimento diz respeito à sua condição de sujeito *desejante*. A relação que estabelece com o saber e com o ato de ensinar é um testemunho do modo como aquele sujeito lida com aquilo que não se pode saber.

A aprendizagem, então acontece quando o sujeito (re)constrói o saber elaborado pela cultura, que circula socialmente, em si mesmo. Esse (re)construir em si é uma apropriação das chaves significantes, nas quais esses conteúdos se encontram cifrados no Outro. Assim, na ordem do significante, se articula o saber do sujeito sobre seu desejo e o conhecimento do sujeito sobre os objetos. E, dessa forma, o sujeito (re)constrói o pensamento em si mesmo,

enquanto constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente. De fato, só assim haverá aprendizagem, do contrário, ocorrerá a alienação do saber.

Tendo em vista esses conceitos delineados pela Psicanálise, investigou-se como está acontecendo o processo de aprendizagem desses seis alunos, tentando perceber se esses sujeitos-alunos estão implicados na sua aprendizagem e indo além: se seria possível auxiliar três desses seis alunos, que já se encontram em um processo de fracasso na escola. Para abranger tais questões, buscou-se ouvir a opinião das próprias crianças a respeito da escola, do saber e dos professores.

Assim, verificou-se que os alunos tidos com bons resultados escolares – Clara, João e Nico – mantêm, de maneira geral, um bom relacionamento com a escola, aparentando esperar os benefícios que essa possa trazer no futuro.

Isso é o que ocorre com Clara, que evidenciou, numa relação de causa e efeito, os estudos com uma vida confortável vindoura. O bom vínculo mantido com os professores, apesar de representá-los de forma agressiva e de lhes fazerem críticas severas, mostrou que ela os autoriza na transmissão do saber.

Esses alunos também se julgaram inteligentes, mesmo que oralmente, como afirma João, não deixando um lugar para o não-saber e assumindo uma postura de *sabe tudo*. Por fim, ficou claro durante os encontros que as crianças são tomadas pelo discurso da escola ou da família de tal modo que não são capazes de elaborar seus próprios pensamentos nem de deixar fluir suas singularidades.

Os três alunos com baixo desempenho escolar, Ana, Carlos e Júnior, demonstraram uma gama de impasses em relação à escola, ao saber, a seus relacionamentos com os professores e até com seus pares. Tal fato acaba por fazer a escola se apresentar como um lugar hostil, sem sentido. Dessa forma, esses alunos não conseguem (re)construir o que é do Outro para si, tornando as correções dos professores e amigos como ofensas. No caso de Carlos, chega a levar como brincadeira, enquanto Júnior se cala.

Nesse caso, eles não reconhecem o que é a escola e qual o sentido dela em suas vidas e, portanto, pouco se implicam no processo de aprendizagem. Por nada querer saber sobre seu processo de aprendizagem, eles nada apreendem.

A escola é um espaço coletivo, organizada de forma a determinar o que e como o aluno deve aprender. O professor, nessa instituição, ocupa o lugar do mestre, detentor do saber, e o aluno, agrupado em uma sala de aula entre iguais, deve atender a demanda de aprendizagem, correspondendo às expectativas para sua faixa etária. Assim, o professor

assume o lugar de quem sabe, de quem tem o conhecimento verdadeiro e o aluno deve estar submetido a esse saber.

Dessa forma, a concepção que a Educação tem a respeito da aprendizagem é de transmitir a qualquer preço o conhecimento acumulado pela humanidade, entendendo o conhecimento como completo e verdadeiro. A escola pensa a partir do universal e assim estrutura as séries e seus currículos, ou seja, parte do geral para o singular.

Essa ordenação quer dizer que o sujeito deve se encaixar nos moldes da escola, e não, a escola ser arranjada a partir dos sujeitos, pois seu real objetivo não são os sujeitos, mas sim, a transmissão do legado da humanidade. Assim, resulta dessa estrutura a falta de espaço para a elaboração do saber, pois não permite fazer um furo no saber do Outro e se deslocar do lugar de objeto falado e gozado pelo Outro para ocupar o lugar de sujeito da enunciação.

Estando a escola constituída sob essas premissas, não resta saída para os sujeitos: ou eles se alienam no saber da escola ou resistem ao assujeitamento escolar, a ponto de não conseguirem construir nada.

Pode-se notar nas três crianças que fracassam na escola – Ana, Carlos e Júnior – que elas resistem ao assujeitamento escolar, mas, como não têm outro referencial simbólico, paralisam diante do apreender. Elas não conseguem produzir saber que se preste à pertinência do laço social que uma aprendizagem formal implica.

Diante do discurso científico, o Outro se apresenta como exigente e demandante demais, gerando, no que pôde ser observado durante o processo de pesquisa, uma angústia nesses alunos a ponto de deixá-los à margem, estigmatizados como incapazes de aprender, simplesmente por não se interessarem pelos conteúdos ali ensinado, chegando a sucumbir ao gozo do Outro.

A escola deveria proporcionar que o sujeito se implicasse no seu processo de aprendizagem e se sentisse como um sujeito capaz de apreender. Porém, na escola, é praticamente inviável, por mais disposto que o professor se mostre em possibilitar uma aprendizagem significativa, levar em consideração as particularidades de cada um. A escola tem a obrigação de cumprir um programa de ensino, garantir que todos tenham acesso ao conteúdo determinado para aquela faixa etária, sustentar o compromisso civilizatório que tem como foco os interesses coletivos, pretendendo garantir uma formação comum a todos, inviabilizando assim, um espaço para que alunos como Ana, Carlos e Júnior se constituam como sujeitos-alunos. São esses os limites de uma instituição.

Na outra ponta, temos aqueles alunos considerados com bom rendimento escolar – Clara, João e Nico –, porém longe de estarem produzindo saber, se mostraram alienados no

saber que é do Outro, de tal forma que somente o reproduzem, mas mesmo assim, nada os impediu de serem considerados bons alunos.

Entendo que esse fato ocorra, porque, na maioria das escolas e, principalmente, nas tradicionais, o que conta é chegar a bom termo, ou seja, no fim do processo escolar, assim como nos disse Clara, “*adquirir conhecimento*”, mesmo que seja somente reproduzindo um saber que não seja do próprio sujeito. Dessa forma, Clara, Nico e João somente reproduzem o que pensam que, de fato, aprenderam, mas, na realidade, não constroem algo novo.

Percebe-se, dessa forma, que nenhum dos sujeitos participantes está (re)construindo o saber do Outro para si e em si. E, dessa forma, conforme discutido nesse trabalho, não há aprendizagem.

Partindo daí, tanto aqueles considerados bons alunos quanto as crianças com baixo rendimento escolar não estão de fato apreendendo. Para que o processo de aprendizagem ocorra, é necessário que haja alienação e separação do saber do Outro, ou seja, é necessário que, em um primeiro momento, a escola aliene, para que os conteúdos escolares façam parte do inconsciente do sujeito e, depois, permita a separação para que o sujeito possa criar algo novo.

Dessa forma, os sujeitos participantes, *bons ou maus alunos*, têm que ir ao Outro, caso contrário não há alienação ao Outro, não há nada. Entretanto, por outro lado, devem também se separar para produzir saber. No caso de Ana, Carlos e Júnior, acredito que essa alienação necessária não chegou a acontecer e no caso dos outros alunos, não estão conseguindo se separar.

O saber que circula na escola se apresenta de forma completa, total, acabada, dificultando que os alunos consigam fazer um furo no saber que é do Outro para que o (re)construam para si, prejudicando, assim, o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, chega-se ao impasse que se instala entre a escola e o sujeito, pois – uma vez que a finalidade da Educação é transmitir o legado da humanidade sem levar em consideração a subjetividade de cada um – acaba-se por travar uma incansável batalha entre escola e sujeito. Assim, entre a singularidade dos sujeitos e o que a escola pensa saber sobre eles, não há espaço para a construção de um caminho singular na produção de saber.

Não posso deixar de registrar minha surpresa, como professora, por perceber que os impasses não se encontram nos considerados *maus* alunos por nada saberem, mas também, nos ditos *bons* alunos, por não conseguirem construir saber e apenas o reproduzirem.

No início do trabalho, minha intenção era tentar encontrar um contraponto entre os sujeitos participantes, considerados *bons*, e aqueles considerados *maus* alunos, com o intuito

de perceber semelhanças e diferenças, porém, ao refletir sobre os encontros realizados, percebi que o maior entrave não estava no sucesso nem no fracasso escolar, mas sim, na falta de espaço para que a subjetividade do sujeito dentro da escola aparecesse e proporcionasse a aprendizagem. Assim, termino meu trabalho com um desejo de começar... começar a refletir a respeito desse entrave entre a escola e o sujeito.

Partindo do que Lacan (1998a) chama de momento de concluir, é chegado o tempo de dar uma parada, não remetendo ao fim, pois a única certeza é a dúvida, já que sempre há algo que nos escapa. Refiro-me, então, ao momento de dar uma parada, para que se abram novas oportunidades para novas vias de trabalho...

Nessa dissertação, trabalhei com a leitura a que consegui chegar como professora e, nesse papel, apreendo a importância de trabalhar com esses alunos como sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr.1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30.jan. 2015.

AMARAL, D. K. *Histórias de (re)provação escolar: Vinte e cinco anos depois*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

ANGELUCCI, C. B. et al .O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, Abr. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22.fev.2014.

BASTOS, A. B. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A escuta psicanalítica e a Educação. *Psicólogo inFormação*. São Paulo, n. 13, jan-dez, 2009.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, F. Educação e construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALMON, A. *A castração e a função fálica*, 2012. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Anal%C2%A1cea_Calmon_A_castracao_e_a_funcao_falica1.pdf>. Acesso em: 18.maio.2015.

CARDIERI, E. *Concepção de ser humano na relação educativa: Contribuições da Psicanálise*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAHINE, M. A. *Psicoterapia psicanalítica com crianças*. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/6/331_333_publipg.pdf>. Acesso em: 18. maio.2015.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: Introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarola, 2004.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre os estudantes de periferia. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATELARD, D. S. Do determinismo psíquico às escolhas subjetivas. *Rev. Dep. Psicologia*. Niterói, v. 19, n. 2, p. 339-344, dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11.maio.2015.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

COHEN, R. H. P. Quem tem medo do fracasso? In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300033&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21.jun.2014.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2003 (coleção prospectiva, 5).

D'AGORD M. R. L. *Revista Virtual do Laboratório de Psicanálise e Aprendizagem da UFRGS*, ano 1, n 1, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicopatologia/lpa/marta1.htm>>. Acesso em: 20.mar.2014.

DANTAS H.; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky, Wallon –Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DINIZ, M. A relação com o saber para a Psicanálise. *Psicanalise, Educação e Transmissão*, 2006a, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03.fev.2014.

DINIZ, M. Prefácio. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Org). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011a.

DINIZ, M.; SILVA, L. M. Inibição com o saber: Resta mal-estar? *Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação*, São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20.fev.2014.

DUFOUR, D. R. A arte de reduzir cabeças: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALAVIGNA, H. C.; ARCANIO M. Z. Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE – Nueva Época*. Santa Fé, n. 22, fev. 2011.

FERREIRA, N. P. Jacques Lacan: Apropriação e subversão da linguística. *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18.jan.2015.

FIGUEIREDO, A. C.; VIEIRA, M. A. Sobre a supervisão: Do saber sobre a Psicanálise ao saber psicanalítico. *Cadernos IPUB (UFRJ)*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 25-30, 1997.

FORBES, J.; REALE JÚNIOR, M; FERRAZ JÚNIOR, T. *A invenção do Futuro: Um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri: Manole, 2005.

FREUD, S. Uma breve descrição da Psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1976a.

_____. Um estudo autobiográfico. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XX, 1976b.

_____. O Ego e o Id. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1976c.

_____. Além do Princípio do Prazer. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1976d.

_____. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. Conferência XXVII: Transferência. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVI, 1976e.

_____. (1856-1939). O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GABRIELI, P. M. A. *Psicanálise e universidade: Da exposição do saber ao desejo de saber*. 2008. Trabalho de conclusão do curso de Psicologia – Faculdade de Tecnologia e Ciências, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://lacaneando.com.br/psicanalise-e-universidade-da-exposicao-do-saber-ao-desejo-de-saber/>>. Acesso em: 31.mar.2015.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KOHL, M. *Algumas contribuições da Psicologia Cognitiva*. São Paulo: FDE, 1992. p. 47-51 (Série Ideias). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 30. abr.2014.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: O mestre do impossível*. 3ª. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

LACAN, J. *O Seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. *Televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada – Um novo sofisma. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. *O saber do Psicanalista: Seminário 1971-1972*. Publicação para circulação interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2000-2001.

_____. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre Psicanálise e Educação. *Estilos da clínica*, n. 2, p. 27-4, 1997.

_____. A Psicanálise, a Educação e a escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com problemas*. Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, São Paulo: IPUSP, p. 65-79, 1998.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica – Escritos de Psicanálise e Educação* São Paulo: Vozes, 1999.

_____. *De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. *De Piaget a Freud, Mais Ainda*. Coleção Memória da Pedagogia. Revista *Viver Mente&Cérebro*. São Paulo: Segmento-Dueto 1: 59-67 p, 2005.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Porto: Rés, 1979.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarola, 2004.

LOLLO, P. *Psicanálise e transmissão do saber*. Artigos temáticos, 2013. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-v/artigos-tematicos/psicanalise-e-transmissao-do-saber.pdf>>. Acesso: em 31.mar.2015.

LUCKESI, C. C. et. al. *Fazer universidade: Uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1987.

MACHADO, N. J. A Universidade e a organização do conhecimento: A rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200018&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14.maio.2014.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MEZAN, R. Que significa “pesquisa” em Psicanálise? In: SILVA, M. E. L (coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em Psicanálise e Educação: A conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21.abr.2014.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: UPU, 1986 (Temas básicos de Educação e Ensino).

MRECH, L. M. Um sintoma na cultura: A falência da transmissão na relação professor-aluno. In: *VII Encontro Brasileiro do Campo Freudiano – As novas formas do sintoma – clínica – ciência – sociedade*. São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 16.nov.2013.

_____. *O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. 2001. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003a.

_____. O mercado de saber e o real da educação e dos educadores na sociedade contemporânea. *Psicanálise & Conexões*. São Paulo, 2003b. Disponível em: <http://www.pucsp.br/psilacanise/html/revista01/05_rev_educa.htm>. Acesso em: 03.maio.2014.

_____. O Impacto do Terceiro Ensino de Lacan: Novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. In: MRECH, L. M. (org). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH L. M; PEREIRA M. R. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011a.

MRECH, L. M.; RAHME, M. Psicanálise, Educação e contemporaneidade: Novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, L. M.; RAHME, M. M. F.; PEREIRA, M. R. (Org). *Psicanálise, Educação e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011b.

NOGUEIRA, L. C. A pesquisa em Psicanálise. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 15, n. 1-2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15.abr.2014.

ORNELLAS, M. L. S. Educação, Psicanálise e Subjetividade: Para além do Real. In: _____. (Org.). *Psicanálise e Educação: (im)Passes subjetivos contemporâneos*. Salvador: Quarteto, 2011.

_____. *Psicanálise & Educação: (im)Passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA M. R.; SANTIAGO, A. L. B.; LOPES, E. M. T. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 139-148, abr. 2009.

PEREIRA, M. R. Édipo revisto: Nomes do pai e a escola contemporânea. In: MRECH, L. M.; RAHME, M. M. F.; PEREIRA, M. R. (Org). *Psicanálise, Educação e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

RAHME, M. M. F. *Laço social e Educação: Um estudo sobre os efeitos com o outro no contexto escolar*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*, 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

REZENDE, A .M. A investigação em Psicanálise: Exegese, hermenêutica e interpretação. In: SILVA, M. E. L (coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.

RIOLFI, C.; BARZOTTO, H. V. Alunos que erram: Os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Org.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

RUBINSTEIN R. E. *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar*: Entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica*: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1988.

SAFATLE, V. *Lacan*. São Paulo: Publifolha, 2013.

SAFRA, G. Investigação em Psicanálise na universidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200014>>. Acesso em: 18.abr.2014.

SANTOS, F. M. A transferência e o fracasso escolar. In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100026&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21.jun.2014.

SANTOS, M. A. A transferência na clínica psicanalítica: A abordagem freudiana. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14.jan.2015.

SILVA, M. E. L. Pensar em Psicanálise. In: SILVA, M. E. L (coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, M. M. M. O nome próprio e o processo de alfabetização. In: MRECH, L. M.; RAHME, M. M. F.; PEREIRA, M. R. (Org.). *Psicanálise, Educação e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

VASCONCELLOS, F. M. O que pode a Psicanálise frente aos impasses escolares? In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100033&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01.jun.2014.

VEIGA-NETO A.; NOGUEIRA C. E. Conhecimento e saber – Apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734 p. (Didática e prática de ensino).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - FICHA DO ALUNO

Nome:

Data de nascimento:

Endereço:

Mora com:

Quantidade de irmãos:

Local onde estuda em casa:

Nome da escola:

Série:

Sua escola tem: () quadra, () cantina, () biblioteca, () pátio, () laboratório

OBS: _____

Escolaridade da mãe:

Profissão da mãe:

Escolaridade do pai:

Profissão do pai:

Já trocou de escola? () Não () Sim. Quantas vezes? _____

Se sim, por quê? _____

Já repetiu alguma série? () Não () Sim. Qual? _____

Você faz atividades extracurriculares? () Não () Sim. Qual?

Você frequenta algum tipo de terapia? () Não () Sim. Qual? _____

Observações:

APÊNDICE B – QUESTIONAMENTO SOBRE A ESCOLA

- 1- Imagine que um extraterrestre viesse conhecer a Terra e você tivesse que explicar o que é a escola? O que você diria?
- 2- Como você explicaria para o ET o porquê de ir à escola?
- 3- E você? Vai à escola? Por quê?
- 4- Você acha que ele gostaria de ir à escola? Por quê?
- 5- E você? Gosta da escola? Por quê?
- 6- O que você diria que é legal? Por quê?
- 7- O que você diria que é chato? Por quê?
- 8- Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que seria?
- 9- Se você pudesse escolher ir ou não para escola, sem voltar atrás, o que escolheria?
- 10- Desenhe qualquer situação de aprendizagem: alguém ensinando e alguém aprendendo.

APÊNDICE C - QUESTIONAMENTO ACERCA DO SABER

- 1- Você acha que a menina da história é *sabida*? Por quê?
- 2- O que é ser *sabido*?
- 3- Tem alguma coisa que você sabe fazer bem? O quê?
- 4- Como a gente fica *sabido*?
- 5- Você é *sabido*? Por quê?
- 6- Na história, quem sabia como a menina ficou pretinha e contou para o coelho foi a mãe dela. O que você pensa sobre isso? É possível saber coisas fora da escola?
- 7- O que você aprendeu fora da escola que achou importante?
- 8- O que você aprendeu na escola que achou importante?
- 9- Você acha que poderia aprender coisas que aprende na escola, fora dela? O quê? Como?
- 10- A mãe da menina do laço de fita a ajudou a contar sua história para o coelho. E você? Alguém te ajuda nas tarefas em casa? Quem?
- 11- Seus pais falam sobre a escola para você? O quê?
- 12- A menina do laço de fita inventava quando não sabia o que responder. O que você faz para descobrir uma coisa que não sabe?
- 13- O coelho toda vez que tentava ficar pretinho, não conseguia... Como você faz quando erra alguma atividade na escola?
- 14- O coelho queria descobrir sobre a menina e então fazia perguntas. E você? É muito *perguntador*? Por quê?
- 15- O que você mais gosta de aprender (disciplina)? Por quê?
- 16- Você acha que tem facilidade ou dificuldade para estudar? Por quê?

APÊNDICE D - QUESTIONAMENTO SOBRE OS PROFESSORES

- 1- Você acha que seu professor é mesmo igual a esse que você encenou?
- 2- O que você acha de seus professores? Por quê?
- 3- Qual professor mais gosta? Por quê?
- 4- O que você menos gosta nos seus professores?
- 5- E o que você mais gosta?
- 6- Se você fosse professor o que faria diferente? Por quê?
- 7- O que faria igual? Por quê?
- 8- E as aulas? Qual gosta mais? Por quê?
- 9- Faria alguma coisa diferente nas aulas? O quê?
- 10- Em qual disciplina vai melhor?

APÊNDICE E – CONVERSA DE FECHAMENTO

- 1- O que você achou dos encontros? Por quê?
- 2- Você descobriu alguma coisa nesses encontros que ainda não havia pensado? O quê?
- 3- Fale uma coisa que você mais gostou e uma que menos gostou. Por quê?
- 4- Qual foi o maior desafio desses encontros?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS

A transcrição foi realizada tal e qual o original das falas dos participantes.

P= Pesquisadora

CONVERSA DE ABERTURA E DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO

P: Cada um terá que dizer seu nome e contar a história dele: quem o escolheu, qual seu significado, se gosta do nome ou não. Tem que dizer também a idade e o nome da escola onde estuda. Eu começo: quem escolheu meu nome foi minha mãe e meu nome é Vera Lúcia, Vera significa verdadeira e Lúcia, luz. Juntando meus dois nomes, quer dizer: verdadeira luz.

A pesquisadora apontou para a primeira criança começar...

Júnior: Meu nome é Júnior. Tenho esse nome, por causa que meu pai que escolheu. Aí, eu estudo na escola Carvalho.

P: Que ano você está?

Júnior: 5º ano.

P: Você gosta do seu nome?

Júnior: Ah, eu gosto (com expressão mais para o não gosto)... mas eu gosto mais do sobrenome.

P: Como é seu sobrenome?

Júnior: Júnior.

P: Ah! Júnior! Você sabe o que quer dizer o sobrenome “Júnior”?

Júnior: Não!

P: Seu pai tem o mesmo nome que você, não tem?

Júnior (parou e pensou): Tem!

P: Então, quando a gente coloca o nome de Júnior no filho, é porque o filho tem o mesmo nome do pai. Ele colocou o mesmo nome dele em você e colocou Júnior para dizer que você é o pequenininho. Entendeu?

Júnior: Fez com a cabeça que sim!

P: Legal! Você falou a sua idade?

Júnior: Não.

P: Quantos anos você tem?

Júnior: Nove.

P: Agora, lá no fundo, vamos lá. Como é seu nome?

Carlos: Meu nome é Carlos. Tenho 10 anos. Estudo na *Escola Alves*. Ih... (parou e pensou) meu signo é capricórnio, ih... eu tenho 10 anos...

P: Você sabe por que você se chama Carlos?

Carlos (pensou): minha mãe que meu deu esse nome, por causa... minha mãe e meu pai que me deu esse nome, porque ela achava bonito e eu não sei o resto...

P: E você? Gosta do seu nome?

Carlos: Mais ou menos.

P: Por que mais ou menos? É um nome tão lindo! Você queria se chamar como?

Carlos: Pedro.

P: Pedro? Nome lindo também! Os dois!

Carlos: Ou Kauã.

Júnior (interrompe): Minha mãe queria me chamar de Iule.

P: Iude?

Júnior: Acena com a cabeça que sim.

P: Muito bem, obrigada, então Carlos. Agora como que você se chama (a pesquisadora aponta para a próxima criança da roda).

Nico: Eu me chamo Nico, tenho 11 anos e estudo na escola estadual *Escola Alves*. Eu acho a escola bem legal!

Carlos (interrompe): Ah! Eu esqueci: - eu não gosto da escola!

P: E você Nico, sabe por que tem esse nome?

Nico: Balança a cabeça negativamente.

P: Não?

Carlos (fala ao fundo): A escola é puxada!

Nico: Mas foi meu pai que escolheu esse nome.

P: Foi seu pai que escolheu?

Nico (balança a cabeça afirmativamente): Quando eu nasci não sabia que nome me dá, aí meu pai escolheu o nome de Nico.

P: Ah! Que legal! Bonito!

Carlos: Então você não tinha nome?

P: Quando ele nasceu, ele estava sem nome.

Carlos e Nico: Dão risada!

P: Tem pai e tem mãe que prefere que o filho nasça para olhar para a carinha e ver que nome vai dar. Tem pai e mãe que gosta tanto de um nome que, às vezes, prefere escolher antes.

Nico: Eu gosto do meu nome!

Júnior (fala ao junto): Não sei se minha mãe escolheu antes ou depois que nasci...

P: Você! (aponta para outro garoto).

João: Eu me chamo João, tenho 11 anos, estudo na *Escola Maria Augusta*, eu não gosto muito da minha escola. Eu tenho o nome de João R. e eu não sei bem o significado certo, mas minha mãe interpretou como *jovem anjo*, porque João era o mais jovem discípulo e R. porque era um arcanjo e meu nome inteiro é João R. A. dos S. O S. eu não sei e A. é por causa da minha descendência é... *judéia*...

P: Judaica?

João: Não respondeu.

P: Vamos lá! Agora você (pesquisadora aponta para outra criança). Como é seu nome?

Clara: Meu nome é Clara, eu tenho 11 anos e o significado do meu nome: Cla-ra, é o nome de uma flor que quando Maria era jovem, ela não tinha Jesus ainda, ela nem conhecia José ainda, ela era uma criança mais ou menos, adolescente. Quando ela estava triste, angustiada visitava um campo que tinha muito essa flor e aí meu nome é em homenagem a essa flor.

P: E você tem quantos anos?

Clara: Eu tenho 11 anos.

P: Ah, é! Você já me falou!

Clara: Eu estudo na *Escola Maria Augusta*. Eu gosto muito da minha escola, só que, às vezes, não é a escola... É os colegas que dá algumas mancadas, aí não quero mais ir para escola, dá raiva dos professores, chuto a cama, machuco meu pé...

P: Você chuta a cama?

Clara: Eu chuto!

P: Ai, meu Deus do Céu!

Clara: Uma vez eu quebrei um pedaço da cama e minha mãe me deu uma bronca, fiquei duas semanas de castigo!

P: Agora você (aponta para última criança).

Ana: Meu nome é Ana, tenho 11 anos e estudo na *Escola Maria Augusta*. Eu não gosto do meu nome e minha mãe me deu esse nome, porque meu pai parecia muito com o “Marcelinho Carioca”, aí o nome dele é Edilson, mas o apelido é Marcelo. Aí, minha mãe esperou eu nascer, aí eu sou a cara do meu pai, aí minha mãe colocou Ana.

P: Quantos anos você tem?

Ana: Eu tenho 11 anos.

P: Mas você tem um nome tão lindo!

Ana: Eu não acho!

P: Eu tenho uma grande amiga chamada Ana. Por que você não gosta?

Ana: Ah, sei lá... Eu acho estranho. Eu queria meu nome Sarah Jenifer... (ficou quieta).

P: Muito bem gente! Gostei de conhecer vocês! Agora eu queria que vocês fizessem uma mímica para demonstrar o que vocês mais gostam de fazer nas horas livres. Ana, você vai começar. Vai até o centro e faça uma mímica...

Ana: fez uma pose que representava “tirar sobrancelha”.

Júnior: fez uma mímica que representava “almoçar”.

Clara: Fez uma mímica que representava “dormir”.

João: Fez uma mímica que representava “ler historinha”.

Nico: Fez uma mímica que representava “jogar futebol”.

Carlos: Fez uma representação em série, primeiro jogando futebol, depois comemorando o gol, depois foi para casa defecar e por fim, dirigiu.

P: Vocês gostaram?

Todos (em coro): Sim!

P: Vocês querem continuar participando?

Todos (em coro): Sim!

QUESTIONAMENTO SOBRE A ESCOLA

P: Eu quero que vocês imaginem uma coisa: imagine que um extraterrestre... Todo mundo aqui sabe o que é um extraterrestre?

Todos (em coro): Ohhhhhh!

P: Imagine que um extraterrestre viesse conhecer a Terra e vocês tivessem que explicar o que é a escola... Como que vocês explicariam pra ele?

Carlos: É o lugar mais chato do mundo! Nunca vai nela!

Junior: A escola é o submundo...

Clara: Cala a boca! A Terra é um lugar bem grande... Errr! Todo mundo sabe disso! (fica pensativa) E a escola... É o lugar onde a gente adquire conhecimento, ou seja, um lugar onde a gente aprende. Lá no seu planeta deve ter algum lugar onde você aprende ou você nasce sabendo? Não, aqui a gente não nasce sabendo, se lá vocês nascem, o “quiquo” a gente tem a ver com isso! Mas aqui a gente vai aprendendo aos poucos, por isso que a gente vai para escola estudar e adquire conhecimento, porque senão a gente fica burro como algumas

peessoas daqui, né? Que nasceu burra, de nascimento... que não prestam atenção quando os professores explicam, não citei nomes (estava provocando a Ana)!

Ana: Pronto?

Clara: A escola é um lugar onde a gente adquire conhecimento, a gente conhece novas pessoas, enturma, algumas pessoas a gente não gosta, outras pessoas a gente gosta... E às vezes na escola, lá é muito...

Junior: Chato!

Clara: Cala a boca! Às vezes na escola, a gente conhece outra pessoa que gosta da mesma coisa que a gente gosta, tipo no caso dos meus pais, eles se conheceram na escola, aí foram ficando, ficando, ficando até que casaram...

Júnior: Oh, não é para contar a sua vida inteira, não!

Clara: (mostra a língua) Aí eles devem tudo isso a escola. Porque se não fosse lá, eles nunca tinham se conhecido, nunca tinham adquirido conhecimento, não tinham... Emprego! Pronto!

João: Desse jeito, vão pensar que a escola é uma igreja pra se casar!

Carlos: Eu, eu, eu!

P: Pode falar...

Carlos: fica sem palavras... e então diz: Nunca vai na escola, ela é uma merda, é chata e também tem pessoas chata que que que que...

João: Que é gago!

Carlos: Qui só pensa em come! (Mostra a língua) A escola é muito chata, as professoras é feia, é enrugada, é tudo chata, isso é uma merda!

Clara: Minha professora não é enrugada!

João: (apontando para Ana) Deixa ela dar o depoimento dela, da visão ampla da escola: de baixo para cima!

Todos: Riem, menos Ana.

Ana: É muito chato, praticamente os professores são chatos!

P: O que é chato?

Ana: As professoras!

Clara: Professora Ana Lúcia é uma santa!

Ana: Cala a boca, não estou falando com você!

Clara: Pode falar menina, mas vai cagar menina, vou morar no Ceará!

Ana: Aí, assim, nunca vá à escola. É muito chato!

P: Você falaria isso para o...

Ana: Restraterrestre.

Todos: (começam a rir) Restraterrestre! Hahaha!

Ana: É esse treco, aí memo!

P: Gente todo mundo erra! Deixa ela falar...

Ana: Eu falaria isso para ele, porque tem muita pessoa burra lá! Tem pessoa que não sabe nem quanto é um mais um!

P: Você fala dos professores ou dos alunos?

Ana: Dos alunos... E das professoras que são burra, de vez de faze Educação Física, toma conta de Portugueis! Tipo, se eu falar: *cardeino*

Todos: Caderno!

Ana: É esse treco aí memo! Ela fala tá errado, precisa de um “r” aí e é caderno e é sobrenome e fala isso daqui, fala isso daqui, e a professora de Português, mas ela não é professora de Português, ela é professora de Educação Física.

Nico: Mas ela está preocupada com a sua linguagem.

Ana: A minha linguagem, mas ela é professora de Educação Física!

Clara: Ana, ela só que o seu bem, ela só que te ajuda!

Ana: balança a cabeça negativamente.

Clara: Todo mundo que está na escola está lá para te ajudar! Agora, se algumas pessoas é ingrata, não sabe agradecer e fica reclamando da escola o tempo todo! (bate a mão com força na mesa e machuca).

Ana: Ah! E você não reclama não, Clara?

Clara: Ai, ai, ai!

Ana: Posso falar? Você Clara, não reclama da professora de Educação Física?

Clara: Não.

Ana: Xinga ela de chata! Não é?

Clara: Nossa! Pior xingamento do mundo! Meu Deus!

João: Alienígenas, nunca falem essa palavra! É um dos maiores palavrão do mundo! Segundo a menina que fala restraterrestre!

Clara: Só que não!

Todos: Riem e Ana fica séria!

Nico: (pede para falar) Se eu fosse os alienígenas e se eu fosse à escola, é um lugar legal, onde a gente faz muito amigo, que a gente faz um monte de coisas, a gente faz muita lição também, né? Às vezes, alguns professores são chatos com alguns alunos, menos eu...

Clara: Que merecem!

Ana: E as pessoas que não merecem?

P: Não entendi?

Nico: Tipo assim, a gente faz lição e as pessoas faz coisa errada e eles ficam de castigo, aí eles acabam fazendo lição na hora da gente brincar.

P: Ah! E daí você tem que ficar fazendo lição...

Nico: Eu não faço!

P: Ah! Não é toda sala!

Clara: Assim, lá na minha escola...

Nico: Não é minha vez, não?!

Clara: Ah! Desculpa!

Nico: Não, pode falar!

Clara: Assim, lá na minha escola, os aliens, né... É que a minha professora...

Júnior: Você não está falando demais?

Clara: Se eu tô falando demais, problema é meu!

João: Para de brigar, seus restaterrestre!

Todos: Riem novamente

Ana: Parece casal!

João para Ana: Fica quieta restaterrestre!

Clara: Assim, né? Deixa eu falar! Lá na minha escola, a professora Ana...

Ana: Tereza!

Clara: É isso mesmo Ana Tereza, ela é assim: se um faz bagunça, a sala inteira leva, porque ela diz que a gente é um grupo! A gente não vive sozinho, a gente é um grupo! E como grupo, a gente tem que orientar nossos colegas!

P: Entendi! Então se um faz bagunça, todos ficam sem recreio...

Clara: Todo mundo leva, porque a gente devia orientar ele!

Carlos: Agora posso falar, posso falar!

Júnior: É minha vez!

João para Carlos: Você já deu o seu depoimento!

Carlos: As professoras também é chata! É chata!

Nico: Só se for a sua! A minha é bem legal!

Carlos: É elas mentem muito, elas ficam mentindo!

Clara: Mas você merece, Carlos!

João: Elas mente? Elas mente de verdade?

Carlos: Mente!

João: Elas falam que você é bonito!

Carlos (parou, pensou e respondeu): Não!

João: Então, elas não mente!

Ana: Oh professora, oh tia, posso dizer um negócio?

P: Pode!

Clara: Você está falando com o extraterrestre!

Ana: Clara, cala a boca!

P: Por que, Carlos, você acha que elas mentem?

Carlos: Porque elas é tudo enrugada, é tudo feia e também fica me provocando...

P: Mas por que você acha que elas te provocam?

Carlos: por causa qui, por causa qui, por causa qui...

Nico: Porque ele é mal educado!

Carlos: Porque uma vez, tem vez, que o meu amigo, eu, o Juveno e o Thiago, a gente é o mais danado da sala e o Joe. Aí, aí a gente fica brincando, brincando, brincando, aí depois que a gente senta, aí tem duas meninas lá, que são amigas, aí elas fica conversando, conversando, conversando, aí a professora em vez de brigar com elas, briga com a gente. Aí a professora, tudo que é para fazer, a professora manda elas faze. Aí, quando a gente tá quieto e as duas conversando, a professora diz que é eu que está conversando, ela fica colocando a culpa em quem não está conversando.

Ana: Agora posso falar? Posso falar? Professora, essa professora, Ana Tereza, ela é muito chata!

Clara: Muito legal!

Ana: Muito chata!

Clara: Muito legal!

Ana: Professora, com licença Clara, você está me atrapalhando! Então, ela é muito chata, pra mim ela é muito chata, não sei pro outros, mas uma coisa que eu aprendi, minha mãe, que a gente sempre deve respeitar os mais velhos. E a única professora que eu mais gosto dali é minha professora que me dá aula completa, tipo de Português, toda e é a única, porque o resto, tirando a professora Mônica, urg!

P: Essa professora, Ana Tereza, ela dá aula de que?

Ana: Educação Física. Muito chata!

Clara: Legal!

Ana: Clara, você fala que ela é chata, uma hora você fala que é legal!

P: Eu entendo a sua opinião e a opinião dela!

João: Você para de reclamar restaterrestre e você para de se intrometer!

P: O Júnior não falou nada! E você Júnior, o que teria para falar para os extraterrestres?

Júnior: abaixa a cabeça pensativo...

Ana: Não vá pra a escola! É a única coisa que eu digo! Você acorda de manhã, cinco horas da manhã...

João: Pro burros!

Ana quase completa a frase, repetindo o que João falou e todos começam a rir, inclusive ela.

P: Vamos respeitar os amigos!

Ana: Posso falar, assim, não vá escola, porque você acorda muito cedo, entendeu?

Júnior: Uma coisa eu digo, vá à escola!

P: Vá à escola?

Júnior: Além de ser um pouco chata... (gaguejando) Ela é chata de um lado e boa de outro. Primeiro. É chata de um lado, porque a gente faz muita lição, boa de outro, porque a gente aprende, tipo na conversa.

P: Aprende na conversa? Na conversa com quem? Com os amigos, com os professores?

Júnior: Com os alunos e com os professores.

P: O João ainda não falou!

Júnior: Sempre que eu tenho alguma dúvida, a professora esclarece a dúvida.

João: Agora eu quero falar com os restaterrestres, né Ana? Tipo assim, há alguns meses atrás eu iria falar assim, não vai a escola, é uma merda! Mas agora, a minha professora está ficando bem mais legal. Como o Júnior disse, tem o ponto mau e tem o ponto bom. Um ponto mau é que tem algumas pessoas que ficam falando *hum, hum* (bate na cabeça da Ana)...

P: A Ana está na sua classe, João?

João: Felizmente, não!

Ana: Não estou na sala daquela ali (aponta para Clara).

Clara: Senhor, me troca de escola (com as mãos em prece)!

João: Senhor, deixa eu fala!

P: Fala João, completa seu raciocínio.

João: Aí... tem umas pessoas chatas ih... Antes a professora dava muita patada...

P: Quando você fala pessoas chatas, são professoras chatas ou amigos chatos?

Ana: Professoras!

João (aponta para Ana): Amigas!

Ana: E amigos (aponta para o João)!

P: João, você falava que a escola não era boa porque tinha amigos chatos?

João: E a professora dava muita patada!

P: Como assim? O que é patada?

João: Tipo, eu tô falando com ela (Ana), aí alguém se intromete...

Ana: Heim, professora deixa eu falar!

João: Eu tô falando com ela, não com você, então cala a boca! Isso é patada!

P: É assim? Ela falava assim?

João: Mais ou menos...

Ana: Eu não perguntei! Desse jeito!

João: É tipo isso!

Ana: Ingal ela fez lá na sala, só por causa que uma menina estava conversando com um menino, aí ela falou assim: - Eu vou fazer vocês dois se beijar!

João: Oh! Ela é minha professora e eu falo, quando ela fala dessas coisa de beijar, assim, ela fala brincando, agora tudo dela é brincadeira! Agora ela tá bem legal. Ela nunca fala dessas coisa de beijar assim, falando sério! Alienígenas, ETs com cabeças grandes, olhos gigantes, restaterrestres eu recomendo que vá à escola, vocês vão conhecer, vocês tem que criar uma escola lá em Marte, porque aí vocês vão ter um monte de amigos restaterrestrinhos.

P: E você acha isso legal ou chato?

João: Depende, se eles não se unirem para destruírem o mundo, pode ser legal!

Júnior: Destruir a Terra...

P: Você tem mais alguma coisa para falar da sua professora, seus amigos?

João: Balança a cabeça negativamente.

Ana: Eu tenho! Eu tenho uma coisa pra falar dos meus amigos!

P: Fala! O que você tem pra falar dos seus amigos?

Ana: Hum! Por um lado bom da escola é que você sempre conhece mais pessoas e por um lado ruim, tem pessoas chatas que te irrita quase que toda hora e segundo: vá à escola!

P: Essas pessoas chatas que te irritam: são as crianças ou são os adultos?

Ana: As crianças!

P: Mas mesmo assim, você falaria para os extraterrestres irem à escola?

Ana: Sim! Que a gente pode aprender muito mais e a gente pode fazer mais amigos, conhecer mais pessoas.

P: Você gosta de ir para a escola?

Ana: Oh... De ir pra escola... (pensativa) Eu gosto... um pouco. Eu gosto, mas por um outro lado eu não gosto... (ficou quieta).

P: Agora eu vou fazer uma última pergunta, vou perguntar para cada um, quero ouvir a resposta: Se você pudesse escolher ir para escola, ou não ir para escola, sem voltar atrás...

Você tem que escolher: eu vou para escola, é para sempre, se você falar não vou para escola, você nunca mais poderia ir. O que você Clara iria escolher?

Clara: Professora, assim, na segunda série, eu não gostava da escola, uma vez eu pensei em cabular.

Júnior: O quê?

Clara: Cabular aula, tipo, os meus pais me mandam para escola e eu vou para outro lugar, falto na escola e meus pais pensando que eu tô lá. Aí... eu tava caminhando, aí eu vi um mendigo da rua, aí eu perguntei: - Por que você está assim? Ele falou: - Eu cabulava aula! Na mesma hora eu comecei a chorar, sai correndo, mas deu na hora de ir para escola e sabe, meus pais foram me buscar naquele dia. Se eu não tivesse ido, eles iam sabe! Seria bem pior!

P: Entendi.

Clara: Por isso, sim! Eu vou para escola! Memo que eu tenha que acordar às duas da madrugada, eu vou para minha escola, porque eu sei que é importante pra mim! Mesmo que meus pais sejam chatos, meus professores sejam chatos, mas a escola é importante, eu tenho que ir, pra mim aprende!

P: Nico, e você?

Nico: Eu, se eu pudesse escolher, com certeza eu ia pa escola. Lá a gente tira toda a inteligência...

Clara: Tira?

Nico: Tira!

Júnior: Os cientistas do mundo tira inteligência da onde?

Nico: Da escola!

Clara: Ah, tá! Tudo bem! Desculpa, gente!

Nico: A gente vai pra escola, a gente aprende, a gente faz um montão de amigos, como eu, que faço um monte, tirando o Rodrigo, aqui no Centro sou amigo de todos, do João.

Ana: Tá aqui embaixo da mesa...

Todos riem e o João sai debaixo da mesa.

P: Ah, João! Você está falando da Ana, mas você também está parecendo uma criancinha...

João: Eu não falei dela! Ela falou que ela era uma criança, aí eu falei que ela era uma grande criança e era uma peque... minúscula adulta.

P: Ok! Vai lá Nico, termina.

Nico: Todos aqui são meus amigos. Aí depois que a gente fica adulto, a gente vai sabe de tudo que a gente aprendeu, isso vai ajuda bastante a nossa vida e vai... vai... decidi o que a gente vai ser quando crescer.

P: João, sua vez, João (estava novamente embaixo da mesa). O que você escolheria?

João (saindo de debaixo da mesa): Eu preferia ir pra aula, porque eu sou muito inteligente, assim, né?

Nico: Eu também...

João: Eu sou muito inteligente assim, né? Então aí, olha o meu raciocínio... Oh, se eu não isse pra escola... Eu ia ficar a viliida inteira sem ir para escola, mas seu eu fosse pra escola, eu ia até o 9º ano e acabava a escola, pronto... aí ia ficar meio de cada...

Clara: Faculdade?

João: Faculdade eu vou fazer depois, ela tá falando de escola...

Ana: Eu posso falar?

João: Não!

P: Deixa ele terminar...

João: Aí, por isso que eu prefiro ir pra escola, porque eu ia aproveitar dos dois: não ir para escola e ir para escola. Se eu falasse não vou para escola, aí eu não ia poder ir para escola, aí eu ia virar um ignorante (bate no ombro da Ana), sabe?

P: Vai lá, Ana.

Ana: Oh, (pausa) sempre vá para escola! Minha mãe sempre fala pra mim, sempre vai à escola. Oh, se você faltar um dia, se você cabular uma aula, eu sei que você cabula. Porque tem tipo uma mulher que cuida de mim, pega deixa em casa, depois me leva, aqui pro Centro, aí, minha mãe vai conversar com ela, se eu tô me comportando bem, se eu fui à escola, se eu não fui... Um dia, eu pensei tipo cabular sem minha mãe sabe. Eu queria ir no Show de Talentos aqui no Centro, eu ia na casa da minha prima, minha prima ia faltar na escola. Minha mãe ia saber que eu ia na escola, sendo que eu não ia...

P: Você já tinha combinado isso?

Ana: Já, já tinha combinado isso, oh, faz tempo... pa depois, porque minha mãe não deixa eu ir pra escola sozinha, pra depois, eu e minha prima ir sozinha pra casa de minha outra amiga se troca pra o Show de Talentos aqui no Centro, mas não, deu tudo errado! Minha mãe descobriu, minha mãe falou assim: - Dá próxima vez que você faze isso, você fica sem o Show de Talentos e você não vai e eu te tiro do Centro! Sempre vai à escola de manhã, mesmo que você acorde de manhã, mesmo que você acorde 5 horas da manhã, mesmo que você... É muito chato acordar de manhã! Mesmo que você não tome café, vai pra escola!

João (levanta a mão para falar): Já sei por que ela é pequenininha (aponta para Ana), porque a mãe dela bateu muito na cabeça dela...

P: Não fala assim, da sua amiga! Carlos, e você? Se tivesse que escolher, ir para a escola ou nunca mais ir para a escola sem poder voltar atrás, o que você escolheria?

Carlos (sem olhar para P e bem baixinho): Não ir para escola!

Todos: riem!

P: Não ir para escola? Foi isso, Carlos?

Carlos: Acena rindo que sim.

P: Por que, Carlos?

Carlos: É chato, mas eu ia, mas eu não ia, aí eu ia, aí eu não ia, aí eu faltava um dia na escola, aí eu ia, aí faltava, aí eu ia, aí falta, aí eu ia... Eu faltava um dia e ia um dia, eu faltava um dia e ia um dia, mas eu ia! Não! (cruza os braços)

João: Você ia ou não ia, cara?

Carlos: Nenhum dos dois!

P: Júnior, você? O que você escolheria?

Júnior: Ah, eu... Antes eu achava a escola chata, por causa que... Por causa que os professores é chato e eu parecia que eu não aprendia nada, mas na verdade eu aprendia, mas estava no fundo do meu cérebro...

Clara: Cérebro? Professora é : cérebro ou cérebro?

P: É cérebro...

Júnior: Ri sem graça...

P: Continua Júnior...

Júnior: Aí eu sempre pensava em cabular aula, mas eu ia do mesmo jeito. Sempre pensava, sempre pensava, aí eu falava: -Eu quero faltar, eu quero faltar! Só que eu não faltava, eu não tinha coragem de faltar, aí...Na quarta pra quinta série, fico boa as aulas, ficou bem melhor...

Clara: E você, ia ou não ia pra escola?

Júnior: Eu ia né, mesmo sem vontade, mas ia.

P: Muito bem! Agora vocês farão um desenho de uma situação que tenha alguém ensinando e alguém aprendendo.

Clara: Qualquer uma? Ou só de escola?

P: Qualquer uma!

QUESTIONAMENTO ACERCA DO SABER

Obs.: Carlos faltou nesse encontro

P: Vou ler uma história para vocês chamada “Menina bonita do laço de fita”, quem escreveu essa história foi Ana Maria Machado. Alguém aqui já ouviu?

João: Eu!

Clara: Sim!

A pesquisadora então, contou a história e todos ouviram atentamente.

P: Gostaram da história?

Todos: Sim!

P: Vocês acham que a menina da história é sabida?

Todos: Não!

P: Por quê?

Clara: Porque ela não sabia responder direito as perguntas do coelho. Inventava.

P: Alguém acha diferente?

Todos: Não!

Júnior: Mais ou menos.

P: Mais ou menos, o quê?

Júnior: Não acho que a menina era burra.

P: Por quê?

Júnior: Porque ela estava tentando responder as perguntas do coelho, então era sabida.

P: O que é ser sabido?

João: É ser inteligente.

Júnior: É isso, ser inteligente!

P: O que é ser inteligente?

Ana: Eu acho que é assim, tipo eu tô fazendo a prova, aí eu estou fazendo de tudo pra tirar um dez, aí tem uma pessoa, tipo a Clara tá colando...

Clara: Ooolha!

Ana: Tô dando um exemplo! A Clara tá colando, aí essa pessoa tira dez! A Clara ao invés de se esforçar, não ela tá copiando...

Clara: Eu não tô copiando!

Ana: Eu tô dando um exemplo!

Clara: Eu sei, mas você me deixa com raiva!

Ana: Aí, né, ela colou! Aí de vez de eu tirar um dez, com meu esforço tudo, não!

P: Entendi!

Ana: Eu tô sendo inteligente mais do que ela!

P: Você acha Clara? O que é ser inteligente para você?

Clara: Pra mim, ser inteligente é saber se virar sozinho! Tipo assim, os pais saem de casa o teempo todo, eu sempre tô sozinha em casa. Tipo, domingo, a minha mãe passou o dia inteiro fora de casa que era dia das criança, se eu não soubesse fazê o que comê, eu ia passar fome!

P: Ela foi fazer o quê?

Clara: Ela foi saiu de casa às 8 horas da manhã, deixô o café da manhã pra mim e só!

P: E ela foi fazer o quê?

Clara: No centro, comprar o presente do dia das criança!

João: Ah! E tá reclamando ainda!

Clara: Tô memo! Demorô muito!

João: É reclamona!

Clara: Pra mim, comprar uma boneca demorou sei lá!

P: Agora eu quero saber se tem alguma coisa que vocês sabem fazer muito bem?

João: Eu não falei!

P: Então fala, João!

João: Eu acho que ser inteligente é saber fazer o mal, mas não fazer o mal.

P: É saber fazer o mal, mas não fazer o mal? E o que isso quer dizer?

João: Que dizer que você tem ambos os conhecimentos do bem e do mal, só que você usa mais o do bem! E não usa o do mal!

P: E o que você faz?

João: Uso o conhecimento do bem!

P: O que você sabe fazer muito bem?

João: Esporte! Eu sou bom na matéria... Que não é... Eu sou bom... Eu sou bom aluno, só que eu não gosto de estudar! Eu sou inteligente oralmente!

P: O que isso quer dizer?

João: Que eu não gosto de escrever! Eu prefiro falar e eu sou bom em esportes!

Ana: Posso falar?

P: Tem alguma coisa que você sabe fazer muito bem? O que é?

Ana: E...

Clara: A verdade!

Ana: Não quero mais falar!

P: Fala Ana, eu quero saber!

Ana: Balançou a cabeça negativamente.

P: O que vocês aprenderam fora da escola que vocês acharam muito importante?

João: Eu aprendi a cozinhar, aprendi a ser forte!

Júnior: Eu aprendi a falar e outras coisa além de falar... A gente aprendi o que é certo e o que é errado com a mãe... a gente aprende a cozinhar. Eu mesmo já sei cozinhar! Assim, mais ou menos, eu não sou muito bom, mas...

Ana: O que eu aprendi em casa foi a fazer as coisas dentro de casa, é... tipo... respeitar minha mãe, meu pai, os mais velhos e... minha mãe deu educação pra mim! A única coisa!

Nico: Eu aprendi a lidar com a vida! Eu aprendi mais ou menos, porque quando a gente é criança, a gente não aprende tudo. A gente anda no ônibus sozinho, né? Aí a minha mãe fala: - Não fala com estranhos. Aí a pessoa tá chamando, uma pessoa desconhecida, a gente não tem que ir, a gente tem que continuar e se ele for atrás da gente, a gente tem que correr.

P: Alguém mais quer falar?

Silêncio...

P: Gente, a mãe da menina do laço de fita a ajudou a contar a verdade para o coelho e vocês tem alguém que ajuda em casa nos estudos?

Ana: Eu!

P: Quem te ajuda em casa?

Ana: Meu papis!

P: Teu pai te ajuda?

Ana: Tipo, ah... na lição... me ajuda nas tarefa de casa e minha mãe me ajuda a cozinhar! Cada um me ajuda em uma coisa.

P: E eles são bonzinhos?

Ana: Ah... Irmã, ela é muito brava! Tipo quando eu tô fazendo alguma coisa, ela manda fazê outra... Eu acho isso um pouco chato! Minha mãe quando eu tô cozinhando, ela deixa eu ficar à vontade!

P: E você Júnior? Tem alguém que te ajuda nas suas tarefas?

Júnior: Sim, minha mãe ajuda, a minha avó, meu tio...

Ana: Marcinho, meu professor (CEDO)!

Clara: Nosso professor! Ele não é seu!

P: E você Clara? Tem alguém que te ajuda?

Clara: Não!

P: Você costuma fazer tudo sozinha?

Clara: É! Meus pais nunca tão presente pra mi ajudar, memo! Se eu peço pra minha mãe, ela fala: - Tô ocupada fazendo o jantar, vai pedir pro seu pai! Se eu peço pro meu pai, ele fala: - Ai, menina, deixa eu dormir, deixa de encher o saco! Aí eu peço pro meu irmão, ele tá

mexendo no computador, ou fazendo a lição de casa dele, aí ele fala:- Depois eu te ajudo. Mas nunca me ajuda! Aí eu faço sozinha, memo! Às vezes, quando eu tô com dificuldade eu pulo a questão...

Ana: Eu posso dar um palpite? Assim, a gente tem que ter uma pessoa adulta pra nos ajudar...

Nico: Verdade!

João: Eu não tenho!

Nico: tenho três que me ajudam!

P: Três? Quem?

Nico: O Marcinho (professor do CEDO), tenho quatro pra falar a verdade... O Marcinho, meus pais e quando meus pais não estão em casa, sabe com quem eu vou falar? Não é uma pessoa: é o computador!

P: E você João? Tem alguém que te ajuda?

João: Não!

P: Não? Você faz tudo sozinho como a Clara?

João: É, porque quando eu vou fazer a lição, a minha mãe está fazendo a janta!

Ana: Você não deixou eu terminar de falar!

P: Desculpe! Pode falar!

Ana: A gente tem que ter um adulto para nos ajudar... Tipo se a gente tá correndo perigo, a gente não vai... Tipo, tem um pedófilo querendo me pegar... Aí, né... Tipo... Aí, né, naquela hora a gente precisa de um adulto. Que seja bom! Tipo... Aí... Tipo, o pedófilo vem nos atacar, a gente sempre tem que ter, a gente não vai se virar sozinho!

P: Você acha que tem coisa que vocês aprendem na escola que se não fossem pra escola aprenderiam de outra forma?

Clara: Não!

Júnior: Aprenderia sim!

Ana: Sim!

P: O quê?

Ana: Tipo... a gente aprende a... Deixa a ver... A ler no computador... É...

João: Se você não sabe ler, como você vai aprender a ler no computador?

Nico: Você vai no computador e pergunta: - Como aprender a ler no computador!

João: Você escreve como aprender a ler, como você sabe se está certo se você não sabe ler?

Ana: Oxi! Peço para uma pessoa!

João: E mais fácil ela te ensinar a ler.

Ana: Eu aprendi... Eu aprendi a ler no computador!

P: Sozinha ou com alguém te ajudando?

Ana: Ah, com alguém me ajudando!

P: Quem te ajudou?

Ana: Minha irmã.

P: Seus familiares conversam muito sobre escola com vocês?

Júnior: Não!

Nico: Não, nunca! Só quando tem reunião ou boletim.

João: De vez em quando, sim. Só meu irmão que me ameaça, diz que se eu repetir de ano, vou diminuir de tamanho, porque ele vai cortar minhas pernas!

Ana: Meu pai, sim.

Clara: Minha mãe só me ameaça. Tipo assim: - Tira menos de sete pra você vê! Ela diz que vai me bater com a cinta do meu pai!

Ana: Quando meu pai... Meu pai sempre vai nas reuniões, não é minha mãe. Ele que vê tudo da escola de mim e da minha irmã, sempre! Aí quando eu vou falar para minha mãe alguma coisa de escola, ela fala assim: - Vai falar com seu pai. Tipo... Quando eu... Eu faltei um dia eu tava sem atestado, eu fui no médico, mas ele deu atestado errado, aí meu pai foi lá e conversou com a professora direitinho, aí a professora deixou. Aí, também, tipo... Num...Eu fui falar assim: - Mãe, na minha escola tem festa, a senhora pode encomendar um salgados? Aí, meu pai falou assim: - Amanhã eu vou. Aí eu falei assim: - Pai, é pra hoje. Aí ele falou: - Então tá bom, 8 horas eu pego pra você. Mas não deu tempo de ele encomendar. Aí meu pai foi comprar um bolinho e uma Coca.

P: Júnior, sua avó e seu avô conversam com você sobre escola?

Júnior: Nunca!

Ana: Se eu chegar com nota ruim em casa, misericórdia!

P: O que você faz quando quer descobrir alguma coisa que você não sabe? A Ana já vi que vai para o computador, ela já disse...

João: Eu descubro!

P: Como?

João: Vou na biblioteca, no computador, pergunto para alguém! Algumas coisas eu vejo na televisão: como fazer uma bomba!

P: Júnior, você sempre vê sua mãe?

Júnior: Ah... Não sei! Sábados e domingos.

Nico: Primeiro eu tenho vontade de descobrir aquilo e depois eu não procuro no computador e nos livros, eu pergunto para meus pais.

P: O coelho toda vez que tentava ficar pretinho, não conseguia... Como você faz quando erra alguma atividade na escola? Como é isso?

Nico: Se a gente errar com caneta passa branquinho e com lápis borracha. Se a gente não souber a resposta, a gente pede ajuda para professora. Não, primeiro eu pergunto para meus amigos e se eles não souberem dizer direito, daí eu pergunto para professora...

Ana: Assim, tipo...eu tive um... Um... cinco na prova, eu vou ficar chateada!

Clara (para Ana): Oh, vou pegar o seu exemplo. Se eu tirar um cinco na prova, eu fico triste, mas não porque eu tirei um cinco, porque eu sei que vou apanhar quando chegar em casa!

P: Sua mãe é tão brava assim?

Clara: Tão brava? A senhora não conhece minha mãe!

João: É que ela tem sorte, porque a mãe dela é enfermeira, porque sempre que ela apanha, dá para salvar alguns pedaços do corpo! Eu quase nunca erro, mas... É... Eu quase nunca erro!

P: Pessoal, o coelhinho era muito perguntador?

Todos: Sim!

P: Quem aqui é muito perguntador?

Clara levanta a mão.

P: Você gosta muito de perguntar, Clara?

Clara: Eu gosto, só não gosto de perguntar muito para minha mãe, porque ela manda eu ir tomar naquele lugar! Porque eu fico chata: por que isso, por que aquilo, por que aquele outro. Minha mãe fala: - Oh, menina! Vai tomar no seu...

Ana: Minha mãe, minha mãe, tipo...Oh mãe a senhora vai botar... É... Tipo, é... Tem um monte de coisa na mesa, ela manda eu pegar para ela fazer a janta. Aí eu falo assim: - Mãe, você vai usar coentro? Mãe você vai usar isso? Mãe você vai usar aquilo? Aí ela fala assim: - Oh, deixa eu fazer o jantar quieta, pode sair... Senta naquele lugarzinho, fique bem quietinha que depois que eu meter a mão na sua cara, você não vai gostar!

Clara: Uma vez minha mãe meteu a colher nas minhas costas!

Júnior: Eu não sou muito perguntador...

João: Perguntadores é um nome mais bonitinho para curioso!

P: Você é muito curioso?

João: Não!

P: Nico, qual é a disciplina que você mais gosta na escola?

Nico: Vale Educação Física e Artes?

P: Vale tudo!

Nico: Primeiro Educação Física, depois Matemática... Terceiro...

P: Por que você gosta dessas disciplinas? Pode falar...

Nico: Qual a de Matemática?

P: Por que você gosta dessa disciplina?

Nico: Primeiro, a Educação Física a gente aprende esportes e é legal, e ainda, às vezes o professor dá 20 minutinhos livre pra gente jogar futebol, a Matemática, porque eu me interessou muito por contas. Eu gosto muito de contar dinheiro e tal, aí eu me interessou muito por Matemática, porcentagem, divisão, multiplicação, subtração e adição...

P: Você vai bem em Matemática?

Nico: Acena com a cabeça que sim. Tiro um 10 e um 9 e um 8...

Ana: Eu posso falar?

P: Pode falar! Qual é a disciplina que você mais gosta, número um?

Ana: Matemática!

P: Por quê?

Ana: Ah, sei lá... Quando tem Português, Ciências. Português eu vou mais ou menos, só gosto quando tem ortografia, agora tem, tipo Matemática, arte e educação...

P: Você gosta?

Ana: Eu amo!

P: Você vai bem nessa disciplina?

Ana: Nessa disciplina... Oh, em Ciências eu sou muito... Ah, cheguei, agora em Matemática... Nossa... Eu fico bem quietinha quando tem Matemática.

P: Você tira boas notas?

Ana: Não! Tem vezes que eu tiro... Oh, minhas notas estão aumentando. Quando eu era da 3ª série, era dois, zero, dois, zero.

P: E você Clara? Qual a disciplina que você mais gosta?

Clara: Como assim, disciplina?

P: Qual matéria?

Clara: Ah, Matemática!

P: Você vai bem nessa disciplina, nessa matéria?

Clara: Acena com a cabeça que sim.

P: Por que você vai bem nessa matéria?

Clara: Eu não sei, eu gosto da adição dos números, eu gosto de multiplicar, eu gosto de dividir e eu gosto de... mais!

Nico: Tipo, a gente se sente com vontade de fazer aquilo!

Clara: É! Tipo Português, eu não gosto de Português! Mas eu não sei... Eu sou melhor em Português do que em Matemática, mas eu não gosto de Português e gosto de Matemática! Eu não entendo! Um dia tinha uma prova, né? Aí era uma Matemática e uma de Português, não era Ana? Aí eu tirei 9 na de Matemática e 10 na de Português! Mas eu não entendi! Eu não entendi! Eu gosto mais de Matemática...

Nico: É que a gente acha que gosta daquilo, tipo de Matemática, a gente acha que é fácil e a gente acaba errando, porque acha que é fácil! E Português a gente acha que é difícil, mas a gente acaba acertando. A coisa que a gente acha que é fácil, é difícil, a coisa que a gente acha que é difícil é chata!

Ana: Assim, tipo igal, vou pegar o exemplo do Nico, em Português é a pior matéria que existe no mundo, é a pior! E Matemática pra mim, Matemática e Geografia pra mim... Nossa eu amo demais! Mas quando é em Português, eu tiro notas altas e as que eu mais gosto, eu tiro nota menos!

P: Júnior, e você? Qual matéria mais gosta?

Júnior: Nenhuma!

P: Nenhuma! Por que de nenhuma?

Júnior: Odeio! Odeio principalmente lição de casa!

P: Você vai bem nas matérias?

Júnior: Mais ou menos...

P: Você, João?

João: Eu prefiro Artes!

P: Artes! Por quê?

João: Porque Artes junta todas as matérias, contando com Português e você não tem que escrever e não tem lição de casa...

Nico: Tem sim...

João: Tá, mas as lições de casa são legais, são desenhar! Oh! Educação Física você tem que ter firmeza no braço para não ficar assim (faz um gesto), que nem um polvo com câimbra. E História, porque você tem que conhecer a história que você vai desenhar, porque aí você vai conhecer melhor o personagem. Aí Geografia você tem que conhecer o lugar da onde vem o personagem e... eu já falei História, não falei? E Matemática é as medida do personagem... E Ciências são as partes do corpo do personagem.

P: Você vai bem na escola?

João: É muito bem!

P: Você se acha bom aluno?

João: É mais ou menos. Eu sou ótimo aluno quando eu quero fazer lição...

Clara: Ele se acha um pouco superior aos outros!

João: Eu não me lembro de ter dito isso!

Clara: Não, mas o Marcinho (professor do CEDO) já disse e você ouviu muito bem!

João: O Marcinho disse, não foi eu!

P: Júnior, você se acha bom aluno?

Júnior: Não!

P: Por quê?

Júnior: Porque... Eu... Eu...Não sei!

P: Você, Ana, se acha boa aluna?

Ana: Ah, que eu me acho (fez com a cabeça que não).

P: Não! Por quê?

Ana: Ah! Sei lá! Tipo quando alguém pergunta... é... uma coisa fácil, eu erro! Aí, por isso eu não me acho boa aluna!

P: Você, Clara?

Júnior: Ela não se acha boa aluna! Ela não é boa aluna!

Ana: É sim! É sim!

Clara: Júnior, a conversa ainda não chegou... no mar ainda!

João: Eu não te dei uma patada quando você se intrometeu na minha conversa! Então você não pode dar uma patada nele!

Clara dá de ombros!

João: E se eu falasse isso pra você, você ia levar pro lado pessoal, assim como se eu tivesse te chamando de baleia, né?

Clara: Ah! Deixa eu falar, menino! Eu não me acho baleia!

P: Você se acha boa aluna, Clara?

Clara: Eu me acho boa e, às vezes, não muito boa. Eu me acho boa, porque eu tiro notas altas, Mas... Mas... (calou-se)

P: Nico, você se acha bom aluno?

Nico: Acho!

P: Por quê?

Nico: É porque eu não faço nada de errado! Mas eu acho um pouquinho assim, porque quando eu tipo tô conversando, aí a professora dá um grito: - Ei!!!

Todos dão risada.

Nico: Dá um grito: Nico, dá um *time*! Ela já foi em vários países, conhece...

Júnior: O que é um *time*?

Nico: Chega! Dá um ponto aí! Para aí de conversar!

QUESTIONAMENTO SOBRE OS PROFESSORES

Segue sinopse das interpretações:

Professores: João e Carlos

Situação encenada: alunos na sala de aula fazendo a maior bagunça. Os professores entram, os alunos sentam, mas continuam gritando ofensas para os professores. Carlos pega uma vassoura que estava na cena e aponta para uma criança. A pesquisadora teve que intervir. João começa a dar aula explicando conceitos matemáticos, porém agressivamente. Clara e Ana simulam uma briga. Clara manda Ana calar a boca, essa se levanta e parte para cima da Clara. João e Carlos vão ao encontro delas e retiram Ana da sala que sai chorando. Termina a cena.

Professores: Júnior e Ana

Situação encenada: João levanta e começa a falar que a professora é chata e que só briga, os outros alunos o seguem falando a mesma coisa. Júnior entra arrogante e vai mandando um por um sentar. João não obedece, vira para classe e grita que o professor é muito chato e muito feio e que só briga com eles. Ana entra e coloca-se atrás de João muito séria e brava. João vira, a vê e senta correndo. Carlos chama Ana de gorducha e dentuça e senta. Os dois professores caminham em direção à turma com os braços cruzados e muito sérios, Ana grita: - Eu não tenho filhos, mas dou educação para vocês! Suas mães não dão educação para vocês, não? Os alunos retrucam e Clara levanta chorando e quer sair da sala. Júnior a acompanha muito bravo, abre a porta e aponta para fora da sala. A briga entre professores e alunos continua, até que Ana pega uma vassoura que está na sala impõe respeito e começa a aula de Inglês.

Professores: Nico e Ana

Nico sugere fazer uma apresentação diferente sem ter bagunça...

Situação encenada: Júnior quieto e Clara bagunçando na sala, Carlos e João se escondem. Os professores entram e Clara senta correndo. Nico pergunta por Carlos e João e Clara responde que faltaram. Nico começa uma aula de Matemática e Ana os encontra atrás da cortina. Ana os manda sentar e eles obedecem correndo. Instala-se uma disputa entre os alunos e os

professores. Os professores desafiam os alunos com problemas matemáticos e os alunos devolvem a questão.

Professores: Clara e João

Situação encenada: Ana bagunçando na sala e entra Nico, Carlos e Júnior e se juntam a bagunça. A professora entra com uma vassoura na mão gritando com os alunos pedindo silêncio e os mandando sentar, novamente, a pesquisadora teve que intervir e pegar a vassoura para que não se machucassem, mas a bagunça continuou. Clara muito brava e gritando manda os alunos pararem com a bagunça e sentarem nas carteiras. A professora Clara não conseguiu manter a ordem e entrou na bagunça.

P.S.: Entende-se por bagunça: gritaria, corre-corre na sala, esconder atrás das cortinas e rolar no chão.

- **Conversa após encenação:**

P: Cada um de vocês fingiu ser um professor. O professor de vocês age desse jeito, mesmo?

Carlos: Sim!

João não responde, os demais: Não!

João: A minha professora é bem brava, ela já tacou o tamanco num menino da minha sala.

P: Sério!

João: Só que, só com quem é bagunceiro, senão ela fica bem legal!

P: Ela tirou o sapato do pé dela e jogou?

João: É! Só que ela não jogou para acertar, ela jogou na cadeira, o menino tava virado de costas e levou o maior susto!

P: Esse menino é bagunceiro?

João: Mais ou menos, mas ele não sabe de nada e bagunça!

P: E você, Clara? Seus professores são iguais aos que você representou aqui?

Clara: Meus professores: a Ana Lúcia, a Malu... Eles são bem legais, eles aliciam a gente quando é preciso e quando não é preciso, eles ficam falando do mesmo jeito que minha professora lá do karatê, ela fica falando o tempo todo é bla-bla-bla, levanta a perna, faz isso, faz aquilo...

Ana: Agora sou eu!

P: Fala então Ana...

Ana: Eu gosto da minha professora Ana Lúcia, ela é a única legal. Ela é a única, porque a professora Tereza é ingnorante. Se alguém fizer assim (coloca o pé para frente): - Você não tá vendo meu pé, não?

P: Ela é professora de quê?

Ana: A Tereza, misericórdia! Ela é professora de Educação Física.

Clara: Ela falou assim: - Clara, não come a banana! Eu tava com fome... Ela ficou brava comigo só porque comi uma banana! Vou morrer, só porque comi uma banana? E eu nem comi inteira, comi só um pedacinho! Mordi só um tiquinho! Professora chata não deixa eu nem come!

Carlos: Minha vez! (fica mudo)

P: Fala então Carlos, você gosta de seus professores?

Carlos: Não!

P: De nenhum?

Carlos: De nenhum!

Nico: Nem do professor Nildo?

Carlos: Só do professor Nildo.

P: Ele dá aula de quê?

Nico: Educação Física.

Carlos: Educação Física. E também da professora... Aquela japonesinha, lá...

Nico: Alícia! Ela é japonesa...

P: Ela dá aula de quê?

Carlos: De Física também!

P: Educação Física?

Nico: Ah, é! Eu conheço! É que tem duas: uma é muito legal, ela fica na hora da minha saída. Ela é muito legal e eu sou o aluno preferido dela!

P: Carlos, mas o que você mais gosta nos seus professores?

Carlos: Virou a cabeça para um lado, virou para o outro...

Nico: Quando um professor não dá futebol!

Carlos: É! O que eu gosto deles?

P: Sim.

Carlos: Quando o professor dá futebol todo dia...

P: E o que você menos gosta nos professores?

Nico: Que dão suspensão para ele.

P: (para o Carlos) Você já tomou suspensão?

Carlos: Já!

P: Por quê?

Carlos: Umas deis.

Júnior: Dez?

Carlos: Três, quer dizer...

Nico: Só nesse ano, né Carlos?

Carlos: Não responde.

P: O que você faria diferente como professor? Você encenou um professor bravo, não foi?

Nico: Tava imitando os professores dele.

Carlos: Eu não gosto da minha professora, eu gosto de zoar com ela...

Ana: Eu gosto de chamar minha professora Tereza de bruxa! Oh! O nariz dela é desse tamanho, parece uma bruxa... O cabelo só pela misericórdia!

Carlos: E acabei!

P: Júnior, eu queria te escutar, você ainda não falou...

Nico: Posso falar de mim?

P: Pode falar...

Nico: Eu gosto de todos os meus professores da minha escola e daqui do CEDO.

P: E você Júnior, você gosta de seus professores?

Júnior: Professora! Gosto!

P: O que você mais gosta nela?

Júnior: Como ela explica as coisa.

P: E o que você menos gosta?

Júnior: Hum... É que grita com os outros.

P: Se você fosse um professor, você seria um professor bravo como aqui? Você faria alguma coisa diferente?

Júnior: Eu não fui muito bravo, mas se eu tivesse alunos de verdade, eu não seria bravo.

Ana: Oh... Eu não seria brava, só se aluno de verdade fosse educado...

P: Você é uma menina educada dentro da sala?

Ana: Pra mim, um pouco sim, um pouco não! Eu não sei, porque os outros alunos me acha chata e tem outros que me acha legal.

P: A professora?

Ana: A professora eu não sei se ela me acha...

P: Você acha?

Ana: Pra mim, eu acho que não... Pra mim eu acho que eu não sou educada... Só quando a minha professora fala alguma coisa assim de brava, aí o bicho pega... Assim, quando uma pessoa vem brigar comigo, eu vou fazer o quê?

CONVERSA DE FECHAMENTO

P: O que vocês acharam dos nossos encontros?

Nico: Legal!

P: Por quê?

Nico: A gente brincamos, você contou história, a gente fez teatro...

Ana: Eu achei legal sabe por quê? Porque a gente aprendeu muitas outras coisas...

Nico: E o mais importante é que a gente se reuniu em grupo...

Ana: A gente, a gente é um grupo.

P: E o que você achou que aprendeu?

Ana: Eu aprendi... assim...

Nico: A gente aprendeu a fazer peça teatral...

Ana: Fazer teatro...

Nico: É!

Ana: A gente... Sabê sobre histórias...

Nico: Sabê sobre a comunidade...

Ana: Sobre a comunidade... A nossa escola...

Clara: Ah! Tá bom, vocês dois!

João: Eles estão falando!

Ana: Sobre os signos...

P: João, o que você tem a dizer?

João: Esse encontro eu percebi que ele foi promovido ao redor da Educação, dos negócios escolares. Então, eu aprendi a valorizar mais. Né, Carlos?

P: Alguém aqui descobriu alguma coisa...

Clara: Eu descobri!

P: O que você descobriu?

Clara: Eu descobri que a escola tem dois lados diferentes. Um lado mais diver... um lado mais descontráido e um lado... não militar, é....

Nico: Mais chato!

P: Mais rígido?

Clara: É isso mesmo! Aí, eu entendi que a gente tem... Assim, eu percebi que tem pessoas que não se sentem bem na escola...

João: Tipo o Júnior, tipo o Carlos, tipo a Ana...

Ana: Eu não disse que eu não gostava da escola eu disse que eu não gostava da professora!

Júnior: Eu nunca disse que eu não gosto da escola!

Clara: Aí eu entendi que tem pessoas que tem opiniões diferentes. Eu posso falar minhas opiniões se alguém deixar, né?

Júnior: Não, não pode!

Clara: E os outros também podem falar a opinião deles. Eu pensei que todo mundo tinha a mesma opinião, mas agora eu vi que todo mundo tem opiniões di-fe-ren-tes!

P: E você Carlos?

Carlos: Eu achei legal, por causa que a gente aprendeu muitas coisa. Aprendeu a trabalhar em equipe... E também a gente aprendeu várias coisa sobre a escola.

P: O que você aprendeu sobre a escola?

Carlos: Às vezes, ela é ruim, às vezes, ela é boa. A parte do campeonato é boa e do futebol, porque o professor ensina a gente jogar muito futebol. Por causa de que tem pessoas que roubam no futebol, aí o professor vai lá e deixa ele fora um tempinho para ele aprender a lição!

P: Qual parte você não gosta?

Carlos: É que as professoras reclamam de mim. Assim, tem vez que o Nico tá lá bagunçando, aí a professora vai lá e diz: - Carlos direto pra diretoria! Sendo que foi ele que tava bagunçando!

P: Então, às vezes, você leva a culpa sem ser você?

Nico: É porque bagunça demais!

P: É? Você acha que você bagunça demais?

Carlos: Eu bagunço, mas... E que lá na minha escola tem duas menina, né? Aí elas ficam todo dia... Aí as duas ficam todo dia conversando, todo dia, todo dia, todo dia. Aí, quando é eu ou os meus amigo que tá conversando, a professora começa a reclamar, manda a gente pra diretoria! Aí quando é as duas que tá conversando muito, brincando, a professora não faz nada!

P: Você acha que você aprende bastante?

Carlos: Não!

P: E você Júnior?

Júnior: Eu não descobri nada! Esse encontro foi bom até... foi bom... a gente aprendeu muito, né? Em grupo, né? Aí, algumas vezes, foi chato, algumas vezes foi bom...

P: O que foi chato?

Júnior: A parte que todo mundo fica interrompendo.

P: E o que foi mais legal?

Júnior: Hum, o que foi mais legal? A gente ter aprendido umas histórias.

P: Pessoal, agora eu quero que vocês me digam: - O que foi mais desafiador nesses encontros?

João: Aguentar as interrupções.

Carlos: Aguentar as chata, é as chati... as chatices de certas pessoas.

Júnior: Igual o João. Ter que aguentar as interrupções!

Ana: Agora é eu! Assim, eu achei mais difícil pra mim foi a gente tentar o silêncio e dizer pro incomodados que falam demais, parassem.

P: Em relação à escola, teve algum assunto que foi muito difícil conversar?

Ana: Sim, foi das professoras!

Nico: Vou falar daqui, quando a gente tá falando e o próximo fica falando e também alguém fica interrompendo. Da escola não teve nada.

Clara: A parte mais difícil pra mim, foi falar da minha família... Eu não gosto!

Silêncio...

P: Pessoal, eu vou pedir uma coisa... eu vou dar um lápis para cada um...

Nico: Uma redação?

P: Não é uma redação, vocês vão escrever...

Carlos: Professora, não, por favor!

P: Podem escolher um lápis e ficar com ele... Como um agradecimento por vocês me ajudarem!

Todos: Uhu! Obrigado! Valeu!

P: Você não pegou, João?

João: Eu não quero escrever, eu não gosto de redação!

P: Mas não é uma redação, é só um escrito para mim: O que foi mais importante para você nesses encontros e por quê? É só isso que você tem que escrever!

João: Eu não quero escrever!

P: Pode escrever do seu jeito! Não vou dar nota e só para eu guardar!

João: Posso desenhar em vez de escrever?

P: Mas você não vai me escrever uma palavra? Pode desenhar, mas eu quero que você também me escreva.

João: Mas já está tudo cadastrado aí (aponta para o i-pad).

P: Mas eu quero guardar a sua letra

Júnior: É prova?

P: Não, não é prova! É só para eu guardar.

Júnior: Tem certeza?

P: Absoluta! Você acha que vou entregar isso para sua professora?

Júnior: Você nem conhece minha professora!

P: Pois é!

João: Vai que ela conhece, vai que ela é uma agente do FBI!

P: Alguém pensou isso alguma vez?

Carlos: Já!

João: Eu! Eu pensei que você era uma espiã internacional!

Clara: Eu não!

Acabam de escrever e entregam o texto se despedindo com beijos e abraços.

ANEXO A – TEXTO DE ANA MARIA MACHADO: “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino Lunar.

Do lado da casa dela morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava: - Ah, quando eu casar quero ter uma filhinha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou: - Ah! Deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenininha...

O coelho saiu correndo, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez. Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou: - Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenininha.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto. Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou: - Ah, deve ser porque comi muita jabuticaba quando era pequenininha.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto. Por isso, daí a alguns dias ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual seu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: - Artes de uma avó preta que ela tinha....

Aí o coelho - que era bobinho, mas nem tanto - viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhos não para mais. Tinha coelho pra todo gosto, branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelhinha bem pretinha. Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía, de laço colorido no pescoço, sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é seu segredo pra ser tão pretinha? E ela respondia:

- Conselhos da mamãe de minha madrinha....

**ANEXO B – CARTA DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 053/2015

Projeto: Psicanálise e Educação: algumas questões do saber na escola

Interessadas: Vera Lúcia Casagrande Ardito e Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Psicanálise e Educação: algumas questões do saber na escola", de autoria da pesquisadora de mestrado Vera Lúcia Casagrande Ardito e orientada pela Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 466/2012 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2015

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br