

**ENTRE-AS-LINHAS DA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE
CIRCULAÇÃO DA PALAVRA**



JANE FISCHER BARROS

MARGARETH SCHÄFFER (Orientadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DE SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jane Fischer Barros

**ENTRE-AS-LINHAS DA ESCOLA:
possibilidades de circulação da palavra**

Porto Alegre
2010

Jane Fischer Barros

**ENTRE-AS-LINHAS DA ESCOLA:
possibilidades de circulação da palavra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Margareth Schäffer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e
Linguagem na Educação

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B277e Barros, Jane Fischer

Entre-as-linhas da escola : possibilidades de circulação da palavra / Jane Fischer Barros; orientadora: Margareth Schäffer. Porto Alegre, 2010.

97 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Sujeito. 2. Experiência. 3. Autoridade. 4. Circulação da palavra. Psicanálise. I. Schäffer, Margareth. III. Título.

CDU – 373.3:159.964.2

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Jane Fischer Barros

**ENTRE-AS-LINHAS DA ESCOLA:
possibilidades de circulação da palavra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 09 mar. 2010.

Profa. Dra. Margareth Schäffer – Orientadora

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – UFRGS

Profa. Dra. Maria Cristina Candall Poli – UFRGS

Profa. Dra. Gilka Girardello – UFSC

Dedico este trabalho

***Ao professor e grande tio Nilton Fischer
E à Mary Pires,
eternas e inesquecíveis figuras do PPGEDU
(in memoriam)***

e à minha mãe Rosa Fischer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e de forma muito especial, à minha querida mãe Rosa Maria Bueno Fischer que, muito mais que professora, revisora, co-orientadora e mãe, é minha grande amiga. Amiga-parceira, amiga-conselheira, por vezes amiga-linha dura, enfim, amiga para todas as horas. Uma pessoa que sempre acreditou em mim; às vezes, mesmo em dúvida, me estimulava, me fazia seguir adiante; outras vezes, vibrava comigo, com as minhas conquistas, com orgulho nos olhos. Segui muitos de seus passos, isso eu sei. Mas sei que também foi ela quem abriu a porta e incentivou que eu traçasse meu próprio caminho.

À professora e orientadora Margareth Schäffer pela transmissão de muitos saberes e de um estilo como pesquisadora, ao longo de mais de dez anos de convívio, parceria, encontros e desencontros. Com certeza, suas palavras ressoam em mim até hoje e continuarão me instigando e me transformando ainda por um bom tempo.

Às professoras componentes da banca, Simone Rickes e Maria Cristina Poli, pelos preciosos apontamentos no momento de qualificação do projeto desta Tese, os quais impulsionaram uma grande modificação no caminhar da pesquisa. E, também, pela presença, novamente, na banca final.

À professora Gilka Girardello, pela disponibilidade e participação efetiva e afetiva na banca final desta Tese.

Agradeço ao PPGEDU/UFRGS pelo bom trabalho e pela carinhosa acolhida. Considero este Programa muito especial, pelo fato de integrar um grande grupo de professores, numa diversidade de linhas de pesquisa. Agradeço, em especial, ao pessoal da Secretaria, sempre organizado e disponível para ajudar o aluno.

À Capes, agência que me auxiliou com a Bolsa para concluir este Doutorado.

Agradeço ao Colégio de Aplicação, que me recebeu como professora substituta entre os anos 2007 e 2008 e proporcionou uma virada expressiva em minha vida: a confirmação da paixão por trabalhar com crianças e a inusitada inclinação para trabalhar também com os professores, figuras centrais, das mais diversas formas, na vida de cada um de nós. Agradeço especialmente ao grupo das “Alfas”, que, muito mais que “alfetes”, são pessoas que fazem grande diferença para o Colégio e, principalmente, para o grupo de crianças das Séries Iniciais. Um agradecimento particular à professora Luciane Leite: ao mesmo tempo em que

acreditei nela, sei que ela acreditou em mim, no momento de eu assumir o posto de orientadora. Tenho certeza de que fizemos um bom trabalho. Espero que o mesmo siga repercutindo pelas salas de aula por onde andei.

À Aline Roland de Jesus, que foi professora substituta do Colégio de Aplicação na mesma época em que estive por lá. Nós nos encontramos por acaso e nos achamos por escolha. Grande amiga, parceira de longos papos durante as “viagens” de ônibus até a escola e cúmplice nos desvios na dieta, com alguns lanches do *Mc Donalds* compartilhados. Foi principalmente com Aline que percebi a importância de “estar por inteiro” em tudo o que a gente faz. É assim, de fato, que podemos fazer a diferença e abrir espaço para o outro e para a circulação da palavra entre os sujeitos.

Agradeço à minha irmã Raquel, pela eterna cumplicidade. Mesmo longe, sempre a senti muito perto de mim, seja através de suas palavras pelo *skipe*, seja por meio de, não sei como nomear direito, suas “energias”: uma vibração, um cheiro, algo muito especial vem dela. É maravilhoso ter a certeza de ter com quem contar e em quem confiar.

Ao meu “amoreco” Tobias, pelo companheirismo, diversão e alegria ao longo desses quatro anos de Tese e de namoro. Agradeço pelos momentos de compreensão, em que pude contar com as coisas mais simples por parte dele, que ia até mesmo comprar coca-cola *light* para me revigorar. E, também, pelas horas de sérios conselhos, onde me estimulava a continuar sempre um pouco mais. E, claro, aos momentos escolhidos e bem aproveitados de descontração.

Agradeço, de forma carinhosa, àqueles que, na sincera torcida, me apoiaram das mais diferentes formas. À Lourdes e ao Alécio, pelo acolhimento delicado em sua linda família e pela atenção curiosa, quando me ouviam falar sobre meus estudos. À Suzi, pela parceria na Tese – e na hérnia –, nas dúvidas, nos desafios e na conquista. À Bi e à Fabi, pela delicada escuta em momentos cruciais do meu percurso.

Por fim, faço um agradecimento afetivo a meu pai, Jefferson Barros, e a meu avô, Eugênio Fischer, figuras ímpares de minha história de vida, cada um na sua posição peculiar e especial de autoridade. Para sempre carregarei com grande carinho e orgulho esses sobrenomes que me constituem, Fischer e Barros.

Muito Obrigada.

Eu escrevo por intermédios de palavras que ocultam outras – as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as ‘verdadeiras palavras’, eu estou sempre aludindo a elas. Meu espetacular e contínuo fracasso prova que existe o seu contrário: o sucesso. Mesmo que a mim não seja dado o sucesso, satisfaço-me em saber sua existência.

Clarice Lispector
Um Sopro de Vida

RESUMO

O tema central desta Tese é a problematização dos modos de circulação da palavra na escola. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se teoricamente na Psicanálise freudo-lacanianana, basicamente afirmando que a palavra é a revelação do sujeito, o meio por excelência de este ser reconhecido. As questões que o sujeito se faz e, ao mesmo tempo, endereça ao Outro: “Quem sou? O que desejo? O que me move?” atrela-se à pergunta “O que o Outro quer de mim?”, pois o sujeito deposita nesse Outro sua verdade e o constitui como um lugar de suposto saber sobre ele, saber desconhecido de nós mesmos. Essa interrogação endereçada ao Outro marca um enigma e uma falta, já que aponta para incompletude, inclusive, desse Outro. Ao mesmo tempo em que é o Outro que permite a função simbólica e apóia o sujeito, oferecendo um fundamento aos seus discursos e uma nomeação, também é essa falta do Outro que abre a possibilidade de uma certa liberdade do sujeito, num eterno deslizamento entre significantes, sem nenhuma garantia e sempre na busca pelo seu ser no desejo – e na falta – do Outro, numa impossibilidade de encontro e, também, numa permanência de movimento. Com tal referencial teórico de base, investigamos nesta pesquisa de que modo se configuram os espaços e as experiências na escola, quanto à circulação da palavra e à própria “tomada” da palavra, no sentido de propiciar o advento do sujeito e a construção de uma experiência coletiva. Partimos do pressuposto de que a escola se constitui como um espaço social fundamental, no qual circulam diferentes formas assumidas pelo discurso social contemporâneo. Nossas indagações referem-se, também, às formas pelas quais estaria se dando a circulação dos discursos vigentes, nesse espaço específico. Os dados foram coletados em situação de trabalho, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual atuei como orientadora escolar das séries iniciais, nos anos de 2008 e 2009. Para a análise dos dados, centrei minha atenção a respeito daquilo que experienciei – a partir do que vi ou ouvi e a partir do circuito de transferência que se criou entre mim, as crianças e os professores. Para tanto, valho-me dos conceitos freudo-lacanianos, e narro *histórias* que colocam a “palavra em movimento”, em experiência, de forma a produzir uma possibilidade de reflexão em torno das práticas escolares e do lugar do sujeito. Por fim, elaboro novos questionamentos, buscando problematizar tanto as minhas certezas como diferentes enunciados do senso comum, a respeito da criança em situação escolar. Para além de afirmar verdades e conclusões, acrescento ao final, outros pontos de interrogação. E, a partir da dúvida, sugiro o instigante caminho do movimento permanente, na procura de outras possibilidades de trabalho com crianças em idade escolar.

Palavras-chave: **Sujeito. Experiência. Autoridade. Circulação da palavra. Psicanálise.**

ABSTRACT

The central theme of this thesis is the problematization of modes of circulation of the word in school. To this purpose, the research is theoretically based on the Freudian-Lacanian psychoanalysis, basically affirming that the word is the revelation of the subject, the means *par excellence* for his recognition. The questions that the subject asks himself and, at the same time, addresses to the Other: "Who am I? What do I want? What makes me function?" are connected to the question "What does the Other want from me?", for the subject deposits his truth in the Other and constitutes it a place of supposed knowledge about himself, a knowledge unknown to ourselves. This question addressed to the Other exposes an enigma and a lack, as it refers to incompleteness, including that in the Other. While it is the Other that yields the symbolic function and supports the subject, offering a foundation for his speeches and a nomination, it is also this lack in the Other that opens the possibility of a certain liberty of the subject, in a perpetual shifting among signifiers with no guarantees and always in search for his being in the Other's desire - and lack, in an impossibility of encounter and also in a permanence of movement. With this theoretical base, this research investigated how the spaces and experiences in school are configured, regarding the circulation of the word and the assumption of the word, in order to promote the advent of the subject and the construction of a collective experience. We presuppose that the school is a fundamental social space in which different forms created by the contemporary social discourse circulate. Our questions also refer to the ways the existing discourses circulate, in this specific space. The data were collected at the Colégio de Aplicação school of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in which I worked as school counselor for the early grades, in the years 2008 and 2009. In respect to data analysis, I focused my attention on what I experienced – what I saw or heard and the transference circuit created among the children, the teachers and me. For that, I utilize Freudian-Lacanian concepts, and I narrate stories that put the word "in movement", in experience, in order to produce a possibility of reflection on the school practices and the role of the subject. Finally, I formulate new questionings, seeking to problematize both my certainties and different common sense statements regarding the child in the school situation. In addition to asserting truths and conclusions, I present other question marks, in the end. And, stemming from doubt, I suggest the intriguing path of constant movement in search of other opportunities to work with school-age children.

Keywords: Subject. Experience. Authority. Circulation of the Word. Psychoanalysis.

BARROS, Jane Fischer. **Entre-as-linhas da Escola** : possibilidades de circulação da palavra. Porto Alegre, 2010. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

1 A PALAVRA EM MOVIMENTO	12
2 “COMO TUDO COMEÇOU” A circulação da palavra na cultura	39
2.1 TOTEM E TABU: a palavra final do mais forte	45
2.2 MAIS ALÉM DO SUPEREU: o desamparo primordial do sujeito civilizado	48
2.3 A PALAVRA DE DEUS.....	53
2.4 A PALAVRA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA: as respostas a nossas origens: até onde podemos chegar?.....	55
3 OUTRAS PALAVRAS SOBRE O SUJEITO... OU PARA O SUJEITO?	59
3.1 SUJEITO	61
3.2 SUJEITO NA PSICANÁLISE	64
3.3 SUJEITO DIVIDIDO, ESTRANHO DE SI MESMO: DENTRO-FORA, EU-OUTRO	66
3.4 SUJEITO À PALAVRA	75
3.5 SUJEITO DA PALAVRA.....	78
4 O TRÁGICO NO ATO DE EDUCAR O ato heróico da circulação da palavra.....	85
4.1 COISAS SEM FEITIO COMO POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA.....	88
4.2 SÓ A REGRA: o enunciado. PARA ALÉM, OU AQUÉM DAS PALAVRAS: a enunciação, o sujeito, a experiência	89
4.3 EDUCAÇÃO, AUTORIDADE E EXPERIÊNCIA	93
4.4 O PROFESSOR-NARRADOR E A DIMENSÃO DA AUTORIDADE	104
4.5 DESAUTORIZAÇÃO: quem se responsabiliza pela tradição comum?	107
4.6 A CONTINUIDADE NA DESCONTINUIDADE	110
5 E A PALAVRA CONTINUA CIRCULANDO	122
REFERÊNCIAS	134

A PALAVRA EM MOVIMENTO

**Histórias,
que é por onde se entra
quando se deseja apreender
pelo menos o pouco
que nos cabe perceber da realidade.**
(GUTFREIND, 2006, p. 123).

É por *histórias* que começo. *Histórias* de um percurso como pesquisadora¹ e da experiência como psicóloga em uma escola de Porto Alegre². *Histórias* lembradas do estágio em psicopedagogia³ – as quais abriram os primeiros questionamentos para o mestrado –, e *histórias* das análises feitas na dissertação⁴ – a que, de alguma forma, aparecem aqui, na tese, reacendidas.

Histórias de um paciente. *Histórias* dos professores – narradas pelos corredores, nas reuniões, nas orientações. *Histórias* dos alunos – a partir de um desenho, nas aulas de Artes Visuais ou nas Oficinas⁵ ministradas por mim. E, ainda, na hora do recreio, na sala de professores. Enfim ... *histórias*.

¹ Iniciei meu trajeto como pesquisadora na educação como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (1998/2 a 2001/1) e como aluna no PPGEDU no Mestrado (2002 a 2004) e, atualmente, no Doutorado (desde 2006), sob orientação da Professora Margareth Schäffer.

² Trabalhei como Psicóloga Educacional na área de Orientação e Psicologia Educacional, nas Séries Iniciais em uma escola de Porto Alegre em 2007 e 2008.

³ Estágio obrigatório em Psicologia Escolar da Faculdade de Psicologia (UFRGS), realizado no 6º semestre do Curso de Psicologia, na Clínica da UFRGS (em 2000).

⁴ Dissertação de Mestrado intitulada "A Produção de Sentido nas Histórias... Matemáticas", orientada pela professora Margareth Schäffer, e defendida no PPGEDU/UFRGS em 2004.

⁵ Durante meu trabalho de Orientação nas Séries Iniciais, tive a oportunidade de ministrar duas Oficinas, cada uma em um semestre. A proposta da oficina está inserida num projeto de extensão desenvolvido nas Séries Iniciais. Os professores podem oferecer a temática que quiserem desenvolver no semestre e as crianças (de séries diferentes, da 1ª a 4ª séries) escolhem uma dentro das diferentes propostas. O objetivo do Projeto é problematizar o que poderia ser mais interessante, na escola, do que a hora do recreio. A proposta da Oficina é de unir o aprender brincando com o brincar aprendendo. A primeira oficina, desenvolvida em 2008/1, intitula-se "Minha História de Vida", em que o grupo de alunos pôde lembrar e compartilhar lembranças de vida (alegres, tristes, engraçadas) através de diferentes estímulos: objetos, desenhos, escritas. A segunda oficina foi ministrada em parceria com minha estagiária de psicologia escolar Carla Mallmann em 2008/2, intitulada "Brincando de Teatro", em que as crianças puderam participar de uma construção de um espetáculo, decidindo

Histórias que colocam a “palavra em movimento”, em experiência.

**O discurso coloca a palavra em movimento
e ele é efeito de sentidos entre locutores**
(RAITZ; CALDEIRA, 2006, p. 53)

Histórias que amarram um “efeito de sentido” entre os sujeitos. Cabe aqui uma ressalva: trata-se de uma pesquisa cujo aporte teórico principal é a Psicanálise e, portanto, trata sobre o sujeito do inconsciente⁶. E, como pesquisadora em psicanálise, situo-me desta forma: num circuito de transferência, reconhecendo participar da e na formação de um campo relacional que inclui a hipótese do inconsciente, desejando que esta pesquisa seja “também produção de uma experiência” (COSTA; POLI, 2006).

Histórias e experiências que, inevitavelmente, remetem a Walter Benjamin. *Histórias* – e experiências – que passam de narrador a ouvinte sucessivamente, numa amarração e tessitura construída em cada momento, em cada “agora”. Para Benjamin (1993) a história é um tempo pleno de “agora”, em que passado, presente e futuro se cruzam, se reorganizam e engendram novas histórias. “Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos”. (GAGNEBIN, 1993, p. 13⁷). Estes outros textos ganham novas constelações, novas interpretações e a construção do “agora” desta Tese. Num contexto benjaminiano de “atualização”, e não de progresso, reenceno, aqui, restos de passados no presente; busco perguntas “antigas” e reedito-as novamente. Busco “dar voz ao particular e às cenas do cotidiano, para que ‘falando’ possam se revelar as leis do todo” (SOUZA, 2008, p. 43).

desde cada personagem – suas características e figurino –, a história, o título, montagem, cenário, além da encenação da peça.

⁶ Isso será posteriormente explicitado, conceitualizado e discutido.

⁷ Prefácio do livro de Walter Benjamin *Magia e Técnica, Arte e Política*.

Minhas trajetórias acadêmicas e profissionais delineiam as escolhas e as análises deste trabalho. Por isso, penso ser importante narrar um pouco de tal “travessia”. E, nessa transmissão, quem sabe, possibilito ao leitor apropriar-se de algumas *histórias* e torná-las também suas, “próprias”.

Desde muito cedo, já no Curso de Psicologia, interessava-me pela complexidade da estruturação do sujeito, assim como da constituição de sua singularidade. Interessou-me, também, o entendimento da Psicanálise a respeito disso. Ao mesmo tempo, sempre me chamou atenção a importante participação da escola em tal processo e a relação próxima da psicologia e da psicanálise com a área da educação. Particpei como bolsista de uma pesquisa na Faculdade de Educação⁸ (com referencial psicanalítico freudo-laciano), durante três anos, a qual visava investigar a produção do problema de aprendizagem – na escola, na clínica e na cultura. Ao longo daquele estudo, configurou-se a necessidade de questionar sobre a produção social de não-aprendizagem: nesta, parece haver uma indiferenciação entre a necessidade real de um tratamento e o que seja a insuportabilidade da instituição de lidar com as diferenças.

A instituição escolar tomou consequência por causa, configurando e nomeando a patologização do sujeito mau-aprendiz, em vez de tomá-lo como indicador da urgência de problematização. Tal modo de funcionamento se faz notar no insuperável fluxo de encaminhamentos de escolares para os serviços de saúde mental (ZORNIG, 2000, p.195).

No mesmo período em que se encerrava essa etapa da pesquisa, perguntando sobre a demanda excessiva de encaminhamentos e a insuportabilidade social das diferenças e, com isso, das singularidades, ingressei como estagiária⁹ na Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS, na área de Psicopedagogia, e comecei a atender crianças encaminhadas pelas escolas. Pude vivenciar aquilo que tinha estudado e pesquisado como bolsista. As queixas eram determinantes: “O aluno é lento”; “Não atende às regras da escola”; “Desatento e dispersivo. Atrapalha o andamento da sala

⁸ O conjunto dessas pesquisas fez parte de um programa geral intitulado *A dialética das afirmações e negações* coordenado pela professora da Faculdade de Educação Margareth Schäffer, orientadora desta tese.

⁹ Estágio curricular e obrigatório.

de aula". Os pais, com seus narcisismos feridos, mostravam-se desesperançados. "Não sei mais o que fazer com ele. Já fiz todos os testes. Já fui em vários especialistas". Perguntava-me: falava-se ali da *singularidade* daquele sujeito? Questionava-me: o que mais essas crianças são, ou melhor, onde aparecem suas demais peculiaridades? Ao conhecer meus pacientes, encantava-me com os detalhes de cada sessão, seja quanto à sua relação com a aprendizagem, seja quanto à sua relação com o outro (sua família, sua escola, seus professores, além de sua relação comigo no atendimento). Dessa experiência e da riqueza das transferências vividas, surgiu minha pergunta de Mestrado, juntamente com o genuíno desejo de trabalhar com elas, seja na área da clínica, seja na área da educação.

Minha dissertação de mestrado¹⁰, intitulada "A Produção de Sentido nas Histórias...Matemáticas", começou a ser pensada desde o estágio e desenvolveu-se a partir de perguntas a respeito das dificuldades de meus pacientes, particularmente na aprendizagem das matemáticas. No decorrer dos atendimentos, surgiram indagações a respeito do entendimento do aluno e de sua produção de sentido dentro e fora da escola, do lugar em que é colocada a aprendizagem para essa criança, assim como a dificuldade na aprendizagem de matemática. Com isso, foi formulado o seguinte problema: *existe uma relação entre a dificuldade das crianças na produção de sentido nas histórias matemáticas e a dificuldade das mesmas no seu processo de subjetivação?*

Objetivou-se, nesse trabalho, analisar as narrações de sujeitos em idade escolar, sobre histórias matemáticas, e relacioná-las com a dificuldade de produção de sentido na história do próprio sujeito. Constatou-se, primeiramente, que um estudo feito a partir do ensino da matemática pode – e deve – ser utilizado para uma discussão bem mais ampla a respeito da educação hoje. A produção de sentido na sociedade atual depara-se com uma série de complexas questões, presentes na transmissão de saberes pelo Outro – encarnado, por exemplo, pela família e pela escola –, as quais repercutem profundamente na vida do sujeito, tanto no que se refere à versão que ele fará de sua própria história, quanto para a relação que irá

¹⁰ Dissertação defendida no PPGEDU/UFRGS em abril de 2004.

estabelecer com o ensino-aprendizagem em geral e, especificamente, com as chamadas “histórias matemáticas”.

A matemática vincula-se, para muitas das crianças com quem interagi durante a pesquisa de mestrado, somente com seu ambiente escolar, a partir das colocações “exatas” da professora – o que chamei de “palavra mágica”. Para além disso, a matemática não parece fazer nenhum sentido para os alunos. Ou seja, o ensino da matemática nas escolas associa-se a uma “mágica”, ou melhor, a uma verdade, uma fórmula pronta que deve ser buscada, encontrada, e não a um saber que precisa ser construído pelo aluno, dentro da elaboração de sua própria história. Se o aluno já é excluído desse saber, se já se colocam para ele verdades absolutas, como pode desejar saber? Para que desejar conhecer se o saber já está pronto e se este já não lhe pertence? Questionar essa visão paralisante do ensino da matemática foi uma das contribuições da pesquisa de mestrado. Minhas análises encaminham-se para a discussão da produção de sentido hoje e, assim, percebi meu interesse pelo debate de muitos teóricos da área da educação, psicanálise e filosofia, a respeito das transformações sociais contemporâneas – de que volto a tratar nesta tese, como pano de fundo para outros questionamentos aqui delimitados.

Na defesa da dissertação, durante a argüição, um dos componentes da banca levantou uma questão que permanece inquietante até hoje para mim. A indagação foi feita a respeito de uma vinheta, sobre a sessão com um paciente em atendimento psicopedagógico¹¹. Na questão, foi colocada a importância na palavra “juntos”, que apareceu na primeira pergunta, feita por uma psicopedagoga: “Quantos pontos temos juntos?”. A argumentação, a partir do entendimento psicanalítico, foi que a palavra “juntos” remete a uma colagem, ou seja, à relação paciente-terapeuta, eu-

¹¹ Marcos, aluno da 3ª série, nove anos, fora encaminhado para atendimento em vista de problemas de desatenção em sala de aula, o que prejudicava seu rendimento na aprendizagem. Em sessão, a psicopedagoga percebeu que ele tinha uma grande dificuldade em matemática. Um exemplo aparece na sessão em que a dupla foi jogar “tênis” no pátio a partir desta combinação: ganha aquele que chegar primeiro a completar 20 pontos. A psicopedagoga, ganhando de 8 a 6, pergunta quantos pontos eles tinham juntos; Marcos não consegue responder. A pergunta é reformulada: “*quanto dá se somarmos nossos pontos?*” – neste momento a criança responde rápido e com exatidão. Marcos soube fazer a conta, mas somente a partir do que chamo de “palavra mágica”, ou seja, a palavra “soma”, uma palavra nitidamente escolar. Pergunta-se: a conta matemática só serve para a escola? Só se pode ou se sabe calcular a partir da “palavra mágica”?

outro, uma não-separação onde ocorre uma confusão – o que fez surgir um impasse para aquela criança. Esta problematização possibilitou que os primeiros questionamentos “pós-dissertação” fossem feitos, até resultar no Projeto de Tese de doutorado, qualificado em abril de 2008 – ao qual faço referência mais adiante.

Penso que a principal contribuição daquela pesquisa, para o campo da educação, foi provocar uma discussão a respeito da importância de nosso papel como educadores – e, como tal, também transmissores de saberes e de significantes do campo da cultura, que se configuram como elementos essenciais para a subjetivação dos sujeitos. A partir desse processo de subjetivação, é dada (ou não) a possibilidade de o sujeito circular pelo campo do Outro e “fisgar” os significantes deste campo para, assim, constituir-se como sujeito desejante, construir uma ficção narrativa de si mesmo e de sua história e, com isso, participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola.

Na conclusão da dissertação, ressaltai que tal debate ainda poderia ser bastante ampliado e aprofundado dentro do campo da educação, particularmente na sua articulação com a teoria psicanalítica, para pensar a respeito do papel dos pais e professores como representantes do Outro, nessa época de “transição” para a pós-modernidade e de novas formas de estruturação do sujeito. Assim, no Projeto de Tese, um dos focos principais foram as transformações da época atual e seus reflexos na estruturação do sujeito hoje¹².

Entendo que a contemporaneidade pode ser vista como um momento de transição dentro de um processo contínuo, descontínuo e, portanto, complexo de modificações, em diferentes espaços das sociedades, inclusive no que se refere aos processos de subjetivação. Atualmente, debate-se a respeito das mudanças na relação entre crianças e adolescentes com os adultos (pais/família e

¹² Novamente, cabe ressaltar que essa discussão é muito ampla para ser foco de uma Tese de Doutorado. Utilizo-me dela, como já foi dito, como pano de fundo para a análise a ser realizada aqui. Isso também vale para a discussão a respeito do “papel dos pais e professores como representantes do Outro”, ou seja, este não é o foco de estudo dessa tese, no entanto, fará parte da análise dos dados.

professores/escola), principalmente em relação à transmissão de valores e à imposição de limites e de autoridade.

Dentro do referencial psicanalítico freudo-lacaniano, tais questões relacionam-se com o “terceiro”: a lei, a interdição do pai, ou melhor, da função paterna. É indispensável, numa relação, que posso chamar “educacional” e de subjetivação, a presença tanto de um acolhimento como de uma hierarquia, tanto de uma aceitação e permissividade, como de uma lei e de proibições, tanto de uma transmissão de conhecimento, quanto da instauração da dúvida, da falta. Isso quer dizer que as funções materna e paterna do Outro são imprescindíveis para a formação do sujeito¹³. Isso que dizer, também, que o professor – em seu papel específico e não de pai ou mãe – acaba por exercer funções chamadas “maternas” e também “paternas”. Para exemplificar, uma atitude “materna” do professor pode ser vista em sua atenção direcionada ao aluno: seu olhar, sua escuta, sua voz; e uma atitude “paterna” pode dar-se em relação aos limites estabelecidos em sala de aula, ou seja, à lei, também expressa na escrita. Cabe aqui ressaltar que para o professor estar mesmo exercendo uma “função”, como entendido em psicanálise, sua atitude precisa estar atrelada a uma posição de responsabilidade diante disso, ou seja, diante de seu aluno e da situação de transferência instaurada entre eles. Ignácio de Loyola Brandão (2009)¹⁴, numa palestra para professores de Ensino Fundamental e Médio, dá a dica *“Inventem, mas acreditem naquilo que vocês estão falando [...] tudo que o professor proferir, vai bater de alguma forma, em algum momento, em algum aluno. Desde que você faça isso de maneira apaixonada, isso passa adiante”*. Sabemos,

¹³ Nesta Tese há um capítulo destinado a falar no sujeito para a psicanálise (Capítulo 2). No entanto, cabe aqui deixar claro o que entendo como “função”. A princípio, função é um termo derivado da matemática $F(x) = y$, onde há uma relação entre os elementos e assim determina suas relações, substituições e reciprocidades, há a formação de uma estrutura, um gráfico. A função materna e paterna não implicam necessariamente serem exercidas pelos genitores da criança, nem tampouco podem ser entendidas unicamente como maternagem e paternagem. A função deve ser exercida por um outro que faça uma captura singular (e particular) desse sujeito (criança) no campo do Outro (do desejo). Nisso há uma relação particular, entre o outro da função e o sujeito, possibilitando a inscrição significante e a existência simbólica do sujeito.

¹⁴ Palestra **A palavra e a construção da linguagem** promovida pela Editora Moderna, em 07 de maio de 2009, em Porto Alegre. Ignácio de Loyola Brandão recebeu o Prêmio *Jabuti* de literatura (ficção) com seu livro infanto-juvenil *“O menino que vendia palavras”*, que fala sobre sua época de escola e sobre o valor do professor, como *“peça fundamental da sociedade e da escritura”*.

como professores, da dificuldade em nos mantermos nessa posição: até onde permitir e o que exatamente proibir?

Penso que essa é uma pergunta constante na educação, independente da época e da cultura de que estejamos tratando. No entanto, interessou-me investigar o tempo de hoje e suas transformações na estruturação do sujeito¹⁵.

Este nosso tempo, caracterizado pela virtualidade, pela alta velocidade, pela simultaneidade, pela pluralidade e pela relativização dos saberes, estaria produzindo suas marcas sobre a subjetividade, denunciando impropriedades dos fundamentos da instituição escolar e trazendo novos desafios à educação (VERDI, 2006, p. 104).

A proposta da tese versou sobre as mudanças em nosso tempo: o que propõe essa contemporaneidade? Quais as relações e as funções estabelecidas hoje? Como elas se constituem? E apresentou como foco principal a estruturação do sujeito infantil e escolar e as alterações na sua subjetivação, principalmente a partir de seus processos de alienação e de separação. Formulei, então, a seguinte questão: **Os processos de subjetivação, especialmente os de alienação e separação, operam-se, hoje, de que forma?** Especificamente, interessava-se analisar essas transformações dentro do ambiente escolar, na estruturação do sujeito.

Por que delimitar o estudo a partir dos conceitos de Alienação e Separação? Quais eram meus questionamentos principais naquele momento? Desde a defesa da dissertação, tais conceitos me colocavam um ponto de interrogação: há algo neste caminho, que ainda não sabia delimitar. Procurei respostas (e mais perguntas) nos ensinamentos de Lacan.

Lacan (1998a), no *Seminário XI*, desenvolve uma instigante argumentação a respeito da estruturação do sujeito – tema central de meu interesse e de minhas investigações, desde a época da faculdade – e introduz os principais conceitos que

¹⁵ Coloco o verbo no pretérito, para frisar que esse tema “maior”, ou mais “amplo”, sempre esteve presente em meus questionamentos e participou efetivamente da construção do Projeto desta Tese. No entanto, não é a questão principal da pesquisa feita para este trabalho.

darão conta dessa explicação: 1) Inconsciente, estruturado como uma linguagem; 2) Significante, e 3) Outro, todos relacionados com o conceito de 4) Sujeito. Com isso, Lacan define que o sujeito depende do campo do Outro, pois ali é encontrado o significante que lhe dará a possibilidade de situar-se e falar como sujeito.

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito. Aí está propriamente a pulsação temporal em que institui-se o que é a característica da partida do inconsciente como tal – o fechamento (LACAN, 1998a, p. 197).

A interseção de dois conjuntos é constituída pelos elementos que pertencem aos dois conjuntos. É aqui que se vai produzir a operação segunda, em que o sujeito é conduzido por essa dialética. Esta operação segunda é tão essencial de ser definida quanto a primeira, porque é aí que vamos ver despontar o campo da transferência. Eu a chamarei, introduzindo aqui meu segundo termo, a separação. (Idem, p. 202).

O *fechamento*, ou melhor, a alienação – à linguagem, ao Outro é necessário, de modo que, quando houver a *abertura*, separação, haja sempre um limite, necessário para que o sujeito possa constituir-se. O momento de indiferenciação entre mãe e bebê é indispensável para a posterior diferenciação entre eles (LACAN, 1998b). Assim como a *abertura* é necessária para que o sujeito não morra nele mesmo, no seu próprio narcisismo, sem contato com o mundo. A separação, entendida como um dos processos necessários para a estruturação do sujeito (diferenciado e diferenciando eu – outro), só acontece se, num primeiro momento, tenha ocorrido a alienação. A alienação propicia os contornos necessários, ou seja, a nomeação, o desejo, os limites do corpo, o fechamento do sujeito para que ele, mais tarde, possa se separar ou abrir-se, ou falar em nome próprio. O bebê sente fome, mas não sabe ainda que *aquilo* é fome, ou seja, o que ele sente, basicamente, é um desconforto. Sua reação instintiva é o choro. Inicialmente, ele entende que, frente a um estímulo – neste caso, interno e desprazeroso –, a reação é de choro. A mãe logo percebe que tipo de choro é esse: “é de fome!” – nomeia a mãe. Ou seja, ela confere uma significação para aquele desprazer sem nome. O bebê fora afetado por um estímulo interno, e sua satisfação fora reequilibrada pela nomeação dada pela mãe, assim como o comportamento que se segue, de amamentá-lo.

Um momento ápice no processo de separação é a presença da dúvida, da falta e da lei nesse representante materno: a mãe, na tradução, muitas vezes manifesta dúvidas; no interior de seu próprio desejo, convivem para ela outros objetos de desejo; ou seja, ela muitas vezes falha. É nessa brecha de completude do Outro que o sujeito pode aparecer e desejar separar-se para procurar, mesmo que com a impossibilidade ilusória do reencontro, a completude – não encontrada no Outro materno. A partir daí, pode-se dizer que se dá a estruturação do sujeito desejante.

Percebe-se então que, para se dar a separação, ou melhor, a “abertura” ao campo do Outro a fim de o sujeito constituir-se e nomear-se, é imprescindível que se dê, anteriormente, um “fechamento”, ou a alienação ao campo da linguagem. Dessa forma, entendo que a própria estruturação do sujeito depende da forma como se deu, inicialmente, sua alienação à linguagem – assim como a forma pela qual se deu o espaço para a separação e a possibilidade do sujeito de nomear-se. Diante disso, meus questionamentos direcionavam-se para essas formas de alienação e separação: como elas estão sendo dadas? Ao mesmo tempo, novas perguntas se faziam, quais sejam: que rede de significantes é oferecida hoje ao sujeito? E: de que forma tal rede está sendo oferecida e quem está assumindo o papel de transmissão? Isso não significa que essa seja a questão norteadora do trabalho, nem que na pesquisa se obterá uma resposta às perguntas tal como foram feitas. O objetivo aqui é apresentar e delinear de que modo várias questões foram se transformando, para finalmente construir o problema da presente pesquisa.

Ainda no que se refere ao Projeto de Tese, é importante destacar que trabalhei com a **hipótese** de que há uma posição invertida de autoridade entre adultos e crianças. Os adultos têm-se interrogado sobre seus lugares: o que é, e como é, ser pai? O que é, e como é, ser professor? A função de autoridade parece estar sempre sendo delegada a um outro – que ainda não se sabe que outro seria. Muitas vezes percebe-se uma confusão e, até mesmo, uma “troca” de papéis e de funções entre mãe, pai, professor, especialista.

A partir daí, questionei-me: se aqueles adultos, os quais poderiam ser considerados como representantes do Outro, parecem “empurrar” essa função sempre para um “outro”, como ficam as crianças? Parece que estas se encontram perdidas, ou até mesmo “desencontram-se”, à procura de um referencial, de um significante que lhes construa alguma borda. Ou, ao invés de “perdidas”, pode-se dizer que já não encontram um único referencial – como, por exemplo, na época clássica em que os sujeitos já tinham seu destino traçado e determinado mesmo antes de seu nascimento–, mas mais de um, ofertados de diferentes maneiras. No entanto, sempre com a promessa de felicidade e gozo. Pode-se entender diante dessa colocação que aqui também pode haver um único referencial, ou melhor, uma única direção a se seguir, situação que petrifica o sujeito. É seu caráter petrificante que esse referencial da cultura pode produzir, assim, “sujeitos perdidos”. Ainda outra indagação: tal fato resultaria num outro tipo de diferença? É exatamente disso que tratarei logo a seguir.

Entendo que toda essa busca, explicitada nas questões acima, tem repercussões curiosas e preocupantes, quando estas são pensadas sob o ponto de vista de um sujeito “atrás de algo”, justamente numa cultura que não se cansa em oferecer um número imenso de “ordens” e ditados: “seja magro”, “compre”, “tempo é dinheiro”, “eu em primeiro lugar”. O sujeito tenta de todas as formas identificar-se com alguma dessas definições, numa alienação petrificante, em que não se abre espaço para o lugar do sujeito e de seu desejo. Será? Essa foi uma das perguntas da banca no momento da qualificação. Em seu parecer, a professora Simone Riques (2008) questionou:

Pergunto-me se já vivemos um período em que houve lugar garantido para o exercício do desejo? Não seria próprio da posição sujeito este lugar dividido entre o desejo e seus percalços e a quietude, nada cômoda, da alienação? As dificuldades quanto ao exercício do desejo, creio que estão associadas à própria posição sujeito. Mas então fica a pergunta que parece querer perseguir: o que seria próprio do nosso tempo? (p. 2)

No Projeto desta pesquisa, portanto, fica claro que problematizei a forma pela qual se dá, hoje, a estruturação do sujeito, considerando principalmente as transformações em nossa sociedade e em nossa maneira de cuidar e educar as

crianças. Isso se deve ao fato de focalizar minha atenção e meus estudos nas modificações já observadas na relação entre a criança e o adulto, entre elas, as que se referem às dificuldades do adulto em estabelecer limites e transmitir valores, ou seja, em manter sua autoridade. Em minhas experiências –tanto acadêmicas quanto profissionais – deparei-me com pais e professoras repetindo: “não sei mais o que faço!”; “Não sabemos mais o que temos em mãos!”. Perguntei-me e sigo me perguntando¹⁶: nessas condições específicas, como o sujeito tem se constituído hoje?

Parece claro que desde o projeto afirmo que “algo novo” está aí, ou seja, que estaríamos experimentando novas formas de subjetivação; e não simplesmente repetindo que “algo está errado ou ruim”, nem tampouco defendendo a idéia – de alguns autores contemporâneos – de uma espécie de dessubjetivação. Penso que, se a afirmação ampla de que “algo está errado ou ruim” é mantida, retira-se nossa responsabilidade, e a alternativa corresponde a aprender a domar e a controlar as crianças, pois mostramos “hostilidade ao espírito e ao sonho que floresce, ao intempestivo, aos clarões infantis” (FISCHER, 2006, p. 36) e medo da “liberdade como experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (idem, p. 38). Este “algo novo” ainda está sendo construído e problematizado ao longo da arquitetura desta Tese. Sendo assim, na retomada do Projeto e nas discussões realizadas no processo de qualificação com os componentes da banca¹⁷, parece claro que, além da pergunta que foi feita – *Que sujeito tem se constituído hoje?* – pode-se acrescentar outra ainda: *Que tipo de experiências temos atualmente? Mais especificamente, qual é o lugar possível da experiência nos dias de hoje? Sendo assim, qual é o lugar do sujeito na contemporaneidade?*

É importante deixar claro aqui que o foco dessas problematizações é a respeito do sujeito hoje na experiência partilhada no ambiente escolar entre esse sujeito (criança-aluno) e o Outro (professor, lugar de autoridade e de transmissão da

¹⁶ Outra questão “ampla” utilizada como pano de fundo da Tese.

¹⁷ Qualificação realizada no PPGEDU/UFRGS em 15 de abril de 2008, com a banca composta pelas professoras doutoras: Simone Moschen Rickes e Maria Cristina Poli.

experiência, da palavra, do saber). Essa indagação é feita, pois acreditamos, como já foi dito, que a pesquisa ela mesma se constitui como uma experiência, uma vez que o próprio pesquisador participa da construção do campo relacional com seu objeto de pesquisa – que é o sujeito do inconsciente.

Operar com o inconsciente implica, pois, a suposição de um saber que “não se sabe” mas que é suposto. As condições de produção de conhecimento sobre este “insabido” são internas ao campo relacional que o constitui [...] Em psicanálise, ao contrário, reconhece-se o compartilhamento de um código que define de antemão as condições de estabelecimento de um campo de transferência. É justamente este reconhecimento que impede que se caia em “subjetivismos” interpretativos. A transferência compartilha com as formações do inconsciente uma estrutura na qual um saber sobre o *Unbewusst* se produz, podendo ser apreendido e nomeado (COSTA; POLI, 2006, p. 17).

Com isso, afirma-se que as hipóteses de pesquisa – mesmo que já tenham sido apresentadas resumidamente, porque já foram pensadas *a priori* – são construídas *a posteriori*, na transferência. Mais do que uma questão ou uma hipótese propriamente dita, o pesquisador em psicanálise tem a “pressuposição de uma experiência singularmente vivida, cuja transmissão em um contexto de transferência pode esclarecer e fazer avançar a teoria” (idem, p. 19).

A opção que agora faço e relato está diretamente relacionada ao que vivi no momento da qualificação do projeto dessa Tese, quando a banca questionou o foco da pesquisa. A indagação era: afinal, essa pesquisa propõe-se a elaborar uma análise cultural das transformações da subjetividade na contemporaneidade – conforme ressaltado claramente na parte teórica do texto? Ou deseja-se fazer uma discussão sobre a estruturação do sujeito, narrativa e transmissão dentro do espaço escolar, a partir de minha experiência profissional numa escola – idéia claramente sublinhada na parte empírica da escrita? Havia um distanciamento entre as duas partes do trabalho. A visualização desse *gap* – na escrita – acabou por elucidar o momento em que me encontrava: mais distante de minhas análises teóricas (sempre focalizadas na análise cultural contemporânea) e imersa na experiência como orientadora das Séries Iniciais.

Maria Cristina Poli ressaltava em seu parecer: “Na psicanálise, a crítica cultural tem de vir como consequência desse trabalho de transferência e não estar antecipada”. E sugeriu: “trabalhar o singular do caso, o pequeno recorte da escuta, sem ir direto à crítica cultural” (p.1). Simone Rickes, por sua vez, questionava: como essas mudanças aparecem no meu cotidiano escolar? Quais as alternativas que as crianças tomam diante das mesmas? Ou seja, por que não partir da singularidade para, assim, deixar emergir as perguntas e meu estudo?

A partir daquele momento, voltei-me para a minha história e fui buscar pistas, rastros das minhas experiências. Foi aí que reli minha dissertação de mestrado e ali estavam, nos encaminhamentos finais, alguns questionamentos e interesses que tenho trazido até hoje comigo e que não estava então conseguindo traduzir mais claramente. Assim é que, nesta retomada, inicio com uma citação de minha orientadora Margareth Schäffer (1999), que utilizei na parte final da dissertação, a qual versava, cabe lembrar, sobre a relação entre problemas de aprendizagem nas crianças e a dificuldade de produção de sentido nas histórias - do sujeito e da sociedade atual:

[...] o ‘não-aprender’, muitas vezes, é considerado como um sintoma, um sinal de uma doença que deve ser tratada. Entretanto, pensando a partir da perspectiva lacaniana, o sintoma é, antes de tudo, um **enigma**¹⁸ [...] o saber é sempre suposto e o sujeito é o sujeito da palavra. Dar a palavra ao sujeito que ‘não aprende’ parece ser uma das dificuldades que nos defrontamos no cotidiano pedagógico. Assim, em nome de um saber, excluímos o aluno do mesmo (p. 32).

A seguir, penso ser interessante pincelar alguns apontamentos feitos na conclusão da dissertação, intitulado “Encaminhamentos”:

Excluir o aluno de um saber, ou seja, não supor nenhum saber a este aluno é deixá-lo paralisado no “não aprende”. Com isso, já está decifrado o enigma; melhor dizendo, não se trata mais de um enigma, trata-se de uma “verdade”. Trata-se, também, de um ponto final; ou seja, trata-se da constituição de um aluno que está impedido e que acaba por impedir a si mesmo de ir adiante. Como ir adiante de um saber do qual ele já está excluído? [...]

Há a impossibilidade de este sujeito-aluno enunciar-se como sujeito dentro da cultura, pois não lhe é dada a palavra. Essa situação se materializa

¹⁸ Grifo meu

cotidianamente dentro do âmbito escolar: a palavra é do professor e não do aluno, muito menos daquele que “não aprende”. Vivemos num período em que mudanças radicais ocorreram no âmbito da educação – crianças e adolescentes cada vez mais têm a palavra, fala-se muito na tirania dos mais jovens, nesta sociedade “sem pai”, sem controle, sem limites. Porém, é nessa mesma sociedade que cresce a tirania de uma série de discursos, de uma série de verdades que se impõem, sem que aparentemente possamos “falar”: somos controlados digitalmente, eletronicamente, invade-se nossa privacidade sem o menor escrúpulo, tomamos para nós ordens e verdades como se elas fossem plenamente nossas. Penso, então, que essa temática de ter ou não ter a palavra, de apropriar-se ou não dela, essa questão de criarmos ou não criarmos a nós mesmos é que está em jogo, também, na reflexão feita a partir desta dissertação. Afinal, quais são hoje nossas possibilidades de enunciação?

[...]

Preocupou-me nesta pesquisa (e continua-me preocupando agora, ao final) pensar a possibilidade de o sujeito permanecer na cultura, na linguagem, como sujeito da palavra (cfe. SCHÄFFER, 1999, p. 32) Certamente, isso implica a necessidade (e, muitas vezes, a dificuldade) de o sujeito reescrever seu passado, sua história, pois *a reescritura do passado é sempre simbólica* (idem) e, para tanto, depende fundamentalmente da apropriação, pelo sujeito, dos significantes que circulam no campo da cultura.

[...]

Com isso, finalizo, concordando com Costa (1998, p. 124), quando esta se refere à operação de concluir algo: “A conclusão do tempo lógico é de que se toma a palavra não porque o eu saiba sobre o texto que anuncia, mas que se toma a palavra antes que o Outro nos emudeça”. Não emudeço, não me deixo emudecer: escrevo esta dissertação. A palavra esteve e está comigo. Foi-me dado o espaço para enunciá-la. Cabe a mim, agora, passar a palavra adiante, oferecê-la a vocês, leitores, educadores, psicólogos, para que não cesse o gesto nem o verbo, para que não cesse a palavra, de modo muito particular para os alunos, as crianças, a quem tão freqüentemente se caça o direito à fala e à narração de si mesmo. (BARROS, 2004, p.123-125).

Destaco algumas expressões de meu próprio texto: “*ter ou não ter a palavra*”; “*quais as nossas possibilidades de enunciação?*”; “*sujeito da palavra*”; “*passar a palavra adiante*”. “*A palavra em movimento*” já estava ali, no primeiro subtítulo do Projeto desta Tese. Perguntas sobre tal tema surgiram dentro das hipóteses do Projeto, somente num último momento da problematização, a partir de um “*posso acrescentar*”, acompanhado da questão: “de que forma ela [rede de significantes] está sendo oferecida e quem está assumindo o papel de transmissão” (BARROS, 2008, p. 17).

A partir desse delineamento, percebo que meus debates entre alguns teóricos clássicos, já presentes no meu Projeto – Freud, Lacan e Hannah Arendt, Walter Benjamin –, com o objetivo de analisar o processo de estruturação do sujeito e sua relação com o outro/Outro, voltam-se para uma perspectiva histórica, ou seja,

consideram que as transformações na sociedade afetam profunda e decisivamente o modo e o tempo das subjetividades. Desta forma, os mesmos debates acabaram por distanciar-me da perspectiva estrutural de analisar os conceitos de *alienação* e de *separação*.

O que permanece? A delimitação teórica exige uma delimitação empírica, assim como a formulação mais clara do objeto construído. Isso quer dizer que a opção por esse referencial teórico configura a necessidade de um recorte a respeito do tema escolhido. Que costura, então, será feita?¹⁹

Dentro de meu percurso como pesquisadora, o campo da educação foi sempre perpassado pela teoria psicanalítica freudo-laciana, principalmente os estudos a respeito dos processos de subjetivação na educação, assim como as reflexões sobre o sujeito na contemporaneidade – teorização que continua como básica nesta Tese. Os teóricos clássicos da Psicanálise – Freud e Lacan – fazem parte da revisão de literatura, para realizar um traçado histórico da construção do conceito de estruturação do sujeito, assim como da sua relação com o processo histórico-social. Para tanto, nesta Tese revisito os principais textos freudianos, tais como: *O Projeto* (1895), *Totem e Tabu* (1912-13), *Mal-Estar na Civilização* (1930); e os textos lacanianos: *Escritos*, *Seminário VII – A ética da psicanálise* (1959-60), *Seminário XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1963-64), *Seminário XXIII – O Sinthoma* (1975-76) Tais autores, assim como seus conceitos e teorizações, são discutidos, também, a partir de estudiosos como Ana Costa, Maria Rita Kehl, Simone Riques, que acrescentam uma visão contemporânea da sociedade e, com isso, debatem as mudanças nela ocorridas, com conseqüências fundamentais para os processos de estruturação do sujeito. Cabe salientar que, desde o término da dissertação de mestrado (no início de 2004), as discussões a respeito desse tema

¹⁹ Nessa ilustração de *corte e costura* para falar do que é feito numa Tese, aproveito para dizer que o que se acrescenta em cada nova escrita, em cada nova defesa, em cada nova Dissertação ou Tese “acabada”, é esse potencial de *criação*, de algo *novo* feito a partir desse corte e costura entre teóricos – clássicos e contemporâneos –, e entre a experiência de cada sujeito. O sujeito que fará e decidirá – conscientemente ou não, mas sempre com um quê de responsabilidade diante dessas escolhas – as nuances de tais recortes e de tais costuras.

foram por mim revistas e reformuladas, acrescentando-se novas considerações que agora passo a debater²⁰.

Lacan (1985, p. 116), em seu seminário sobre a ética (Seminário VII) já afirmava que a ética da psicanálise é a ética do bem-dizer, da fala plena, ou seja, a ética da palavra, pois “no encontro com o objeto, ele cai, porque os objetos são substitutos e, assim, substituíveis, a libido desliza por eles e desliza no jogo dos signos” e o que nós temos a nossa disposição para nos relacionarmos e nos nomearmos é a palavra, o simbólico. É o outro que diz, a partir da linguagem, o “tu!” para constituir o “eu”, inserindo o sujeito no campo do Outro, da linguagem e da Lei.

A vigência da palavra, que desbanca a vigência da lei do mais forte²¹ [...] é condição de todas as civilizações, independente de suas muitas diferenças secundárias. A palavra é aquilo que reinterpreta, para o humano, o fato inelutável de que existe o outro [...] A Lei, como condição e consequência da palavra – é impossível estabelecer uma cronologia da origem -, é o que impede que o humano tome o outro, sem mais rodeios, como objeto de gozo. Entre o sujeito e o outro, a palavra é o que impõem o rodeio. Mas, a partir desse ponto, a Lei já não garante nada: tudo deve ser negociado (KEHL, 2002, p. 103).

Destaco a citação da autora para sublinhar que “tudo deve ser negociado”, pois “a Lei já não garante nada”; faço-o também para sublinhar a falta de certezas e seguranças com que o sujeito se depara, ao ser inserido nesse campo (da linguagem, do Outro, da cultura). Freud (1929) em *Mal-Estar na Cultura* mostra que a tentativa do sujeito em garantir uma sensação de segurança é a busca da sensação de mesmidade, de “ser-um-com-o-todo”, realizado através da religiosidade e que, na modernidade, essa garantia já não serve por causa da quebra de unicidade do discurso do Outro, pois outros saberes (como a ciência) passaram a questionar a “palavra de Deus”.

Se o desamparo é parte da condição humana, as grandes formações da cultura têm como função proporcionar, num mundo feito de linguagem,

²⁰ É importante deixar claro que este primeiro capítulo de apresentação tem por objetivo expor de forma resumida as principais discussões que serão aprofundadas nos capítulos a seguir.

²¹ A autora aqui se refere ao mito freudiano da morte do pai da horda em *Totem e Tabu*, que será visto mais detalhadamente no próximo capítulo dessa Tese.

algumas estruturas razoavelmente sólidas de apoio para esses seres por definição desgarrados da ordem da natureza (KEHL, 2002, p. 53).

A face contemporânea do desamparo faz com que o mesmo apareça, com mais clareza – e trazendo mais angústia –, pois já não há uma visão unificada de mundo, de bem e de verdade. Se não tenho mais a garantia da “palavra de Deus”, em que outra palavra devo confiar? A partir dessa questão já pensada na psicanálise, por Freud e Lacan, passo a acrescentar a voz de outros pensadores, da filosofia, a fim de incluí-los na discussão dessa Tese.

Antes disso, penso ser interessante contar aqui uma experiência que tive na escola em que trabalhei, com o menino Lucas, que em 2007 cursava a Primeira Série do Ensino Fundamental. Esse *conto* desencadeou e delimitou, de certa forma, os principais questionamentos dessa Tese.

Lucas²² gosta de desenhar e de contar histórias. Histórias inventadas. Histórias de seus desenhos. Histórias de acontecimentos. Aqui, reproduzo um conto do menino, elaborado a partir de seu desenho feito na aula de Artes Visuais (ele havia sido “convidado a se retirar” dessa mesma aula, pois estava “atrapalhando o andamento da aula e o trabalho dos seus colegas”).

***"Aqui é um robô – daqueles que anda, sabe? – Ele é grande.
E aqui do lado é água.
Aqui, em cima desse prédio graaannnde, tem esse menino aqui, ´ tá vendo?
É ele que tem o controle do robô.
É desses robôs de controle remoto, sabe?
Pois é, mas o robô ´ tá perto dessa água aqui. E não pode.
Mas aí ... (rabiscando o menino).
Deu choque, né?
Não podia, mas ele foi mesmo assim..
.E sabe o que é isso aqui? (apontando para uns rabiscos perto do menino)
É aquela coisa de alma, sabe?, que sai.
Porque esse menino aqui morreu e foi lá pra cima (para o céu)
E, aí, acabou tudo! (ressaltando o "tudo"). Acabou o mundo.
E sabe por quê?
Porque esse menino era o dono de tudo, o dono do mundo (arregalando os olhos e abrindo os braços).
E, aí, ele foi pro inferno, e isso aqui tudo ficou um inferno.***

²² Nome fictício.

Tá bonito, né? Bem colorido, mas é uma história triste²³”.

O menino está sozinho, ou melhor, há um menino, uma máquina (robô, brinquedo) e um controle. Mesmo assim, trata-se de um menino perdido, com medo. Mas uma criança que efetivamente “reina”. O menino parece dizer: “Eu sou tudo e sem mim não há mais nada, só a morte”. Há uma morte anunciada, pois ele reconhece o limite e o ultrapassa. E “é o fim”. E a morte é triste.

Esta criança de 7 anos nos conta um pouco da nossa própria história. Ele nos fala daquilo que parecem ser nossas experiências contemporâneas: sozinho e reinando, com a sensação de controle sobre tudo e ao mesmo tempo com medo de nada controlar. Além disso, a narrativa nos mostra uma “invencibilidade vencida” – pois há ali transgressão e morte. A morte, também, da onipotência e do reino.

Na própria enunciação de sua história, Lucas estava atrás de respostas: será que devo ultrapassar esta linha e será que vou mesmo levar um choque? E, ainda: será que vou morrer? E quando eu morrer, o mundo vai acabar? Eu vou pro inferno? Se há uma tentativa de elaboração da morte e da castração, há a idéia desse limite e dessa lei: “Alguém me diga para parar!”. Ele está atrás desse alguém, dessa referência.

Como vemos, por enquanto a referência, está nele mesmo, no menino Lucas e na sua vida. Há a tentativa de se impor algum limite, mas isso não foi o suficiente. Sua enunciação e tentativa de elaboração foram permitidas por uma escuta. Lucas adorou contar sua história; afinal, ela estava colorida. Mesmo que também triste. O colorido parece trazer a leveza da possibilidade.

A história de Lucas não poderia ser mais exemplar daquilo que há tanto tempo se fala, de tempos de “crise na educação”. Crise de autoridade, crise da escola, crise na família. Mas é necessário deixar de repetir o que já se tornou senso comum e

pensar diferente do que pensamos, como reivindicava Foucault (2001), como próprio do trabalho do filósofo.

Hannah Arendt (2002), remete ao conceito de crise não como foi originalmente criado pela medicina no século XIX – degeneração e morte -, mas a um tempo decisivo, ao mesmo tempo de dúvidas e de discernimento e intervenção. O momento de crise é um momento para a reflexão, na esfera pública. Conforme essa autora, a crise só é um desastre quando respondemos com pré-juízos e preconceitos, quando perdemos o senso comum, quando há ausência de significados partilhados por uma comunidade. Com o objetivo de analisar o desenvolvimento do que ela chamou exatamente de crise da autoridade, já prevista por essa teórica há mais de 30 anos, suas ricas análises permitem examinar as mudanças na educação e na sociedade como um todo, no decorrer desse tempo, e relacioná-las ao declínio da autoridade, tão fortemente apontado como “problema” de nosso tempo, particularmente quando se trata da vida nas famílias e na escola.

Assim como em Arendt, as reflexões de Walter Benjamin (1993) a respeito da sociedade vêm ao encontro do que tem sido tão insistentemente debatido hoje. Benjamin já dizia que o avanço da técnica e a fragmentação do trabalho permitiram que a informação ocupasse o lugar do conhecimento e a vivência, o lugar da experiência. Para ele, o sujeito moderno é pobre de experiência, é alguém que nada tem a contar. Faz-se necessário oportunizar vivências que se constituam em experiências produtoras de conhecimento e de efeitos de subjetivação, já indicava o autor. Como isso se dá hoje? Os ensaios de Benjamin sobre o tema da experiência e da transmissão certamente podem e devem ter participação importante na elaboração do debate que busco aprofundar aqui, a partir das questões feitas acima.

Diante dessas reflexões sobre experiência e narrativa, e retomando as problematizações da tese sobre a autoridade e as transformações sociais e subjetivas contemporâneas, pergunto-me, com Benjamin (1993, p. 25): “quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias? Que moribundos dizem palavras tão duráveis

que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude, invocando sua experiência?”.

Benjamin, conforme Gagnebin (1993) no prefácio do livro *Magia e Técnica, Arte e Política*, ensaia algumas reflexões de tons nostálgicos no texto *O Narrador*, ao tratar do enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) e, com isso, do declínio da arte de contar e de uma tradição e memória comuns, que poderiam garantir a existência de uma experiência coletiva e de um tempo partilhado. Arendt (2002) complementa:

A época moderna, com sua crescente alienação do mundo, conduziu a uma situação em que o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo [...] Na situação de radical alienação do mundo, nem a história nem a natureza são em absoluto concebíveis. Essa dupla perda do mundo – a perda da natureza e a perda da obra humana no senso mais lato, que incluiria toda a história – deixou atrás de si uma sociedade de homens que, sem um mundo comum que a um só tempo os relacione e separe, ou vivem em uma separação desesperadamente solitária ou são comprimidos em uma massa. Pois uma sociedade de massas nada mais é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros, mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles (p. 126).

Entendo que as problematizações anteriormente feitas vão ao encontro da discussão a respeito das mudanças pelas quais parece, segundo alguns autores, que estamos passando hoje, na travessia da modernidade para uma nova forma de estruturação social e política. Teóricos contemporâneos da psicanálise²⁴ e da filosofia, como, por exemplo, Jurandir Freire Costa (1994), Dany-Robert Dufour (2005), Zygmunt Bauman (1999) e Slavoj Žižek (2006), contribuem para a discussão das transformações na sociedade e nos fornecem novos dados a respeito da formação do sujeito contemporâneo, que pode ser chamado, conforme Dufour (idem), de *sujeito da pós-modernidade* ou, como Charles Melman (2007), de *neo-sujeito*. Independente da nova conceitualização a ser dada para esse *sujeito*, meu interesse²⁵ é problematizar essas novas discussões, apontar que nova forma de economia psíquica tais mudanças na sociedade nos oferecem, e analisar como elas estão aparecendo, especificamente, no ambiente escolar.

²⁴ Alguns já citados anteriormente

²⁵ Cabe lembrar aqui, mais uma vez, como questão “pano de fundo” que estará presente na formulação da questão norteadora desse estudo.

Concordo com Joel Birman (1999, p. 16), quando este afirma que precisamos pensar nos "*destinos do desejo na atualidade*", para que nos aproximemos do que há de "sofrete" nas "novas formas de subjetivação da atualidade, circunscrevendo então o campo do mal-estar contemporâneo".

Modernidade ou Pós-modernidade? Sociedade disciplinar²⁶ ou sociedade do controle? Sociedade individualista, do espetáculo²⁷, cultura do narcisismo²⁸, sociedade da informação? Como discutir essas formas de se pontuar a sociedade (contemporânea, para nós, inseridos nela) e nos questionarmos sobre suas transformações e as respectivas novas formas de subjetivação?

Numa sociedade disciplinar, a ordem e o controle são fortemente enfatizados. Bujes (2006) afirma que os ideais modernos assentam-se em um discurso homogeneizador, com a predominância da idéia de universalidade e naturalização, ou seja, os sujeitos se constituem de forma igual, com os mesmos ritmos a partir das mesmas regras. Então, "a ação de pais e professores deve apenas complementar aquilo que a natureza já fez, com toda a perfeição" (Idem, p. 220). Ainda, "o exercício da disciplina [para a autora, a função principal da escola] seria capaz de forjar o cidadão a partir da criança" (Idem, p. 219). Isso quer dizer que a escola – que conhecemos até hoje – atua conforme essa ordem, disciplinadora, de ordenar e domesticar os corpos infantis e constituí-los cidadãos racionais, reflexivos, autodeterminados, agentes de seu próprio destino. Cabe aos educadores facilitar esse processo. Não seria essa idéia de "esperar e deixar acontecer naturalmente" que teria forjado, em grande parte, o desenvolvimento de uma sociedade narcisista, individualista?

"O cuidado excessivo com o próprio eu se transforma assim em objeto permanente para a admiração do sujeito e dos outros, de tal forma que aquele realiza polimentos intermináveis para alcançar o brilho social" (BIRMAN, 1999, p.

²⁶ Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*.

²⁷ G. Debord, *La société du spectacle*, Paris, Gallimard, 1967.

²⁸ C. Lasch, *A cultura do narcisismo*, Rio de Janeiro, Imago, 1984.

167). A citação anterior resume o que chamamos de sociedade do espetáculo, cultura da imagem, da aparência e da *performance*. Aqui temos, então, a disciplina e a ordem, ou melhor, as práticas de ordenamento, ao mesmo tempo em que o “culto ao eu” sobressai. Conclui-se que o sujeito homogêneo, em ordem, é aquele que “brilha”. O outro – estranho, diferente, desordenado – é estranho e amedrontador. Da mesma forma, vivemos uma época de “abertura de portos”, ou seja, de entrada e saída, de encontros com outros mundos. Então, como podemos definir o que é “eu” e o que é “outro”?

Bauman (1999) analisa os progressos e excessos da globalização, as respectivas conseqüências e, com isso, as transformações no ambiente em que vivemos – econômicas, políticas, culturais e sociais. O autor conclui que esta época (modernidade/pós-modernidade) é marcada por ambivalências e, ao mesmo tempo, pela busca de homogeneização. A tentativa de buscar a verdade e decidir o que é certo e errado, bem e mal, verdadeiro e falso é um objetivo dos filósofos modernos. Assim como decidir entre o dentro e o fora. “Instaurar e manter a ordem significa fazer amigos e lutar contra os inimigos. Primeiro e mais nada, porém, significa expurgar a ambivalência” (Idem, p. 33). E, ainda, isolar o estranho, o diferente, que é aquele que mostra a presença da ambivalência e o insucesso do sujeito de tudo controlar.

Dufour (2005), por seu turno, estabelece complexas relações entre conceitos filosóficos e psicanalíticos (principalmente os conceitos lacanianos) – também a respeito das mudanças referidas. Para ele, a modernidade foi marcada por um excesso de “Grandes Sujeitos” (conforme o autor)²⁹, o qual acabou por decompor a figura paterna em várias figuras. Assim, os sujeitos encontram-se perdidos, sem saber por que caminho seguir. Com o declínio dos grandes Sujeitos, o que presenciamos é a falta de referentes, sujeitos que procuram uma auto-referência. Não havendo mais a relação política e mediada por um terceiro, não há a suposição de um Outro que nos funda. O sujeito é obrigado a definir-se por ele mesmo. “Dá-

²⁹ Conceito do autor Dufour formulado, com sua liberdade, a partir da terminologia laciana de Grande Outro.

se” uma liberdade, mas o sujeito não está preparado para isso, ou seja, “dá-se” a individuação, sem haver a possibilidade necessária e fundante, da alienação ao Outro. Dufour, assim, vê o sujeito hoje como alguém “abandonado”. E a tentativa de encontro, de estruturação, na pós-modernidade, parece ser encontrada nas seitas, nas gangues, nessa relação dual e de igualdade e sem compromisso político, de tantas práticas sociais com que convivemos hoje.

Relaciono as contribuições desses autores contemporâneos com o que estava sendo discutido a partir de Arendt e de Benjamin. Arendt (2002) considera que a época moderna seria um momento em que não há mais um “mundo comum entre os homens”, o que faz com que os mesmos se encontrem “em uma separação desesperadamente solitária ou são comprimidos em uma massa”. Acrescento a essa observação o que Dufour refere, sobre a “falta de uma relação política mediada por um terceiro” e a suposição de um sujeito “perdido” ou “abandonado”. Assim como o que Bauman diz sobre o horror ao outro (estranho, diferente), numa divisão entre massas (Arendt): “nós” e (ou contra?) os “outros”.

O estudioso esloveno Slavoj Žižek (2006), a partir de seus trabalhos críticos de filosofia da cultura, relacionados também com a política e com a psicanálise, atualiza essa discussão, ao falar do estado de exclusão do outro, dentro de um certo “universalismo provinciano” da sociedade capitalista em voga. “Tolerância significa: deixe-me em paz, não quero ser incomodado demais por você” (idem, p. 145). Para esse autor, ao outro cabe, somente, uma abstração. Isso quer dizer que se retira do outro sua humanidade. Em nome de uma inclusão de todos, a sociedade depara-se com a (in)tolerância ao outro, ou seja, “tolero, desde que esteja assemelhado aos nossos padrões”. E ainda, em nome de acabar com o preconceito, impede-se que se identifique esse alguém, esse outro, de alguma forma: falar “aquele gordinho ali”, “o professor que é negro”, entre outras identificações, é visto como “preconceituoso”. No entanto, para Žižek, dar a palavra, conferir um nome, isso igualmente configura-se como uma forma de identidade e de humanidade. Diante disso, o autor preocupa-se com a “evitação do assédio do outro [que] traz conseqüências psíquicas catastróficas e está na raiz da experiência da perda da realidade, da des-realização”

(idem, p. 146). Zizek, a partir do referencial psicanalítico lacaniano, pergunta-se se o eu identifica-se a partir de sua relação com um outro; ou seja: se é o outro que lhe dá um nome e lhe oferece uma palavra – então, sem um outro, onde estará o eu?

Benjamin (1993) pergunta-se também sobre algo semelhante. Indaga sobre o mundo capitalista e o enfraquecimento da experiência coletiva, *Erfahrung*, em detrimento da "*Erlebnis*, experiência vivida, característica do indivíduo solitário e esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social" (GAGNEBIN, 1993, p. 9).

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (BENJAMIN, 1993, p. 205).

O objetivo desta Tese é justamente contar histórias, é ouvir histórias, atualizar perguntas sobre o sujeito hoje na escola e sobre as dificuldades encontradas nessa relação eu-outro, de transmissão e de autoridade, na tentativa de uma reconstrução de uma "memória e uma palavra comuns" (GAGNEBIN, 1993, p. 9).

Diante desse momento de "crise" – ou melhor, conforme Arendt, de mudanças e transformações –, sempre essenciais e produtivas; diante de afirmativas, com a psicanálise, da necessidade de um "outro" para um "eu" se estabelecer; diante do que afirma Walter Benjamin, quanto à importância da narrativa e da experiência coletiva entre ouvinte e narrador (que não deixa de ser entre um eu e um outro); assim como da proposta benjaminiana de manter a história e a tradição – "*memória e palavra comuns*"; diante dos questionamentos sobre as dificuldades que se encontram hoje na relação entre aluno e professor nas escolas (o que pode se ampliar para a dificuldade de se manter a autoridade na relação adulto-criança), **pretendo investigar de que modo se configuram os espaços e as experiências na escola quanto à circulação da palavra e à própria "tomada" da palavra, no sentido de propiciar o advento do sujeito e a construção de uma experiência coletiva.**

Busco relacionar, a partir do que já foi colocado, a possibilidade, assim como o modo de circulação da palavra no ambiente escolar, sempre lembrando que a escola situa-se no campo social e, por ela, circula o discurso social contemporâneo e a posição de autoridade (ou não) e possibilidade (ou não) de transmissão de experiência e saber na relação professor-aluno nos tempos atuais.

Pergunto: **De que modo a palavra circula hoje, no ambiente escolar?** Qual é o lugar da palavra hoje na escola? O professor tem a palavra? Quais os modos pelos quais os alunos e as crianças tomam ou tomariam a palavra na escola, em nossos tempos? Que oportunidades têm se criado para que eles de alguma forma tenham a palavra?

Tenho como hipótese que a palavra, de uma forma geral, permanece circulando no ambiente escolar, por ele se constituir um espaço de trocas entre os sujeitos. Como dito anteriormente, a escola, por fazer parte do campo social, permite que o discurso social contemporâneo, por ela circule. De que forma esse discurso circula? Em muitos momentos, parece que o mesmo é tomado como regra, com frases prontas e certas, apontando para uma única forma de circulação da palavra. Muito mais do que uma *circulação*, palavra que lembra a forma geométrica do círculo, observo, em algumas situações, a passagem da palavra como se pudesse ver uma seta reta (\rightarrow), de cima pra baixo, de baixo pra cima ou de um lado para o outro. Além disso, penso que, muitas vezes, não se reconhece o retorno dessa palavra, ou seja, a volta que a seta pode fazer e, assim, sua circularidade.

Para investigar as problematizações levantadas anteriormente, trago minhas experiências no trabalho como orientadora escolar das séries iniciais, assim como meus questionamentos a respeito daquilo que experienciei – a partir do que vi ou ouvi e a partir do circuito de transferência que se criou entre mim, as crianças e os professores. Como expressei anteriormente (p. 13), ao longo da Tese, conto “*histórias* que colocam a “palavra em movimento”, em experiência”.

A Tese está assim construída: após esta apresentação, no Capítulo 1 faço uma retomada teórica a respeito do *Mal-Estar da Civilização*, em Freud (1929/30) relacionando-o principalmente com o Seminário VII de Lacan (1959/60) *Sobre a Ética em Psicanálise* para debater as origens da cultura, assim como a relação entre os homens e os homens com seus bens – e com o Bem; no Capítulo 2, trato sobre o sujeito em psicanálise, traçando um percurso particular e singular dessa Tese a respeito do sujeito, para; no Capítulo 3, desenvolver as relações do sujeito na experiência educativa, acrescentando às análises o conceito de autoridade em Hannah Arendt (2002) e a idéia de experiência em Walter Benjamin (1994). É, principalmente, neste Capítulo que trago as histórias de minha experiência na escola para análise e discussão teórica. Por fim, mas não como uma conclusão, abro espaço para novos questionamentos, numa possibilidade de continuidade da circulação da palavra.

“COMO TUDO COMEÇOU”

A circulação da palavra na cultura

Como tudo começa? Qual nossa origem? De onde vem os bebês? Perguntas tantas vezes ditas, seja na fala de uma criança, seja diante de um questionamento filosófico da vida e da humanidade. “Como tudo começou” é o título deste primeiro capítulo, e também o título escolhido para uma história³⁰ construída pelas crianças na Oficina *Brincando de Teatro*, ministrada no 2º semestre de 2008, no Colégio de Aplicação da UFRGS – local da pesquisa discutida nesta tese. “Como tudo começou” era uma dentre muitas outras sugestões de títulos³¹. As crianças decidiram que seria importante indicar um título, a fim de que este facilitasse a construção da história, assim como a escolha de um tema central, no caso, “O bem *versus* o mal”.

Dentro dessa perspectiva, a partir do tema da origem, da oposição entre bem e mal, retomo a história montada a doze mãos³², estabelecendo relações entre essa narrativa e uma história mais ampla, ligada às nossas origens culturais, mais especificamente pontuando alguns dados sobre a constituição da sociedade ocidental, no que se refere ao complexo processo de circulação da palavra em diferentes momentos da formação de nossa cultura. A partir desse singelo conto, produzido em situação escolar, remeto-me a um debate com os textos de Freud – *Projeto* (1895), *Totem e Tabu* (1913/1914) e *Mal-Estar na Civilização* (1929/1930) –, e de Lacan, principalmente o *Seminário VII – A Ética da Psicanálise* (1959/1960), além de outros textos, de autores psicanalíticos contemporâneos.

³⁰ Que será apresentada a seguir.

³¹ Os títulos criados foram: “Como tudo começou”, “Teatro imaginário”, Heróis, “A gangue do bem”, “Brincando de teatro”, “Fazendo uma história”, “Brincando de fazer uma história”, “Brincando com nossas histórias”, “Um planeta contra o outro”.

³² A proposta da Oficina foi criar uma história pelas crianças a ser transformada em teatro (com construção de diálogos, encenações, figurinos e cenários) para sua apresentação no final desse ano letivo (2008) na escola. Depois de escolhidos o título e o tema, cada criança (10 crianças de diferentes idades, do Primeiro ao Quarto ano no Ensino Fundamental) desenhou seu personagem e descreveu suas características, definindo seu “lado” (bem ou mal), e apresentando ao grupo. Após essa exposição, cada aluno criou sua história para, posteriormente, uma única história ser escrita, a partir das suas ideias. Além das 10 crianças, participaram dessa construção as ministrantes da Oficina: a Psicóloga e sua estagiária.

Era um dia de sol na **Cidade dos Sonhos**. Micheli estava na pracinha, sentada num balanço. Anna Júlia estava brincando de boneca e Timmy Turner com seus peixinhos ao seu lado. Timmy é filho de Micheli.

Então, todos ouvem um barulho estranho. Era Barney, um alienígena. Ele bateu com sua Espaço-nave em um meteorito e caiu ali. Micheli foi falar com ele e Anna Júlia o convidou para brincarem juntos.

Maria Eduarda chama sua neta Anna Júlia para ir tomar café, pois já estava anoitecendo. Anna Júlia pede para Micheli, Timmy e Barney irem juntos e dormir lá na casa delas. Maria Eduarda e Micheli aceitam.

Enquanto isso, na **Cidade Maligna**, Capitão Avacalhado trama o grande plano para invadir a Cidade dos Sonhos. Avacalhado **quer tirar os sonhos de todos, principalmente das crianças, para ficar com mais superpoderes**. Feioso está preparando a poção mágica, mas ainda faltam alguns ingredientes para ela ficar completa.

Capitão Avacalhado, Feioso e Capanha, então, vão até a Cidade dos Sonhos, no quarto de Anna Júlia, onde dormiam Anna Júlia, Timmy e Barney. As crianças acordam e começam a gritar. Os vilões fogem. **Maria Eduarda entra no quarto e as crianças explicam o que aconteceu, mas ela diz que não existem monstros e que as crianças devem continuar dormindo!**

Na Cidade Maligna, Feioso enquanto faz a poção, pensa em um plano para capturarem as pessoas da Cidade dos Sonhos. Avacalhado sugere que Capanha se vista de Alienígena do Bem, como é o Barney e capture primeiramente as crianças e Micheli, pois ela é a namorada de seu principal inimigo, Picanha. Feioso diz que a poção está pronta e diz que está na hora de Capanha ir se fantasiar (ajudam Capanha e o mandam para a Cidade dos Sonhos).

No outro dia de manhã, Maria Eduarda, Barney, Anna Júlia, Timmy Turner e Micheli estão tomando café da manhã e toca a campainha. Maria Eduarda atende e é Capanha vestido de alienígena perguntando se pode entrar. Maria Eduarda acha que ele é colega de Barney e deixa entrar. Barney reconhece, a partir de suas antenas, que ele é um falso alienígena e grita para todos fugirem. Eles começam a correr, mas Capanha consegue capturar Micheli, Anna Júlia, Timmy Turner e Maria Eduarda. Somente Barney consegue fugir e vai atrás de Picanha e Ninja Preto.

Barney explica o que aconteceu. Ninja Preto sabe que esse plano deve ter sido tramado pelo Capitão Avacalhado e conta que ele quer destruir a Cidade Maligna, já que foi lá que perdeu a sua filha. Picanha quer salvar sua mulher e seu filho, antes que aconteça a mesma coisa que aconteceu com a filha do Ninja Preto. Picanha sugere que eles vão juntos em seu Picanha Móvel. Eles se preparam com seu superpoderes.

Quando eles estão chegando na Cidade Maligna, Capanha e Feioso o atacam. Capanha ataca Picanha e Feioso ataca Barney. Ninja Preto avisa que vai correr para pegar o Avacalhado. Todos lutam muito. Picanha consegue prender Capanha e Feioso com a ajuda de Barney. Picanha pede para Barney ir soltar todos enquanto ele vai ajudar o Ninja Preto. Barney solta todos e os leva direto para a Cidade dos Sonhos. Picanha solta seu maior poder em Avacalhado: PicanhaCadabra! Avacalhado fica muito fraco e seus poderes vão sendo transferidos para o Picanha. Feioso e Capanha percebem que **estão em desvantagem e entram para um livro de lembranças e a qualquer hora podem voltar atrás dos sonhos e de poderes**. Picanha e Ninja Preto entram em seu Picanha Móvel, destroem a Cidade Maligna e voltam para a Cidade dos Sonhos.

Todos estão juntos quando os super-heróis voltam. Fazem uma festa na chegada deles. Maria Eduarda e Micheli oferecem café para todos e as crianças brincam juntas.

“O bem contra o mal” foi eleito rapidamente e de forma unânime o tema central da história, indicado de diversas formas ao longo dessa narrativa: em relação aos nomes das cidades – Cidade dos Sonhos e Cidade Maligna; na construção dos personagens – heróis, humanos e um alienígena representando o “bem” e os vilões do lado do “mal”. Um “bem”, representado pelo humano, que detém um poder – seus sonhos – almejado pelos vilões, com o objetivo de aumentar seus poderes e sua força. Um “algo a mais” a ser buscado. Uma luta a ser travada.

A busca de um “bem” ou do “Bem”? Um “bem” como os sonhos dos seres humanos, principalmente das crianças, que resultará em mais força e poder, desejo dos vilões? Um “Bem” – para todos – a ser restaurado na Cidade dos Sonhos? Será? Se considerarmos que mesmo os heróis têm seus objetivos pessoais (como: recuperar sua família, por exemplo), talvez tenhamos que ir adiante e indagar mais profundamente ainda. Como definir, entre as crianças e por elas mesmas, os limites e o alcance daquilo que seria o “bem” ou o “Bem”?

Lacan (1995), em seu seminário sobre a ética da psicanálise (*Seminário VII*), pergunta se realmente teríamos uma espécie de inclinação coletiva³³, ao destacar a distância existente entre o desejo do sujeito e suas necessidades, assim como entre os desejos e os ideais sociais. Com isso pretende “desmistificar a perspectiva platoniana e aristotélica do bem, e mesmo do Bem Supremo, e levá-lo para o nível da economia dos bens” (Idem, p. 264). Se o Bem Supremo, segundo Julien (1996), é fazer o bem e ser feliz, o que seria a “economia de bens”, proposta por Lacan?

O bem está no nível disto – o sujeito pode dele dispor. O âmbito do bem é o nascimento do poder. A noção da disposição do bem é essencial, e se colocamos no primeiro plano vem à luz tudo o que significa a reivindicação do homem que conseguiu num certo momento de sua história, dispor de si mesmo [...] dispor de seus bens, todos sabem que isso se acompanha de uma certa desordem, que mostra suficientemente sua verdadeira natureza – dispor de seus bens é ter o direito de privar os outros de seus bens (LACAN, 1995, p. 279).

A verdadeira natureza do bem, na profunda duplicidade, resulta do fato de ele não ser pura e simplesmente bem natural, resposta a uma necessidade,

³³ Essa “dimensão coletiva” será discutida novamente ao abordarmos o texto de Freud, “Totem e Tabu” (1913/4), para falar sobre a origem da civilização, do homem civilizado, moderno e, também, do sujeito da psicanálise.

mas poder possível, potência de satisfazer. Daí toda a relação do homem com o real dos bens se organiza em relação ao poder que é o do outro, o outro imaginário, de privá-lo (Idem, p. 284/5).

Antes de pensar no “Bem” da Cidade dos Sonhos, até mesmo os heróis querem de volta sua família, seus bens pessoais, sua honra e, por que não?, o poder perdido. Trata-se de uma luta de poderes. Bem e Mal estão presentes em todos os personagens. Estão nessa pequena história, estão em grande parte das narrativas ficcionais, estão cotidianamente em nossas vidas.

A maldade, desde Freud, em *Mal-Estar na Civilização* (1929/1930), é vista como uma tendência agressiva de todo ser humano, ou seja, o homem não ataca somente para se defender, como alguns animais, mas dentre as suas disposições instintivas também há a de agressividade.

Por isso, o próximo não somente representa um possível colaborador e objeto sexual, mas também um motivo de tentação para satisfazer com ele sua agressividade, para explorar sua capacidade de trabalho sem retribuí-la, para aproveitar-se sexualmente sem seu consentimento, para apoderar-se de seus bens, para humilhá-lo, para ocasionar nele sofrimento, martirizá-lo e matá-lo (Idem, p. 3946, tradução minha).

Se eu posso fazer – e, ainda, se posso “querer fazer” – tudo isso com o outro, por que razão o outro não quereria o mesmo? Com essa dúvida, Freud diz-se perplexo diante de um dos principais fundamentos da religião judaico-cristã: *Amar ao próximo como a si mesmo*. E Lacan (1995) explica:

[...] cada vez que Freud se detém, como que horrorizado, diante da conseqüência do mandamento do amor ao próximo, o que surge é a presença dessa maldade profunda que habita no próximo. Mas, daí, ela habita também em mim. E o que me é mais próximo do que esse âmago em mim mesmo que é o de meu gozo, do que não me ousa aproximar? Pois assim que me aproximo – é esse o sentido do *Mal-estar na civilização* – surge essa insondável agressividade diante da qual eu recuo, que retorno contra mim, e que vem, no lugar mesmo da Lei esvanecida, dar seu peso ao que me impede de transpor uma certa fronteira no limite da Coisa (p. 227/8).

Desde o *Projeto* (1895), Freud já se perguntava sobre esse *próximo*. Por um lado, um próximo como meu semelhante, no qual me reconheço, com o qual me identifico, como nossa imagem no espelho, e para o qual desejo o bem, assim como

desejo a mim mesmo. Mas, também, por outro lado, estamos diante de um próximo que está além do semelhante, que se configura mais como um estrangeiro, em meu interior: Coisa (*Das Ding*), segundo Freud, e que Lacan nomeia de gozo³⁴. De um gozo de que se falava anteriormente: algo que está em mim, mas que eu estranho, que não reconheço, e do qual não quero saber. “O movimento pelo qual o Outro se exclui do semelhante por sua maldade é uma exclusão que me é íntima: exclusão interna, extimidade. Essa alteridade que me escapa e me escandaliza é de uma estranha proximidade de mim mesmo” (JULIEN, 1996, p. 52). Trata-se de algo dessa maldade e desse gozo que percebo em mim, mas é algo que estranho e de que nem quero chegar perto; ou seja, algo que quero longe – ou, pelo menos, fora – de mim. Algo que eu vejo, assim, no outro, como um “gozador”. A figura de *Barney*, o alienígena, pode aqui representar esse Outro de mim mesmo, que ora pode ser do “bem”, com o qual me identifico, ora pode estar representando o “mal”, aquele outro que me ataca. Num jogo entre gozar e privar-se de algo, já não se sabe quem se priva e quem goza. Se sou privado de meu gozo, então, é o outro quem goza. Julien (idem) questiona: como posso amar meu próximo na sua posição de malvado, gozador e privador? Como amar um próximo que recusa esse bem que desejo para ele, como quero para mim, pois sempre quer outra coisa?

Considerando a história criada pela turma, entendo que seja ainda mais fácil identificar nela nosso ódio, ao contrário de nosso amor ao próximo, pois nós, humanos e heróis, não nos identificamos com eles, os vilões, gozadores. Nós e eles – os outros – aparecem ali bem delimitados e separados. Mas na narrativa os vilões gozavam de um poder a partir de nossos bens humanos – nossos sonhos –, ou seja, eles estavam nos privando de algo que era nosso, de direito nosso. Ainda, os vilões

³⁴ Não pretendo aqui aprofundar-me nesse conceito, já que não é objetivo dessa Tese. No entanto, é indispensável esclarecer como o mesmo está sendo usado aqui. Gozo está associado à busca do prazer (por exemplo, a atividade repetitiva de auto-erotismo de *chuchar*) e a algo que ultrapassa o mesmo: *Mais Além do Princípio do Prazer*, remetendo ao texto de Freud de 1920, em que a busca nunca é alcançada. O objeto, causa do desejo, é sempre o objeto perdido, *objeto a ou mais –gozar*, remetendo a Lacan. No gozo há uma perda originária, a perda do gozo de sua (do sujeito) posição mais objetual, como objeto perfeito do gozo da mãe. Posição mítica, indizível. “A palavra gozo não é uma descrição. Denominar de gozo implica entrar em cheio na resistência. Quer dizer, resistimos a esse conceito. E resistimos porque esse ponto é o que produz repetição. Quer dizer, vai em cheio no que é o cerne da questão. Entra naquilo que é absolutamente inconsciente, ponto de alienação máxima. Nesse ponto de alienação máxima é difícil o sujeito se reconhecer. Quando se padece, é difícil reconhecer esse padecimento como ‘gozo’” (COSTA, 2008, p. 194/5).

não aceitavam aquilo que nós desejávamos a eles: o Bem, ou seja, ficar do lado do bem e “viver felizes para sempre”. Assim, nós tentamos impor nossa vontade, “nosso gozo” e, como isso não foi aceito, rompemos com os outros, arrancando-lhes suas forças. Os vilões não morreram, entraram para um livro de lembranças e, de lá, podem voltar a qualquer instante. Quem é o gozador e privador? Nós ou os outros? Essas diferenciações não parecem tão delimitadas e separadas. Penso que justamente é essa relação entre os seres humanos que tanto nos assusta.

Nessa hostilidade primordial, a civilização vê-se sempre à beira de sua própria desintegração. As exigências sociais, com todas as suas barreiras, proibições, regras sociais de boa convivência, fazem-se necessárias para impedir que esse “desmanche” aconteça. Em nome de segurança, até mesmo na tentativa da chamada busca da felicidade, o homem acabou por abrir mão de sua liberdade. Freud (1929), em *Mal-Estar na Civilização*, nos mostra a dificuldade nas relações do sujeito com a civilização moderna; ele nos aponta para o conflito entre as pulsões do ser humano e as respectivas restrições impostas em nome da vida em sociedade. O pensador afirma que o “objetivo” do sujeito é alcançar a felicidade e conclui que, se “a cultura impõe sacrifícios tão pesados, não somente à sexualidade, mas também às tendências agressivas, compreenderemos melhor por que é tão difícil ao homem alcançar a felicidade dentro da civilização”³⁵ (tradução minha, p. 3048).

Mas pode-se perguntar: era possível a felicidade antes da civilização? Aqui nos interessa o processo civilizatório, assim como as possibilidades do sujeito inserido na civilização. Da mesma forma, torna-se imprescindível discutir as origens de todo esse processo; em outras palavras, propomos pensar um pouco, mesmo que de forma sintética, “como tudo começou” – tal qual o título de nossa história com as crianças.

³⁵ Cabe lembrar que Freud já citava outras dificuldades que o indivíduo passa ao viver em sociedade ainda em busca da felicidade, além do descompasso entre as pulsões (sexualidade, agressividade) e as exigências sociais na relação com os outros seres humanos. Ele nos fala sobre o sofrimento diante de nosso corpo (e nossa mortalidade e envelhecimento) assim como das ameaças do mundo exterior e a supremacia da natureza. Com o intuito muito maior em evitar o desprazer do que ir em busca de experiências prazerosas, o homem constrói mecanismos de ultrapassar esses sofrimentos: seja através do distanciamento da realidade (próximo da psicose), de um domínio sobre o corpo e sobre a natureza, com controle e sublimação (por exemplo, através da ciência, religião ou arte), ou mesmo com a intoxicação (drogas).

TOTEM E TABU

A palavra final do mais forte

Ao homem coube abrir mão da liberdade e da felicidade em troca de segurança, afirma Freud. A formação das sociedades primitivas é estudada pelo autor a partir do mito, como lemos em *Totem e Tabu* (1913-1914); Freud observa que, na realidade, a liberdade e a felicidade estavam reservadas somente ao pai da horda, o qual foi justamente por isso assassinado. Os irmãos, com o objetivo de segurança, abrem mão do alcance dessa felicidade e liberdade individual, para uma relação entre iguais – a qual exige não só a imposição de inúmeras limitações, bem como a repressão de muitas pulsões. Assim é que leis contra assassinato, canibalismo e incesto foram constituídas, em função de uma melhor relação entre os indivíduos e grupos. Em nome de segurança e, com isso, de uma equidade entre os homens, “a organização fraterna padece dos retornos do seu ato primitivo, seja na prescrição de um ideal a ser seguido – o totem – seja pela restrição da satisfação – tabu” (POLI, 2004, p. 41). A igualdade entre os homens através da justiça é, para Freud, o princípio presente em todas as organizações sociais humanas – princípio denominado “elemento cultural”.

A cultura é fruto da violência simbólica; ou seja, “na raiz da cultura há um crime, o que nos torna já de saída, cúmplices deste crime” (FLEIG, 1993, p. 59). Desejamos matar o pai, mas não podemos ocupar esse lugar; estabelecemos, então, regras e limites, assumindo um pacto simbólico – e é isso que configura o social. Os sujeitos, a partir daí, estão identificados entre si, não como iguais, mas como semelhantes, como cúmplices de um mesmo desejo. *Totem e Tabu* configura-se como a explicação para a origem mítica da civilização moderna, de modo a implicar todos os sujeitos como co-autores da Lei – em outras palavras, as relações de poder e a legitimação simbólica da autoridade.

“Na vigência da primitiva lei do pai – que também não se confunde com as formas simbólicas da Lei, já que responde ao puro arbítrio do mais forte –, os irmãos não sofriam de desamparo, mas também não tinham direito ao prazer”

(KEHL, 2002, p. 41). Nessa sociedade pré-moderna, o pai era a figura gozante, num gozo absoluto, num “tudo deter” e “tudo saber”, em que não havia espaço para o desejo³⁶. Já com o pai morto, há a perspectiva aterrorizante do gozo: afinal, quem vai gozar? Ou melhor, quem não vai querer, então, gozar?

A horizontalidade de uma relação entre semelhantes sem a mediação do líder é ameaçadora [porque todos podem e querem o poder], e o pai tem que ser reinventado, na forma de seu Nome, como referência simbólica organizadora do conjunto dos irmãos, vinda de um lugar de fora do espaço e do tempo presentes (idem, p. 45).

A restauração da autoridade paterna, agora simbólica, impede o acesso ao gozo absoluto, como uma proibição e não somente como impossibilidade³⁷ e, então, a Lei – agora com “L” maiúsculo – é constituída a partir de um consentimento coletivo que, em seguida, é estabelecida como um limite inconsciente, portanto, simbólico.

As normas daquilo que se deve ou não se deve fazer, como um ato de vontade, para que se tenha uma significação objetiva, precisam ser baseadas e inclusive habilitadas por uma ordem moral ou legal. Conforme Safouan (2001, p. 81), “não há imperativo sem um imperador”, ou melhor, sem uma pressuposição de um *Ele* ao qual posso me referir; neste caso, a Lei da palavra. É esta Lei que funda o desejo “e que se constrói em referência à dívida que representa a lei da interdição do incesto” (idem, p. 88).

Da mesma forma, a passagem da sujeição à tirania do pai absoluto em direção à posição de sujeito desejante, emergido do crime ao pai, deve, também, barrar os poderes do pai imaginário, para fazer emergir o pai simbólico, a Lei abstrata. Essa passagem de condição de *filho* para agora de *irmão*, ou melhor, de *súdito* agora, *cidadão* “não se dá sem o luto pelo amparo que o tirano oferecia em relação à falta-a-ser” (idem, p. 44).

³⁶ Sem espaço para o desejo, sem espaço para o sujeito desejante. A Psicanálise trabalha a partir do advento do sujeito desejante, ou seja, após a constituição da civilização. O sujeito da Psicanálise é o sujeito civilizado. Esta Tese discutirá sobre o sujeito no capítulo seguinte.

³⁷ A diferenciação entre a “impossibilidade” e a “proibição” é importante e será discutida na próxima sessão desse capítulo.

Apesar da situação de não se ter nem liberdade, nem possibilidade de prazer (gozo), a palavra final do mais forte oferecia uma filiação única: um lugar, um nome e um destino. Nesse sentido, os filhos percebiam-se mais participantes de uma coletividade, do que indivíduos singulares. Nas sociedades tradicionais (pré-modernas), as determinações dos indivíduos eram explícitas, quais sejam: sua filiação, seu destino, a definição do bem, da verdade, assim como a delimitação das restrições, os tabus e os preços a serem pagos.

[...] [nessas] condições anteriores à modernidade o Bem não seria necessariamente incompatível com a verdade de um sujeito, uma vez que este se reconhecia, acima de tudo, como partícipe da mesma tradição a partir da qual esse Bem se estabelecera (KEHL, 2009, p. 61).

Dizer do desencontro entre o sujeito e o Bem equivale a afirmar que as condições imaginárias que permitiam aos membros das sociedades pré-modernas construírem suposições compartilhadas a respeito dos desígnios do Outro haviam perdido consistência e sustentação na cultura. O Outro, como instância simbólica, é inconsciente. Os sujeitos nascidos nos primeiros séculos da era moderna, diante da recém-conquistada liberdade de escolher seus destinos, foram condenados a sustentar, fantasmática e individualmente, sua versão do Bem – ou seja, sobre o bem do Outro, que para o neurótico se confunde sempre com a moeda com que ele deveria pagar a dívida simbólica. É nessas condições que o Bem (do Outro), representado no psiquismo pelo supereu herdeiro do Complexo de Édipo, dissocia-se das representações do que seria, para o sujeito do desejo inconsciente, o seu bem – ou seja, sua via desejanter, singular e intransferível (Idem, p. 77/8).

Esse desajuste presente na modernidade, entre Bem e bem –, que a autora identifica como supereu e desejo – está no centro das formações do mal-estar na cultura. É importante situar a Psicanálise na Modernidade e, portanto, dentro do processo civilizador. Isso quer dizer que o sujeito da psicanálise é, basicamente, o sujeito civilizado. Trata-se de um sujeito, a princípio, dividido, marcado pela separação entre o público e o privado, já individualizado – ou seja, os homens já não fazem somente parte de um todo, mas são marcados pelo “um” do indivíduo – e, ainda, marcados por um desconhecido de si próprio, ou melhor, separados de seus próprios impulsos, necessidades, afetos e vontades. Há, nesse processo civilizador, uma parcela de impulsos e vontades que o sujeito cala ou esconde – em troca da convivência com os outros – e, assim, permanece alienado do próprio “eu”,

formando assim o sujeito dividido que desconhece a dimensão do que cedeu ao Outro (KEHL, 2002).

Da produção de ato – mítico – do assassinato do pai à inscrição desse crime e da Lei que proíbe sua reprodução, instaura-se a cultura e a internalização da Lei. As determinações e verdades já não são explícitas e tampouco advindas de fora, de uma figura única, autoritária e detentora de todo poder e de toda a verdade – de toda a palavra. Há a formação de uma instância interna de controle – o supereu –, encarregada da vigilância dos comportamentos, impulsos e pensamentos, além, também, da punição, através de remorso e culpa.

MAIS ALÉM DO SUPEREU

O desamparo primordial do sujeito civilizado

A função do supereu é vir no lugar de uma outra lei, a da castração, instaurada pelo pai real, que ata a lei ao desejo

(JULIEN, 1996, p. 77).

Para desenvolver uma discussão sobre essa afirmativa, considero importante voltar, de forma concisa³⁸, às colocações de Freud (1929) sobre a constituição do *supereu*. Tal instância

[...] assume a função de “consciência” [moral] despregando no eu a mesma dura agressividade que o mesmo (eu) havia colocado em indivíduos estranhos. A tensão criada entre o severo supereu e o eu subordinado ao mesmo pode ser chamada de *sentimento de culpabilidade*; se manifestando na forma de *necessidade de castigo*. Então, a cultura domina a perigosa inclinação agressiva do indivíduo, o desarmando e o fazendo vigiar-se por uma instância encontrada em seu próprio interior, como uma guarda militar na cidade conquistada (tradução minha, p. 3053).

Herdeiro do Complexo de Édipo, o *supereu* constitui-se na internalização desse terceiro – o pai – que barra o incesto e a relação dual entre mãe-bebê. A figura do pai internalizada representa tanto a autoridade – Lei – quanto a

³⁸ Já que não é um dos principais conceitos a serem desenvolvidos, conforme os objetivos desta Tese.

identificação – ideal. A partir de uma renúncia instintual do eu, imposta de uma autoridade de fora e realizada em nome do amor à ela, cria-se a consciência moral – supereu –, a qual exige novas proibições e punições, advindas, agora, de dentro. Do supereu nada escapa, ou seja, o eu sempre será descoberto, seja fazendo o mal ou somente desejando-o. Por isso, a angústia e o castigo, quando algo do desejo “passa pela nossa cabeça”³⁹. Essa luta interna do indivíduo repete-se com o homem em relação à necessária vida em sociedade – o que já foi referenciado ao longo desse texto. Esse pai que amo e com o qual quero me identificar – ideal – é o mesmo agente da privação – que odeio. Essa ambivalência de sentimento já estava representada no mito da horda primitiva em relação ao remorso, ligado ao crime de assassinato.

Este pai – agente da privação – é caracterizado como “Pai Ideal”, como aquele que faz a lei – e não se constitui apenas como seu representante. É o pai da horda primitiva. É o todo poderoso⁴⁰, aquele que me fez e sabe de mim. Essa é a versão imaginária do pai – aqui podendo ser entendida como Deus e como figura paterna da realidade da criança, este com o qual lidamos continuamente. Pai que detém a verdade sobre o filho e que pode lhe dar uma identidade, responder diante o desejo e a singularidade do sujeito. Sendo assim, é aquele responsável por aquilo que a criança é e, também, por aquilo que ela não é, e está privada de ser. Privada daquilo que nunca teve – e nunca chegou a ser – o falo. Há uma “distância entre o que a criança gostaria de ser (em termos analíticos: o significante fálico sempre faltoso) e o que ela é” (JULIEN, 1996, p. 75). O sujeito quer incorporar esse pai, na medida em que se reconhece imperfeito, já que há uma grande distância entre cada palavra desse pai (atributo, adjetivo), pela qual a criança é nomeada, e o que ela “realmente” é.

O que a criança pode fazer de melhor nessa situação em que está aprisionada na captura imaginária, nessa armadilha onde ela se introduz para ser o objeto de sua mãe, é passar além e se dar conta, pouco a pouco, se assim podemos dizer, daquilo que ela realmente é. Ela é imaginada, portanto, o que pode fazer de melhor é imaginar-se tal como é imaginada, isto é, se podemos nos exprimir assim, passar para o caminho do meio. Mas

³⁹ É importante lembrar que me situo a partir da estrutura neurótica do sujeito.

⁴⁰ Aqui também pode ser “Deus”, tema que será discutido no próximo subtítulo *A palavra de Deus*.

a partir do momento em que ela existe também como real, não há mais muita escolha. É então que ela vai se imaginar como fundamentalmente diferente daquilo que é desejado e, como tal, rejeitada do campo imaginário onde, pelo lugar que ali ocupava, a mãe podia conseguir se satisfazer (LACAN, 1995, p. 249/50).

Diante da realidade da criança – quanto ao real alcance do pênis –, a criança se dá conta de “não mais bastar”, ou seja, percebe o próprio desamparo, para o “mais-além de sua mãe” (Idem, p. 218). Entendo que se torna importante, aqui, discutir um pouco mais a saída dessa situação de privação, e por que não?, de paralisia do sujeito, que aprendemos em Freud e que é desenvolvida, também, por Lacan. Falo aqui do *complexo de castração*, do momento em que “o assunto sai das mãos da criança e é resolvido alhures” (Idem, p. 233), junto ao pai, que se resolve na ordem do simbólico, no campo do Outro – em que “o pai é aquele com quem não há mais chance de ganhar, senão aceitando tal e qual a divisão das apostas” (Idem, p. 233). Trata-se, em outras palavras, do “Pai Real”, agente da castração simbólica, representante da lei. Conforme Julien (1997, p. 51) “o pai real é para ser definido como aquele que transmite este poder de reconhecer que homem nenhum, no mundo, encarna essa imagem. Fazer dela o luto é passar da impotência atribuída a tal pai, ao impossível de todo homem”.

Ser um *super-herói* é apagar uma impotência radical, a impossibilidade real de sermos efetivamente invencíveis. As crianças depositam os superpoderes em seus pais – aqueles que podem e sabem de tudo – e, sendo assim, parece “normal” que desejem por isso tornar-se igual a eles. No entanto, mesmo numa história fantástica, os super-heróis têm suas fraquezas e derrotas e, além disso, precisam se unir para derrotar o “mal”; ou seja, também nessa situação a força da união é maior do que a de um único indivíduo. Voltamos mais uma vez à importância das relações sociais – tão fundamental para “simples mortais” como para os próprios super-heróis.

Falar em *impossível* é falar em *castração*; entendemos, desta forma, que “a única função do pai [representante do Outro, representado pelos educadores – pais e professores], em nossa articulação, é a de ser um mito sempre e unicamente, o nome-do-pai, isto é, nada mais do que o pai morto” (LACAN, 1997, p. 370). Isso

quer dizer que a castração é da ordem do *impossível*, onde o pai – real – “já não tem”; dito de outra forma: a castração inscreve a falta. Esta falta – de algo impossível – é a propulsora da busca, do desejo. Por isso fala-se do movimento incessante do desejo, o qual busca esse impossível e, portanto, inalcançável⁴¹.

A castração nos diz dessa impossibilidade de completude, quando a criança se dá conta de seu limite e, assim, de não ser o falo de sua mãe. Neste momento, a criança entra na dialética do desejo, qual seja, a dialética relativa a ter ou não ter o falo. “O significante fálico [do desejo da mãe] será substituído pelo significante nome-do-pai” (PACHECO, 1996, p. 53). Significante este que amarra, que organiza, que barra o gozo – impossível – e o torna proibido.

Ser privado de algo é ter a possibilidade de alcançar, mesmo que se trate de algo da ordem do impossível. No momento em que não se alcança nunca, há frustração e sentimento de impotência. Quando a situação é da ordem da proibição, há uma limitação, uma barra que nos atravessa e que faz nos voltarmos para outro lado, ou melhor, para outros objetos, os objetos substitutos da linguagem. A instância paterna, como um lugar da palavra⁴², dá um nome ao sujeito, torna-se sua referência, um significante-mestre (S1), que iniciará o movimento do sujeito na cadeia significante.

Ao discutirmos sobre o processo civilizatório, assim como um pouco do processo de subjetivação do sujeito da psicanálise – que será destacado melhor no próximo capítulo –, abordamos o Complexo de Castração e a instância paterna como princípio da articulação significante e produção do sujeito. Chegamos, enfim, ao nosso limite, à nossa impossibilidade proibida, e assim, à nossa falta, a nosso desamparo. Estamos sempre em busca da resposta “O que sou?”, já que não somos o *falo*, indagação diretamente relacionada à pergunta “O que o outro quer de mim?”, pois essa é a nossa condição humana: ir em busca desse “mais além da mãe”, conforme Lacan (1995, p. 218).

⁴¹ Esta movimentação incessante do desejo será abordada mais especificamente no capítulo sobre o sujeito.

⁴² Por exemplo, o lugar da palavra “Não!”.

Pacheco (1996, p. 56) identifica o desamparo primordial como o “momento constitutivo em que o sujeito se encontra passivamente diante do desejo do Outro”; ou seja, diante das perguntas expostas anteriormente e, também, diante da dependência humana em relação à linguagem, que fornece significado à existência do homem e, dependência também ao outro, pois é ele quem compartilha da ilusão de tal significado. Na falta de uma identidade fixa – da resposta única e fechada da pergunta “Que sou?” –, criamos significantes que nos identifiquem – sempre parcialmente. Podemos chamar essa situação de eficácia simbólica, identificando o poder das palavras e da narrativa – palavras que nos dão significados, sentidos, historicização. O sujeito está sempre às voltas com a busca de uma filiação simbólica, ou melhor, de modos de pertinência, de produção de sentido para a sua vida.

Freud (1929) em *Mal-Estar na Civilização* considera que o que gera esse mal-estar – desamparo – é a sensação de não fazer mais parte do mundo, sem saber exatamente onde se encaixar: a qual lei e a qual palavra me filiar? Já não há mais a “palavra do mais forte” que me dita quem sou e para onde devo ir. Isso quer dizer que já não se oferece somente uma filiação nem um destino determinado a ser seguido. Ganhamos liberdade de escolha, mas precisamos lidar sempre com uma meia verdade – da linguagem, da palavra que se desloca, que não possui um significante único, último e fixo, nem tampouco *fora* da linguagem [...]

[...] que garanta uma ancoragem para as significações [...] O homem moderno padece da falta de referentes estáveis para a linguagem; ainda que tentemos negá-lo, aderindo a crenças e dogmas, o próprio fato de nos ser permitido escolher nossa filiação a um corpo dogmático já torna evidente sua arbitrariedade (KEHL, 2002, p. 67).

No mesmo texto referido anteriormente, Freud mostra, em relação a todas essas buscas acima referidas, a importância que assumem a religião e o sentimento de religiosidade; o quanto estes se tornam fortalecidos, na tentativa do homem em encontrar para si algumas respostas e de alguma forma livrar-se da angústia de desamparo.

A PALAVRA DE DEUS

Na nostalgia do pai – e de seu amparo – e frente à angústia diante da onipotência do destino, a religião seria uma tentativa de restaurar o sentimento, conforme Freud (idem), de “ser-um-com-o-todo”, ou seja, a tentativa de “garantir uma mesmidade” (p. 3022), uma unidade e, assim, garantir uma filiação segura. Em *O futuro de uma ilusão* (1927), Freud nos diz que a religião configura-se como uma tentativa de explicação para os enigmas da vida, assim como uma resposta para a finalidade da vida. Além disso, mostra que a religião é algo “para além” do homem, uma palavra de fora que tem algo a dizer e algo a responder. Se, para Freud, a finalidade da vida é a busca da felicidade, a religião teria tal resposta.

No entanto, é o mesmo autor, em 1929, que critica a religião por impor um único caminho para alcançar a felicidade e evitar o sofrimento; Freud afirma que “cada um deve buscar por si mesmo a maneira em que pode ser feliz” (p. 3029), mesmo que nenhum caminho tenha total segurança e garantia. Mas não seria exatamente segurança e alguma garantia de pertencimento ao mundo o que estaria na base dessa procura? Mas se a religião oferece o “caminho certo”, sem possibilidade de abertura a nenhum outro, não estaríamos voltando para o sentimento de coletividade, constituído a partir da palavra do mais forte, sem nenhum espaço para a individualidade e, assim, para o desejo?

Deus está ali, presente, em todos os lugares e a qualquer momento, como uma figura de Pai Ideal, aquele que fez a lei e que nos dita o que se pode e o que não se pode fazer, o que é certo e o que é errado, ou seja, aquilo que é pecado. O discurso da religião, através da palavra de Deus, prega a responsabilização de cada fiel por seus atos e pensamentos. Assim é que o cristianismo desenvolve o processo de internalização do conflito⁴³ e, com isso, a individualização da relação dos homens com a palavra de Deus. Os homens tornam-se responsáveis pela sua fé e, também,

⁴³ Ao contrário da exposição explícita das regras e das proibições nas sociedades tradicionais (como foi visto anteriormente).

pela própria salvação. Assim como a tirania do *supereu* – com a internalização do conflito – instigando à culpa e ao castigo.

No entanto, com a virada da modernidade, do desenvolvimento do capitalismo e com a ajuda da psicanálise – com Freud e a descoberta das determinações inconscientes da ação humana –, há a construção de uma nova visão a respeito das relações do homem com o *Bem*. A modernidade é considerada um período de transição por excelência, associada à revolução social, com a substituição do modo feudal pelo modo de produção capitalista; à revolução industrial, com a fabricação de novas tecnologias e ao renascimento comercial, a partir das Cruzadas e da conquistas de novos territórios e interlocução entre culturas⁴⁴. Este ciclo de descobertas e contato entre diferentes culturas relativiza verdades antes inquestionáveis. Ou seja, nega a idéia de um *Bem Supremo*, com um valor inquestionável e transcendental de nossa existência, mas problematiza esse sentido fixo de origem mítica, revisto, de forma semelhante, na religião. No entanto, o homem segue em seu caminho em encontrar respostas e filiações em algo externo para dar suplência a esse desamparo constitutivo. Busca, então, controlar as relações humanas, a natureza e seu próprio corpo⁴⁵, desenvolvendo conhecimentos e saberes, por exemplo, através da ciência e da tecnologia.

⁴⁴ A **Idade Moderna** é um período específico da História do Ocidente. Tradicionalmente aceita-se o início estabelecido pelos historiadores franceses, 1453 quando ocorreu a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, e o término com a Revolução Francesa, em 1789. A dificuldade da delimitação cronológica do período se deve, principalmente, às divergências de interpretação quanto à origem e evolução do sistema capitalista. Contudo, o período histórico que vai do século XV ao XVIII é caracterizado como época moderna e, genericamente percebido com um "período de transição".

⁴⁵ Freud neste texto nos mostra que se objetivo do homem é conquistar a felicidade; e isso pode ser feito de duas formas: evitar o desprazer ou alcançar o prazer. Além disso, a felicidade é ameaçada de três formas: 1) pelo nosso corpo – e suas limitações, envelhecimento; 2) pelo mundo exterior – e a supremacia da natureza diante dos seres humanos, e; 3) pela insuficiência dos métodos de regulação das relações entre os seres humanos (família, sociedade, Estado). As tentativas de domínio são, por exemplo: 1) o distanciamento – beirando à psicose; 2) o domínio da natureza e de seus instintos; 3) a escolha pela intoxicação química, e; 4) a sublimação – artes, trabalho, ciência.

A PALAVRA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

As respostas a nossas origens: até onde podemos chegar?

Ainda em Freud (1929), percebe-se um paradoxo entre a procura da sociedade em desenvolver-se e melhor controlar sua vida – natureza, instintos – através da ciência e da tecnologia e, por outro lado, uma problematização quanto a um certo saudosismo – afinal, será que, na situação anterior à modernidade, os homens eram felizes? Será que a simplicidade seria então uma fórmula mais certa para a felicidade? Eu seria muito mais feliz se não tivessem inventado o trem e meu filho estivesse agora ao meu lado! (Freud, *idem*). Por outro lado, é nesse mesmo texto que o autor afirma o quanto transgredir é essencial: na moda, nos comportamentos, na tecnologia, onde for. Enfim, há sempre uma inquietude; há sempre há uma nova pergunta a ser feita; há sempre algo a ser respondido, há sempre novos questionamentos; algo sempre precisa ser refeito, sempre e mais uma vez.

Certamente, por meio dos avanços das tecnologias, pode-se conquistar novos espaços e conhecer outras culturas. Atualmente, acrescenta-se a isso o mundo virtual e o ciberespaço, encurtando distâncias e inventando novas formas de comunicação. Com isso, muitas verdades continuam sendo questionadas e renovadas. Junto com a ciência, pode-se ir atrás de respostas às mais primitivas perguntas sobre nossa origem. Com a biogenética descobriu-se, por exemplo, como a mente funciona, de que é feito o corpo humano⁴⁶ – determinado pelo genoma do ser humano –, chegando-se, inclusive, à possibilidade de clonagem e de inseminação artificial.

O objetivo aqui não é desenvolver especificamente esses tópicos, mas questioná-los com base nas colocações psicanalíticas aqui já enfatizadas: os sentidos de nossas procuras, de nossas respostas, enfim, de nossas palavras. Volto, assim,

⁴⁶ Dentro desse referencial, a ciência encontra suas respostas e não A resposta ou A verdade. Mas para quem está sempre em busca, repostas dadas são reconfortantes e aceitas.

para a condição primordial da cultura que é a transmissão da Lei e o necessário encontro com pai – real – para que isso aconteça. Lacan (1995), já no *Seminário IV*, perguntava-se sobre inseminação artificial afirmando que, assim, corta-se o pai e também o principal, a palavra.

A questão é então saber como, por que via, sob que modo, se inscreverá no psiquismo da criança a palavra do ancestral, da qual a mãe será o único representante e o único veículo. Como é que ela vai fazer falar o ancestral enlatado? (Idem, p. 386).

O trecho acima selecionado me remete a algo bem atual, como o que foi discutido na *Revista Época* em julho de 2009, sobre um Projeto de Lei aprovado em São Paulo em 2008⁴⁷ que diz respeito à *Síndrome da alienação parental*⁴⁸, devido à campanha de difamação do pai realizada pela palavra da mãe. Destaco a resposta, em entrevista, do cineasta carioca Alan Minas, sobre o seu filme, *A morte inventada*: “Como não encontrei voz como pai e cidadão, resolvi fazer o filme” (MENDONÇA, 2009, p. 103). Outro filme em destaque é de Susanna Lira, com o título, *Nada sobre meu pai*, em referência ao filme de Pedro Almodóvar *Tudo sobre minha mãe*. A cineasta recolheu depoimentos de pessoas que buscam o pai a vida inteira, tentando encontrar reconhecimento, principalmente como acolhimento – não apenas uma acolhida legal, visível no recebimento de alguma importância em dinheiro ou na conquista de um sobrenome. É interessante destacar aqui que, do ponto de vista da Psicanálise, nada melhor do que a conquista de um sobrenome, como acolhimento, já que esse ato acaba por permitir a identificação do sujeito com algum tipo de filiação.

Conforme Julien (1997), cedo ou tarde surgirá a pergunta à mãe: *quem sou eu, portanto?* Essa busca ocorrerá ou por meio de uma palavra dirigida diretamente, ou aparecerá como um sintoma. Cabe à mãe oferecer essa resposta, ou seja, historicizar o sujeito: “o desejo da mãe enquanto mulher, sem escotomizar o encontro, e o laço, com o tal homem, de onde nasceu o sujeito” (Idem, p. 58).

⁴⁷ Projeto de Lei 4.053/2008 aprovado em 15 de julho, de autoria do deputado Régis Oliveira (PSC/SP). O projeto até esta data ainda se encontra em avaliação e questionamento, principalmente pelo fato da dificuldade de avaliar, detectar e punir, numa situação como essa.

⁴⁸ Termo criado por Richard Gardner, na década de 80. Estará no DSM IV no ano que vem (2010).

Será, então, que esse “mais além da mãe” (LACAN, 1995, p. 218) é o pai, ou melhor, aquilo a que temos alcance: *apenas* a sua palavra? Para Lacan (idem, p. 225), o pai simbólico jamais pode ser encontrado e deve ser aceito “como um dado irreduzível do mundo do significante”. Esse encontro com o pai, a partir da palavra, é o que se mostrou antes sobre a transmissão da Lei. Esse lugar – de criador, de ideal, de respostas – configura-se como um mito, é o pai morto, é um vazio central, um nada. Um nada que volta eternizado em forma de Lei.

Julien (1997) explica que a transmissão da Lei se dá com a palavra da mãe e o encontro com o pai, em dois tempos: 1) da instauração de um lugar – marcado pela mãe, lugar inscrito de um terceiro entre mãe e criança, lugar de seu desejo, lugar do pai, “pai como nome na palavra da mãe [...] o pai existe na palavra de uma mulher, do contrário ele não existe” (idem, p. 47); 2) presença de um homem, nesse lugar vazio a ser ocupado, que tem uma forma de ocupar-se da criança peculiar: há um limite, “instaura uma negação quanto ao saber possível de seu gozo” (idem, p. 50). Nisso, possibilita-se uma abertura: a separação de seus pais, ir em direção à geração seguinte, e formar sua própria conjugalidade. Eis a Lei do desejo.

No entanto, Kehl (2002) nos mostra, aqui, um obstáculo:

O sujeito neurótico da psicanálise é alguém que ainda aposta na submissão à tirania do *supereu*, representante do tirano morto, na esperança de ludibriar a castração, que ele ignora que seja a própria condição de seu desejo. Insistindo na preservação do fantasma onipotente do Pai, ele se recusa a desfrutar dos privilégios de sua relativa orfandade – privilégios de viver num mundo em que o Outro é vazio de intenções a seu respeito. (...) O neurótico é alguém que, no mundo sem um Deus que anime ‘pela palavra o nosso pó’, deseja ainda servir ao Outro, a Ninguém. (...). É porque o Outro, a quem o sujeito deseja se submeter, *não deseja nada dele* – condição do desamparo moderno – que caberia ao sujeito **tomar a responsabilidade pelo desejo** e dar a este algum outro destino que não o da subordinação masoquista (grifo meu, p. 83).

Pode-se, pelas considerações acima feitas, pensar no quanto o homem moderno, o sujeito neurótico da psicanálise, a partir de um ideal de felicidade imposto a ele, desaprendeu a sofrer e quer desfazer-se de sua angústia de viver, sem se dar conta de que é essa inquietação que o habita que dá, de certa forma,

relativo sentido à sua vida. Do contrário, parece que a vida torna-se cada vez mais insignificante e sem graça. “Tomar a responsabilidade pelo desejo” (Idem, p. 83) é “tomar a palavra” (Idem, p. 84) e “cavar o lugar do sujeito” (JULIEN, 1996, p. 172). Este é um dos principais focos desta Tese, o qual estou procurando desenvolver ao longo desses capítulos. Assim, torna-se indispensável explorar, como farei no próximo capítulo, os caminhos – e os respectivos desvios e curvas – que foram realizados neste estudo sobre o *sujeito* em Psicanálise.

OUTRAS PALAVRAS *SOBRE* O SUJEITO OU *PARA* O SUJEITO?

Ter uma palavra *sobre* o sujeito, depositar por cima ou acima⁴⁹ uma determinação para este conceito – certamente, este não é meu objetivo aqui. Mas como tratar disso, como ir além de simplesmente “ter uma palavra sobre o sujeito e falar sobre ele”? Penso que, para falar sobre o sujeito, nada seria mais propício que começar exatamente com um paradoxo, com algo que parece, sempre, nos escapar. Talvez, pode-se dizer, que o objetivo aqui seja exatamente isso: não apagar ou fazer desaparecer o *sujeito*, ao cercá-lo com um sentido ou um significado fixos, mas, justamente, propiciar o seu aparecimento, mesmo que *pontual e evanescente*⁵⁰. E por isso, não *uma* palavra, mas *outras* palavras sobre o sujeito. Problematizá-lo a partir de suas formulações e reformulações, dentro da teoria psicanalítica desde Freud para, quem sabe, alcançar uma palavra *para* o sujeito, a partir das últimas colocações de Lacan. É esta a intenção deste capítulo.

Se o objetivo dessa Tese é investigar como se configuram os espaços de circulação da palavra no ambiente escolar com a aposta de que os mesmos abram a possibilidade do surgimento do sujeito e de que o mesmo possa construir sua experiência, numa experiência coletiva, a partir de uma palavra tomada, de uma palavra transmitida, de uma palavra assumida como sua, nada mais importante que destacar o sujeito aqui neste capítulo.

O *sujeito* – e sua *constituição* – dentro do referencial psicanalítico e, principalmente, a partir do que pude observar e elaborar por dentro de minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, sempre foi uma das principais problematizações que bordaram minhas perguntas, meus estudos e que ainda permanecem como busca nesta Tese – embora, a rigor, esse não se configure como

⁴⁹ Como a definição do dicionário da preposição *sobre*.

⁵⁰ Lacan.

o objetivo central da mesma⁵¹. Como já foi colocado anteriormente, uma das questões principais aqui é pensar "Qual o lugar⁵² da palavra do sujeito hoje, na escola?", baseada, como disse, nas observações e situações de meu dia-a-dia, e sempre perguntando: "o que mudou?"; "o que está diferente?"; "o que fazer com essas crianças, novos⁵³ sujeitos?".

Essa expressão "Novos sujeitos" pode e deve ser aqui questionada, explicitada de forma mais clara; primeiramente, pelo uso do adjetivo *novo* e, posteriormente, pela formulação no plural. Sempre que me questionei e questiono sobre isso, volto-me principalmente para experiências no consultório, nas escolas, no cotidiano familiar⁵⁴, direcionando meus questionamentos às crianças [no plural] que ali estavam, na minha frente, comunicando-me algo. Mas o quê? O que aqueles adultos – com os quais elas interagiam, e dos quais dependiam – não estavam entendendo, percebendo, cuidando? Havia para mim uma constatação: a de que o que se sabia já não parecia o suficiente para lidar com esse "novo ser", que ali se apresentava com uma "nova forma de constituir-se", em meio a tantas mudanças em uma "nova sociedade". Assim, as tentativas de respostas foram buscadas, inicialmente, na filosofia e na sociologia contemporâneas, que identificavam o "sujeito" no plural e adjetivado como "novo"⁵⁵. Isso provocou uma dificuldade estrutural no próprio texto, por sua dessimetria em relação às discussões psicanalíticas a respeito do mesmo tema. Será que podemos usar o adjetivo "novo", aqui?

⁵¹ Nem mesmo no Mestrado o processo de *constituição do sujeito* – maneira que mais foi utilizada na dissertação⁵¹ – era a finalidade do estudo. Destaco esta palavra em itálico, pois ao longo da Tese, proponho "substituí-la" por "estruturação".

⁵² Já é difícil estabelecer uma pergunta sobre o sujeito: perguntamos que sujeito; qual sujeito; que lugar, que posição? Mais especificamente, o debate dessa Tese baseia-se na possibilidade da circulação da palavra do sujeito.

⁵³ Cabe salientar que essa expressão é aqui utilizada baseada na ampla e atual discussão a respeito desse tema: alguns autores seguem uma linha de questionar o sujeito hoje, apostando numa dessubjetivação do mesmo, por outro lado, autores defendem a idéia de novas formas de constituição do sujeito. Ainda, na sociedade como um todo – e não somente em debates teóricos – há um questionamento sobre isso, que pode ser resumido através dessa pergunta: quem são essas "novas" crianças que nos deparamos em nosso dia-a-dia?

⁵⁴ Incluído aqui a rede de amigos.

⁵⁵ A partir de autores como Bauman e Dufour. E, também, autores contemporâneos que discutem a filosofia e a psicanálise, como Zizek. O pensamento desses autores será discutido posteriormente nesse capítulo.

Assim, busco pensar essas questões inicialmente a partir da psicanálise, com Freud e Lacan, confrontando-os ou relacionando seus ditos com autores contemporâneos, a respeito do sujeito – de modo a ampliar a discussão feita no capítulo anterior, quanto ao tema do mal-estar na sociedade, na qual também foram apresentadas contribuições de teóricos psicanalíticos atuais.

SUJEITO

Inicialmente, nas leituras de diversos textos psicanalíticos, percebe-se que a palavra *sujeito*, na maioria das vezes, está acompanhada por adjetivos, complementos nominais ou outras qualificações, ou seja, parece que “sujeito” sempre precisa ser completado com “algo a mais”. Sujeito da psicanálise; sujeito dividido; sujeito do desejo; sujeito do inconsciente; sujeito como efeito – de linguagem. Além disso, encontra-se também, na tentativa de cerceá-lo, a explicação não de seu nome, mas de processos que envolvidos por ele, sobre os quais questionarei quanto à melhor designação destes, ao longo do capítulo: constituição – ou melhor, estruturação – do sujeito, formação do sujeito, processos de subjetivação, subjetividade.

Freud voltou seus estudos, principalmente, para o inconsciente. Ao sujeito, cabem apenas observações e notas de rodapé. Conforme Cabas (2009, p. 92), o sujeito freudiano não vem a ser um enunciado, mas uma enunciação, “a enunciação da sua obra”. Freud, na construção de sua teoria e de seus conceitos-base, bordeou a noção de sujeito. Já, em Lacan, o sujeito foi levado em questão. Mesmo assim, Lacan, ao longo de sua obra, muda de posição e nos oferece diferentes versões do sujeito. O deslocamento da própria noção de sujeito deve-se às mudanças teóricas empreendidas pelo autor⁵⁶. Cabe aqui trilhar um pouco⁵⁷ esse caminho para situar

⁵⁶ No início de sua teorização, quando voltava sua discussão a respeito do Estágio do Espelho, Lacan priorizava o registro Imaginário e tinha o “eu” como o conceito central de sua obra na busca da formação de uma unidade (mesmo reconhecendo que essa unidade era uma desordem de identificações imaginárias). O ano de 1953, marca a história da psicanálise lacaniana, pois Lacan passa a comunicá-la sob forma de Seminários. Neste momento, Lacan confere ao registro do Simbólico maior iluminação, contrastando a palavra vazia (ou seja, o tagarelar imaginário, do enunciado) com a palavra plena (aquele em que o sujeito se desvelava, em sua enunciação). Aqui, há a primazia do significante (onde o sujeito é aquilo que um significante representa para outro

qual exatamente o desvio que resolvi seguir, para delinear, de certa forma, de que sujeito procura-se nortear nesse trabalho.

Pode-se afirmar, sem dúvidas, que o conceito⁵⁸ de sujeito origina-se a partir da filosofia; e, dentro da própria filosofia, sabemos que, para as diferentes correntes filosóficas e os diferentes pensadores, há mais de um conceito de sujeito. Em muitas situações, tais diferenças são ignoradas, o que expõe uma série de contradições, discordâncias e desentendimentos. As principais divergências ou pontos de vista sobre o sujeito dizem respeito à sua função de “agente” ou de alguém “assujeitado” a alguém ou a alguma coisa.

Os dicionários mostram bem alguns registros dessa polissemia. Encontramos, no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988p. 482), vários sentidos e ainda outros, a partir das seguintes definições: O termo *sujeito* usado como adjetivo: 1. *escravizado, cativo*. 2. *Obrigado, constrangido*. 3. *Que se sujeita à vontade alheia*. 4. *Passível*; como substantivo masculino, ou seja: sujeito como 5. *“fulano de tal”*; encontramos também, seu uso na gramática, 6. *Termo da oração a respeito do qual se enuncia alguma coisa*. E na filosofia 7. *O ser individual, real, que se considera como tendo qualidades ou praticado ações*.

Subjectum, em latim, é sujeito e é suposto, ou seja, falar em sujeito suposto ou suposto sujeito seria, então, uma tautologia. Em outras palavras: o sujeito “ocupa apenas a posição de ser suposto ou de ser sua própria suposição” (NANCY, 2001, p. 26). E, ao mesmo tempo, “o mínimo que podemos supor sobre a palavra ‘sujeito’ é uma certa unidade, sendo isso que não é encontrado” (idem, p. 29).

significante). No final de 1950, a partir de sua obra *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan dá maior espaço ao Real, introduzindo o conceito de *objeto a* e trazendo a noção da *banda de Moebius* para ilustrar a estrutura do sujeito. Assim, parece que, nessa sua terceira fase, Lacan aproxima-se da teoria das pulsões de Freud e, com isso, da frase freudiana, para falar do sujeito *Wo Es war, soll Ich werden*. Em 1974, 75, Lacan prioriza o nó borromeu, um quarto elo que junta os registros (RSI) borromeamente. Há uma aposta de um *só-depois*, ou seja, na substituição da busca de uma estrutura do sujeito para a de uma produção constante (sempre em processo).

⁵⁷ Esclareço aqui que não irei aprofundar-me em todos os temas e tópicos desenvolvidos por esses autores a respeito da noção de sujeito, pois esse não é o principal objetivo da Tese. Entretanto, tal desvio se faz necessário à argumentação que pretendo desenvolver neste trabalho.

⁵⁸ Utilizo-me aqui da expressão “conceito de sujeito” pois passo a falar do sujeito em filosofia e um pouco da história de sua conceitualização.

Sujeito-agente? Sujeito-assujeitado? Sujeito-objeto? Falar em sujeito é falar em substância ou fundamento? É falar do sentido? Ou sobre o sentido do sentido, utilizado na hermenêutica? Na tentativa de fundamentar o conceito de sujeito e assim responder à pergunta “*o que sou eu?*”, a filosofia moderna define, a partir do método cartesiano, o sujeito da ciência e do pensamento – *Res cogitans*⁵⁹.

Para Quinet (2008, p. 13), o sujeito da psicanálise também é um sujeito do pensamento, mas, aqui, relacionado ao inconsciente. Para esse autor, “o sujeito para a psicanálise é essa lembrança apagada, esse significante que falta, esse vazio de representação que se manifesta o desejo”. Passo, agora, a desfiar a afirmação exposta anteriormente, com o objetivo de esclarecer o que, nesta Tese, podemos definir, de alguma forma, a respeito de que sujeito, afinal, se fala.

⁵⁹ A história do Ocidente se funda na suposição – ou pressuposição – de que exista a subjetividade e o sujeito. Inicialmente, o sujeito é aquele sujeito da *representação* – de si sobre si -- como sujeito-agente, aquele que tem como suas as representações e volições (desejos) e, assim, encontra-se nelas.

Posteriormente, a sentença “Conhece-te a ti mesmo”, que Platão traz de Sócrates, nos indica a pontuação maior ao intelecto e às idéias, supondo um saber que se sabe a si mesmo, ou seja, a pressuposição de um saber verdadeiro. Ao mesmo tempo, uma outra sentença do mesmo filósofo, “Só sei que nada sei”, conclui que tal verdade é impossível de ser encontrada, e a única coisa que se sabe é que nada se sabe.

Em Descartes, seu “Penso, logo existo” (ou “Penso, logo sou”, *Cogito, ergo sum*) acrescenta ao “Só sei que nada sei” a categoria da dúvida como algo que se faz necessário para a clareza absoluta da existência. Assim, existe um “eu” para duvidar de mim mesmo. Descartes não trata do termo *sujeito*, mas volta-se para a substância (consistência de uma coisa), para aquilo que diz respeito ao empírico, ao concreto, e que, segundo o filósofo, se poderia definir como *indivíduos*.

Já Kant acrescenta a noção de transcendentalidade, para falar no suposto sujeito: “*A suposição é então tomada, no seu máximo, aqui em dois sentidos: de um lado, o lugar do sujeito é inteiramente ocupado pelo transcendental, isto é, pela determinação de que a experiência supõe como suas condições, mas sem um acesso à substância do sujeito. De outro lado, a suposição da liberdade se faz mandamento, ação e prática da comunidade dos sujeitos empíricos que se regula pela idéia de um sujeito final postulado, mas fora de consideração. Assim, de todas as maneiras, o ato ou a atualidade da substância está fora de consideração*” (NANCY, 2001, p. 49).

É Hegel quem re-introduz a noção de substância, conferindo uma nova significação à sua relação desta com o sujeito. Para esse filósofo, substância é um movimento, ou melhor, um processo do sujeito de “se colocar a si mesmo”, “através do vazio de substancialidade que foi aberto por Kant [...], quando atravessa a negatividade, ou seja, ao atravessar o que não é si” (idem, p. 50). O primeiro momento dessa negatividade e, assim, do atravessamento do sujeito, dá-se a partir da linguagem. Aqui, a verdade não está na substância, mas no sujeito. A verdade está na ausência da “coisa”, onde o sujeito é suposição pura. O sujeito existe ao se pressupor e, assim, perde-se nesse mesmo momento.

Neste momento, é interessante trazer as construções da Psicanálise que vão ao encontro dessas últimas colocações da filosofia, quando esta fala da relação do sujeito e da linguagem e dessa sua evanescência. “*Então, vemos que o sujeito é alguma coisa que escapa, inicialmente, ao fio, como acabo de dizer no nível da certeza. Ele somente se encontra no seu ato e em seguida ele está alhures, no lugar em que se designa*” (SAFOUAN, 2001, p. 90/1).

SUJEITO NA PSICANÁLISE

[...] Freud, onde duvida, [...] está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente. É a este lugar que ele chama, uma vez que lida com outros, o eu penso pelo qual vai revelar-se o sujeito. Em suma, Freud está seguro de que esse pensamento está lá completamente sozinho de todo o seu *eu sou*, se assim podemos dizer, - a menos que, este é o salto, alguém pense em seu lugar (LACAN, 1964, p. 39).

Clarice Lispector (2004, p. 32), em seu poema *Mais do que Jogo de Palavras*, nos mostra, em poucos e simples versos algo semelhante ao que diz Lacan na citação acima. E me acompanha no que pretendo discutir nesta seção. Clarice escreve: "O que eu sinto eu não ajo. O que ajo não penso. O que penso não sinto. Do que sei sou ignorante. Do que sinto não ignoro. Não me entendo e ajo como se me entendesse".

Parece que Clarice, aqui, nos fala do inconsciente de seu saber e de sua verdade, "*do que sei sou ignorante*"; e ao mesmo tempo, tendo que assumir um "eu" que age – como se conseguisse se entender. Num *Jogo de Palavras* – como o título de seu poema – entre o enunciado e a enunciação, entre o "eu" e o "sujeito".

Sujeito: "eu penso", "eu sou", "quem sou?". Sujeito, uma história. No caso, a história do menino Ricardo, que agora relato. Ricardo tem nove anos e cursou a 3ª série do Ensino Fundamental no ano de 2008. Ele passou por diferentes momentos ao longo do ano letivo: brigou com os colegas, envolveu-se em brincadeiras "inadequadas"⁶⁰ – ora agressivas, ora provocativas, ora visivelmente sexualizadas; expressou choro e medo – principalmente quando a professora avisava que ela precisaria comunicar seu pai sobre os acontecimentos na escola; viveu regressões, dentre elas comer giz, se pintar de caneta, sujar-se com cola; e, no último mês, mostrou-se com uma postura resistente e "do contra", tanto em relação aos colegas e aos professores como a diferentes propostas de trabalho em aula.

⁶⁰ O adjetivo "inadequado" era frequentemente utilizado pelas professoras para designar diferentes atitudes.

Quando, numa situação, Ricardo fez uma colega chorar e, além disso, zombou dela por essa reação, a professora, ao conversar com ele, questionou-o: "Ricardo, por que riu da cara da Paula – por ela estar chorando?"; "Porque isso não é motivo de choro. Ela está sempre chorando. A gente não pode fazer nada com ela!". E explicou: "Sabes que esse choro da Paula pode ser uma maneira que ela tem de se expressar?". Ricardo deu a seguinte resposta: "A minha maneira de me expressar é batendo".

Os professores assustavam-se com Ricardo e com suas atitudes, recorrendo constantemente ao recurso de retirá-lo da sala de aula. O aluno estava mais presente na sala dos professores do que na sala de aula. Pergunto-me: Ricardo não estaria ficando, com isso, ainda mais apavorado? O que queriam dizer aqueles seus gestos? O que o comportamento "fora" de Ricardo gostaria de nos dizer de seu mais íntimo? E o que nossa atitude⁶¹, como grupo de professores, afirmou e decretou para aquela criança⁶²?

Num processo de constituição⁶³ – característico da educação⁶⁴ –, os adultos, principalmente pais e professores, participam ativa e conjuntamente com a criança em sua formação, principalmente na construção e criação de sua identidade.

⁶¹ Refiro-me à atitude daqueles professores que, ao não suportarem sua presença em aula, mandavam o aluno para a Sala dos Professores e, também, daqueles professores que recebiam o aluno na Sala dos Professores, confirmando uma posição de "expulsão", de "diferença", de "algo está errado" e, ainda, de que "havia algo de insuportável naquela criança".

⁶² No Conselho Final, três professores especializados (educação física, música e inglês) afirmaram que a melhor solução seria a repetência do aluno, pois sua aprovação seria vista como um prêmio às atitudes desrespeitosas com a escola, com os professores e com as oportunidades oferecidas. Outro grupo de professores tinha diferente opinião, já que o aluno e sua família no final do ano começavam a dar sinais de mudanças, preocupação e maior participação e parceria com a escola. Penso: e sua reprovação não foi um castigo? O que Ricardo mobilizou tanto no grupo? Seria seu o sintoma ou o aluno já teria se transformado numa espécie de sintoma da escola? Conforme Tânia Ferreira (2008), isso ocorre *"quando surge uma impotência diante do enigma que a criança coloca em ato seu ser. Quando já não se sabe o que fazer, já não se aposta em caminhos, soluções, respostas"* (p. 49).

⁶³ Não coloquei aqui a expressão "constituição do sujeito", pois a intenção é evitar contradições e intervenções de diferentes teorias, ao mesmo tempo, uma vez que me parecem bastante diferenciadas em relação à conceitualização do sujeito.

⁶⁴ Educação aqui entendida como um processo amplo, aquém e além da instituição escolar, mas da qual a escola (seu método, sua filosofia, seu discurso, seus participantes) também é parte integrante e essencial. O conceito de educação será estudado posteriormente nessa Tese.

Conforme Freud, desde as afirmações feitas no Projeto (1896), o *eu* também seria um objeto a ser construído, a *identidade* seria construída a partir da diferença, ou seja, numa relação dentro-fora, numa posição moebiana. O *eu* em suma constitui-se numa relação ao outro. Lacan nos fala sobre isso a partir do Estágio do Espelho: há uma nomeação do outro, inicialmente uma colagem do eu a essa nomeação, numa indistinção inicial entre eu e outro e numa relação com um estranho/familiar (Freud, "O Estranho"), nomeada de "extimidade" (interno, mas excluído). É a partir dessa discussão que Freud se questiona: o que há de mais íntimo apareceria primeiro no "fora"? Eu indago: o que diz do menino Ricardo a forma escolhida para expressar a si mesmo, sintetizada no gesto de "bater em" alguém⁶⁵? Na sessão a seguir aprofundaremos o tema aqui abordado.

SUJEITO DIVIDIDO, ESTRANHO DE SI MESMO: DENTRO-FORA, EU-OUTRO

Maria Rita Kehl (2009), em palestra⁶⁶ sobre seus questionamentos a respeito das relações do sujeito com o tempo – aqui entendido como um tecido de nossas vidas –, afirma que o psiquismo⁶⁷, segundo Freud, é uma instância temporal e não espacial. Num primeiro momento, há o *infans*, que ainda está fora do tempo⁶⁸. Num segundo momento, haveria já um tempo de espera de satisfação de uma necessidade; por exemplo, com relação à fome, tem-se o peito⁶⁹. Nisso, há uma demora de resposta, o intervalo de um tempo vazio. O que se faz com isso, com essa espera, com o tempo entre o desejo de satisfação de uma necessidade e a resposta?

⁶⁵ O inverso de bater ("apanhar") aqui encontra-se incluído.

⁶⁶ Palestra proferida no decorrer do Projeto Fronteiras do Pensamento, em 2009, intitulada *Depressão: a face contemporânea do mal-estar na civilização*.

⁶⁷ Inconsciente.

⁶⁸ E da linguagem. *Infans* significa "aquele que não fala".

⁶⁹ Ou seja, a dependência de um outro; no caso, a mãe, ou aquela que amamenta.

Ora, sabemos que vivemos continuamente a busca da satisfação primeira, de um objeto perdido, de uma repetição de impossível alcance, pois sempre haverá uma distância e uma hiância entre o novo objeto ou o novo lugar da realidade que realmente pode-se alcançar. O bebê, inicialmente, alucina e através de uma satisfação alucinatória, presentifica o objeto faltante. No entanto, essa situação está fadada ao fracasso, já que não satisfaz a necessidade [no caso, da fome]. Essa satisfação alucinatória é substituída por uma ideia, uma identidade mental, ou seja, a possibilidade de representação, o que quer dizer que o objeto não está ali, mas poderá – e deverá – retornar, constituindo assim a fantasia e o pensamento. Assim como o “peito” oferecido por um outro, a noção afirmativa de que “esses movimentos peristálticos que estás sentindo dentro de seu corpo quer dizer fome” também é fornecida por um outro, através da linguagem (como veremos mais detalhadamente, adiante).

Desde suas observações escritas no *Projeto* (1896), Freud já falava sobre o Aparelho Psíquico e sobre a tentativa de construir um trilhamento – uma rememoração – atrás desse objeto perdido. Uma busca que permanece mas para a qual jamais se encontra a satisfação primeira. Da percepção, nada se sabe. Nada permanece. No entanto, o sistema perceptivo é indispensável para o segundo momento da repetição – do qual se tem o rastro, a memória e a possibilidade de rememoração. Freud já afirmava que é a perda que dá a realidade ao objeto. Isso quer dizer que à imagem de memória temos acesso só depois (*après coup*) da perda do objeto, pois o objeto primeiro não deixa rastro, não existiu, esteve sempre perdido.

O objeto – substituto da satisfação primeira – é sempre ilusório, ou seja, será sempre o objeto buscado, porque ele não existe, só existe no momento de sua busca. Esse primeiro ponto de exterioridade é determinado, por Freud, como *Das Ding*, estranho originário, como ponto de exterioridade interna, excluído do campo das representações; Lacan o renomeia de *objeto a* (o nome da falta de objeto), o que, paradoxalmente, é o mesmo ponto de princípio para a lei de organização das

representações (no caminho de reencontrar esse objeto). Ou seja, a perda deve ser vista como um princípio ordenador na produção de sentido do sujeito⁷⁰.

Em seu "Projeto para uma psicologia científica", Freud denominou de *Bahnung* (insatisfatoriamente vertido nas traduções em inglês para "facilitação") os caminhos formados entre os neurônios no esboço psicanalítico da psique. Esse termo Lacan traduziu como *frayage*, um tipo de furo ou desbravamento de caminhos. Ele toma a idéia de Freud como sendo a de um rompimento que estabelece uma ligação (ou articulação) entre as assim chamadas memórias conceituais, e prontamente associa essas ligações neuronais às ligações entre os significantes. O sujeito é o caminho forjado entre significantes; em outras palavras, o sujeito é, de certa forma o que liga os significantes uns aos outros (FINK, 1997, p. 102/3).

Considero importante detalhar mais essa passagem do *infans* ao processo de subjetivação dentro da linguagem, da passagem daquele que não fala para o sujeito falante. Podemos dizer que o processo de subjetivação inicia-se a partir da relação do ser (bebê) com a ordem simbólica representada pelo Outro materno. Em outras palavras, isso quer dizer que o bebê insere-se na ordem simbólica a partir da linguagem. A inscrição é feita no retorno a partir do Outro. O ser, como um pescador, lança a linha para fisgar o significante no campo do Outro; no retorno do significante há a inscrição: nesse *après coup*, ocorre a produção de sentido feita pelo sujeito, concomitantemente à subjetivação, que implica a passagem do ser ao sujeito. Para o movimento inicial acontecer, deve existir a demanda do Outro (mãe), que afirma, acredita, deseja que essa criatura possa vir a ser um sujeito que lance a linha.

O ser bebê vem a se estruturar sujeito a partir da sua relação com a linguagem intermediada pelo Outro materno. Sobre isso pode-se dizer que as duas

⁷⁰ Em *Mais Além do Princípio do Prazer* (1920), Freud acrescenta alguns pontos relevantes a essa teorização sobre a perda como ordenador do sujeito, a partir da observação de seu neto de 18 meses na época, no jogo do *Fort-Da*. A princípio, podemos dividir o jogo do carretel em três momentos distintos, tal como Freud os relatou: primeiro, quando o bebê é confrontado com a arbitrária ausência da mãe [numa posição de passividade diante dessa ausência] e atira para longe os objetos, fazendo-os desaparecer; depois, o bebê consegue organizar um jogo com o carretel preso ao barbante, repetindo-o quantas vezes quiser, independente da presença de alguém [transformando-se numa posição de atividade]; logo após fazer este jogo em frente ao espelho, com o seu próprio corpo -- aparecendo e desaparecendo --, associa a este jogo uma oposição de fonemas conhecidos, longe e perto (*Fort-Da*) e usa só das palavras para contar a situação. O bebê descobre uma referência temporal e espacial de dentro e fora de si mesmo. Freud aponta que brincar é um acontecimento que engendra a realidade, o si mesmo e a palavra.

operações constituintes do sujeito – “ou seja, operações que classificam o sujeito em sua dependência significativa ao lugar do Outro” (VORCARO, 1999, p. 23) – são a alienação e a separação. A alienação é o lugar prévio do sujeito como efeito da linguagem; por exemplo, as expectativas dos pais desde antes do nascimento da criança (baseadas em seu narcisismo, assim como em ideais sociais). No entanto, se permanecesse apenas assim, o lugar dessa criança seria de um significante petrificado, em que o sujeito praticamente desapareceria (ou nem surgiria?). Contudo, não se pode deixar de salientar que esse movimento é condição de possibilidade para a estruturação do sujeito. E é nessa passagem entre alienação e separação, ou seja, nesses entre-lugares, que a criança se depara com a falta também no Outro, quando percebe uma hiância entre o que é o desejo materno e o que a mãe diz. Neste ponto de falta o sujeito se constitui, pois é na falta que há a separação e se permite assim a função da fala.

Julien (1997, p. 48) expõe de forma clara como se dá essa mudança de posição do sujeito diante da busca das respostas às suas perguntas:

Eu a chamo, ela vem. Depois se vai. Eu a chamo ainda, e ela não vem. Eu não chamo, e ei-la. Que sou eu, portanto, para ela? [...] Alternância infundável de hipóteses contrárias: sou eu tudo para ela? Assim, que angústia! [...] Ou, ao contrário: então, eu não sou nada. [...] Ora, somente a mãe pode responder, dando a razão de sua presença/ausência, pela transmissão de um lugar terceiro entre ela e a criança. Ah! Finalmente, nem tudo nem nada, mas entre-dois, relativo porque dependente de um desejo que não é sem lei, sem referência, sem significação. Então, torna-se possível respirar. E é assim que se abre um porvir; tentar ser para ela aquilo que lhe falta, o que não é nada! Mas para poder encontrar disso o limite, o que não é tudo!

Lacan (1998b) explicita essa questão quando fala sobre o Estádio do Espelho, em que há de início uma reciprocidade entre eu-outro, uma alienação, uma fusão entre a imagem da mãe e do bebê, para, posteriormente, ocorrer a separação, ou melhor dizendo, a diferenciação entre dois sujeitos. A fase do espelho ocorre em três tempos, em que, num primeiro momento, a criança confunde-se com o outro e com suas imagens para depois reconhecer a diferença entre a imagem do outro e o outro real. Finalmente, num terceiro momento, a criança diferencia o que é “real” e o que é a “imagem” refletida e, ainda, reconhece que aquela imagem é o seu reflexo.

É interessante relacionar esses diferentes momentos expostos no Estádio do Espelho com as relações objetais ali perpassadas. Num primeiro momento, entre a mãe e o bebê há uma colagem e uma indiferenciação [relação dual de equivalência]. Num segundo momento, há a formação da tríade imaginária “mãe-criança-falo”, em que a criança se oferece como objeto imaginário – falo imaginário – com a ilusão de completude, já sob forma de “engodo” (LACAN, 1995, p. 212), pois à falta do Outro o eu [criança] não consegue tapear plenamente. Quem vai afirmar isso à criança é ainda um Outro – representante paterno – o qual diz que ela não é, nem tem, nem virá a ter, ou seja, mostra sua privação em relação a esse objeto, agora falo simbólico.

Os movimentos que ocorrem nesse processo são a condição de possibilidade do trançamento entre os registros do Real-Imaginário-Simbólico e, com isso, da subjetivação. Vorcaro (1999) explicita os movimentos e as incidências entre um registro no outro, num total de sete movimentos (a posição inicial – zero –, mais seis movimentos).

Há a posição zero, em que ocorre uma superposição real do organismo do bebê à posição simbólica investida imaginariamente pelo Outro materno, produzindo uma regularidade de alternância entre tensão (da descarga orgânica no bebê) e o apaziguamento (pela resposta do agente materno, com a introdução da fala, da linguagem, do sentido). O primeiro momento, então, é o de dar significado ao biológico. Mas quando se dá um corte do real (orgânico) no simbólico, haveria uma descontinuidade. Esse momento é o da incidência do real na matriz simbólica. Para superar tal descontinuidade, o bebê deve ir à procura do retorno da satisfação, à procura do objeto. Os objetos oferecidos demarcam a diferença entre o gozo esperado (mas já impossível) e o gozo obtido.

Nesse momento, a criança imagina que, se a mãe tem o poder de cortar o seu gozo absoluto, ela sabe sobre o seu gozo. Este segundo momento é o de incidência do imaginário no real. A falta real no simbólico é recoberta com a imaginarização.

Essa onipotência materna é, digamos, desmascarada. Como dito anteriormente, a criança percebe a falta também no Outro materno. “A criança propõe-se como falo, tentando determinar o desejo materno” (VORCARO, 1999, p. 62). Esse é o terceiro movimento: incidência do simbólico no imaginário. Aqui, fala-se do falo imaginário. Já no quarto movimento, a posição de signo adotada antes já não se sustenta mais. A criança não é o falo, pois não satisfaz a mãe. Algo de real interdita o simbólico entre a criança e sua mãe. Isso será transformado no quinto movimento, qual seja: o mito da onipotência paterna. Imagina-se o objeto real personificado no pai. Finalmente, o sexto movimento ocorre quando se percebe que nem a criança, nem o pai nunca serão o falo materno; no entanto, supõe-se um saber sobre o desejo materno ao pai. O simbólico ultrapassa o imaginário.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de infans parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998b, p. 97)

O Estádio do Espelho, então, daria ao ser um domínio imaginário do seu corpo, ainda prematuro, em relação ao seu domínio real, ou seja, configuraria uma antecipação. É a imagem de seu corpo que situa, pela primeira vez, eu e não-eu (LACAN, 1986). E é a mãe⁷¹ – outro – que diz “Essa imagem és tu!”, assim como “Isso que tu sentes é fome!”. A introdução na linguagem é feita por esse outro que define, que impõe uma significação – a imposição do simbólico. Então esse outro sabe de mim? O que sabes de mim? O que queres de mim? Na relação simbólica, na linguagem, entre sujeitos – Eu (*Je*) e Outro – o sujeito segue em busca de uma resposta. “O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta” (LACAN, 1998c, p.301).

“O que sou?” – pergunta o sujeito. “O que queres de mim?” – essa também é uma pergunta do sujeito, pergunta que se confunde com a primeira, até porque o sujeito deposita no outro sua verdade e o constitui como um lugar de suposto saber

⁷¹ Outro encarnado através dessa função, o que não necessariamente é a mãe real (realidade)

sobre ele, saber desconhecido de nós mesmos. "O que sou?", pergunta Ricardo. "Será que esse meu jeito de expressar-me diz de quem eu sou?". "Se aprendo a apanhar⁷² ... aprendo a bater ... sim, isto diz algo de mim, isto diz algo do que o outro quer e espera de mim⁷³". Será que isso é tudo? E ponto final? Não se pode sair disso?

No momento em que o sujeito renuncia à sua hipótese falsa e se objetiva como ser visto, pensado, dependente do olhar do Outro, ele inverte essa alienação afirmando uma identidade. Ele afirma um Eu que deve sua certeza a uma antecipação, ao vazio de uma antecipação (PORGE, 1994, p. 141).

Está dada assim a condição do sujeito: no momento em que o sujeito se assujeita ao Outro, ele antecipa sua falta e, ao mesmo tempo, se afirma. E é dentro dessa alienação (universal) que pode se dar a identidade (particular) do sujeito da certeza. Lembremos que esta certeza, garantida pelo reconhecimento do outro, é uma ficção verdadeira. Ficção que é a história do sujeito, o qual, ao contar-se, ao mesmo tempo mantém e anula o Outro, identifica-se e se diferencia, fazendo um laço social. Assumir como sua – a identidade, expressando-se numa frase que se inicia com o pronome pessoal "Eu", nessa antecipação do sujeito da certeza é a condição necessária – e ilusória – de o sujeito fazer laço social. Mas essa é a verdade do sujeito? A verdade do sujeito surge pontualmente, como surpresa, como falta, à revelia do eu, como pensamento inconsciente pronto presentificado – e muitas vezes de forma deformada – através dos sintomas, lapsos, sonhos, chistes e atos falhos em geral. Na realidade, desse saber podemos ter acesso, somente e ao menos a uma meia-verdade, apenas pela fala, pela linguagem. Esse não-todo de nós mesmos representa nossa posição de sujeitos estruturalmente divididos⁷⁴. Freud (1938) em *A clivagem do ego no processo de defesa* fala dessa fenda [*Spaltung*] que nunca se fecha, apontando para a divisão do sujeito (*Ichspaltung*) frente à sua verdade.

⁷² Cabe aqui deixar claro que o medo que Ricardo tinha em "levar bilhete na agenda" e, principalmente, em ter que entregá-lo, no outro dia, assinado pelos pais era, justamente, de chegar na escola, nesse outro dia, "roxo" de ter apanhado. Ao mesmo tempo, quando as professoras lhe davam um voto de confiança, não colocando o tal bilhete, Ricardo seguia, no mesmo dia, fazendo "de tudo" para "merecer" levá-lo.

⁷³ Aqui formulei falas imaginárias de Ricardo.

⁷⁴ Essa é a principal referência de Freud em relação ao sujeito. Ele situa a divisão como seu traço constitutivo.

Em que consiste essa divisão? Entre consciente e inconsciente? Entre o “eu” e o outro? [Outro aqui como um estranho interior, desconhecido]. Entre o *Moi* do discurso e do enunciado e o *Je*⁷⁵ da enunciação?

O que se depreende da descoberta freudiana do inconsciente foi uma divisão do eu entre aquele que enuncia, iludido com a própria autonomia, senhor de si e de suas certezas, e um outro que se denuncia através do que diz, no seu dizer, mas que não se apresenta como tal, é apenas indicado, nem pode ser apreendido diretamente, mas deduzido. Esse eu, em muitas teorias e discursos também denominado sujeito, na psicanálise lacaniana é ainda subdividido em dois conceitos: o eu (*moi*) que se constitui a partir da assunção perceptiva da unidade corporal como identidade imaginária e o eu (*je*) como sujeito social constituído a partir da dialética da relação com o outro (BUENO, 1999, p. 65).

O sujeito em seu discurso estará sempre, e somente, representado. Há, assim, o discurso do semblante, e não do sujeito, em que esse Eu do discurso (*moi*) é uma objetivação imaginária – e necessária – do sujeito. O “Eu” do discurso e do enunciado se define a partir daquilo que fala e que pensa, mas não define quem é o sujeito, ou melhor, não responde à pergunta “Quem sou?”. O *Eu* escamoteia o *Sujeito*. Há uma impossibilidade de nomeação do sujeito. O sujeito não pode falar de sua verdade, até porque não sabe sobre ela, mas pode fazê-la falar através de seus tropeços na linguagem, que “são palavras que confessam” (LACAN, 1986, p. 302), como os lapsos e os sonhos. A barra que divide o sujeito representa a ação do significante operando sobre ele, marcando sua inscrição no campo do Outro, no campo da linguagem. O sujeito é efeito de linguagem, ou seja, nasce dessa cisão original, nessa fenda, em um saber não sabido, que irrompe em lapsos, sonhos, falhas, sintomas.

Os furos na linguagem fazem emergir a posição do sujeito. Ir atrás dessa verdade – do sujeito –, implicá-lo em sua própria mensagem, fazê-lo interrogar-se sobre esses furos, na busca de sua verdade é fazê-lo interrogar ao outro sobre o seu saber e o seu desejo. Volta à pergunta: o que o Outro quer de mim?

⁷⁵ A diferenciação na teoria lacaniana, auxiliada pelos pronomes *Je* e *Moi* em francês, para explicitar os diferentes momentos, ou melhor, as diferentes posições do pronome *Eu* em Psicanálise, será desenvolvida posteriormente nesta Tese.

Voltemos à teoria freudiana, especificamente ao texto *O Eu e o Isso*⁷⁶, de 1923. Nesse escrito, Freud nos diz que o *Isso* seria o estranho interior em nós mesmos, do qual já foi falado anteriormente; afirma ele que “um indivíduo é agora, para nós, um Isso psíquico desconhecido e inconsciente, em cuja superfície aparece um eu, que se desenvolveu partindo do sistema perceptivo, seu nódulo” (p. 2707/8). Explica ainda que o “Eu é uma parte do Isso modificada pela influência do mundo exterior, transmitido pelo sistema percepção-consciência” (p. 2708) e conclui que o “eu é, antes de tudo, um ser corpóreo, e não somente um ser superficial, senão inclusive a projeção de uma superfície”⁷⁷ (p. 2709). A novidade aqui é a existência de uma parte do *Eu* associada ao *Isso*, ou seja, associada agora ao inconsciente e não mais à consciência. Uma parte do *eu* que nada se sabe de si mesmo.

Wo Es war, soll Ich werden. Essa é a afirmativa de Freud, nas *Nuevas Lecciones Introductorias al Psicanalisis* (1932/3), para falar do sujeito⁷⁸ não mais centrado no simbólico e na representação, mas voltado para o sujeito em sua relação com o outro e com a pulsão. Essa sua expressão deu margem a variadas leituras, dentre elas a de que onde o *Isso* estava, o eu deveria advir. E, ainda, o que traz conseqüências bem diferentes: onde *Isso* estava, eu devo advir. E, na tradução para o espanhol, ainda pode-se encontrar: *Donde era ello, ha de ser yo* (p. 3146). “Eu”, “yo” aqui entendido não como “ego”, mas como o “Je” do francês, em Lacan; diferentemente da significação entendida a partir do *Moi*, o *Je*, para Lacan, é o sujeito do inconsciente. Um *Eu* que originalmente – se é que posso falar aqui dessa forma – adveio do *Isso*. Um *Eu* que possa ampliar seu campo, desenvolver sua organização e, de alguma forma, apropriar-se de novas partes do *Isso* (Freud). “Eu devo tornar-me Eu onde o [isso] se encontrava, Eu devo advir, devo assumir o seu lugar onde o isso se encontrava. O Eu aqui aparece como o sujeito que a análise procura trazer à tona: um Eu que assume a responsabilidade pelo inconsciente” (FINK, 1998, p. 68).

⁷⁶ Que marca a passagem da estrutura do Aparelho Psíquico da tópica espacial – consciente, pré-consciente e inconsciente – para a tópica das instâncias psíquicas – Isso, Eu e supereu.

⁷⁷ Tradução minha.

⁷⁸ Mesmo sem utilizar tal conceitualização.

Se traduzirmos a expressão freudiana sob uma das formas, encontramos um sujeito que recebe a ordem, talvez externa, de que “deve advir”; sob a outra forma, trata-se de uma responsabilização ao sujeito a partir de uma afirmativa de que “eu devo advir”. Parece que há um jogo entre fora e dentro, entre assujeitado e responsável, em que ele, o sujeito, sempre escapa.

A posição do sujeito é determinada pela estrutura gramatical da frase: posição de sujeito da frase, de objeto da frase; posição na voz ativa ou na voz passiva; mudanças de posição pela inversão entre sujeito e predicado (...) onde há hipótese [do Outro], conjectura, suposição de que ali, naquela cria humana, há alguém, ali se provoca uma resposta [endereço], ou seja, sujeito (FLEIG, 2009, p. 89).

Dito de outra forma, a criança nasce como sujeito a partir das nomeações (palavras) do Outro – “acontecendo como ser humano a partir dos sentidos que lhe são atribuídos” (RICKES, 2009, p. 67). Esses sentidos – e seus efeitos – são dados a partir da articulação das palavras, ou seja, dependem da seqüência do dito e, principalmente, do processo de dizer. “O mesmo dito, o mesmo gesto, lido em outra cadeia, acompanhado por outras palavras, pode produzir efeitos de sentido completamente distintos e, com isso, construir o mundo e o falante em outro lugar” (idem).

SUJEITO À PALAVRA

Conforme Freud, o *eu* já não é senhor em sua própria casa, o que quer dizer que há um saber não-sabido, inconsciente, como um enigma para esse sujeito. Mas, então, quem sabe? Há um saber suposto. Há um saber que produz interrogação no sujeito, confrontando-o com a falta e com o desejo do Outro: *o que sou e o que o Outro quer de mim?* “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1998a, p. 194). O Outro não como alguém, mas como lugar, é o lugar do código e dos significantes.

O Outro como inconsciente, como alteridade radical para o sujeito é o lugar que se presentifica na fala a partir da linguagem. Ele não se situa

propriamente nem fora nem dentro do sujeito, mas faz parte da ordem do Simbólico que é da mesma ordem da cultura. O inconsciente como o Outro da linguagem significa que não há barreira entre o que é do sujeito (enquanto "seu inconsciente") e o que é do mundo simbólico em que ele está inserido (QUINET, 2008, p. 45).

É através da fala e da linguagem, organizadas na articulação significativa, que se apresenta o Outro do sujeito e, por que não?, o sujeito. A linguagem articula os significantes a partir de suas leis – metáfora e metonímia. A fala, como "presentificação, na palavra, da linguagem [...] implica o sujeito dirigir-se a Outro, implica o reconhecimento do Outro e a articulação em palavras, da demanda e desejo em relação ao Outro" (idem, p. 43). Diferentemente da pura necessidade, em que há um objeto que a satisfaça (fome → seio), na demanda há a dimensão da linguagem, ou seja, de um apelo ao outro. Para um bebê que tem fome, resta-lhe um grito, um choro, um chamado. Quando este apelo obtém resposta, o Outro devolve essa demanda ao sujeito transformada como seu significado – numa resposta à pergunta "O que o Outro quer de mim?", misturado ao questionamento "O que eu quero?". Este significado do Outro, representado em Lacan por **s (A)** é a grafia do desejo. "O desejo se esboça na margem onde a demanda se rasga da necessidade" (LACAN, 1998, p. 828). O desejo se infere da demanda, de seus restos. Não nos traços significantes, nem nos ditos da fala, mas nos intervalos desse dizer, entre os significantes. Esses restos permanecem ali, como supostos e como enigmáticos. E, é na busca de alguma resposta a esse enigma, que o sujeito permanece na tentativa de responder às perguntas expressas anteriormente e, com isso, de constituir seu desejo. Sendo assim, o sujeito se constitui no campo do Outro, na tentativa e na busca das respostas para suas perguntas. Na tentativa de encontrar o desejo do Outro. E o seu desejo. O sujeito é efeito – e não agente – do significativo, do Outro que fala desse sujeito.

O significativo do Outro, que fala desse sujeito, é estruturante e ao mesmo tempo alienante. A impossibilidade de nomear o sujeito faz com que ele seja somente representado, de um significativo para outro significativo. Este significante-mestre (S1) é considerado, então, fundamental, pois produziria o contorno do sujeito. O sujeito, ao identificar – e alienar-se – a esse significativo, é representado

assim para um outro significativo ($S1 \rightarrow S2$). Para Ricardo, a designação "Menino que apanha e bate" é em relação a esse "S1" que funciona como uma linha mestra para sua vida⁷⁹. Se Ricardo permanecer alienado a esse significativo (S1), sem nada perguntar, considera que esse Outro é inteiro e completo de sentido. Identifica-se com esse significativo e petrifica-se. Há nisso uma garantia – pois faz parte da possibilidade de vir-a-ser sujeito – e, ao mesmo tempo, um total aprisionamento, quando não abre-se espaço para o deslocamento dessa posição.

A passagem de uma posição a outra é possibilitada quando a criança se depara com a falta também no Outro. O Outro, ainda que se ofereça como "completo", não deve ser plenamente definido dessa forma e, assim, inscreve-se como um enigma que obriga uma interrogação sobre quem realmente ele é. É essa falta que permite ao sujeito perguntar, pedir contas e também se opor e resistir ao Outro. É o Outro que permite a função simbólica e apóia o sujeito, oferecendo um fundamento, mesmo que fictício, aos seus discursos. Ao questionar-se, inclusive da completude desse Outro – pois, já que ele deseja, a ele falta algo – , abre a possibilidade de uma certa liberdade dessa alienação e, ao mesmo tempo, define a situação do sujeito num eterno deslizamento entre significantes ($S1 \rightarrow S2 \rightarrow S3$, e assim por diante), sem nenhuma garantia e sempre na busca pelo seu ser no desejo – e na falta – do Outro, numa impossibilidade de encontro e, também, numa permanência de movimento.

Com Ricardo, a articulação significativa bater-apanhar determina sua forma de se expressar e está construindo, assim, sua identidade, pois Ricardo já se denomina assim "*Eu apanho (...) Eu bato (...) É assim*". De certa forma, Ricardo provoca isso – vontade de bater, para que ele apanhe – em muitas situações e lugares em que se encontra. Relata que, em casa, essa é a forma de expressão principal. Afirma que, também, essa é a *sua* forma de agir na vida. Provoca os outros para que isso se repita também na escola, com os colegas e com os professores. Os professores não bateram em Ricardo, mas justificaram sua reprovação como uma resposta a suas atitudes. Pergunto, então: nessa situação, Ricardo teve a possibilidade de expressar-

⁷⁹ Ideal.

se de outra forma? O dito se repete. O dizer permanece. Mesmo na escola. Ricardo estava sujeito a essa cadeia significante. Sujeito à palavra. Ao enigma de Ricardo – quem sou? – há uma resposta imediata e repetida. Assim, ele permanece colado a essa condição. A essa palavra paralisada. Palavra que impede o deslocamento da cadeia significante. E impede, como foi citado anteriormente, a “construção do mundo e do falante em outro lugar” (RICKES, 2009, p. 67).

A possibilidade da realização desse deslocamento de significantes e, principalmente, da circulação da palavra, especificamente no ambiente escolar – local privilegiado para tratar das problematizações desta Tese – será melhor debatido no próximo capítulo. No entanto, considero importante já iniciar a discussão que faremos mais adiante, a respeito do *sujeito* em psicanálise, na sua passagem de *sujeito à palavra* para *sujeito da palavra*.

SUJEITO DA PALAVRA

Fala-se do sujeito. Mas o sujeito fala?

“A palavra é, ao mesmo tempo, um ato e o lugar onde o sujeito toma sua responsabilidade desse ato” (SAFOUAN, 2001, p. 83). Responsabilidade, inclusive, pelo nosso destino, a partir daquilo que falamos e, também, do modo como somos falados, a partir daquilo que demarca nossa trama e nosso traçado. O que fazer com nosso destino e com nosso traçado é da ordem da criação. Falo em destino, apoiada em Lacan (2007), quando este escreve, nos *Anexos* do Seminário XXIII, sobre seu encontro com Joyce e suas novas idéias a respeito de sua teoria e sobre o sujeito.

São os acasos que nos fazem ir a torto e a direito, e dos quais fazemos nosso destino, pois somos nós que o traçamos como tal. Fazemos assim nosso destino porque falamos. Achamos que dizemos o que queremos, mas é o que quiseram os outros, mais particularmente nossa família, que nos fala. Escutem esse nós como um objeto direto. Somos falados e, por causa disso, fazemos, dos acasos que nos levam, alguma coisa de tramado (Idem, p. 158/9).

Sem nenhuma garantia, mas num constante movimento; sem conhecimento das conseqüências, mas sempre com possibilidades de escolha. Ou seja, Lacan implica definitivamente o sujeito num ato de criação.

Lacan (1997), no Seminário 2, nos fala sobre os rodeios da vida e na sua incessante procura de sentido. Apesar de Lacan nos avisar que a vida não tem um sentido – e muito menos uma finalidade –, é a partir dessa movimentação, dessa desordem, desse “vai-e-vem”, que há a produção de um resto, ou seja, de saberes – sobre a vida – e, assim, de algum sentido. Um sentido que organiza o sujeito e que o historiciza. Este sentido é da ordem da linguagem; é o ato de nomear que cria algo que sustenta o sujeito – mesmo que seja na obra de ficção, necessária. O indispensável é o ato de nomear, mas não o nome, não uma colagem de sentido imaginário que paralise o movimento metonímico.

O desejo se encontra nessa dimensão intervalar, em que se mantém o processo metonímico, segundo o qual nenhum objeto é contido totalmente em seu próprio nome. Isso é deixado em aberto. Há sempre, dessa forma, uma distância entre o nome e o objeto. E toda nomeação é efeito do trabalho do desejo, mesmo que todo desejo seja aquilo que não é nomeado. Ou, como foi dito antes: o desejo está nesse intervalo. Tais questões são discutidas por Lacan (idem, p. 35) ao articular o *desejo* e a *demanda*:

É na medida em que a demanda está para além e para aquém de si mesma, que, ao se articular com o significante, ela demanda sempre outra coisa, que a satisfação formulada se estende e se enquadra nessa hiância, que o desejo se forma como o que suporta essa metonímia, ou seja, o que quer dizer a demanda para além do que ela formula.

Acredito que permanecer nessa suspensão de sentido não é de maneira alguma tarefa fácil. Aliás, trata-se de um trabalho absolutamente perturbador. É muito “mais fácil” permanecer na busca de “um sentido” ou dQ sentido – como se houvesse A verdade, por exemplo –, dando à vida UMA finalidade e, até mesmo, uma utilidade (cotidianeidade). “Mais fácil” e “menos perturbador”, pelo menos no instante da busca. No entanto, permanece-se no imaginário – no que já foi dito a

respeito da *colagem* – e perde-se o enigma. O enigma é a dúvida, é o ruído, é o jogo metonímico. Não é o objeto e sim o movimento. Aquilo exatamente em que algo do desejo opera.

Pode-se exemplificar esse movimento a partir da entrada do bebê na linguagem, em seu processo de subjetivação, como já foi anteriormente exposto. Resumidamente, no início tudo seria puro ruído (real) – ruído que será objetalizado a partir do olhar materno (imaginário). Depois disso, haveria algo da *coisa* que atravessa o *objeto*, para além de seu nome. É importante que haja o *eixo do imaginário* – eu ideal –, mas é necessário também que haja o corte desse eixo, pelo eixo do simbólico – ideal do eu. Quando isso não acontece, há a experiência da morte, ou melhor, há a experiência da suspensão da castração e, com isso, a sensação de desconforto e a situação de duplo – numa continuidade e, também, num estranhamento –, ou seja, realização do desejo. A realização do desejo é a própria destruição do desejo. Buscar a objetalização é buscar esse tamponamento da falta. É buscar uma resposta certa (A verdade) que está “em algum lugar”, como posse de alguém. Como se o sentido estivesse “ali”, já estabelecido. Com isso, com o lugar do saber definido – e não suposto –, permite-se que o sujeito tome o lugar do objeto e não o lugar de sujeito, que é o lugar de movimento. Ora, ficar nesse lugar do saber definido é ficar no um lugar da impotência, da privação, ou seja: “é mais cômodo sujeitar-se ao interdito (mantém a ilusão que dá para retornar, se nomear, ter) do que incorrer à castração” (Idem, p. 367).

A castração é da ordem do impossível. Isso quer dizer que há a inscrição da falta. E é esta falta que é propulsora da movimentação do sujeito e de seu desejo. O trabalho do desejo é a nomeação, mesmo que todo desejo seja aquilo que não é nomeado. O trabalho da análise é exatamente este: propiciar que o sujeito emergja e assim posso vir a nomear seu desejo. Isso não quer dizer que se trata da tarefa de “des-cobrir” algo, mas sim de criar, fazer surgir uma nova presença que já estava no mundo. É a criação de um espaço de uma possibilidade de enunciação – desde um lugar que o sujeito possa falar. Falar sobre seu desejo. Encontrar-se com seu desejo.

O encontro com o desejo mais possível se dá quando algo do *belo* funciona como uma cobertura – proteção, anteparo – e impede que o sujeito seja engolfado pelo Real. O *belo* mantém a posição do desejo de ser ao mesmo tempo potência e destruição – como falta e plenitude –, ou seja, ele nos protege do real e nos revela. O *belo* está entre o Imaginário – como completude – e o Real – como puro vazio. É o que podemos chamar de *sublimação*, como nos mostra a perspectiva de Lacan, como uma tendência a realizar-se, e não uma realização do desejo/imaginário, como pode ser visto em Freud.

Neste momento, é importante ressaltar que o sujeito, ao fazer a experiência do desejo, está desdobrando a castração. Com isso, em seu processo de subjetivação, o sujeito começa a passar a tomar a responsabilidade das conseqüências de seus atos. Em relação a isso, Lacan (1997, p. 276) no Seminário VII, no capítulo “A função do bem”, nos diz: “Da nossa condição de sujeito, nós somos responsáveis. Porém, a nossa condição é efeito de sentido”. Ou seja, ela não está em nossas mãos, mas, apesar disso, precisamos estar a par dela, nos responsabilizarmos por nossas ações e por suas reverberações e conseqüências, mesmo em relação àquilo que não antecipamos fazer. Desejar implica responsabilizar-se. O sujeito é responsável por seus atos, na medida que deseja.

Nesse processo, o sujeito se marca, é marcado, embora não tenha o domínio da situação nem seja dono das escolhas em jogo. Mesmo assim, o sujeito se responsabiliza pelas conseqüências, por aquilo que ele nem antecipou fazer. O ato ultrapassa o sujeito, até como transgeracionalidade – o que se pode observar, por exemplo, quanto ao poder dos oráculos, nas tragédias gregas⁸⁰. Nas tragédias clássicas, o homem não está à mercê dos deuses, mas desdobra o destino designado a ele pelos deuses. Há uma ação. E um efeito. Os homens ali devem dar conta de suas ações. Assim como de seus efeitos. Lacan se pergunta: como pensar a responsabilidade no âmbito do sujeito do inconsciente – e não da consciência? Ele responde, novamente nos trazendo como exemplo a tragédia: a essência da tragédia é exatamente essa, mostrar a oposição entre o campo das garantias do sujeito, no

⁸⁰ Tema debatido por Lacan no Seminário VII.

qual está alienado ao campo do Outro, e o campo do desejo, ou seja, dos riscos – em contraste com as garantias do campo dos Bens. E completa: “é sempre por meio de algum ultrapassamento do limite, benéfico, que o homem faz a experiência de seu desejo” (LACAN, 1997, p. 370).

No caso das tragédias, há sempre o personagem do “herói”, aquele que vai além desse limite, que entra no campo dos riscos e, assim, entra em contato com seu desejo, ao preço de precisar pagar esse ultrapassamento com a própria vida⁸¹. Vida e morte estão lado a lado. Na tragédia, a morte adentra a vida. E a vida, a morte. Não há como se pensar na vida, sem se pensar na morte. É nessa experiência, nessa travessia entre a vida e a morte, que se dá a experiência no campo do desejo, onde algo do desejo se reflete e se retrai. É uma experiência de “instante”, como “um piscar de olhos”, uma “relampejada”: o sujeito entra em contato com seu desejo (morte) e “volta” (vida). Podemos ver isso em nossa experiência com a linguagem: a palavra é simplesmente a presença da *coisa* (vida) e, também, a sua ausência (morte). Assim como o próprio sujeito que, ao enunciar-se “eu”, através da linguagem, desaparece, precisando, sempre ser apenas representado – ou *precipitado*, com definiria Fink (1998) – por um significante. Ao ultrapassar essa *representação*, entrando no campo do desejo e dos riscos, o sujeito entra em contato, também, com sua morte e, ao mesmo tempo, com sua presença mais real, não representável, o próprio furo, “o sujeito (como precipitação dessa vez, não como precipitado), estabelece um elo entre dois significantes” (Idem, p. 94).

Essa discussão ainda não está encerrada aqui, pois as demais análises dessa Tese, de uma forma ou de outra, remetem novamente à problematização do sujeito e, principalmente, ao questionamento sobre a possibilidade de surgimento do sujeito no âmbito escolar, a partir da circulação da palavra.

E é nesse ponto que pergunto, retomando até aqui as discussões feitas e as relacionando com o tema reforçado anteriormente, a respeito do sujeito na escola: *Há uma dimensão trágica na educação (ou na experiência educativa)?* Começo por

⁸¹ Como em *Antígona*, tragédia grega revista por Lacan nesse mesmo seminário.

uma frase de Lacan (1997, p. 383): “em cada um de nós há a via traçada para um herói, e é justamente como homem comum que ele a efetiva”. Responsabilizar-se por suas ações e conseqüências sem mesmo antes poder prevêê-las faz parte da experiência do sujeito. Se pensarmos no educador – sejam eles os pais ou os professores –, essa experiência acontece e se repete a cada encontro com o filho ou o aluno, no ato de educar. Ensinar e educar são ações que fazem parte do cotidiano dos educadores. Mas, como foi dito, algo além do conhecimento também se transmite, para além da consciência de cada participante, seja ele o educador ou o aluno. E não se pode saber – de antemão – no que vai resultar.

O importante é manter-se na dimensão intervalar, que é o lugar próprio da educação e do desejo: no entre; entre vida e morte, entre presença e ausência; entre completude e falta. Manter-se no entre é transpor um limite. É entrar em contato com a morte. E com o desejo. E, nisso, responsabilizar-se pelo que vem a seguir, imprevisível e inevitável: o processo de subjetivação de sujeitos. Essa é a dimensão trágica da educação. E a dimensão heróica do educador. Uma não existe sem a outra. Se pensarmos nessa dimensão trágica, podemos ver também sua característica catastrófica. Aliás, desde Freud isso já era concluído: o ato de educar é um dos atos ditos impossíveis de serem realizados. E por buscarem essa realização (desse impossível) é que há, também, um ato heróico em cada um dos educadores.

Instaurar a falta em cada um dos alunos é função indispensável do educador – nessa travessia em que permanecemos na ordem do desejo, na dimensão intervalar. O aluno precisa estar alienado ao desejo do Outro – desde seus pais e, também, professores – para, a partir disso, separar-se e constituir-se como sujeito. Algo de heróico e mesmo trágico é vivido nesse processo todo. Penso que a experiência educativa é, em sua essência, uma experiência trágica, em que há a ação – como um ato – de um sujeito, responsável pelas conseqüências de suas atuações, mesmo sem poder antecipá-las. Isso se dá a partir de um ultrapassamento – de cada sujeito – em vista de seu desejo. Ultrapassamento da ordem dos bens, das garantias e do alienamento ao campo do Outro. Um contato com o campo de seu

desejo, com a morte, com o risco. Nisso, repito, configura-se algo de heróico em cada um de nós.

A tarefa educativa, ao se colocar nessa dimensão intervalar, deixando o desejo “entrar” e, com ele, a falta, faz-se trágica – ao responsabilizar-se pela ação, mesmo sem antecipar suas conseqüências –, e é assim que possibilita que um outro também entre na movimentação do desejo, da falta, da castração, da busca, da tragédia, do heróico.

Para continuar analisando o processo de educação e de circulação da palavra na escola para que o sujeito possa acontecer, vejo-me na necessidade de incluir aqui a discussão feita por alguns teóricos – filósofos, educadores e pesquisadores – não necessariamente filiados a um referencial psicanalítico, mas que mantêm interfaces com a psicanálise, e assim se propõem a dialogar com a mesma a respeito da educação contemporânea.

O TRÁGICO NO ATO DE EDUCAR O ATO HERÓICO DA CIRCULAÇÃO DA PALAVRA⁸²

Para enxergar as coisas sem feito é preciso não saber nada
[...]
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feito
Manoel de Barros (2002, p. 35).

Eram nove horas da manhã, as crianças já estavam no segundo período de aula e eu me encontrava na sala dos professores. André, aluno da segunda série, entra na sala, com aquele seu jeito peculiar: os olhos sempre em movimento, as mãos sempre tirando o cabelo do rosto, um pouco suado. André parece uma criança permanentemente ansiosa, como se estivesse, esperando alguma resposta, para algo não muito claro.

Estou com dor de dente e a professora disse para eu vir aqui.

André estava apresentando muitas “dores” – de cabeça, de barriga, de dente – no último mês, o que a professora interpretava como *chamar atenção, que ele não tem em casa*. E mais: *como ele não está acompanhando a turma, não gosta de ficar em sala de aula*.

Digo para ele: *Senta aqui um pouco, vou te servir um chazinho que temos aqui, ele é milagroso*.

O “chá” – de camomila, ou qualquer outro disponível no dia – era servido com uma grande frequência para os alunos. A idéia de ser “milagroso” é das professoras mais antigas e acabou sendo utilizada pelas demais também. No entanto, em muitas situações, esse ato – de oferecer e servir – já se tornara automático, ou seja, o chá era servido e a professora seguia normalmente suas atividades. Servi o chá, pedi

⁸² Utilizo aqui, neste título, as expressões “trágico” e “ato heróico” remetendo-me às tragédias gregas, aos heróis e às suas versões e discutidas em Psicanálise, principalmente por Lacan no Seminário VII “Sobre a ética em psicanálise”, com a intenção de continuar as problematizações iniciadas no final do capítulo anterior a partir da seguinte pergunta: *Há uma dimensão trágica na educação (ou na experiência educativa)?*

para André esperar um pouco, antes de tomar, já que estava quente demais. E sentei ao seu lado.

‘Tá tudo bem na aula? O que vocês estão fazendo hoje?’

André conversou comigo, principalmente sobre sua casa, sua vida, o cotidiano, nos tempos mais recentes, de estar morando com a avó. Havia muita movimentação na sala – como de costume –, mas eu escutava André, preocupava-me com sua “dor de dente” e, também, em ouvi-lo falar sobre outras coisas. Até que, de uma hora para outra, sem mesmo ter tomado o “chá milagroso”, André me agradece e quer voltar para aula, pois aquele *tempinho de conversa fez passar a dor*.

A partir do fato narrado acima, preocupo-me em analisar aqui diferentes possibilidades da circulação da palavra: seja numa versão imaginária, em que a professora só vê um significado – e único – para o comportamento de seu aluno⁸³, seja na percepção das *coisas sem feitiço* (BARROS, 2002), a partir de uma abertura dos sentidos. Sendo assim, a *dor de dente* pode significar muitas coisas, ou melhor, pode estar referida a diferentes sentidos. Penso no tempo que André estava precisando para se acalmar. Não, ele não queria simplesmente *chamar a atenção* e nem *estar fora da sala de aula*. Talvez ele precisasse apenas sair um pouco, acalmar-se, inclusive para poder voltar e aproveitar⁸⁴. Volto aqui a ressaltar: “acalmar-se”, no caso de André, tem a ver diretamente com algo que foi possibilitado por uma circulação de palavras, por um processo simples e ao mesmo tempo complexo de comunicação, por um olhar, uma escuta, um endereçamento, enfim, um reconhecimento. Avalio, também, nesta discussão, a relevância da “passagem das palavras”: no caso, eu estava diante de um gesto de tradição, de algo passado das professoras antigas para as mais novas, quanto ao *chá milagroso*. Minhas indagações têm a ver com isso, com gestos e práticas similares: como se dá essa transmissão de

⁸³ E aqui me pergunto se há alguma circulação e não uma fixação da palavra.

⁸⁴ Pensei na palavra “render” ao invés de “aproveitar”, mas assim estaria indo de encontro ao que quero defender nesta Tese. No entanto, podemos afirmar que a saída do aluno, certamente, também estaria relacionada a um melhor rendimento em sala de aula. Ou seja, as situações jamais são cenas ou atos isolados: elas se relacionam, como numa cadeia, como numa costura.

uma tradição, nos espaços escolares? Com qual propósito certos ditos, como o do chá milagroso, são “criados”? E que lugar assumem tais práticas em nosso tempo?

Interessa-me expor aqui a cena vivida por mim e André, intermediada pelo “chá milagroso” e pela circulação de palavras, pois lembro que o ocorrido me fez pensar, até causou-me um certo espanto. Quando entrei nesse colégio, com o cargo de orientadora, meu primeiro gesto foi o de observar: observar os comportamentos diários, as rotinas, as ordens, a obediência – ou não – dos alunos, a postura dos professores, e assim por diante. Recordo que o evento do “chá milagroso” logo surgiu entre alunos e alguns professores em diferentes momentos, e havia em mim um pensamento recorrente: *Pra que isso? O que isso quer dizer? E com qual objetivo? Alunos da quarta série vão “cair” nessa história?* Mas as dores – de cabeça, de dente, de barriga –, aquelas cujos diferentes sentidos as professoras mais antigas percebem, para além exatamente de uma dor física, eram sempre tratadas com esse “chá”. *Tudo bem, quando precisar, vou também recorrer a essa saída*, pensava. Naquela situação narrada acima, percebi que aquele era o momento de me valer do “chá”. *E não é que deu certo?*, pensei, para minha surpresa. De imediato, pude notar que o “chá” vinha acompanhado com algo a mais: minha atenção. Não uma atenção por atenção, como se eu disfarçasse um descrédito em relação à “verdade” da dor. Mas de um reconhecimento, de um olhar, de um espaço de troca, de uma *conversinha*, como bem expressou o aluno. *O que fiz? O que aconteceu aqui, agora, entre mim e ele?* Este era meu espanto, esta era a minha pergunta.

A posição assumida por mim, de *nada saber*, possibilitou-me ver as *coisas sem feitiço*, como diz Manoel de Barros: estava diante de um acontecimento que tinha suas raízes num passado, numa tradição entre as professoras, mas que foi renovado ali para mim, numa particular situação e numa genuína relação. O gesto, a cena e o pensamento sobre ela falam da possibilidade efetiva de darmos atenção a novos sentidos para o que sucede – neste caso, nas situações escolares com crianças. Tratava-se ali de um novo sentido sobre modos de interpretar “erros” ou “problemas” das crianças. Já não se tratava daquele sentido colado às significações petrificantes e repetitivas do universo escolar: *ele só quer chamar atenção e sair da*

aula. Tratava-se, sim, de um outro sentido – por vezes impossível de expressar, por completo, em palavras, como tento fazer aqui.

COISAS SEM FEITIO COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA

Walter Benjamin⁸⁵, um autor rico e de pensamento aberto, poético até, é considerado de crítico literário a filósofo; pois esse autor trabalha com a dimensão da linguagem para além de sua instrumentalidade de comunicação e transmissão de conhecimento e informação. Lemos em seus escritos formulações que nos falam da dimensão da linguagem expressiva das coisas existentes, uma linguagem que devolve às coisas o poder de se expressarem para além de sua presença física. Linguagem como expressão e, também, como tradução – da linguagem muda das coisas. Ao mesmo tempo em que não se trata de pura convenção e estipulação estanque de um significado, aprendemos com Benjamin e com Lacan que a linguagem também não diria respeito à “essência” da coisa nomeada, mas estaria relacionada ao que há de mais complexo e amplo na condição humana. Conforme Lacan (1998b, p. 277), “é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas”.

“É pela palavra nomeadora que as sensações tornam-se distintas. Em outros termos, só se vê o que se nomeia. Nomear violenta o real e, ao mesmo tempo, dá acesso a ele” (MURICY, 2008, p.84⁸⁶). Ter acesso ao real não significa, porém, encontrá-lo, possuí-lo. Algo sempre escapa. Algo permanece inaudito e inexpressível, mesmo pela palavra. Algo, enfim, permanece de certa forma para sempre desconhecido. Como numa tradução: sempre há algo que se perde do original, ao ser traduzido, seja de uma língua a outra, seja no momento em que tentamos traduzir as coisas em linguagem. “Há um estranhamento que vem da constatação da distância inexorável entre o dito e o que se quer dizer” (idem, p. 82). Nunca há total concordância entre aquilo que se diz e aquilo que se intencionou dizer. Em Psicanálise, o dito – aquilo que é da ordem do enunciado, em que há a presença na

⁸⁵ In: Sobre Linguagem em Geral e sobre a Linguagem Humana.

⁸⁶ In: Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor. *Benjamin pensa a educação*.

fala de um "eu" que diz – é diferente do dizer; este pertence à ordem da enunciação, em que há "algo a mais" que se fala, que o próprio falante – aquele sujeito que diz "eu" – desconhece, mas que é seu. Há um "espaço-cisão da enunciação" (SCHÄFFER, 1999, p. 22), uma divisão de um Eu e um Inconsciente, mas é "no próprio ato de articulação significativa, na enunciação, que o sujeito pode advir" (idem). 'O enunciado de uma fala é da ordem da demanda, mas é em sua enunciação, na modalização do dito, sua entonação, suas pausas, sua cadência, sua rapidez ou sua lentidão, na ênfase ou na eclipse de suas palavras que rola o desejo" (QUINET, 2008, p. 90).

**SÓ A REGRA: O ENUNCIADO
PARA ALÉM, OU AQUÉM DAS PALAVRAS:
A ENUNCIÇÃO, O SUJEITO, A EXPERIÊNCIA**

Dar chá às crianças configura-se como um gesto ou uma prática que, como vimos, não consegue expressar tudo o que ali pareceria tão simples e direto, tão prosaico. Há muito mais nessa cena e nessa formulação lingüística ou nessa frase assim enunciada. Em outras palavras: há sempre um hiato entre o signo, a língua pura e o discurso⁸⁷, aquilo que se passa na emergência desse discurso para além das palavras. Ou para aquém?

Para *além das palavras*, neste caso aqui narrado e analisado, remete ao tema importante da *tradição*, conceito desenvolvido por Arendt (2002), que pode ser entendido como o compartilhamento de um "tesouro comum" entre as gerações; para a filósofa, tal tesouro diz respeito a tudo aquilo que deve ser transmitido do passado ao futuro, à seleção de valores e experiências a serem preservadas e transformadas em histórias, as quais serão passadas de geração em geração. Há, assim, um legado ou uma história em comum entre diferentes gerações. Desenvolverei melhor tal tema mais adiante, na próxima sessão deste capítulo.

⁸⁷ É no humano que há essa cisão da língua. Os animais nascem inseridos na língua, língua pura. Os seres humanos precisam ser inseridos nela e, assim, terem condições de participar da dimensão do discurso.

Penso ser interessante, agora, retomar o que quer dizer o *para alguém das palavras*, destacado anteriormente.

Agamben (2005) pergunta-se sobre a possibilidade – ou não – de recuperar-se a experiência pura e original não contaminada por uma determinada forma de nos relacionarmos com o real. Para o autor, há uma *in-fância* do homem, lugar dessa experiência pura e muda, anterior à linguagem, mas que não cessa de existir quando a criança entra no mundo da linguagem e da palavra,

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se, aliás, ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Idem, p. 59).

Segundo a filosofia de Agamben, assim como na psicanálise lacaniana, o sujeito é apreendido através da palavra, nesse átimo do discurso, configurando “a apercepção transcendental como um ‘eu penso’” (Idem, p. 56)⁸⁸. Numa enunciação, o sujeito organiza as palavras, profere seu discurso de forma particular; e é por isso que Lacan (1986), já em seu primeiro seminário publicado (1953), afirma que a palavra vai além da mediação entre o eu e o outro; a palavra, então, é revelação do sujeito. Nesse sentido, o sujeito está ali, naquele momento pontual. No entanto, logo ao ser proferido, ele já não está mais lá, pois o discurso vira signo. Nesse átimo, nessa emergência do sujeito, dá-se a possibilidade da experiência psicanalítica, que trabalha basicamente com a linguagem e com a fala. Em análise, o sujeito fala e, a partir disso, abre-se espaço para, nessa fala, ele “fazer ouvir o que ela não diz” (LACAN, 1998b, p. 296).

Deve-se falar aqui em “análise”? Ou, com o objetivo de ampliar o campo da psicanálise, falar em “campo transferencial”, na possibilidade de essa situação

⁸⁸ Não há um conceito ‘eu’ que compreenda todos os ‘eus’ que se enunciam a todo instante nos lábios de todos [...] eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e designa o seu locutor. É um termo que não pode ser identificado senão em uma instância de discurso (Agamben, 2005, p. 56/7).

também ocorrer, por exemplo, no espaço escolar? Aqui, nesta Tese, o sujeito em questão é aquele que pode vir a acontecer na escola. Vejamos a narração de mais uma situação tipicamente escolar – pela qual procurarei pensar a discussão teórica psicanalítica acima referida: estava levando os alunos da Oficina pela qual era responsável na escola; eles estavam em fila, para irmos à nossa sala; nesse trajeto, passamos por um painel com “cataventos” expostos, que tinham sido feitos pelas crianças de um outro grupo. Um dos meus alunos me pergunta o que eram aqueles objetos; eu respondo: “*cataventos*”. Alex, que é o primeiro da fila e, por isso, segura minha mão, olha para mim e pergunta:

“Casamento? Por que a senhora está falando sobre casamento?”;
“Casamento? Não, eu falei catavento. Você entendeu casamento?”.

Um breve momento de silêncio. Nesses poucos segundos, eu, sabendo da situação particular da família daquela criança – uma separação atual e difícil –, tive vontade de perguntar sobre o assunto, ou seja, sobre o “*casamento*” de seus pais; por isso mesmo tinha devolvido a pergunta a Alex, mas estava em dúvida se era ou não o momento adequado. Alex, então, de certa forma, me responde:

“Casamento é uma coisa muito chata. Acho que ninguém deveria se casar. Eu não vou casar (...)”.

Fomos conversando até chegar à sala da Oficina, onde, de outra forma, o aluno continuou sua conversa comigo. A idéia de trabalho, naquele dia, era a criança desenhar algo referente a uma lembrança, a algum fato que eles não gostariam de esquecer. Alex demorou, e acabou desenhando um hospital e uma senhora bem velhinha deitada sobre a cama. Duas alunas desenhavam seus bichinhos de estimação que tinham morrido, um aluno desenhava um dia passado no parque de diversão; outro, o encontro com seu pai numa praia em Fortaleza; e eu, meu passeio favorito quando era criança, no Pão de Açúcar, com meu pai. Mas Alex, diferentemente de todos, desenhou uma situação triste. “*Essa era a minha vó que me cuidava*”.

Esse aluno mostrava-se sempre muito fechado, resistente e ansioso; e passou a entrar em contato comigo dessa forma e inclusive a partir desse mesmo tema, no grupo. Suas manifestações iniciavam sempre de uma forma parecida com a relatada acima: confundindo palavras parecidas com casamento, separação, casal, e discorrendo sobre elas. Não pretendo aqui, obviamente, deter-me na análise da história individual de Alex; interessa-me, sobretudo, discutir a experiência desse sujeito, e compartilhada com esse grupo, a partir das possibilidades de abertura e de deslizamento das palavras. Relaciono a experiência vivida por mim e Alex com o que escreve Benjamin sobre experiência, linguagem e infância (1913, 1933, 1936)⁸⁹, aqui sintetizado tão claramente por Agamben (2005, p. 65):

Experienciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história [...] a experiência, enquanto infância e pátria do homem é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra [...] Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem.

Manter-se em viagem é o conselho de Benjamin para que o homem possa seguir experienciando as coisas e não somente vivenciando o dia-a-dia. Crítico da sociedade em que vivia, Benjamin, já nas primeiras décadas do século XX, perguntava-se sobre o declínio da experiência e sobre a possibilidade – ou não – de o homem moderno efetivamente “experienciar” – e não somente “vivenciar”. Se, por um lado, Benjamin (1984) questiona-se sobre a pobreza de experiência a partir da catástrofe das grandes guerras que emudeceram os sujeitos, por outro Agamben (2005) afirma que o cotidiano – atual, e mais do que em qualquer outro momento do passado – já é o suficiente para a destruição da experiência, pela impossibilidade de ele traduzir-se em experiência. Ao mesmo tempo, o autor afirma que “todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma pérola, a própria autoridade” (Idem, p. 22).

⁸⁹ Refiro-me aos textos que Benjamin trabalha o conceito de experiência: “Experiência”; “Experiência e Pobreza”; e “O Narrador”. Benjamin mesmo desliza na construção de seu conceito, ao longo desses textos. Até mesmo questiona-se a delimitação em conceito. Sendo assim, preferimos chamar de idéia e sentido próprios desse autor à “Experiência”.

Então, por que, muitas vezes, parece que o cotidiano já não se traduz em experiência? Por que, em algumas situações como observei na Sala dos Professores, aquele conhecimento antigo, do 'chá milagroso', já não surtia o efeito esperado⁹⁰? O que, ao contrário, tinha se passado comigo e propiciado uma espécie de "acontecimento" especial⁹¹? Parece que alguns professores repetiam aquele gesto quase sempre num automatismo sem sentido. Será que isso acontecia, pois esses professores não assumiam, ali, um posicionamento de autoridade – de alguém que tem um conhecimento, um saber que lhe foi transmitido? Nem tampouco assumiam a importância da palavra nas relações, palavra como reconhecimento, escuta e possibilidade de circulação de sentido?

Na sessão a seguir, passo a discutir alguns elementos da crise anunciada por teóricos do início do século passado: Hannah Arendt – com a crise da autoridade e da educação; e Walter Benjamin – com a crise da narratividade e a importância da experiência, de forma a produzir uma possibilidade de reflexão em torno das experiências escolares e do lugar do sujeito.

EDUCAÇÃO, AUTORIDADE E EXPERIÊNCIA

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

(ARENDR, 2002, 247).

Os autores Arendt e Benjamin, com seus conceitos de *autoridade* e de *experiência*, têm sido fundamentais para o campo da Educação, e aqui, particularmente, para o debate que realizo nesta tese. Inicialmente, cabe ressaltar que, na tentativa de definição de cada um dos conceitos acima, torna-se extremamente difícil separar *autoridade* e *experiência* e, ambos, da educação.

Larrosa (2002, p. 26) resume o conceito de experiência (*Erfahrung*) como:

⁹⁰ Fazer com que as crianças melhorassem nas suas "dores" e voltassem à sala de aula.

⁹¹ Assim como a situação da Oficina, com o aluno Alex.

[...] algo que vimos sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, e da paixão [...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. É um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. O saber está em nós, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Idem, p. 27).

Mello e Souza (2005, p. 5) complementam que a "Erfahrung se situa na interface entre o que é coletivo e o que é singular, entre o que é do conhecimento estabelecido pela tradição e aquele que irrompe, fazendo um furo no que se afigura como perfeitamente estabelecido".

Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada, quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (BENJAMIN, 1989, p. 105).

Com essas definições, percebe-se também que outro conceito entra em questão nesse debate: o conceito de tradição. E, quando se fala sobre a interface entre o coletivo e o singular, pode-se incluir aí os conceitos de transmissão e narração. Ao trazer os conceitos de tradição, transmissão e narração, com o objetivo de contemplar o de experiência, acabo por relacionar experiência e autoridade. E todos, com a educação.

Costa (2001, p. 67) afirma que "há um ponto de concordância entre Benjamin e Arendt, na constatação de uma estreita interligação entre autoridade-experiência-representação". E Pereira (2006, p. 62) acrescenta que se pode trabalhar basicamente com três conceitos de Benjamin e relacioná-los com a educação: "O saber que constitui o que se conta (tradição); aquilo que se conta (experiência); e como se conta (narração)".

Quando definimos experiência como “aquilo que se conta”, constatamos que “aquilo que se passa”, ou seja, um acontecimento vivido, ou uma vivência (*Erlebnis*), isso se transforma em experiência exatamente ao ser narrado, ao ser transmitido. O que quer dizer também que a experiência “é”, ao ser compartilhada. “A verdadeira experiência é, com efeito, falante, ela não cala, ela faz falar” (Idem, p. 65).

Sábio é, portanto, o indivíduo experiente, aquele sujeito que não só soube acolher a experiência viva da tradição como também transmiti-la, comunicá-la (...) Sabedoria é uma forma de relação com o mundo ou o outro (...) é o elemento presente na narração (Idem, p. 64).

Benjamin (1936) dá a palavra ao Narrador, uma figura como o “sábio”, como aquele que sabe dar conselhos, que sabe contar uma história, que acolhe a experiência que lhe foi contada, a sua própria experiência, e ao mesmo tempo inclui, nesse gesto, a experiência daqueles que o escutam. O Narrador é, em última análise, o próprio sujeito da experiência. Eis sua sabedoria e sua autoridade. O ato de narrar e, com isso, de intercambiar experiências, implica uma hierarquia, ou seja, uma posição de autoridade e de distanciamento entre o narrador, aquele que sabe dar conselhos, e o ouvinte, o jovem que, através da narrativa, da educação, conhecerá a história, sua tradição e sua herança e, assim, poderá interagir com o passado, incluir seu presente e contar sua história. Pois, conforme Larrosa (2002, p. 21): “O homem é palavra (...) é enquanto palavra (...) se dá em palavras (...) o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”. E incluo, aqui, a necessária importância da circulação da palavra e o papel indispensável do *narrador*, entendido como também uma figura da educação, um professor que tem algo a transmitir, em abrir esse espaço de circulação.

O objetivo do Projeto em Oficinas, desenvolvido pela escola em que trabalhei, é de transformar a sala de aula em um lugar de interação, um espaço em que se aprende brincando, um momento de compartilhar experiências e troca de conhecimentos diversos, para além do conteúdo programado para cada etapa escolar. Assim, criaram-se oficinas de contação e montagem de histórias, de poesias, de realização de um livro, de experimentos científicos, de construção de um *blog*, de

teatro, entre outros. No primeiro dia da Oficina "Minha História de Vida"⁹², a história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* de Mem Fox (1995) foi contada para os alunos.

De que trata essa narrativa? Eis uma síntese. Guilherme era uma criança que morava ao lado de um asilo de velhinhos. Certo dia, ouviu seus pais lamentarem a respeito de uma das residentes do asilo – Dona Antônia –, pois ela havia perdido a memória. "*Mas o que é memória?*", perguntou Guilherme. O menino fez essa pergunta para os pais e para seus amigos, velhinhos do asilo. Obteve respostas diversas: "*É algo que você se lembra?*"; "*É algo quente?*"; "*É algo antigo, meu caro?*"; "*É algo que o faz chorar, meu menino?*"; "*É algo que vale ouro?*"; entre outras. Com essas informações, o menino foi atrás de objetos com essas qualidades, como, por exemplo, uma caixa de sapatos antigos, com umas conchas lá guardadas há muito tempo, uma medalha que tinha ganhado de seu avô, um ovo quentinho recém tirado do galinheiro – que entregou um a um para Dona Antônia. O final da história é que Dona Antônia, a partir da experiência com aqueles objetos, começou a lembrar-se da própria história, reencontrando-se de certa forma com uma memória "perdida", por meio da ajuda de "*um menino que nem era tão velho assim?*".

As crianças, logo ao final da história, questionaram-se sobre o fato de uma criança poder ter ou não memórias. No meio dessa discussão, começaram a trazer algumas de suas lembranças: uma aula do dia anterior, férias que já haviam passado, uma história de natal, entre outras. Geralmente, quando uma criança começava a falar, acabava por impulsionar lembranças em outras. Concluiu-se, assim, que elas, apesar de novas, como o personagem Guilherme, também tinham suas próprias lembranças. Ficaram, então, com a tarefa de trazer, para o próximo dia, um objeto que os fizessem recordar uma história qualquer. Vejo agora que essa Oficina tinha como objetivo o princípio básico desta Tese, ou seja, tratar da questão fundamental do compartilhamento de experiências. Contar e ouvir histórias. Construir história. Seguir Lacan (1998b), nesse objetivo de deixar circular a linguagem e a fala, não como informação, mas particularmente como evocação.

⁹² Realizada no primeiro semestre de 2008.

O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando (Idem, p. 301).

Não se sabia o que esperar da Oficina e de toda essa experiência, para cada um dos participantes. Mas balizados no ato de evocar – como em psicanálise –, lembramos do conceito de história, em Benjamin (1993, p. 229), como “um tempo saturado de ‘agoras’”, em que o autor aponta para a relevância de uma história aberta, com a possibilidade de reconstruções e novas elaborações, e não para um passado eterno e fixado – e sim um passado “capaz de identificar no passado os germes de uma outra história” (GAGNEBIN, 1993, p. 8). A narrativa, outro conceito benjaminiano fundamental (1993), dá-se basicamente *em palavras*, palavras que passam de uma pessoa a outra, mas que jamais explicitam tudo. Há sempre, nesse ato, a abertura, a possibilidade de o ouvinte interpretar a história como quiser. Aqui, o conceito de *conselho* assume outro sentido, bem distinto do que é usado no senso comum. Para Benjamin, “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Idem, p. 200). Aconselhar é deixar a história aberta para novos entendimentos, para novas perguntas e, desta forma, para novas construções da própria história inicialmente engendrada.

O movimento do sujeito, nessa perspectiva, seria ver-compreender-concluir, sincronicamente. A atividade do sujeito é a de um ser interpretante; mas há que se frisar que sempre há a “presença de uma falta”, ou melhor, de uma hiância, entre o objeto e a interpretação. Essa diferença é que traz a dúvida. “A dúvida é o motor do menor de nossos atos” (COSTA, 1998, p. 78). Arendt (2000, p. 287) complementa: “a principal característica da dúvida cartesiana é a sua universalidade, o fato de que nada, nenhum pensamento ou experiência, dela escapa”.

Neste ponto, vemos que há uma relação estreita entre a dúvida e a falta; e ambas, por sua vez, têm a ver com o desejo dos sujeitos de se movimentarem, em busca de respostas e de preenchimento aos vazios e indagações que não cessam de

se mostrar. A falta, conforme nos transmite a Psicanálise, é necessária para a movimentação do desejo e a estruturação de um sujeito. E o que torna possível a experiência criadora é exatamente a existência de uma falta e, com ela, a intenção significativa de preenchê-la, como nos ensina Marilena Chauí (2002).

No entanto, parece existir desde muito tempo e, ainda hoje, a necessidade, criada, de respostas fixas, determinadas e deterministas. É disso que nos fala Arendt (2000, p. 297), ao se referir ao desejo dos matemáticos de estabelecer certezas na consciência dos sujeitos: a mente humana "se convence da realidade e da certeza dentro de um arcabouço de fórmulas matemáticas produzidas por ela mesma". O que se pergunta, assim, obtém respostas em termos matemáticos, por meio de fórmulas exatas. A resposta científico-matemática, aliás, foi a solução criada para, de certa forma, controlar o universo, o qual parecia estar saindo fora do alcance e do poder da consciência humana; com isso, fazia-se (e ainda se faz) a tentativa de tamponar uma dúvida constante, permanente, interminável. Nesse processo histórico, ocorre o que a filósofa alemã chama de "círculo vicioso da ciência", pois "os cientistas formulam hipóteses para conciliar seus experimentos e em seguida empregam esses experimentos para verificar as hipóteses; e é óbvio que, durante todo o tempo, estão lidando com uma natureza hipotética" (ARENDR, 2000, p.300).

Larrosa (1997, p. 52), nesse sentido, faz uma ácida crítica tanto aos objetivos como às técnicas do conhecimento científico, na medida em que estes, por vezes, mostram-se excessivamente "ocupados pela verdade do acontecimento e do funcionamento dos processos, [e] nos deixam abandonados diante do enigma do mundo, diante do sentido de nossa experiência e diante do sentimento precário, porém urgente de nossa própria liberdade". As afirmações que Larrosa (idem) faz a respeito da ciência podem ser transpostas para o que se diz sobre o ensino nas escolas, onde a relação estabelecida com o saber é, muitas vezes, a de aceitação assujeitada e assujeitadora, ou seja, onde há uma relação fechada que isola os que "sabem" dos que "não sabem". O saber vira uma possessão e não mais um desejo.

Que tipo de transmissão ocorre, que tipo de aprendizagem acontece a partir dessa premissa quase religiosa de um saber que é posse plena de alguém? Penso justamente que aprender é, ao contrário, o movimento de questionar, de perguntar; diz respeito ao momento em que o sujeito de alguma forma se relaciona com sua própria dúvida e seu próprio desejo de buscas de respostas. Se o texto é sagrado, e já está dado, o que perguntar? Não há movimentação aí. Ora, o importante é lidar com um saber que não termina, que não tem a segurança das respostas, mas que carrega em si a inquietude das perguntas. Um saber que possa ser permanentemente colocado em questão. Que permita e sugira ao sujeito ir atrás de um novo saber.

Os outros, representantes do Outro na relação com o sujeito, precisariam agir e interagir no espaço dos "entre-lugares", das posições de completude e falta; de suposto saber e dúvida; de se autorizar e falhar. Não é "ou isto ou aquilo", pois se o sujeito permanecer nesse tipo de pergunta-resposta do *isto*, paralisa-se a movimentação do desejo. Ao optar pelo *isto*, ou seja, pela completude, o suposto saber e o "autorizar-se", permanecemos na alienação, impedindo a estruturação de um sujeito desejante. Ao optar pelo *aquilo*, ou seja, pela falta, pela dúvida, pelo "não saber", perdem-se os limites; aliás, nem chegamos a conquistá-los. Ficamos num vazio completo, ausente de desejo.

Atualmente, parece que experimentamos um *aquilo* sem nome, desautorizado de qualquer significação ou pergunta. Pais e professores mostram-se perplexos e por vezes sem ação. Por outro lado, procuramos, insistentemente, por um *isto* que nos nomeie, que nos dê limites, que nos propicie completude. Procuramos respostas em livros de auto-ajuda e, principalmente, em regras ditadas pela publicidade e pelos chamados – principalmente na mídia – "especialistas". Quando digo que "estamos procurando um *isto* que nos nomeie", penso que acabamos por nos "tornarmos" este *isto*, ou seja, um objeto – perdido e alienado na linguagem –, uma identificação objetivante, na fala vazia do "eu". A publicidade, só para citar um exemplo cotidiano, é um dispositivo que fala "com você aí que está sentado no sofá". Na fala vazia, o sujeito não está implicado, pois esta fala volta-se para a comunicação, para o

entendimento e para a busca e a oferta da informação. O sujeito aí se perde na linguagem como objeto. Por outro lado, na fala plena, o sujeito está em questão, dividido pelos efeitos de sua fala e responsabilizado por seus atos e respectivas conseqüências.

A fala vazia não faz efeito, o que quer dizer, num campo transferencial, que não dá acesso ao sujeito, pois está envolta no "eu" e em sua miragem imaginária da declaração e do relato. Em termos benjaminianos, poderíamos dizer, que tal tipo de fala está envolta na miragem da vivência. Ora, mais importante do que a declaração são os lapsos e, com eles, a pontuação oportuna; e é assim que poderemos ter acesso ao sujeito e a sua verdade; e é assim, conforme Benjamin (1993), que a experiência poderá ser transmitida.

Vejamos agora, a propósito, outro relato da pesquisa empírica que fizemos na escola. Gabriel tem 11 anos e está participando da Oficina *Minha História de Vida*⁹³. Esta Oficina não era sua primeira opção; no entanto, na distribuição dos grupos, Gabriel ficou com a segunda opção, até mesmo porque as professoras notaram que o aluno gostava de conversar e contar histórias suas; também gostava de estar comigo, sua orientadora. Mesmo assim, Gabriel foi uma das crianças mais resistentes, no sentido de envolver-se com a proposta de trabalho. Por exemplo, no primeiro dia, em que conversamos sobre lembranças e memórias a partir da contação da história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, já comentada anteriormente, Gabriel fez questão de somente repetir o que foi lido; suas respostas eram dadas rapidamente, de modo a demonstrar que tinha um bom conhecimento do conteúdo e da informação que havia sido passada durante a leitura. "*Mas onde está Gabriel?*", pensava comigo, "*Um menino que sempre precisou falar muito sobre si mesmo, sobre suas perdas, principalmente!*". Em outro momento, mais uma vez, Gabriel nos fornece boas informações sobre o filme *Harry Potter*, quando questionado a respeito de uma boa lembrança que ele tinha a contar. Deixei que assim fosse, enquanto ele precisasse comunicar-se daquela forma. Foi assim que, numa outra proposta, em que solicitei aos alunos que procurassem – em revistas e

⁹³ A Oficina foi realizada no primeiro semestre de 2008.

jornais – algumas figuras, frases ou palavras que pudessem dizer um pouco de cada um deles, Gabriel finalmente “apareceu”. A idéia era, a partir desses recortes, fazer uma colagem-montagem, em uma página para cada aluno, que pudesse, de certa forma, apresentá-los ao grupo. A maioria das escolhas foram recortes de “coisas de que eu gosto”, por exemplo, animais de estimação, praia, signos do zodíaco, esportes. Gabriel precisou de duas folhas: encontrou uma figura da revista “Galileu”, a qual ele assina e que representa o seu gosto pela ciência; mas ele também gosta de geografia, então trouxe um mapa *mundi* e, a partir disso, decidiu marcar todos os países que já conheceu e aqueles que ainda quer conhecer. Por outro lado, também escolheu recortes de figuras de esportes e se intitulou como uma pessoa “*de contrastes*”, “*porque não é só de estudos que eu gosto, apesar de parecer fisicamente*”. Nisso, decidiu definir-se como *Darth Vader*, vilão dos cinemas, dos filmes da série *Star Wars*:

“Além de gostar muito desses filmes, o que quis dizer aqui é que todos temos um Darth Vader dentro de nós. Na realidade, temos uma parte de nós que tem essa vontade de voltar-se para o lado negro da força⁹⁴. Ele é um cara legal. Era um cara legal. Não sei. Mas ele se esconde nessa máscara e nessa capa, para só aparecer o lado ruim’. Não dá vontade de sucumbir, assim, ao lado negro da força?”.

Isso me fez recordar uma história semelhante, vivida por Flávia, uma menina que entrou na escola em 2008, na segunda série. Flávia era uma menina delicada, discreta, tímida, muito educada e inteligente – características parecidas com as de Gabriel. Numa aula em que se estudava sobre animais marinhos, a professora sugeriu que cada aluno escrevesse que bicho cada um gostaria de ser; então Flávia escreveu:

⁹⁴ Expressão recorrentemente utilizada nos filmes da hexalogia de *Star Wars* (Guerra nas Estrelas) de George Lucas. Entre as décadas de 70 e 80, George Lucas realizou a trilogia dos filmes IV, V e VI, para, somente no final da década de 90, realizar o começo da história (I, II, III). Nesses últimos filmes, o diretor mostra como Anakin Skywalker, depois de enfrentar uma infância difícil, foi escolhido pelo mestre Jedi (do “Bem”), pois reconheceu nele um grande potencial de guerreiro. No entanto, por ser uma pessoa ambígua e com várias interrogações sobre seu passado, Skywalker vai transformando-se no vilão *Darth Vader* e, com isso “escolhe” permanecer “no lado negro da força”, ou seja, do lado do Mal.

"Seria um golfinho. Mas, sinceramente – um tubarão fêmea. Porque todo o mundo teria medo de mim e em um toque fugiriam".

A experiência lacaniana, de análise, "permite assistir ao sujeito na revelação que ele faz de si mesmo a si mesmo" (LACAN, 1987, p. 260); isso quer dizer que "o sujeito se constitui na busca da verdade" (LACAN, 1998b, p. 310) e é na sua fala – verdadeira – que o sujeito aparece, assim como sua verdade. Cabe aqui deixar claro que isto se dá como num relampejo, num piscar de olhos; da mesma forma que aparece, já não está mais, mas pode-se dizer que esteve. Como nos diz Benjamin (1993, p. 224),

[...] o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo,

Para Lacan (1998b, p. 257), "o efeito de uma fala plena é reordenar as contingências passadas dando-lhes sentido das necessidades por vir, tais como as constitui a escassa liberdade pela qual o sujeito as faz presente". "É a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura" (BENJAMIN, 1993, p. 37) do presente, articulando-o com o passado e produzindo uma nova história, a verdade do sujeito. O sujeito se reestrutura, reestruturando os acontecimentos *a posteriori*. E é nessa fala que o sujeito se manifesta, ou seja, na historicidade de uma memória, de um passado. Não se pode esquecer da presença do inconsciente nessa fala verdadeira do sujeito. O inconsciente ultrapassa o sujeito e "tudo o que é inconsciente joga apenas com efeitos de linguagem. Trata-se de algo que se diz sem que o sujeito se represente nisso nem que nisso diga – nem tampouco saiba o que diz" (LACAN, 2003, p. 335). É exatamente nas falhas, nos lapsos, nos tropeços de uma fala estruturada que o "eu" não se reconhece naquilo que ele mesmo diz. Parece, aliás, que é realmente um "ele" que fala, um estranho em e a mim mesmo, o sujeito. "Um saber não sabido só se diz em termos de uma verdade cuja fala está por decifrar. Justamente ali onde falha o saber adquirido, surgem tais ou quais traços de verdade: luz e sideração" (JULIEN, 1996, p. 167). Ao mesmo tempo em que "é um saber não sabido" (idem), a resposta já está na própria fala. "O que busco na fala é a resposta

do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta” (LACAN, 1998b, p. 301). A fala é entendida, então, como o endereçamento a um outro, que deve saber sobre mim, um suposto saber que o sujeito deposita em uma figura de autoridade, a qual, ao assumir tal posto, devolve sua “miragem original” (Idem, p. 311), colocando nesse fala uma nova pontuação. “Eis por que toda palavra pronunciada com autoridade determina uma mudança no mundo, cria alguma coisa” (JULIEN, 1997, p. 13).

Portar uma autoridade, como uma identidade. Assumir-se um “eu”, um “eu” que deseja. Responsabilizar-se por sua fala, pelo que diz e, mais, pelo próprio dizer, que surge para além de qualquer controle e mesmo de sua consciência. Portar uma autoridade, como uma figura de suposto saber. Uma figura a quem é endereçada perguntas e que, assim, pode e deve possibilitar ensaios de respostas, desejar que se busquem respostas. Assim, um professor que se sustenta na posição de um suposto saber – e não de uma certeza de saber – pode abrir espaço para a fala do aluno, para o endereçamento e para a pergunta, para a dúvida e para o questionamento. Ele é alguém que deseja um aluno movimentando-se em busca de suas próprias respostas, das suas estratégias de saber, com o objetivo de constituir um próprio estilo de relação com o saber.

Quando me refiro a “estilo”, aqui, penso no processo de apropriação e de reconstrução dos elementos de uma experiência vivida, por parte de quem aprende, e com intenso investimento subjetivo. Isto que dizer que, além do professor, a subjetividade do aluno também está em questão aqui, pois é este que vai se apropriar dos dados passados pelo professor, reorganizá-los e selecioná-los, investindo em determinados aspectos que lhe interessam. Rickes e Stolzmann (1999, p. 43) nos perguntam: “o que torna um objeto passível de investimento – tanto por parte do ensinante quanto do aprendente? Isto nos lança, inevitavelmente, à dimensão do desejo”. Uma das respostas que as próprias autoras nos oferecem é que os objetos passíveis de investimentos talvez tenham relação com aquilo que o professor possa reconhecer como de sua própria experiência, aquilo que se inscreveu como traço nele e que ele reconheça como próprio e, sendo assim, algo que ele

mesmo desejo reencontrar em seus alunos. Para além do ensino, da comunicação e exposição dos conteúdos e das informações – atividades certamente necessárias e que se constituem inclusive como um dos objetivos da escola e da pedagogia –, há algo a mais que acontece, a transmissão. “O termo (trans)missão, que aloja simultaneamente dois significantes: o de ‘trans’, que transcende o sujeito nesta escolha, e o de ‘missão’, ou seja, algo da ordem e uma filiação, por conseguinte, não ensinável, mas transmissível” (Idem, p. 44/5).

O PROFESSOR-NARRADOR E A DIMENSÃO DA AUTORIDADE

Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina
(LACAN, 1987, p. 260).

Ana é professora da Terceira Série do Ensino Fundamental⁹⁵. Esta turma, desde que foi formada na Primeira Série, já dava sinais de que seria uma turma “difícil”, o que quer dizer: agitada, barulhenta, briguenta – dentro da lógica disciplinar de determinado tipo de escola e de professor. Ana sempre gostou muito de música. Quando não está em aula, ela sempre é encontrada com um fone de ouvido, seja dentro de um ônibus, seja quando está preparando sua aula para o dia seguinte. Gosta muito dos *Beatles*, apesar de nem ter nascido na época em que esse grupo tornou-se sucesso. Ana percebeu que a turma voltava agitada, principalmente, depois do recreio⁹⁶ e, assim, ela perdia um bom tempo para acalmá-los e retomar sua aula. Para resolver o “problema”, pôs em prática uma idéia: começou a ter, em sala, um *micro system*⁹⁷ e alguns *cds* com músicas das quais ela gostava. Propôs para turma que, toda a vez que eles retornassem para a sala, teriam dez minutos para “voltar à calma”, mas que não poderiam conversar, caso contrário não conseguiriam ouvir a música. Todos os dias poderiam ouvir músicas diferentes, desde que sempre houvesse alguma música da qual ela própria, Ana, gostava.

⁹⁵ Em 2008, esta escola ainda adotava o Ensino Fundamental de oito anos.

⁹⁶ Ou quando havia um deslocamento entre as aulas, ou seja: ida e volta da sala de Artes ou de Música e, mais ainda, depois da aula de educação Física.

⁹⁷ Aparelho de som portátil.

Assim, a professora ligava o aparelho e, depois dos dez minutos combinados, diminuía o som e contava um pouco sobre a história daquela composição; ora sobre o intérprete, ora sobre a letra, ora sobre o porquê de ela gostar daquela melodia. Começou com músicas clássicas, passando pelos *Beatles* e por obras da música popular brasileira. A turma, sempre muito questionadora e criativa⁹⁸, perguntou se os próprios alunos não poderiam sugerir músicas e levar um *cd* particular, o que Ana aceitou com prontidão. Sendo assim, músicas até mesmo de *heavy metal* foram escutadas, com a mesma atenção e descrição dispensadas às músicas “mais calmas”. Alguns alunos pediam que Ana repetisse músicas como, por exemplo, as clássicas. Cada um, em sua classe, simulava um maestro. Ana encantava-se com o ritmo de seus alunos. Os professores perguntavam-se, encantados, “*como Ana conseguia conter aqueles alunos?*”.

A figura do *Narrador* em Benjamin possui semelhança com a figura do *professor* para Arendt, no que refere ao ato de “narrar” – e transmitir uma experiência –, e dessa forma apresentar aos mais jovens (ouvintes ou alunos) as tradições públicas e as heranças simbólicas em comum. Tal relação entre narrador/ouvinte pode ser vista, assim, também nas relações pré-políticas, como as chama Arendt, na família e na escola, entre os adultos e as crianças. Pode-se dizer que os adultos têm autoridade (a qual as crianças respeitam e escutam), na medida em que esses mesmos adultos têm efetivamente algo a dizer e a transmitir. Ao educador, nesse sentido, cabe responsabilizar-se por assumir que é de fato um representante do mundo adulto e da própria sociedade; tem e assume o objetivo de mostrar o mundo (e suas heranças simbólicas e realizações materiais) à criança, ao mesmo tempo em que assume a tarefa fundamental de receber o novo que a criança, sempre, tem a oferecer. Em educação, isso é que pode ser entendido, simplesmente, como autoridade. Ou seja, não se trata de autoridade como referida à qualificação do professor; trata-se de um papel assumido com clareza e responsabilidade, já que, “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 1997, p. 239). E, além disso, tal papel se amplia para o

⁹⁸ Adjetivos que a professora Ana preferia utilizar, ao invés daqueles anteriormente citados.

trabalho constante de deixar aberto um espaço para que os mais jovens possam, também, interagir, integrar e renovar essa mesma herança.

Permanência e renovação. Passado, presente e futuro. Nem somente um, nem somente outro. Mas uma nova relação entre eles, a partir do encontro das gerações. “A tradição é o fio que interliga as gerações, pois todas tomam para si e reconhecem uma história comum” (FRANCISCO, 2008, p. 35)⁹⁹. Para que isso ocorra, ou seja, para que haja a transmissão dessa tradição e dessa herança, há duas condições necessárias: tanto o narrador, ou a geração anterior deve se responsabilizar e se reconhecer como representante desse mundo, quanto o ouvinte, ou a geração mais nova, devem reconhecer como valiosos esses valores e essas experiências transmitidas. Quando isso ocorre, há efetivamente a transmissão de uma história e de um passado e a possibilidade de os mesmos serem renovados pelos mais novos. Penso aqui na renovação como uma nova forma de inter-relação entre passado e presente. Algo que se dá a partir do passado, porém com preocupações e criações que fazem parte do presente. Benjamin, nesse sentido, critica a escola que pretende transmitir um passado com vistas a um futuro, deixando intocável o presente. Para ele, a escola precisaria encontrar sua identidade narrativa e, assim abrir espaço para as experiências dos sujeitos que participam da prática na escola, para ressignificar a história, encontrando para ela (e atribuindo-lhe) outros e diferentes sentidos. Para Benjamin, a experiência autêntica é aquela “capaz de articular a tradição e o passado ao presente” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 55).

Aqui penso ser interessante contar um fato que me foi narrado por uma professora de História. Ela tinha sido selecionada, no decorrer do ano de 2009, para ensinar História a jovens e adultos. O projeto educacional em questão baseava-se em uma cartilha que deveria ser seguida; no entanto, em seu primeiro dia de aula, a professora não tinha recebido ainda o material. Ao entrar em sala, sem ainda conhecer seus alunos, e no meio do ano letivo, teve uma idéia: solicitou que, como se tratava de uma aula de História, cada um pudesse se apresentar a partir da escrita de uma narrativa, a história de cada um, aquilo que quisessem contar e como

⁹⁹ In: Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor, *Hannah Arendt pensa a educação*.

quisessem contar. A relação transferencial com a maioria dos alunos foi imediatamente instaurada. Eles na realidade se surpreenderam com a possibilidade de aquela professora estar interessada neles, logo eles, pessoas com histórias difíceis, de abuso, de prisão, entre outras vivências duras e difíceis de elaborar. E eles acabaram por contar aquelas histórias, não importando o quão pitorescas pudessem ser. Ainda hoje, passado um certo tempo desde o início daquela prática, alguns alunos seguem contando suas histórias. Ao ser por mim questionada do porquê de tal idéia, a professora não soube responder; o certo é que avaliava aquela atividade como uma forma de aproximar-se dos alunos e, também, de aproximar os alunos em relação aos conteúdos da aula. Um espaço foi, assim, aberto. Pergunto-me: será que nesse caso mantinha-se essa professora como uma figura de autoridade para seus alunos? Penso que, certamente, sim.

Por que, hoje, parece mais difícil a um adulto colocar-se no lugar de autoridade? Refiro-me a um “hoje” como um presente atualizado, tal como já pensado por Arendt e Benjamin. Falo de um “hoje” que parece estar “colado” a uma crise anunciada da sociedade e, com isso, também da educação – crise que impossibilita ou pelo menos dificulta seriamente a continuidade entre as gerações e a eficácia das palavras, compartilhadas numa tradição comum.

DESAUTORIZAÇÃO: quem se responsabiliza pela tradição comum?

Retomo ainda uma vez a experiência com o “chá milagroso”. Na escola em que atuei e realizei a pesquisa de campo, observava atitudes diferentes dos professores, com relação à “tradicional” receita do “chá”: “*Senta aqui que já vou te dar um chá!*”; “*Agora toma logo e depois vai pra sala de aula, porque tu debes estar perdendo coisa mais importante*” – estes eram alguns dos ditos das professoras. Talvez outra “coisa importante” – para além da sala de aula – encontrava-se ali, naquele momento. Contudo, por hora, parece ter sido deixada de lado. Janaina era professora de Artes e gostava de trabalhar com séries mais avançadas. No entanto, a

escola solicitou que ela trabalhasse somente com a Segunda Série¹⁰⁰, naquele ano¹⁰¹, já que a escola estava com dificuldade de contratar outro professor daquela área. Janaina cumpria com suas obrigações: ia buscar a turma na hora, entregava as crianças também no horário; enfim, “dava” sua aula de Artes conforme o planejado e a necessidade da turma. No entanto, o fato é que ela não participava de muitas reuniões de professores, não permanecia na Sala de Professores, não ficava junto com a turma no refeitório na hora do lanche, não programava suas aulas com o grupo – nem com a professora responsável, nem com a coordenadora de série. Ou seja, não estava ali – presente em outros momentos, que não os horários de suas aulas – para perceber a peculiaridade de trabalhar com crianças, para substituir um professor e “ter que improvisar”, para ajudar no pátio, na hora do recreio, ou mesmo para servir o tal “chá” para algum aluno. No dia do Pré-Conselho¹⁰², muitos alunos manifestaram sua insatisfação em relação à Janaina: *“Ela diz que é pra gente não gritar. Mas ela diz isso gritando!”*; *“Sabia que um dia ela ‘tava tão braba que quando bateu a régua na classe, a régua quebrou?”*; *“Eu tenho medo dela”*; *“Eu não gosto dela ... e gostava tanto de Artes ...”*.

Todas as questões críticas envolvidas no comportamento e nas atitudes dessa professora de Artes nos remetem às criativas e instigantes reflexões de Arendt (2002) sobre a crise na educação. Para a autora, a crise na educação não seria apenas pedagógica, mas sobretudo política, tendo em vista a progressiva perda – percebida por Arendt já nos anos 50 do século passado – a partir da perda de força, na sociedade, do espaço público¹⁰³. A escola, ao invés de assumir a relevante dimensão política e pública de sua função, na medida do objetivo político de formar

¹⁰⁰ Do Ensino Fundamental.

¹⁰¹ 2008.

¹⁰² Nessa escola o período avaliativo é bem peculiar. Antes do Conselho dos Professores, a turma encontra-se com a Orientadora Escolar para uma avaliação, tanto da turma, do grupo, das atitudes e comportamentos, como dos professores, suas aulas, ou mesmo sobre a infra-estrutura da escola. Este período é denominado Pré-Conselho. Após esse momento, a turma, a orientadora e, agora, os professores, conversam sobre a discussão anteriormente feita, o que se chama Conselho Participativo, em que alunos e professores podem falar, se explicar e trocar idéias. Somente depois desses encontros, há o Conselho dos Professores, somente com os professores e a orientadora.

¹⁰³ Sobre a esfera pública, Arendt escreve: *A pólis é uma organização única e escolhida. É uma organização política oposta à natural existente na esfera privada (familiar). É uma 'segunda vida'. Há uma grande diferença entre aquilo que é próprio (idion) e o que lhe é comum (koinon)* (Arendt, 2002, p. 21).

cidadãos, juntou-se aos saberes da psicologia, da pedagogia e do pragmatismo, transformando-se numa instituição apenas de ensino e aprendizagem, em que as crianças precisariam ser simplesmente deixadas livres para desenvolver suas habilidades, em detrimento de um objetivo também de intervenção por parte da educação. Qual importância, então, do conhecimento do professor em sala de aula? Se há uma perda de estabilidade desse conhecimento, há, também, uma perda em relação a esse professor e à sua autoridade. Arendt (2002) afirma que vivenciamos um totalitarismo do grupo infantil e, conseqüentemente, um autoritarismo dos professores, em detrimento da autoridade legítima do conhecimento. Autoridade, para a autora, exige obediência, mas exclui o uso de meios externos de coerção, força ou persuasão. Autoritarismo, por outro lado, "não se assenta nem na razão comum nem no poder de quem manda [apesar de quem usa desse meio, acha que detém algum poder]; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia" (Idem, p. 129).

Benjamin (1993) responde a essa problematização, oferecendo-nos a noção de esvaziamento da dimensão da experiência; para ele, já nos anos 40 do século XX, parecia que ninguém já não teria mais nada para contar ao outro. Sem relação de autoridade não há reconhecimento de que a figura do professor tenha algo de interessante a contar. E a recíproca é verdadeira: se, como professores, precisamos somente esperar o desenvolvimento de certas habilidades pela criança, o que o aluno pode oferecer, ou melhor, o que ele pode contar? Vejamos o que nos diz, a respeito, Giorgio Agamben (2005, p. 106):

[...] aos adultos que se servem dos fantasmas do passado apenas como espantinho para impedir que as próprias crianças se tornem adultos, e que se servem das crianças apenas como álibi para encobrir a própria incapacidade de enterrar os fantasmas do passado, é preciso lembrar que a regra fundamental no jogo da história é que os significantes da continuidade aceitem trocar de lugar com os significantes da descontinuidade, e que a transmissão da função significativa é mais importante que os próprios significados. A verdadeira continuidade histórica não é aquela que crê poder desvencilhar-se dos significantes da descontinuidade relegando-os a um país dos brinquedos ou a um museu das larvas (que freqüentemente coincidem hoje em um único lugar: a instituição universitária), mas aquela que aceita, 'jogando' com eles, assumi-los para os restituir ao passado e transmitir ao futuro. Caso contrário, diante de adultos que se fazem literalmente de mortos e preferem confiar os próprios fantasmas às crianças e as crianças

aos próprios fantasmas, as larvas do passado voltarão à vida para devorar as crianças, ou então as crianças destruirão os significantes do passado: o que, do ponto de vista da função significante – isto é, da história – é a mesma coisa.

A CONTINUIDADE NA DESCONTINUIDADE

A novidade, sabemos, sempre desestabiliza. A criança – aqui vista como um ser inserido na cultura, que produz cultura e história – traz o novo, como “uma certa qualidade do olhar” (GAGNEBIN, 1997, p. 145), como intensidade, e não como uma simples novidade que estaria nas coisas a serem observadas.

Aqui cabe uma ressalva que julgo importante fazer. A crítica que se tem feito a respeito da modernidade elabora-se exatamente em torno dessa diferença relativa ao que seria o “novo”, em oposição ao “passado”. A modernidade vê-se marcada fortemente por uma oposição, temporal, entre o antigo, o passado, e o moderno e atual. A revolução iluminista traz a idéia de otimismo e de progresso, fazendo sempre referência à necessidade de uma ruptura com o passado. No entanto, esse novo e moderno logo se torna obsoleto, ou como nos diz Gagnebin (idem, p. 151): trata-se de uma novidade “sempre prestes a se tornar sucata”. Observa-se que o interesse, na modernidade, era exatamente o novo da coisa a ser observada e não a “qualidade do olhar” (idem, p. 145), como apontada anteriormente como uma característica da criança – e também do artista –, contra o perigo de acostumar-se e de acomodar-se. No entanto, a modernidade quer a “coisa” nova, a qual logo perde sua condição de “novidade” e remete o sujeito novamente a uma outra procura, e assim sucessivamente.

A modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque sempre queira mais, mas porque nunca consegue o bastante. [...] A marcha deve seguir adiante porque qualquer ponto de chegada não passa de uma estação temporária (BAUMAN, 1999, p. 18).

Dufour (2005), a propósito dessa discussão, afirma que a modernidade foi marcada justamente por este problema: criticar a tudo e a todos. Segundo o autor, a

modernidade caracterizou-se por conquistas e descobertas (por exemplo, de outras terras), e com isso, de relação entre os povos, ou seja, trocas e choques. Isso quer dizer que a modernidade foi marcada pela coexistência de vários “*Grandes Sujeitos*” que se encontraram, se chocaram entre si e se criticaram mutuamente. Essa multiplicidade de referências¹⁰⁴ acabou por decompor a Lei – paterna e de autoridade – em várias figuras. Por onde seguir? A quem confiar a minha dívida simbólica? Foi próprio da modernidade combater tudo, inclusive a ela mesma, e foi assim que ela caiu na própria armadilha. Para este autor, os sujeitos, por se questionarem tanto a respeito de tudo, viram-se “perdidos¹⁰⁵”, e assim parecem ter permanecido em nossos dias, nos chamados “tempos pós-modernos¹⁰⁶”. Com isso, tais sujeitos suplicam por uma restrição do Estado, pedem que o mesmo cuide da liberdade deles. Será que tal pedido é suficiente? Será que uma imposição, regulamentada “de fora”, do Estado, bastaria para que os sujeitos já não se sintam tão “perdidos”? Haveria um efetivo resgate da autoridade, dessa forma? Hoje, parece que as referências estabelecidas na modernidade estariam ainda disponíveis, mas será que alguma delas dispõe do prestígio necessário para se impor?

A quem esses sujeitos suplicantes por autoridade se referem? Na busca de referências, como figuras de autoridade, uma saída encontrada foi a de auto-referência a partir da formação de gangues, bandos, de pequenos grupos quase sempre rebeldes ou pelo menos resistentes. Essas tribos que se organizam o fazem de forma fechada, instaurando suas próprias leis e valores. E, dentro dos bandos, diga-se, a diferença não chega a ser a “qualidade” mais valorizada; se por algum dos participantes do bando pensar em algo diferente, quase sempre é forçado a mudar, pressionado pelas leis “locais”. Isso quer dizer que, aqui, a sociedade está formando relações duais, entre iguais. E não relações efetivamente políticas, conforme o pensar de Arendt, relações com a mediação de um terceiro, ou seja, de uma lei universal. Não havendo mais essa relação política e mediada por um terceiro, não

¹⁰⁴ Prefiro denominar assim, ao invés de “Grandes Sujeitos”, como faz Dufour.

¹⁰⁵ Coloco essa expressão entre aspas, como já foi exposta e discutida anteriormente nesta Tese, no seu capítulo de Apresentação, pois questiono-me a respeito de serem sujeitos “perdidos” ou, ao invés disso, sujeitos em busca de referenciais outros (e não mais aqueles pré-determinados nas sociedades clássicas).

¹⁰⁶ Deixei essa denominação aqui, pois estou dialogando com Dufour e essa é sua posição. O objetivo dessa Tese não é questionar esse conceito nem qual seja a melhor denominação do tempo atual.

haveria a suposição de um Outro que nos funda. Nem, muito menos, a clareza quanto à responsabilidade de cada um, diante do mundo e dos outros. O sujeito é obrigado a definir-se por ele mesmo, dentro de uma tribo. Ao mesmo tempo em que há uma obrigação de “virar-se por si mesmo”, ausente da relação mediada, pode-se falar em uma espécie de “ganho secundário” para o sujeito, um ganho de desautorização, como nos explicita Maria Rita Kehl (2008, p. 289/90):

A identificação da massa com o ideal representado pelo líder protegeria os sujeitos, um a um, da responsabilidade singular por sua via desejante, seu julgamento, sua resolução, sua unidade (moral) com a castração. Essa é a ‘segurança’ que está em causa nesse tipo de identificações.

Como neuróticos, somos sujeito do desejo. Mas o que queremos? Ou melhor: de que exatamente precisamos? Não estou discutindo aqui o percurso pessoal ou individual apenas, mas o percurso do sujeito inserido na sociedade: o que os sujeitos estão desejando? Ou: algo é desejado por eles, simplesmente? Parece haver, hoje, uma dificuldade maior em nomear o que “eu” desejo, exatamente porque desejar implica responsabilizar-se. Se somos herdeiros da modernidade, de um momento de muitas afirmações e certezas – hoje absolutamente contestadas –, atualmente percebe-se o oposto disso, ou seja, já não portamos uma identidade, ou melhor, as pessoas já não assumem fazer efetivamente afirmações sobre si mesmas. É difícil alguém portar uma afirmativa como essa: “eu penso isto” – muito embora estejamos vivendo numa época em que o narcisismo esteja à solta, e não paramos de falar “eu, eu eu”¹⁰⁷. Na escola, quando eu fazia uma pergunta sobre as mais variadas situações escolares, geralmente as respostas que recebia eram as seguintes: “*isso não é comigo*”; “*disso, não sei*”; “*tem que ver com a professora Lúcia*”; “*já estou indo embora*”, entre outras. Pergunto-me: como se nomeia hoje o “eu”? Nomear-se um “eu”, portar uma identidade – esses são atos relacionados ao registro do Imaginário e da sua consistência. O ato de nomear cria algo que sustenta o sujeito, algo da ordem da linguagem que cria um sentido, mesmo como obra de ficção necessária.

¹⁰⁷ Refiro-me aqui a um tempo em que nos voltamos excessivamente para nós mesmos, em que somos convidados a não sair de nós mesmos, como é possível ver, repetidas vezes, na mídia, na publicidade, em programas de sucesso mundial como o *Big Brother*. Esse excesso de “eu” é bem diferente da afirmação de si como inscrição e gesto de assumir responsabilidade pelas nossas opções políticas, educacionais, filosóficas, existenciais.

Nas tribos, por exemplo, o registro do Imaginário é sublinhado pelo líder e a consistência passa a ser dada por atitudes e estéticas delimitadas (desde o comprimento dos cabelos, até a cor das camisetas). E por que não? As marcas. O mercado, a publicidade e a mídia se aproveitaram como nunca dessa busca simbólica, para dar referências aos sujeitos, aos sujeitos em bandos. Nesse momento entra a inteligência do mercado diante de “sujeitos perdidos”, o que acaba por instituir uma nova servidão para eles. O que o mercado hoje parece querer é o domínio do “núcleo primeiro da humanidade: a dependência simbólica do homem” (DUFOR, 2005, p. 198). Mas ao invés de oferecer aos sujeitos as grandes narrativas da modernidade, ou seja, ao invés de oferecer a palavra e a produção de sentido, ele oferece a mercadoria. E a mercadoria é ela por ela só, sem seus referenciais simbólicos, carregados de sentidos e de história. É assim que se formam sujeitos “liberados” da crítica e da neurose, mas igualmente perdidos e “abandonados”, capturados pela procura da coisa – a coisa pura, que é a mercadoria – e seguidores das ordens do mercado, a partir da publicidade¹⁰⁸.

O mercado estaria efetivamente ocupando um lugar fundante dessa nova forma de servidão simbólica, própria de uma sociedade que Dufour denomina de *ultraliberal*. O “liberal” dessa cultura está na promessa do “tudo pode”. Zizek (2006) acrescenta que a sociedade caracteriza-se para além do *liberal*, ou seja, ela se torna plenamente *permissiva*, e é assim que perde a autoridade. A permissão de gozo e satisfação, ao se tornar uma obrigação, faz com que o prazer, como meta, vire desprazer, pois “o paradoxo central do gozo é que não se pode tê-lo diretamente como objetivo; ele é sempre um subproduto” (Idem, p. 143). O encontro com o gozo absoluto, o *mais-gozar*, é algo mítico, ou melhor “esse gozo, por ser perdido, torna possível todos os outros gozos [...] o circuito de gozo se estabelece a partir da perda de gozo” (COSTA, 2008, p. 76). Voltamos a um outro paradoxo: se esse gozo é capturado, na tentativa de realizá-lo, paralisando o circuito, como a obrigação de gozar possibilita a movimentação do sujeito desejante, sempre em busca?

¹⁰⁸ Por exemplo, não é a TIM que deve me dizer, ou melhor, me ditar – como numa tirania - a partir da fala do cantor Marcelo D2, que os pais precisam falar mais com seus filhos, “*nem que seja pelo celular*”. Prefiro ficar com o título da música dele mesmo, “*À procura da batida perfeita*”, que me remete a uma busca de algo novo, à procura de um rumo. Esse rumo pode ser encontrado ao sermos orientados por um Outro, aquele que supomos saber o caminho, a autoridade.

No segundo semestre de 2009, o canal GNT¹⁰⁹ estreou um *reality* britânico sob a forma de documentário, em quatro episódios, intitulado “Esqueceram de nós – a vila das crianças”. A série mostra a rotina de crianças de oito a 11 anos, divididas em dois grupos. De um lado estão dez meninos, do outro dez meninas. Ambos passam duas semanas sem a supervisão dos pais, vivendo em uma vila e responsáveis por si próprias. O objetivo era que as crianças conseguissem construir uma comunidade. Ao longo dos capítulos, intercalavam-se depoimentos de algumas dessas crianças. Nisso, uma menina, de 11 anos, acabou por resumir o que Zizek (2006) nos mostrara anteriormente:

“A gente tem que fazer tudo o que a gente quiser”

Inicialmente vista como uma brincadeira divertida para as crianças, aos poucos, nos grupos mostrados no programa, foi se constituindo uma organização – para distribuição dos quartos, horários, comidas, dinheiro –, assim como lideranças, brigas, a partir de opiniões opostas entre integrantes, entre outras situações; constituía-se, dessa forma, uma série de regras, restrições e limitações.

O filme *A Praia* (2000)¹¹⁰ também nos diz de uma busca de um “Paraíso”, numa ilha distante, em que se encontrava uma sociedade secreta e permissiva – a princípio, o sonho da maioria das pessoas. Aos poucos, no entanto, percebe-se que há muitas leis, leis demais, numa relação autoritária entre a comunidade e as lideranças. Lembro desse filme como uma forma de dialogar com Zizek¹¹¹ (2006, p. 143/4) sobre a tentativa do movimento *hippie*, na década de 60, e a:

[...] política de gozo que emergiu dele, opondo-se à chamada repressão burguesa [em que] essa aparente abolição da autoridade gerou uma autoridade ainda mais sufocante: uma espécie de comunidade falsamente igualitária, na qual as proibições eram ainda mais radicais e intrusivas.

¹⁰⁹ Canal de televisão fechada.

¹¹⁰ Originalmente intitulado *The Beach*, filme do diretor Danny Boyle, produzido em 2000.

¹¹¹ Autor que se caracteriza pelas criativas relações entre o cinema (dentre outras produções culturais) e toda a discussão teórica, filosófica e psicanalítica por ele formulada.

Pode-se dizer, com isso, que atualmente o mercado, por um lado, acabou criando um verdadeiro processo de desinstitucionalização social; ou seja, se tudo é permitido, permite-se também e plenamente a transgressão dos interditos, a quebra das instituições, a total autonomia de cada um. E, por outro lado, esse mesmo mercado assumiu um posto de referência, substituindo as figuras de autoridade que se pode dizer que sofreram dura queda, a partir da modernidade.

Em sociedade, a Lei é simbólica, assim com a ordem que ela sustenta. A transmissão da Lei, no entanto, depende também de certa consistência imaginária, cuja eficácia passa pelo que chamamos de versões imaginárias do Outro. O lugar imaginário do Outro, na vida social, é ocupado por figuras de autoridade – moral, religiosa, política ou, às vezes, como em nossos dias, puramente ficcional – que emitem enunciados capazes de simular respostas ao enigma do ‘que o Outro quer de mim’? Toda ordem social necessita, para se estabilizar, desses dispositivos agenciadores do desejo, em sua dimensão de desejo do desejo do Outro – o qual comparece na vida social, portanto, de um lado, sob a forma simbólica da Lei e da linguagem e, de outro, sob formas imaginárias – herdeiras daqueles que Freud denominou os ‘seres de amor’ na vida infantil – que indicam aos membros de uma sociedade as condições de sua inclusão no laço (KEHL, 2009, p. 30).

O que foi feito, hoje, de espaços institucionais como a família, a escola, a igreja, os partidos políticos? Se o mercado – e a mercadoria – tomam o lugar daqueles, sob uma forma imaginária, representante dos “seres de amor na vida infantil” (Idem), qual seria a forma simbólica da Lei que hoje circula? Seria a promessa de que “tudo pode”, em que a proibição já não está mais em jogo, voltando-se para a impossibilidade do sujeito e, com isso, de seu eterno fracasso? Ora, se algo for proibido, então não posso nem devo. A impossibilidade, ao contrário, oferece a esperança de realização¹¹². Se puder, então, devo, mas não consigo, pois é impossível.

Uma impossibilidade que não se traduz em interdição deixa o sujeito à mercê do gozo do Outro, que se traduz através do imperativo superegóico, muito mais inibido do que se supõe: se você pode, você deve [...] Daí decorre também que o sentimento de insuficiência seja a mais perfeita tradução contemporânea da velha culpa do sujeito diante dos imperativos do gozo do supereu, que se fazem mais rigorosos na medida em que se aliam aos significantes da vida social (Idem, p. 295/6).

¹¹² Neste caso, refiro-me à impossibilidade própria do sujeito, no entanto, apontado a ele como se fosse somente sua, ou seja, ao outro caberia a possibilidade.

Os imperativos atuais – Goze! Não renuncie a nada! – remetem a essa busca frenética por mercadorias e por informação, as quais imediatamente são desprezadas e trocadas por outra, e assim sucessivamente. As sofisticadas tecnologias de comunicação e informação associam-se à velocidade, e o tempo torna-se uma utilidade, como se jamais pudéssemos perder qualquer coisa: “atente-se a tudo, absorva o máximo que puder”. Esse excesso trouxe, paradoxalmente, pobreza e isolamento.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência [...] Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Não me coloco aqui numa posição saudosista nem no lugar daqueles que defendem uma visão catastrófica do mundo; ao contrário, assumo a necessidade e a urgência de problematizar o presente, aquilo que está acontecendo aqui e agora, como as coisas estão andando e o que podemos fazer com essas tantas novidades e transformações. Como o próprio título desta parte do trabalho nos diz; problematizar a continuidade na descontinuidade. Será que nossa vida hoje seria tão catastrófica assim? Será que não podemos operar a partir desse novo e, assumindo o presente, pensarmos genuinamente em diferentes forma de modificar nossa “qualidade de olhar”, retomando o que nos diz Gagnebin (1997, p. 145)?

É justamente a partir de um exemplo do mundo contemporâneo e da publicidade que levo tal debate adiante. Deparei-me a poucos dias¹¹³ com uma propaganda do *Grupo Santander* cujo *slogan* dizia: “*Um mundo melhor para nossos filhos. E filhos melhores para nosso mundo. Vamos fazer juntos?*”. Posso dizer que fui surpreendida com isso, pois percebo, hoje, a facilidade dos adultos de reivindicarem um mundo melhor para seus filhos: melhoria na escola, maior qualificação dos professores, investimento maior nos chamados “conteúdos escolares”. E isso parece ocorrer não somente na escola, mas em relação à política e à ecologia, só para trazer outros exemplos. Permanece aquilo de que falei anteriormente: há um pedido que se faz “para fora” e “de fora”, sob a forma de:

¹¹³ Veiculada pelo canal fechado da NET, Sony, em 26 de dezembro de 2009.

"*Façam vocês!*", como querendo dizer: "*Meus filhos merecem.*"¹¹⁴. Sublinho aqui a permanência dos pronomes em primeira pessoa, "*meus filhos*", como se somente os "meus" merecessem um mundo melhor, reduzindo ainda o político a algo daquilo que é privado. Mesmo que a propaganda ainda pareça estar inserida nessa forma de relação com o mundo, conservando a primeira pessoa, agora no plural – *nós* –, o que me surpreendeu foi a entrega de uma certa responsabilização também aos pais, nessa história toda: "*Seus filhos também precisam melhorar para o nosso mundo!*". Penso que há uma interpelação, mesmo que frágil, para que esses *meus filhos* façam um "mundo melhor" e, também, uma menção à dimensão coletiva do mundo e de nossos atos: "*Vamos fazer juntos?*".

A partir da novidade na "qualidade de olhar" (p. 145) sugerida por Gagnebin (1997) e no conselho da propaganda acima ilustrada: "Vamos fazer juntos?", deixo aqui um exemplo narrado por Girardello (2009, no prelo) sobre os bastidores da criação coletiva de um livro de histórias, por crianças, em Santa Catarina. Para essa autora, a criação de histórias, assim como "a construção que a criança faz de si como narradora" (s/p) pode ser entendida "como uma instância intermediária entre a imaginação e a cultura" (idem). A produção narrativa, ou seja, a possibilidade de "tecer narrativamente sua experiência" (idem), permite que a criança se aproprie da cultura e a tome, também, para si.

Girardello (2009) nos conta de uma criança que não sabia o que escreveria na página que seria sua no livro. Numa conversa que parecia não ir muito adiante, a pesquisadora fez-lhe a seguinte pergunta:

"Se tu tivesses uma varinha mágica, que te deixasse fazer qualquer coisa por um dia, o que tu ias querer?"

A partir dessa provocação, a criança iniciou um diálogo com a pesquisadora, o que por sua vez propiciou o início de uma história, em que a menina narra um

¹¹⁴ Pensava que essa situação era exclusiva de classes mais favorecidas direcionadas, principalmente, para as escolas particulares. No entanto, isso se repetiu em minha experiência numa escola pública.

passeio até a cidade de Lages, de bicicleta. No lançamento do livro, a tia da menina imediatamente comentou o “absurdo” da situação narrada: *“Imagina só! Tão longe!”* – praticamente numa zombaria em relação à história criada, pelo fato de, na “realidade”, aquilo ser “impossível”. Ou seja: de um lado, encontrava-se um adulto disposto a abrir portas – o que permitiu imediatamente que as palavras “rolassem” e que a criação acontecesse; de outro, a incredulidade diante da palavra ficcional e o ponto final na comunicação.

Por que a insistência num só tipo de estrutura, uma história com início, meio e fim? Para que a tentativa insana de tudo dizer? Por que associar a narrativa para e de crianças com uma necessária “moral da história”? Quantas vezes ainda buscaremos o único sentido, a fixidez do dito, somente uma opção de trajetória? De que modo nos tornamos senhores de uma “verdade verdadeira” a ser narrada, com dados, fatos e informações precisos, impossibilitados de sinuosidades e labirintos surpreendentes? Como tais escolhas se tornaram e ainda são tão fortes nos espaços escolares – escolhas que têm a ver com tudo saber, com a ambição de que algo possa ser plenamente rememorado, seja uma narrativa ficcional, seja um texto jornalístico? Tanto a informação, quanto o romance parecem afastarem-se do sujeito, ou melhor, do narrador, assim como do ouvinte. Parece não haver uma vinculação entre a notícia, ou a história, com o leitor ou ouvinte. Para Benjamin (1994, p. 214), o leitor de um romance é alguém solitário, alguém que procura tomar para si a matéria escrita, como se “esse destino alheio [pudesse] dar-nos o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino”.

Ao invés da rememoração, o pensador propõe a entrega à reminiscência, aquilo “que prescreve o modo da textura” (idem, p. 37), da narrativa, da textualidade, da brincadeira com as palavras e com as letras; dito de outro modo: a narrativa que abre espaço para infinitas leituras, outras idéias, novas perguntas, novos destinos. Isso diz respeito à partilha, à companhia, à cumplicidade entre narrador e ouvinte. Também diz respeito ao ato de assumir, com o outro, um compromisso: partilhar a experiência em comum e conservar aquilo que é narrado.

A troca de experiências entre crianças e adultos – quando se narram ou se ouvem histórias – implica sempre a criação de uma nova história, novas histórias. As crianças não reproduzem o narrado, e sim criam a partir de fragmentos, estabelecendo uma nova relação entre os materiais e os delicados e importantes resíduos que ali ficaram. Elas fazem história. Constroem seu próprio mundo. E isso ocorre num processo único, genuíno, no qual, inicialmente, as crianças se dedicam a contemplar, a observar, percebendo detalhes, emoções e o colorido das cenas e dos personagens envolvidos. Aos poucos, deixam-se penetrar pelas narrativas e elas mesmas penetram nas coisas. Nessa situação, tudo ou quase tudo é permitido: fantasiar, imaginar, brincar, representar. Lembro aqui o conto de meu “personagem” Lucas, elaborado a partir de um desenho, situação que apresentei no primeiro capítulo. Apesar de se tratar de uma história triste, as palavras que ele usou para o desenho foram: *“Tá bonito, né? Bem colorido!”*.

A criança se assombra e nos assombra. Com uma nova *“qualidade no olhar”*, ela percebe as coisas para além dos conceitos e, até mesmo os conceitos para além das coisas. Isso é o que Castello Branco (2000, p. 27) denomina *“coisidade sígnica”*. Clarice Lispector (1978) também se assombra com a imagem de uma melancia cortada em forma de meia lua, em cima da mesa: a melancia não parece um sorriso? Clarice transforma-se em criança, *é* uma criança, ao deixar-se surpreender pelo *“sorriso”* da melancia fatiada. É disso que trato aqui: da necessidade de surpreender a criança, de abrir-se às belíssimas manifestações infantis de surpresa diante do mundo, de alegria diante do desconhecido. Penso que a entrega à surpresa do que ainda não somos ou sabemos, como possibilidade de sermos e sabermos – esse é um gesto fundamental para o adulto que imerge no trabalho educacional e também de escuta do outro-criança. Parece simples, mas é também extremamente complexo deixar-se inundar pela arte da surpresa infantil. Mas basta pensar em nossas prosaicas experiências com os mais novos: afinal, quem não sorri ao se deparar com o rosto de surpresa de uma criança?

Aqui, considero importante trazer para o debate mais um depoimento a respeito da experiência que vivi na escola, experiência que me fez rever todo este

trabalho de pesquisa e problematizar não o fracasso, mas a abertura de possibilidade do “acontecer sujeito”, centrando minha atenção na circulação da palavra, nesse campo transferencial que é o espaço escolar.

Na escola, surpreendia-me o olhar de espanto, a atenção do grupo no momento das contações de história. No ano em que trabalhei lá, havia um grupo de professores atentos à importância do “assombro” diante do inesperado. Sendo assim, eles preparavam apresentações com cenários e figurinos para a contação da história narrada em um livro que deveria ser lido na turma, como, por exemplo, a lenda *Salamanca do Jarau*, de João Simões Lopes Neto (2002). No início, eu pensava: *“Tanto trabalho, pra tão pouco. É apenas uma contação de história. Cada professor não poderia ler em sala de aula?”*; *“Isso vai agitar as turmas, vamos enfrentar confusão nos grupos!”*; *“Eu não vou chegar mais cedo, ninguém vai reconhecer isso depois”*. Os professores chegavam mais cedo à escola, deixavam seu café de lado na hora do recreio, reuniam-se em outros momentos para a organização dessa atividade e, o que é mais interessante, divertiam-se muito com aquele trabalho. Devo admitir: era mesmo muito agradável e prazeroso. Era efetivamente um momento especial, para o grupo dos professores, e muitos disponibilizavam-se a ajudar e colaborar; era divertido também para o grupo dos alunos, que aproveitavam cada momento. A maioria dos alunos percebia a movimentação dos professores na sala de artes – onde se realizavam essas atividades – e tentava adivinhar o que iria acontecer. Curiosos, perguntavam, tentavam espiar durante o recreio e esperavam, bastante ansiosos, pelo momento da revelação. Neste momento, turmas “agitadas” e alunos “desobedientes¹¹⁵” assistiam à “cena” e escutavam com muita atenção a história. Claro, situações como essa foram poucas, pois os professores eram bastante questionados¹¹⁶ em relação ao tempo gasto, em comparação ao tempo dedicado a uma aula de português ou matemática, com “conteúdos” a serem passados¹¹⁷. Sim, eram poucos os acontecimentos como esse, mas certamente foram inesquecíveis.

¹¹⁵ Adjetivos que circulavam constantemente entre os professores para falar de turmas e alunos, mostrando uma determinada lógica de entendimento da educação e da vida na escola.

¹¹⁶ Pela direção e pelos professores de séries mais avançadas.

¹¹⁷ Não sabia qual verbo colocar nessa situação. O primeiro que pensei foi de “transmissão”, mas transmitir é muito mais do que a comunicação, informação de conteúdos. Transmitir vai além do conteúdo que precisa ser passado. Nessas contações de história, esse algo a mais acontecia. E

A dimensão trágica da experiência educativa está exatamente nessa abertura ao inesperado. Sem a possibilidade de tudo programar, organizar e prever, abre-se espaço para a delicadeza da escuta, a sensibilidade das palavras e a criação do sujeito. A criação nas entrelinhas¹¹⁸.

assombrava. Assombrava os alunos e a mim também. Preciso deixar claro que não desconheço, obviamente, a importância dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Mas ressalto a relevância do envolvimento e da riqueza propiciada por acontecimentos como os narrados aqui, especificamente nessa experiência de contação de história.

¹¹⁸ O sentido figurado da expressão "nas entrelinhas" refere-se àquilo que se expressa de forma indireta, implicitamente; ou, também, àquilo que estaria subentendido ou oculto. Entende-se com isso que haveria um sentido "por trás" do que foi dito, algo a ser decifrado, num gesto necessário de desvelamento do que "verdadeiramente se queria dizer". Busca-se, desta forma, o "verdadeiro" sentido ou ainda o "outro" sentido do que foi dito. Ora, a utilização que aqui faço da expressão é bem distinta. Uso-a como o faz Lacan e, penso, também como Clarice Lispector: para mim, trabalhar *com as* ou *nas entrelinhas* não implica de modo algum buscar algo "por trás", e sim agir receptiva e generosamente diante do espaço ou dos ditos "entre-as-linhas". Imagino que esta seja uma forma criativa e estimulante de operar com a palavra, com a coisa dita, com as narrativas, entendendo que não haveria nada por trás delas: elas mesmas, do jeito que estão e nos chegam, oferecem-se a nós; e nos exigem aguçada sensibilidade e escuta, em toda a complexidade com que se apresentam.

E A PALAVRA CONTINUA CIRCULANDO

Escrever nas entrelinhas:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca:

a po é palavra.

**Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca,
alguma coisa se escreveu.**

**Uma vez que se pescou a entrelinha,
poder-se-ia com alívio, jogar a palavra fora.**

**Mas aí cessa a analogia:
a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a.
o que salva então é escrever distraidamente.**

(LISPECTOR, 2004, p. 181).

A arte das entrelinhas, para Lacan (2007), é o enigma. Enigma como 'uma enunciação de tal ordem que não lhe encontramos o enunciado; há um dizer, alguma coisa se diz, mas o que é dito nos escapa' (SCHÄFFER, 2003, p. 117). É o que Clarice nos fala da palavra e da não-palavra, do enunciado e da enunciação. Quando a não-palavra surge, ou seja, na própria entrelinha, algo de palavra a ela se incorpora e, ao mesmo tempo, algo da não-palavra se mantém. No ato de "escrever distraidamente" (LISPECTOR, 2004, p. 181), algo sempre nos escapa.

Penso que, de uma maneira mais ampla, na ordem do social, algo das transformações que nele ocorrem também nos escapa. E nos surpreende. Algo do acontecer-sujeito resiste a sua consistência. E não será esse "escape" a forma mais próxima de nos encontrarmos com o sujeito? Algo da relação professor-aluno ultrapassa o controle da pedagogia e é transmitido para além dos conhecimentos formais. Algo da experiência na escola em que fiz minha pesquisa – algo lá me arrebatou. E, assim, modificou-se o percurso de todo um trabalho, inclusive meus posicionamentos teóricos e empíricos como pesquisadora.

“A pesquisa é a escrita do próprio processo incluindo o pesquisador” (ROSA, 2004, p. 343). Há com certeza uma tomada de posição ética no trabalho do investigador. Talvez, uma das principais contribuições da Psicanálise *extramuros*¹¹⁹ seja a de uma ética, de um modo de entender nossa própria prática, além de um modo de formular as questões mesmas de pesquisa. O campo da Psicanálise é o campo da relação transferencial, em que circula o sujeito, o inconsciente, o outro. O seu método é, primordialmente, o método da escuta, a técnica que se usa para “desvelar o sentido da palavra do homem, e dar-lhe voz” (idem, p. 340-341). Nesse sentido, pode-se dizer que o sujeito do inconsciente está presente em todos os enunciados que ele põe em prática, e se manifesta nas mais diversas situações, não se reduzindo somente à clínica e ao tratamento terapêutico. Para tanto, o que se processa, nessa dinâmica, é a constituição de um campo transferencial, no qual o pesquisador coloca-se no lugar de um suposto-saber, exatamente para que o sujeito possa falar e, ao falar, possa escutar-se a si próprio e apropriar-se de seu dizer – o que implica a produção do saber do sujeito. Assim, o lugar de suposto-saber assume um lugar de desejo, ao contrário da posição do “tudo saber”; trata-se de um lugar de apontamento, de pergunta, de abertura de espaços para a palavra do sujeito.

Como ainda defende Rosa (2004), haveria uma “indissociabilidade entre pesquisa e intervenção quando se trata de psicanálise” (p. 330) e, com isso, “destaca-se o trabalho de ancoragem do gozo na palavra, suscetível de tratá-lo e de circunscrever a particularidade do sujeito” (BASTOS, 2004, p. 252).

As entrevistas ou situações que o psicanalista vai encontrar supõem que escute desse lugar que rompe as barreiras de um sujeito indicado a partir de seus predicados, sujeito psicológico ou sociológico, para resgatar a experiência compartilhada com o outro, escuta como testemunho e resgate da memória (ROSA, 2004, p. 344).

E foi desse modo e com essa perspectiva que esta pesquisa aconteceu. Ela se fez a partir de questionamentos a respeito da sociedade atual, de suas transformações e respectivas repercussões nos sujeitos. Falo aqui de sujeitos de

¹¹⁹ Miriam Debieux Rosa (2004) utiliza esse adjetivo ao falar da Psicanálise em extensão, ou seja, para além da clínica e dentro de outras instituições.

carne e osso, gente que eu recebia no consultório ou que observava no dia-a-dia. O principal interesse, desde o início deste trabalho, foi investigar algo mais com referência à vida das crianças, de modo particular na escola; ou melhor, sobre as formas de “ser-na-escola”, pode-se dizer assim. Este trabalho partiu de “conhecimentos gerais” buscados na psicanálise e no trabalho crítico de alguns teóricos que pensam a educação e problemas cruciais da atualidade; partiu, igualmente, das inquietações e dúvidas do cotidiano, como aquelas que podem ser sintetizadas na pergunta: “afinal, o que fazer com nossas crianças?”. Para essa questão, algumas respostas já estavam formuladas: “há um enfraquecimento da lei e do pai”; “os sujeitos encontram-se em busca de amparo, ou melhor, em busca de alguma nomeação simbólica, mas só deparam-se com referências imaginárias”. No entanto, para além dessas explicações, permaneciam outras perguntas: “será que é mesmo assim, essas são as únicas respostas possíveis?”; “e se forem, a partir disso, o que se faz?”. Além disso, muito ainda ficava obscuro e ambíguo: “de que Lei está se falando, aqui?”; “de que pai?”; “de que sujeitos, ou melhor, de que sujeito?”. Eis a trilha desta Tese.

Inicialmente, foi preciso ir às “origens”, não no sentido de um começo original e causal, mas de uma aproximação com as radicais transformações e inquietações já formuladas por diversos pensadores, que nos falam de um *mal-estar* no social e nas experiências mais ínfimas do cotidiano, a partir de certo momento histórico. E foi assim que elaboramos os capítulos 1 e 2. O *mal-estar* no processo civilizatório e suas conseqüentes modificações nos modos de vida dos sujeitos pode ser visto em nossos dias, mas já estava claramente presente no tempo de Freud (1929), que dele falou tão criativa e enfaticamente. Da mesma forma, questões como a da crise política da educação e da autoridade, apontadas por Hannah Arendt, e o declínio da experiência, descrito e analisado por Benjamin, em meados do século XX – questões ainda tão fortes hoje. O que perturbava esses autores? De forma particular, cada um preocupou-se com a relação entre os homens e a transmissão das tradições, na intenção de que se perpetuasse a civilização, a vida política, a vida pública, a relação entre as gerações, assim como a vida privada e a singularidade de cada sujeito. Por um lado, naquela época, as tradições já não mostravam toda a força no sentido de

determinar o destino das novas gerações; e a verdade já não encontrava uma única versão ou fonte, como a poderosa voz que vinha do divino. "O homem, deslocado do centro da criação, foi convocado a se tornar centro de suas próprias referências e assim encontrar (ou inventar) seu lugar na ordem do universo" (KEHL, 2009, p. 69). Por outro lado, aliada a essa situação, observava-se uma desautorização com relação à figura de autoridade e, com isso, uma isenção de responsabilidade de cada um pelos seus atos, pelo mundo e pela geração posterior. "Historicamente, pode-se dizer que a perda da autoridade só é a fase final de uma reestruturação da relação com a tradição e com a religião" (ARENDDT, 2002, p. 130). Na medida em que há uma certa dispersão dessa figura de autoridade, há também a dificuldade de reconhecimento e autorização da experiência.

Tais problemas parecem ainda merecer nossa atenção, em nossos dias. Como fazer história sem compartilhar experiências? Como "acontecer sujeito" sem o reconhecimento do Outro?

Toda produção (que diz respeito a um representante do sujeito, não só nas artes) depende do suporte de uma presença, que pode se tornar redutora ou viabilizadora. Essa presença faz parte do campo do semelhante [...] o nosso outro é, ao mesmo tempo, obstáculo e vestíbulo para nossa passagem à cultura. É nessa medida que o outro representa para nós toda a complexidade do ato de produzir semelhanças, ou seja, de produzir um representante de um ato originário incomunicável que possa ser compartilhado. Nesse sentido – o do compartilhamento –, é somente entre pares que os atos podem legitimar-se e que a palavra pode vir a cumprir sua função simbólica qual seja [...] a de permitir a produção de um diferencial de lugares com seus referentes singulares (COSTA, 2000, p 109).

"É do Outro que o sujeito recebe a própria mensagem que emite" (LACAN, 1998b, p. 821). Ora, é nesse endereçamento e em seu posterior retorno, com a palavra de reconhecimento, que o sujeito se faz sujeito. Problematizar o sujeito em psicanálise tornou-se uma tarefa fundamental, um componente indispensável na realização dessa pesquisa, na medida em que o "sujeito" esteve sempre em destaque nos estudos que vim realizando e que "culminam" nesta Tese.

No meio do caminho, encontrei-me fortuitamente com o conceito de "experiência" em Benjamin, e de diferentes formas: ao mesmo tempo em que

busquei entender a idéia de “experiência” para esse autor, percebi-me *experienciando* na escola: com as crianças, com os professores, com a psicanálise, com o sujeito da psicanálise, com Benjamin, comigo mesma. Tal dinâmica é relatada, principalmente, no capítulo 3. Com certeza, esse momento foi um “divisor de águas”, em que houve um grande e importante desvio de minhas intenções investigativas. Já não me interessava questionar tanto as mudanças da sociedade atual e nem responder em que lugar está o pai ou quais as referências imaginárias que estão a constituir o sujeito hoje. Em lugar disso, deixava-me surpreender a cada nova leitura – observando o quanto sujeito e experiência entrelaçavam-se –, e com cada nova situação que experienciava no ambiente escolar.

Inicialmente, a surpresa concentrou-se em Lucas e o desenho que ele fez do robô eletrônico, conforme narrado no capítulo de apresentação da Tese. Eu estava diante de uma genuína história de desamparo e onipotência. Uma história de angústia, de castração e de impotência. Conforme Lucas mesmo disse, uma história triste, mas bonita, pois colorida. “Felizmente, para nós, há o véu da beleza, último anteparo ante o horror do Real, como diria Lacan, a recobrir a cicatriz dessa escritura” (CASTELLO BRANCO, 2000, p. 54). Depois, a surpresa com algumas experiências vividas com professores, apresentadas no capítulo 3: de um lado, Janaina, que não queria trabalhar com crianças, nem tampouco interessava-se em saber sobre a peculiaridade de tal trabalho. De outro, Ana, que sempre esteve ali, “inteira”, de “corpo e alma”, deixando aberto o campo transferencial e a possibilidade de transmissão de algo, para muito além dos conteúdos programados, parecendo entender que “dos atos somente podemos considerar os efeitos e as responsabilidades de quem os produziu” (COSTA, 2000, p. 85). E por fim, minha própria experiência, com a qual inicio o capítulo 3, referida a André e ao “chá milagroso”. Quando o menino me disse que nosso tempo de conversa tinha feito “passar” sua dor de dente, ficava evidente para mim a beleza daquilo que tanto enfatizo neste texto: a possibilidade de circulação da palavra.

Trata-se de possibilidades que aparecem nas entrelinhas da escola, numa “distração” entre a palavra e a não-palavra (LISPECTOR, 2004), na partilha de uma

experiência (Benjamin, 1994), em que há uma figura de autoridade que se assume (ARENDRT, 2002) e ao mesmo tempo existe como suposto saber e desejo (LACAN, 1998b).

[...] trata-se sempre de saber em que nível o Outro se constitui, se realiza, a partir do instante em que uma palavra se articula, a que distância, pode-se dizer, esse Outro se coloca como interlocutor, sob que condições ocorre um endereço para que um apelo tome sentido. O endereço, diremos nós, é um lugar suposto pra além do sujeito que serve de referência. É, por exemplo, o 'você' do monólogo interior. Vou buscar algo para além de mim, de onde terei de esperar uma resposta. O endereço procede, assim, de uma divisão do sujeito entre o lugar de onde a palavra é proferida e o lugar onde a palavra é recebida. É entre esses dois pólos significantes que o sujeito se representa (BIDAUD, 2007, p. 196).

Lacan (1998b, p. 810) nos ensina: "se conduzimos o sujeito a algum lugar, é a uma decifração que já pressupõe no inconsciente essa espécie de lógica em que se reconhece, por exemplo, uma voz interrogativa, e até o encaminhamento de uma argumentação". Como já foi dito anteriormente, no capítulo 2, a interrogação "o que o Outro quer de mim?" traz simultaneamente a questão "o que eu desejo?". Nesse endereçamento ao Outro – ou melhor, nessa fala – e, ainda, no seu retorno da mesma questão ao próprio sujeito, está a resposta, ou pelo menos o "encaminhamento de uma argumentação" (idem). É nesse intervalo entre a fala endereçada, seu retorno e a resposta, ou seja, entre uma cadeia de significantes, que o sujeito representa a si mesmo. A busca do Outro como objeto, "não para encontrá-lo, [mas ao contrário], perdê-lo ao representá-lo" (JULIEN, 1996, p. 42) é feita a partir das leis do inconsciente e do significante, quais sejam, as leis da linguagem – metáfora e metonímia. "Tais são as leis da fala. Não há demanda, e, portanto, fala, sem a lei da distância que instaura a perda do objeto primordial" (idem). Na perda do objeto primordial, resta sua representação através do significante.

Este significante primordial tem uma função de amarração: organiza, nomeia, dá ao sujeito um nome e barra o gozo que, na condição de impossível, passa a proibido. O significante fálico, ou melhor, o desejo da mãe, aquele que busca a completude do gozo, é substituído – para introduzir o sujeito numa estrutura de uma

cadeia de significantes –, por esse significante primordial “nome-do-pai”, também conhecido como “metáfora paterna”. Essa metáfora é necessária para a subjetivação, pois nela encontra-se o poder da palavra “não”: as proibições, os limites, a Lei. A interdição do terceiro na relação entre a mãe e seu bebê, com a proibição do incesto, possibilita que haja uma separação entre dois corpos e que se inicie o processo de constituição de um “eu” – assim como de um “outro”. Sendo assim, a metáfora paterna nomeia o sujeito, representando-o de um significante a outro significante.

Com efeito, a relação do homem com a linguagem baseia-se no fato de que um significante sempre se enlaça a outro significante, o que tem por efeito um sujeito cuja inserção nesta lógica é a de um sujeito que se engana [...] podemos dizer que o efeito de significante é o um do sentido, a linguagem do ser, primordialmente, é em aparência que o ‘falasser’ se mantém no apenas um, fundamento do ser. [...] No um há consistência, esse algo que faz imagens onde os seres falantes se situam nelas, eis aqui o sujeito revestido com a imagem do Outro, nesta relação especular fundamental à instauração do ser (FIGUEIREDO, 1996, p. 33).

“O eu do espelho vem de fora, mas fixamos ali essa possibilidade de enunciação na relação com o outro-semelhante” (COSTA, 2008, p. 151). Lacan (1981), no Seminário III (1954/55)¹²⁰, faz referência à dialética do senhor e do escravo, onde o senhor pede reconhecimento, ou seja, pede uma palavra ao escravo; e, assim, faz-se sujeito. É a palavra do outro que é tomada como sua, de fora para dentro, é ela que permite a antecipação do sujeito. É a partir das palavras do Outro que o sujeito fala, na busca das inúmeras significações que para ele se colocam. Mas essa fala não dá conta de tudo. Há algo fora da cadeia da linguagem, e que escapa, lugar de pura pulsão, conforme Freud; lugar da experiência com o Real, conforme Lacan. “O sujeito só se constitui ao se subtrair dela [cadeia significante] e ao descompletá-la e essencialmente, por ter, ao mesmo tempo, que se contar ali e desempenhar uma função de falta” (LACAN, 1998b, p. 821). Ou seja, algo do sujeito ultrapassa sua própria formação significante.

Essa formação significante, Lacan (1981) reconhece como sintoma¹²¹, como um suporte, uma consistência do sujeito. O sintoma, como manifestação

¹²⁰ As Psicoses.

¹²¹ Meu objetivo aqui não é acrescentar mais um conceito a ser desenvolvido na Tese, mas penso ser interessante passar pelo “sintoma” para chegar às palavras finais deste trabalho.

inconsciente, possui um caráter de compromisso com o sujeito, pois assim como é uma defesa – diante do conflito gerado entre seu desejo inconsciente e as exigências a ele impostas – também é uma possibilidade de satisfação pulsional substituta. O sintoma comporta um “para quê”, mostrando o uso que o sujeito faz dele, assim como um endereçamento – mensagem – que circunscreve a particularidade do sujeito. O sintoma deixa-se traduzir através de traços. Busca um Outro que consiga decifrá-lo. Um significante – sujeito – é substituído por um outro significante – sintoma – ao qual temos acesso e que podemos decifrar. Eis que o sujeito-sintoma permanece aliado a uma cadeia significante. Sua amarração é recebida do campo do Outro e é a sua possibilidade discursiva. Mas, e aquilo que está para além – ou para quem – das palavras?

A verdade do sintoma é correlativa à própria estrutura do inconsciente, ou seja, por mais que ele seja dito (decifração do sintoma), algo dele permanecerá na ordem do não-dito. O recalque primário é uma face da verdade do sintoma, compreendido como velamento-desvelamento. A mentira é uma das faces do velamento, por conseguinte outra cara da própria verdade (QUINET, 2008, p. 127).

A equivocidade do significante vela a verdade do sujeito. No entanto, é somente “(d)isso” que nos aproximamos. Se tomamos o sintoma por um significante – deslizante – quer dizer que reconhecemos que o mesmo quer nos dizer algo e, assim, confirmamos que “(d)isso” queremos, ou melhor, desejamos, saber. Nessa aposta, possibilita-se a circulação da palavra do sujeito, de modo que possa surgir sua amarração simbólica.

No entanto, há um impossível nessa transmissão, algo irredutível, que não se pode colocar em palavras. Na realidade, o pai¹²² não é totalmente simbólico, sempre escapa algo de gozo. A esse pai, “criador do sujeito”, como discutido no capítulo 2, algo também escapa, algo também falta. Na origem, nos deparamos com o Real, com o furo. A cadeia significante – o simbólico – propõe-se a alcançá-lo, a delimitá-lo, mas na realidade consegue apenas bordeá-lo. Cria-se um litoral, como “aquilo que aproxima territórios distintos” (CASTELLO BRANCO, 2000, p. 36), entre simbólico

¹²² Aqui determinado como significante primordial, Nome-do-Pai, metáfora paterna.

e real. Cria-se uma borda para o gozo, irreduzível e indizível¹²³, gozo que resiste a uma nomeação e insiste para além do princípio do prazer.

Interessa-me, nestas palavras finais, pensar ainda um pouco sobre esse furo, esse vazio, presente em nossas origens, como faz muito primorosamente Julien (1996, p. 77/8):

Esse Nada, longe de ser agente da privação, é, ao contrário, fonte e origem de toda criação significativa. *Ex nihilo*: é a partir de um vazio central que o vaso é criado e ganha a forma de vaso. Não é preciso imaginar nada sobre o bem-querer ou o mal-querer de oleiro algum. Vazio criador. Daí gera uma ética, que consiste em domesticar, em colonizar esse lugar do gozo do Outro, esvaziando-o de qualquer boa ou má vontade. Essa ética consiste num bem-dizer (e não num dizer o bem), isto é, numa arte de circunscrever esse Nada, de girar em torno dele, segundo uma lei diferente da do supereu, uma lei que finda o desejo, atando-se a ele.

Articulam-se aqui, nas formulações acima, os três registros do sujeito: RSI – Real, Simbólico e Imaginário. A experiência do Imaginário relaciona-se com a consistência de um eu – corpo –, assim como de uma nomeação imaginária: o sujeito nomeia-se como um “eu”, um corpo. A nomeação simbólica é a linguagem que faz furo no real. “O furo vem demarcar que é o terceiro elemento, elemento eminentemente simbólico, que, ao faltar em seu lugar, garante a função diferencial da cadeia, necessária para a produção do sujeito” (FREIRE, 2001, p. 177). É o único domínio possível do simbólico com o real, qual seja: o domínio a partir da linguagem. Já a experiência com o Real é marcada por pontos de impossibilidade: o impossível da verdade absoluta, assim como de um amarramento constante e consistente da cadeia. É aquilo que escapa a uma explicação – tanto imaginária, como simbólica – mas cuja ex-sistência é absolutamente necessária: precisa efetivamente estar e não estar ali, ao mesmo tempo.

Do fato de que os dois estejam livres um do outro – trata-se da própria definição do nó borromeano¹²⁴ – que sustenta a ex-sistência do terceiro e,

¹²³ Zizek (2006) nos fala desse gozo, através da delimitação do *objeto a*, uma das formulações de Lacan do terceiro momento de suas teorizações: “algo cuja autenticidade não pode ser representada nem materializada, e que é apenas um reflexo da pulsão de completar o circuito (quebrado) do gozo e conciliar-se com o próprio desejo (impossível)” (p. 10).

especialmente, daquela do real em relação à liberdade do imaginário e do simbólico. Ao sistir [sistir] fora do imaginário e do simbólico, o real colide, movendo-se especialmente em algo da ordem da limitação. A partir do momento em que ele está borromeamente enodado aos outros dois, estes lhe resistem. Isso quer dizer que o real só tem ex-sistência ao encontrar, pelo simbólico e pelo imaginário, a retenção (LACAN, 2007, p. 49).

A ex-sistência do Real articula-se com a existência do Imaginário e do Simbólico. A experiência subjetivante se dá nesse enodamento: a formação da imagem corporal, a entrada na linguagem e a movimentação do desejo. Isso ocorre a partir do Nome-do-Pai cuja função paterna consiste nas nomeações e na formação do sintoma, quando o Nome-do-Pai falha. O sintoma, então, é a tentativa do sujeito em buscar outras nomeações, assim como do ultrapassamento do mesmo – tanto do Nome-do-Pai, como do próprio sintoma. Nisso, há o encontro do sujeito com seu *sinthoma*, a fim de que ele possa falar em nome próprio e igualmente nomear-se. Essa ultrapassagem é o que Lacan (2007) acrescenta a respeito do fim de análise: a possibilidade de o sujeito identificar-se com seu *sinthoma*, entrar em contato com o Real e ultrapassar a órbita paterna, assim com a castração. Ser *sinthoma* e saber-fazer com seu *sinthoma*. Continuar dialogando sobre *sinthoma* talvez seja a possibilidade de uma outra história.

Acrescento ao diálogo sobre o *sinthoma*, a intenção de seguir falando a respeito da criação. Da criação do sujeito, enquanto pressuposto. Do sujeito como invenção de si. Acredito que essa Tese propicia aberturas para tanto. Defendo que essa possibilidade existe no momento em que, como expresso no título deste capítulo final, “a palavra continue circulando”.

Ao abandonar a filiação à metáfora do pai, ao mesmo tempo em que experienciamos radicalmente o desamparo – afinal, a quem nos referenciamos?¹²⁵ – surge o sujeito. Mostra-se um vazio a ser preenchido por qualquer coisa ou por nada,

¹²⁴ Nó borromeano é o nome que Lacan (2007) dá para o quarto elo que enoda os três registros RSI. “Constatarei que, se os três nós mantiverem-se livres entre eles, um nó triplo, que toma parte em uma plana aplicação de sua textura, ex-siste, ele é efetivamente o quarto. Ele se chama *sinthoma*” (p. 55).

¹²⁵ Pergunta que exponho das mais diversas formas ao longo deste trabalho. Seja no capítulo 1, sobre o processo civilizatório: de quem é a palavra? Seja no capítulo 2 e 3: a quem o sujeito pergunta sobre seu desejo, e quem pode, ou melhor, se autoriza a respondê-la?

ou melhor, um vazio a ser circunscrito. Essa amarração, ligada ao ato de circunscrever o real, diz respeito à criação do sujeito. “Criações marcadas por este estilo, que possibilita a constatação de que houve sujeito: *Wo Es war, soll Ich werden*” (PACHECO, 1996, p. 57). É talvez o mesmo que nos diz Manoel de Barros (2002), na sua simplicidade de sua bela poesia e, ao mesmo tempo, na grandeza com que brinca com as palavras: “Tudo o que não invento é falso” (s/p). Eis a verdade do sujeito.

Certamente, não pretendi nem pretendo com isso chegar a uma conclusão “final” sobre o sujeito, nem mesmo dar respostas “acabadas” para a educação. Até mesmo porque, como foi visto no entrelaçamento de idéias colocado ao longo da Tese e, principalmente, nas formulações que faço neste capítulo, o sujeito foi deslocado de uma estrutura – pronta – para um processo de produção. Numa produção permanente de metáforas.

Ao mesmo tempo em que considero minha Tese uma produção aberta e inconclusiva, permito-me elaborar amarrações, inventar enodamentos dela com os temas do sujeito e da criação. Faço desta pesquisa, como ocorre no processo de análise, uma passagem. Na tentativa de escrever um romance, vi-me a narrar um conto. Sim, essa é a passagem por mim vivida e materializada nesta Tese, que aqui conluo: um conto – esse modo de dizer clariceano de furar as palavras em sua superfície, sem medo, concisa e ousadamente, atrás daquela felicidade clandestina do susto necessário, do permanente estado de “surpreendimento”. Esse modo de dizer que se mantém elíptico, cultivando ainda o enigma, com o intuito de deixar, nesse escrito, reticências, ou seja, a palavra circulando.

Problematizar as certezas. Questionar o senso comum que tanto se faz presente no cotidiano das escolas e de nossas vidas. Nas afirmações, acrescentar o ponto de interrogação. E a partir da dúvida, instigar o movimento, na procura de uma outra possibilidade de trabalho. Desde a elaboração do projeto, o que me inspirou a escrever, foi e é, mesmo, minha entrega a uma luta que se dá em mim contra essa acomodação frente ao olhar e ao sentimento de surpresa, frente à

delicadeza e à radical necessidade da disposição para a escuta. Isso tudo que experienciei tem a ver com o ato de levar a linguagem ao seu limite, para fora; paradoxalmente, levar a linguagem ao vazio do silêncio, exatamente porque é fazendo um tal caminho que nos fortalecemos para retornar e outra vez ouvir. Isso significa muito trabalho? Isso nos exige às vezes por demais? Sim. Mas é o que nos faz maiores, é o que nos transforma, justamente porque aceitamos sair de nós mesmos para outra vez voltar, diferentes do que éramos. Aprendo com Benjamin e faço suas palavras circularem inteiramente no que sou e fiz: "a felicidade não está no ouro"¹²⁶.

¹²⁶ Benjamin (1994, p. 114).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

_____. A Crise na Educação. In:_____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

_____. O que é a Autoridade? In:_____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

BARROS, Jane Fischer. **A produção de sentido nas histórias...matemáticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BASTOS, Angélica. Segregação, gozo e sintoma. In: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, volume IV, nº 002, p. 251-265, setembro/2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1999.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas III. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

_____. Experiência (1913). In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e Pobreza (1933). **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 114-119.

_____. O Narrador (1936). **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 197-221.

_____. Sobre o Conceito de História (1940). **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 222-232.

BIDAUD, Eric. Reflexões sobre a passagem do oral ao escrito. In: COSTA, Ana, RINALDI, Doris. **Escrita e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007, p. 195-205.

BIRMAN, Joel. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Palestra **A palavra e a construção da linguagem**. Porto Alegre: Editora Moderna, 2009 (comunicação oral).

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. Sujeito que sujeito? In: MASIERO, Christiane; PEREIRA, Janice; MOTTA, Ana Carina (orgs.). Inter-relações: temas em processos de grupo. **Caderno Temático do Grupo de Pesquisa: Processos de Grupo e Relações Interpessoais do Curso de Pós-Graduação em psicologia da PUCRS**, n. 2, 1999, p. 62-67.

BUJES, Maria Isabel. Outras infâncias? In: SOMMER, Luis Henrique e BUJES, Maria Isabel (orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas, Ed. Ulbra, 2006, p. 217-232.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 25-30.

CASTELLO BRANCO, Lúcia. **Os absolutamente sós – Llansol – A letra – Lacan**. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Obra de arte e filosofia. In: _____. **Experiência e pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 151-195.

COSTA, Ana. **A ficção de si mesmo**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. Autoridade e legitimidade. In: KEHL, Maria Rita (org.). **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 81-110.

_____. **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Clinicando: escritas da clínica psicanalítica**. Porto Alegre: APPOA, 2008.

COSTA, Ana. POLI, Maria Cristina. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. In: **Pulsional. Revista de Psicanálise**. Ano XIX, n. 188, p. 14-21, dez./2006.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FELDSTEIN, Richard, FINK, Bruce, JAANUS, Maire (orgs). **Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIREDO, Maria Inez de. Do Sintoma ... ao Sinthoma. **Revista Letra Freudiana: escola, Psicanálise e transmissão.** Ed. Revinter, Ano XV, nº 17/18, p. 32-35, 1996.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FISCHER, Rosa Maria. Infância, Mídia e Experiência. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sônia, VERDI, Marcelo (orgs.) **Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 27-40.

FLEIG, Mário. Violência lixo atômico não-reciclável? In: _____ (Org). **Psicanálise e sintoma social.** São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

_____. O tempo e a clínica das hipóteses. In: HEINZ, Maria Marta. PERUZZOLO, Dani Laura (orgs.). **Deficiência múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar.** Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla – FADEM. São Leopoldo: Oikos, 2009, p. 87-102.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais** (1974/1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. (14ª edição). São Paulo: Brinque Book, 1995.

FREIRE, Marcelo. **A escritura psicótica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

FREUD, Sigmund. O Projeto para uma psicologia para neurologistas (1895). In: _____ . **Obras Completas**. Tomo I. Biblioteca Nueva: Buenos Aires, 1996.

_____. Totem e Tabu (1913/1914). In: _____. **Obras Completas**. Tomo II. Biblioteca Nueva: Buenos Aires, 1996.

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: _____. **Obras Completas**. Tomo III. Biblioteca Nueva: Buenos Aires, 1996.

_____. Mal-Estar na Civilização (1929/1930). In: _____. **Obras Completas**. Tomo III. Biblioteca Nueva: Buenos Aires, 1996.

_____. Nuevas Lecciones Introdutorias al Psicanalisis (1932/3). In: _____. **Obras Completas**. Tomo III. Biblioteca Nueva: Buenos Aires, 1996, p.3101-3206.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia, Técnica, Arte e Política**: obras escolhidas, volume I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993, p. 7-19.

_____. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GODINO CABAS, Antônio. ***O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão.*** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

GUTFREIND, Celso. A busca pelos especialistas hoje em dia: Quem sabe das nossas crianças é quem já sabia. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sônia, VERDI, Marcelo (orgs.) **Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, 123-130.

JULIEN, Philippe. **O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. **A feminilidade velada: aliança conjugal e modernidade.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

KEHL, Maria Rita. **Sobre Ética e Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Depressão: a face contemporânea do mal-estar na civilização.** 2009. Trabalho Apresentado no Congresso Fronteiras do Pensamento, Porto Alegre, 2009.

LACAN, Jacques. **Seminário I – Os escritos técnicos de Freud (1953-1954).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

_____. **Seminário II: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** (1954-55). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

_____. **Seminário III: As psicoses.** (1954-55). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.

_____. **Seminário IV: A relação de objeto** (1956-1957). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

_____. **Seminário VII: A Ética da Psicanálise** (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Seminário XI: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.

_____. **Escritos.** Jorge Zahar Ed: Rio de Janeiro, 1998b.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998b.

_____. Função e campo da fala e da linguagem (1953). In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998b.

_____. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

_____. **Seminário XXIII: o sintoma.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** nº. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver.** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MELLO, Eliana Dable de; SOUSA, Edson André Luiz de. A experiência como intervalo para novas visibilidades. In: **Revista Psicologia & Sociedade**, vol.17, n. 1, ISSN 0102-7182, 2005.

MENDONÇA, Martha. "Filha, seu pai não ama você" – Um projeto de lei e um documentário chamam a atenção para o drama dos pais separados que são afastados dos filhos por mentiras e manipulações da mãe. In: **Revista Época**. Sessão Sociedade/Paternidade. São Paulo: Editora Globo, Número 584, p. 102-104, 27 de julho de 2009

MURICY, Kátia. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. In: **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor. Benjamin pensa a educação**. Editora Segmento: São Paulo , p. 76-85, março de 2008

NANCY, Jean-Luc. Um sujeito. In: MICHELS, A., NANCY, J-L, SAFOUAN, M., VERNANT, J-P., WEIL, D. **O Homem e o Sujeito**. Rio de Janeiro: Coleção Freudiana, Revintier 2001, p. 25-74.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. **Sujeito e Singularidade: ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PEREIRA, Marcelo. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.31, nº 2, p.61-78, jul./dez. 2006.

POLI, Maria Cristina. Perversão da cultura, neurose do laço social. In: **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro, vol. 7, nº1, p. 39-54, jul./jan. 2004.

PORGE, Erik. **Psicanálise e tempo: o tempo lógico de Lacan**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

RAITZ, Tânia Regina (org.). **Ética e Metodologia: pesquisa na educação**. Itajaí: Ed. Univali, 2006.

RICKES, Simone, STOLZMANN, Marianne. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre: APOOA, nº 16, p. 39-51, 1999.

RICKES, Simone. A invenção na clínica e nas instituições. In: HEINZ, Maria Marta. PERUZZOLO, Dani Laura (orgs.). **Deficiência múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar**. Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla – FADEM. São Leopoldo: Oikos, 2009, p. 61-71.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. In: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, volume IV, nº 002, p. 329-348, setembro/2004.

SAFOUAN, Moustapha. “Somente há um sujeito que fala”: psicanálise e interdisciplinaridade. In: MICHELS, A., NANCY, J-L, SAFOUAN, M., VERNANT, J-P, WEIL, D. **O Homem e o Sujeito**. Rio de Janeiro: Coleção Freudiana, Revintier, 2001, p. 75-95.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin: para uma nova ética da memória. In: **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor. Benjamin pensa a educação**. Editora Segmento: São Paulo, p. 48-59, março de 2008.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 19-38, jan/jun.1999.

_____. Criação e Invenção. Resenha Crítica de Steiner, George. Gramáticas da criação. São Paulo: Globo, 2003. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 117-121, jul/dez.2003.

SOLER, Colete. O Sujeito e o Outro I. In: FELDSTEIN, Richard, FINK, Bruce, JAANUS, Maire (orgs). Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

SOUZA, Solange; CAMERINI, M^a Florentina; MORAIS, M^a Cecília. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e crítica do cotidiano. IN: SOUZA, Solange Jobim (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000, p. 154-162.

SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem. In: **Revista Educação. Especial Biblioteca do professor. Benjamin pensa a Educação**. São Paulo: Editora Segmento, p. 36-47, 2008.

VERDI, Marcelo. Sobre Demandas da Família e Possibilidades da Escola. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sônia, VERDI, Marcelo (orgs.) **Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.103-112.

VORCARO, Ângela. **Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999.

ZIZEK, Slavoj. **Arriscar o impossível – Conversas com Zizek**. São Paulo: Martins, 2006.

ZORNIG, Sílvia Abu-Jamra. **A criança e o infantil em psicanálise**. São Paulo: Ed. Escuta, 2000.

ILUSTRAÇÃO DA CAPA:

BALLERINA II (1925)

Joan Miró