

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

**ESCOLAS:  
ESPAÇO DE FABRICAÇÃO DE IMAGENS:  
PÁTHO(S)LOGIAS DO OLHAR NA RELAÇÃO  
PROFESSOR-ALUNO**

*Maira Fabiana Brauner*

Porto Alegre  
2003

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

**ESCOLAS:  
ESPAÇO DE FABRICAÇÃO DE IMAGENS:  
PÁTHO(S)LOGIAS DO OLHAR NA RELAÇÃO  
PROFESSOR-ALUNO**

*Maira Fabiana Brauner*

**Orientadora:** Profa. Dra. Margareth Schäffer

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.*

Porto Alegre  
2003



Ao **Luiz Fernando**, companheiro dedicado, que, entre o ouvir, o olhar, o dizer e o escrever, acompanhou as aventuras e desventuras desse escrito, fazendo reconhecer o valor e a passagem da história para o tema.

Ao **Frederico e Rebecca** (in memoriam), ao **Walter e Renata**, ao **Gastão, Sueli e Mara** de cujas diferenças fundaram-se histórias; das experiências um advir; das marcas um discurso.

Aos meus amados filhos, **Vinícios, Gustavo e Luiz Henrique**, que me fazem reconhecer a cada dia, o valor do inesperado, do desconhecido, da dúvida.

Das experiências por nós compartilhadas, que cada um possa construir o seu futuro, o seu lugar, o seu dizer.

---

## Agradecimentos

---

As dívidas simbólicas que acumulamos ao longo de nossa história são muitas e, embora reconhecidas, impossíveis de serem todas nomeadas. Sendo assim, dirijo minhas palavras, neste momento, àqueles que participaram diretamente da realização e conclusão desta pesquisa.

Com muito carinho e admiração,

- à minha orientadora **Profa. Dra. Margareth Schäffer**, pelo criterioso, severo e, ao mesmo tempo, generoso papel de *advogado do diabo*, que resultou em implicação, responsabilização e crescimento não apenas profissional, mas pessoal;
- ao **Jaime Betts**, cuja escuta perseverante fundou um dizer e, tal como um *hístor*, testemunhou e sustentou a construção de um lugar possível de enunciação;
- à **Simone Rickes** e **Ana Maria Medeiros da Costa**, pela leitura atenta e criteriosa;
- à **Tânia Fortuna**, que da interrogação criou demanda;
- ao **Fernando Becker**, **Margarete Axt**, **Edson Sousa**, **Maria Luiza Becker** e **Maria Luiza Furtado Kahl**, pelos ensinamentos, carinho, aposta, convocação, julgamento e leituras críticas, a partir das quais foi possível uma construção;
- à **Jane Batista**, pela aposta num exercício docente;
- à **Maria da Glória Munhoz Roos**, **Isabel**, **Márcia**, **Litieri**, **Tatiana**, **Carla**, **Simone**, **Adriana**, **Elizabeth**, **Valéria**, **Tânia**, **Cristina**, **Márcia O.**, **Graça**, **Márcio**, **Ana Rita**, **Débora**, às **Marias**, **Joões** e **Pedros**, que de dúvidas e certezas, fracassos e êxitos, sofrimentos e alegrias, possam construir e percorrer seus labirintos, levando em conta que os desvios e as passagens faltosas ou equivocadas existem para justamente indicar um lugar possível de chegada;
- ao **infantil**, por possibilitar um adúlterecer;

- um agradecimento especial ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, da Faculdade de Educação da UFRGS e à agência CNPQ, que financiou e possibilitou a realização desta pesquisa;
- à **Mary** e aos **colegas** da secretaria pelo paciente auxílio na resolução das dúvidas e impasses burocráticos;
- aos **colegas** e às **colegas** destes anos de estudo e trabalho, com os quais, entre um fantasma e outro, dividimos angústias, alegrias, temores e conquistas;
- aos **amigos** e **amigas** que, à distância e com carinho, acompanharam e incentivaram essa trajetória.

*A imagem se destaca;  
ela é pura e clara como uma letra: é a letra daquilo que me faz mal.  
Precisa, completa, caprichada, definitiva, ela não deixa lugar para mim:  
sou excluído como o sou da cena primitiva, que talvez só exista durante o tempo em  
que ficou destacada pelo contorno da fechadura. Eis então, finalmente, a definição  
da imagem, de toda imagem: a imagem é aquilo de que sou excluído. Ao contrário  
desses desenhos-charada, onde o caçador está secretamente desenhado na  
confusão do arvoredos, eu não estou na cena: a imagem não tem enigma.*

Roland Barthes

---

## Sumário

---

### RESUMO

### RESUME

<b>1 – APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>2 – INTRODUÇÃO</b> .....	24
<b>3 – O QUE É IMAGEM</b> .....	34
<b>3.1 – Os Três Tempos da Imagem</b> .....	38
3.1.1 – <i>O Terceiro Tempo (3T)</i> .....	38
3.1.2 – <i>O Segundo Tempo (2T)</i> .....	43
3.1.3 – <i>O Primeiro Tempo (1T)</i> .....	46
3.1.3.1 – <i>No Entre-Lugar do Vir a Ser Sujeito e o Outro</i> .....	51
<b>4 – IMAGEM: PARADOXOS NECESSÁRIOS</b> .....	57
<b>4.1 – Prática Clínica e Abstração Reflexionante</b> .....	65
4.1.1 – <i>Decalagens: Marcas da Diferença</i> .....	73
4.1.2 – <i>Estrutura e Diferença na Produção das Crianças</i> .....	76
4.1.2.1 – <i>Caso João</i> .....	77
4.1.2.2 – <i>Caso Pedro</i> .....	79
<b>4.2 – Acerca da Abstração Reflexionante</b> .....	82
<b>4.3 – Acerca das Imagens Mentais</b> .....	86
<b>4.4 – Acerca das Singularidades</b> .....	91
4.4.1 – <i>A História de João</i> .....	92
4.4.2 – <i>A História de Pedro</i> .....	94
4.4.3 – <i>As Professoras</i> .....	96
<b>5 – MÍMESIS, REPRESENTAÇÃO E IMAGEM</b> .....	102
<b>5.1 – Mímesis: Busca, na Semelhança, da Criação de Diferenças</b> .....	107
<b>5.2 – A Função da Mímesis na Posição de Diferentes Autores</b> .....	107
<b>5.3 – A Função do Brincar na Fabricação da Imagem</b> .....	113
<b>6 – IMAGEM, TRAÇO, PULSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO</b> .....	117
<b>6.1 – Imagem e o Circuito Pulsional</b> .....	120
<b>6.2 – A Captura do Traço na Criação da Imagem</b> .....	125
6.2.1 – <i>A Imagem de João</i> .....	128



<b>6.3 – A Função do Mimetismo na Construção Ficcional e Imagética do si mesmo</b> .....	132
<b>6.4 – Letra, Enquanto Imagem do Traço que Representa o Sujeito no 134Processo de Aprendizagem</b> .....	134
6.4.1 – <i>Educação, Representação e Enunciação: Articulações Possíveis</i> .....	140
6.4.2 – <i>Do Mito: Outras Inscrições</i> .....	145
<b>7 – DO NÃO ESTABELECIDO A UM ENTRE-LUGARES</b> .....	151
<b>7.1 – Num Entre-Lugar a um Entre-Lugares</b> .....	161
7.1.1 – <i>Desenvolvimento e Funcionamento</i> .....	162
7.1.2 – <i>Estrutura</i> .....	166
7.1.3 – <i>Inconsciente e Consciente</i> .....	171
7.1.4 – <i>Conhecimento, Saber, Verdade</i> .....	172
7.1.5 – <i>Sujeito Psicológico, Sujeito Epistêmico e Sujeito Desejante</i> .....	176
<b>8 – EDUCAÇÃO E... CLÍNICA</b> .....	179
<b>8.1 – A Experiência Clínica como Suporte da Problematização</b> .....	184
<b>8.2 – Acerca do Problema e das Questões de Pesquisa</b> .....	189
<b>8.3 – Aspectos Teóricos da Metodologia</b> .....	192
<b>8.4 – Construindo Casos</b> .....	197
8.4.1 – <i>Imagens... Passam. E o que Fica em Seu Lugar?</i> .....	204
8.4.1.1 – <i>O que Falam sobre a Imagem?</i> .....	210
8.4.1.2 – <i>Como Trabalham com a Imagem</i> .....	215
8.4.1.3 – <i>As Imagens na Experiência Compartilhada do Processo de Aprendizagem</i> .....	217
8.4.2 – <i>E Ali Onde os Olhares se Cruzam... (1T)</i> .....	220
8.4.2.1 – <i>Fascinação... Engolfamento</i> .....	220
8.4.2.2 – <i>Fabricação do Distanciamento</i> .....	222
8.4.2.3 – <i>Fugurabilidades Necessárias</i> .....	224
8.4.3 – <i>Esburacando a Imagem para Inscrever nela um Traço (2T)</i> .....	227
8.4.3.1 – <i>A Dúvida como Elemento Interdutor</i> .....	227
8.4.3.2 – <i>Criação da Imagem como Produção de Diferença</i> .....	230
8.4.3.3 – <i>Imagens e o Processo de Aprendizagem</i> .....	233
8.4.4 – <i>Da Desconstrução para a Constituição do Eu (3T)</i> .....	238
8.4.4.1 – <i>Passagem</i> .....	238
8.4.4.2 – <i>Funções Parentais e o Exercício Docente</i> .....	239
8.4.4.3 – <i>Do Outro Semelhante... ao Outro</i> .....	241
<b>9 – FABRICANDO CASOS... PEDAGÓGICOS: “UM PONTO DE PARTIDA”</b> .....	244
<b>10 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	252
<b>ANEXOS</b>	

---

## RESUMO

---

O processo de ensino e de aprendizagem funda-se numa relação escópica e especular estabelecida entre professor-aluno, da qual resultam a construção/constituição de imagens. Estas, por sua vez, entendidas como processo e não como produto, necessitam de três tempos para sua constituição, os quais são analisados a partir dos paradigmas da psicanálise freudo-lacanianana, da epistemologia genética e da filosofia benjaminiana.

As imagens, na condição de suportes imaginários, representam, para o professor e para o aluno, um entre-lugar interdisciplinar enlaçando e fabricando semelhanças e diferenças entre a Clínica e a Educação; entre o espaço privado da família e o espaço público da escola/social; entre o olhar e o ver; entre a imagem e sua representação. Trata-se, portanto, da construção de uma experiência e do exercício do *ensinar* e do *aprender*. Experiências essas, compartilhadas entre professor e aluno no espaço escolar.

Das análises e reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, que tiveram por base tanto fragmentos de casos clínicos com crianças em atendimento psicomotor quanto entrevistas com professores, foi construído um instrumento denominado *caso pedagógico*, cujo objetivo é auxiliar o professor a refletir sobre os efeitos imaginários produzidos nas referidas relações escópicas e especulares, as quais interferem, sustentam e, muitas vezes, obstaculizam o processo de ensino-aprendizagem, produzindo fracassos tanto no processo do ensinar, quanto no do aprender.

Nesse sentido, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem não implica apenas uma relação prazerosa, mas também e, especialmente, sofrimentos: tanto do professor quanto do aluno, aos quais é preciso *olhar* e não apenas *ver*.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; imagem; olhar; caso-pedagógico.

---

## RESUME

---

Le processus d'enseignement et d'apprentissage repose sur une relation scopique et spéculaire établie entre professeur-élève, de laquelle résultent la construction/constitution d'images. Celles-ci, à leur tour, entendues comme processus et non comme produit, nécessitent de trois temps pour leur constitution, lesquels sont ici analysés à partir des paradigmes de la psychanalyse freudo-lacanienne, de l'épistémologie génétique et de la philosophie benjaminienne.

Les images, dans leur condition de supports imaginaires, représentent, pour le professeur et pour l'élève, un entre-lieu interdisciplinaire, embrassant et fabriquant des ressemblances et des différences entre la Clinique et l'Education; entre l'espace privé de la famille et l'espace public de l'école/social; entre le regard et le voir; entre l'image et sa représentation. Il s'agit, donc, de la construction d'une expérience et de l'exercice de l'*enseigner* et de l'*apprendre*. Expériences qui sont partagées entre professeur et élève dans l'espace scolaire.

Des analyses et réflexions développées dans cette recherche, qui ont eu pour base tant des fragments de cas cliniques avec des enfants en cours de traitement psychomoteur que des entretiens avec des professeurs, il a été construit un instrument dénommé *cas pédagogique*, dont l'objectif est d'aider le professeur à réfléchir sur les effets imaginaires produits dans les relations scopiques et spéculaires précitées, lesquelles interfèrent, soutiennent et, bien souvent, font obstacle au processus d'enseignement-apprentissage, produisant des échecs tant dans le processus de l'enseigner, que dans celui de l'apprendre.

En ce sens, il faut comprendre que le processus enseignement-apprentissage n'implique pas seulement une relation plaisante, mais également et, spécialement, des souffrances: tant du professeur que de l'élève, lesquels il faut *regarder* et non seulement *voir*.

**Mots-Clé:** Apprentissage; image; regard; cas pédagogique

---

## 1 - APRESENTAÇÃO

---

Recortar *um* dentre vários objetos para pesquisar e analisar, constituindo-o finalmente em uma tese, penso não tratar-se de qualquer escolha, senão da escolha de um objeto que faça reconhecer ao sujeito a autoria de sua própria idéia. Idéia essa que pode determinar a marca da originalidade ou do ineditismo requerido pela academia e, quiçá, pelo próprio sujeito.

Entretanto, por mais que em determinados momentos nos vejamos impelidos a fundamentar e a justificar as razões que determinam nossas escolhas e trajetórias, deparamo-nos com o fato de que, paradoxalmente, elas não pertencem exclusivamente a algo da ordem de uma razão, de um dado racional e consciente, senão que justamente são fundamentadas e estruturadas a partir de aspectos inconscientes e que dizem respeito a nossa história pessoal, a história que nos instituiu e nos constituiu como sujeitos.

Como, pois, justificá-las se pertencem a uma instância sobre a qual não temos amplo domínio; ao contrário, somos por ela inconscientemente determinados, constituídos e por vezes dominados? Uma saída possível talvez seja refazer algumas das escolhas que determinaram nossa trajetória já percorrida, numa tentativa de reescrevê-la e, dessa forma, reinscrever nossa própria história, procurando, dessa maneira, compreender melhor as razões de nossa atual escolha.

Todavia, pergunto-me: por quê *reinscrição*? Toda vez que *nos* falamos, ou *nos* contamos, nossa história sofre os efeitos de novos significantes que a ela são acrescentados, ou seja, não nos contamos sempre da mesma forma; estamos constantemente reinscrevendo nossa própria história, contada num tempo *a posteriori* que, no entanto, é presente no ato da contagem, mas que efetivamente e no próprio ato de estar sendo contada, já se faz passado. Por isso *reinscrição*: falamos dos e sobre os efeitos do que já passou, ou, dizendo de outra forma, falamos daquilo que efetivamente restou das marcas e inscrições passadas. E justamente por isso po-

demos seguir falando e reinscrevendo concomitantemente outras marcas. Portanto, seguimos *reinscrevendo-nos* ao longo de nossa própria história.

Parto do pressuposto de que um objeto de pesquisa é sempre referido e relativo a algo de nossa própria vida, pois é sobre ela que podemos ter o desejo de *pesquisar* algo. Nesse sentido, quando me referi anteriormente ao fato de as escolhas serem determinadas por uma ordem inconsciente, significa pensarmos que não construímos nossas trajetórias casualmente e, tampouco, estão elas pré-destinadas; ao contrário, trata-se de escolhas com as quais nos identificamos.

Sendo assim, o significante *reinscrição* talvez seja, precisamente, o elemento a partir do qual permito-me justificar nesta minha trajetória, a escolha de meu objeto de pesquisa – a imagem. Objeto esse que representa traços imaginários e simbólicos de minha história sendo filha de professora, neta de comerciante e empresário fundador de uma importante indústria de laticínios da região, sobrinha de pessoa portadora de deficiência auditiva e epilepsia, e eu própria, na condição de descendente de alemães, nascida prematuramente de uma gestação que contava com 7 meses incompletos, portadora de problemas visuais que me exigiram o uso de óculos desde os dois anos de idade – condições que me renderam apelidos na infância, como “barata-branca”, “quatro-olhos”, entre outros.

Entretanto, resultado da pregnância imaginária de uma determinada época, produzida, por um lado, pela ignorância acerca de patologias orgânicas e seus efeitos sobre o desenvolvimento e, por outro, como fruto de uma cultura ariana, a partir da qual era inadmissível a inclusão da diferença, foi-nos negado, a mim e minha tia, o acesso e a inscrição em uma rede simbólica e significativa da família que permitia aos seus integrantes aprenderem sua língua de origem: o alemão. Sendo assim, tivemos um ponto de inscrição originário negado e, nesse sentido, sempre recebemos um tratamento diferenciado na família. Éramos as diferentes, as estrangeiras. Talvez disso resulte em mim uma eterna sensação de ser uma expectadora e, assim, “olhar de fora” a família.

Minha tia Lili, esse é seu apelido, tem hoje 66 anos e convivemos na mesma casa desde meus 2 até os 21 anos de idade, quando, então, saí do interior para fixar residência na capital. Por conta das especificidades culturais de uma época que data de quase 70 anos atrás, ninguém sabia o que significava e nem ao menos o que poderia ser feito com uma criança surda; aliás, sequer percebiam que poderia tratar-

se apenas de uma surdez. Sendo assim, Lili não recebeu o tratamento de que necessitava e que merecia.

À idade de 8 anos, foi internada em regime fechado em uma instituição de Porto Alegre, sendo que a família continuou residindo no interior. Somente eram permitidas visitas de fim de semana à casa paterna uma vez a cada *semestre* do ano, e à família era vetada a entrada na instituição; portanto, ninguém nunca soube o que acontecia lá dentro.

Permaneceu neste internato até completar 16 anos de idade. Apesar disso (ou talvez graças a isso), minha tia *aprendeu* (vejam só!) e desenvolveu habilidades como pintura a óleo sobre tela e bordados maravilhosos, que seguiu realizando durante algum tempo após sua saída da instituição. Era totalmente alfabetizada; aliás, gostava muito de ler e, quando não ganhava livros ou revistas, roubava-os para lê-los comigo ou mesmo sozinha em seu quarto. Lili era completamente independente, caprichosa e organizada em suas atividades de vida diária. Enquanto todos em casa chamavam-me pelo segundo nome – Fabiana –, ela era a única que me chamava de Maira, e isso diante da incredulidade, ou melhor, da falta de reconhecimento dos familiares que preferiam afirmar e acreditar que Lili fosse uma pessoa deficiente mental e que sequer poderia saber os nomes das pessoas.

No final de minha infância e início da adolescência, passei a questionar essa forma de tratamento dado a ela. Por um lado e, do ponto de vista orgânico, o descaso com a administração da medicação anticonvulsivante, que Lili necessitava tomar e, por outro, a negação dos familiares acerca das condições e possibilidades cognitivas que ela possuía, a tal ponto que, gradativamente, à medida que ía envelhecendo, foram-lhe retirando sua autonomia e independência, culminando com o fato de parar de ler e, conseqüentemente, de falar. Por conta da surdez, sua única possibilidade de acesso às palavras e letras mantinha-se resguardada através da leitura, que, no entanto, ao não ser sustentada, também se perdeu. O resultado de tantas perdas produziu uma total desorganização do pensamento. A família nunca aprendeu a língua dos sinais que ela dominava e com a qual se comunicava na instituição.

Atualmente, Lili pode ser considerada uma deficiente auditiva, com uma deficiência mental funcional associada, pois perdeu todas as habilidades, inclusive cognitivas, por falta de reconhecimento, aposta e sustentação na família.

Parafraseando nosso querido poeta Mário Quintana com seu livro “Lili inventa o mundo”, diria que tia Lili abriu um mundo novo em minha vida, um mundo desconsertante, angustiante na maioria das vezes, porém não menos belo do que o mundo da Lili de Mário Quintana. Mundo cujas janelas se abriram muitas vezes pela via da identificação mesma e, talvez precisamente por isso, possibilitaram-me a construção de interrogantes e questionamentos a respeito das histórias que precedem, constituem e estruturam a vida de um ser humano. Questionamentos esses relativos a formas de produção e de saber dos sujeitos; tratamentos clínicos e educativos que as crianças com problemas recebiam; enclausuramento produzido pelos diagnósticos, impedindo que as pessoas pudessem ver um sujeito por detrás da *marca* que o diagnóstico em si encerrava, entre outros.

Desde muito criança, eu olhava para Lili e pensava: *As pessoas não sabem quem tu és; tu não és o que aparentas ser; eles não te conhecem; eles não “nos” conhecem*. Sim, porque eu própria era uma menina franzina de longos e bem tratados cabelos loiros, com os óculos sempre pendurados na ponta do nariz e que, no tempo da escola, somente estudava na noite anterior das provas, numa tentativa obsessiva de provar a mim mesma que não era aquela que pensavam: *uma menina burra que não poderia aprender (a língua alemã?)!* Portanto, eu acreditava aparentar uma coisa, mas, no fundo, ser outra.

Ou seja, desde sempre me deparei com marcas e inscrições que instituíram a *imagem e a diferença*, tanto no campo da Educação quanto no da Clínica, como sendo algo a partir do qual se constroem singularidades, a começar pela minha própria identidade, cujas fontes especulares de identificação mais marcantes foram, por um lado e, como já referido, não apenas uma importante e fundamental fonte de identificação, mas uma quase *colagem imaginária* com tia Lili; por outro, a professora Renata, minha mãe, com sua extrema dedicação e paixão no exercício de sua profissão, inicialmente como alfabetizadora em Classes Especiais e, posteriormente como Diretora de Escola Especial – APAE, no interior do Estado. Em suas funções, me fez reconhecer o compromisso, a responsabilidade e a seriedade que exige a difícil tarefa de ensinar algo a alguém, especialmente quando o “alguém” tratava-se de um ser tão diferente quanto o “excepcional”, como eram denominadas as pessoas portadoras de necessidades especiais da época.

Dizendo de outra forma, desde sempre tratou-se para mim, de questões relativas à identidade e à imagem que, aliás, constituíram o pano de fundo de minhas escolhas profissionais, determinaram a trajetória teórica necessária à minha formação e representam, atualmente, o eixo central em torno do qual exerço minhas funções na condição de psicomotricista ou de docente. Ou seja, todo o processo que eu mesma vivi, em torno do trabalho de fabricação de uma imagem de mim mesma, ou como diria Ana Costa: de uma *ficção do si mesmo*, é o elemento que possibilita e sustenta meu investimento no processo de fabricação das imagens de meus pacientes, alunos e professores e que resulta, neste momento, em um objeto de pesquisa.

Minha formação teórico-profissional teve início com o Curso Técnico em Enfermagem e, no seguimento, a Graduação em Educação Física e as Especializações em Nataçã<sup>1</sup>, Estimulação Precoce, Educação Psicomotora, Psicologia Escolar.

Mais tarde ingressei em cursos de formação continuada nos seguintes campos: da Clínica Psicomotora, do Diagnóstico e Tratamento dos Problemas do Desenvolvimento Infantil e da Psicanálise Freud-Lacaniana, os quais constituem-se no eixo teórico básico de minha formação e atuação profissional: por um lado, como Psicomotricista, no atendimento clínico a crianças e adolescentes com problemas de desenvolvimento e, por outro, como Professora Universitária na formação de profissionais tanto da área da educação, quanto da área clínica, nos cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Ciências, e pós-graduações em Educação e Clínica Psicomotora, Psicopedagogia, Educação Infantil.

Esse breve relato, que tem por objetivo situar a pregnância da imagem em minha vida, a partir da qual me constituí supondo existir um aspecto que aparecia e outro que estava implícito, fez-me acreditar numa diferença entre imagem e representação. Acreditava não se tratar da mesma coisa: enquanto *imagem* caracterizar-se-ia como um produto, *representação* constituir-se-ia no processo necessário para a construção da imagem. Percebia, em meu trabalho clínico, que as crianças apresentavam reações interessantes, com mudanças importantes em suas posturas e mesmo deslizamentos significativos em seus sintomas, mediante o fato de *verem* o

---

<sup>1</sup> A realização desse curso deveu-se à sua propaganda, que anunciava aulas sobre bebês, crianças e seu desenvolvimento. Eis que, quando já da última disciplina, momento em que ainda não havia sido dada nenhuma “notícia” sobre o assunto, questionei o professor, mediante o que recebi *uma página* sobre o tal assunto; e era tudo. Sendo assim, nesse curso não aprendi nada sobre bebês ou crianças, mas formei-me como especialista em *natação para atletas de alto rendimento*.



resultado de suas produções, fossem elas gráficas ou gestuais, relativas ao movimento, à montagem de alguma cena lúdica; atividades essas sustentadas pelo olhar e pela voz do terapeuta.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em nível de Mestrado, com o pedido de orientação à Profa. Dra. Margareth Schäffer, para pesquisar e analisar teoricamente essas questões. Atualmente sigo pensando-as, desta vez em nível de Doutorado, sendo acrescida a possibilidade de investir nesses aspectos também no nível da formação de professores.

Acredito que a tese em si é a própria construção daquilo que, ao seu final, poderá constituir-se em um objeto de pesquisa. Digo isso porque a imagem em si não se caracteriza como um objeto de pesquisa, mas o processo que a constitui, sim.

Nesse sentido, penso existir três momentos necessários para a construção daquilo que é apresentado e dado a ver ao outro na forma de uma imagem. Por isso, muitas vezes, ao longo do trabalho, faço pontuações e questionamentos ora em relação à imagem, ora em relação à representação; sempre com o objetivo implícito ou explícito de remeter o leitor a essa diferença constitutiva: imagem/representação ou produto/processo<sup>2</sup>.

Informo, no entanto, que a elaboração e formulação desta pesquisa, situada ela própria num *entre-lugares*<sup>3</sup> da interdisciplinaridade, exigiu um movimento frequente de retroação, para o qual usarei a metáfora piagetiana do espiral ascendente e cada vez mais abarcativo. Dizendo de outra forma e, seguindo Benjamim quando afirma que o melhor caminho é o dos desvios, o movimento requerido tanto na construção quanto na leitura deste trabalho também não obedece uma lógica linear; ao contrário, exige um constante deslocamento pelo texto, entre capítulos e seções, marcado por idas e vindas, distanciamentos e retornos, buscando os enlaces para alcançar as formulações finais, na construção do que estou designando, na seção 8, como *caso pedagógico*<sup>4</sup>.

Diante disso, convido o leitor para, juntos, iniciarmos esse passeio intertextual, se é que podemos designá-lo assim.

---

<sup>2</sup> Desenvolvo a hipótese dos três tempos na construção da imagem, na seção 3.

<sup>3</sup> Categoria trabalhada por Homi Bhabha, em seu livro *O local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

<sup>4</sup> Instrumento para ser instituído no campo da educação e sobre o qual dedicar-me-ei especificamente, na seção 8.

Esta pesquisa teve sua origem como tal em um projeto de dissertação, caracterizado por estudos de casos da clínica psicomotora, apresentados na forma de protocolos de material clínico, coletados a partir dos atendimentos com as crianças, entrevistas com as famílias, com os professores e com os médicos envolvidos direta ou indiretamente nos casos. Desses, problematizei apenas um caso, a cuja análise acrescentei fragmentos de outros dois, tomados como complementares aos assuntos em pauta.

No seguimento, os resultados desse estudo serviram de alicerce e, ao mesmo tempo, de sustentação para a elaboração da tese, que se divide em dois momentos. Num primeiro, a ênfase foi destinada à elaboração, organização e análise do corpo teórico e conceitual, utilizando como eixo teórico protocolos com fragmentos de dois casos clínicos. Esse primeiro momento constitui a estrutura básica a partir da qual, no segundo momento, o material empírico constituído pelos protocolos das entrevistas com professores sobre o papel das imagens na constituição subjetiva e na construção cognitiva das crianças foi analisado. Esses dois momentos também podem ser organizados e definidos da seguinte maneira: o primeiro trata do *espaço privado* do sujeito, desde sua constituição orgânica, psíquica e cognitiva, pensando-se a singularidade na constituição dos três tempos da imagem, enquanto que o segundo pode ser caracterizado como a passagem para o *espaço público*, ou seja, as questões anteriores são pensadas para o necessário provimento à entrada da criança na escola e suas relações com os professores no processo ensino-aprendizagem.

As bases teóricas das quais me utilizo fundam-se em três paradigmas, a saber: a epistemologia genética, de Jean Piaget; a psicanálise freudo-lacaniana; e a filosofia de Walter Benjamin. Paradigmas esses que também estruturam e orientam toda minha prática profissional nas funções de professora universitária e de psicomotricista, como já referido anteriormente.

Trata-se de três paradigmas extremamente complexos e de grande rigor e densidade conceitual, contendo em si uma importante e, talvez necessária, divergência conceitual e teórica, precisamente por ocuparem-se de três objetos de estudos, a princípio, distintos. Divergência percebida, entre outras coisas, no destino que os autores, especialmente Lacan e Piaget, dão a termos como *inconsciente*, *simbólico*, *mímesis*, os quais efetivamente não têm o mesmo sentido e significado. Esses se caracterizam como conceitos fundamentais em ambas as teorias, sobre os quais

realizo na subseção 7.1.1, um breve estudo acerca das diferenças semânticas entre esses e outros termos, que julgo pertinentes à pesquisa.

Entretanto, apesar das divergências, acredito haver um ponto de convergência entre esses paradigmas, que talvez represente, precisamente, o ponto que sustenta a viabilização deste estudo, qual seja: tanto o sujeito para a psicanálise freudolacaniana e para a filosofia benjaminiana, quanto os processos do pensamento no sujeito para a epistemologia genética não se caracterizam como sistemas fechados ou dados de forma inata ou *a priori*. São constituídos e construídos na relação e ação sobre os objetos, segundo Piaget, ou na relação com o Outro e seus representantes reais, segundo Lacan.

Portanto, no primeiro momento e, levando em conta as diferenças e singularidades na constituição subjetiva e cognitiva dos sujeitos, sejam eles alunos ou pacientes, por um lado, parto do pressuposto piagetiano, quando esse afirma que o processo de construção do pensamento na criança é iniciado e possibilitado pela ação exercida por ela sobre os objetos<sup>5</sup> de conhecimento existentes e oferecidos pelos outros e pela cultura na qual está inserida. Por outro, parto do pressuposto psicanalítico, a partir do qual um sujeito se constitui na e pela relação imaginária e simbólica estabelecida entre a criança e o Outro. E, finalmente, parto do pressuposto benjaminiano, acerca da *mímesis* e de sua função na produção de semelhança e diferença.

No segundo momento deste trabalho, busco estabelecer um processo de reflexão sobre situações que se criam nas salas de aulas, pensando (e repensando) o papel das imagens no processo ensino-aprendizagem, como resultante da relação professor-aluno.

Nesse sentido, penso que os pressupostos aqui trabalhados poderão ser utilizados pelos professores como instrumentos em suas formações pessoais, auxiliando-os a repensar suas práticas e projetos pedagógicos, ressitando e ressignificando o processo singular da construção ficcional do si mesmo<sup>6</sup> e de seus alunos.

Dizendo de outra forma: desejo que os professores, a partir dos casos aqui analisados, possam utilizar-se deles como subsídios para poder pensar outros tantos com os quais lidam no seu cotidiano. Que possam continuar interrogando-se e sur-

---

<sup>5</sup> Entendendo objeto no sentido piagetiano, referido ao próprio sujeito e a tudo o que está fora dele: meio ambiente, pessoas, brinquedos e objetos físicos em geral.

<sup>6</sup> Referência ao trabalho psíquico de construção de uma imagem de si mesmo, tal como nos fala Ana Maria M. da Costa, em seu livro *A ficção do si mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

preendendo-se com o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos, guardando as devidas proporções às singularidades e às diferenças relativas a cada criança. Singularidades essas que são responsáveis por e inerentes ao desenvolvimento de todas as crianças, mas que somente paramos para analisar quando algo nesse processo fica obturado. Nesse sentido julgo que um dos aspectos obturados seja justamente o processo de constituição da imagem corporal. O resgate ou *compensação* dessa obturação talvez possa ser feito através do trabalho com as imagens mentais. Entretanto, tal como já assinalado anteriormente, as contribuições desta pesquisa para o trabalho dos professores dar-se-á de forma indireta, ou seja, através dos possíveis *usos* que esses possam vir a fazer das discussões aqui veiculadas.

Portanto, nesta pesquisa, tenho como objetivo analisar o conceito que os professores possuem acerca da imagem; a imagem que o professor tem de si próprio e o lugar simbólico a partir do qual situa seu aluno; o modo como a criança opera cognitivamente a resolução dos conflitos pertinentes ao seu processo de aprendizagem, a partir da posição simbólica na qual esteja situada frente ao outro; os modos e tipos de oferecimentos objetivos que são proporcionados à criança pelo professor; o papel das imagens na representação e simbolização desses objetos; a relação destes com os modos de construção do pensamento na criança.

Tal objetivo norteou a análise do estudo dos casos<sup>7</sup> aqui apresentados, bem como a análise das entrevistas realizadas com alguns professores<sup>8</sup> das redes pública e privada de ensino.

Delineada, assim a objetivação dos caminhos desta pesquisa e pensando no trabalhoso processo de significação que o ser humano necessita realizar quanto à construção e atribuição de sentidos aos objetos para poder apropriar-se deles, tenho como hipótese que as imagens, desde a concepção piagetiana, ligadas à representação mental do objeto; desde a concepção psicanalítica, referidas à instância do Imaginário em sua articulação com o Simbólico e o Real; e desde a concepção filosófica, para a qual a atividade mimética representa um modo de fabricação de sentidos, podem constituir-se em uma das vias possíveis de subjetivação, exercendo um importante e fundamental papel na construção do pensamento na criança.

---

<sup>7</sup> Trata-se de um caso base, do qual recorto vários fragmentos para as devidas análises e, além desse, incluo pequenos fragmentos de outros casos, utilizados a título de comparação com o caso base, para a efetivação da análise requerida.

<sup>8</sup> Foram entrevistados quinze professores: três da rede pública e o restante da rede privada.

Nesse sentido pergunto-me: um trabalho realizado pelos professores, com ênfase na construção e produção de imagens, articulado à fabricação de significação e simbolização dessas imagens por parte da criança, pode instrumentalizá-la em seu processo de aprendizagem?

Penso que as imagens representam, então, uma das formas constitutivas de subjetivação, no sentido de um reconhecimento e constituição de si, tanto no que diz respeito ao aluno, quanto em relação à constituição subjetiva e cognitiva do próprio professor. Surge, a partir daí, uma questão maior: a escola pode constituir-se em um *espaço de fabricação de imagens*? Essa é a questão central sobre a qual debruço-me especificamente nos capítulos 8 e 9 deste trabalho.

Portanto, de uma forma geral, o trabalho está constituído fundamentalmente de três partes: primeiramente, introduzo algumas questões gerais, porém centrais ao desenvolvimento da pesquisa, e esclareço o modo como estou trabalhando o conceito de imagem, partindo do pressuposto de que existem três tempos na sua constituição; em segundo lugar, busco referentes teóricos em três paradigmas, a saber: a epistemologia genética, a filosofia e a psicanálise, articulando-os à análise dos fragmentos de casos clínicos, para pensar a função da imagem na constituição do sujeito; em terceiro lugar, e, a partir da análise dos protocolos constituídos de entrevistas com professores, procuro refletir, desde minha concepção da imagem, sobre a função desta no processo ensino-aprendizagem, repensando a escola como um espaço possível de fabricação de imagens.

A título de uma melhor especificação, na seção 2, apresento as idéias gerais que constituem o eixo teórico central desta pesquisa. Na seção 3, desenvolvo o conceito de imagem, partindo do pressuposto que a imagem não se caracteriza como um elemento inato na constituição do sujeito, ao contrário, deve ser construída, e, o faz em três tempos, sobre os quais desenvolverei a primeira parte de minha análise. Nas seções 4, 5 e 6, dedico-me à uma análise cuidadosa e aprofundada dos campos da epistemologia genética, da filosofia e da psicanálise, partindo de uma desconstrução do conceito de imagem, ou seja, do terceiro para o primeiro tempo, tal como segue: nas subseções 4.1 e 4.2, sob a perspectiva da epistemologia genética, acerca das imagens mentais, da abstração reflexionante e da prática clínica, analiso como a imagem, em relação ao terceiro tempo em sua construção, é expressada, apresentada ou dada a ver ao outro, tomando como base protocolos clínicos de duas crianças e de duas professoras; nas subseções da seção 5, sob a perspec-

tiva da filosofia benjaminiana, analiso as implicações da *mímesis* e do brincar no trabalho de fabricação da imagem, tal como proponho para o segundo tempo de sua construção; nas subseções da seção 6, sob a perspectiva psicanalítica, chego ao primeiro tempo de construção da imagem, no qual analiso as questões relativas à captura dos traços para o requerido e posterior trabalho de fabricação da imagem.

Faço aqui uma pequena parada na apresentação das seções para esclarecer que tal lógica da desconstrução: do terceiro, para o segundo e o primeiro tempo (doravante, 3T, 2T e 1T), obedece uma trajetória necessariamente retroativa para a apropriação visual do objeto, qual seja: *vemos* (3T) o objeto, *criamos uma impressão* (2T) a seu respeito e, depois, procuramos *compreender o sentido e o significado* (1T) que essa impressão produziu em nós. A partir daí, podemos retornar ao primeiro momento, para entendermos sobre o que foi que *vimos*. De outra forma, primeiro vemos o *fora* para, depois, compreendermos o *dentro*. Trata-se, no meu entender, de um movimento absolutamente ilustrativo de minha proposição, relativa aos tempos de construção da imagem.

A seção 7 representa, ela própria, uma transição ou mesmo uma passagem: da primeira parte da pesquisa para a segunda, na qual desenvolvo pontos de reflexão sobre a formação de professores. Nesta seção, dedico-me a uma análise semântica, buscando, a partir da categoria do *entre-lugares*<sup>9</sup>, analisar divergências e convergências existentes no campo conceitual que constitui o eixo desse estudo. Na seção 8, retomo os três tempos da construção da imagem, porém, desta vez, articulados aos três tempos lógicos da operação com o saber, propostos por Lacan<sup>10</sup>, porém reelaborados com mestria pelas formulações de Costa<sup>11</sup>. Nessa seção, proponho uma articulação entre imagem e aprendizagem, desde os campos da clínica e da educação, realizando uma análise teórica da metodologia utilizada, articulando-a e relacionando-a, teórica e comparativamente aos protocolos coletados nas entrevistas com os professores. Dessas reflexões surge a criação de um instrumento denominado por mim como *caso pedagógico*, o qual analiso à luz da base teórica construída na primeira parte desta pesquisa, especificamente em relação à produção de saber, conhecimento e experiências compartilhadas e produzidas na relação

---

<sup>9</sup> Categoria instituída por Homi Bhabha, sobre a qual abordo especificamente na seção 7.

<sup>10</sup> Cf. LACAN. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.197.

<sup>11</sup> Cf. COSTA. A lógica do tempo. In: \_\_\_\_\_. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998. p.49-58.

professor-aluno. À guisa de conclusão, na seção 9, analiso a função do professor na fabricação do espaço ensino-aprendizagem, através da construção do *caso pedagógico*, refletindo sobre a função da imagem nesse processo e sobre a função da escola, como espaço de fabricação de imagens.

Então, vamos ao trabalho!

---

## 2 - INTRODUÇÃO

---

*No que estou sob o olhar,  
não vejo mais o olho que me olha,  
e se vejo esse olho,  
é então esse olhar que desaparece.  
(Sartre - O Ser e o Nada)*

Na direção do que vim expondo até o momento e, a partir da citação de Sartre em epígrafe, sobre a relação do olho e do olhar, permito-me lançar o objeto de meus estudos relativos à função de *olhar e ser olhado*. Objeto esse designado genericamente pelo termo *imagem*. Sendo assim, pergunto: o que é imagem? De que imagens falamos?

A escolha deste tema, como já explicitada na apresentação deste trabalho, está determinada, de um lado, por uma questão existencial constituída por questionamentos sobre *quem sou eu, que imagem faço de mim mesma e que imagem suponho possuir no social*; de outro, embora fundada na questão existencial, trata-se de uma escolha profissional. Escolha essa, que recai, justamente, sobre o exercício de uma função cuja especificidade diz respeito à relação especular necessariamente estabelecida entre terapeuta-paciente. Ou seja, na medida em que o objeto de trabalho do psicomotricista caracteriza-se pela colocação em cena do corpo em movimento de um sujeito desejante, trata-se, na psicomotricidade, do estabelecimento de uma relação transferencial, fundamentalmente imaginária e escópica entre terapeuta e paciente, relativa à função especular do *olhar e ser olhado*.

Dizendo de outra maneira, a psicomotricidade é uma área instrumental, e o psicomotricista, nesse sentido, dirige seu olhar para os modos de organizações e construções práxicas, relativas ao corpo e aos movimentos do sujeito/paciente em questão. Assim, a intervenção clínica é realizada a partir da análise da estrutura psicomotora, constituída basicamente pela organização espacial, temporal e tônica, bem como pela constituição da imagem corporal e pela construção do esquema corporal.



À revelia de outros princípios e correntes teóricas existentes e que constituem as várias linhas de atuação da psicomotricidade, a especificidade de minha prática clínica é estruturada e fundada sobre os princípios da ética do sujeito, dos quais nos fala a psicanálise freudo-lacanianiana.

Sendo assim, meu trabalho na *Clínica Psicomotora em Transferência*<sup>12</sup>, dedica-se ao atendimento individual, porém inter ou transdisciplinar, de crianças com transtornos psicomotores, associados ou não a problemas do desenvolvimento, cuja questão central gira em torno do fazer significativo de um sujeito e sua possibilidade de dar-se a ver ao outro, através do corpo e seus movimentos. Questão essa relativa ao assunto da imagem corporal de um sujeito desejante, entendendo-a como imagem inconsciente que o sujeito tem de si mesmo. Trata-se de um fazer constituído, portanto, por uma carga de significantes e significações que constituem a história e a identidade desse sujeito.

Bergès e Balbo, lançam-nos o seguinte questionamento: “o que faz funcionar a função de um órgão”<sup>13</sup>? Aliás, essa é precisamente a questão que centraliza muitos dos interrogantes formulados a partir da clínica e sobre os quais a psicanálise ajuda a refletir.

Sabemos que o determinante para a *realização do funcionamento da função do equipamento*, à revelia de suas condições orgânicas, é a posição simbólica na qual o sujeito está situado na cadeia significativa, diante do desejo do Outro. Dizendo de outra forma: as marcas das letras simbólicas, vindas do outro/Outro<sup>14</sup> e inscritas primordialmente no corpo do bebê, inserem-no em uma rede significativa, a partir da qual esse futuro sujeito construirá sua posição discursiva.

---

<sup>12</sup> Trata-se de uma das correntes teóricas no campo da psicomotricidade, relativa a um corpo teórico específico, fundado e estruturado a partir da ética do sujeito, sobre a qual nos fala a psicanálise freudo-lacanianiana.

<sup>13</sup> Os autores, no texto intitulado *Função e Funcionamento* (a imagem, o Eu e o objeto real). In: \_\_\_\_\_. *A criança e a psicanálise*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, apontam-nos a seguinte situação: cada órgão de nosso corpo possui sua função específica, como, por exemplo, olhos, boca, mãos, vísceras, etc. Entretanto, nos dizem eles, não basta sua existência, é necessário algo para fazê-los entrar em funcionamento; e aí perguntam: “o que faz funcionar a função do órgão?” Segundo eles, não basta o equipamento neurofisiológico. A exemplo disso, temos o autismo: a criança autista tem olhos com suas funções absolutamente preservadas; no entanto, vê, mas não olha. Na psiquiatria clássica, esse é considerado, precisamente, um dos sintomas clássicos do autismo, entendido como *problemas de comunicação*. Posição diferente a da psicanálise freudo-lacanianiana e, portanto, dos referidos autores, que também a representam. Essa lógica, considero-a central em meus estudos e perpassará toda a pesquisa.

<sup>14</sup> Outro e outro tratam-se de categorias instituídas pelo campo psicanalítico e representam respectivamente a *instância da cultura* e, conseqüentemente, o universo simbólico a partir do qual o sujeito é constituído; e os *outros semelhantes*, que podem ser pais, professores, irmãos, etc., são os representantes reais do Outro. A letra “o”, escrita em maiúsculo ou minúsculo assinala essa diferença.

A esse respeito, podemos encontrar uma situação exemplar no filme *Gabi – Uma História Verdadeira*, dirigido por Luis Mandoki no ano de 1989, que trata da história verídica de uma família judaica, no final da Segunda Guerra Mundial, cuja segunda filha do casal é acometida de paralisia cerebral grave, por incompatibilidade do fator RH. A lesão atingiu inclusive as cordas vocais, preservando apenas o seu membro inferior esquerdo, com o qual a criança aprende a se comunicar, assinalando as letras em um tabuleiro que contém o alfabeto, mantido permanentemente sob seus pés, na cadeira de rodas. Essa menina, na idade adulta, torna-se escritora e, junto com sua permanente acompanhante/ajudante, adotam um bebê, constituindo uma nova rede familiar.

Trata-se, a meu ver, de uma belíssima história que ilustra parte do questionamento de Bergès e Balbo, referido anteriormente, o qual podemos reescrever da seguinte maneira: quais podem ser os determinantes para que o funcionamento da função do equipamento se realize? E, como bem nos diz Levin<sup>15</sup>, na clínica psicomotora em transferência, as questões centrais dizem respeito ao tônus, ao esquema corporal e à imagem inconsciente que cada um tem de si mesmo; portanto, não tratamos nessa clínica apenas de um puro corpo, mas do corpo em movimento de um sujeito desejante.

A queixa que leva uma criança ao atendimento psicomotor, vem acompanhada ou derivada, geralmente, da preocupação dos professores em relação ao baixo rendimento e produção escolar desta criança. Portanto, muitas apresentam de forma associada ou em decorrência “problemas de aprendizagem”<sup>16</sup>. O interessante é que esses caracterizam-se, geralmente, como a queixa inicial geradora do encaminhamento ao psicomotricista, sob a insígnia de “problemas de motricidade fina”. Permanecendo, aliás, a “pobre” da motricidade fina, como a grande vilã da maioria dos fracassos escolares.

Tal situação leva-me a supor uma determinada relação e associação entre transtornos psicomotores e os tais “problemas de aprendizagem”. Sendo assim, oriento meu trabalho clínico procurando interrogar-me sobre quais as relações que

---

<sup>15</sup> Cf. LEVIN. *A Clínica Psicomotora em Transferência: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>16</sup> Coloco esta expressão entre aspas para, justamente, relativizá-la. Trata-se de uma terminologia utilizada de forma indiscriminada, tanto no campo da clínica quanto no da educação. Utilizando a metáfora do “saco de gatos”, “problemas de aprendizagem” abrange tudo aquilo que, rompendo a linearidade do suposto processo de aprendizagem, marca seu *fracasso*. Fracasso esse muitas vezes atribuído somente à criança e sem questionamentos quanto à implicação do professor, da proposta pedagógica ou da própria instituição na produção deste *fracasso*.

podem haver entre os modos de organização praxica resultantes da organização psicomotora, os modos de construção do pensamento e as possibilidades de subjetivação de uma criança.

Uma de minhas hipóteses relaciona-se ao fato de que são as imagens corporais e mentais do sujeito que podem constituir-se como os articuladores das relações supostas anteriormente.

Muitas vezes observo nas crianças que estão em atendimento clínico reações de estranhamento, surpresa e júbilo diante do resultado de suas próprias produções – sejam elas gráficas, de montagens, recortes, desenhos ou relativas ao corpo e aos movimentos. Entretanto, essas reações não acontecem em qualquer lugar, nem de qualquer forma, mas sob o olhar sustentador e convocador do terapeuta. Conseqüentemente, percebo o quanto essas crianças passam a autorizar-se ou a encorajar-se a repetir ou continuar realizando a atividade, em vez de permanecerem, inconscientemente, paralisadas em uma posição de impossibilidade, que lhes era, até então, característica, do tipo: “Ah! Isso eu não sei fazer... não posso fazer... não faço direito!” Aliás, é precisamente por isso que os pais buscam ajuda: para que seus filhos aprendam a *fazer direito*. E eu me pergunto: “fazer direito o quê”?

Retomando a questão do olhar/ser olhado, poderíamos pensar que o fato de uma criança, ao realizar alguma atividade, olhar ou solicitar constantemente o olhar do outro, geralmente dizendo: *Olha pra mim, vê o que eu tô fazendo!*, traduza a necessidade de sentir-se legitimada e reconhecida pelo Outro, representado pelos outros semelhantes: pais, terapeutas, professores.

Essas questões despertaram-me o interesse na realização desta pesquisa, pois tenho como hipótese que esses fatos também acontecem na escola, ou seja, que as crianças apresentam reações semelhantes às descritas anteriormente, desta vez sob o olhar do professor que, desde seu lugar, também assume a função de sustentar e convocar a criança a produzir algo.

Portanto, o problema circunscreve-se, nesta pesquisa, sob o jugo da função e da importância das imagens como formas possíveis de subjetivação e de construção do pensamento nas crianças. Acredito tratar-se de uma função necessária e constitutiva ao processo de aprendizagem. Sendo assim, torna-se fundamental pensar não somente o papel do terapeuta, mas, especialmente, o do professor na sustentação da constituição e da colocação em funcionamento da função das imagens para as crianças, tanto em seu processo de subjetivação quanto de aprendizagem.

Sendo assim, o entendimento de que uma criança dá-se a ver ao outro através de suas produções e de que por meio delas espera reconhecimento remete-me à formulação de um problema que, especialmente na clínica psicomotora, caracteriza-se como uma questão central, fundamentada nessa relação escópica, relativa à função do olhar/ser olhado, tocar/ser tocado, perceber/ser percebido, escutar/ser escutado, qual seja: há a possibilidade de auxiliar uma criança, a partir do trabalho clínico e, especificamente do trabalho escolar<sup>17</sup>, na ressignificação e/ou reconstrução de suas imagens corporais e mentais?

Pelo exposto até aqui, posso delimitar dois campos de análise para a questão das imagens: o campo clínico da Psicomotricidade e o campo pedagógico da Educação.

A começar pelo campo psicomotor, entendo que as imagens ou, como nos diz Piaget, as representações imagéticas, constituem um ponto nodal e fundamental no trabalho do psicomotricista, desdobrando-se em dois sentidos. Por um lado, auxiliar a criança tanto na direção da construção conceitual e operatória de seu pensamento, a partir da tomada de consciência, dos processos de equilíbrio, da abstração reflexionante, bem como na direção da atribuição de sentidos possíveis aos objetos e às situações, relacionando-as às suas atividades e possibilidades corporais. Por outro, o psicomotricista sustenta a criança na reconstrução ou ressignificação da imagem que tem de si própria ou, como nos diz Dolto<sup>18</sup>, na constituição de sua imagem corporal.

Diferente da imagem do corpo, para essa psicanalista francesa a imagem corporal é sempre a imagem inconsciente que cada um tem de si próprio; não é a imagem que é desenhada ali ou representada na modelagem; ela está por ser revelada no discurso da criança; é o suporte do narcisismo e, como tal, a síntese viva de nossas experiências emocionais. Para essa autora, a imagem corporal é peculiar a cada um: está ligada ao sujeito e a sua história e pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante. Diferente também do conceito de esquema corporal que, em princípio, é o mesmo para todos e reporta o corpo atual no espaço à experiência imediata. Esquema corporal refere-se, então, ao reconhe-

---

<sup>17</sup> Tema central ao qual dedico-me nesta pesquisa.

<sup>18</sup> Cf. DOLTO. O Esquema Corporal não é Imagem do Corpo. In: \_\_\_\_\_. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p.9-15.

cimento consciente dos dados anátomo-fisiológicos do corpo. O esquema corporal é construído e unificado a partir da imagem corporal do sujeito.

Neste sentido, a imagem corporal trata da constituição da identidade mesma da criança, referindo-se aos processos inconscientes de significação e simbolização que a constituem como sujeito, advindo do discurso do outro e com os quais a criança “trabalha”<sup>19</sup> enquanto brinca. Entendo que, quando brinca, a criança produz ou constrói imagens a partir das quais pode reconhecer-se e ser reconhecida pelo outro ou, numa aproximação às idéias benjaminianas<sup>20</sup>, a criança busca na *mimesis* o trabalho de fabricação de sentidos para a construção de semelhanças e diferenças em relação ao universo da cultura à qual está inserida.

Em relação ao campo pedagógico, parto da formulação do seguinte problema: a educação, de uma forma geral, preocupa-se com os processos necessários à aprendizagem das crianças e organiza seu projeto pedagógico à revelia das histórias singulares de seus alunos. Sendo assim, pergunto-me, por um lado, como os professores poderiam levar em conta as singularidades das crianças. E, por outro, a partir de que ética o professor orienta e organiza seu projeto pedagógico, sua postura em relação ao ideal da educação e consegue dar conta de sua própria singularidade.<sup>21</sup>

Seria a partir da ética da ciência? Aquela que procura, como nos diz Fink<sup>22</sup>, em nome da busca constante de um ideal de saber, expulsar a subjetividade de seu campo e, em conseqüência, expulsá-la da prática educacional? Ou, a partir da ética da verdade, como procura nos alertar Freud<sup>23</sup>, a partir da qual a singularidade e a

---

<sup>19</sup> “Trabalho” no sentido de pensarmos a função do brincar na infância como o recurso a partir do qual a criança empreenderá uma trajetória na direção de sua constituição subjetiva. Por isso diz-se que as escolhas de uma criança no brincar nunca são casuais; nunca brinca de qualquer coisa; ou seja, brinca/trabalha daquilo que para ela possui/produz algum sentido. Freud já dizia que uma criança brinca ativamente daquilo que sofre passivamente. E, também para Piaget, o jogo simbólico representa o apogeu do jogo infantil e é fundamental na vida da criança. Piaget afirma: “Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende [...] É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu [...]”. Cf. PIAGET; INHELDER. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.52.

<sup>20</sup> Abordarei especificamente o assunto da *mimesis*, tal como a entendo, a partir da filosofia benjaminiana, na seção 5 deste trabalho.

<sup>21</sup> Singularidades essas, relativas à constituição de sua própria imagem corporal, a partir da qual estabelecerá as relações com o outro semelhante, no caso específico, seu aluno.

<sup>22</sup> Cf. FINK. *O Sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

<sup>23</sup> FREUD apud MILLOT. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

subjetividade dos alunos (e do próprio professor) passariam a ser os pontos fundamentais de investimento de um professor?

Entendo que, no campo da educação, o conhecimento seja viabilizado, por um lado, pelas estratégias cognitivas elaboradas pelo professor e, por outro, pela possibilidade de inserção das crianças em um universo de significação. Dizendo de outra forma, o professor ensina ou proporciona às crianças o acesso às letras e, a partir daí, a composição e o uso que as crianças podem fazer dessas letras, para comunicarem-se e darem-se a ver ao outro através de sua leitura e de sua escrita.

Entretanto, esse não é um processo simples, uma vez que a criança necessita apropriar-se do *sentido* das letras para, a partir daí saber o que fazer com elas. E, é precisamente esse *sentido das letras* o elemento que ressitua a criança em um universo de significação relativo à sua própria significação enquanto sujeito no mundo.

Esse universo de significação é tanto o aspecto que demarca as diferenças e singularidades na constituição e na história de cada sujeito, como é também o aspecto que institui a diferença de sentidos que o conjunto de letras formadoras das palavras *papai* e *mamãe*, por exemplo, ou das letras *p* e *m*, pode representar para cada um dos sujeitos/alunos.

Em outras palavras, podemos dizer que o conjunto de letras que compõe o alfabeto constitui o *conhecimento* que a criança adquire na escola, enquanto que o sentido e a significação das letras constitui o campo do *saber*<sup>24</sup>, o qual, entendido desde a perspectiva psicanalítica, é relativo ao universo inconsciente da criança, determinado por sua posição simbólica diante do desejo do Outro. Desejo esse que situa a criança diante de seu próprio processo de aprendizagem. Diante disso, pergunto: o que o Outro representado na figura do casal parental, deseja que a criança venha a aprender e a constituir um *saber*? E os professores, o que desejam?

Lacan nos diz: “tristeza, é a sanção comum desse pecado contra o espírito que consiste na rejeição do inconsciente”.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> O tema do *saber* em sua relação com a verdade e o conhecimento, serão melhor analisados na subseção 7.1.4.

<sup>25</sup> LACAN, Jacques apud MILLOT, Catherine. 1987, p. 105.

Entendo, por essa expressão, *a rejeição do inconsciente*, uma impossibilidade ou dificuldade pessoal de muitos profissionais da educação em poder considerar as singularidades e as diferenças em seus alunos, por tratarem-se essas, justamente, de questões referentes ao inconsciente não só do aluno, mas também do próprio professor, e, para operar com a própria singularidade, muitas vezes é preciso ajuda e intervenção de outrem.

A crítica que Freud nos apresenta em seu texto *O Futuro de uma Ilusão*<sup>26</sup> fala do quanto a educação está voltada ao culto de uma ilusão de bem-estar, de completude, em que não há lugar para faltas e não-saberes, no qual o ideal e a ciência entram para preencher essa lacuna, tamponando o espaço vazio situado no saber, tornando-o um saber absoluto e sem faltas. *Saber* que resulta num equivocado amálgama com o que é da ordem do conhecimento, produzindo concepções também equivocadas do tipo: *Esse aluno não conhece nada, não sabe nada, tem dificuldades de aprendizagem*. Pergunto: sobre o que esse aluno não pode *saber* e o que ele ainda não *conhece*? São campos distintos: o primeiro relativo ao universo simbólico e inconsciente e, o segundo, relativo ao universo da consciência e da realidade, referida, nesse caso, ao espaço público e cotidiano da escola.

Se o comum é a tendência que possuímos em procurar o igual, o semelhante, lidarmos com a diferença pode, muitas vezes, ser insuportável. Nesse sentido, penso que um dos subsídios necessários à formação dos professores pode ser o de auxiliá-los a suportar o vazio produzido pela falta simbólica no *saber*. Falta simbólica no professor, porém constitutiva e fundadora, na medida em que cria e abre um espaço, no qual o aluno pode vir a *saber*. Saber esse, responsável pela atribuição de sentido e significação ao processo de aprendizagem do aluno. As letras passam a representar algum sentido na aprendizagem, na medida em que puderem exercer a função de suportes imaginários dos sentidos e significações, relativos à história pessoal e singular de cada sujeito.

---

<sup>26</sup> Cf. FREUD [1927] O Futuro de uma Ilusão. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, São Paulo: Imago, 1996. v.XXI.

Sendo assim, penso que os conceitos de imagem corporal e de imagem mental carregam em si o fundamento da singularidade até aqui referida. Ou seja, trata-se de possibilitar à criança saber mais sobre quem é, para poder descentrar-se de si mesma e voltar-se para a investigação acerca dos objetos da realidade, na direção da construção de seu conhecimento a partir do sentido inconsciente que esses objetos representam para ela. Portanto, *imagem mental* e *imagem corporal* constituem-se, no meu entender, como dois elementos que também representam e exercem a função de suportes imaginários para o processo de subjetivação e construção da aprendizagem no sujeito.

Acredito que o conhecimento desses aspectos poderá tornar-se um elemento básico e fundamental na formação de professores, especialmente no ensino fundamental e nas séries iniciais, cujos alunos encontram-se em pleno exercício de construções e representações imagéticas, especialmente referente ao processo de aprendizagem, no qual o objeto *letra*, lida e/ou escrita, tanto quanto a própria relação professor-aluno ou aluno-aluno, fundam-se inicialmente, num espaço imaginário, especular e escópico, portanto, de imagens.<sup>27</sup>

Para iniciar essa pesquisa, parto do princípio da singularidade constitutiva do ser humano. Ou seja, diferentemente dos animais em que cada espécie possui seu próprio padrão de desenvolvimento inscrito previamente em seus códigos genéticos, no ser humano esse desenvolvimento é um processo, caracteristicamente singular, indeterminado e, como nos diz Lacan<sup>28</sup>, o ser humano é um ser absolutamente prematuro ao nascer, justamente porque não possui códigos geneticamente pré-determinados. Tal fato constitui-se em uma das grandes feridas narcísicas da humanidade: saber e admitir que o homem é um ser em falta e que depende da história de cada família e do modo de inscrição dessa família no campo do social e da cultura para constituir-se como sujeito.

De outra maneira, podemos entender que, do ponto de vista da psicanálise, as formas de subjetivação do ser humano são singulares, contextualizadas historicamente (não no sentido cronológico) e constituídas a partir de sua inscrição no universo simbólico da linguagem. Do ponto de vista da epistemologia genética em relação aos processos do pensamento, e, opondo-se radicalmente às concepções aprioristas e inatistas, Piaget nos diz que a inteligência no sujeito é produto de sua

---

<sup>27</sup> Sobre o tema da letra como representante do sujeito, desenvolvo-o melhor na seção 6.4.

<sup>28</sup> Cf. LACAN. 1998.



interação com o meio, ou seja, é construída; não nasce pronta e tampouco está dada *a priori*. Podemos entender, então, que a construção do pensamento em Piaget também se caracteriza como um processo singular e contextualizado social e culturalmente.

A aceitação e o entendimento da dimensão de singularidade no desenvolvimento, com as várias formas de subjetivação de um sujeito e os diferentes modos de construção de sua inteligência, levam à suposição de que as formas de resolução de conflitos, sejam eles cognitivos ou relacionais, também sejam absolutamente singulares nos seres humanos, a quem denominamos como sujeitos, assim definidos “por sua articulação pelo significante”.<sup>29</sup>

E é precisamente neste ponto de “articulação pelo significante” que situo o ponto de origem da constituição do que *a posteriori* virá a se construir como uma *imagem*. As imagens não se constroem de qualquer maneira, não representam qualquer coisa e, tampouco, se apresentam de qualquer forma. Há dois importantes aspectos que merecem ser melhor analisados e debatidos em relação à imagem: o primeiro, relativo ao processo de sua construção, que acredito composto de três tempos; o segundo, relativo ao produto que é apresentado e, portanto, dado a ver ao outro.

---

<sup>29</sup> Cf. LACAN. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. 1998. p. 819.

---

### 3 – O QUE É IMAGEM

---

Didi-Huberman, em um de seus livros, intitulado *O que vemos, o que nos olha*, lança o seguinte interrogante: “o que nos olha no que vemos?”.<sup>30</sup>

Tomando como ponto de partida para suas reflexões teóricas o universo das artes plásticas, especificamente a arte minimalista, nessa obra o autor, que é um filósofo, estabelece uma concepção dialética da imagem, tomando-a como o objeto do VER e do OLHAR, instaurando, concomitantemente, uma diferença entre essas duas ações: ver e olhar.

O autor, que é um leitor atento de Freud, associa nesse trabalho sua leitura também atenta sobre as concepções de Walter Benjamin acerca dos processos de construção e fabricação de sentidos, através da relação do sujeito com a imagem. Se, por um lado, os críticos de arte e os próprios artistas situam a arte como *algo que se vê, que se dá simplesmente a ver*, impondo dessa maneira a especificidade de uma presença, Didi-Huberman rompe com essa concepção, afirmando que contrariamente, a imagem nos impõe um movimento retroativo, assintótico, a partir do qual retorna a nós a marca de uma ausência, de um vazio, de uma perda, ou, poderíamos dizer, de uma falta simbólica.

O autor assinala, então, que não se trata de uma ação simplesmente de *ver*, senão de *olhar*. Nesse ponto, faço um breve recorte, buscando um dizer de Lacan, no seminário XI, no qual ele diz que “o olhar é o avesso da consciência”<sup>31</sup> e, retornando a Didi-Huberman, este diz que “olhar seria compreender que a imagem é estruturada como um diante-dentro, [...] como um limiar interminável”<sup>32</sup> (grifo do autor). Ou seja, que “Diante da imagem [...] todos estão como diante de uma porta aberta dentro da qual não se pode passar, não se pode entrar”.<sup>33</sup> (grifo do autor).

---

<sup>30</sup> Cf. DIDI-HUBERMAN, *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed.34, 1998.

<sup>31</sup> Cf. LACAN. A Anamorfose. In: *Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 83.

<sup>32</sup> Cf. DIDI-HUBERMAN. O Interminável limiar do olhar. Op.cit., p. 242-243.

<sup>33</sup> Cf. Id., Ibid., p. 242.

Podemos dizer então, que olhar faz borda... arma uma superfície... cria um continente.

Didi-Huberman nos diz ainda que, diante de uma imagem, quando a olhamos e nos sentimos olhados por ela, vivemos a sensação de uma “inquietante estranheza”, sensação de incompletude, de que algo aí escapa, falta; sensação que causa em nós uma desorientação. E, diante do formalismo de uma obra como a do escultor norte-americano Tony Smith<sup>34</sup>, lança uma pergunta: “de que maneira um simples cubo pode chegar a inquietar nosso ver?”.<sup>35</sup> Para responder a isso, ele se vale da concepção de “jogo”, utilizando o famoso jogo do carretel de Freud, denominado por ele de *Fort-Da*, ou seja, jogo da presença-ausência.

Partindo do pressuposto de que o “jogo” supõe ou engendra um poder próprio de lugar, o autor afirma que a partir dessa dialética do jogo visual o que se opera diz respeito a uma dialética de alienação, ou seja, trata da “imagem de uma coerção do sujeito a desaparecer ele próprio – trata-se de um esvaziamento de lugares. A ausência, diz ele, é o que dá conteúdo aos objetos [...] é talvez no momento mesmo em que se torna capaz de desaparecer ritmicamente, enquanto objeto visível, que o carretel se torna uma imagem visual”<sup>36</sup> (grifo do autor).

Entretanto, se, por um lado, Didi-Huberman nos diz que é precisamente nesse movimento de presença-ausência que uma imagem se constitui, por outro, Balbo<sup>37</sup>, em um artigo acerca do desenho e sua interpretação, afirma que a imagem constitui-se do processo acústico, no qual os traços são cifrados, recebem sua letra, associando-se então, à representação de coisas e representação de palavras. Esse processo acústico é um processo primário, relativo aos fenômenos perceptivos e mnêmicos originários, que marcam e inscrevem os primeiros momentos de constituição do sujeito<sup>38</sup>. De outra forma, podemos dizer que o inconsciente é constituído originariamente de letras que, por sua vez, são acústicas e para as quais a imagem exerceria uma função de dar-lhe *figuração*. Pergunto: uma das funções da imagem po-

---

<sup>34</sup> Ver ANEXO I.

<sup>35</sup> Cf. DIDI-HUBERMAN. Dialética do Visual ou O Jogo do Esvaziamento. In: *O que vemos o que nos olha*, 1998, p.79-116.

<sup>36</sup> *Id.*, *Ibid.*, p. 83-96.

<sup>37</sup> Cf. BALBO. Do olho ao ouvido, e num estalar de dedos – Acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: *Coleção Psicanálise da Criança*, Salvador: Ágalma, v. 1, nº 7, p.52, 1991.

<sup>38</sup> Esse tema será melhor desenvolvido na seção 6.

deria ser de ela própria, num movimento assintótico, constituir *figuramentações*, ou seja, oferecer elementos para a fabricação de figuras<sup>39</sup>?

É a partir desta rede que tratarei de analisar os modos de constituição e construção das imagens nos sujeitos. Rede essa que institui dialeticamente a possibilidade de os sujeitos identificarem-se com as posições em jogo: tanto a de quem olha/fala, quanto a de quem é olhado/falado, ou, mais especificamente, tanto do bebê, que olha/fala e é olhado/falado por sua mãe, quanto de sua mãe, que olha/fala e é olhada/falada por seu bebê. Ou seja, esse movimento de mão dupla, remete-me a analisar as **funções invocantes do olhar e da voz** e, conseqüentemente, a resposta do outro a essas convocações. Esse movimento lança-me na direção do que, por um lado, Didi-Huberman propõe como sendo *a dialética do jogo visual* ou *dialética de alienação* e que poderíamos denominar, então, como *dialética da presença-ausência* e, por outro, do que a formulação de Balbo possibilita pensar acerca da função da imagem na passagem do desenho à escritura. Remete-me, portanto, a pensar os modos de constituição e de construção da imagem no ou pelo sujeito.

A imagem é um assunto da contemporaneidade; aliás, vivemos em um mundo absolutamente imagético, dominado e manipulado pelas imagens. Nesse sentido, vários são os autores que abordam esse tema; entretanto, percebemos que cada um fala e pensa a imagem desde perspectivas teóricas diferentes. Por exemplo, quando Lacan nos fala da imagem, não é da mesma forma que a mídia. Entretanto, todos falam de imagem.

Em meus estudos e pesquisas, tenho percebido que, se por um lado é bem verdade tratar-se sempre de imagem, por outro, o que muda, ou desde onde é possível marcarmos uma diferença, é precisamente nos tempos a partir dos quais se fala a constituição e a construção desse produto final, chamado *imagem*, seja ela corporal, mental, visual, etc.

Aqui abro um pequeno parêntese para analisar a diferença semântica existente entre as expressões *constituição* e *construção*.

Quanto à primeira, o Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa<sup>40</sup> define, por um lado, como “um conjunto de normas, de leis, que organizam os poderes públicos,

---

<sup>39</sup> Ver seção 5.

<sup>40</sup> Cf. PEQUENO DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Editora Civilização Brasileira, 1964.

as organizações, os cidadãos” e, por outro, “um conjunto de caracteres morfo-físico-patológicos, hereditários e adquiridos, de um indivíduo”, ou seja, trata-se de uma condição de alienação, na qual o sujeito não participa ativamente; ao contrário, ele é ou está involuntariamente inserido nela. Nesse sentido utilizo o termo *constituição* para pensar o sujeito inserido e nascido já imerso no universo simbólico da linguagem, que, por anteceder-lo, impõe a ele suas normas simbólicas de existência.

Quanto à segunda expressão, o dicionário define como “ato, efeito, modo ou arte de construir; edificar”, ou seja, supõe que, inversamente à primeira, nesta, há uma certa separação, um distanciamento entre sujeito e objeto, a partir do qual decorre a exigência da participação ativa do sujeito na direção do que pretende construir, tendo como pano de fundo o modo como ele, o Sujeito, esteja constituído simbolicamente.

Sendo assim, em relação à fabricação das imagens corporais e imagens mentais, temos que as primeiras, relativas à ficção do si mesmo na qual o sujeito encontra-se alienado ao desejo do Outro, já estão parcialmente construídas quando do nascimento do bebê, na medida em que os outros semelhantes, representantes reais do Outro – especificamente o casal parental – já estão falando sobre seu bebê, desde muito tempo antes de ele nascer, considerando-se qual a imagem que fazem de seu filho; qual o nome que escolheram para ele; como imaginam que será no futuro; que expectativas e apostas podem fazer em relação a esse ser que está por nascer. Trata-se de imagens que, todavia, podem e devem ser reconstruídas ou ressignificadas ao longo da existência do sujeito. Quanto às imagens mentais, essas caracterizam-se por processos realizados através da participação ativa do sujeito, tendo como base, por um lado, a estrutura simbólica, ou seja, a base na imagem do si mesmo já previamente constituída no desejo do Outro e, por outro, a estrutura cognitiva, que, de acordo com Piaget, está por ser construída pela criança, a partir de sua ação sobre os objetos.

Para fechar esse parêntese, refiro-me à *constituição*, no sentido do espaço simbólico que antecede ao sujeito e à *construção*, no sentido da participação ativa do sujeito no trabalho que lhe concerne realizar. Portanto, são duas condições que se entrelaçam concomitantemente no desenvolvimento do sujeito.

Retornando, pois, aos três tempos na constituição/construção da imagem, pergunto: que tempos são esses? Em um primeiro tempo ocorre, por parte do sujeito, a captura de traços unários advindos do campo simbólico do Outro, considerados

elementos significantes, constituintes e formadores do Eu. Ou, dizendo em outras palavras, são traços que, em seu apagamento<sup>41</sup>, fornecerão elementos para a fabricação da imagem ficcional do si mesmo. Um segundo tempo, caracterizado pelo trabalho propriamente dito de fabricação da imagem ficcional do si mesmo, através dos recursos da imitação ou das atividades miméticas, tal como nos falam Jean Piaget e Walter Benjamin, respectivamente. E, finalmente, um terceiro tempo, caracterizado pelo campo das representações, sobre o qual estou propondo uma releitura, reservando ao termo *representação* um modo de expressão das imagens já construídas ou, dizendo de outra forma, as imagens contém em si uma carga de significação que representa um modo de expressão da presença do Outro na produção do sujeito. Estas imagens podem, então, ser apresentadas pelo sujeito, sob o modo de figura, palavra, gesto, grafismo, etc. Sinteticamente, então, esses três tempos constituem-se de captura dos traços unários, fabricação/construção através da atividade mimética e sua expressão como um produto final.

Didi-Huberman, arma um interrogante, em que diz: “seria a função originária das imagens, COMEÇAR pelo FIM?”.<sup>42</sup> Vou fazer uso desse interrogante, para realizar o que estou considerando como uma desconstrução dos tempos da imagem, começando pelo terceiro tempo até chegar ao primeiro, no qual deposito realmente meu interesse de análise.

### 3.1 - Os Três Tempos da Imagem

#### 3.1.1 - O Terceiro Tempo (3T)

De acordo com minha afirmação feita na subseção anterior, pensar a representação e a imagem como instâncias temporais diferentes, conforme já anunciado na apresentação, faz-me acreditar na hipótese de que, para que o sujeito construa uma imagem, é necessária uma carga de representação que a sustente e organize. Essa representação é, precisamente, a que constitui o terceiro tempo na constituição da imagem. Tempo esse no qual a imagem já construída, resultante da captura de

---

<sup>41</sup> Ver subseção 3.1.3.

<sup>42</sup> Cf. DIDI-HUBERMAN. 1998, p. 249.

traços e de sua fabricação, pode, então, ser expressada, apresentada e falada na forma de imagens visuais, gestuais, lingüísticas, gráficas, tais como escrita, desenhos, pinturas, gravuras, fotos, cinema, música, televisão, teatro, materiais holo e infográficos.

Nesse sentido, podemos considerar que, tanto a semiótica, a lingüística, a antropologia, a sociologia, as artes plásticas, a pedagogia, quanto a informática e a mídia de forma geral, trata-se de especificidades que trabalham fundamentalmente com imagens, inclusive utilizando-as como recursos para possíveis transformações sociais, aprendizagens, comercializações, comunicações, enfim. Entretanto, esse uso ocorre, no meu entender, sem que seja considerada a hipótese dos tempos anteriores, relativos ao modo de constituição das imagens, com suas formas de construção necessárias à sua expressão.<sup>43</sup>

Representação, entretanto, não se trata de um tema simples. Ao contrário, segundo Quilichini<sup>44</sup>, o conceito de representação é uma noção essencial nos textos freudianos metapsicológicos e é considerado fundamental para a compreensão do funcionamento do aparelho psíquico. Para trabalhá-lo, necessito realizar um breve percurso não somente pelas formulações freudianas, mas também pelas lacanianas, relativas a tal idéia e conceito.

Freud, por conta da flexibilidade semântica e conceitual possibilitada pela língua alemã, utiliza dois termos para falar de representação: *Vorstellung*, como sendo a representação enquanto elemento psíquico, e *Repräsentanz*, para referir a representação enquanto função. Na língua portuguesa, em contrapartida, existe apenas um termo, que é *representação*. Este, originário do latim e derivado de *repraesentare*, significa representar, que, segundo o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, significa “ser a imagem ou a reprodução de; significar; tornar presente; patentear; exhibir em teatro; ser ministro ou embaixador; figurar; retratar; pintar; expor verbalmente ou por escrito; figurar como símbolo”.<sup>45</sup> Nessa direção, Quilichini<sup>46</sup> afirma que a representação designa, ao mesmo tempo, a ação de representar (nos seus diversos sentidos) e a figura, a imagem, o signo ou o objeto suporte desta ação. Essas definições deixam claro que *representação* pertence ao campo da consciência e da pré-consciência, tal como diria Freud na primeira tópica, no sentido

<sup>43</sup> Tal procedimento ocorre justamente porque a intenção não é promover reflexões, mas impacto, fascinação, engolfamento. Esse tema será desenvolvido na seção 8.

<sup>44</sup> Cf. QUILICHINI, Josiane Thomas, tal como trabalha o conceito de representação no Dicionário de Psicanálise – Freud & Lacan, nº 2.

<sup>45</sup> Cf. PEQUENO DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1964.

<sup>46</sup> Cf. QUILICHINI. 1998, p. 64.

do que pode ser visto, ouvido, tocado e falado. Tal como o proponho, o campo da representação corresponde a um processo constituído em si, por três tempos, dos quais o 3T caracteriza sua finalização, na forma de uma expressão ou apresentação da imagem. Tal é a diferença temporal referida no início desta seção.

Nos anos de 1880, o termo *Vorstellung* era utilizado por Breuer, Charcot e Freud para dar conta das perturbações histéricas e psiconeuróticas em estudo na época; mais tarde, nos trabalhos sobre as afasias, Freud distingue dois tipos de representações: a representação de palavra e a representação de coisa, ou de objeto. Nessa época, buscando romper com as concepções organicistas, tais como a explicação localizadora de Wernicke ou os princípios da projeção de Meynert, Freud propõe uma explicação funcional da perturbação, com a idéia de uma zona cortical contínua, ou seja, uma zona de associação, instituindo, portanto, a concepção de representação. Dizendo de outra forma, Freud lança a idéia de substituir a função de projeção atribuída ao funcionamento cerebral, por uma zona de associação ao aparelho da linguagem, cuja função de modificação, tradução e representação caberiam ao aparelho psíquico.

Ao abandonar a neurologia, surge uma questão para Freud, relativa à relação entre o psíquico e as excitações provenientes não apenas do exterior, mas também do interior do corpo e, nesse sentido, percebe não tratar-se mais de um aparelho da linguagem, mas sim de um aparelho psíquico para dar conta desse encargo. Portanto, buscando respostas às relações existentes entre essas excitações provenientes do interior do corpo com as do exterior, em 1905, no *Três ensaios sobre a sexualidade*<sup>47</sup>, Freud apresenta o conceito de pulsão, para tentar dar conta da função de representância da representação. Trata-se esse, considerado pelo próprio autor, como o conceito mais importante da teoria psicanalítica, porém o mais incompleto.

Em 1915, Freud sistematiza o conceito de pulsão, em substituição ao de instinto e, à esse respeito, no artigo sobre *Pulsões parciais e zonas erógenas*, Freud afirma que

[...] por pulsão podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do 'estímulo', que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> Cf. FREUD.[1905] Três ensaios sobre a sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII.

<sup>48</sup> Cf. Id., [1905] Pulsões parciais e zonas erógenas. Op. cit., p. 159. Cf. nota 2, loc. cit., afirmando que esse parágrafo data de 1915.



Mais tarde, no artigo de 1925, intitulado *Os instintos e suas vicissitudes*, na expectativa de buscar uma explicação e um entendimento sobre a relação e a articulação entre os fenômenos psíquicos e orgânicos, Freud afirma o seguinte:

Se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, um 'instinto' nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (grifo do autor).<sup>49</sup>

Mais adiante, no artigo "Emoções inconscientes", o autor afirma:

Um instinto nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a idéia que o representa pode. Além disso, mesmo no inconsciente, um instinto não pode ser representado de outra forma a não ser por uma idéia. Se um instinto não se prendeu a uma idéia ou não se manifestou como um estado afetivo, nada poderemos conhecer sobre ele<sup>50</sup>.

A expressão *só a idéia que o representa pode* faz pensar no trabalho psíquico que o sujeito deve poder realizar para construir essa *idéia*, como o representante do que Freud ainda chamava na época, o *Instinto – Trieb*.

Dizendo de outra forma, ao sistematizar o conceito de pulsão em lugar de instinto, Freud deixa clara a distância entre pulsão e sua condição de representação: são momentos diferentes, que Lacan corrobora mais tarde, com o conceito de traço unário, que, para ser representado, necessita ser apagado. Ou seja, os autores assinalam claramente a necessária temporalidade implicada no processo de representação e, no que estou propondo acerca da imagem, penso não estar falando nada diferente, entendendo-a como um *produto* que necessita de tempos diferentes para sua constituição. Fato esse que, no meu entender, caracteriza a representação em si como um *processo*.

Quando Freud define as representações como *investimentos sobre traços mnêmicos*, cuja relação podemos fazer com o que Lacan vai chamar de traço unário, aporto ao campo da Educação para pensar as relações professor-aluno e o processo de aprendizagem, pois tenho por hipótese que os projetos pedagógicos são elaborados e executados quase que exclusivamente neste terceiro tempo, o da expressão ou da apresentação da imagem. Ou seja, projetos circunscritos no campo do

<sup>49</sup> Cf. Id., [1925] *Os instintos e suas vicissitudes*. Op. cit., p. 127. v.XIV.

<sup>50</sup> Cf. FREUD [1925] *Emoções Inconscientes*. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, 1998. p.182. v. XIV.

fenomenológico, do visível, do tocável, sem que haja o investimento referido por Freud. Diria, a princípio, que a Educação está muito voltada aos métodos, técnicas e resultados, ou seja, (pré)ocupa-se com o produto/objeto em si, porém desconsiderando muitas vezes o processo que antecede ao aparecimento das imagens, constituído pelos tempos de captura dos traços e fabricação de uma forma possível de sua expressão. Trata-se esse do eixo central de minha pesquisa e voltarei a essa questão especificamente nas seções 8 e 9.

Lacan, ao retomar os textos freudianos, vai abandonar o conceito de representação, substituindo-o pelo de significante. Teoria essa elaborada em dois tempos, sendo o primeiro de 1949 a 1956, no qual Lacan fundamenta seus estudos sobre as proposições saussurianas a respeito do signo lingüístico e também, nos textos de Claude Lévi-Strauss, relativos à função simbólica; o segundo tempo, de 1956 a 1961, onde Lacan busca imprimir um estatuto lógico à sua teoria do significante, a partir das idéias de Roman Jakobson, a respeito dos eixos da linguagem.<sup>51</sup>

Na tentativa de romper com a forma como alguns seguidores de Freud vinham direcionando suas leituras, Lacan propõe uma releitura dos textos freudianos, que, segundo Roudinesco e Plon “consistia em criticar o ‘cientificismo’ biológico de Freud, restituir ao inconsciente sua primazia, em oposição à consciência e acrescentar ao eu uma teoria da determinação do sujeito pelo inconsciente”.<sup>52</sup> (grifo do autor).

Destaco esses fatos para indicar ao leitor o quanto podemos constatar nos textos freudianos, desde o início do século XX, um certo espaçamento, um *entre-lugar* temporal no campo das representações, assinalando uma diferença entre os traços e sua apresentação. Nesse sentido, estou propondo mais um tempo. E, afinal, o que seria esse *outro* tempo? Em minha concepção, é um tempo posterior à captura dos traços, mas anterior à sua expressão. Ou seja, trata-se de um trabalho realizado pelo sujeito, a partir dos traços, ou de seus efeitos, para a construção de uma representação e de uma forma possível de sua expressão. Trata-se, pois, de um tempo de fabricação/construção de uma imagem que suporte a representação do si mesmo<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> Nesta pesquisa, embora ciente da importância da instância do Real, detenho meu interesse de análise nas instâncias do Simbólico e do Imaginário.

<sup>52</sup> Cf. ROUDINESCO; PLON. *Dicionário de Psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 709.

<sup>53</sup> Mais adiante, na seção 6, retomarei o conceito de pulsão em Freud, para seguir pensando os pontos principais desta pesquisa.

Para contextualizar esse 2T, faço, a seguir, uma breve incursão a partir das concepções de, fundamentalmente, dois autores: por um lado, as concepções piagetianas acerca da imagem, entendendo-a como imitação interiorizada e, por outro, as concepções benjaminianas acerca da *mímesis*, entendendo-a como um modo de fabricação dos sentidos constitutivos das imagens. Digo breve incursão, uma vez que as seções 4 e 5 são dedicadas a uma análise mais aprofundada e específica tanto da epistemologia genética, quanto da filosofia benjaminiana, respectivamente.

### 3.1.2 - O Segundo Tempo (2T)

Piaget e Inhelder referem o seguinte:

Como a imagem é uma imitação interiorizada, ela sofre as leis da imitação, que consistem precisamente em acentuar o pólo acomodador da ação, portanto, o pólo orientado na direção do exterior, por oposição às assimilações coordenadoras. Noutros termos, se a figuração está condenada a conservar um caráter estático, até nas suas formas antecipadoras, isto deve-se a uma espécie de limitação intrínseca: é porque o seu papel consiste em imitar e não em construir ou produzir, é porque ela se limita a desenhar 'esquemas' e não é capaz de criar ou manipular por si própria os esquemas de transformações.<sup>54</sup> (grifo do autor).

Dessa referência, destaco dois aspectos que julgo importantes: por um lado, a imagem, cuja origem os autores atribuem a uma condição imitativa e não simplesmente a uma perceptiva, é definida por eles como sendo cópia; entretanto, tanto a imitação quanto a cópia possuem um caráter de reconstrução e não apenas simples reprodução, especialmente em função da acentuação do pólo acomodador, que contém, em si, uma dimensão de criação/recriação, relativa à estrutura cognitiva. Por outro, os autores estabelecem uma diferenciação, classificando as imagens como reprodutoras e antecipadoras. Tanto uma quanto a outra permanecem, segundo eles, prisioneiras de uma condição estática, sem levar em conta as transformações ocorridas no interior dos processos; entretanto, as imagens, quando tornadas antecipadoras por influência das operações, podem "favorecer o funcionamento do pensamento operatório, ao mesmo tempo que a operação favorece a evolução da imagem em direção a uma mobilidade relativa".<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Cf. PIAGET; INHELDER. *A imagem mental na criança*, Porto: Civilização, 1977. p.507.

<sup>55</sup> Id., *Ibid.*, loc.cit.

A partir dessas idéias, considero fundamental entender, segundo os autores, que, por um lado, as imagens podem representar um importante elemento na organização da operatoriedade do pensamento, fato corroborado pela seguinte afirmação, relativa às imagens antecipadoras: “nesse caso, a imagem constitui um auxiliar não somente útil, mas, em muitos casos, necessária ao funcionamento das operações que se apoiam nelas, depois de a ter estruturado ou moldado à sua semelhança”.<sup>56</sup> Por outro, a imitação pode ser considerada como um trabalho mental realizado pela criança.

Essa abertura que Piaget e Inhelder nos oferecem quanto à questão da imitação possibilita um percurso pela concepção benjaminiana a respeito da *mímesis*, na qual a questão da atividade mimética é tomada como a possibilidade de reconhecer e produzir semelhanças. Segundo esse autor “[...] a capacidade mimética sempre é uma ‘mediação simbólica, ela nunca se reduz à imitação’.<sup>57</sup> É interessante perceber que Benjamin tenta pensar a semelhança sempre a partir de uma certa independência entre elementos iguais, procurando garantir a autonomia da figuração simbólica.

De outra forma, Benjamin diferencia, portanto, a imagem da coisa em si, reafirmando os trabalhos de construção, criação e transformação necessários ao processo de significação e produção da semelhança.

A imitação referida por Benjamin e da qual discorda é relativa à perspectiva platônica, portanto, como pura cópia e destituída da condição de criação.<sup>58</sup> Para marcar a diferença, Benjamin vai trabalhar o conceito de *mímesis*.

Piaget e Inhelder também discordam da posição platônica, relativa à imitação, e, nesse sentido, podemos buscar uma aproximação entre as idéias benjaminianas e piagetianas; por um lado, em relação ao trabalho de criação e fabricação implícito tanto na *mímesis* benjaminiana, quanto na imitação<sup>59</sup> piagetiana e, por outro, em relação ao trabalho de captura dos elementos necessários, extraídos das relações

---

<sup>56</sup> Id., *Ibid.*, p. 510.

<sup>57</sup> Cf. BENJAMIN apud GAGNEBIN. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, Rio de Janeiro: Imago, 1997. p.98.

<sup>58</sup> A seção 5 é dedicada a uma melhor análise desse conceito.

<sup>59</sup> Para Piaget, há dois tipos de imitação: aquela realizada em presença do objeto: *imitação simples*, e aquela realizada após um tempo de ausência e distanciamento temporal do objeto: *imitação diferida*. A primeira, participa como instrumento e recurso na captura de traços por parte da criança em relação ao outro semelhante; a segunda, resulta do processo de separação, que já começa a se instalar entre o sujeito e o objeto, produzido pelo próprio trabalho mimético da criança.

com o outro, com o ambiente e com os objetos.

Acompanhando as reflexões benjaminianas, permito-me inferir que se a experiência mimética, efetivamente, se além à observância de uma proximidade do não-idêntico, tal como o autor acredita, podemos dizer, então, que a função da atividade mimética é de marcar a diferença, porém sem perder a semelhança, garantindo ao sujeito a possibilidade de uma determinada filiação. A função da *mimesis*, então, é de possibilitar a construção ficcional e mítica de uma origem e de uma história possíveis. De que forma? Tomando como elementos traços que na psicanálise são chamados de traços unários. Ou seja, através do exercício da atividade mimética, possibilitado pela captura desses traços unários, o sujeito tem a possibilidade de construir semelhanças com o *um* – o Outro, instância simbólica da cultura, para ser inscrito na cadeia significativa da filiação, porém garantindo diferenças com o outro semelhante e, a partir desse lugar, o da diferença, o sujeito pode ter a possibilidade de construir e de saber algo sobre si mesmo. Sendo assim, não seria precisamente esse o trabalho da criação, diferente da simples cópia ou pura imitação?

Retornando brevemente as idéias de Piaget e Inhelder e tomando para reflexão uma citação na qual os autores afirmam que

[...] o parentesco parcial do conceito e da imagem implica então a atribuição dum caráter simbólico a esta, visto que mesmo numa cópia gráfica a imagem representa menos um esforço de adequação completa com o que é 'visto', do que a expressão da idéia da qual se serve o sujeito para exprimir esses caracteres que Luquet mostrou há já muito tempo.<sup>60</sup>

Parece-me interessante estabelecer uma certa analogia entre essa afirmação e os conceitos de borda e de continente, referidos na seção 3, relativos a algo que pode ser "visto", diferentemente da "idéia" que pode representá-lo e expressá-lo. Ou seja, no meu entender, o que os autores apontam como o caráter simbólico da imagem nós podemos relacionar ao campo das representações.

Eis-nos aqui, diante dos três tempos de constituição da imagem: captura dos traços; fabricação da imagem e sua apresentação/expressão.

O que estou considerando, portanto, como o 2T refere-se a esse trabalho que a criança necessita realizar para poder dar conta da fabricação ou reconstrução dos sentidos advindos do campo do outro/Outro e para a construção de estruturas cognitivas, necessárias à produção do seu conhecimento.

<sup>60</sup> Cf. PIAGET; INHELDER, 1977, p. 79.

Nesse sentido, podemos situar as concepções de Piaget e Inhelder acerca da imagem em uma posição intermediária entre o 1T e o 3T. Posição essa determinada por uma certa organização, através das possibilidades e dos recursos cognitivos disponíveis pela criança, no sentido de patamares já construídos, para, a partir daí, serem fabricadas as imagens, assim como concebe Benjamin, em relação à *mímesis* na condição de “mediadora simbólica”. Ou seja, nessa posição intermediária, que eu chamo de 2T da constituição da imagem, a criança organiza os traços ou os elementos significantes que capturou do outro/Outro, possibilitando, de acordo com seu patamar de desenvolvimento cognitivo, a construção de uma certa “modelagem” ou “roupagem” para esses traços recolhidos.

O 2T, tal como o concebo, caracteriza-se, portanto, por esse trabalho de construção ou de fabricação das imagens, seja pela via piagetiana das imitações – nesse caso, interiorizadas e diferidas<sup>61</sup> –, seja pela via benjaminiana da atividade mimética ou pela articulação de ambas.

Finalmente, e para concluir essa subseção, o que seria então o primeiro tempo na constituição da imagem? É o assunto a seguir.

### 3.1.3 - O Primeiro Tempo (1T)

O que considero como o 1T na constituição das imagens trata-se de um tempo no qual o bebê, capturado em uma relação especular com o outro semelhante, captura traços que Lacan chama de traços unários e que constituem as inscrições primordiais na história desse bebê. Traços esses advindos do desejo do outro, assinalados no olhar, na voz e no toque oferecidos pelo outro semelhante, aquele que ocupa e exerce as funções parentais.

Neste ponto, pergunto: *como se dá a constituição das imagens desde o bebê?*

Podemos considerar o trabalho de um bebê em fase pré-especular como um exercício mimético na busca de semelhanças que lhe “garantam” uma determinada filiação. Entretanto, esse trabalho é uma via de mão dupla, pois também os pais realizam, no meu entender, um exercício mimético com seu bebê, imitando seus tre-

---

<sup>61</sup> As imitações simples referem-se, no meu entender, ao 1T, que será analisado a seguir.

jeitos e caretas, na expectativa de também recolher dele, o bebê, traços de semelhanças passíveis tanto de identificação, quanto de reconhecimento da filiação por parte desses pais.

Essa atividade mimética necessita, entretanto, de uma sustentação determinada, por um lado, pelo desejo do Outro que enlaça o bebê em uma rede simbólica, que fala de uma história de gerações, ou seja, uma história filiatória, geracional e genealógica, de cujos elementos o bebê construirá a ficção do si mesmo, como nos diz Ana Medeiros da Costa, em seu livro de título homônimo: “A Ficção do si mesmo”<sup>62</sup>. Por outro lado, a sustentação é possibilitada tanto pelas reações circulares primárias, secundárias e pelas imitações simples, sobre as quais nos fala Piaget, quanto pelas imitações precocíssimas sobre as quais nos fala Henri Wallon<sup>63</sup>.

Françoise Dolto, em seu livro “A Imagem Inconsciente do Corpo”<sup>64</sup>, refere uma imagem corporal de base, que seria constituída na fase pré-espelular e que, contrariamente ao que nos propõe Lacan, para Dolto, a fase do espelho não se caracteriza propriamente como um momento de júbilo; ao contrário, a constatação, pela criança, de uma imagem unificada de si, representa um momento extremamente angustiante, pois caracteriza-se como primeiro momento de constatação da diferença do *um* em relação ao outro semelhante. E a constatação dessa diferença, segundo Dolto, é determinada justamente pela entrada em exercício do Nome-do-Pai, ou seja, entrada em cena da castração, garantindo o corte na relação dual estabelecida entre a criança e quem exerce a função materna. Dizendo de uma outra maneira, é a operação da castração que permite ao bebê reconhecer-se como diferente do outro, sua mãe, construindo assim, uma imagem unificada do si mesmo. Temos, a título de exemplaridade, a questão da psicose, em que essa operação não acontece e o sujeito não pode perceber a diferença entre ele e o outro semelhante e, dessa forma, não pode reconhecer-se no espelho. Não pode, portanto, representar graficamente senão pedaços de corpo, absolutamente fragmentados e desunificados. Levin, no seu livro intitulado “La Infancia en escena”<sup>65</sup>, trabalha com a representação gráfica do esquema óptico que caracteriza o jogo especular realizado entre a

<sup>62</sup> Cf. COSTA, Ana Maria, 1998.

<sup>63</sup> Cf. WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée – Essai de psychologie comparée*, Paris: Flammarion, 1942. Cap. II. Imitation et Représentation, pp. 134-174.

<sup>64</sup> Cf. DOLTO, F. *A imagem inconsciente do corpo*, Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

<sup>65</sup> Cf. LEVIN, Esteban. *La infancia en escena – Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1995. Cap. El juego especular: el doble espejo, p.47-59.

mãe e seu bebê, jogo esse que funda, precisamente, a possibilidade de constituição de uma imagem do si mesmo no bebê, sobre a qual falarei a seguir.

Nesse sentido Didier–Weill, em um artigo no qual pergunta sobre o que é o humano, responde: “o humano é o efeito da combinação de três registros: a materialidade do corpo, a imagem do corpo e a palavra inscrita no corpo”.<sup>66</sup> Ou seja, trata-se da articulação dos três registros nomeados pela psicanálise: Real, imaginário e Simbólico, que podemos compreender através da análise de cenas do cotidiano: o bebê ao nascer é capturado em uma rede significativa, na qual o casal parental fica incumbido da tarefa de proteger o filho de sua própria insuficiência constitutiva, cuidando do corpo desse bebê, alimentando-o, banhando-o, vestindo-o, cuidando para que não se machuque, ao mesmo tempo em que nomeia esse corpo apresentando-o ao bebê, dizendo: “Ah!... essa é sua mãozinha!... vou dar um beijinho nela!... esse... é seu olhinho... suas perninhas...! Esse é o nariz da mamãe...! Aquele... é o do papai!...Esse...é o seu!, etc. Concomitantemente os pais oferecem recursos do ambiente como brinquedos, circulação social, possibilidades de aprender, experienciar, conhecer e descobrir novidades. E, finalmente, escolhem um nome para esse filho: “Você é o João!”, designando-lhe, pois, um determinado lugar simbólico na cadeia geracional e filiatória.

Nesse sentido, o que faz borda, por exemplo, entre o real do buraco da boca com a voz que pode dela ser emitida na forma de um pedido ou de um discurso endereçado ao outro/Outro é o desejo dos pais inscrito, por exemplo, durante o ato da alimentação. Desejo representado por uma demanda do tipo: “Meu filho, come para você crescer e ficar forte como o papai!” Ou seja, durante o ato da alimentação, a mãe (ou quem realiza essa função materna) inscreve algo do seu desejo em relação ao seu bebê, o que ele representa para ela e o que ela, a mamãe, espera dele, seu filho. Podemos dizer que, num primeiro momento, o que o filho “come” é o desejo dos pais, naquilo que ele, o bebê, representa para o casal parental.

Da mesma forma em relação ao olhar: o que faz borda entre o olho e o olhar, entre o ver e o olhar, é o desejo e os processos de identificação entre o bebê e o casal parental. Nesse sentido, e retomando a idéias de Didi-Huberman apresentadas na seção 3, relativas à *dialética do jogo visual*, os papais podem “ver” seu filho apenas como se fosse um pedaço de bife com olhos, mas eles também podem “olhar”

---

<sup>66</sup> Cf. BETTS, Jaime. Parecer ou não ser, eis a questão. In: BERARDI, Ben et al. (Org). *Seminários Espetaculares*. Porto Alegre: Corag, 2002. p.140-147.



para seu bebê, convocando-o e supondo que ele tenha algo a lhes dizer; que tenha desejos e que, por isso, o bebê poderá responder-lhes com seu olhar, sua voz, seus movimentos, endereçando pedidos, demandas e escolhas, apesar de sua precocidade e precariedade constitutiva. Isso permite aos pais que, diante da imagem do desencadeamento de um reflexo de Moro, no filho de apenas um mês de idade, o papai possa inscrever um sentido do tipo: “Olha! Eu acho que o Joãozinho está me pedindo um abraço!” ou a mãe que, diante do desencadeamento do sorriso reflexo em pleno sono de seu bebê, possa dizer: “Hei! Veja só! Com certeza o Joãozinho está sonhando comigo!”. Cenário ficcional que diz de uma experiência de satisfação tanto para os pais quanto para o próprio bebê, que se regozija não apenas diante de seus próprios êxitos e descobertas, mas também, especialmente, diante do prazer estampado no olhar antecipatório e deseante dos pais.

É disso que tratam os investimentos libidinais, produtores das marcas ou inscrições primordiais oferecidas pelo casal parental e ancoradas no corpo do bebê. Essas inscrições fazem letra, fazem marca no corpo do filho, ou como nos diz Lacan, são os traços unários, da ordem do puro significante, capturados pelo bebê e com os quais construirá a imagem do si mesmo. São inscrições primordiais que traduzem o desejo dos pais em relação ao seu bebê; inscrições que, por um lado, inscrevem o bebê na rede simbólica da cultura e, por outro, inscrevem o exercício instrumental. Ou seja, inscrevem o exercício do funcionamento da função do órgão<sup>67</sup> na instância e na ordem do desejo. Por exemplo: fazer funcionar a função da mão.

Sobre essas e outras questões relativas à constituição da imagem e do sujeito, voltarei a tratar nas seções 5 e 6, relativas aos campos da filosofia e da psicanálise, respectivamente.

Para encerrar esta subseção, retomo a seguinte questão<sup>68</sup> para reflexão: Didi-Huberman teria razão ao formular o questionamento de que “a função originária das imagens seria começar pelo fim?” Das imagens para os traços unários? Do visível para o invisível? Poderíamos afirmar, então, que as imagens são constituídas no jogo dialético do desejo?

---

<sup>67</sup> Referência ao trabalho de Bergès e Balbo, apresentado na seção 2.

<sup>68</sup> Cf. questão abordada na seção 3, relativa ao processo de tempos na construção da imagem.

Sendo assim, como pensar as relações estabelecidas entre professor-aluno, a partir do jogo dialético entre desejo, saber e conhecimento<sup>69</sup>, os quais deveriam constituir-se como eixos centrais de todo e qualquer processo pedagógico? Muitas vezes, as imagens que são produzidas na escola falam de alunos identificados em uma posição de fracasso.

Nesse sentido, poderá a escola caracterizar-se como um espaço de fabricação ou reconstrução e ressignificação de imagens nas quais ou a partir das quais os alunos possam ressignificar suas posições, passando a reconhecer-se como sujeitos produtores e desejanter de endereçar suas produções desta vez exitosas ao Outro, representado na função do professor? Para tanto, é necessário um duplo trabalho, qual seja: por um lado, quebrar, romper, esburacar a ilusão de completude que a imagem provoca; por outro, e, concomitantemente, fazer texto com a dispersão produzida pela grande quantidade de significantes que as crianças nos oferecem cotidianamente no cenário escolar.

Trata-se de questões que nos remetem a grandes e complexos paradoxos, que, por sua vez, envolvem distintas especificidades, representando a imagem um elemento comum a todas elas. Especificidades que vão desde a epistemologia genética, a psicanálise, a pedagogia, as artes plásticas, a lingüística, entre outras, para as quais a imagem é constituída de traços que, desde o campo do real, do imaginário e do simbólico, representam nas suas “entrelinhas”, e, para quem puder lê-las, a marca e a presença de um sujeito.

Imagem, segundo a proposição lacaniana, é a matriz simbólica a partir da qual o eu deve advir. Imagem essa fundada nos primórdios da vida do sujeito, mas que retorna muitas vezes e de diferentes maneiras, para ressignificar a posição do sujeito ao longo de sua existência.

Nesse sentido, a letra, enquanto imagem gráfica, pode representar, por um lado, apenas uma forma traçada numa folha de papel e, assim, pode ser “vista” apenas desde sua configuração estética. Situação que me faz recordar queixas de professores, relativas à *letra feia* de alguns alunos, motivando por isso muito dos encaminhamentos a tratamentos psicomotores. Por outro, a letra pode ser “olhada” e lida como um *dizer* do aluno e que por isso necessita ser decifrada, pois contém em

---

<sup>69</sup> Sobre as relações e diferenças entre saber, conhecimento, desejo, etc., cf. subseções 7.1.3 e 7.1.4. Essas, tratam de algumas precisões semânticas e conceituais importantes para o entendimento das proposições aqui formuladas.

si algo da história e do desejo desse sujeito. Portanto, diz de sua posição e condição simbólica frente ao Outro. Sendo assim, sob a *letra* feia pode estar implícito um *não querer ser lido pelo outro*<sup>70</sup> ou mesmo um não poder dar-se a ver ao outro. O mesmo ocorre em outras produções do sujeito, tais como o desenho e a fala, o discurso, enfim, que tanto podem ser apenas “vistas/ouvidas”, como também “olhadas/escutadas”.

A seguir, traço um breve percurso analisando as condições básicas e necessárias ao desenvolvimento de um sujeito, que devem ser estabelecidas nos primórdios da relação do bebê com aqueles que exercem as funções parentais, utilizando, para tanto, a categoria do *entre-lugares*, apresentada por Homi Bhabha<sup>71</sup> e para a qual dedico a seção 7, a fim de melhor analisá-la.

### 3.1.3.1 - No Entre-Lugar do Vir a Ser Sujeito e o Outro

Como se constitui um sujeito e como esse sujeito aprende?

Do ponto de vista da psicanálise, desejar o desejo do Outro<sup>72</sup> para, posteriormente, torná-lo próprio a partir da inscrição do sujeito na rede significante<sup>73</sup> é considerado o primeiro passo na direção da estruturação e constituição do ser humano em um sujeito desejante<sup>74</sup>; condição essa instituída graças ao estabelecimen-

<sup>70</sup> Referência ao texto “Escrevo para ser lido”, de BALBO, In: \_\_\_\_\_. *A criança e a psicanálise*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 219.

<sup>71</sup> Cf. BHABHA, Homi. *O local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

<sup>72</sup> O Outro (como uma outra forma de defini-lo) é o terceiro elemento, representante simbólico da interdição, da Lei e da falta. Ou seja, é a instância simbólica a partir da qual se constitui a rede significante, lugar de trocas significantes entre a mãe e o filho, do qual constituir-se-á um sujeito. Segundo Bruce Fink (1998, p.20), “Freud chamou aquele Outro lugar do inconsciente, e Lacan afirma em termos categóricos que ‘o inconsciente é o discurso do Outro’. Mais adiante (p.31), Fink referindo-se aos trabalhos de Lacan, diz: “o sujeito é essencialmente uma relação com a ordem simbólica, isto é, a postura que uma pessoa adota com relação ao Outro como linguagem ou lei”. O representante real do Outro primordial em nossa cultura é a mãe.

<sup>73</sup> Rede significante é o conjunto de elementos simbólicos e imaginários constituídos pelo discurso parental e fundados no desejo inconsciente do casal parental, a partir do qual o bebê humano é “enlaçado”, é “filiado” e, portanto, instituído na ordem do desejo e do pertencimento. Pertencimento a uma cultura, a uma história, a uma família.

<sup>74</sup> Desejo é um termo da psicanálise e da filosofia, que designa uma produção inconsciente, relativa a um movimento em direção ao objeto; é constituído no sujeito situado em uma posição de alteridade e alienação em relação ao Outro.

to dos laços transferenciais<sup>75</sup> entre o bebê e sua mãe, os quais resultam na inscrição do bebê no universo simbólico. Conseqüentemente, é essa inscrição que permitirá a articulação e a circulação do bebê no campo do social.

Do ponto de vista piagetiano, agir sobre os objetos é o princípio básico e fundamental para a construção do pensamento em um sujeito e depende, por um lado, da ação da criança sobre os objetos e, por outro lado, da relação e da sustentação do oferecimento objetal, proporcionados por aqueles que convivem com a criança.

Portanto, da inscrição simbólica, da condição desejante e da ação sobre os objetos, o sujeito adquire a possibilidade de construir os instrumentos de intercâmbio com o meio ambiente, bem como construir e organizar as estratégias cognoscitivas<sup>76</sup> necessárias ao processo de construção do pensamento. Nesse sentido acredita-se que o conhecimento seja impossível de ser construído fora dos laços transferenciais, especialmente porque o interesse do bebê pelos objetos ocorrerá como conseqüência dos desprendimentos gradativos de seus objetos primordiais.

Esses recortes, tanto da psicanálise quanto da epistemologia genética, assinalam a existência de um ponto em comum entre ambas teorias, qual seja: por um lado, a psicanálise afirma que um sujeito não nasce na condição desejante, mas pode constituir-se como tal a partir de sua inscrição simbólica na cultura; por outro, Piaget, nos diz que a inteligência não é um processo inato, mas que deve e pode ser construída.

Vemos, então, que ambos falam de incompletudes e prematuridades do ser humano e da necessária relação com o outro/Outro, na promoção do desenvolvimento de um sujeito desejante/cognoscente. Por isso a afirmação de que um ser humano “depende”, de uma certa forma, tanto do desejo parental e da inscrição sim-

---

<sup>75</sup> Laços Transferenciais denominam-se as relações nas quais o analista, o terapeuta ou, no caso, o professor assume para o aluno o lugar imaginário e simbólico de “sujeito suposto saber”, cuja expressão, mais tarde, Lacan vai transformar em “Sujeito Suposto ao Saber” e que será melhor analisada mais adiante. A condição para o estabelecimento dessa relação é a posição de alienação constitutiva do sujeito, assinalada pela interdição e pela falta, possibilitando ao sujeito atribuir a um outro semelhante o lugar de Outro, ou seja, lugar de sujeito suposto saber.

<sup>76</sup> Por conta de não incorrer no erro de fazer subsumir a teoria piagetiana à teoria psicanalítica, demarco uma diferença em relação aos conceitos de *desenvolvimento* e *aprendizagem*. Enquanto que *aprendizagem* pode ser considerada para uma ou outra área como mecanismo ou instrumento relativo às estruturas cognitivas, construído na relação com o outro, *desenvolvimento* é um termo que designa a própria estrutura ou estruturação, tanto dos aspectos orgânicos e subjetivos de um sujeito, quanto em relação a sua cognição. Mas são campos conceituais diferentes e, para demarcar essa diferença, utilizarei o termo “instrumento de intercâmbio”, para o ao desenvolvimento infantil e “estratégias cognoscitivas” para a estruturação cognitiva da criança. Esses conceitos serão melhor desenvolvidos nas subseções 7.1.1 e 7.1.2.

bólica do filho na cultura quanto do oferecimento de objetos da cultura pela mãe ou por qualquer outra pessoa que cumpra com o exercício das funções maternas e paternas para poder desenvolver-se, constituindo-se como sujeito desejante e, desse lugar, poder aprender.

Dizendo de outra forma, os objetos oferecidos pelo outro são elencados no sentido de proporcionar alternativas de resoluções possíveis aos conflitos gerados por essa situação de incompletude e prematuridade constitutivos, que são próprios da infância. Essas escolhas são realizadas pelo casal parental e estão diretamente relacionadas àquilo que esses pais (que formam o casal parental) esperam e desejam desse filho no futuro: aquilo que seja capaz de resolver e que possa vir a ser.

Nesse sentido e referindo-se especificamente à criança, Levy<sup>77</sup> afirma que:

[...] no sólo los procesos de estructuración psíquica en la infancia determinan las modalidades cognoscitivas, sino que los procesos de aprendizaje, las estrategias cognoscitivas como el soporte instrumental-neurofuncional que generamos dispongan, incide en el proceso de estructuración psíquica primaria y secundariamente. Se bien la dificultosa sustitución simbólica<sup>78</sup> está determinada por la estructuración psíquica del niño, los aprontes cognoscitivos e instrumentales que suelo ofrecer, al generar un ensanchamiento de ciertas funciones de Yo, favorecen la misma.<sup>79</sup>

Assim, podemos entender que é no entre-lugar dos aspectos cognitivo e subjetivo, onde um favorece o outro, que se constitui o desenvolvimento de um sujeito, com suas possibilidades de subjetivação e organização cognoscitiva.

Ao analisarmos a cena de uma mãe com seu bebê de apenas quatro meses, por exemplo, podemos compreender por que ela oferece “intuitivamente”<sup>80</sup> a esse bebê um pequeno chocalho macio, de borracha. Mais tarde, quando esse bebê estiver com três ou quatro anos, sua mãe oferecerá ou permitirá que ele brinque com

---

<sup>77</sup> Evelyn Levy, licenciada em Ciências da Educação e Psicologia; coordenadora da equipe de psicopedagogia clínica do Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires e membro da Direção dessa Instituição.

<sup>78</sup> Neste momento, Levy refere-se a crianças com graves comprometimentos psíquicos; por isso, afirma que a estruturação psíquica favorece a construção cognitiva, assim como a construção cognitiva, com suas várias estratégias cognoscitivas, também favorece a constituição subjetiva (psíquica).

<sup>79</sup> Cf. LEVY, Evelyn. Viscosidade de pensamiento y procesos cognoscitivos: una interpelación interdisciplinaria. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de la Infancia*, Buenos Aires: Ed. FEPI, 1995. p.19.

<sup>80</sup> Ao perguntarmos a uma mãe, como ela aprendeu a ser mãe, a resposta geralmente vem: “minha mãe fazia assim e a mãe de minha mãe também...”. Um *saber* passado entre gerações. Podemos nos questionar se trata-se realmente de uma intuição, ou como diz Mannoni, de *um saber que não se sabe*, portanto, inconsciente. Nesse sentido, cf. também, MANNONI, Maud. *Um saber que não se sabe: a experiência analítica*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

um martelinho de madeira e, somente mais tarde ainda, aos sete ou oito anos, é que poderá dar a ele o verdadeiro martelo.

As razões de tamanhos cuidados na eleição dos objetos a serem oferecidos pela mãe leiga das mães a esse pequeno, prematuro e incompleto ser chamado criança possuem basicamente três razões.

A primeira diz respeito às razões físicas e neuromaturativas já que o bebê não tem força muscular, habilidade, nem coordenação suficientemente desenvolvidas para pegar um martelo de verdade; portanto, o chocalho pode ser uma boa opção, preparando a criança para um dia poder segurar e usar um martelo de verdade.

A segunda concerne às razões intelectuais, já que um bebê de quatro meses, por exemplo, situado no final de segundo subestádio e início de terceiro<sup>o</sup> subestádio do desenvolvimento cognitivo encontra-se ainda em processo de descobrimento de seu próprio corpo e do que fazer com ele, segundo Piaget. Dessa forma, não “conhece” um martelo, nem tampouco a sua própria mãozinha que, aliás, ele ainda olha muito, põe na boca, mexe uma na outra, etc. O objeto de conhecimento de um bebê dessa idade é ainda seu próprio corpo; está recém iniciando suas investidas nos objetos externos. O chocalho, então, pode ser uma boa opção para que o bebê faça o reconhecimento de suas próprias mãos, em um primeiro momento, para, mais tarde, investigar o chocalho e “um dia”, o objeto de investigação e de conhecimento poderá ser o martelo de verdade e o que a criança puder com ele construir.

Finalmente a terceira diz respeito às razões subjetivas e culturais, determinantes para a eleição dos objetos a serem oferecidos para um bebê. Para tanto e, em primeiro lugar, é necessário que a mãe deseje que seu filho possa aprender e brincar. Esse desejo determinará a escolha de objetos da cultura e de brinquedos que os representem, a serem oferecidos ao bebê. Por isso o objeto elencado nunca é qualquer objeto. Por exemplo: em nossa cultura, está determinado que a um bebê do sexo masculino seja oferecido um chocalho do Mickey e a um bebê do sexo feminino, um chocalho da Minnie. Ou ainda que as mães e os pais escolham bolas de basquete a um futuro desportista ou um bom livro de histórias a um futuro intelectual, mesmo que no futuro eles possam não se tornarem grandes desportistas ou grandes intelectuais. São escolhas motivadas por um ideal parental, mesmo que, e por sorte, os filhos não cumpram na íntegra esse ideal.

Vemos assim que, se por um lado os desígnios culturais determinam as escolhas dos oferecimentos a serem realizados para as crianças, por outro, os desíg-

nios subjetivos do casal parental determinam as possibilidades de que essas escolhas e oferecimentos se realizem.

As questões abordadas até agora tiveram por objetivo, apontar a complexidade do desenvolvimento, especialmente quando temos, por princípio, não tomar o sujeito como produto de uma “engenhoca genética”, composta por um código predeterminado e acabado, instituindo assim um desenvolvimento também predestinado. Se tomado como uma “engenhoca genética”, corremos o risco de promover um “reducionismo desenvolvimentista”, para utilizar um termo de Guillerault<sup>81</sup>, a partir do qual, o desenvolvimento desse sujeito seria absolutamente previsível, com uma evolução cronológica e determinada, como ocorre nos animais irracionais.

Essa observação de Guillerault nos alerta para o cuidado que devemos ter acerca do que entendemos por desenvolvimento. Tal alerta pode ser estendido a outros conceitos que estão sendo utilizados nesta pesquisa, que, operando na fronteira de vários campos teóricos, intui-se como necessariamente interdisciplinar.

Faz-se necessário, pois, precisar algumas diferenças conceituais entre esses campos, trabalho que realizarei especificamente na subseção 7.1, com o intuito de “limpar” ou “clarear” diferenças semânticas que considero importantes entre termos que são de uso comum em vários campos do conhecimento, porém aplicados com sentidos bastante diversos.

Na próxima seção reporto-me a fragmentos teóricos de autores como Freud, Lacan, Balbo, Piaget, Authier-Revuz, Bavcar, para pensar alguns dos paradoxos necessários e, por sua vez, constitutivos do universo imagético. A seguir, os três tempos da constituição da imagem serão desdobrados e analisados correlativamente às seções 4, 5 e 6, conforme já anunciado na apresentação desta pesquisa. Ou seja, as subseções 4.1 e 4.2 apontam como o sujeito se dá a ver ao outro a partir da imagem corporal que construiu de si mesmo e de suas produções gráficas, gestuais e dos movimentos, bem como do uso que pode fazer das imagens que constrói mentalmente; condição essa, relativa ao 3T da construção da imagem. Na seção 5,

---

<sup>81</sup> Cf. GUILLERAULT, G. Desenvolvimento. In: KAUFMANN, P. (Org). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1996, p.120-125. Neste, o autor apresenta uma relação de dois momentos na construção teórica acerca do desenvolvimento do sujeito, a partir das idéias de Freud e Lacan. Um primeiro no qual foi importante essa visão e categorização do desenvolvimento, mas cuja concepção num segundo momento o próprio Freud reformulou, classificando o sujeito como “atemporal” e, inclusive, culmina com a afirmação de Lacan quanto à impossibilidade de atribuímos qualquer caráter desenvolvimentista, dada a singularidade na constituição simbólica de cada sujeito (KAUFMANN, 1996, p.120).

analiso como afinal se dá o trabalho de fabricação das imagens através da atividade mimética ou das imitações, relativas ao 2T. E na seção 6, abordo o trabalho de captura dos traços advindos do Outro, a partir da instauração do circuito pulsional entre o bebê e o outro semelhante<sup>82</sup>. Essas seções servirão de base teórica para pensar finalmente como os professores poderão utilizar-se dessas reflexões para organizarem e prepararem seus projetos pedagógicos, o que acontecerá especificamente na seção 8.

Vamos a eles.

---

<sup>82</sup> A lógica utilizada para essas análises, seguindo um princípio de desconstrução, do 3T para o 1T, está melhor especificada na apresentação desta pesquisa.



## 4 – IMAGEM: PARADOXOS NECESSÁRIOS

É sabido que as imagens, de uma forma geral, sejam elas visuais, gráficas, gestuais, auditivas, etc, pertencem ao campo do imaginário, por tratarem-se, a princípio, e simplesmente, de *imagens*; sendo assim, pergunto: posso situá-las como *instrumento simbólico*? Quais as relações entre conceito e imagem? As imagens caracterizadas como alegóricas, simbólicas, figurativas/figurais ou gestálticas, uma vez que estão para serem “vistas”, poderão ser “lidas” e/ou “decifradas”?

Partindo do princípio de que as imagens são construídas a partir dos traços unários capturados do Outro, tal como foi exposto no capítulo 3, podemos dizer que a origem da constituição da imagem, não no sentido de uma linearidade, senão que de um ponto de amarragem, de soldadura em relação às inscrições primordiais, funda-se no campo do simbólico e, portanto, a leitura que os sujeitos podem fazer das imagens às quais são confrontados, têm sua interpretação baseada também nos efeitos do universo simbólico sobre o sujeito, situado na condição de *leitor* dessas imagens. Isso determina o fato de dois sujeitos, ao olharem a mesma imagem, cada qual interpretá-la de um modo diferente.

Balbo, no texto em que analisa a função do desenho na criança, nos diz que as imagens desenhadas por elas devem ser decifradas e não interpretadas, pois as imagens em si representam apenas um conteúdo manifesto que encobrem uma *escritura latente*. Essa *escritura*<sup>83</sup> é produto do campo simbólico, e apenas um leitor atento poderá decifrar esse universo de significações e significantes que constituem a base sobre a qual a *escritura* será elaborada, fabricada e realizada, resultando nas imagens apresentadas. Nesse sentido, e concordando com o autor, pergunto: seremos bons leitores das imagens que as crianças desenharam, ou seremos *aléxicos* aos seus significantes, permanecendo prisioneiros no universo da imaginação? Balbo nos diz que:

---

<sup>83</sup> Esse termo *escritura* representa, no meu entender, um achado conceitual, para pensarmos no processo de construção instrumental e simbólica do traço da letra ou do desenho, na folha de papel. Dedicar-me-ei mais adiante, a uma análise mais aprofundada desse conceito.

[...] um desenho apresenta a quem pretenda por ele se interessar, um enigma, algo análogo a um rébus ou um hieróglifo, que devem ser decifrados. Supor que um tal desenho possa ser objeto de um deciframento implica em perceber e pensar 'a imagem' que ele dá a ver como realizada a partir de um ciframento e seu código; ciframento, código e interpretação, sustentando-se a partir de sua leitura prévia que chega às raízes do grafo, além de sua aparência, para daí extrair a mensagem adequada a justificar a interpretação consecutiva.<sup>84</sup>

Enigma que, segundo Balbo, representa uma figuração dos traços inconscientes e constituintes do sujeito; por isso enigmático. Desenho/enigma que a criança manifesta ou expressa na forma denominada pelo autor como *escritura-imagem*. Esse autor concebe o desenho como passagem à escritura, porque inscrito no processo inconsciente da letra. Nesse sentido, podemos nos perguntar sobre o que poderá representar o traço que o sujeito inscreve na folha de papel, seja ele desenho ou letra. Essas questões, remetem-me à afirmação de Lacan: “A escrita é um traço onde se lê um efeito de linguagem. É o que se passa quando vocês garatujam alguma coisa”.<sup>85</sup>

Seguindo essa mesma lógica, deparamo-nos com o belíssimo trabalho de Eugen Bavcar, fotógrafo esloveno que, dos 10 aos 12 anos, em consequência de dois acidentes, foi perdendo gradativamente a visão e, para quem, “fotografia é sobretudo uma escritura feita com a luz.”<sup>86</sup> Num permanente jogo de luz e sombras que caracteriza o trabalho fotográfico deste artista, o que deixa registrado no processo que ele chama de *escritura*, são imagens com tamanha intensidade e beleza, que convocam o expectador a *adentrar* essas imagens, buscando decifrar o universo polissêmico que o artista deixa “transparecer”, especialmente nos traços luminosos que “sobreassinala” em algumas fotografias.<sup>87</sup> Ele afirma que: “não se percebe nada se não se pode formular uma linguagem”, ou seja, linguagem, a partir da qual conta sua própria história e os valores e conceitos construídos no tempo em que ainda “enxergava com os olhos”.<sup>88</sup> Trata-se de imagens que fazem retornar não apenas os fantasmas perdidos da infância desse artista, mas os dos próprios expectadores/leitores de suas obras, ao se deixarem envolver por elas.

<sup>84</sup> Cf. BALBO, G. Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos: acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: *Coleção Psicanálise da Criança*, v.1, nº 7, Salvador, Ba: Ágalma, 1991, p.52.

<sup>85</sup> Cf. LACAN. *Seminário: livro 20: mais ainda*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. p.164.

<sup>86</sup> Cf. BAVCAR, Eugen apud TESSLER, Elida. Cegos conduzindo cegos. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS: catálogo*. Porto Alegre, ago./set. 2001. p.19.

<sup>87</sup> Ver anexo I. Cf. BAVCAR apud SOUSA, Edson. Noites Absolutas. Op.cit, p.15.

<sup>88</sup> Obra de Cildo Meireles apud TESSLER, intitulada *Espelho Cego*, na qual coloca a questão do olhar pelo tocar [...], da mão como o olho do cego. In: Op.cit., p.23.

Bavcar afirma que “imagens não passam de meras incontinências do visual”<sup>89</sup>, ao que acrescento, que quem cria as bordas e arma o continente das imagens é o olhar do próprio sujeito, ao contemplá-las. Como diria Didi-Huberman: “o olhar faz borda”.

*Escrituras-imagens* representadas não apenas através do desenho, mas, como pudemos ver, também por fotografias. Seja qual for o modo de produção das imagens, o que se faz ver é algo do sujeito, seus conceitos, seus valores, sua história; ou seja, traços que falam de si a um outro. Trata-se de um verdadeiro paradoxo, na medida em que, por mais que uma imagem se dê ao olhar, sua decifração dar-se-á naquilo em que dela não podemos ver.

Essas questões fazem-me retornar ao pensamento piagetiano, para refletir sobre a dicotomia proposta por ele, relativa a conceito e imagem.

Em sua obra *A Formação do Símbolo*, referindo-se à construção dos primeiros esquemas verbais, representados por expressões do bebê tais como: “tátá”, “não”, “nônô”, “avué”, etc, considerados pré-conceitos, intermediários entre os esquemas da inteligência sensório-motora e os esquemas conceituais, Piaget afirma em relação ao conceito que,

[...] há inclusão (ou pertença) de um objeto numa classe e de uma classe numa outra (por exemplo, um cão específico é um cão, portanto um animal, etc), ao passo que, num esquema tal como ‘au-au’ ou todos os outros casos citados, existe simplesmente uma espécie de parentesco sentido subjetivamente entre todos os objetos ligados uns aos outros, um parentesco que anuncia as ‘participações’, das quais faremos a característica dos pré-conceitos do nível ulterior<sup>90</sup>.

Imagem e conceito, são instâncias diferentes e que não estão dadas *a priori*. É necessário um tempo para sua fabricação e construção. Em outro ponto de sua obra, o autor afirma:

É nesse sentido que se pode considerar os pré-conceitos deste nível como estando à meio caminho do símbolo e do conceito propriamente dito: como símbolo lúdico, o pré-conceito implica a imagem e é em parte determinado por ela, ao passo que o conceito dela se liberta por sua própria generalidade e não a emprega mais senão a título de ilustração<sup>91</sup>.

<sup>89</sup> Cf. BAVCAR apud TESSLER. In: Op.cit., p.19.

<sup>90</sup> Cf. PIAGET., 1978, p.283.

<sup>91</sup> Id., Ibid., p. 293.

De qualquer maneira, a imagem ora determina, ora serve como apoio para a construção de conceitos, mas, por vezes, os conceitos é que servem de apoio e determinam a construção de imagens. A título de ilustração da diferença entre conceito e imagem, podemos tomar a própria condição do cego de nascença, para quem a cor vermelha, por exemplo, caracteriza-se como um objeto empírico a ser investigado e explorado com as mãos, com o toque. Dessa exploração constrói um conceito e, do conceito, uma imagem. Trata-se esse, talvez, de um processo inverso ao do vidente: que das imagens constrói conceitos.

Nesse sentido, retorno a Bavcar, o *escritor da luz*, como ele se denomina, para pensar tanto diferenças e relações entre conceito e imagem de Piaget, quanto o processo de escritura latente de Balbo.

Na condição de já ter sido vidente um dia, esse fotógrafo usa como referência as imagens reminiscentes de sua infância como apoio na construção das fotos que pretende registrar. Nelas, registra o conceito que possui acerca de sentimentos, estética, natureza viva e morta. Porém, mais interessante, é que o traçado de luz que imprime sobre algumas fotos representa a quem olha uma espécie de assinatura ou marca de si, tal como um processo de escritura<sup>92</sup>, de fabricação de um traço de identificação e, ao mesmo tempo, de autoria. Processo esse, necessário à fabricação de uma marca que represente o sujeito. Condição essa inerente a todo o sujeito desejante: é imprescindível fabricar e imprimir uma marca, uma assinatura que identifique o autor à sua obra. A exemplo disso, temos as crianças que sempre escrevem seus nomes nos desenhos que produzem. Ou mesmo no início da alfabetização, quando as primeiras letras que elas reconhecem são, nada mais nada menos, do que as iniciais de seu próprio nome.

Sendo assim, a imagem em si não sustenta e não garante a autoria; é necessário um sobreassinalamento, seja por um novo traço/assinatura, seja pela voz e olhar do outro, que, assintoticamente, certifica e reconhece a produção do sujeito. Aliás, para que um sujeito possa constituir e reconhecer uma assinatura que o represente, é necessário que ele e sua produção tenham sido anteriormente reconhecidos pelo outro/Outro.

Voltamos novamente ao *jogo dialético da imagem*, tal como proposto anteriormente por Didi-Huberman, que pode ser traduzido também como *jogo de alie-*

---

<sup>92</sup> Cf. subseção 6.4.1, sobre o processo de escritura, de fabricação do traço, na perspectiva de vários autores.

nação do sujeito frente ao desejo do Outro, quando confrontado a uma imagem que produz ou admira.

Mas, afinal, o que é uma imagem? É um desenho? Uma forma? Uma cor? A letra pode ser uma imagem? Evidentemente que sim; temos aí, as logomarcas, cujas letras são utilizadas como marcas. Nesse sentido, há um livro intitulado *O Nome da Marca – McDonald's, fetichismo e cultura descartável*, produto do doutoramento de Isleide A. Fontenelle. Esta obra descreve um estudo sobre a marca “MacDonald's”, cujo “M” representa, segundo a autora, o símbolo de saúde, felicidade, eficiência e agilidade na satisfação das demandas da modernidade, relativas ao setor alimentício, ao estilo *fast food*<sup>93</sup>.

Nesse caso, trata-se de imagens/marcas que procuram conter em si mesmas e univocamente um sentido que preencha integralmente as necessidades dos sujeitos, porém aprisionado-os do lado de *fora* da imagem; são imagens que se pretendem completas: quanto mais, melhor venderá o produto. O grave dessa história é que, muitas vezes, esse tipo de imagem também é vendida na escola a respeito de seus alunos: o inteligente, o agressivo, o hiperativo, etc. Minha questão é precisamente buscar uma forma de romper com essa completude assinalada na imagem: esburacá-la para que possamos compreender o universo de sentidos, significantes e significações que podem estar contidas nelas e que é preciso decifrar.

Nessa perspectiva, pergunto-me se também no campo da linguagem, ou seja, no nível dos enunciados proposicionais, há ou não imagens. Recorro, pois, ao campo da lingüística, mais especificamente à teoria de Authier-Revuz<sup>94</sup>, para analisar como as imagens não se restringem apenas ao campo visual e gráfico, mas também como no discurso do sujeito aparecem imagens que revelam a necessidade do enunciador em buscar no exterior marcas que reforcem ou reafirmem seu lugar e sua posição discursiva em relação ao outro. Essas marcas são nomeadas pela autora como *heterogeneidades* (marcadas e não-marcadas) ou *não-coincidências enunciativas* e caracterizam-se como formas que apontam para a presença do outro no discurso do sujeito.

---

<sup>93</sup> Cf. FONTENELLE. *O nome da marca – McDonald's, fetichismo e cultura descartável*, São Paulo: Boitempo, 2002.

<sup>94</sup> Lingüista francesa, trabalha na perspectiva da Lingüística da Enunciação, a partir de leituras de Bakhtin e Lacan. Cf. AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

A relação que estou propondo entre imagem e reflexão autonímica vai no sentido de podermos refletir sobre o fato de que o campo enunciativo de um sujeito é organizado a partir de sua posição simbólica frente ao outro/Outro e, portanto, da imagem ficcional que construiu de si mesmo. Sendo assim, e entendendo o discurso como mais uma produção do sujeito, tal como o desenho, o brincar, a grafia, as fezes, etc., um sujeito pode dar-se a ver ao outro também através de seu discurso.

Dizendo de outra forma, trata-se de um discurso determinado pela imagem inconsciente que o sujeito constituiu de si mesmo. Imagem que se faz presente nas marcas que o sujeito impõe consciente ou inconscientemente ao seu discurso. Fato que podemos constatar em afirmações do outro sobre um sujeito, tais como: “Ihh! Já conheço o *tipo*, só pelo jeito como fala!”; ou por afirmações do próprio sujeito, quando constrói diferentes estilos de impostação de voz e fala, de acordo com a situação à qual esteja sendo confrontado, seja ela mais formal ou mais informal, do tipo: qual a imagem de si que deseja (*re*) *apresentar* ao outro. Temos ainda as situações determinadas inconscientemente, de acordo com a posição simbólica na qual o sujeito esteja situado em relação ao Outro e que manifestam-se como o sujeito tímido, o agressivo, o arrogante, etc. Nesse sentido, a escola é um espaço caracterizado, fundamentalmente, por relações interdiscursivas e dialógicas, no sentido bakhtiniano<sup>95</sup> do termo. Sendo assim, que marcas, efeitos e imagens são produzidas nessas ou a partir dessas relações?

Retornando ao pensamento de Authier-Revuz, à respeito das *não-coincidências enunciativas*, a autora desdobra-as de quatro formas, a saber: **interlocutiva**, entre os dois co-enunciadores; **do discurso consigo mesmo**, afetado pela presença em si de outros discursos; **entre as palavras e as coisas**; e **das palavras consigo mesmas**, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc.

Formas de auto-representação do dizer, as heterogeneidades ou não-coincidências enunciativas revelam a negociação obrigatória e inconsciente do enunciador com os atravessamentos no seu discurso. Segundo a autora, essa negociação

---

<sup>95</sup> Cf. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Annablume, 2002. p.144-154.

[...] deriva de um trabalho de ‘denegação’, em que as formas de representação, traços, emergências de não-coincidências fundamentais, aparecem ao mesmo tempo como **máscaras**, na imagem que dão delas, ao mesmo tempo circunscritas (isto é, constituindo o resto, por diferença, como UM) e dominadas (justamente por um enunciador capaz, a partir de sua posição de domínio metaenunciativo, de controlar seu dizer).<sup>96</sup>

O estudo dessa lingüista, denominado como *reflexividade opacificante da modalidade autonímica* – formas de auto-representação do dizer, parte dentre outros, do pressuposto lacaniano, a partir do qual um sujeito é constituído e produzido no universo simbólico da linguagem, sendo, portanto, clivado pelas determinações inconscientes. Nesse sentido, aquilo que escapa ao sujeito, por justamente caracterizar-se como algo do irrepresentável, transborda no discurso. E esse processo, a autora faz questão de salientar, não se trata de simples reflexo, mas que de uma determinação inconsciente, produzida no interdiscurso. A modalização autonímica concerne, portanto, ao *campo heterogêneo da enunciação* que assinala um ponto de encontro da língua com a fala, o discurso e o sujeito.

Se este ponto: o de que esse processo não é reflexo, senão que determinado pelo inconsciente e pelo interdiscurso, é o que confere singularidade à obra dessa autora, também é precisamente esse o ponto sobre o qual dedico minha atenção e interesse para pensar a fabricação de imagens a partir do jogo especular, imaginário e discursivo estabelecido entre a criança e os outros semelhantes, especialmente em relação ao universo escolar.

Nesse sentido, que imagens professores e alunos precisam fabricar dos respectivos “si mesmos” no interior do espaço escolar, para poderem dar curso ao processo ensino-aprendizagem? E como se estabelece o campo discursivo ou enunciativo entre os sujeitos implicados na cena escolar? Este último interrogante, sustentado na afirmação de Teixeira que, a partir da *Análise do Discurso* e referindo-se ao dialogismo de Bakhtin, diz que

[...] o discurso não é nunca individual, pois em cada enunciado, em cada palavra ressoam duas vozes: a do eu e a do outro [...] Isso implica o reconhecimento da ‘intersubjetividade’, como princípio fundador da linguagem, princípio que problematiza o estatuto do sujeito do discurso[...].<sup>97</sup>

<sup>96</sup> Cf. Authier-Revuz, 1998, p. 21. (grifo do autor)

<sup>97</sup> Cf. TEIXEIRA, Marlene. *Análise do Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 147.

Meu interesse em trazer esses fragmentos da lingüística não é o de desenvolver formulações teóricas neste campo de conhecimento, mas apenas o de promover uma abertura das investigações no campo das imagens, não restritas apenas ao plano gráfico e visual, mas também ao nível dos enunciados proporsicionais, através da análise dos discursos. Portanto, meu interesse é pensar a função das imagens especialmente neste, que é, por excelência, considerado constitutivo do processo de subjetivação, qual seja: o campo da linguagem. Campo de análise esse que considero particularmente importante, em se tratando essencialmente das relações professor-aluno, no espaço ensino-aprendizagem, pois implica, necessariamente, um espaço interdiscursivo e especular.

Retornando ao ponto inicial desta seção, acerca dos paradoxos da imagem, no sentido de fazer-se ver, decifrar e dizer, assim como das possíveis relações entre desenho, palavra e escritura, diria que, em relação ao primeiro ponto, o grande paradoxo refere-se ao fato de a imagem caracterizar-se como um elemento visível e, portanto, da ordem do escópico e do imaginário; entretanto, sua interpretação deve ser realizada desde o campo do invisível, daquilo que não pode ser visto; portanto, da ordem do simbólico. Em relação ao segundo ponto, Balbo afirma não haver equivalências entre esses aspectos, embora possamos pensar nas inter-determinações inconscientes de um em relação ao outro. Fato que constatamos na seguinte afirmação: “num desenho, o pequeno falasser testemunha um retorno regrediente – e não regressivo – à própria letra; em outros termos, aos momentos do ciframento do ‘traço’ que só pode ser acústico”.<sup>98</sup>

De qualquer modo, acredito que o ponto que promove a articulação entre os três aspectos: desenho, palavra e escritura, é precisamente a imagem.

Trata-se de uma complexa rede, cujas relações constituir-se-ão na base para os processos do ensino-aprendizagem. A partir dessas relações imaginárias e escópicas, porém fundamentalmente simbólicas, o que e como um aluno *aprende*? Ou no que estará *impedido* de aprender ou de saber<sup>99</sup>? Para analisar essa rede, necessito adentrar nas especificidades teóricas referidas nesta pesquisa, quais sejam: a filosofia benjaminiana e a psicanálise freudo-lacaniana, abordadas nas seções 5 e 6, respectivamente, e a epistemologia genética, que é o tema a seguir.

<sup>98</sup> Cf. BALBO, G., 1991, p.58. Retornarei a essa questão na seção 6.

<sup>99</sup> *Saber* enquanto uma categoria da psicanálise, analisada especificamente por Lacan, nas suas relações de saber e verdade. Essas questões serão analisadas posteriormente, na subseção 7.1.4.



## 4.1 - Prática Clínica e Abstração Reflexionante

Qual o papel das imagens na organização do pensamento em crianças que apresentam problemas no corpo e em seus movimentos, muitas vezes acompanhados de defasagens ou decalagens cognitivas?<sup>100</sup> As imagens possibilitam a construção da operatoriedade do pensamento ou inviabilizam-na, como acreditava Piaget? As imagens possibilitam uma resignificação da imagem corporal nestas crianças? São interrogantes com os quais me confronto no cotidiano da clínica psicomotora.

Deparei-me com uma afirmação de Montoya, em seu texto *Representação Imagética e Construção do Pensamento*, no qual fala que

[...] a imagem mental não é **fonte nem fator** que contribui diretamente na preparação da operação e do conceito. Entretanto, apesar desses limites, a imagem é essencial enquanto função simbólica que reporta as particularidades dos objetos ausentes, nos seus estados e configurações. Sem ela nem o nascimento e nem o acabamento da representação conceptual ou da inteligência representativa seria possível<sup>101</sup>.

Essa afirmação me faz pensar que, se por um lado, trata-se de outro interessante paradoxo, na medida em que a imagem não é nem fonte nem fator, mas sem ela não são possíveis nem o surgimento do conceito, nem tampouco da inteligência representativa; por outro, trata-se de uma asserção que reafirma as constatações piagetianas, no sentido de um redimensionamento do estatuto da imagem não mais como um simples prolongamento da percepção. Ou seja, a imagem não se caracteriza como um elemento passivo, apesar de estático, cuja evolução pode ser tomada como conseqüente a uma determinada possibilidade perceptiva. Supõe, isso sim, um trabalho ativo por parte da criança, de evocação e de organização do pensamento no registro e posterior interpretação desse dado percebido, desempenhando a imagem um papel simbólico essencial para a construção do pensamento no sujeito.

<sup>100</sup> *Décalage* é uma expressão francesa para a qual, em português, só encontrei definição no dicionário Houaiss. Nos outros, só aparece o termo *defasagem*. De acordo com o dicionário Aurélio, *defasagem* é a diferença de fases entre dois fenômenos periódicos e, no Houaiss, aparece como atraso, descompasso, discrepância. Cf. também, a subseção 4.1.1, sobre o conceito de *décalage*.

<sup>101</sup> Cf. MONTOKA, A.O.D. *Representação imagética e construção do conhecimento na criança*. 1998. Tese (Livre Docência) – Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista, Marília. p. 59.

Trabalho esse que, além de representar mais um paradoxo, relativo à atividade ou passividade da função da imagem, não é nada simples para as crianças e, tampouco o é para os professores, que devem, de uma forma ou outra, intervir nesse trabalho, estando eles próprios implicados enquanto sujeitos de desejo. Desde esse lugar, os professores têm que haver-se com as imagens que eles próprios “fabricam” sobre si mesmos.

O trabalho e a função das imagens na organização e construção do pensamento, especialmente nas crianças que ainda estão em processo de desenvolvimento e constituição, falam de um processo que implica necessariamente uma grande quantidade de variáveis. Essas variáveis constituem-se por três aspectos fundamentais que compõem a base do desenvolvimento humano, os quais, para viabilizarem o *funcionamento* do sujeito, precisam estar inter-relacionados ou articulados entre si. Dizendo de outra forma e de acordo com Jerusalinsky e Coriat, trata-se da *tríplice resolução simultânea* dos aspectos: o orgânico, o psíquico-cognitivo e o psíquico-subjetivo, tal como referido anteriormente.<sup>102</sup>

Neste momento, detenho-me na análise dos processos cognitivos, a partir do entendimento de Piaget acerca do conhecimento e das condições necessárias à mudança nos níveis de pensamento em uma criança, desde um patamar de abstração empírica até um patamar de abstração refletida. Meu interesse é pensar o papel e a função das imagens nesse processo, levando em conta que existem diferentes momentos relativos à pregnância ou à suspensão das imagens, em direção a um pensamento proposicional, o qual, de acordo com Piaget, seria constituído fundamentalmente por conceitos e, portanto, sem imagens.

No livro *A Imagem Mental na Criança*, Piaget nos diz que “a imagem é sempre o produto de um esforço de cópia concreta e mesmo símile-sensível do objeto, mas esta cópia permanece fundamentalmente simbólica, pois o significado efetivo só se encontra no conceito”.<sup>103</sup> Através dessa citação, o autor nos permite compreender o movimento implícito e necessário desde os aspectos perceptivos e figurativos, até os aspectos propriamente conceituais e operatórios do pensamento.

---

<sup>102</sup> Cf. subseção 3.1.3.1.

<sup>103</sup> Cf. PIAGET; INHELDER, 1977, p.15.

Em uma entrevista concedida a Elizabeth Hall<sup>104</sup>, Piaget esclarece alguns aspectos acerca de pontos elementares e fundamentais da origem de sua pesquisa sobre o processo de conhecimento e aprendizagem das crianças. O autor afirma que, embora reconheça sua filiação tanto ao campo da filosofia quanto ao da biologia, sua questão é basicamente epistemológica, e não filosófica ou biológica. Seu objeto de estudo é a inteligência ou os processos de construção do pensamento, os quais dizem respeito à análise teórica dos fatos apresentados na prática. Assim, a inteligência, segundo Piaget, é uma forma de adaptação, isto é, um equilíbrio entre assimilação e acomodação que resulta numa adaptação ao meio.

Piaget afirma: “A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas pré-operacionais e operacionais”.<sup>105</sup> E acrescenta:

a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.<sup>106</sup>

O autor afirma existir, em relação às estruturas cognitivas, uma parte constituída de relativa consciência dos resultados e outra de quase completa inconsciência<sup>107</sup> dos mecanismos íntimos que conduzem a esses resultados.

Em outras palavras, inteligência, para Piaget, é o produto das relações do sujeito com o objeto, isto é, trata-se de um movimento constante de assimilações e transformações, equilíbrios e desequilíbrios, proporcionado pela ação da criança sobre os objetos. Esse movimento possibilita à criança atingir, sucessivamente, patamares cada vez mais complexos em seu processo de construção do pensamento, e é precisamente através dessa ação que Piaget realiza todo seu trabalho de investigação através do que o autor denomina como sendo o Método Clínico. Trata-se esse de um método de investigação e, portanto, não pode ser confundido com um

<sup>104</sup> Cf. PIAGET, J. *A conversation with Jean Piaget and Bärbel Inhelder/ by Elizabeth Hall*. In: *Psychology today*, 1970, vol.3, pp.25-32, 54-56. Tradução do aluno Nelson Jurandi Rosa Fagundes, com supervisão do Prof. Paulo Francisco Slomp, da disciplina da Educação – UFRGS.

<sup>105</sup> Cf. PIAGET, J. *A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. In: *Bulletin of the Menninger Clinic*, v.26, nº 3, 1962, p.1. Traduzido para o português por Magda Achu.

<sup>106</sup> Cf. Id.: *Jean Piaget*, SP: Abril Cultural, 1983, p 227. (Os pensadores).

<sup>107</sup> Os mecanismos descritos por Piaget como *conscientes e inconscientes* referem-se especificamente ao sistema cognitivo, e, portanto, ao modo de organização e funcionamento das estruturas do pensamento. Diferente do sentido que os mesmos têm na psicanálise. Cf. subseção 7.1.3, desta pesquisa.

método didático-pedagógico, cronológico e progressivo utilizado para desenvolver o raciocínio das crianças, cuja *fórmula* tornaria possível uma antecipação ou apresamento das condições de raciocínio e inteligência. Equívoco que freqüentemente ocorre no campo da educação.

Sobre essa mudança de patamares, em um trabalho finalizado na década de 1980 juntamente com Rolando Garcia, e intitulado *Psicogênese e História das Ciências*<sup>108</sup>, Piaget, caracterizando o que denomina como mecanismos de passagem de um estágio psicogenético ao seu sucessor, estabeleceu dois caracteres fundamentais para a efetivação dessa passagem. São eles, por um lado, o processo de integração de um patamar ao outro, no qual, em caso de ultrapassagem, o ultrapassado é sempre integrado àquele que ultrapassa; por outro, o processo necessariamente seqüencial desta passagem, que conduz da simples análise dos objetos, denominada intra-objetal, ao estudo das relações ou transformações, denominada de interobjetal, e daí, às construções das estruturas, período denominado transobjetal.

Dizendo de outra forma, Piaget instituiu esse mecanismo que chamou de triade de *intra*, *inter* e *trans* na compreensão da passagem de um estágio ao outro, afirmando que trata-se de uma sucessão dialética, que implica sempre a construção de operações e que obedece a uma ordem necessária, na qual o “empirismo explica a passagem do *intra* ao *inter*, já que se trata, nesse caso, de substituir relações por predicados iniciais, e as relações podem ser sugeridas por simples constatações, mas a passagem do *inter* ao *trans* implica ultrapassagens com tudo o que elas comportam de construções necessárias”.<sup>109</sup>

Esse mecanismo é encontrado, segundo o autor, em todas as subetapas e no seio das sucessões globais, constituindo o que Piaget considera o melhor argumento a favor de uma epistemologia construtivista. Para uma melhor compreensão desses novos conceitos, poderíamos dizer, portanto, que o primeiro período, denominado também de mecanismo intra-operacional, diz respeito à análise dos sistemas particulares considerados nas suas propriedades estáticas e limitadas, e, embora já haja um início de transformação, essa ocorre sobre os objetos que modificam a ação, e não sobre as ações ou operações.

No segundo período, denominado interoperacional, ocorre a compreensão da implicação ou coordenação de uma operação com outras semelhantes, na direção

---

<sup>108</sup> Cf. PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*, Lisboa: Dom Quixote, 1987.

<sup>109</sup> *Id.*, *ibidem.*, p.39-40.

da “constituição de sistemas que comportam determinadas transformações”<sup>110</sup>, mas que, todavia, ainda são restritivas, na medida em que procedem por aproximações sucessivas. O terceiro período ou mecanismo, denominado transoperacional, comporta não apenas as transformações, mas as sínteses entre elas, possibilitando finalmente a construção de estruturas, tais como Identidade, Negação, Reciprocidade, Correlatividade, do grupo INRC<sup>111</sup>, relativas às operações hipotético-dedutivas.

Parece-me interessante pensar e analisar essa nova proposição piagetiana, embora veja nestas uma semelhança muito grande com as formulações acerca da Abstração Reflexionante, desde a passagem da abstração empírica até a abstração refletida. Destaco, a seguir, mais uma citação que considero importante para a compreensão desse mecanismo:

[...] estas três fases (mecanismos – grifo nosso), com as suas características, são de natureza funcional e não estrutural, portanto, comuns a todos os níveis e não características de alguns de entre eles, ou, se se preferir, inerentes a toda a construção e não ligadas a determinados domínios ou níveis. Mais exactamente, elas limitam-se a descrever o aspecto psicodinâmico das superações em geral sem visar alguns de entre eles.<sup>112</sup>

Todavia, o que Piaget nos proporciona com suas formulações teóricas é o entendimento e a compreensão das condições básicas e dos processos necessários à construção e organização de estruturas cognitivas, conscientes ou inconscientes, que constituem a base da estruturação do processo de pensamento no sujeito. Os projetos didático-pedagógicos nas escolas – penso – deveriam ser analisados a partir do entendimento desses movimentos de ultrapassagens implicados no processo de construção do pensamento das crianças, para, a partir daí, serem elaboradas estratégias e modos de intervenção pelos professores.

O que muitas vezes acontece é que as idéias de Piaget são trabalhadas e utilizadas como métodos e técnicas a serem aplicados aos alunos, ao invés de serem utilizadas como recurso reflexivo para o professor, num primeiro momento, compreender o processo construtivo do pensamento no sujeito e, *a posteriori*, poder criar estratégias de intervenção, levando em conta as singularidades na construção e resolução de hipóteses por parte de seus alunos e, a partir daí, promover aprendiza-

<sup>110</sup> PIAGET, J; GARCIA, R., 1987, p.167.

<sup>111</sup> Para as especificidades sobre a definição desses conceitos, cf. também, PIAGET, J; GARCIA, R., 1987.

<sup>112</sup> Op.cit., p. 172.

gens. Tem-se aí, no meu entender, um dos grandes equívocos do processo didático-pedagógico.

Segundo Piaget, a construção e a organização do pensamento, em uma criança, é um trabalho absolutamente singular, individual e dinâmico, relativo à forma e ao modo das interações e resoluções possíveis, que puderem ser estabelecidas e favorecidas entre a criança e o objeto, no sentido epistemológico.

Assim, para Piaget,

[...] as operações da inteligência comportam um desenvolvimento que apresenta estas duas características notáveis: desenrolam-se segundo estádios bem definidos e segundo um processo autônomo. As três condições necessárias para um sistema de estádios são que eles se sucedam segundo uma ordem constante em todos os indivíduos, que cada um possa ser caracterizado por uma estrutura de conjunto (e não somente por um caráter dominante) e que estas estruturas se integrem umas nas outras segundo a sua ordem de formação.<sup>113</sup>

Vemos, então, que a inteligência evolui seguindo uma ordem sucessiva e necessária de diferentes patamares, com uma singular cronologia, uma vez que ocorrem em tempos e momentos diferentes para cada criança, de acordo com os tipos de experiências e oferecimentos que lhe são proporcionados.

Abro aqui um pequeno parêntese para justificar, dessa forma, a necessidade de investigações epistemológicas individualizadas, na forma de estudos de casos, tal como nos estudos envolvendo questões subjetivas, dos quais trata a psicanálise, como uma tentativa de levar em conta essa complexidade e diversidade de variáveis implícitas na história singular de cada criança, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, em suas diferentes experiências e relações proporcionadas pelo ambiente.

No seu livro *A imagem mental na criança*, Piaget diz que “a função da imagem consiste (tal como a da palavra) em designar, ao passo que a do conceito (relações, classes, etc.) consiste em interpretar e compreender”.<sup>114</sup> Podemos entender, a partir dessa afirmação, que as imagens constituem um importante subsídio na trajetória cognitiva de uma criança, necessário à passagem do percebido ao compreendido. Como refere o autor, “a imagem é, portanto, um símbolo, porque constitui o instrumento semiótico necessário para evocar e pensar o percebido”.<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Cf. PIAGET; INHELDER. *A Imagem Mental na Criança*, Porto: Civilização, 1977, p.482-483.

<sup>114</sup> PIAGET, J.; INHELDER, B., 1977, p. 516.

<sup>115</sup> Id. Ibid., p.514.

Mais adiante, afirma:

Qualquer conhecimento representativo (sendo este termo tomado aqui no sentido lato de pensamento, por oposição aos conhecimentos sensório-motores ou perceptivos) pressupõe a intervenção numa função simbólica, que seria preferível chamar 'semiótica', porque ela abrange, ao mesmo tempo, os 'signos', arbitrários e sociais, e os 'símbolos', que são simultaneamente motivados (semelhança entre o simbolizante e o simbolizado) e tanto individuais (jogo simbólico, sonho, etc.) como sociais. Sem essa função semiótica o pensamento não poderia com efeito ser formulado, portanto, posto em forma inteligível, nem para outrem nem para o próprio (linguagem interior, etc.).<sup>116</sup> (grifo do autor)

Por mais que Piaget, a partir de suas pesquisas e experiências, tenha conseguido fornecer um consistente e lógico entendimento sobre a contribuição das imagens ao pensamento representativo, sabemos tratar-se de um assunto ainda não esgotado.

Conforme já havia anunciado<sup>117</sup>, o viés pelo qual me interesso nesta pesquisa é o de pensar o papel e as funções particulares das imagens, produto das relações professor-aluno, tendo como ponto de partida fundamental as contribuições possíveis da clínica para o campo da educação, especialmente na análise de crianças que apresentam problemas no seu desenvolvimento, com conseqüências no seu processo de aprendizagem. Essas crianças são sujeitos que possuem uma imagem de si como situados em um lugar simbólico e imaginário de impossibilidades e fracassos. Por conta disso, vêem-se impedidos de dar curso à construção e organização de seu pensamento.

Sustento uma hipótese de que há uma carga de significações no imaginário desses sujeitos que obtura e paralisa suas produções instrumentais, sejam elas gráficas, motoras ou cognitivas. Trata-se de uma pregnância imaginária que paralisa e obstaculiza o processo de aprendizagem das crianças. Essa carga de significações, construída na trajetória singular de constituição do sujeito, direciona o trabalho na clínica para a reconstrução dessa trajetória, porém não de uma forma regressiva ou catártica, senão que para a ressignificação das marcas que restam na atualidade, produzidas durante a trajetória da história constitutiva desse sujeito e que se referem, portanto, à imagem ficcional que o sujeito tem constituído do si mesmo.

---

<sup>116</sup> Id. Ibid., p.514.

<sup>117</sup> Cf. seção 2.

O próprio Piaget oferece uma abertura para pensarmos nessa direção, em várias passagens de sua obra, ao referir o aspecto afetivo, das quais destaco uma, já referida na citação anterior: “Sem essa função semiótica o pensamento não poderia com efeito ser formulado, portanto, posto em forma inteligível, nem para outrem nem para o próprio (linguagem interior, etc.)” Na função semiótica, estão inclusos os aspectos afetivos, relacionais e sociais que, do ponto de vista psicanalítico, fundam um sujeito.

A questão pela qual sou convocada diz respeito, precisamente, ao porquê de algumas crianças terem o acesso à construção de seu pensamento reflexivo (ou operatório) dificultado – e mesmo impossibilitado – sem que, no entanto, essas crianças apresentem, efetivamente, uma deficiência mental. Dizendo de outra forma, são crianças que *funcionam* como deficientes mentais e, muitas vezes, confundidas e diagnosticadas como tais, mas que, a partir de avaliações que levem em conta a organização e construção de estruturas cognitivas, constata-se que essas crianças apresentam as estruturas necessárias, porém, sem poderem fazer uso delas. Ou seja, elas podem apresentar o que Piaget denomina como *decalagem* cognitiva, indicando uma dificuldade ou mesmo impossibilidade da criança de fazer uso ou desfrutar da estrutura cognitiva que já tem construída, sem constituir uma deficiência mental.

Nesse sentido, pergunto: que imagens essas crianças têm de si mesmas? E que imagem de si dão a ver ao outro? Como fracassado, deficiente, incompetente?

Dizendo de outro modo, na clínica dos transtornos do desenvolvimento, deparo-me, seguidamente, com sujeitos em idades cronológicas superiores a oito ou nove anos que, todavia, encontram-se paralisados em sua produção cognitiva, em um nível pré-operatório. Esses sujeitos, apesar de não apresentarem uma estrutura orgânica e cognitiva efetivamente comprometida, recebem, geralmente, um diagnóstico de deficiência mental, atribuído como justificativa aos baixos resultados apresentados nos testes avaliativos de inteligência e de aprendizagem. Saliento, pois que, geralmente, nesses testes a lógica empregada pela criança na construção e organização das hipóteses necessárias à resolução dos problemas apresentados não é avaliada e, muitas vezes, sequer levada em conta. Trata-se, geralmente, de avaliações superficiais, fenomenológicas – as chamadas avaliações psicométricas –, que facilmente podem ser equivocadas, pois restringem-se a critérios quantitativos, relativos aos acertos e erros cometidos pela criança durante a realização dos testes.



Mas entendamos melhor o que seja a concepção piagetiana das decalagens.

#### 4.1.1- Decalagens: Marcas da Diferença

Piaget, em uma de suas obras intitulada *A Construção do Real na Criança*<sup>118</sup>, define o conceito denominado por ele, em francês, como *décalage*, como sendo a presença de ‘reações residuais’ de fases precedentes, penetradas nas fases ulteriores. Há uma curiosidade em relação a esse conceito, na medida em que a expressão *decalagem* não consta da maioria dos dicionários em português, mas sim a de *defasagem*.

Sendo assim, na tradução da referida obra, aparece o termo *defasagem*. No Dicionário Houaiss, *decalagem* traduz “a diferença de ângulos [...], variação da frequência sonora [...], assincronia entre som e imagem; é a ação de retirar um calço e, em consequência, a estabilidade ou equilíbrio de alguma coisa”, enquanto que *defasagem*, no mesmo dicionário, está traduzida como “diferença de fase entre dois sinais alternados de mesma frequência; falta de sintonia; atraso; desencontro”.<sup>119</sup>

Portanto, há uma diferença semântica importante entre as expressões *decalagem* e *defasagem*. Meu propósito é marcar uma diferença pontual em relação à definição do termo *defasagem*, uma vez que, na problemática sobre a qual construo minhas análises, não se trata simplesmente de um atraso, falta de sintonia, ou outro aspecto, senão que da presença de resíduos de fases precedentes em fases ulteriores, determinando assim, por um lado, parte das dificuldades constatadas nas crianças em questão e, por outro, erros diagnósticos relativos às possibilidades cognitivas estruturais<sup>120</sup>, nas crianças.

Nesse sentido, Piaget nos oferece três fenômenos explicativos para *decalagem*. São eles: dificuldades de memória, dificuldades de localização espacial do objeto, dificuldades de constituição da noção do objeto.

A começar pelo primeiro fenômeno, de acordo com Piaget, as dificuldades de memória referem-se a simples esquecimentos dos deslocamentos sucessivos do objeto, como se a criança parasse momentaneamente de refletir, buscando ancoragem

<sup>118</sup> Cf. PIAGET, *A construção do real na criança*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979, especialmente no cap. 1: O desenvolvimento da noção de objeto, p.11-92.

no dado de memória em que o objeto tenha sido encontrado com êxito, numa primeira vez.

No segundo fenômeno, a dificuldade se dá em relação à constituição do espaço, a partir do qual a criança elabora os grupos objetivos de deslocamentos. De acordo com Piaget, “ao ver o objeto sem interrupção, a criança não tem necessidade alguma de tomar consciência de tais grupos; põe-os (sic) em ação sem pensá-los. Por outras palavras, a criança apanha o objeto onde o vê ou onde acaba de vê-lo, sem ter de reconstruir mentalmente o seu itinerário”.<sup>121</sup> Nesse caso, ocorre simplesmente uma utilização empírica da localização do objeto, e não de sua representação; sendo assim, a ação permanece vinculada a esquemas sensório-motores simples, ou seja, à ações imediatas, ainda não refletidas. Nesse sentido, a localização seria da ação, e não do objeto. Dizendo de outra forma, a reação residual ou *decalagem*, aqui, denuncia a persistência da localização prática em detrimento da localização representativa, ou, poderíamos dizer ainda, que denuncia a não conservação das representações espaciais, relativas à trajetória do objeto.

O terceiro fenômeno explicativo refere-se ao fato de o objeto ainda não caracterizar-se como “um corpo substancial, individualizado e deslocando-se no espaço”<sup>122</sup>, independentemente do contexto no qual esteja inserido. Ou seja, o objeto ainda não se apresenta de forma permanente e independente da atividade da criança, como: *uma bola, um relógio, o papai, etc*, mas sim, como quadros, tais como: *a-bola-debaixo-do-sofá, a-boneca-pres-a-ao-balanço, o-papai-na-janela*. Há uma permanência do objeto, porém vinculado ao contexto e não independente dele. Esse seria um exercício, por parte da criança, para abstrair o objeto das várias posições que pode ocupar no espaço, dissociando-o das posições e dos contextos precedentes. Poderíamos afirmar que a *decalagem*, aqui, seria relativa a um predomínio da estrutura da identidade sobre a da negação; portanto, não diferenciando os subconjuntos, mantendo-os na forma dos “quadros” preservados?

Diante desses fatos, pergunto: quais são as circunstâncias produtoras dessa *decalagem*? E qual o papel das imagens nessa situação?

---

<sup>119</sup> HOUAISS, A; VILLAR, M. 2001.

<sup>120</sup> Para um melhor entendimento dos conceitos de estrutura e instrumento, cf. sessão 7.1.2.

<sup>121</sup> Cf. PIAGET, 1979, p. 61. Acredito haver na expressão “põe-os” um erro de tradução, pois parece-me que o termo mais adequado seja *coloca-os*.

<sup>122</sup> Id., ibid., p. 62-63.

A Lei das decalagens, tal como nos propõe Piaget, diz que “assim que uma operação passa de um plano da consciência ou de ação a um outro, tem de ser reaprendida nesse novo plano.”<sup>123</sup> A “não reaprendizagem” no novo plano é o que caracteriza o que venho denominando como *paralisia cognitiva*. Para explicar esse fenômeno, percebo que a teoria piagetiana não é suficiente; há um “resto” sem explicação, e, nesse sentido, recorro aos pressupostos da psicanálise acerca do universo simbólico que funda a estrutura subjetiva e constitui a imagem corporal e singular de cada sujeito, para uma tentativa de entendimento.

Trata-se, no meu entender, de uma armadilha imaginária e simbólica, relativa ao jogo dialético da imagem, jogo dialético do olhar/ ser olhado, no qual a criança, prisioneira de uma imagem na qual se situa de uma forma ou outra como fracassada, não pode, portanto, saber mais sobre si mesma. Posição essa muitas vezes reforçada pelo olhar e pela palavra do professor: “esse guri que não aprende!”. Sendo assim, impedido de descentrar e distanciar-se dessa posição, que implica um laço estrito com os traços e objetos primordiais que o constituem como sujeito e dos quais não consegue desprender-se, permanecerá também impedido de saber e de investir sobre os objetos de conhecimento, produzindo, então, a referida *decalagem*. Ou seja, trata-se de um “resto” ainda não simbolizado ou ressignificado, que produz no sujeito o aprisionamento imaginário sobre si mesmo, sobre a imagem que tem de si.

Maraschin, Bolzan e Becker, em um texto sobre *A gênese do conceito de decalagem*, estabelecem uma relação entre o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico, referindo a decalagem como “uma diferença temporal de aquisições”. Seguindo essa lógica, a decalagem seria responsável e uma das causadoras dos desequilíbrios. Estes, por sua vez, segundo as autoras, representam a marca da *diferenciação*. Decalagem, portanto, é um conceito fundamental, e, segundo as autoras “se a assimilação, as reequilibrações, o movimento das abstrações, marcam a semelhança das formas de organização lógica de todos os sujeitos, advogamos que a decalagem traz a marca do particular, do individual neste processo<sup>124</sup>”, podemos entender que institui o lugar do sujeito psicológico e desejante.<sup>125</sup> Faço minha a incitação provocada por elas, relacionando essa questão à função e ao papel das imagens no

<sup>123</sup> *Id.*, *ibidem*, p.75.

<sup>124</sup> Cf. MARASCHIN, C. et al. A gênese do conceito de decalagem. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, v. 19, n. 1, jan/jun. 1993, p.147.

<sup>125</sup> Conceitos analisados na subseção 7.1.5.

desenvolvimento de um sujeito, reafirmando a importância e a necessidade de levarmos em conta a singularidade no processo de subjetivação e de aprendizagem.

Para ver “trabalhar” e melhor analisar o assunto das decalagens e das estruturas cognitivas, apresento a seguir dois pequenos fragmentos de situações clínicas<sup>126</sup>, com duas crianças que estavam em atendimentos individuais e, portanto, em horários e dias distintos.

Para a análise desses fragmentos, optei, de um lado, por incorporar ao texto apenas a análise das respostas das crianças, reservando para os anexos a descrição das informações relativas à prova piagetiana utilizada e sua forma de aplicação às crianças.<sup>127</sup> De outro, parto do princípio comparativo na análise das respostas, descrito pelo próprio Piaget como um elemento importante para a tomada de consciência e mudança de patamares, na construção do pensamento. Entretanto, diferentemente de Piaget, não utilizarei uma comparação vertical, entre as diferentes respostas e instrumentos utilizados por uma mesma criança, senão que uma comparação horizontal, entre as respostas de duas crianças, com diferentes idades cronológicas, nomeadas nesta pesquisa como João e Pedro.<sup>128</sup>

#### 4.1.2 - Estrutura e Diferença na Produção das Crianças

Os dados aqui apresentados foram coletados empiricamente, através das respostas fornecidas pelas crianças, relativas à duas provas piagetianas para as quais solicitei às crianças se gostariam de realizar. Uma das provas, trata-se de uma “brincadeira com cartões”. Essa brincadeira traduz um dos experimentos analisados por Piaget, relativo ao “Problemas de Inclusões” para pensar o processo de abstração reflexionante, um dos temas fundamentais de sua teoria. A outra é apresentada às crianças na forma de um enunciado proposicional, cuja resposta remete a uma construção hipotético-dedutiva.

---

<sup>126</sup> As informações que serão aqui utilizadas, foram extraídas de entrevistas de avaliação, realizadas em momentos iniciais do atendimento dessas crianças. A íntegra da realização e das informações, constituídas por uma seqüência de testes da figura humana e do Teste Bender realizados pelas crianças, mais a entrevista com a mãe de João e as informações e diagnósticos recebidos por seus pais, dos médicos pelos quais passou, apresento-as no anexo 2.

<sup>127</sup> Cf. anexo 1.

<sup>128</sup> Trata-se de nomes fictícios, para preservar o sigilo de suas identidades; “João” é o caso que representa a referência básica para as análises e reflexões teóricas que constituem essa pesquisa, e “Pedro” é um dos casos utilizados como parâmetro comparativo.

A primeira investiga a construção de estruturas de conservação, relativas a uma estruturação operatória concreta, e a segunda investiga a organização e construção de estruturas formais relativas a um pensamento hipotético-dedutivo.

Vejamos o que podemos pensar a partir de suas respostas.

#### 4.1.2.1 - Caso João

João tem 13 anos de idade cronológica, frequenta a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e, após afirmar que a primeira prova tratava-se de *figuras*, forneceu as seguintes respostas, na ordem respectiva das questões:

- a) *Tem mais figuras pequenas!*
- b) *Tem mais figuras quadradas grandes!*
- c) *Tem mais figuras de círculos pequenos!*

Após a terceira pergunta, olhou para o entrevistador e afirmou: “*Viu como eu sei!?*”

Quanto à segunda prova, relativa à questão hipotética, tanto em “a” quanto em “b”, João limitou-se a responder afirmativamente, simplesmente concordando com a posição do entrevistador, sem nenhuma contra-argumentação ou outro tipo de reflexão.

Num primeiro momento pode-se pensar que, em função de seus 13 anos, João poderia estar situado cognitivamente no 4<sup>o</sup> período piagetiano, denominado *Operatório Formal*.

Entretanto, a partir de suas respostas, pode-se inferir as seguintes hipóteses: primeiramente, João apresentou, nessa situação, um modo de funcionamento cognitivo em nível de abstração empírica, isto é, somente conseguiu assimilar os dados de forma figurativa, por simples constatação das características extraídas do próprio objeto, numa perspectiva intraoperacional. O conjunto dos “verdes” que constituía a grande classe contida nos cartões (e nas perguntas formuladas), não foi nesse momento percebida por ele. Sua atenção recaía sobre a “figura” salientada na pergunta do entrevistador.

Em segundo lugar, João não estabeleceu relação entre os dados constatados e sequer conseguiu perceber a diferença no tipo de formulação da pergunta realizada. Ou seja, as perguntas não o auxiliaram a dar-se conta das relações entre os elementos, a partir dos quais poderia constatar vários conjuntos, com suas classes e subclasses, que estão implícitos nesta brincadeira, à saber: classe maior: o conjunto dos verdes; subclasses: os vários conjuntos formados pelas diferentes figuras/formas.

Até este momento, podemos inferir que João não conseguiu perceber e muito menos compreender as diferenças de classes e subclasses, e, portanto, não conseguiu construir a noção de inclusão das subclasses na classe maior. Ele confirma essa hipótese, quando pergunta exclamando: “*Viu como eu sei!?*”.

Comparando esse fragmento com outros adquiridos em situação de avaliação no início do atendimento de João, comprova-se que, efetivamente, uma decalagem, com a presença de reações residuais de nível pré-operatório, com a presença de uma cognição figurativa, a partir da qual retém a identidade do objeto, em detrimento das negações; por isso, não assinala a diferença e, conseqüentemente, não consegue perceber as transformações existentes entre os objetos; não pode, então, formar classes nem subclasses.

De acordo com Piaget, de um menino de 13 anos de idade, já seria esperado que estivesse construindo um pensamento hipotético-dedutivo, sustentado por enunciados proposicionais, ou seja, um pensamento no qual estivessem incluídas coordenações inferenciais, sem a necessidade, portanto, da presença do objeto que, no caso João, confirma-se o contrário, em relação a esse tipo de objeto.

Entretanto, mesmo com esse tipo de respostas, acredito que não podemos atribuir o diagnóstico de *deficiência mental*, senão que de *decalagem* cognitiva para João. A decalagem pode ter sido produzida por um empobrecimento em seu ambiente familiar, relativo ao escasso oferecimento de recursos e suportes imaginários e simbólicos, com os quais o menino poderia ter investido de outra forma em si mesmo e nos objetos de conhecimento. É nesse ponto que afirmo ser absolutamente necessária uma investigação mais rigorosa, para não incorrerem em equívocos interpretativos baseados em avaliações fenomenológicas; essas que só levam em conta o resultado final e não o processo. Precisamos, para compor diagnósticos, conhecer mais sobre quais as estruturas cognitivas que as crianças já têm construídas.

A hipótese que defendo fundamenta-se na análise da lógica utilizada por João, bem como no tempo que lhe foi dado e nos recursos que lhe foram oferecidos durante os momentos iniciais de atendimento, para poder auxiliá-lo a colocar em funcionamento suas estruturas cognitivas, especialmente diante do meu olhar, na condição de terapeuta, *autorizando-o* a pensar e, portanto, a ocupar um lugar de saber e de sujeito desejante. Posição simbólica e imaginária distinta da que estava sendo-lhe proporcionada pelos pais e médicos até agora, com a imagem de *ser sempre assim... lento e diferente!*<sup>129</sup>

Vamos ao segundo caso.

#### 4.1.2.2 - Caso Pedro

Pedro tem 8 anos e frequenta a 2ª série do ensino fundamental. Ao perguntar-lhe sobre tratar-se de formas ou figuras, Pedro respondeu: *São fórmulas!* Supondo que ele não havia entendido a pergunta, formulei-a novamente, ao que respondeu: *São fórmulas... de figuras!*

A seqüência de perguntas foi iniciada de acordo com sua resposta, como, por exemplo: a) Nestes cartões, há mais *fórmulas de figuras verdes ou fórmulas de figuras pequenas?* *Tem mais ff...AAHH! ... Quer me enganar, é? ... Tem mais fórmulas verdes!!... São todas verdes!!*

Respondeu da mesma maneira as questões “B” e “C”.

Em relação à questão hipotética, Pedro forneceu, respectivamente, as seguintes respostas:

*a - Concordo!*

*b - Não concordo! ... Porque se fosse um avião, ele estaria voando bem alto, daí não se poderia escutar o barulho dele. Se a gente ouve o barulho, é porque tá voando baixinho e daí só pode ser um urubu!*

Vamos às hipóteses!

Na primeira prova, Pedro demonstrou critérios na organização de seu pensamento, notadamente de abstração reflexionante, na medida em que não se deteve

---

<sup>129</sup> Conferir anexos 1.

somente nos dados extraídos do objeto, mas estabeleceu relações entre os dados constatados dos observáveis, fato que sugere a construção da noção de conservação e permanência de dados. Dizendo de outro modo, Pedro constatou não somente que há diferentes subclasses, formadas pelas diferentes figuras, mas também que essas subclasses estão incluídas na classe maior dos “verdes”.

Na segunda prova, Pedro realizou efetivamente uma transposição dos dados extraídos do concreto (dos observáveis) para os enunciados proposicionais. Ou seja, não somente imaginou a cena proposta verbalmente pelo entrevistador, como foi além, estabelecendo uma relação espacial de causa e efeito do tipo: “se está longe... não se escuta o barulho; se está perto... não pode ser avião; portanto... só pode ser outra coisa: um urubu!”, deixando entrever que, nessas questões, tem construído a noção de negações parciais, generalizações, com uma evidente estruturação dos sistemas de transformações, que lhe permite conservar, classificar e seriar. Condições que possibilitam a Pedro a entrada na forma proposicional de pensamento, numa perspectiva claramente transoperacional.

A análise comparativa entre esses dois casos permite a seguinte constatação: diante da resposta *viu como eu sei?*, podemos entendê-la como uma demanda, aliás, recorrente nas posições e colocações de João frente ao outro: a de que o outro possa “vê-lo”; sendo assim, João dá-nos a ver a imagem que tem de si mesmo, na medida em que podemos escutar essa frase como: *tu que dize-me que não sei, vês como sei?*. Frase denegatória que indica um não desprendimento de seus objetos primordiais, tornando-o prisioneiro de uma imagem corporal que o remete sempre a um mesmo lugar: o de ser um menino lento e diferente – ou seja, de ser alguém que não pode aprender, que não pode *saber*. Posição diferente a de Pedro que, por não precisar obsessivamente reassegurar seu lugar e imagem frente ao outro, fica liberado para poder investir num objeto outro que não sua própria imagem; pode então investir nos objetos de conhecimento: pode aprender sobre os objetos de conhecimento e *saber* sobre si.

Nas funções de professor, os sujeitos desavisados podem cair facilmente nessas “armadilhas” imaginárias produzidas pelos baixos resultados na aprendizagem desses alunos considerados “fracos”, reafirmando posições de menosvalia como a de João. A questão é que esses professores ficam “impedidos” de perceber que, por detrás da decalagem apresentada por esses alunos, existe um universo simbólico e imaginário que necessita ser decifrado para que, em seu exercício docente, possa



dar curso às possibilidades cognitivas que um aluno efetivamente pode possuir e/ou desenvolver.

Talvez seja essa uma das grandes diferenças existentes entre o sujeito epistêmico, aquele que investe sobre os objetos de conhecimento e aprende; o sujeito psicológico, aquele ser individual, constituído na singularidade de sua história pessoal; e o sujeito desejante, aquele que pode vir a desejar.<sup>130</sup> Aspectos esses co-existentes no sujeito, mas que podem sobrepor-se um ao outro, dependendo do modo como o sujeito esteja situado frente à seus sintomas.

Em relação à decalagem, pode ser interessante constatar que ela pode ser resultante de um aprisionamento do sujeito na sua própria imagem, que passa a caracterizar-se para o sujeito, como seu objeto psíquico de investimento, em lugar de poder investir sobre os objetos de conhecimento. Ou seja, o sujeito não consegue descentrar do si mesmo e, portanto, sua aprendizagem também fica centrada no objeto em si, caracterizando uma relação intraobjetal e não interobjetal. Essa pregnância imagética fixa o sujeito em uma forma de abstração eminentemente empírica. De outra maneira, podemos afirmar que a imagem aqui é obstáculo. Mas qual imagem: a corporal, a mental ou ambas? Poderíamos afirmar que, nesse caso, haveria uma primazia dos aspectos psicológico e desejante sobre o epistêmico, na constituição do sujeito?

De qualquer maneira, essa imagem que é dada a ver ao outro corresponde ao que estou nomeando como o 3T na construção da imagem: o tempo de sua expressão/apresentação. Ela é dada a ver a um outro, ao mesmo tempo, em que é “vista” ou é “olhada/decifrada” por esse outro – no caso, o professor.<sup>131</sup>

Nesse ponto pergunto: qual a relação entre esse 3T, no qual a imagem já construída é apresentada, dada a ver ao outro, com o processo de abstração reflexionante? E, de uma forma mais geral, como são fabricadas essas imagens dadas à ver ao outro e qual sua importância para a organização do pensamento na criança?

Para refletir sobre essas questões, antes de entrar no processo de fabricação das imagens, relativo ao 2T, é preciso analisar melhor os conceitos de abstração re-

---

<sup>130</sup> Dedico a subseção 7.1 e subseqüentes, para analisar a carga e dimensões semânticas desses outros termos.

<sup>131</sup> “Vista” desde seu *fora*, relativo ao campo fenomenológico e estético, e “olhada/decifrada”, desde seu *dentro*, relativo ao campo das significações e, portanto, do processo de construção da imagem. O *dentro-fora* remete às formulações de Didi-Huberman, desenvolvida na seção 2.

flexionante, imagens mentais e o campo das singularidades, a partir das histórias de João, Pedro e duas professoras de João.

## 4.2 - Acerca da Abstração Reflexionante

Tal como propõe Piaget, o pensamento e o conhecimento nas crianças evoluem de uma simples constatação de dados ou propriedades já existentes no objeto até as coordenações inferenciais, com possibilidades de resoluções hipotético-dedutivas, a partir de enunciações proposicionais. Para o autor, a *abstração* constitui-se basicamente de duas formas: a empírica e a reflexionante.

Embora a evolução do funcionamento da abstração empírica exija o emprego de esquemas assimiladores, cuja formação emerja, ao menos em parte, da abstração reflexionante, podemos entender a abstração empírica como a possibilidade que a criança tem de, nesse nível, retirar as informações e características físicas ou observáveis dos objetos, sem estabelecer relações entre os dados extraídos. Exemplificando: João, ao tentar resolver o problema de inclusões<sup>132</sup>, conseguiu perceber as diferentes figuras e a cor que possuíam, porém não construiu pequenos conjuntos, não os relacionou em diferentes subclasses e muito menos incluiu-os na classe maior da cor verde. Essa seria uma informação possibilitada pela abstração reflexionante, pois trata-se da *relação* entre os observáveis. Ou seja, João permaneceu preso, nesse momento, apenas aos dados e propriedades positivas do objeto.

Quanto à abstração reflexionante, ela é obtida através das coordenações das ações e pode permanecer inconsciente ou dar lugar a tomadas de consciência. A abstração reflexionante possui dois aspectos inseparáveis, que são o reflexionamento e a reflexão. O primeiro refere-se à projeção dos dados sobre um patamar superior do que foi retirado do inferior, enquanto que o segundo é o próprio ato mental de reconstrução e reorganização desses dados, sobre o patamar superior.

Esses aspectos estão sempre presentes nos dois importantes movimentos que constituem a abstração reflexionante. O primeiro, relativo à abstração pseudo-empírica, acontece quando os dados são ainda extraídos do objeto, porém modificados pela ação do sujeito e enriquecidos por propriedades tiradas de suas coordena-

---

<sup>132</sup> Cf. caso João, subseção 4.1.2.1.

ções. Bastante elucidativa, nesse sentido, é a resposta de Pedro<sup>133</sup>, que, em um primeiro momento, fez uso dos dados perceptivos extraídos dos cartões e, num segundo e quase concomitante momento, estabeleceu as relações necessárias entre esses dados, efetivando a tomada de consciência (que já se apresenta neste nível), relativa às diferenças e implicações contidas nas classes e subclasses. Evidencia-se, nessa situação, que os resultados dos reflexionamentos e das reflexões permanecem ainda materializados nos objetos, porém transformados e enriquecidos pela atividade do sujeito. O segundo, denominado abstração refletida, é o resultado de uma abstração reflexionante, assim que se torna consciente. Caracteriza-se como o instrumento necessário das reflexões sobre a reflexão anterior, permitindo, finalmente, a formação de uma metarreflexão ou pensamento reflexivo. Advém daí a possibilidade da constituição de sistemas lógico-matemáticos de cunho científico. A partir dessas reflexões sobre abstração e a possibilidade de formação de um pensamento reflexivo, pergunto-me sobre qual seria, exatamente, o papel das imagens nesse processo.

No caso de João, percebe-se em suas respostas, que, embora já com 13 anos de idade cronológica, na primeira situação apresentada demonstra, ainda, um funcionamento cognitivo correspondente ao primeiro nível, com um predomínio da abstração empírica, sendo que a abstração reflexionante apenas o auxilia, nesse momento, a organizar os esquemas assimiladores para a função que lhe está sendo solicitada.

Dizendo de outro modo e acorde com Piaget, a passagem de uma abstração eminentemente empírica para uma abstração reflexionante é possibilitada no momento em que a criança começa a estabelecer *relações* entre os observáveis. Ou seja, quando começa a perceber as semelhanças e, especialmente, as *diferenças* entre as propriedades dos objetos. O equilíbrio na formação das classes e subclasses depende do grau de *construção* inferencial que a criança puder realizar. Depende, portanto, da construção da noção de negações parciais e das generalizações. A título de exemplo: um círculo é um círculo, porque *não* é um quadrado. Ou seja, o quadrado *tem* quatro pontas e o círculo *não* tem ponta nenhuma. O triângulo, por sua vez, *tem pontas*, porém *não são quatro*, apenas três. As rosas pertencem ao conjunto das flores, porém *não* são margaridas, e assim por diante.

---

<sup>133</sup> Cf. caso Pedro, subseção 4.1.2.2.

### A formação dos conjuntos é, como nos diz Piaget

[...] facilitada pelo fato de que os objetos ou as propriedades a reunir são positivos e (na nossa escala de observação) dados a título de observáveis a partir da percepção, enquanto que as negações (portanto, a demarcação das diferenças – grifo meu) devem ser **construídas** pelo sujeito, e isto por meio do estabelecimento de **relações** ou mesmo de **inferências** (grifos nossos).<sup>134</sup>

Percebe-se, por um lado, e conforme havia dito anteriormente, como o pensamento de João permanece ainda, e apesar de sua idade cronológica, restrito e atrelado apenas aos dados e propriedades positivas do objeto. Por outro, relativo talvez ao que Piaget nos coloca acerca do julgamento moral da possibilidade de construções críticas, João sequer pôde colocar em questão, e muito menos em oposição, a opinião do entrevistador no que diz respeito à situação hipotética do avião. Ou seja, não apareceu, nessas situações, a possibilidade de criação de novidades por parte deste menino.

Dizendo de outra forma, o princípio comum da formação de novidades, engendrada pela abstração reflexionante e que caracteriza o constante progresso e evolução do pensamento humano advém do fato que a abstração consiste, por si mesma, numa *diferenciação*, uma vez que percebe, compreende e separa as características. E uma *nova diferenciação* acarreta a necessidade de integração em novas totalidades. Ou seja, a abstração reflexionante conduz a generalizações, por isso mesmo *construtivas* e não simplesmente *indutivas* ou *extensivas* como a abstração empírica. Nesse sentido, diz-se que a abstração reflexionante é criadora de novidades, pois a cada novo reflexionamento/ reflexão, surgem novos conteúdos e novas formas.

João parece encontrar-se ainda em um nível de construtividade simplesmente indutiva e extensiva; portanto, empírica.

Pedro, ao contrário, nos seus apenas 8 anos de idade cronológica, evidenciou uma clara diferença em sua construtividade, com um funcionamento cognitivo, desde a primeira situação, correspondente ao segundo e terceiro níveis. Primeiramente utilizou-se dos dados observáveis, mas, em seguida, estabeleceu a relação e a diferença entre eles, compondo os conjuntos a partir de dados inferenciais, valendo-se para isso da noção das negações, das generalizações, bem como da noção de

---

<sup>134</sup> Cf. PIAGET. *Abstração Reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, cap. 5 – Problemas de inclusões, p. 80.

implicação necessária à compreensão das inclusões. Ou seja, demonstrou um nível de abstração não mais exclusivamente empírico, senão que pseudo-empírico e, em seguida, refletido, com a rápida tomada de consciência das relações em questão.

Na situação hipotética, Pedro não somente se opôs, mas contra-argumentou, indicando possuir um funcionamento cognitivo já ao nível de uma abstração refletida para esta situação dada.

Neste sentido, a teoria piagetiana, especialmente a relativa à *Abstração Reflexionante*, permite a compreensão de que o movimento de todo esse processo evolutivo, progressivo e sucessivo do conhecimento humano é possibilitado pela constante **criação de novidades** por parte do sujeito. Esta, por sua vez, é proporcionada a partir das mudanças de patamares em todos os níveis: do *Sensório-motor* ao *Operatório Formal*. Ou seja, todo novo reflexionamento implica sempre uma reconstrução dos conteúdos, engendrando, portanto, uma nova forma num patamar superior. Essas reconstruções nunca são idênticas entre si, havendo, portanto, um trabalho constante de criação de novidades cada vez mais ricas e complexas, prescindindo cada vez mais do objeto, na direção dos enunciados proposicionais. De outra forma, o sujeito vai prescindindo das imagens enquanto objeto de referência fundamental, para servir-se delas apenas como apoio às operações.

Em relação aos fragmentos das duas crianças analisadas, ficam assinaladas, por um lado, evidentes diferenças no modo de funcionamento cognitivo de cada uma e, por outro, evidencia-se também a profunda e importante interrelação dos aspectos subjetivos, muitas vezes determinantes sobre os aspectos cognitivos. Especialmente no caso João, uma vez que estava desde muito comprovada a inexistência de questões orgânicas que pudessem estar comprometendo seu funcionamento cognitivo.

Casos como esse são muito comuns na vida escolar e clínica. São essas, precisamente, as questões que motivam e justificam minha pesquisa, a partir da qual pergunto: a pregnância da imagem pode produzir decalagens cognitivas determinadas pelo aprisionamento imaginário do sujeito à uma imagem corporal, que o impede de aprender, produzindo-lhe, conseqüentemente, angústia e sofrimento?

Mas, se, por um lado, a pregnância da imagem, seja ela mental ou corporal, pode causar obstáculos ao desenvolvimento do sujeito, parto do princípio de que ela pode, por outro, auxiliar na fabricação de ressignificações e, portanto, de subjetivações para, dessa forma, contribuir na organização e constuição de estruturas cognitivas no sujeito.

Sendo assim, no próximo capítulo, dedico-me a analisar especificamente o conceito de imagem mental na perspectiva piagetiana.

### 4.3 - Acerca das Imagens Mentais

Imagem mental, para Piaget, não é um simples prolongamento da percepção, mas comporta um elemento essencial de imitação ativa e interiorizável. No livro *A Imagem Mental na Criança*<sup>135</sup>, o autor refere que as imagens classificam-se quanto a sua estrutura e quanto ao seu conteúdo. Nessa obra, ele trata apenas da imagem quanto a sua estrutura. Sendo assim, classifica-as como imagens reprodutoras (IR) e imagens antecipadoras (IA).

As imagens reprodutoras (IR) podem ser compreendidas quanto ao seu conteúdo e quanto ao seu grau de interiorização. Em relação ao conteúdo, são divididas em imagens reprodutoras estáticas (RE), quando referem um objeto ou uma configuração imóveis (p. ex: uma mesa); imagens reprodutoras cinéticas (RC), quando evocam figuramente um movimento (p. ex: a reprodução de dois movimentos com as mesmas velocidades constantes cruzando-se um com o outro); imagens reprodutoras de transformações (RT), quando representam de maneira figural transformações já conhecidas do sujeito (p. ex: a transformação de um arco em linha reta por sujeitos que já tivessem feito a experiência com verificação perceptiva num arame do qual se modifica a forma progressivamente). Entretanto, segundo Piaget, só há transformações quando o objeto muda de forma e não só de posição.

Quanto ao grau de interiorização das imagens reprodutoras (IR), há um duplo problema relativo a esse aspecto da imagem mental, que diz respeito ao método e à interpretação teórica. Quanto ao método, existem quatro maneiras de analisar-se as imagens, segundo Piaget: descrição verbal da imagem feita pelo sujeito desde sua introspecção; desenho realizado pelo sujeito; escolha pelo sujeito do desenho que melhor corresponde à sua interpretação; ou reprodução gestual executada pelo sujeito. Quanto à interpretação teórica, Piaget se ocupa, no trabalho com as crianças, não de uma interpretação que situa a imagem mental como simples produto da percepção, tal como nas correntes gestálticas ou associacionistas, mas situa a imagem

---

<sup>135</sup> Cf. PIAGET; INHELDER. *A imagem mental na criança*. Porto: Civilização, 1977, p.17-22 .

mental como uma imitação ativa e interiorizada, relacionando imagem mental, gesto imitativo e imagem gráfica.

As imagens antecipadoras (IA) são subdivididas em imagens antecipadoras cinéticas (AC) e imagens antecipadoras de transformações (AT). A diferença entre ambas é que as primeiras tratam das mudanças de posição, enquanto que as outras tratam das mudanças de forma.

Na direção de uma compreensão mínima dos pressupostos piagetianos, faz-se necessária a definição dos aspectos figurativos e operativos do pensamento. Nesse sentido, os aspectos figurativos do conhecimento incidem, basicamente, sobre os estados da realidade, ainda que se possam perceber, imitar ou imaginar transformações, mas prestando-lhe, então, um caráter figural, direto (gestalt de movimentos etc.) ou simbólico (imagens de transformações). Os aspectos operativos incidem, por seu lado, sobretudo nas transformações, ainda que se possa caracterizar operatoricamente um estado como resultado das transformações anteriores, do ponto de partida das transformações ulteriores ou da situação de transformações nulas ou compensadas. Assim, para Piaget

[...] o sujeito, não tendo ainda operações à sua disposição, pensa quer em termos de configurações ou de estados, por oposição às transformações, quer em termos de assimilações às suas próprias acções. Nos dois casos, o papel da representação imagética é então considerável e por assim dizer excessivo, porque não está ainda subordinado ao das operações (e daí as não-conservações, etc). Mas as ilusões próprias das imagens deste nível são devidas ao facto de as imagens serem incompletas (por falta, por exemplo, de referências símile-sensíveis suficientes) ou ao facto de elas serem aberrantes (por falta de apoios suficientes de natureza operatória ou simplesmente motora)?<sup>136</sup>

O autor segue dizendo-nos que antes dos sete ou oito anos, ou seja, no período pré-operatório, as imagens têm um caráter basicamente estático, com a seguinte afirmação

[...] se o pensamento pré-operatório permanece parcialmente estático, é por ignorância das transformações e das operações reversíveis, mas, para além desta primeira aproximação, é, em última análise, por um defeito de descen- tração que impede uma consciencialização suficiente das coordenações. Centrada na acção própria, esta forma de pensamento parte da consciência do resultado das acções sem atingir as coordenações gerais, que permitiriam promover estas acções ao plano das operações.<sup>137</sup>

<sup>136</sup> Cf. PIAGET; INHELDER, 1977, p.27.

<sup>137</sup> Cf. Id. Ibid., p.506.

Em outro ponto de suas reflexões teóricas, Piaget diz que:

[...] depois dos sete, oito anos, a criança, tornando-se apta a pensar em termos de transformações, graças às estruturas operatórias a que conduz a equilibração destes processos intelectuais, esta mobilidade retroactiva e antecipadora da operação incidirá mais cedo ou mais tarde sobre as próprias imagens e enriquecerá os esboços de antecipação próprios do seu domínio.<sup>138</sup>

Podemos entender que as imagens possuem uma função preponderante à construção do pensamento na criança, tanto em sua presença efetiva como no pensamento figurativo, quanto em sua ausentificação como no pensamento operatório.

A questão à qual sou convocada é o quanto uma criança, e mesmo um adulto diante de situações novas, necessita inicialmente fazer uso das imagens e, a partir delas, construir hipóteses na direção de possíveis resoluções aos problemas colocados.

Em contrapartida, o quanto as imagens, desde um lugar ou função de sustentação e de asseguramento, devolvem ao sujeito, assintoticamente, a possibilidade de um reconhecimento de si, através de sua produção, remetendo-o à possibilidade de ressignificar seu lugar simbólico como um sujeito dotado de capacidades e possibilidades.

Talvez seja interessante, neste momento, retomar um ponto onde Piaget afirma que a busca da razão das coisas, sejam elas lógicas ou causais, é precisamente o ponto de maior diferença na passagem da abstração empírica à abstração reflexionante. A partir daí, pergunto: essa *busca de razões* pode indicar uma posição de descentramento subjetivo, necessária para que a criança possa descolar da demanda do Outro, partindo em busca de *suas* razões, investigando, pesquisando e procurando saber sobre o que ela própria deseja?

Pergunto-me face a essa situação: que lugar e função as imagens tiveram para João? A imagem, que nesse caso é prenhe e, por isso, causa obstáculo e paralisia cognitiva nesse menino, trata-se da imagem simbólica que João tem de si mesmo; é ela a responsável por remetê-lo sempre ao mesmo significante: *o de ser sempre assim, lento e diferente*; por isso não pode aprender. Essa imagem não permite um descentramento de si nem do objeto; portanto, não possibilita deslizamentos, simbolizações e muito menos ressignificações. Condição essa que é corroborada insistentemente pelo olhar e pela palavra do outro semelhante seja ele os pais,



os médicos ou mesmo os professores e terapeutas. Conseqüentemente, e, do ponto de vista cognitivo, as imagens, nesse caso, não servem como apoio às operações, pois o sujeito não pode levar em conta as transformações ou coordenações existentes entre os objetos. Ou seja, não pode levar em conta as diferenças: *ele não pode ser diferente!* Com um significante desses, a função da imagem é a de reatualizar constantemente o mesmo; por isso, a imagem nesse 3T, apresentada, dada a ver ao outro, se “vista” apenas como um produto final e acabado, torna-se prenha e pode obstaculizar tanto o processo de subjetivação quanto a estruturação do pensamento e da aprendizagem.

O princípio comum da formação de novidades, engendrado pela abstração reflexionante e que caracteriza o constante progresso e evolução do pensamento humano, advém do fato de que a abstração consiste, por si mesma, numa diferenciação, uma vez que, através dessa, o sujeito percebe, compreende e separa as características do objeto, porém no nível das operações mentais. E uma nova diferenciação acarreta a necessidade de integração em novas totalidades. Ou seja, a abstração reflexionante conduz a generalizações, por isso mesmo construtivas e não simplesmente indutivas ou extensivas como a abstração empírica. Nesse sentido, diz-se que a abstração reflexionante é criadora de novidades, pois a cada novo reflexionamento/reflexão surgem novos conteúdos e novas formas. João parece encontrar-se ainda em um nível de construtividade simplesmente indutiva e extensiva – portanto, empírica – em que as imagens caracterizam-se por serem reprodutoras e estáticas. Nesse sentido, talvez possamos pensar numa sobredeterminação da estrutura psíquico-subjetiva sobre a cognitiva.

Pedro, ao contrário, com apenas oito anos de idade cronológica, evidenciou uma clara diferença em sua construtividade com um funcionamento cognitivo, desde a primeira situação, correspondente ao segundo e terceiro níveis.<sup>139</sup> Primeiramente utilizou-se dos dados observáveis, mas, em seguida, estabeleceu a relação e a diferença entre eles, compondo os conjuntos a partir de dados inferenciais, valendo-se para isso da noção de negação, de generalização, bem como da noção de implicação necessária à compreensão das inclusões. Ou seja, demonstrou um nível de abs-

---

<sup>138</sup> Cf. Id. *Ibidem*, p.487.

<sup>139</sup> Primeiro nível, o das abstrações empíricas; segundo nível, o das abstrações reflexionantes pseudo-empíricas; terceiro nível, o das abstrações reflexionantes, do tipo refletidas.

tração não mais exclusivamente empírico, senão que pseudo-empírico e, em seguida, refletido, com a rápida tomada de consciência das relações em questão.

Na situação hipotética, Pedro não somente se opôs, mas contra-argumentou, indicando possuir um funcionamento cognitivo, já no nível de uma abstração refletida para essa situação dada. As imagens, nesse caso, caracterizam-se como nitidamente antecipadoras e de transformação, refletindo a transição efetiva da operatoriedade do pensamento em Pedro.

Vemos, então, que a teoria piagetiana, especialmente relativa à Abstração Reflexionante, permite a compreensão de que o movimento de todo esse processo evolutivo progressivo e sucessivo do conhecimento humano é “garantido” – se é possível dizer assim – do ponto de vista cognitivo, pela constante **criação de novidades** por parte do sujeito. Esta, por sua vez, é possibilitada a partir das mudanças de patamares em todos os níveis, desde o sensório-motor ao operatório formal. Ou seja, todo novo reflexionamento implica sempre uma reconstrução dos conteúdos, engendrando, portanto, uma nova forma num patamar superior. Essas reconstruções nunca são idênticas entre si, havendo, portanto, um trabalho constante de criação de novidades cada vez mais ricas e complexas, prescindindo cada vez mais do objeto, na direção dos enunciados proposicionais. Processos que exigem condições de des- centração e assinalamento de diferenças.

Assim, entre Pedro e João, podemos construir a seguinte argumentação: do ponto de vista psíquico, Pedro não possui a mesma “marca” que João: *a de ser lento e diferente*; ao contrário, no discurso dos pais, Pedro é um garoto muito inteligente, independente e perspicaz. Do ponto de vista cognitivo e, desprendido de seus objetos primordiais que o situam como sujeito de desejo, Pedro consegue investir sobre os objetos de conhecimento.

A relação que busco encontrar entre a possibilidade de um pensamento no nível da abstração reflexionante e as imagens, é a de que, precisamente, as imagens adquirem um estatuto de (re)assegurarem e sustentarem uma imagem corporal, ou, em termos psicanalíticos: uma imagem do si mesmo, a partir da qual a criança possa reconhecer-se como um sujeito capaz de produzir. Essa produção, seja ela verbal, gráfica, gestual ou através do seu brincar, é o que uma criança dá a ver ao outro e a partir do qual demanda reconhecimento e legitimação, tal como já referido anteriormente, na seção 2, quando a criança diz: *Olha para mim! Vê o que eu tô fazendo!* Esses aspectos me fazem refletir sobre o papel dos processos simbólicos e de sig-

nificação implícitos na construção do pensamento da criança, assunto a que Piaget fez alusão na sua obra, conferindo importância ao que denominava como aspectos afetivos, mas que não desenvolveu de modo mais profundo, por não tratar-se de seu objeto de estudo.

Considero esse um tema fundamental e que justifica a necessidade de uma análise da imagem como processo e não apenas como produto final. Sendo assim, a seguir, destaco elementos importantes das histórias singulares de Pedro e João e de duas professoras de João. Essas histórias serão utilizadas como apoio também para as reflexões teóricas subseqüentes, relativas ao 2T e ao 1T na construção da imagem.

#### 4.4 - Acerca das Singularidades

Ahh! A tão falada singularidade! Palavra-chave que já faz parte do senso comum, especialmente no campo da Educação: *É preciso levar em conta as singularidades dos alunos!... e também de suas famílias!... e de seu estilo e modalidade de aprendizagem!* é o que nos dizem freqüentemente os professores. Mas, afinal, o que é essa tal de singularidade? E somente os alunos a possuem? E os professores? Alguém leva em conta a singularidade dos professores? Quem?

Jerusalinsky, referindo-se à estruturação subjetiva e ao desenvolvimento da criança, afirma que:

[...] se bem estão inspiradas em 'problemas' comuns a todas as crianças quanto ao ritmo de sua maturação, que lhes impõe limitações práticas em relação ao adulto, ficam, no entanto, elas próprias (as formas de estruturação – grifo nosso) determinadas pela singularidade do discurso parental a respeito desses 'problemas'. Certamente as 'soluções' que os pais e as diferentes culturas oferecem as suas crianças para enfrentar sua pequenez e sua incapacidade relativa são extremamente diversas, onde reside a singularidade da estruturação subjetiva...As 'soluções' oferecidas (às vezes nenhuma) estão constituídas, em sua base, por ações significantes relativas a impossibilidades próprias da infância [...] As ações progredem em sua complexidade, efetivamente, mas não por obra de um processo de adaptação biologicamente determinado ou fisicamente derivado [...] mas sim à tentativa da criança de usar, dispor do significantes que o Outro exerce.<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> Cf. JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.30-33.

A marca da singularidade nos sujeitos, é determinada, segundo o que podemos constatar pelos aportes tanto da psicanálise freudo-laciana quanto da epistemologia genética, por basicamente dois aspectos<sup>141</sup>: os estruturais, que assinalam o modo como a criança chega ao mundo, dotada de um equipamento orgânico e inscrito num determinado universo simbólico que lhe permite desejar e conhecer; e os instrumentais, que assinalam o modo como a criança irá resolvendo os impasses de seu cotidiano, em direção a uma relativa independização. Para tanto, depende das relações estabelecidas com o outro semelhante que lhe oferece condições e recursos para esse trabalhoso estado do vir a ser grande.

Em outras palavras, a singularidade dos sujeitos é determinada por suas histórias pessoais e pelo modo como nela estão inscritos. Por isso dizemos que não basta “estimular”<sup>142</sup> a criança e oferecer-lhe objetos de forma indiscriminada. É necessário desejar e convocar a criança, a partir da aposta que lhe endereçamos e, neste sentido, oferecer-lhe objetos que estejam inseridos nesta rede significante, para que a criança deseje explorá-los e conhecê-los, respondendo à demanda simbólica que lhe é endereçada por seus pais, professores, enfim, representantes reais do Outro.

Nessa perspectiva e, especialmente no campo da Educação, é senso comum falar-se em “singularidades” das crianças; inclusive as escolas realizam anamnese<sup>143</sup> de cada um de seus alunos. Ou seja, cada aluno possui sua história registrada em uma pasta, para ser consultada quando necessário. E aí, pergunto: o que é feito com esses dados? E, por outro lado, os professores também possuem uma ficha de anamnese sobre sua própria história, registrada na escola em que trabalham?

Analisemos alguns fragmentos de histórias para pensarmos em suas diferenças e singularidades.

#### 4.4.1 - A História de João

No início do atendimento psicomotor, esse menino apresentava como sintoma, uma posição de quase absoluto apagamento subjetivo, não conseguindo dizer

---

<sup>141</sup> Aspectos que constituem um universo conceitual, parte do qual foi trabalhado até agora, nas seções precedentes.

<sup>142</sup> Concepção fundada numa perspectiva empirista, do estímulo-resposta.

do que gostava ou não em relação a tudo que se pedia a ele; realizava apenas o que a mãe lhe *autorizava* a fazer; não tomava iniciativas para nada. Enfim, João não aprendia nada.

Segundo o que Piaget refere, é necessário que a criança construa a possibilidade de um certo descentramento tanto de si própria, quanto das percepções extraídas do objeto enquanto tal, para realizar as mudanças de patamares, diferenciando as formas dos conteúdos através do reflexionamento e das reflexões, atingindo, posteriormente, as implicações proposicionais. E, segundo a psicanálise, é preciso que a criança descentre e desprenda-se dos objetos primordiais, “descolando” do desejo do Outro, para constituir seu desejo, seu próprio lugar de enunciação e daí, poder vir a fazer escolhas.

João, aos 11 anos de idade, não havia conseguido realizar sequer a devida “centração” sobre si mesmo, relativa a seus próprios desejos e sua própria imagem corporal, para poder organizar-se como sujeito desejante. *Como poderia organizar seu funcionamento cognitivo?*

Aos 5 anos de idade – momento importante na vida de uma criança, pois corresponde às suas descobertas sexuais e construção de identificações –, seus pais receberam um diagnóstico/ prognóstico<sup>144</sup> de que ele *seria sempre assim ... lento e diferente!*

Antes disso, até os dois anos de idade, segundo a mãe, era uma criança muito tranqüila, diferente de seu irmão mais velho, que havia transtornado muito a vida de sua mãe, por sua extrema agitação. A “tranqüilidade” de João era-lhe, portanto, apaziguadora e compensadora. Aos dois anos, em um acidente, João derramou uma chaleira de água quente em seu corpo, o que, segundo a mãe, fez com que parasse de falar; mas os pais somente foram pedir ajuda e, à pedido de amigos e parentes, quando João já contava com 5 anos de idade.

Pergunto: quais as experiências que foram proporcionadas até a idade de 5 (cinco) anos e quais foram-lhe proporcionadas depois disso? Que tipos de objetos foram-lhe oferecidos? Quais as possibilidades de resoluções cognitivas que lhe foram demandadas? Que expectativas e apostas faziam em relação a João e seu fu-

---

<sup>143</sup> Entrevista sobre a história familiar e pregressa das crianças.

<sup>144</sup> Ver diagnóstico médico na subseção 6.2.1. , que vai congelar um significante importante para a constituição da imagem corporal de João, qual seja: de ser sempre o mesmo, lento e diferente.

turo? Que identificações foram possibilitadas entre essa criança lenta e diferente e seus pais? Que imagem João tem de si mesmo?

#### 4.4.2 - A História de Pedro

Sua história é diferente. O sintoma ou queixa inicial dos pais e da professora era relativo à agressividade e a dificuldades de “motricidade fina” que apareciam na escola. A professora e a mãe reclamavam de “lentidão” na produção gráfica de Pedro e em sua constante falta de atenção.

Em sua história, cerca de três anos antes do início do atendimento psicomotor, o pai havia sofrido um grave acidente automobilístico que o deixara tetraplégico. Sob os cuidados da mãe de Pedro e uma enfermeira, o pai está atualmente, em uma condição de total dependência. Possui apenas alguns poucos movimentos nos membros superiores, porém muito “lentos”.

Pedro contava na época, com apenas 5 anos, momento importante de descobertas sexuais e identificações. Na família, não se fala sobre o sofrimento produzido por essa nova posição e condição da figura paterna. Entretanto, aparece nos filhos (Pedro e seu irmão mais velho) os sintomas de agressividade, fobias, lentidão, insônias, etc. Os pais, antes do acidente, estavam a caminho de uma separação que, entretanto, com a nova situação do pai, modificou-se.

Pedro não apresenta dificuldades cognitivas. Ao contrário, dispõe de um modo de funcionamento seguramente de nível operatório concreto; entretanto, com níveis de abstração que lhe permitem a formulação de enunciados com implicações proporsionais. De acordo com a mãe, os sintomas foram percebidos (ou surgiram) após o acidente do pai. Não havia queixas importantes antes disso. Poder-se-iam formular as seguintes perguntas até aqui: o que toda essa fantasmática familiar impõe a Pedro? Quais as expectativas dos pais em relação ao seu futuro? E, diante da fatalidade ocorrida com seu pai, que “futuro” configura-se a Pedro em seu imaginário? Por que não podem falar do sofrimento em relação ao drama familiar vivido? Esse drama pode produzir efeitos iatrogênicos no desenvolvimento de Pedro? Que imagem Pedro tem de si mesmo?

Embora, na escola, surjam complicadores do tipo agressividade na relação com os colegas; falta de atenção e dificuldades gráficas, que a professora classificava como sendo “problemas na motricidade fina”, o drama familiar, envolvendo o acidente com o pai, não estava interferindo de maneira significativa e diretamente em seu desenvolvimento cognitivo.

A estreita vinculação entre os aspectos subjetivos e cognitivos que transparece nas histórias relatadas corrobora a idéia de que o objeto deva estar inserido em uma rede significativa, para que adquira algum sentido para a criança, Possibilitando-lhe o desejo de investigá-lo e explorá-lo. É desse lugar que a criança – sujeito desejante e cognoscente – poderá *agir* sobre os objetos, construindo conhecimento.

Os objetos, nesse sentido, reconhecidos como suportes imaginários na relação entre os pais e seus bebês, passam a fazer parte de uma relação simbólica, na qual são utilizados pelos pais, por um lado, como instrumentos para a inserção do filho no mundo da cultura que lhes identifica e, por outro, como recurso para auxiliar na resolução da incompletude constitutiva do seu bebê. Pode-se perguntar o que determina, então, que alguns pais escolham alguns tipos de objetos em detrimento de outros, ou simplesmente não escolham nenhum? Que lugar está designado para esse filho? E de que forma ele, o filho, está representado imaginária e simbolicamente no discurso parental?

A título de exemplo: os pais podem dar a seu filho de apenas um ano de idade uma bola de futebol porque esperam e desejam que o filho aprenda a jogar futebol. Caso contrário, por conta do que os pais dariam uma bola a seu filho, se não houvesse nenhuma expectativa em relação a um futuro possível?

Entendendo, então, que o desenvolvimento de uma criança está alicerçado, fundamentalmente, na relação com o Outro, cujos representantes reais são os outros semelhantes, como por exemplo, o casal parental, os parentes, os amigos, os pares, etc., é preciso reconhecer que essa mesma lógica identitária também ocorre no universo formal da produção do conhecimento, que é o espaço escolar. Portanto, para poder aprender, uma criança também necessita alicerçar suas possibilidades de construção e organização de seu pensamento em relações especulares estabelecidas entre ela, seus pares e seus professores.

Partindo dessa lógica escópica e especular do *olhar – ser olhado; produzir para ser visto*, lanço uma questão que será desenvolvida teoricamente nas seções *a posteriori*, qual seja: que imagens são produzidas nas relações professor-aluno,

aluno-professor? E, decorrente desta questão, que funções as imagens desempenham na ressignificação ou reconstituição do si mesmo? Em que medida a imagem do si mesmo interfere no processo ensino-aprendizagem, tanto da parte do aluno quanto dos professores?

#### 4.4.3 - As Professoras

Vejamos que contribuições os fragmentos dos discursos de duas professoras que acompanharam o caso João durante a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino fundamental podem oferecer a essas reflexões.<sup>145</sup>

João repetiu três vezes a 1<sup>a</sup> série, com a mesma professora, a quem vamos chamar de Maria. Utilizava como método de trabalho um modelo tradicional de ensino, embora dizia-se trabalhando com os pressupostos piagetianos. Essa professora foi a mesma que trabalhou com João na 3<sup>a</sup> série e foi, também, quem ministrou-lhe aulas de reforço, extra-classe, no transcorrer da 1<sup>a</sup> e da 3<sup>a</sup> série.

Ao final de três anos na 1<sup>a</sup> série e, apesar de suas dificuldades, João alcançou um nível ortográfico de leitura e escrita. Tais dificuldades eram relativas, por um lado, a seu raciocínio lógico-matemático, com comprometimentos nas construções e representações imagéticas e, conseqüentemente, nas possibilidades de seriações, classificações e reversibilidades. E, por outro, à sua organização psicomotora, na medida em que apresentava comprometimentos na imagem corporal, no ritmo, no tônus e na organização espacial e temporal dos movimentos.

Apesar de todo esse quadro, João lia, escrevia e estava com acompanhamento terapêutico, na época, com outra profissional. Esses critérios foram considerados suficientes para promovê-lo à 2<sup>a</sup> série.

Por indicação da professora da 2<sup>a</sup> série, a quem chamaremos de Luíza, os pais de João procuraram-me para iniciar um trabalho clínico-terapêutico com o menino.

Na entrevista inicial realizada com sua mãe, em março de 1997, ao questioná-la a respeito dos outros atendimentos pelos quais João havia passado, a mãe res-

---

<sup>145</sup> Neste momento optei em manter as entrevistas no corpo do texto, por julgá-las ilustrativas e necessárias. E, para melhor entendimento, apresento concomitantemente, fragmentos de conversas com os pais de João, a respeito da escolaridade do filho.



pondeu: *Com o primeiro neuropediatra, aos cinco anos, não deu resultado nenhum! Tomava dois Tegretol<sup>146</sup> por dia e não deu resultado nenhum! Agora, com esse outro neuropediatra, ele logo dobrou a dosagem e logo deu resultado! Perguntei-lhe sobre quais eram esses resultados que ela havia percebido: Ele ficou mais ativo! Antes, não tinha paciência com nada! Ele nunca se interessava por nada! Agora ele tem vontade, levanta disposto, não esquece mais! E foi esse que encaminhou para psicomotricidade!.*

Ao questioná-la sobre o motivo de estarem trocando de terapeuta e sobre como foram as aulas de reforço, respondeu: *Na escola, esses três anos deu resultado! E essas aulas de reforço, também deu resultado! Já com a psicomotricista..., também deu resultado!* Novamente perguntei-lhe sobre quais eram esses resultados e porque estavam trocando de terapeuta se o tratamento estava dando resultado. A resposta foi semelhante à primeira, com a diferença de que *agora, faz tudo sozinho: toma banho sozinho; já começa a escolher a roupa sozinho [mas a mãe coloca a roupa sobre a cama]; faz o lanche; vai no mercado trazer compras, mas ainda se atrapalha com o troco!... A Profe Luíza disse que o teu trabalho é que precisa!*

Destaco os dizeres dessa mãe, salientando que é precisamente nessa história, na história que os pais podem construir e dizer sobre seus filhos que se constitui o universo simbólico e imaginário no qual a criança foi e está inserida. São os determinantes de sua singularidade. Nesse sentido, o que poderá representar e significar a seguinte frase, proferida pelo médico, mas reproduzida pelos pais de João: *não esperem muito de seu filho, pois: ele será sempre assim, diferente e mais lento!*<sup>147</sup>

Que imagem os pais de João construíram dele? E seus professores? Que imagem e o que esperam dele como aluno?

Após dois anos de trabalho, João com treze anos de idade e iniciando o seu adolescer, estava cursando a 4<sup>a</sup> série. Demonstrando uma evidente mudança tanto em sua posição subjetiva, quanto cognitiva e motora, ao término de uma das sessões de atendimento, seu pai chamou-me dizendo que precisava comentar algo sobre o qual não tinha certeza tratar-se de fato positivo ou não.

Disse-me: *João tem tido um comportamento que nunca teve antes em relação ao colégio; ele, agora, fica preocupado e fica até com os olhos cheios de água,*

---

<sup>146</sup> Tegretol, da família das carbamazepinas, em ação específica sobre as crises do lobo temporal e também age nas depressões, auxiliando na prevenção de surtos psicótico. Trata-se de medicação neurológica, utilizada como ação estabilizante do humor.

<sup>147</sup> Tal como já referido na subseção 4.4.1.

*quando me diz que, por exemplo, o tema de matemática ele não consegue entender! Perguntei-lhe: O que tu achas disso? Respondeu: Eu acho que isso é bom, porque é a primeira vez que ele se interessa e até se dá conta se está entendendo alguma coisa ou não. Antes, parecia que ele nunca se dava conta do que acontecia!*

O interessante nessa fala é que as mudanças não estão sendo procesadas somente em João, mas também na imagem que os pais fazem do filho. Estaria João vivenciando um processo de centração/descentração, constituindo um lugar de enunciação, organizando seu discurso, descobrindo suas angústias, permitindo-se pensar e falar sobre elas? Estaria João começando a descobrir-se, descobrindo também os objetos sobre os quais pode e deseja investir, explorar e conhecer? Que lugar João pode ocupar agora? Sua imagem está sendo ressignificada?

Em relação à escola de João e suas professoras, destaco inicialmente, uma diferença entre as posturas de ambas:

Em relação à professora Luíza, havia uma demanda explícita acompanhando a indicação de João ao trabalho terapêutico, qual seja: o de um trabalho interdisciplinar com a escola, especialmente com ela, no sentido de orientá-la e supervisioná-la em seu fazer pedagógico, especificamente dirigido à singularidade de João. Ela formulava perguntas do tipo: *Como João aprende? Que dificuldades ele possui? Como faço para ajudá-lo?*

Em relação à professora Maria, ao contrário, não havia perguntas, nem dúvidas, como também não havia demandas de auxílio ou supervisão em nenhum momento durante o tempo em que foi sua professora na 3ª série e nem sequer respondeu aos vários chamados para entrevistas, com exceção de um, ao final do ano. Nessa única entrevista, Maria justificou não haver respondido às solicitações por não ter sido notificada pela família. Mas o fato que chama a atenção é que Luíza pedia ajuda, Maria, não; Luíza tinha dúvidas, Maria, não.

Durante a entrevista, Maria [pré]ocupou-se em demonstrar o quanto sabia e fazia por João, sem em momento algum questionar-se ou questionar-me sobre o que acontecia com seu aluno.

Dizia: *Eu conheço muito bem o João. Já fui professora dele durante três anos na 1ª série. Sei bem o que acontece com ele! Afinal, eu também sou mãe de três filhos e a gente sabe que os filhos são sempre diferentes uns dos outros. O João precisa que a gente fique bem do seu lado para ajudá-lo nas tarefas, senão ele não consegue. Sozinho ele não consegue!*

Perguntei-lhe: *O que tu achas que ele não consegue? E por quê?*

Maria não conseguiu responder e, de forma um tanto agressiva, retrucou: *Tu tens um trabalho diferente do meu; tu é quem deve responder isso!* Diante dessa colocação, tratei de esclarecer-lhe, em um primeiro momento, a importância dos trabalhos clínicos e pedagógicos na vida de João. Em um segundo momento, ressituei a diferença e, por isso mesmo, o caráter de intercomplementariedade que pode ou deve haver entre o conhecimento da professora e o conhecimento da terapeuta sobre os problemas subjetivos e cognitivos de João, com suas possíveis formas de resolução.

A partir daí, foi possível uma conversa. Porém, não resultou em modificação de conduta ou postura, uma vez que Maria seguiu tomando as mesmas atitudes e procedimentos didático-pedagógicos com João, à revelia do que havia sido conversado na entrevista. Por exemplo: Maria passava problemas matemáticos aos alunos contendo, no mesmo, as quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão. Pensando nas dificuldades cognitivas que João apresentava, com perseverações, viscosidade do pensamento, não estabelecimento da reversibilidade do pensamento, funcionamento mental em um nível ainda, basicamente, figurativo e necessitando de apoio concreto, ficava impossível para ele acompanhar e resolver o problema proposto.

A professora justificava assim: *Mas é por isso que a gente tem que sentar junto com ele, para ajudá-lo a resolver. Senão ele se dispersa! Ele tem problemas de concentração e memória!*

Um tanto apressadamente poderia inferir que Luíza encontra-se em uma posição intermediária entre o 2T e o 1T da construção da imagem, podendo olhar João para além da imagem que ele dá a ver ao outro. Enquanto Maria encontra-se ainda muito “fascinada” pela imagem, não podendo descentrar dos fantasmas que lhe são próprios, para olhar o que vem de João.

Ao trazer esses fragmentos à reflexão, certamente que minha intenção não é interpretar o professor e, muito menos, questionar sua capacidade profissional. A intenção é pensar sobre os efeitos do universo imaginário sobre as relações professor-aluno, especialmente no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, pensar no papel das imagens e como fazê-las operar em benefício da aprendizagem do aluno e do ensino do professor.

A partir desses fragmentos, podemos perceber tratar-se de duas posições completamente distintas entre cada professora. Posições fundadas certamente em histórias diferentes e singulares. Um professor, para poder olhar e investir em seus alunos, necessita desprender-se, também ele<sup>148</sup>, de seus objetos primordiais, descentrando-se de sua rede fantasmática, para poder levar em conta o seu aluno.

Pergunto: o que deseja um professor? Que apostas pode endereçar a seus alunos? Que objetos podem oferecer-lhes como suportes imaginários ao trabalho de construção do pensamento e do conhecimento? Consegue olhar seu aluno ou olha a si mesmo, representado em seu aluno? Como auxiliar um professor a repensar sua prática pedagógica? O que deve ser levado em conta em sua formação docente?

Essas questões representam o eixo central da segunda parte de minha pesquisa e serão melhor desenvolvidas na seção 8. Neste momento, retomo o processo de construção da imagem, especificamente em relação ao 2T, a partir da seguinte questão: Como são fabricadas as imagens e que recursos os sujeitos possuem para realizar essa fabricação?

Pelo exposto até o momento, acredito que fica clara e justificada a necessária articulação entre os três paradigmas anunciados nesta pesquisa: epistemologia genética, psicanálise freudo-lacanianiana e filosofia benjaminiana. O próprio Piaget nos diz que “[...] só por um trabalho interdisciplinar se tornará possível a epistemologia científica. Esta cooperação é ainda demasiado rara para responder aos problemas que surgem. Foi com a esperança de favorecê-la que tentamos lançar as idéias contidas neste volume.”<sup>149</sup>

Nesse sentido, e por mais fundamentais que sejam as teorizações piagetianas a respeito das imagens, não são suficientes para darem conta da dimensão de seus efeitos. E, é por conta dessa situação que recorro aos pressupostos da psicanálise e da filosofia benjaminiana, em busca de auxílio para a compreensão e análise dos processos de significação contidos, por um lado, neste 3T de constituição da imagem, relativo ao seu modo de apresentação e expressão, tanto nas crianças,

---

<sup>148</sup> Se, por um lado, venho referindo que as crianças necessitam desprender-se de seus objetos primordiais, para então poder investir sobre os objetos de conhecimento, essa consigna também é relativa aos adultos.

<sup>149</sup> Cf. PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 417.

quanto nos adultos e, por outro, no trabalho de fabricação das imagens, relativo ao 2T em sua constituição.

Analisemos, então, como se dá esse processo de fabricação das imagens.

---

## 5 – *MÍMESIS*, REPRESENTAÇÃO E IMAGEM

---

Parto do pressuposto de que imagem é o produto resultante de um trabalho de fabricação, iniciado a partir dos traços unários, simbólicos e imaginários capturados na relação com o outro, que representados, podem ser apresentados e dados a ver ao outro sob a forma de símbolos, letras escritas, palavras faladas, gestos, figuras, etc. Sendo assim, *mimesis* e imagem como produto constituem, no meu entender, o 2T e o 3T, respectivamente, neste processo de fabricação da imagem, tal como já havia anunciado anteriormente.

A imagem, portanto, contém em si um universo de significações que ainda estão por ser exploradas, no sentido de compreendermos melhor quais os efeitos que podem produzir na constituição de um sujeito ou, ao contrário, que imagens um sujeito pode produzir, desde sua posição simbólica e imaginária, a partir das representações que fabricou em suas relações com o outro semelhante e como decifra as imagens que lê do outro.

Remeto essa preocupação ao campo da Educação, pois trata-se aí, especialmente, do estabelecimento de relações fundamentalmente escópicas e especulares entre professores e alunos. Ou, para usar uma expressão de Didi-Huberman, trata-se de uma *dialética do jogo visual*<sup>150</sup>, desta vez relativa ao campo da Educação, uma vez que o aluno olha e é olhado por seu professor, na mesma medida em que o professor olha e é olhado por seu aluno.

São jogos especulares que colocam em cena processos de identificações, dos quais participam professores e alunos. Jogos esses nos quais a imagem passa a ser o centro das relações. Resta saber se os professores olham essa imagem – a do aluno –, apenas desde *fora*, como um produto, ou olham-na desde *dentro*, levando em conta o campo das representações que a constitui, com todo o universo de significações nele contido. O que pode haver por detrás da imagem de “agressivo”, de “tímido”, ou mesmo da “letra feia”, do “desenho mal feito ou mal colorido” que

---

<sup>150</sup> Cf. seção 3.

uma criança pode dar a ver ao seu professor? E, do outro lado: o que representará a imagem de um professor “cisudo”, “tímido”, “falante”, “simpático” ou aquele com uma postura e impostação de voz mais “formal” ou mais “displicente”, mais “exigente” ou mais “condescendente”, para cada um de seus alunos?

Um dos recursos que as crianças possuem para fazer frente às demandas do Outro e poder simbolizar e ressignificar as imagens e posições que ocupam frente ao outro é através das atividades miméticas e de jogos de imitação contidos no brincar.

Para iniciar esse assunto, percorri algumas leituras, sobre as quais apresento alguns fragmentos.

*Mimesis* é um conceito que atravessa a história, perpassando várias gerações e vários campos do conhecimento, desde a biologia, a sociologia, a antropologia, a psicanálise, a literatura, as artes, etc. Pertencia, originalmente, ao campo da música e da dança e, segundo Lima<sup>151</sup>, era-lhe atribuído, inclusive, um uso terapêutico denominado como a *medicina da alma*<sup>152</sup> que, sob forma de catarse, produzia a liberação do medo. A crença, na época, era de que a música e a dança provocariam uma mágica ligação entre o metabolismo do corpo, o psiquismo e a virtude, promovendo, dessa forma, a cura. É interessante pensar nessa exclusividade inicial da *mimesis* ao campo do corporal, através da música e da dança, excluída do campo semântico; tratava-se de *um evento e não de uma ornamentação plástica*<sup>153</sup> das narrativas; a *mimesis*, daquela época, dispensava a palavra.

Em contrapartida Auerbach<sup>154</sup>, na atualidade, construindo uma extensa análise crítica sobre a *mimesis*, classifica-a como o próprio movimento de representação, reportando-a precisamente ao campo das narrativas, analisando, assim, o movimento dialético entre semelhança e diferença ou entre separação e ao mesmo tempo conservação dos traços de diferença em relação aos diferentes estilos e modos de apresentação e representação da realidade no campo da literatura ocidental. O autor afirma que justamente a manutenção das diferenças é o que traduz a eficácia dos modos de apresentação/ representação da dita realidade e, portanto, da *mimesis*. Percebemos, por um lado, que semelhança e diferença representam os traços constitutivos da *mimesis* e, por outro, Auerbach não apenas desconsidera o campo

<sup>151</sup> Cf. LIMA, Luiz Costa. *Vida e mimesis*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

<sup>152</sup> Id, *ibid.*, p.64.

<sup>153</sup> Id, *ibid.*, p. 65.

<sup>154</sup> Cf. AUERBACH, Erich. *Mimesis*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

do corporal, como traz a *mimesis* para o campo das palavras escritas: representação das idéias na literatura.

Esse autor, em outra obra, intitulada *Figura*<sup>155</sup>, apresenta uma interessante investigação etimológica do termo latino *figura*, estabelecendo diferenças em relação a outros termos, como *conceito*, que afirma falsear ou destruir os fenômenos; *símbolo*, que “deve possuir poder mágico, a figura não; a figura, por outro lado, deve ser histórica, mas o símbolo não.”<sup>156</sup> Ainda sobre o termo *figura*, o autor refere como sendo uma categoria discursivo-mental e aproxima-a do conceito de *alegoria*. Destaco ainda o termo *imagem* (em grego *eikon*) e a relação e diferença que estabelece entre a *forma própria* (em grego *idia morphé*) da imagem e sua *essência* (em grego *ousia*); conceito esse que se aproxima de minha concepção acerca da imagem como constituída de um dentro/fora, processo/produto, conteúdo/continente.

Minha intenção não é entrar no campo da literatura, mas apenas utilizar esses fragmentos para analisar os paradoxos conceituais existentes nesse universo image-tico e buscar, a partir daí, uma determinada ordenação, construindo uma linha de raciocínio que responda à minha demanda teórica.

Retomo, neste momento, o pensamento de Lima, em outra obra intitulada *Mimesis: desafio ao pensamento*, na qual busca repensar o conceito de *mimesis*, relacionando a ela a categoria do desejo. Destaco as seguintes afirmações:

A *mimesis* nasce de uma impulsão, da necessidade de uma ‘identidade subjetiva’[...] a produção do fantasma como necessária à produção da *mimesis*... em sua impulsão originária, a *mimesis* contém uma *Enstellung* (deformação ou truncamento), dentro da qual se inclui um ‘sujeito de desejo’.[...] ‘declarado ‘sujeito do desejo’ não tem nenhuma identidade própria antes da identificação que o faz vir, cegamente, ao lugar de um outro (que, portanto, não é um outro); alienação originária (que, portanto, não é uma alienação) e engodo originário (que, portanto, não é um engodo).<sup>157</sup> (grifos do autor).

Essas afirmações possibilitam-me refletir sobre a importância da *mimesis*, da atividade mimética, na constituição do sujeito. De outra forma, podemos dizer que os jogos especulares, escópicos e miméticos são fundamentais na vida do ser humano e, a partir deles, a criança tem a possibilidade de construir uma identidade e seguir reconstruindo-a ao longo de sua existência.

<sup>155</sup> Id., *Figura*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>156</sup> Cf. AUERBACH, E. 1997, p.49.

<sup>157</sup> Cf. LIMA, Luiz Costa. 2000, p.147-148.



Em relação especificamente à representação, Nestrovski nos diz que “... é o elemento intermediário inevitável que está entre a realidade dos fenômenos e o que nós chamamos de consciência, ou, em outros termos, está entre pensar em imagens e pensar com textos contra elas”.<sup>158</sup>

Permito-me recortar mais duas citações que julgo exemplares na direção do que estou propondo como um estatuto diferenciado entre *mimesis* e *representação*.

Na obra intitulada *Catástrofe e Representação*, Nestrovski e Selligmann-Silva, partindo da afirmação de que “sem catástrofe, não há representação!”, nos dizem que

Saber e não-saber se confundem; e é justamente o que há de mais concreto, mais literal nas memórias traumáticas que não se deixa eufemizar pelas figuras, ou pelo conhecimento. Vale perguntar, invertendo a questão inicial, se do nosso ponto de vista existe catástrofe sem representação, uma vez que só seu retorno figurado permite, a posteriori, uma imagem, ou uma palavra ativa. A temporalidade do evento traumático é complexa e envolve construções recíprocas do passado e do presente.<sup>159</sup>

Analisando, pois, as catástrofes em sua relação ao trauma, a memória e suas possibilidades de representação, os autores não apenas situam a representação na ordem da finalização de um processo, como estabelecem uma espécie de ordem temporal e hierárquica na passagem de um estado de impressões e sensações à construção de uma representação, que seria o retorno figurado na forma de uma imagem ou palavra, reiterando assim, não se tratarem de termos sinônimos, tal como nos fala Auerbach, mas termos semanticamente diferentes no interior de um mesmo processo. Entendo esse processo como o próprio movimento de fabricação da imagem ao qual venho me referindo neste trabalho.

Segundo Nestrovski e Selligmann-Silva,

Catástrofe é, por definição, um evento que provoca um trauma [...] Freud define o trauma como ‘uma experiência que traz à mente, num período curto de tempo, um aumento de estímulo grande demais para ser absorvido’. É uma lembrança que o indivíduo não sabe que lembra, mas que se manifesta em atos obsessivos, sem ligação consciente com a atualidade. A experiência traumática, neste texto, torna-se a confirmação da existência do inconsciente [...] A característica essencial do trauma é o adiamento, ou incompletude do que se sabe.<sup>160</sup>

<sup>158</sup> Cf. NESTROVSKI, A. *Catástrofe e Representação*. In: *Psicanálise e Literatura*, Revista da Appoa, Porto Alegre, a. VIII, n.15, 1998, p.52.

<sup>159</sup> Cf. NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Org). *Catástrofe e Representação*, São Paulo: Escuta, 2000.

<sup>160</sup> Id., *ibid.*, p. 09.

Nessa mesma obra, porém em outro artigo intitulado *O sexo, a morte, a mãe e o mal*, Maria Rita Kehl nos diz que o *caráter catastrófico*, chamado por Freud como *trauma* e por Lacan como *real*, é precisamente tudo “aquilo que permanece fora do alcance da representação [...] sobre os quais não conseguimos nos pronunciar imediatamente”.<sup>161</sup>

Três são os acontecimentos que, de acordo com essa autora, são irrepresentáveis, por ficarem fora de nossa experiência: *o sexo*, ou, mais precisamente, o ato sexual a partir do qual fomos concebidos; *a mãe*, em relação ao ventre materno, no qual fomos gerados e expulsos ao nascimento; e finalmente, *a morte*. Trata-se de três dimensões sobre as quais não podemos ter nenhuma participação ativa; somos, ao contrário, determinados e comandados por elas, ou seja, independem do nosso desejo – são, portanto, irrepresentáveis. Dizendo de outra forma, a representação passa, necessariamente, pelo registro de nossas experiências e por uma posição ativa em relação a elas, quando, por exemplo, a criança pode *brincar* com esses registros, construindo imagens na fabricação de representações possíveis.

Entretanto, a experiência da catástrofe nem sempre é vivida diretamente pelo sujeito, como no caso da criança que ainda não cresceu e, portanto, não constituiu registros de como é *ser grande*; mas, o portador desse registro é aquele que exerce as funções parentais, especificamente a materna.<sup>162</sup> Ou seja, é o outro semelhante que passará à criança o registro de ser grande. E o interessante nessa relação é percebermos que a diferença entre as crianças, nas experiências e formas de representação das perdas como: bico; mamadeira; teta; fralda; colo e a própria sensação de estar sendo jogada em direção a um universo desconhecido, será mais ou menos angustiante ou traumática, dependendo de como foi, ou está sendo, a experiência, para o adulto, e ser grande.

É com esses registros que a criança brinca para fabricar representações possíveis e, por fim, imagens. Vejamos a seguir, o conceito de *mimesis* e a posição de diferentes autores em relação a sua função no processo de fabricação das imagens e no desenvolvimento do sujeito.

<sup>161</sup> Cf. KEHL, M. R. *O sexo, a morte, a mãe e o mal*. In: Nestrovski, A.; Seligmann-Silva, M. (Org). *Catástrofe e Representação*, São Paulo: Escuta, 2000, p. 137.

<sup>162</sup> Cf. COSTA, A. M. *Corpo e Escrita: relações entre memória e transmissão de experiência*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p.61-103.

## 5.1 - *Mimesis*: Busca, na Semelhança, da Criação de Diferenças

*Cópia ou criação? Reproduções do percebido ou reconstruções do semelhante?* São essas as questões que pretendo introduzir neste ponto do trabalho, tomando como base para essa reflexão textos de Roger Caillois e Walter Benjamin.

Tal com já havia anunciado anteriormente, parto da idéia de que esses “trabalhos”, tanto da criança quanto do adulto, são fundados e organizados a partir dos traços unários capturados do outro semelhante. Traços que, sustentados e atravessados pelo universo simbólico da linguagem, permitem a fabricação de imagens e a construção de sentidos, por parte da criança, possibilitando-lhe, reconhecer-se como semelhante/diferente desse outro e, então, saber algo sobre o seu desejo.<sup>163</sup>

No que diz respeito à atividade mimética, ela pode estar constituída de duas formas: por um lado, em uma perspectiva platônica, restringir-se a uma pura cópia da realidade e, assim, desde uma conotação negativa da *mimesis*, a criança fica submetida a uma posição passiva e assujeitada em relação ao Outro; por outro, em uma perspectiva aristotélica e benjaminiana, no entendimento da *mimesis* como um processo ativo, de criação e reconstrução, a criança pode assumir-se como autora e agente ativo desde sua posição como sujeito desejante.

Por esses fragmentos recolhidos, podemos perceber que *mimesis* não é um conceito universal em relação à sua significação, na medida em que pode ser entendida desde distintas posições. Analisemos, portanto, quais são essas posições.

## 5.2 - A Função da *Mimesis* na Posição de Diferentes Autores

Roger Caillois<sup>164</sup> apresenta um estudo bastante interessante sobre o fenômeno ou atividade mimética realizada pelos animais, definindo-a como sendo uma espécie de instinto. Posteriormente, relacionou este estudo à posição do homem em relação ao espaço.

O ponto central do trabalho desse autor foi o modo de apreensão do espaço, através do mimetismo, com o objetivo de analisar o problema das distinções, que

nós poderíamos chamar de diferenças, entre: o real e o imaginário, a vigília e o sono, a ignorância e o conhecimento, sendo a mais demarcada, na opinião do autor, a distinção entre o organismo e o meio.

Entretanto, apesar da exaustiva e profunda análise do mimetismo existente em várias espécies animais, especialmente insetos, não é possível afirmar, com certeza, a real utilidade e função desse fenômeno, que é classificado ora como uma necessidade fisiológica, ora como uma espécie de instinto e mecanismo de defesa. Algumas espécies atingem um tal nível de assimilação ao espaço que acabam por serem devoradas por suas próprias espécies, num tipo de, segundo Caillois, “masoquismo coletivo levando à homofagia mútua.”<sup>165</sup> Ou seja, os animais, por ficarem completamente indiferenciados desse espaço, anulam a possível utilidade defensiva do mimetismo. O autor relaciona esse fenômeno à magia mimética, cuja lei: “o semelhante produz o semelhante”<sup>166</sup>, constitui-se como o fundamento de muitas práticas encantatórias.

Tratar-se-ia o mimetismo, então, de pura necessidade fisiológica? Respondendo a essa questão, Caillois define-o como, efetivamente, uma espécie de instinto, porém, no sentido de um movimento que junta necessidade fisiológica, agindo com força eficiente à imagem que promete satisfação.

Na continuidade de sua análise, relativa ao “sentimento da personalidade, enquanto sentimento da distinção do organismo com o meio”<sup>167</sup>, Caillois estabelece uma relação com o homem, tomando a direção da manifestação patológica. Assim, observando a esquizofrenia, por exemplo, descreve o que denominou como um efeito de despersonalização do sujeito por assimilação ao espaço. A esse fenômeno, denominou como sendo a psicastenia<sup>168</sup> legendária, ou seja, um distúrbio das relações da personalidade com o espaço. Segundo Lacan, Caillois subsumiu “o mimetismo morfológico a uma obsessão do espaço em seu efeito desrealizante”. Aliás, Caillois afirma que:

---

<sup>163</sup> Essas formulações referem-se, tal como estou propondo, a um 1T na construção da imagem e serão analisados na seção 6.

<sup>164</sup> Roger Caillois, etnólogo que desenvolveu pesquisa sobre o mimetismo e o que denominou como sendo a psicastenia legendária.

<sup>165</sup> Cf. CAILLOIS, Roger. Mimetismo e psicastenia legendária In: *Che Vuoi? – Psicanálise e Cultura*, Cooperativa Cultural Jacques Lacan, Poa, ano um, nº0, 1986, p.60.

<sup>166</sup> Id., Ibid, p.61.

<sup>167</sup> Id., Ibid,, p.63.

<sup>168</sup> De acordo com Roudinesco (1998), este termo foi introduzido por Pierre Janet em 1903 para substituir ‘neurastenia’ e designar equiparável, no plano clínico, ao que Freud denominou como neurose obsessiva.

[...] não é mais só a psicastenia que se aparenta ao mimetismo, mas o imperativo do conhecimento ele mesmo, do qual, aliás, ela representa uma perversão. O conhecimento sabe-se, tende à supressão de todas as distinções, à redução de todas as oposições... Ele lhe apresenta também, de imediato, uma imagem de satisfação, e esperançosa, a representação científica do mundo onde o quadro das moléculas, átomos, elétrons, etc... Dissocia a unidade vital do ser. Existe mesmo no rigor e impessoalidade do método científico algo que talvez torne seu mecanismo ainda mais atraente do que seus resultados finais.<sup>169</sup>

Esses também são pontos não apenas interessantes, como também fundamentais, sobre o qual retornarei mais adiante, para pensar o espaço escola e o espaço simbólico entre professor-aluno, na constituição do processo ensino-aprendizagem.

Segundo a perspectiva de Caillois, “a percepção do espaço é sem dúvida um fenômeno complexo: o espaço é indissoluvelmente percebido e representado”.<sup>170</sup> Essa afirmação possibilita a diferença de pensarmos no espaço como uma simples cópia da realidade ou como um modelo, tal como a teoria platônica propõe e da qual nos fala Gagnebin<sup>171</sup> a seguir.

Na concepção de Platão, segundo a autora, a atividade mimética é constituída de dois sentidos basicamente: um destruidor e outro educativo.

Podendo ser considerado como um behaviorista moderno, Platão desenvolveu um projeto político-ideológico de modelagem do povo para a formação do que ele entendia ser uma cidade justa. Em sua época, *mimesis* era entendida como sendo a representação artística em geral, ou seja, a arte era traduzida como a “fidelidade da representação ao objeto representado: é ele, o objeto, que desencadeia, por sua beleza, o impulsomimético”.<sup>172</sup> E é justamente essa primazia do objeto que está na base de seu projeto político de modelo a ser seguido.

Platão acreditava – e de certa forma temia – que o poder das imagens residisse justamente no paradoxo que, em seu entender, ela representava: ser **fraca**, por um lado, porque desprovida de *ser* e, por isso, enganosa e ilusória; por outro, ser **ativa**, justamente na condição de não participar do *ser* verdadeiro e poder apontar o

<sup>169</sup> Cf. CAILLOIS, 1986, p.67.

<sup>170</sup> Cf. CAILLOIS, 1986, p.62.

<sup>171</sup> Jeanne Marie Gagnebin, no texto intitulado *Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin*, a partir de uma retomada histórica, analisa o conceito de *mimesis* desde a perspectiva de Platão e Aristóteles até os autores T.W.Adorno e W.Benjamin.

<sup>172</sup> Cf. GAGNEBIN, J.M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, Rio de Janeiro: Imago, 1997. p.82.

engodo, a falha e a ilusão. Por essa razão, defendia a idéia de que deveria ser feito um controle rigoroso sobre o poder ilusório e enganador das imagens, através de regras e normas éticas e políticas muito bem definidas. Essas diziam respeito a quais modelos e histórias poderiam e deveriam ser passados às crianças para torná-las cidadãos justos.

Há claramente em Platão, uma concepção mimética do pensamento, porém demarcada por uma diferença fundamental: por um lado, acreditava existir um gesto mimético originário, tomado como modelo ideal a ser seguido e, por outro, o que ele considerava como atividade mimética artística e ilusória, que deveria ser controlada e combatida, pois poderia degenerar e distorcer a personalidade dos homens. Assim, Platão desenvolveu modelos e normas que proibiam as atividades criativas, livres e autônomas, determinando os padrões e modelos a partir dos quais poderia atingir seu ideal de uma cidade justa.

Aristóteles, diferentemente de Platão, reabilita a *mimesis* na poética, defendendo a idéia de que os atos criativos e poéticos fazem parte da natureza humana, e a *mimesis* caracteriza o aprendizado. Para ele, o que é conhecido não é o objeto enquanto tal, como Platão defendia, mas a relação entre a imagem e o objeto. Aristóteles acreditava que “o momento específico e prazeroso do aprendizado por meio do *mimēsthai* está na produção dessa relação”.<sup>173</sup>

Enquanto Platão falava em paradigma e em *mimesis*, Aristóteles falava em *mimesis* e em *mimēsthai*. Ou seja, a poética/*poietiké* que é a criação de uma obra artística, de acordo com Aristóteles, está enraizada no *mimēsthai*. Portanto, em sua concepção, “o êxito da representação artística está ligado não à reprodução do modelo, mas sim ao desenvolvimento integral e harmonioso da faculdade mimética”.<sup>174</sup>

Esse autor perguntava-se não **pelo que deve** ser representado/imitado, mas **como** se imita. Interessava a ele saber, sobretudo, da capacidade mimética do homem. A partir das relações que Aristóteles estabelece com a *mimesis* e a produção de conhecimento surge a categoria do “reconhecimento de semelhanças”, que passa a ser considerada um conceito-chave o qual, posteriormente, resultou na teoria aristotélica da metáfora. Para ele, metáfora é a possibilidade de transportar para uma coisa o nome da outra. “A relação metafórica é, portanto, primeiro, uma relação entre dois elementos da linguagem, do *logos*”.<sup>175</sup> Ou, de acordo com Sousa (informa-

<sup>173</sup> Cf. GAGNEBIN, J.M., 1997, p.85.

<sup>174</sup> Id., Ibid, p.84.

<sup>175</sup> Id., Ibid, p.86.

ção verbal)<sup>176</sup>, em Aristóteles, metáfora é a verdade discursiva, em que a função da linguagem é tomada como aspecto fundador do próprio objeto.

Gagnebin, referindo-se às concepções aristotélicas da *mimesis*, afirma que: “poderíamos dizer [...] que o impulso mimético está na raiz do lúdico e do artístico. Ele repousa sobre a faculdade de reconhecer semelhanças e de produzi-las na linguagem. A teoria da *mimesis* induz, portanto, a uma teoria da metáfora [...] a *mimesis* será ligada por definição ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer”.<sup>177</sup>

Em nossa modernidade, deparamo-nos com as concepções do filósofo Walter Benjamin<sup>178</sup>, que também incorpora a *mimesis* em sua filosofia da linguagem, da mesma forma que o fez Aristóteles. Para ele, existem dois momentos fundamentais na atividade mimética: um que é a capacidade de reconhecer semelhanças e outro que é o de produzir semelhanças. Assim, produção de semelhanças é correlativo à produção mimética, que, segundo o autor, caracteriza a maior parte das brincadeiras infantis e dos jogos. Postura essa também muito semelhante à de Aristóteles.

Para Benjamin, “o homem é capaz de produzir semelhanças porque reage às semelhanças já existentes no mundo”.<sup>179</sup> De forma absolutamente original, o autor supôs uma **história** da capacidade mimética, na qual afirma que as semelhanças são descobertas, criadas, de acordo com o momento e a época do sujeito. Relaciona a capacidade mimética à possibilidade de a criança construir imagens e produzir linguagem escrita e falada. Por isso a criança brinca com os conceitos e as palavras escutadas, na tentativa de construir imagens que lhe designem sentidos possíveis de serem por ela compreendidos.

O próprio Benjamin relata que, em sua infância, para poder assimilar as palavras que não tinha compreendido, necessitava brincar e fabricar imagens; transformava-as em cartas-enigmas, mimava-as e representava-as como charadas.

A capacidade mimética, na condição de mediadora simbólica, não pode ser reduzida à imitação e, interessante é que Benjamin tenta pensar a semelhança sempre a partir de uma certa independização entre elementos iguais, procurando garantir a autonomia da figuração simbólica. Diferencia, portanto, a imagem da coisa

<sup>176</sup> Edson Sousa, professor titular da disciplina Psicanálise e Sintoma Social: *Mimesis*: a natureza da imagem, do PPG em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Questão debatida durante seminário da disciplina.

<sup>177</sup> Cf. GAGNEBIN, J.M., *Ibid*, p.96-97.

<sup>178</sup> Walter Benjamin (1892-1940), nascido em Berlim e graduado em Filosofia, foi considerado um dos mais notáveis intelectuais deste século.

<sup>179</sup> Cf. GAGNEBIN, J.M., 1997, p.97.

em si, reafirmando o trabalho de construção, criação e transformação necessários ao processo de significação e produção da semelhança.

Poderíamos pensar que a atividade ou capacidade mimética trata da produção da semelhança na **diferença**? Ou, dizendo de outra forma, que a função da atividade mimética é a de marcar a diferença, porém sem perder a semelhança, garantindo ao sujeito a possibilidade de uma determinada filiação? Possibilidade de construção ficcional e mítica de uma origem possível, tomando como garantia traços que na psicanálise são chamados de traços unários? Assim, a atividade mimética pode ser entendida como a possibilidade de construir semelhanças com o *um* – o Outro, instância simbólica da cultura, para ser inscrito na cadeia significativa da filiação, porém garantindo diferenças com o outro semelhante e, a partir deste lugar, saber algo sobre si mesmo? Esse seria, precisamente, o trabalho da criação, diferente da simples cópia ou pura imitação<sup>180</sup>?

Benjamin não descarta a possibilidade de a imitação haver estado presente no início, na origem da relação da criança com o outro, porém sem que o trabalho de criação e reconstrução, ou *similitude*, como o denomina, tenha sido apagado.

Outro aspecto interessante e que gostaria de destacar, referente às reflexões benjaminianas, diz respeito à referência que o autor faz ao corpo, aos movimentos e ao brincar em uma criança, no trabalho de representação dos conceitos e aquisição da linguagem e sua significação. Refere também uma certa diferenciação que deixa transparecer, relativa a algo do puro órgão e do seu funcionamento

Pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo. Para a criança, as palavras não são signos fixados pela convenção mas, primeiramente, sons a serem explorados.<sup>181</sup>

A seguir, pensando nos recursos de que uma criança necessita para poder finalmente “fabricar imagens”, analisarei a função do brincar e do prazer neste processo.

---

<sup>180</sup> Interrogante fundamental e relacionado à fabricação das imagens mentais em Piaget, que foi profundamente analisado na seção anterior.

<sup>181</sup> Cf. GAGNEBIN, J.M., 1997, p.99.



### 5.3 - A Função do Brincar na Fabricação da Imagem

Analisando o mecanismo de compulsão à repetição, que segundo Freud, deve ser atribuído ao reprimido inconsciente, podemos assinalar dois importantes movimentos.

Num primeiro movimento, no qual esse mecanismo é utilizado pelo sujeito como um modo de produzir a reexperimentação de alguma parte esquecida de sua vida, e, nesse sentido, estabelece-se uma luta entre a tensão produzida pelo material inconsciente e reprimido, na tentativa da irrupção desse no consciente e a resistência oferecida pelo Ego, pois o material inconsciente “traz à luz as atividades dos impulsos instintuais reprimidos. Por sua vez, o Ego, sob a influência do princípio do prazer, busca evitar o desprazer que seria produzido pela liberação do reprimido”<sup>182</sup>, sem que necessariamente haja uma contradição do princípio do prazer, na medida em que, se, por um lado, a compulsão à repetição pode produzir desprazer ao Ego, simultaneamente, no entanto, produz satisfação ao inconsciente.

Um segundo movimento importante vai na direção de saber, como nos diz Freud, “que a compulsão à repetição também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca, mesmo há longo tempo, trouxeram satisfação, mesmo para impulsos instintuais que desde então foram reprimidos”.<sup>183</sup>

Precisamente, a partir desse último ponto, podemos compreender a relação que Freud estabelece entre o mecanismo de compulsão à repetição com a atividade do brincar na criança. Ele afirma que a criança brinca ativamente do que sofre passivamente, ou, de acordo com suas palavras:

No caso da brincadeira, parece que percebemos que as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo. Cada nova repetição parece fortalecer a supremacia que buscam.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Cf. FREUD, [1920] Além do Princípio do Prazer. In: *Obras completas*, São Paulo: Imago, 1996, v.XVIII, p.30-31.

<sup>183</sup> Cf. FREUD. [1920] Além do princípio do prazer. In: *Obras completas*. São Paulo: Imago, 1996. v. XVIII, p.30-31.

<sup>184</sup> Id., *Ibid.*, p.46.

Referindo-se à solicitação das crianças de que as histórias que lhes são contadas devem ser repetidas por várias vezes, não podendo conter nenhuma forma de alteração,

Freud diz que em nada contraria o princípio do prazer; ao contrário, a repetição da experiência é, em si e precisamente, uma fonte de prazer. Prazer que, segundo Bergès, tem valor estruturante, na medida em que é precisamente na sua ausência que pode ser representado e evocado. Esse movimento remete-me ao estudo das pulsões e do circuito pulsional, a ser melhor desenvolvido na próxima seção.

Benjamin, reiterando a posição freudiana em *Além do princípio do prazer*, situa a lei da repetição como a lei fundamental que rege a totalidade do mundo dos brinquedos e afirma que “de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro”.<sup>185</sup>

O autor segue sua análise, no sentido de afirmar que o fundamental no brincar infantil não está propriamente no faz-de-conta, mas sim, no fazer sempre de novo, pois é assim que a criança transforma a experiência em hábito, quando, por exemplo, primeiro brinca com a colher, antes de utilizá-la para alimentar-se; primeiro brinca com o som produzido pela boca, antes de aprender a utilizá-lo para comunicar-se com o outro; primeiro brinca com a roupa, com o sabonete e com a escova de dentes, antes de aprender a vestir-se, banhar-se e escovar seus dentes, respectivamente.

Conforme Kraemer e Betts, enquanto o brinquedo é considerado o suporte imaginário do objeto a, “o brincar é o cenário imaginário no qual a dimensão simbólica do sujeito se faz presente”.<sup>186</sup> Ou seja, nesse espaço transicional, tal como Winnicott afirma, a criança historiciza o objeto, fazendo-o representá-la, criando a possibilidade de ressignificar e rerepresentar sua própria história, como se o cenário fosse um espelho invertido, no qual ela pode reconhecer-se nos personagens e nas cenas que vai montando. Ou seja, a criança faz retornar, na cena do brincar, os significantes que de alguma forma representam-na em sua história.

A respeito do ponto que mencionei sobre a ‘historicização do objeto’, reporto-me a duas críticas de Benjamin sobre o brinquedo. Por um lado, a respeito de uma

<sup>185</sup> Cf. BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Summus, 1984, p. 74-75.

<sup>186</sup> Cf. KRAEMER, G.; BETTS, J. O Brincar e o Significante. In: SOUZA, A. (Org). *Psicanálise de Crianças: interrogações clínico/teóricas*, v.1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 91.

antiga crença de que o conteúdo imaginário do brinquedo era o determinante da brincadeira da criança, o autor afirma ser justamente o contrário, por exemplo, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda; nesse sentido, diz que a imitação... é própria do jogo e não do brinquedo”.<sup>187</sup> Por outro, criticando a afirmação ‘por regra geral a audição é o primeiro sentido a exigir atividade...’, que remete a uma postura organicista e comportamentalista do desenvolvimento, em uma bela passagem o autor afirma tratar-se de um “verdadeiro ‘desatino’ porque desde tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser dado ao recém-nascido”.<sup>188</sup> (grifo do autor)

Considero esse segundo ponto uma belíssima passagem do pensamento benjaminiano, pois concentra, a um só golpe, a idéia da importância e da eficácia do exercício das funções parentais; da inscrição simbólica desse pequeno ser, o recém-nascido, como sujeito de saber e de desejo e de sua inscrição no universo simbólico da cultura, determinando o *funcionamento da função do equipamento*<sup>189</sup>, como diriam Bergès e Balbo. Dizendo de outra forma, são os pais os responsáveis pelo oferecimento do “chocalho” ao pequeno ser, a quem supõem antecipadamente que saberá segurar um chocalho e, portanto, saberá defender-se contra os “maus espíritos”. Ou seja, inscrevem-no, dessa forma, na sua cultura, dizendo-lhe simbolicamente o que ele, na condição de filho, representa para eles; e o que eles, na condição de pais, desejam e esperam que o filho venha a fazer.

Portanto, é a partir dessa rede imaginária e simbólica que a criança captura os significantes com os quais armará o seu brincar, e daí, poderá fabricar imagens.

As crianças vivem submersas em um universo de significações, demandas e convocações advindas do Outro social, do tipo: *Não atravesse a rua sozinho, pois tu ainda és muito pequeno!* Em contrapartida, a mesma criança ouve, segundos depois: *vamos tirar as fraldas, pois tu já és muito grande!* – paradoxo diante do qual esse menino, com seus apenas dois aninhos de idade, necessita de reconhecimento, sustentação e comprovação, para poder vir a ser: *É!... eu zá sô gandí!... né, mamãe?*

---

<sup>187</sup> Cf. BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, pp.69-72.

<sup>188</sup> Id., *Ibid.*, loc.cit.

<sup>189</sup> Cf. seção 2, acerca desses conceitos trabalhados por Bergès e Balbo.

Portanto, o brincar de faz-de-conta e a atividade mimética são recursos absolutamente necessários para que as crianças possam fabricar continente e bordas, ou, como diriam os gregos, uma *idia-morphé* (forma própria) para todo esse universo de sentidos advindos do campo do Outro/outro, e com os quais, armará os laços de filiação na construção de uma *identidade subjetiva*, como afirmou Lima, no início desta seção. Identidade revestida por uma determinada imagem, que, no entanto, não se trata de qualquer imagem, senão que de uma imagem constituída por uma forma e uma essência; por isso, é preciso que seja “fabricada” e “historicizada”. Para tanto, uma das ferramentas deste trabalho é precisamente, a atividade mimética no brincar.

Todo esse trabalho representa, no meu entender, o segundo tempo na constituição da imagem. O primeiro, caracteriza-se pelos elementos simbólicos que o sujeito captura, extrai do Outro/outro semelhante, representante da rede familiar e, portanto, da história do sujeito que, todavia, não está pronta, mas que o pequeno ser terá que ressignificar, para poder apropriar-se dela. Dessa apropriação construirá seus laços de pertença e filiação.

Sendo assim, para pensarmos a imagem (o continente), temos que entender sua essência, sua história. Portanto, dando curso a esse trabalho de desconstrução dos tempos de constituição da imagem, no qual começamos do terceiro tempo, passando pelo segundo, chegamos agora, ao primeiro. Tempo esse, no qual busco uma reflexão a partir do paradigma da psicanálise freudo-lacanianiana acerca da constituição psíquica do sujeito e de suas relações com a imagem.

Vamos a ele.

---

## 6 – IMAGEM, TRAÇO, PULSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

---

As condições de instaurações estruturais na fundação do que podemos considerar como o funcionamento mesmo do aparelho psíquico no recém-nascido humano, para que este deixe de ser um *simples pedaço de bife com olhos* e, sendo humanizado, possa advir como um *sujeito de desejo*, devem-se a, fundamentalmente, dois aspectos, de acordo com Laznik<sup>190</sup>: por um lado, a instalação da relação especular, relativa ao olhar do Outro como constitutivo do Eu e da imagem do corpo e, por outro, a instalação completa do circuito pulsional, estabelecida a partir do exercício das funções parentais, entre o outro semelhante e o bebê.

Segundo essa autora, “o olhar justamente no que ele se opõe à visão, avista não o que está aí, mas um vir a ser, um advir – o que nos leva à noção de ‘ilusão antecipadora’<sup>191</sup>, cuja função essencial traduz, por um lado, o desejo do casal parental em relação a esse bebê, podendo este ocupar o lugar de, como nos diz Freud, *His Majesty the baby* e, por outro traduz o investimento que o casal pode vir a fazer em relação ao que espera desse bebê como um legítimo representante da família, na ordem geracional e genealógica.

Freud mostrou com mestria a importância dos primeiros anos na vida de um ser humano. A criança necessariamente deve passar por conflitos que são fundantes para ela. Trata-se de conflitos identificatórios, e não de conflitos propriamente da ordem do real, embora o mundo exterior seja sentido pela criança alternativamente como hostil e benéfico, mas sabemos com certeza que não se trata de uma situação biológica ou animal de sobrevivência e luta pela vida, senão que de uma situação imaginária, que pouco a pouco tem que chegar a simbolizar-se.

Em suas relações com seus pais, a criança tem que aprender a deixar uma situação dual, de fascinação imaginária, para introduzir-se em uma ordem de estru-

turação edipiana, que somente pode acontecer quando entra na ordem simbólica da linguagem.

Dizendo de outro modo, podemos armar uma certa hierarquia constitutiva. Por exemplo: partindo de um estado de pura necessidade biológica do recém-nascido, inicia-se a montagem e organização das pulsões, constituídas através da instalação do circuito pulsional, estabelecido no exercício das funções parentais.

Esse circuito de convocação/resposta entre mãe/bebê possibilita ao bebê a captura dos traços unários advindos do Outro, cujos significantes servirão de base para a instituição do narcisismo primário, considerado a primeira operação de construção da identificação e o alicerce da estruturação psíquica. O narcisismo é fundado, portanto, a partir do laço transferencial entre o bebê e o Outro social, representado pela mãe.

Na seqüência, temos a constituição da imagem especular que, segundo Dolto, trata-se do primeiro momento da castração, momento em que a criança se reconhece diferente do outro e, portanto, constitui-se em um momento de muita angústia; porém, segundo Lacan, momento denominado por ele como o estágio do espelho, trata-se de um momento de êxtase e júbilo diante da fascinação experimentada pela criança ao ver unificada sua imagem no espelho. O advento da imagem especular provoca, na criança, a necessidade então de simbolizá-la, o que faz a partir do brincar. E o primeiro brinquedo simbólico de que se tem notícia foi denominado por Freud como *Fort-Da*. Brinquedo esse que trata da representação da presença-ausência, ou seja, na condição de suporte imaginário sustentado na cena de faz-de-conta do brincar, o *Fort-Da* permite à criança simbolizar sua própria presença-ausência e, portanto, identidade. Brincar de *Fort-Da* brinda a criança com a capacidade de ser parte ativa na progressiva diferenciação de sua mãe, Possibilitando, assim, o início da instalação da segunda operação do narcisismo, denominado narcisismo secundário.

Todos esses movimentos determinam, no primeiro ano de vida do bebê, a instalação do primeiro tempo do Édipo, no qual o bebê é o falo de sua mãe; mais tarde, institui-se o segundo tempo, caracterizado pela entrada em exercício da fun-

---

<sup>190</sup> Cf. LAZNIK-PENOT, M.C. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional – Quando a alienação faz falta. In: PAZNIK-PENOT, M.C. (Org). *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*, Salvador, Ba: Ágalma, 1991, p. 31-48. (Coleção Psicanálise da Criança).

<sup>191</sup> Id., ibidem, p.37.

ção simbólica da Lei, na qual o pai passa a ser o privador da mãe, ou seja, trata-se da proibição e da interdição do incesto; e, finalmente, o terceiro tempo do Édipo, no qual o adolescente percebe que o pai também está submetido à Lei e, portanto, passa a ser percebido pelo filho, como um ser castrado e em falta.

Esse pequeno, breve e apressado percurso, não pretende caracterizar uma ordem evolucionista ou cronológica ao desenvolvimento infantil, o que seria um grande equívoco, mas apenas situar os vários movimentos e elementos constituintes e primordiais na fundação de um sujeito de desejo. Trata-se esse de um ser fundado no campo simbólico da linguagem, enlaçado em uma rede significante e imaginária, na qual a imagem e as relações especulares passam a ser, portanto, eixos fundamentais e primordiais na constituição, não apenas do sujeito desejante, mas também na determinação do sujeito epistêmico, quanto ao uso de suas possibilidades instrumentais, especialmente em relação ao seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos considerar a escola como outro eixo fundamental no desenvolvimento humano, caracterizando a passagem do espaço privado para o espaço público, na medida em que possibilita as primeiras circulações sociais, depois da família. A escola possibilita, pois, os primeiros conflitos imagéticos e identificatórios não mais do sujeito com seus genitores e familiares, senão que do sujeito com seus pares. Conflitos esses sustentados na função e na posição que o professor representa para seus alunos.

Dizendo de outra forma, no espaço escola, o professor assumirá, conscientemente ou não, a função de espelho para seus alunos, na medida em que devolve a eles, através do olhar e da voz, a imagem que cada um tem do si mesmo. Essa função especular é determinada pelo reconhecimento que o professor faz das produções de seus alunos. Função essa que caracteriza o movimento que é próprio do circuito pulsional: a criança produz e dá a ver ao outro, seja pela escrita, pela fala ou pelo movimento. O professor, por sua vez, recebe e devolve as produções para a criança, olhando e tecendo comentários, do tipo: *Puxa! Que lindo teu trabalho!* ou então: *Ah! Só podia ter sido tu! Por quê não caprichas mais essa tua letra?*

Por isso afirmo que as relações professor/aluno são fundamentalmente escópicas e especulares. E, nesse sentido, a imagem passa a ser o centro das relações e um ponto fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois podem possibilitar ou obstaculizar as relações professor/aluno e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem.

Nesse momento, é importante analisar o modo de instauração e operação do circuito pulsional para a constituição da imagem no sujeito.

## 6.1- Imagem e o Circuito Pulsional

“O sujeito é aquilo que se faz reconhecer do registro de sua experiência”, é o princípio ético apresentado por Costa, em seu capítulo sobre *experiência e conservação*. Experiência que, segundo a autora,

[...] não pode ser reduzida exclusivamente à referência a um símbolo abstrato, ou a uma imagem, ela precisa passar pelo corpo na sua relação com o semelhante e com o real (desde que esse real inclua alguma atividade, algum exercício). É somente essa natureza mais extensa da experiência que produz um registro.<sup>192</sup>

Registro esse constituído por dois aspectos: um, dotado de um valor simbólico; outro, experimentado corporalmente. A preservação de uma forma de registro é o que a autora denomina como *conservação*.

Portanto, experiência, registro e conservação são três elementos possibilitados pela e na instalação do circuito ou movimento pulsional entre a mãe e o bebê, os quais, por isso, caracterizam-se por serem fundantes e constituintes de um sujeito.

Segue a autora:

[...] o que produz registro, que vai servir como um representante do sujeito, pela constância de sua repetição, são propriamente as ‘faltas’ na simbolização. Em outras palavras, só há registro do que passa pela experiência (que inclui a fala, o corpo e os atos com seus produtos), naquilo que essa experiência constrói como falta (o que Lacan denominou castração).<sup>193</sup> (grifo do autor).

As experiências às quais se refere Costa, podemos situá-las como resultantes do exercício das funções parentais, subdivididas em duas funções: maternas e paternas. As primeiras são relativas aos cuidados que devem ser realizados com o bebê na tentativa da resolução de sua prematuridade constitutiva, a qual, diferente-

<sup>192</sup> Cf. COSTA, A. M. *Corpo e escrita*, São Paulo: Relume Dumará, 2001, cap. 1- Da experiência como conservação, p. 32-33.

<sup>193</sup> Id., *Ibid.*, cap. II – A *mimesis* e a representação da semelhança, p. 86.



mente dos animais, não possui geneticamente determinado o objeto que resolverá suas necessidades. É preciso a intervenção do outro, num exercício de *tríplice resolução simultânea*<sup>194</sup>, tanto no sentido de preservar o equilíbrio biológico, quanto no de determinar seu lugar na filiação, bem como possibilitar-lhe a significação dos fatos e, ainda, de autonomizar os sistemas adaptativos. Dizendo de outra maneira, trata-se de preservar a vida e o bem estar físico do bebê; entendê-lo e ajudá-lo a fazer-se entender pelo outro; e, por fim, ensinar-lhe e possibilitar-lhe a aprendizagem.

Nas atividades cotidianas com seu bebê, os pais sempre estão às voltas com essa exigência de uma tríplice resolução simultânea daquilo que se institui como uma insuficiência constitutiva do bebê. Trata-se dessas das três funções referidas e nomeadas por Winnicott<sup>195</sup> como: Holding, Handling e Mostração de Objetos, relativas à especificidade de quem exerce a função materna, que, na cultura ocidental, é normalmente representada pela mãe.

Quanto à função paterna, ela é introduzida no discurso por aquele que exerce a função materna, dando-se a ver na *mostração de objetos*, uma vez que essa diz respeito à condição da mãe, ao sentir-se *não-toda*, e, conseqüentemente, em falta nas tentativas de resolução das necessidades do filho; faz com que perceba-se incompleta, com incertezas e dúvidas, necessitando de outras pessoas ou outros objetos para a satisfação desse seu pequeno sujeito. Como não sabe tudo sobre o que necessita seu filho, atribui-lhe um saber, supondo e esperando que ele próprio lhe diga o que necessita, na medida em que lhe pergunta: *O que queres?*

É nesse espaço de incompletude e incerteza que se abre a possibilidade do terceiro elemento ser introduzido na relação mãe-filho; terceiro elemento denominado *função paterna*, o qual representa justamente a Lei que interdita ao bebê ser o falo de sua mãe; é a lei da castração. Entretanto, uma mãe só permite essa interdição por ser ela própria castrada, ou seja, ela própria, na sua história, foi submetida à experiência da castração.

A esse fenômeno Costa denomina como *experiência compartilhada*, pois, para que uma mãe proporcione ao seu filho determinada experiência, é necessário que ela própria a tenha em algum momento experimentado, seja experiência de satisfação, seja de perda, para que dela se faça algum registro. Especificamente em rela-

<sup>194</sup> Referência ao texto *Aspectos estructurales y instrumentales del desarrollo*, de Coriat e Jerusalinsky, s/d.

<sup>195</sup> Cf. Winnicott, D. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975, cap. IX – O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil, p.153-162.

ção ao brincar e à perda, a autora diz: “à criança, só pode ser possível brincar ativamente do que sofreu passivamente, quando há uma ‘perda compartilhada’, isto é, essa experiência só é possível, quando a mãe consegue viver também a experiência de ‘perder’ seu filho, perder o objeto que ele representa para ela.”<sup>196</sup> (grifo do autor) Nesse sentido, a perda constitui-se como uma *resultante relacional* e o que se apresenta no brincar, é a colocação em ato e, portanto, a própria memória dessa perda. Colocação em ato, relativa ao mecanismo da repetição. De outra forma, o brincar é um recurso que a criança possui para fabricar história, memória e representações.

Portanto, vivenciar a perda, a falta e suportar a castração exige um duplo trabalho de experimentação e simbolização entre mãe e filho, que só podem ser proporcionados através da instauração do circuito pulsional. Neste circuito, o filho é tomado e reconhecido pela mãe como um seu representante, como num jogo de presença e ausência, a partir do qual a mãe, “em sua presença, ao mesmo tempo, ‘lembra’ o que falta, ‘lembra’ o que não é”.<sup>197</sup> (grifo do autor). Trata-se de um jogo de representação que, para ser autorizado como representante, faz-se absolutamente necessário que a experiência passe pelo reconhecimento do outro. Reconhecimento do lugar de representante da mãe, deixando de ser, ao mesmo tempo, o objeto de sua satisfação.

Essas primeiras experiências na relação mãe-filho, constituir-se-ão nas primeiras inscrições ou como se queira, constituir-se-ão nas inscrições primordiais ancoradas e inscritas no corpo do bebê. E como acontecem essas inscrições? Através da colocação em cena dos objetos pulsionais, tomados e enlaçados no discurso do casal parental, na condição de representantes do Outro. Desse laço retorna ao bebê um estatuto de valor atribuído e reconhecido pelo casal parental ao “material” produzido pelo bebê. Explico melhor. Lacan assinala a existência de basicamente 4 objetos pulsionais, quais sejam: o olhar, a voz, o toque e as fezes. Esses, por sua vez, caracterizam as pulsões oral, anal, escópica e cinestésica, as quais representam uma analogia entre os orifícios corporais, o que Lacan chama de “buraco no simbólico”. Aliás, é pelo corpo, pela movimentação e por todos esses produtos do bebê que os pais podem instituir ali o exercício de suas funções parentais, dando início,

---

<sup>196</sup> Cf. Costa, A.M. *Corpo e escrita*, São Paulo: Relume Dumará, 2001, p. 34.

<sup>197</sup> *Id.*, *ibidem*, p. 37.

conseqüentemente, à instalação do circuito de convocação-resposta entre eles e seu bebê, que é precisamente o movimento pulsional.

Através do laço transferencial e do circuito pulsional, os pais podem injetar significantes nos “orifícios” corporais, esperando que o bebê lhes responda desde um lugar de sujeito.

Descrevo uma cena hipotética, a título de exemplaridade. Quando a mãe retorna para casa e o seu bebê, de apenas dois meses se nega olhá-la, desviando-lhe o olhar, a mãe reclama, muitas vezes “brigando” com ele, no sentido de convocá-lo a olhá-la, dizendo: “Ei! Joãozinho! Por quê tu não quer olhar para sua mamãe? Tu estás brabo comigo?”. João responde então, com um “Arrrgh!”, e sua mamãe delirantemente, supõe ali, um dizer, do tipo: “Aaahhh, entendi!!!”, emprestando a ele suas palavras, na forma do que Dolto chama como a linguagem do *mamanhês* e responde por ele, dizendo: “Mamãe, eu estou brabo com você! Tu demorou muito para voltar para casa!”, em seguida essa mamãe pergunta, na esperança de uma confirmação de sua hipótese: “É o que tu estás me dizendo, não é?” Na seqüência da cena, a mamãe mexe em seu pequeno e, diante do deslocamento cefálico que se produz, ocorre o desencadeamento do *reflexo de Moro*, com a abertura lateral dos braços do bebê, ao qual a mamãe interpreta da seguinte maneira: “Aahh! Tu estás fazendo as pazes comigo, e queres me dar um abraço! Uuppaah! Que abraço gostoso!”

Esse é precisamente o circuito de convocação-resposta, que pressupõe a colocação em cena de uma antecipação funcional, ou o que Costa denominou como *ilusão antecipadora*, referida anteriormente.

Essa antecipação joga com o tempo de duas formas: por um lado, o tempo de um futuro anterior, suposto, imaginado e desejado pelos pais. Dizendo de outra maneira, essa antecipação permite aos pais oferecerem ao filho uma bola quando ele ainda não sabe ficar de pé; ou falar com o filho, quando ele ainda não pode responder verbalmente; ou, ainda, imaginá-lo adulto, num tempo em que ele ainda não o é. Nessa antecipação os pais indicam ao seu bebê o que eles esperam que um dia o filho venha a fazer e, por isso, oferecem-lhe recursos para, gradativamente ir chegando lá. Por outro lado, a *antecipação funcional* engendra um *tempo de espera*, caracterizado por incertezas e dúvidas, um tempo de falta simbólica, falta *no saber*, e que é precisamente o que possibilita ao bebê poder “responder”, na medida em que há, nos pais, a suposição de um saber no filho; caso contrário, quando os pais não têm dúvidas e não lhe atribuem um saber, são eles mesmos que respondem pelo

filho, porém sem dirigir-lhe perguntas, porque antecipadamente já “sabem” a resposta.

Quando, a partir desse tempo de espera instaurado pelo circuito pulsional, o olhar se apaga, a voz silencia, o toque se acaba e as fezes desaparecem, vemos as pulsões escópica, oral, cinestésica e anal, respectivamente, transformarem-se em objetos “a”, ou seja, objetos causa de desejo. Portanto, dizendo de outra forma, é nesse tempo de silêncio, de falta simbólica, de espera, que surge o desejo no bebê. Dizemos então que são esses objetos pulsionais que fazem a junção entre o desejo do sujeito e o desejo do Outro e que, por sua vez, são, esses objetos “a”, causa de desejo, os responsáveis pela constituição e sustentação da imagem.

A imagem especular é um processo resultante da fabricação de bordas pulsionais. Bordas que determinam os limites entre o exterior e o interior; bordas entre o orifício corporal e o desejo do outro; bordas entre a ficção do si mesmo e o funcionamento do seu esquema corporal.

A não instauração dessas bordas, desses limites, produz uma indiferenciação e, portanto, uma equivalência entre real e imagem, produzindo a tal ponto, como nos diz Costa, desde “a banalidade de uma diarreia frente a uma prova ou o caso extremo de uma anorexia [...] o corpo se apóia nas bordas [...] e é nessa tentativa de constituir uma borda, que nosso corpo funciona pulsionalmente.”<sup>198</sup> A imagem, portanto, é um *determinante do funcionamento* corporal, tal como nos propõe Bergès, acerca da realização do funcionamento da função do equipamento, em seu artigo intitulado “O corpo e o olhar do outro.”<sup>199</sup>

Retornando um pouco ao tema da *experiência*, daquilo que a experiência produz como registro é o que Lacan denomina como *saber – um saber que não se sabe*. Ou seja, o saber entendido aqui, na sua diferença em relação à conhecimento, informação ou produto de aprendizagens formais, é aquele produto de um registro. Trata-se, portanto, de uma *fabricação* que passa necessariamente pelo corporal e, por isso, todo saber é inconsciente. E, segundo Costa, “todo saber é sustentado por um exercício pulsional.”<sup>200</sup>

<sup>198</sup> Cf. COSTA, A.M., 2001, p. 37-38.

<sup>199</sup> Cf. BERGÈS, J.O corpo e o olhar do outro. In: *Escritos da Criança*, publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, n. 2, 2ª ed., 1988, p. 51-65.

<sup>200</sup> Cf. COSTA, Op.cit., 2001, p.49. Retomarei esse ponto de reflexão na seção 8.

Assim, a imagem é constituída *pelo* e *no* jogo dialético do desejo, estabelecido a partir da instauração do circuito pulsional. É desse jogo que o bebê extrai os elementos ou traços significantes com os quais se instituirá o processo das identificações, relativo ao 1T da constituição da imagem, tal como situado na seção 3 desta pesquisa.

O que são, afinal, os traços unários?

## 6.2 - A Captura do Traço na Criação da Imagem

No seminário 23, na aula de 11 de maio de 1976, Lacan diz que *o homem – e não Deus – é um composto trinitário que chamaremos elemento. O que é um elemento? Um elemento é o que faz UM, dito de outro modo, o traço unário. O que faz UM, por uma parte, e o que pelo fato de fazer UM, inicia a substituição. A característica de um elemento, é que procedemos a sua combinatória*<sup>201</sup>. Combinatórias produzidas pelos modos de amarração entre as três instâncias Real, Imaginária e Simbólica, que constitui o que Lacan denominou como *o nó borromeu* – o nó que faz UM? Trata-se, pois, do processo de constituição psíquica de um sujeito, ou seja, da constituição do EU.

Para pensá-lo, vou partir do universo imaginário<sup>202</sup>, mais precisamente, das relações escópicas e especulares, a partir das quais o sujeito captura traços que vêm do outro semelhante, com os quais construirá sua própria imagem<sup>203</sup>, seu próprio EU – traços com os quais fazer UM.

Lacan, no seminário da Carta Roubada<sup>204</sup>, institui três tempos lógicos relativos às operações com o saber, constituídos a partir da relação do olhar. Tempos que podemos considerar metaforicamente, como representativos do movimento de

<sup>201</sup> Texto xerocado, não publicado, com versão em espanhol e cuja citação foi traduzida por mim.

<sup>202</sup> Esclareço que, embora a pesquisa esteja enfatizando a instância do imaginário, pois é nela que recai meu investimento em relação à formações dos professores, um sujeito não se constitui como tal, senão que pela articulação das três instâncias: real, simbólica e imaginária.

<sup>203</sup> Imagem aqui, entendida desde a concepção de Dolto, como sendo a imagem inconsciente que cada um tem do si mesmo, tal como referido e desenvolvido na seção 2.

<sup>204</sup> Seminário sobre o conto de Edgar Allan Poe, “A Carta Roubada”, nos *Escritos*, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, p.13-68.

constituição psíquica do sujeito<sup>205</sup>. Esses tempos ordenam três olhares, por sua vez sustentados por três sujeitos diferentes. São eles:

- a) 1º tempo: é de um olhar que nada vê;
- b) 2º tempo: o de um olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que ele oculta;
- c) 3º tempo: é o que vê, desses dois olhares, que eles deixam a descoberto o que é para esconder, para que disso se apodere quem quiser.

Mais adiante, no texto intitulado *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada*<sup>206</sup>, analisando o conto do diretor do presídio e os três detentos, Lacan busca compreender a gênese do processo lógico. Para tanto, define três instâncias temporais ou três momentos desse processo lógico, os quais obedecem a uma certa hierarquia, na qual, cada momento “na passagem para o seguinte, é reabsorvido, subsistindo apenas o último que os absorve”.<sup>207</sup>

O autor chama a atenção ao ponto que pretende analisar, pois, diferentemente da lógica clássica, cuja validade recai sobre aquilo que pode ser visto a um só golpe, no tempo lógico lacaniano o que está em questão é precisamente aquilo que não está à vista. Trata-se de uma análise sobre o tempo de parada, de suspensão de uma certeza e que gira em torno de significantes, os quais fazem prevalecer uma lógica estrutural temporal e não espacial desse processo lógico.

Essas instâncias temporais dizem respeito às estruturas colocadas em jogo nas relações intersubjetivas, a partir das quais um sujeito se constitui. Nesse sentido, podemos relacionar essas instâncias, com os três tempos assinalados por Lacan no seminário da Carta Roubada, mencionado anteriormente. São elas:

- 1) O *instante de ver*, que contém em si o valor da instantaneidade, em cujo tempo resta fora o atributo ignorado pelo sujeito. Ou seja, trata do estado de alienação do sujeito, porém fundado na relação imaginária, tendo o outro semelhante como representante do Outro. É um tempo de pregnância do imaginário, como nos

<sup>205</sup> Pensando-o de outra forma: 1T: tempo de alienação ao outro semelhante, 2T: tempo de separação e diferenciação, 3T: tempo de alienação ao Outro, tal como na proposição de Costa, cujo tema, trabalho articulando-o aos três tempos da construção da imagem. Esses temas são considerados fundamentais para pensar a construção do “caso pedagógico”, relativo à formação dos professores que serão analisados na seção 8.

<sup>206</sup> Cf. LACAN, *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, cap III – O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, p.197-213.

<sup>207</sup> Id., *Ibid.*, p. 204.

diz Costa, no seu livro *A Ficção do Si Mesmo*.<sup>208</sup> É um tempo, então, em que o sujeito nada vê, por que só vê o outro, está aprisionado no imaginário.

2) O *tempo de compreender*, no qual tem-se um tempo de meditação sobre o que resta ou fica fora da evidente aparência, mas que detém na “inércia de seu semelhante a chave de seu próprio problema.”<sup>209</sup> É um tempo de passagem, necessário para a instauração da diferença e, portanto, da descolagem em relação ao outro semelhante. É, portanto, um tempo reflexivo, de ruptura do imaginário, mas que ainda pode se enganar com o que vê. Nos diz Costa, que é “o tempo onde Lacan situa o sujeito recíproco, onde a decisão sobre o ‘eu’ se sustenta da suposição do olhar do outro [...]”.<sup>210</sup>

3) O *momento de concluir*, que é o momento de concluir o tempo de compreender, cuja saída é a “asserção sobre si”.<sup>211</sup> É o tempo de alienação ao Outro, ou seja, o tempo de constituição do Eu. Neste, há efetivamente uma apropriação do dizer e um sujeito da enunciação.

Pelo exposto, julgo interessante analisar o processo de constituição do sujeito tomando por base os tempos lógicos, pensando no trabalhoso que é esse processo de apropriação de uma imagem e de um dizer. E mais interessante ainda é pensar que todo esse processo é analisado não na ordem do que aparece do traço, mas sim naquilo que do traço aparece como ausência e, portanto, não está à vista. Ou seja, é no apagamento do traço que ele se dá a ver.

Qualquer semelhança pode ser mera coincidência, ou o apagamento é efetivamente um elemento fundante que perpassa todo o processo de constituição psíquica? Estou referindo-me ao circuito pulsional e ao movimento aí produzido, quando o toque se acaba, o olhar se apaga, a voz desaparece, as fezes somem; é justamente nos seus apagamentos e no tempo de espera do outro que surge o desejo no bebê; é um tempo de suspensão no saber do outro semelhante, que permite o advento do saber na criança; é no esvaziamento da imagem, que advém o sujeito.

Nesse sentido, Costa afirma que a “identificação não fica restrita à presentificação de uma imagem, mas é também identificação com o que não é reconhecido

<sup>208</sup> Cf. COSTA, A. M. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

<sup>209</sup> Cf. LACAN, *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 205.

<sup>210</sup> Cf. COSTA, Op.cit., p.46.

<sup>211</sup> Cf. LACAN, Op.cit., p.206.

nessa imagem, ou seja, um ponto – um traço qualquer – que serve como particularização, singularização daquilo que lhe falta”.<sup>212</sup>

Temos aí, um interessante paradoxo: é necessário que a criança recolha traços significantes do outro para construir imagens, mas que, no entanto, devem desaparecer dando lugar ao nome que possa representar a criança e identificá-la como sujeito, na rede simbólica à qual pertence.

Seria precipitado de minha parte, lançar uma hipótese de que muitas podem ser as crianças que se encontram como que aprisionadas no primeiro tempo lógico? Num tempo absolutamente dominado pelo campo do imaginário e, no qual, as imagens são prenhas e, portanto, aprisionantes? Ou seja, não consegue descolar da imagem que supõe que o outro faça dela e, portanto, fala o discurso do outro?

Há uma definição de objeto apresentada na obra de Costa, a qual agradeço e tomo emprestada para trabalhar o conceito de imagem, que ficaria assim: “a imagem é, ao mesmo tempo, suporte e conteúdo de um símbolo que só se torna significativa pela ação do sujeito sobre ela”.<sup>213</sup> Ou seja, entendo a imagem como o próprio objeto que serve à criança como um elemento de passagem, um suporte imaginário e necessário ao processo de simbolização, desde que a criança possa, sobre e a partir dela, agir e falar.

Em relação ao *caso João*, apesar de alguns fragmentos já terem sido relatados em dois momentos anteriores<sup>214</sup>, considero importante sua retomada, partindo, neste momento, de outro foco de análise, neste momento, relativo à imagem.

### 6.2.1- A imagem de João

João é o nome fictício de um menino que, na época do início do atendimento psicomotor, estava com 11 anos de idade. É o segundo filho desse casal e nasceu quando o irmão já tinha 5 anos. Segundo os pais, João sempre foi um bebê bastante calmo e tranqüilo, diferente do mais velho, que era *muito agitado e muito bagunceiro*. A mãe afirma, inclusive, que foi *um alívio ter um bebê tão tranqüilo assim, o outro*

---

<sup>212</sup> Cf. COSTA, A.M. *Corpo e Escrita*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 86.

<sup>213</sup> Id., *Ibid.*, p.85.

<sup>214</sup> Cf. subseções 4.1.2.1 e 4.4.1.



*me tirava as forças! Ela dizia que pelo menos com esse (o João), eu podia descansar!”*

Aos 2 anos de idade, quando já balbuciava as primeiras palavras, deixou de pronunciá-las abruptamente após um episódio em que, segundo os pais, acidentalmente derramou uma chaleira com água fervente sobre si mesmo, permanecendo com uma grande cicatriz na altura do ombro direito. Por volta dos 5 anos, como ainda não falava e continuava “bastante tranqüilo”, parentes e amigos alertaram os pais que, então, resolveram procurar ajuda médica.

Após várias passagens por diferentes profissionais de diversas posições teórico-clínicas, configurou-se, enfim, o seguinte diagnóstico neurológico:

Eletroencefalograma – EEG em vigília, com ritmo de base instável e irregular. Ondas raras na região temporal direita pela estimulação respiratória. EEG em sono, sem sinais patológico. Perfil neurológico: lentidão e imaturidade psiconeurológica, sem lesão comprovada, com maiores dificuldades em coordenação de mãos, atenção e equilíbrio. Indicação: atendimento psicomotor com ênfase nas áreas destacadas. Medicação: Tegretol para controle das “crises focais de epilepsia”<sup>215</sup>.

Essas crises, também chamadas de *crises de ausência*, foram constatadas e referidas pela professora e pelos pais como *momentos em que João permanecia com os olhos abertos e parados, olhando para o “vazio”*. Em conversas posteriores que tive com o neuropediatra, ele afirmou que João apresentava uma deficiência mental de causa neurológica, resultando em uma defasagem cognitiva por volta de 6 anos de idade, ou seja, com uma idade cronológica de 11 anos, João teria, na concepção desse médico, uma idade mental de aproximadamente 5 anos.

Nesta época, João apresentava-se da seguinte maneira: não fazia nada além de olhar-me e sorrir, em pé e imobilizado. Somente realizava algo a partir do comando verbal ou das autorizações da mãe, tais como: *João senta!... Pode pegar um brinquedinho, a “tia” deixa!... Responde prá “tia”!*

Diante das situações nas quais eu lhe oferecia a possibilidade de escolher o que fazer, referindo-me ao seu desejo, do tipo: “João, o que **tu** gostas de fazer?”, o menino somente conseguia olhar-me, sorrir e não podia sequer mover o corpo, contido numa extrema passividade e quase catatonia<sup>216</sup>. Diante de meu questionamen-

<sup>215</sup> Documento apresentado pela família, na época das avaliações e início do atendimento psicomotor.

<sup>216</sup> Catatonia, de acordo com o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: termo utilizado na medicina e que significa Síndrome Neuropsíquica em que, ao lado de sintomas mentais, se encontram modificações do tônus muscular e tendência à conservação de determinadas atitudes.

to: *João, o que te deixa brabo?*, ele respondeu na terceira pessoa do singular: *O teu irmão te intica!* ao que perguntei-lhe novamente: *Como? O meu irmão me intica?* Ele, então, olhou-me e sorriu como dando-se conta do “equivoco” e tornou a responder, desta vez na primeira pessoa: *Nããã!... o meu irmão me intica!*

Ou seja, no primeiro momento, tratou-se de uma resposta formulada desde a perspectiva do outro, tal como assinala Lacan, relativo ao *instante de ver*, relativo ao primeiro tempo lógico.

A mãe relata nessa entrevista que os médicos, já nos primeiros momentos em que iniciaram as buscas por um diagnóstico, ou seja, quando ele tinha 5 anos de idade cronológica, informaram aos pais que: *Não esperem muito desse filho, pois ele será sempre assim... diferente e mais lento!*<sup>217</sup>

Diagnóstico que teve tamanho valor de verdade e certeza para esses pais, que não impuseram-lhe dúvida alguma. Aliás, a aposta dos pais, corroborava o diagnóstico, na medida em que efetivamente não esperavam nada de diferente em João ou para ele. O que, todavia, ficava antecipado e garantido no imaginário e no discurso dos pais é que *se não há o que esperar desse filho, tampouco há apostas a fazer e muito menos coisas diferentes a oferecer-lhe, senão que sempre o mesmo!*

Diante desses fatos, qual a imagem que João pode fabricar do si mesmo? Para analisarmos essa *fabricação*, podemos contar com o recurso da representação gráfica. Nesse sentido, o desenho de si<sup>218</sup>, tal como João nos dava a ver, realmente assemelhava-se à representação correspondente a uma faixa etária de 3 à 5 anos, elemento esse, que contribui para a certeza do médico, em relação a seu diagnóstico, afinal de contas, *há 6 anos que João faz o mesmo desenho!*, disse-me o médico.

Nesse momento, retorno brevemente a Dolto<sup>219</sup>, Levin e Piaget para pensar a constituição da imagem corporal e mental desse menino.

À começar pelas concepções de Dolto, quando diz que esquema corporal é da ordem do pré-consciente e do consciente; por isso, não é o mesmo que imagem corporal, que é da ordem do inconsciente. Segundo ela, imagem corporal é, precisamente, o elemento unificador e organizador do funcionamento das funções do esquema corporal. Seguindo-a, Levin em seu livro “A Clínica Psicomotora: o corpo na

---

<sup>217</sup> Ver nota 144.

<sup>218</sup> Ver anexo 2.

<sup>219</sup> Cf. seção 2, para Dolto e Levin; subseção 4.3, para Piaget.

linguagem”, nos diz que, sem imagem não há esquema e que “a imagem corporal é dada a ver no esquema corporal”.<sup>220</sup>

Podemos perceber com clareza essa distinção entre esquema e imagem corporal no desenho da figura humana de João. Não se trata aí de uma falta de conhecimento das partes do corpo, pois, ao contrário, ao ser convocado, respondia com muita facilidade e sem vacilação ao que e onde correspondiam as diversas partes do corpo, tanto em si mesmo, quanto no outro. A dificuldade aparece na imagem que tem de si e na forma como pode ou não representar-se, falar de si e dar-se a ver ao outro. O resultado disso aparece em sua representação gráfica. Dificuldade essa, instaurada desde o primeiro e segundo tempos de constituição da imagem corporal, da identidade ou, se preferirmos, do Eu.

Portanto, o que aparece no terceiro tempo, o da representação gráfica, é o efeito das inscrições e construções primordiais, capturadas no 1T.

Sendo assim, impossibilitado de descentrar do outro para constituir um espaço próprio de enunciação, João tampouco poderia descentrar, do ponto de vista cognitivo, para poder construir e resolver hipóteses. As imagens, corporais ou mentais, eram sempre e somente oferecidas e assinaladas pelo outro e nunca construídas por ele. Consequentemente, seu pensamento apresentava-se centrado no objeto e com características eminentemente assimiladoras e figurativas.

Nesse sentido, pergunto: qual o lugar simbólico designado a João? Sob que imaginário construíram-se as funções parentais com esse filho? Como foram colocadas em funcionamento as funções instrumentais de seu corpo? Que aposta e qual o futuro que puderam antecipar para essa criança?

Ou, de outra forma, o que esse filho representou para seus pais, desde sua concepção, de cuja representação depreende-se o dizer da mãe: *foi um alívio para mim, que ele fosse assim, tão calmo e tão tranquilo!?*

Esses fragmentos de histórias representam o universo que todos os “Joões” e “Marias” possuem para dele extrair, capturar traços, a partir dos quais construirão suas identidades e posições simbólicas frente aos seus sintomas e ao outro semelhante. Traços a partir dos quais um sujeito poderá advir e que esse mesmo sujeito poderá devolver ao outro sob forma de imagens, sejam elas visuais, gráficas, gestuais, etc.

---

<sup>220</sup> Cf. LEVIN, E. *A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem*, Petrópolis: Vozes, 1995.

Por isso dizemos que uma criança não desenha qualquer coisa, não escreve qualquer coisa, não fala e não brinca de qualquer coisa. Ao contrário, todas as suas produções são marcadas e determinadas por traços simbólicos e imaginários, relativos à sua história. Trata-se de produções historicizadas e ressignificadas ao longo da existência do sujeito.

E qual será, enfim, a função da imagem e da atividade mimética sobre o modo de constituição psíquica de um sujeito? A clínica das psicoses, nesse sentido, é um campo fértil para pensar essas questões, mas não é tema desta pesquisa. A seguir, analiso a questão da imagem, pensada a partir das marcas gráficas, especificamente, da letra.

### 6.3 - A Função do Mimetismo na Construção Ficcional e Imagética do Si Mesmo

A partir de uma interessante afirmação de John<sup>221</sup>, segundo a qual “reconhecer a face ao espelho é entrar num jogo de indeterminações, é tomar como realidade algo que é pura precipitação!”, podemos pensar tratar-se essa “pura precipitação” da precipitação do desejo no olhar antecipador do outro semelhante, tomado na ordem simbólica e discursiva. Esse olhar antecipador devolve ao bebê uma imagem não de completude, mas uma imagem *esburacada*, na qual possa reconhecer-se como sujeito desejante e diferente, à medida que, ao contrário da psicose, o bebê **não** é o outro que o está sustentando.

Nesse caso, acredito que a atividade mimética que os bebês realizam, através dos jogos funcionais e de repetição, permeados de júbilo e prazer na relação com o outro, desde que inscrita em uma relação discursiva e simbólica na trama familiar, é precisamente um dos recursos que possui e que pode proporcionar-lhe a

---

<sup>221</sup> Cf. JOHN, Richard. *As faces da origem: Morfologias Possíveis para uma Poética de Identificações*. 1998. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

criação, construção e reconstrução ficcional do si mesmo, como nos diz Costa<sup>222</sup>, e de sua origem na cadeia geracional e filiatória.

Entendendo a *mimesis* segundo a afirmação de Sousa<sup>223</sup>, como “uma sensação de pertença, ou seja, como uma tentativa de compartilhar algo no coletivo”, percebemos implícitas aí duas instâncias: por um lado, a instância do “Eu”, da ordem do imaginário, e que diz respeito à saída do narcisismo, viabilizando os processos de criação; por outro, à instância do simbólico, que trata da inscrição e circulação do sujeito no campo do social.

Como nos diz Sousa “sentir-se incluído na história não é suficiente, é necessário torná-la própria”<sup>224</sup>, mas, para tanto, o sujeito deve estar *filialdo*, ou seja, inscrito no discurso social para, então, tornar própria sua história, não apenas reproduzindo um lugar designado para si, como talvez seja o caso da psicose, mas criando algo novo – criando seu lugar de pertença no social. É uma posição singular, que ultrapassa o plano identitário e egóico da posição individual, esta que apenas remete ao “eu”, ao “si mesmo” do plano imaginário. É próprio do ato criativo ultrapassar o plano egóico.

Seguindo essa linha de pensamento, são necessários três movimentos para o trabalho de construção e apropriação da história, quais sejam: num primeiro momento, a *nomeação*, no sentido de nomear para criar o Real e, na medida em que a nomeação só adquire sentido pela significação, ou seja, quando um significante puder sustentar um nome, deparamo-nos com o segundo momento, que é da ordem da *significação*, ou seja, para apropriar-se do Real é necessário atribuir-lhe significação; o terceiro momento é o da *criação*: precisamente aquele da legitimação da nomeação, como sendo o eixo de *articulação* do singular e do universal.<sup>225</sup>

O mimetismo, dessa forma, pode ser pensado como um recurso a partir do qual a criança, desde sua posição de sujeito desejante, pode nomear, criar e apropriar-se do Real atribuindo-lhe significação. E, desse lugar, criar algo no singular de sua história.

---

<sup>222</sup> Ana Maria Medeiros da Costa, psicanalista, Doutora pela PUC de São Paulo. Fragmentos de exposição oral proferida em aula da disciplina Psicanálise e Sintoma Social: *Mimesis* – A Natureza da Imagem, já referida anteriormente.

<sup>223</sup> Edson Luiz André de Sousa, psicanalista, Doutor e professor na disciplina referida na nota acima. Essa frase resultou de exposição oral realizada durante uma aula.

<sup>224</sup> Expressão oral.

<sup>225</sup> Cabe nesse ponto, um esclarecimento. Os termos, com suas respectivas definições: *nomeação* e *significação*, foram tomados de Erik Porge; o termo *criação* foi instituído por Ana Maria Medeiros da Costa.

Resta-nos, a partir destes fragmentos, alguns questionamentos, quais sejam: o semelhante, por não ser o idêntico, já é a própria diferença. Assim, será que podemos entender a *mimesis* ou atividade mimética como um instrumento de criação? Como o veículo do qual se vale uma criança para constituir-se como semelhante/ diferente do Outro e do outro semelhante? Sendo assim, como pensar, na escola, a articulação da atividade mimética com o trabalho de construção ficcional do si mesmo e o processo de pensamento nas crianças? E o que a *letra*, enquanto imagem, representa nesse processo?

A sessão seguinte faz a função de *ponte* ou de *passagem* entre os modos de constituição psíquica e singular do sujeito, com os seus modos de representação: apresentação/expressão, especialmente em relação ao grafismo. Entendendo a imagem da letra enquanto traço significativo capturado do outro/Outro, a análise a seguir pretende uma aproximação com o processo de ensino-aprendizagem, a ser trabalhado nos capítulos posteriores.

#### **6.4 - Letra, Enquanto Imagem do Traço que Representa o Sujeito no Processo de Aprendizagem**

As questões suscitadas nesta discussão partem, em um primeiro momento, da recorrência a historiadores gregos, tal como nos coloca Hartog especificamente à respeito de Heródoto e Tucídides, na obra intitulada *O Espelho de Heródoto*, para os quais o olho e o ouvido caracterizam-se como os elementos-chave dos processos de representação e enunciação; num segundo momento, busco relacionar esses elementos ao trabalho do professor e a sua criança em processo de alfabetização, na medida em que parto do princípio de que os efeitos da imagem sobre a constituição e estruturação psíquica do sujeito vão na direção de promover e sustentar a passagem do processo de construção ou reconstrução mítica do si mesmo a uma possibilidade enunciativa.

De outra maneira, é entender as imagens resultantes da produção gráfica da criança, desde seu efeito assintótico e, pensá-las como instrumentos e formas possíveis de representação e de subjetivação.

Pensar a passagem do corpo como superfície de inscrição primordial à inscrição na superfície de uma folha, acredito-a uma questão crucial para as reflexões no

campo da Educação, na medida em que é desde um lugar possível de enunciação que a criança pode apropriar-se de seu processo de aprendizagem, tornando-se autora e dando-se a ver ao outro através de sua produção gráfica, estando o corpo como o lugar primeiro de elaboração dessas inscrições.

Sendo assim, é possível pensar o valor do desenho e da escrita ou, se podemos dizê-lo, *escritura*, na organização e mesmo subjetivação de um sujeito – entendendo por *escrita* a marca ou o assinalamento da letra sobre o papel, diferente de *escritura*, que traduz uma possibilidade de enunciação, ou seja, um traço, uma letra, um dizer que, remarcado, sobreassinalado com um traço simbólico e imaginário, fala de si a um outro. *Escritura* seria, então, o processo de fabricação da escrita.

Pergunto: quais traços unários a criança pode capturar do Outro, representado no outro semelhante, pensando especificamente a função do professor na escola, para poder realizar a *passagem* do corpo como superfície de inscrição primordial à inscrição da letra na superfície de uma folha? Ou ainda, quais os elementos necessários à realização dessa passagem, possibilitando à criança condições de representação e, portanto, de enunciação, para poder dizer-se a um outro?

Inicialmente, são necessários três elementos, quais sejam: *um corpo* que seja acalentado, cuidado, vestido, alimentado; porém não se trata de um corpo apenas em sua materialidade, senão que *um corpo imaginado*, transvestido de imagens supostas e antecipadas pelo casal parental e a partir das quais os pais podem investir neste corpo, imaginando antecipadamente possibilidades futuras para esse filho, do tipo: será uma “bailarina”, um “jogador de futebol”, um “escritor”? E, como terceiro elemento, temos *o corpo falado*, isto é, palavras desejantes que o casal parental inscreve na superfície do corpo desse filho, que poderá vir a ser um sujeito de desejo.

É dessa rede que a criança captura traços unários, ou seja, significantes que irão representá-la como sujeito para outro significante. Temos, portanto, uma seqüência de três momentos cruciais na constituição do sujeito, que têm na imagem, no corpo e na palavra seus elementos fundantes. Dito de outro modo, trata-se, primeiramente, do trabalho da criança na *captura* dos traços unários oferecidos pelo Outro, com conseqüente ancoragem desses traços sobre a superfície de seu corpo; *a posteriori*, do trabalho de *fabricação* de imagens que a representem, ou seja, a fabricação mítica do si mesmo; e, finalmente, do trabalho de *mostração*, ou seja, de *representação* do si mesmo e, portanto, de um dar-se a ver ao outro.

Nesse sentido, recorrer a historiadores gregos para buscar um entendimento do processo enunciativo na história antiga e mítica e, a partir daí traçar alguns paralelos com o processo enunciativo das crianças na história atual e, especialmente, nas relações escolares, parece-me um bom recurso na medida em que tanto o trabalho dos historiadores quanto o das crianças, vai muito na direção da construção ou fabricação mítica e ficcional de formas de representações do outro e de si mesmo. Podemos percebê-lo em relação aos gregos na utilização de figuras e lendas mitológicas e em relação às crianças, no deslizamento do processo metáforo-metônímico que assume o grafismo como condição discursiva, especialmente nas passagens do traço inicial em forma de garatuja ao desenho e, mais tarde, à letra; traço que diz da construção ficcional do si mesmo.

É o trabalho a que se propõe Hartog<sup>226</sup> nesta obra em que trata das formas de representações do outro, analisando através de uma retórica da alteridade, as condições e possibilidades de enunciação dadas a um sujeito, tomando como modelo produções narrativas como as de Heródoto, o historiador das Guerras Médicas e Tucídides, o historiador da Guerra do Peloponeso, em que um contava a história a partir do que *via e ouvia* e o outro a partir do que *via*, respectivamente. A relação é estabelecida de forma comparativa pelo autor, a partir dos procedimentos e movimentos enunciativos utilizados pelos referidos historiadores para construir uma versão da história a se fazer crer pelos leitores. A aposta, se é que podemos dizer dessa forma, acontecia sobre uma verdade relativa ao *ouvido* e ao *olho*. Ou seja, para Heródoto, a verdade estava no que se via e ouvia, enquanto que, para Tucídides, a verdade estava no que se via.

A ênfase na obra é dada especialmente sobre o estilo narrativo de Heródoto, que, na condição de autor e escolhendo *contar* a história, como um *aedo*, estabelece um movimento narrativo intercalando sempre as figuras do *eu* e do *ele*, situando a narrativa numa constante dialética de presença e ausência, na qual ele, o historiador, encontra-se sempre na condição de ausente. Ausente, mas como um *hístor*, fazendo-se ao mesmo tempo testemunha ocular, juiz, investigador e mestre da palavra: “aquele que, formulando o julgamento ‘mais reto’, porá fim à querela somente por sua palavra”<sup>227</sup> (grifo do autor). O historiador atesta, dessa forma, a veracidade

---

<sup>226</sup> Cf. *Infra*.

<sup>227</sup> Cf. HARTOG, *O Espelho de Heródoto – Ensaio sobre a Representação do outro*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.23.



da *historie*, que, segundo Hartog, não se trata somente de uma operação que, do ver, extrai o saber, mas principalmente um “procedimento lingüístico que, em certos casos, consegue fazer ver”<sup>228</sup>. Através da *historie* Heródoto preocupava-se em não permitir o apagamento da história dos homens, testemunhando o relato da história através dos discursos outros, aos quais “fazia ver” a história por ele “vista” e “ouvida”.

Tucídides, por sua vez, escolhendo *escrever* a história, apresenta-a como *ktêma*, isto é, como patrimônio para sempre, na medida em que, para ele, havia uma supremacia do olho sobre o ouvido, portanto, a história “vista” era mais verdadeira que a história “ouvida”.

De *historie* para inscrição, do *kléos* (glória imortal) para *ktêma*, há um deslocamento importante que se dá entre o ouvir e o ver, entre o dizer e o escrever. Deslocamento que fala da posição e do lugar do sujeito na enunciação, entendida como uma retórica da alteridade. Alteridade essa que, tal como nos diz Hartog, trata-se de uma “operação de tradução: visa transportar o outro ao mesmo (*tradere*), constituindo uma espécie de *transportador da diferença*”<sup>229</sup>, que podemos entender como um espaço de diferença entre si mesmo e o outro. Alteridade parece ser uma condição que existe não apenas na produção do autor, mas também na função do leitor, ou seja, poder supor um saber no outro, para poder ler o seu dizer.

Sendo assim, como compreender a retórica da alteridade em ação no texto, especialmente quando se trata de ler o dizer de uma criança, se, para tanto, é preciso supor nela um saber? Faço esse assinalamento, pois justamente trata-se de um momento do desenvolvimento, no qual a criança ainda necessita de um certo “empréstimo” de significantes carregados de marcas enunciativas advindas do outro semelhante, por um lado, os pais e, por outro, os professores. Sendo assim, vive uma espécie de amálgama com o desejo do outro semelhante, ao mesmo tempo que busca a construção de um espaço de diferença entre si mesma e o outro.

Para descobrir e compreender a retórica da alteridade em ação no texto, Hartog esclarece, por um lado, o modo de realização da leitura, através de, fundamentalmente, identificação e análise do que considera como quatro operações: *eu vi*, *eu ouvi*, *eu digo*, *eu escrevo*. Por outro lado, destaca o modo de entendimento da

---

<sup>228</sup> Cf. HARTOG, 1999, p.24.

<sup>229</sup> Id., Ibid., p. 251.

forma como se desenvolve a narrativa, iniciada sempre pelas marcas enunciativas identificadas pelo interrogante: *quem fala, a quem e como?*

Segundo Hartog, a narrativa não tem o seu sentido dado em uma linearidade, com começo, meio e fim, mas, ao contrário, é composta de diferentes níveis e processos assinalados pelas “marcas de enunciação”<sup>230</sup>, e é, precisamente essa dimensão vertical conferida ao texto que permitirá analisar a questão do efeito do texto. Sendo assim, no caso da criança, talvez se possa pensar que o leitor do texto infantil possa oferecer como “empréstimo” o descolamento necessário para promover a separação e a diferença em relação ao outro, promovendo e possibilitando o processo de apropriação da autoria por parte da criança. E especificamente no caso da escola, penso que a função do leitor, representada na figura do professor, seja fundamental neste momento do desenvolvimento da criança, não apenas para possibilitar ou promover o processo de construção de uma autoria, de um dar-se a ver ao outro, mas também de sustentá-lo.

Dizendo de outra forma, penso que o professor assume, concomitantemente, as funções dos historiadores Heródoto e Tucídides, na medida em que necessita colocar-se ora como um *aedo*, ora como um *hístor*, isto é, necessita contar e testemunhar a produção da criança, ao mesmo tempo em que transforma essa produção em um patrimônio da própria criança, cuja função é a de sustentar e “garantir” a identidade escolar do aluno.

Portanto, o professor é também um historiador, pois ele escreve a história do aluno ao mesmo tempo em que atesta a veracidade da *historie*, ou seja, não apenas do *ver* extrai o *saber*, isto é, do que a criança produz, avalia o quanto sabe ou aprendeu, mas especialmente, *faz ver* aos outros: colegas da criança, outros professores e pais, o *valor* dessa produção. E, por um lado, é esse *valor* que determinará ou assinalará o percurso escolar dessa criança, ou a imagem que terá de si mesma e para os outros; por outro, o valor de sua produção constitui um “entroncamento” delicado, pois a criança não consegue ainda, realizar uma separação entre sua produção e ela própria, na medida em que ela se vê representada na e por sua produção; portanto, o que *vale* diante do olhar do professor, é ela própria e não apenas sua produção. Essa é, precisamente, a imagem da qual falo. E, nesse sentido, pergunto: o que representará essa imagem, seja para a própria criança, seja para seu professor?

Mas voltemos às produções narrativas de Heródoto e Tucídides. É interessante pensar que, por mais que houvesse a defesa por uma primazia do olho ou do ouvido por parte dos narradores, fazia-se necessário um certo deslizamento, qual seja: se, por um lado Heródoto *contava* as histórias que ouvia, ele precisava, por vezes, *ler* as histórias escritas por outros, tanto quanto necessitava *escrever* suas histórias para impedir seu apagamento. Tucídides, por outro lado, *escrevia* as histórias que via, mas também necessitava *ouvir* histórias para poder contá-las.

Trata-se de um movimento pendular importante entre o ouvido e o olho no trabalho do *fazer-criar* e *fazer-ver* do narrador ao leitor. Movimento que caracteriza o processo enunciativo de um sujeito, possibilitado por sua condição de alteridade frente ao Outro, permitindo ao narrador trazer outros discursos, saberes e figuras para compor o texto.

Pensando na relação de primazia entre olho e ouvido existente no texto de Hartog, deparei-me com um texto de Balbo, no qual a relação se dá do ouvido ao olho, quando afirma que “a acústica predetermina e condiciona então toda a representação, compreendida como visual, tátil e acústica: o ouvido, o olho e a mão são por conseguinte três sentidos interessados pela escritura e sua leitura, atividades que necessitam de todos os três”.<sup>231</sup> Para esse autor, a criação da imagem é determinada pelo acústico, ou seja, para ele, há uma primazia do ouvido em relação ao olho.

No que interessa à minha reflexão, não se trata de estabelecermos uma primazia do ouvido ou do olho, senão que de analisar o quanto a função do olhar e da voz coabitam, oferecendo para a criança instrumentos, ancoragem e sustentação necessária de um sistema de significância capaz de organizar a criança em suas produções.

Nesse momento, gostaria de salientar outro aspecto que julgo interessante nessa recorrência aos historiadores gregos, especialmente na figura do *mythos*, a mentira, cuja função é, por um lado, *fazer-criar* e, por outro, produzir e fazer proliferar as narrativas, pois, segundo Hartog, justamente o que produz encantamento e prazer no fato relatado é a presença do *mythôdes*, o que justifica ao narrador valer-se de um discurso mítico como fonte organizadora do prazer.

---

<sup>230</sup> Cf. HARTOG, F. 1999, p. 228.

<sup>231</sup> Cf. BALBO, G. Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos: acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: *Coleção Psicanálise da Criança: coisa de criança*, v.1, n. 7, Salvador: Ágalma, 1991, p.55.

O interessante dessa questão está na criação de um paralelo em relação à criança, pois esta vive em um mundo do faz-de-conta, o mundo do *mythôdes*, transitando em uma relação entre o olho e o ouvido, na medida em que necessita ser olhada e falada pelo outro tanto quanto necessita olhar e falar ao outro de si.

Nesse sentido, ao escrever ou desenhar, a criança representa no traço um universo mítico e ficcional, cujas significações podem ser decifradas, caso o leitor não venha a imbuir-se pretensiosamente de uma capacidade de interpretar a escritura da criança apenas no nível da imaginação, anulando o que do saber dela se faz apresentar e tornando-se ele próprio o leitor, aléxico a essa escritura.

Fazendo-se aléxico, a leitura acontece apenas no nível do conteúdo manifesto das imagens, ou seja, leitura de uma imagem restrita ao universo do “dito”, do enunciado e não do “dizer”, da enunciação. Dizendo de outra maneira, é tomar a imagem como um produto final, restringindo o campo da educação e o trabalho do professor apenas ao nível dos enunciados. Nesta altura, pergunto novamente: Como podem articular-se representação e enunciação no campo da educação? É o tema a seguir, ainda tomando como referência o texto de Hartog.

#### 6.4.1 - *Educação, Representação e Enunciação: Articulações Possíveis*

O efeito de texto referido anteriormente se dá na leitura das “marcas de enunciação”, ou, como diria Authier-Revuz, “nas heterogeneidades marcadas ou não-marcadas”<sup>232</sup>; conseqüentemente, é na enunciação que o sujeito se dá a ver. Nesse sentido, que outros discursos se fazem presentes na produção de uma criança? A quem fala ou escreve uma criança? Quais são as marcas enunciativas que a criança produz no texto que pretende nomear como seu? E mais, que efeitos, a partir de um movimento assintótico, o texto produz na criança, ao ver reproduzido na folha um traço realizado por ela mesma?

Essas perguntas, no mínimo, antecipam a direção de uma possibilidade de resposta à formulação do título: a articulação entre educação, representação e enunciação estará em uma relação direta com a posição ética a partir da qual o professor situa seu aluno: ser pensante/desejante? Em outras palavras, é entrarmos

---

<sup>232</sup> Cf. seção 4 deste trabalho.

no campo das representações do professor: o que representa para esse professor sua “criança-aluno” – seu aluno apenas pensa ou também deseja?

No caso da segunda opção, é poder levar em conta que no traço da letra há um dizer. Ou seja, há um sujeito desejante dizendo algo de si, dando-se a ver ao outro. No momento em que *traça*<sup>233</sup> na superfície de papel um traço, uma letra, o sujeito marca ali algo da sua história, do seu trabalho de fabricação mítica e ficcional do si mesmo, de uma imagem de si, a partir dos traços unários inscritos primordialmente sobre a superfície de seu corpo. De outro modo, o sujeito inscreve sobre a superfície da folha de papel, traços que o representam e que ele oferece ao outro para *serem lidos*, tal como nos dizem Balbo no texto *Escrevo para ser lido*<sup>234</sup>.

Pensar nesse trabalho de fabricação mítica e ficcional representado no traço é tomar o traço desde uma função de especularidade assintótica ao sujeito, ao autor do traço, caracterizando-o como uma diferença estabelecida entre o desejo da criança e a demanda do outro. O traço entendido como inscrição da diferença e, ao mesmo tempo, como fabricação e transcrição da alteridade: um saber suposto e inscrito no olhar desejante e libidinizante do outro, do qual a criança necessita apropriar-se num primeiro momento, para *a posteriori*, reinscrevê-lo e enunciá-lo como próprio.

Tomando de empréstimo as palavras de Balbo<sup>235</sup> e adaptando-as aos meus interesses, pergunto: *serei boa leitora dos desenhos ou narrativas criadas e apresentadas pelas crianças?*

Seguindo essa linha de raciocínio, o que afinal representam a letra ou o traço gráfico na historicização e na constituição do sujeito?

Pensar que o sujeito é constituído no universo simbólico da linguagem e que a escrita é, como nos diz Lacan no seminário 20, “um traço onde se lê um efeito de linguagem”<sup>236</sup>, permite entender a escrita ou a representação gráfica como produto da posição desse sujeito frente ao desejo e ao olhar do Outro.

<sup>233</sup> Estou utilizando o verbo *traçar* em dois sentidos: por um lado, no sentido metafórico de incorporação e apropriação, devoração, uma vez que a criança incorpora sentidos das letras, para poder fazer uso delas; por outro, no sentido literal, de realizar um traço, uma marca sobre a folha de papel.

<sup>234</sup> Cf. BERGÈS e BALBO. *Escrevo para ser lido*. In: *A Criança e a Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 219.

<sup>235</sup> Referência ao texto de BALBO. Do ouvido ao olho [...]. In: *Psicanálise da Criança: coisa de criança*, v. 1, n. 7, Salvador: Ágalma, 1991.

<sup>236</sup> Cf. LACAN, J. *Rodinhas de Barbante*. In: *O Seminário: livro 20: mais ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 164.

Para dizê-lo de outra forma, farei uso da figura assíntota, essa que parte de um ponto e retorna sobre si, como em um movimento de torção, para pensar o traço como uma imagem que antecipa, nesse movimento de retorno, algo da imagem do si mesmo. Traço que, na condição de imagem metafórica do si mesmo, permite ao sujeito dar-se a ver ao outro, ao mesmo tempo em que assinala um certo distanciamento em relação ao outro, através da apropriação de um espaço simbólico de diferença, traduzida como tal a partir da semelhança constitutiva e primordial entre o sujeito e aqueles que exercem para ele as funções parentais. Por outro lado, esse traço representa o movimento de historicização e de identificações do sujeito, através da fabricação inicial de marcas realizadas e inscritas pelo outro no corpo do bebê.

Marcas que, por sua vez, delimitam espaços e circunscrevem zonas diferentes de investimento do outro e que se constituirão nos primeiros objetos-referência ou, suportes imaginários, com os quais o pequeno sujeito irá trabalhar na direção de reinventar sentidos possíveis para um reconhecimento de si. Marcas que podemos identificar como a voz que, representada pelo grito do bebê ou pelo chamado materno, cava o buraco do ouvido, que, no tempo de espera, se faz escuta; marcas como a carícia que, representada pelo aconchego ou pelos cuidados higiênicos, cavam no corpo buracos de diferenças que no tempo do prazer, do desconforto e da fragmentação, produzem no outro surpresa pelas proezas conquistadas, estranhamento pelas diferenças fabricadas e encantamento pelos êxitos alcançados; marcas que, traduzidas em palavras escutadas pelo outro, ao longo do tempo, podem ser transcritas na forma de letras para serem lidas pelo outro:

$$\begin{array}{ccccccc}
 & & & & \textit{proferida} & & \\
 & & & & & & \\
 \textit{palavra inscrita} & \Leftrightarrow & \textit{palavra} & < & & & \Leftrightarrow & \textit{palavra lida.} \\
 & & & & \textit{escutada} & & & 
 \end{array}$$

Nesse sentido, e seguindo Lacan no texto em que diz que “a função do que se lê é reler-se”<sup>237</sup>, ao escrever ou desenhar o sujeito vê a si mesmo representado na produção gráfica, ou seja, penso que os momentos de produção gráfica podem constituir-se metafóricamente em tempos de reatualizações da função do espelho,

<sup>237</sup> Cf. LACAN, 1985, p.39.

no qual o grafismo trata da produção, da criação de imagens que, inseridas em um sistema de significância e lidas em uma série ou cadeia metonímica, podem exercer uma função especular de reconhecimento do si mesmo. A imagem criada a partir dos traços devolve ao sujeito a mensagem que recebeu de forma invertida do Outro. Ou seja, é pensar que, ao produzir graficamente, o sujeito vê a si mesmo e, portanto, dá a ver ao outro a imagem que tem de si.

Nessa direção, Enriquez possui um texto muito interessante no qual aborda as questões relativas à criação de formas ou fabricação de imagens como contendoras do que classifica como “hemorragia psíquica e pulsional”<sup>238</sup>, por onde escorreria toda a energia libidinal do sujeito. A autora assinala uma certa exigência de figurabilidade, de formatação da angústia como um processo de defesa contra a própria angústia. Isso que denomina então como *escritura representativa* é um processo criador de uma ancoragem entre o corpo e a letra através do ato da escrita realizado por um gesto da mão.

Para essa autora, o ato de escrita faz passar traço e representação para o psiquismo, constituindo-se em um trabalho psíquico de fixação, constitutivo de traços mnêmicos. Segundo ela, “toda formatação é, aliás, o primeiro momento necessário para a constituição de uma posição subjetiva em um processo de identificação e de historicização.”<sup>239</sup> Mais adiante ela afirma que “a *escrita representativa*, inscrevendo a palavra, cria a imagem, presentifica a coisa e sua representação. Parece que aqui não se passa da imagem de coisa à imagem de palavra, mas que, pela palavra, reencontra-se a coisa: a coisa corporal e a coisa do mundo”.<sup>240</sup> (grifo do autor).

A partir daí, podemos pensar no efeito da escrita ou do desenho como possibilitadores ou obstaculizadores para um sujeito naquilo que de sua imagem já está constituído ou que está por ser reconstruído do si mesmo. Digo reconstruído, levando em conta que, se o traço representa de certa forma o sujeito, ele pode, também, servir a esse sujeito como suporte, como referência na condição de imagem especular que, assintoticamente e sob o reconhecimento e sustentação do olhar e do desejo do Outro, através de um trabalho mimético de reconstrução e reinvenção de

---

<sup>238</sup> Cf. ENRIQUEZ, Micheline. *Nas Encruzilhadas do ódio: – paranóia – masoquismo – apatia*, São Paulo: ed. Escuta, 1999. “Hemorragia psíquica” trata-se de uma expressão da autora, da qual faço um uso simplesmente metafórico para designar um certo transbordamento libidinal, cuja contenção ficaria a cargo das próprias imagens.

<sup>239</sup> Id., *ibid.*, p.169.

<sup>240</sup> Id., *ibid.*, p.176.

sentidos, possibilita ao sujeito o reconhecimento e a reconstrução de traços do si mesmo.

Não é à toa que as crianças, em seus momentos iniciais de alfabetização, necessitam transvestir as letras com caras e bocas, com vida e sentido, humanizando-as, na tentativa mimética de poder criar traços identitários, passíveis de reconhecimento, tecendo uma ancoragem do corpo às letras, já que o corpo foi a superfície inicial de inscrições de letras – letras simbólicas marcadas pelo Outro através de seus representantes reais, os cuidadores iniciais do bebê.

Retomando algumas figuras propostas por Hartog, ao grafitar, a criança assume a condição de um *agrimensor*, avaliando, mensurando tanto as medidas relativas aos espaços geográficos e físicos, quanto aquelas relativas ao tempo transcorrido entre os fatos e acontecimentos. Sua função é a de enviar as letras inscritas inicialmente em seu corpo, agora reinventadas e reescritas, para a superfície da folha de papel, numa tentativa metafórica de simbolização. Da condição de agrimensor, a criança é também *rapsodo*, agente de ligação, aquele que costura os espaços entre si, utilizando a linguagem como liame, isto é, como ponto de ligação entre o seu desejo e o olhar demandante do outro.

Imbuída dessa condição, a criança trabalha na direção de costurar as letras ou os sentidos das letras umas às outras para, ao final, ver seu dizer sendo lido e reconhecido pelo outro. Se o prazer do agrimensor está em proferir que as mensurações são realizadas por ele, o prazer da criança está em ver-se reconhecida pelo outro em suas produções.

Portanto, a questão é pensar na produção, seja ela gráfica ou pictórica, como função assintótica ao sujeito. Nesse sentido, é interessante observarmos as reações de júbilo, surpresa e encantamento de uma criança frente a produções exitosas, como também, medo, angústia e um sentimento de “mortificação humilhante”<sup>241</sup> diante de supostos fracassos ou enfrentamentos com o *não-saber*. Sentimento esse que pode comprometer e obstaculizar efetivamente a produção da criança, na ordem de um *não-saber*, caracterizando os tão conhecidos: *problemas de aprendizagem*.<sup>242</sup>

Tratar-se-ia, na questão da aprendizagem e, desde a perspectiva do aluno, de *aprender sobre o que o outro deseja de mim, para poder representar-me na*

<sup>241</sup> Expressão apresentada por RODULFO, Ricardo. In: *Dibujos fuera del papel – De la caricia a la lectoescritura en el niño*, Bs. As.: Paidós, 1999, p. 23.

<sup>242</sup> Ver seção 9.



*escrita e deixar-me ser lido/visto pelo outro?* E, desde a perspectiva do professor, de corroborar com a posição de Santo Agostinho, quando afirma que, ao ensinar estamos, ao mesmo tempo, “aprendendo” sobre o que o outro quer saber?

Como, pois, pensar as relações e posições que professores e alunos ocupam na cena escolar? Que imagens um constrói do outro e como representam-nas para si? Para pensar sobre isso, vejamos no que podem contribuir algumas figuras mitológicas propostas por Hartog, da obra referida anteriormente.

#### 6.4.2 - Do mito: Outras Inscricões

Especificamente na relação ensino-aprendizagem, a posição do outro – o professor – parece ser a de possibilitar ou mesmo garantir a realização de um movimento pulsional, assintótico à criança, devolvendo-lhe uma determinada imagem de aluno, da mesma forma que a criança também devolve assintoticamente ao adulto uma determinada imagem de professor. O produto dessa relação especular entre professor/aluno recai diretamente no processo ensino-aprendizagem, possibilitando-a, dificultando-a ou até mesmo impedindo-a, algumas vezes.

Mas, além dessas relações especulares, trata-se de pensarmos também nas posições discursivas oferecidas pelo outro e ocupadas pela criança em direção à fabricação de uma representação possível do si mesmo, utilizando-se do grafismo como instrumento para essa fabricação.

Sendo assim, no texto desenhado ou escrito, a criança assume várias posições discursivas, inserindo-se na história como o personagem principal, tanto na condição de agrimensor quanto de rapsodo e, nessa fabricação de lugares e nomes, o que está em jogo é algo da ordem de uma recriação, de uma reinvenção mítica e ficcional do si mesmo. Fabricação que transita não apenas nas medidas espaciais, mas também nas temporais, como bem o demonstra a composição de Chico Buarque e Sivuca, intitulada *João e Maria*, cujos fragmentos dizem assim:

[...] agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês [...]  
[...] agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz [...]  
[...] finja que agora eu era o seu brinquedo [...]  
[...] agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim [...]

A criança, no papel do narrador, pode transitar com muita mobilidade não apenas entre as marcas enunciativas, figurando-se como eu, tu, ele, nós, como também por entre os tempos passado, presente e futuro, condensados todos no tempo de existência da criança. Trata-se de uma produção discursiva que representa, através do *mythôdes*, o trabalho de simbolização das perdas do que lhe é conhecido, relativo ao seu universo infantil, rumo a um futuro e desconhecido universo adulto, antecipado no tempo presente e que por isso causa angústia e, ao mesmo tempo, expectativas frente ao que a espera (ou esperam dela).

Dizendo de outra forma, é bem interessante pensar na mão, no lápis, na folha e no próprio traço, por um lado, como instrumentos e, por outro, como continentes necessários à fabricação de uma borda, de um limite entre o interno e o externo, entre o eu e o outro, servindo o ato da escrita para a fabricação de imagens ou *criação de formas*, como nos diz Enriquez<sup>243</sup>, na direção de uma reinvenção e recriação de sentidos possíveis, aos quais o sujeito pode reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro.

Nesse trabalho de *formatação*, ou podemos dizer de *representação*, o traço sustentado pelo olhar e pela voz do outro representa, em um primeiro momento, um prolongamento do próprio corpo da criança, inscrevendo-se num movimento pulsional e inicial de auto-centração, para posteriormente imprimir um movimento de descentração absolutamente necessário, possibilitando ao narrador uma mobilidade e uso das marcas enunciativas, essas que falam de si, para deslocar-se no texto criando, como efeito, o que Hartog<sup>244</sup> assinala como sendo a função do texto traduzida pela possibilidade de “[...] ‘sair’ do texto para reencontrar as lutas reais”.<sup>245</sup> (grifo do autor). É pensar em um movimento inicial, a partir do qual a criança deve entrar no texto como um amálgama, para posteriormente sair dele, olhando-o de fora, de uma outra forma.

Retomando o texto de Hartog, especialmente em relação às figuras por ele apresentadas para analisar o processo de enunciação, destaco alguns fragmentos para traçar um paralelo entre essas figuras e a posição da criança confrontada a um modo de representação de si, através de sua produção gráfica.

---

<sup>243</sup> Cf. ENRIQUEZ, 1999, sobre a *escritura representativa*.

<sup>244</sup> Em relação a Authier-Revuz, acredito trata-se a proposição de Hartog, de uma outra forma de pensar e situar a posição do sujeito da enunciação. Cf. seção 4.

<sup>245</sup> Cf. HARTOG. As histórias como representação. In: *O Espelho de Heródoto*, Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999, p. 318.

Utilizando primeiramente a figura da *diferença*, o autor assinala: “dizer o outro é enunciá-lo como diferente”<sup>246</sup>; entretanto, essa enunciação só é possível a partir de dois termos, ou seja, de uma relação entre “a” e “b”. A *diferença* passa a ser significativa no momento em que é captada no sistema da língua e da escrita ao poder ser falada ou transcrita. Trata-se de inscrever o mundo que se conta no mundo em que se conta, ou seja, trata-se de um problema de tradução, no qual o narrador aponta e traduz a diferença, tomando a figura, que o autor chama de *inversão*, em que a alteridade se transcreve como um antipróprio, como uma maneira de transcrever e conferir visibilidade à alteridade. *Inversão* é uma “ficção que faz ver e que faz compreender: trata-se de uma das figuras que concorrem para a elaboração de uma representação do mundo”.<sup>247</sup>

A terceira figura designada como *comparação* é, segundo Hartog, “[...] uma maneira de reunir o mundo que se conta e o mundo em que se conta, passando de um ao outro [...], no entanto, para que a *comparação* tenha efeito, convém que o segundo termo pertença ao saber compartilhado pelas pessoas a quem se dirige o viajante”.<sup>248</sup> Caso a *comparação* refira-se a mudanças de registros, pode dar-se por transposição, aproximação ou transferência, construindo possibilidades de fabricação de novos paralelos, nos quais o narrador dá mostras de seu saber ao leitor, ao mesmo tempo que o libera os ouvintes ou leitores para que eles próprios construam paralelos ainda mais satisfatórios. Leve-se em conta que paralelos são ficções que fazem crer ao leitor como se ele estivesse lá, porém dando a ver outra coisa.

Segundo o autor, “[...] o paralelo repousa sobre o jogo de quatro termos, associados dois a dois: *a* é para *b* o que *c* é para *d*. Dito de outro modo, a comparação, tomando emprestada a fórmula da *analogia*, faz-se, se posso assim dizer, visão analógica”.<sup>249</sup> A *analogia* representa a quarta figura dos procedimentos narrativos, na direção da construção de um conhecimento. Portanto, tecida do mundo em que se conta, a comparação faz ver, passando daquilo que se vê ao que não se vê, do conhecido ao desconhecido, do manifesto ao escondido.

---

<sup>246</sup> Id., *Ibid.*, p. 229.

<sup>247</sup> Cf. HARTOG, F., 1999, p. 231.

<sup>248</sup> Id., *Ibid.*, p. 240.

<sup>249</sup> Id., *Ibid.*, p. 244.

Dois pontos me parecem importantes de salientar: por um lado, podemos perceber, tanto por meio das ficções que fazem ver, quanto das ficções que fazem crer, a extensa mobilidade que apenas o narrador principal possui, sendo ele a figura central do texto. O narrador é o que “conhece os espaços e sabe os nomes”.<sup>250</sup> Pode dispor, portanto, das marcas enunciativas para ocupar todas as posições discursivas na direção do *fazer-crer* e do *fazer-ver* ao leitor. Por outro, penso que é precisamente esse o trabalho que as crianças se impõem na fabricação de uma versão do si mesma, comparando seu universo ao do adulto, buscando Analogias e ao mesmo tempo tecendo diferenças; invertendo papéis ou transvestindo-se de todos os personagens, situação na qual em um momento é o herói e no outro passa a ser o bandido, atribuindo-se licença e poder sobre a vida e a morte de si e dos outros personagens. Ou seja, as crianças fabricam uma imagem do si mesmo, uma representação possível do si mesmo, constituindo suas marcas de enunciação para fazer-se crer, sendo reconhecida e dando-se a ver ao outro.

É precisamente nesse ponto, que considero fundamental a posição e a forma de intervenção do professor, a partir da qual, por um lado, poderá também ele ocupar posições diferentes e dinâmicas, estabelecendo uma relação dialética de presença e ausência entre ele e seu aluno, possibilitando-lhe a mobilidade necessária entre saber e não-saber, na construção do conhecimento dele próprio e de seu aluno. Por outro, o professor pode reconhecer no aluno esse trabalhoso processo de reconstrução e ressignificação de uma representação do si mesmo, de construção ou reconstrução de uma ficção do si mesmo, na qual ele – professor tem – participação e, ao qual uma criança está submetida, especialmente em se tratando de sua entrada na escola, pois, como diria Philippe Julien<sup>251</sup>, trata-se da passagem de um espaço singular, o da família, para um espaço coletivo e social, o da escola. Por isso, é necessário ressignificar-se e ressituar-se nesse outro espaço, trabalhando a inserção ou inscrição da criança e sua identidade/imagem nesse outro espaço. Trata-se de um espaço no qual a criança terá que fabricar uma *letra* que a represente.

---

<sup>250</sup> Id., Ibid., p. 346.

<sup>251</sup> Esse autor refere-se, na realidade, à passagem adolescente como passagem do singular ao social, mas cuja idéia tomo emprestada, para pensar tanto o trabalho de inserção da criança na escola como uma passagem de um espaço a outro. Cf. JULIEN, Philippe. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

De qualquer maneira, não é um trabalho simples para a criança, nem tampouco o é para o professor. É preciso levar em conta que a imagem é uma borda, um continente ou como diria BAVCAR, imagem representando incontínências do visual<sup>252</sup>, que necessita de um olhar que a recorte, que crie bordas. No seu interior, existe um universo de representações que, segundo Piaget, não estão dadas *a priori*; ao contrário, foram trabalhosamente construídas e, para esse trabalho, é necessária a presença do outro/Outro.

Nesse sentido, percebemos que não há apenas dois lugares: o do professor e do aluno; há também o espaço da família, do qual a criança “sai”, e o espaço da escola, no qual a criança “entra”. Portanto, qual será a função da escola na relação professor/aluno e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem?

Acredito que a escola ocupa, propriamente, o lugar da alteridade, ou seja, é o espaço escola que realiza a operação de tradução das expectativas e demandas entre o social e o individual e entre o professor e o aluno. Penso a escola como o lugar terceiro nessa relação individual/social, professor/aluno. Ou, como diria Homi Bhabha<sup>253</sup>, trata-se de um *entre-lugar*, de uma fronteira que une e, ao mesmo tempo, possibilita a passagem e a circulação entre dois espaços: da família para o social, do professor para o aluno, da tradição para a modernidade.

Neste ponto, lanço a seguinte questão para reflexão: o quanto nos deixamos *fazer-criar* ou *fazer-ver* pela criança, reconhecendo em sua produção formas de representação de um saber que lhe é próprio?

Poder ler as marcas significantes implicitamente inscritas no texto de uma criança é possibilitar a ela um reconhecimento de si e a possibilidade de não parar de nele se escrever.

Trata-se, pois, seguindo Lacan no seminário 20, “de saber o quê, num discurso, se produz por efeito da escrita”<sup>254</sup>, ou ainda, trata-se de pensar um modo de subjetivação a partir de uma forma de representação de si que deixa marca: a marca *da letra na letra* – a letra de si.

Como afirmei na apresentação, esta pesquisa está dividida em dois grandes momentos: o primeiro, caracterizado pelas reflexões e formulações teóricas acerca dos aspectos singulares do sujeito, relativo aos modos de constituição/construção

<sup>252</sup> Cf. BAVCAR, E apud TESSLER, E. Cegos conduzindo cegos. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS*: catálogo. Porto Alegre, ago./set. 2001, p. 19.

<sup>253</sup> Cf. BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

<sup>254</sup> Cf. LACAN, 1985, p.47.

das imagens tanto subjetivamente, quanto cognitivamente, o qual encerro, mas passo a utilizar como base e eixo central do segundo momento, caracterizado como o espaço coletivo ou social do sujeito, que é sua entrada na escola, com seu respectivo processo ensino-aprendizagem.

Para fazer essa passagem, utilizo a categoria de Homi Bhabha<sup>255</sup>, denominada por ele como *entre-lugares* para, com ela, pensar os lugares fronteiriços com os quais os sujeitos constantemente são confrontados, e não apenas em relação às demandas da modernidade, mas no próprio movimento de constituição humana. Trata-se de jogos de posições: ser professor ou terapeuta, ser criança ou ser adulto; ajudar e sustentar a construção de um infantil em seu aluno ou viver seu próprio infantil projetado e amalgamado a ele; ensinar ou transmitir; ver ou olhar; interpretar ou decifrar; saber ou não saber.

*Entre-lugares* também presentes no universo semântico e discursivo, especialmente relativo à interdisciplinaridade, tal como a proponho nesta pesquisa. As fronteiras entre os campos de conhecimento e como articulá-los, construindo um terceiro lugar, é a tarefa a qual me proponho realizar na próxima seção.

---

<sup>255</sup> Cf. BHABHA, Homi. Op.cit. 1998.

---

## 7 – DO NÃO ESTABELECIDO A UM ENTRE-LUGARES

---

Vivemos, atualmente, a era da imagem, numa emergência de produtividade, rapidez e eficiência, numa verdadeira era dos *fast food*, de preferência concentrando, a um só tempo, família, felicidade e nutrição, tal como nos propõe (ou impõe), a imagem da marca do McDonald's<sup>256</sup>, sobre a qual retornarei mais adiante.

Pergunto: trata-se na modernidade, de uma *falência da representação* ou *perda das identidades*, porém no sentido de possibilitar uma nova era de reconstruções e ressignificações referentes aos lugares e posições de cada um na rede social a qual pertencemos? Dizendo de outra forma, será que não vivemos, hoje, a necessidade de compreendermos os novos processos de identificações em curso, por conta das novas demandas da modernidade?

Se, tal como nos propõe Lacan, a identificação refere-se à *transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem*<sup>257</sup>, qual será a imagem ou as imagens que nos são oferecidas na contemporaneidade?

Copérnico, Darwin e Freud foram os responsáveis pela produção das três grandes feridas narcísicas da Humanidade, a saber: o primeiro, rompendo com o geocentrismo, afirmou que não era a Terra, mas o Sol, o centro do Universo; o segundo, rompendo com o antropocentrismo, afirmou que nós, seres humanos, não fomos criados à imagem e à semelhança da perfeição de Deus-Pai, Todo-Poderoso, Senhor e Criador dos Céus e da Terra, mas somos apenas e, simplesmente, uma espécie evoluída dos macacos; e, como se não bastasse, surgiu o terceiro – Freud – afirmando que nós, humanos, não somos seres autônomos, donos de nós mesmos, mas ao contrário, dependemos de um outro, e, o que é pior, de um Outro, instância essa relativa à ordem simbólica da linguagem e da cultura, ou seja, trata-se de um

---

<sup>256</sup> Referência à obra de FONTENELLE, I.A. *O Nome da Marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*, São Paulo: Boitempo, 2002.

<sup>257</sup> Cf. LACAN. *O Estádio do Espelho*. In: *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998, p. 97.

Outro que pertence ao universo do inconsciente, sobre o qual não temos *domínio*; ao contrário, somos determinados por ele.

Haja análise para dar conta de tamanho *rombo* no nosso desejo de sermos únicos, perfeitos e donos de todo saber e poder. Mas parece que não tem jeito! Teremos de aprender a conviver com essas feridas narcísicas, para podermos suportar nossas faltas constitutivas e primordiais, a partir das quais ficamos sabendo que não somos os únicos, não sabemos e tampouco podemos tudo, ou seja, não somos perfeitos.

Essa *tomada de consciência* é o que na psicanálise chamamos de *operação da castração* e trata-se, precisamente, da entrada em exercício do Nome-do-Pai, ou seja, do exercício da função paterna, responsável pela instituição do corte, da separação na relação inicialmente dual entre o bebê e quem exerce com ele as funções maternas.

Essa operação<sup>258</sup> produz na relação dual, uma diferenciação entre o bebê e o outro semelhante, fator que justamente possibilita ao bebê vir a saber sobre quem é, e, a partir daí, poder constituir uma imagem de si mesmo e, portanto, sua própria identidade: “eu sou o fulano(a) de tal...”

Sendo assim, por mais fatídica e catastrófica que possa representar essa ferida narcísica e, pois, a constatação de sermos castrados, incompletos e, portanto, seres em constante falta simbólica, é precisamente graças a essa constatação, que podemos ir em busca de preenchermos aquilo que nos falta e de seguirmos fazendo escolhas, mudando de objetos, procurando outros companheiros(as). Enfim, sermos castrados é a condição da qual necessitamos para podermos não estar sempre no mesmo lugar; que seria um lugar de completude, de êxtase e de gozo. Graças à operação primordial da castração, podemos estar sempre em busca do novo, criando e produzindo o diferente. Mas aí deparamo-nos com alguns paradoxos.

Em primeiro lugar, se, por um lado, somos, constitutiva e estruturalmente falando, seres em falta e castrados, por outro, a modernidade na qual vivemos exige cada vez mais de nós, sujeitos humanos, para que sejamos completos e possamos dar conta de tudo, de uma forma o mais rápida, eficiente, e inteligente possível e, de preferência, que possamos estar sempre de bom humor e felizes.

---

<sup>258</sup> Interessante que o próprio termo *operação* indica, na Medicina, uma incisão, um corte para curar, transformar ou alterar algo.



Nesse sentido temos, por exemplo, o campo da informática dizendo-nos: *com este computador marca tal, de última geração, você terá o maior alcance de informação e comunicação, conectando-se com todos os segmentos e pontos do planeta, em questão de segundos, sem sair de casa!*

No campo da medicina, existem os remédios que nos *livram* de sentirmos tristeza, angústia e depressão, ou mesmo aqueles que libertam nosso pequeno filho de sua terrível *síndrome da hiperatividade com déficit de atenção*, porque, afinal, é isso que lhe causa problemas na escola.

No setor alimentício, temos os vários *fast-food*, que nos dizem: *aqui, vocês terão o lanche mais gostoso, mais rápido, num momento de extrema felicidade e harmonia junto com seus familiares, que poderão desfrutar, enquanto se alimentam, do prazer e do conforto de nosso parquinho de diversões!*

E em relação à moda, então: *use o batom tal, o sapato tal e a bolsa marca tal, que terá o reconhecimento que merece em tua profissão, meu caro professor!* Obviamente que o preço a pagar por tal imagem é em nada módico; a saber, uma simples bolsa marca tal, pode variar de R\$ 400,00 a R\$ 1.500,00, mas o quanto vale uma imagem, afinal de contas?

Trata-se de oferecimentos e promessas de completude e felicidade, diante dos quais poderemos estar “livres” da sensação de falta primordial e simbólica que, apesar de ser um fator constitutivo e estruturante, produz em nós *tanta angústia*.

Em segundo lugar, se, por um lado, vivemos em uma época de abertura de fronteiras, tanto culturais, quanto políticas, a partir das quais os cidadãos têm plenos direitos de vez, voto, passagens e deslocamentos territoriais, em que todas as culturas e suas diferenças podem conviver mais próximos, seja pessoalmente ou via internet; por outro, e precisamente por conta desse hibridismo cultural, social e político, vivemos um momento em que não há mais polaridades primordiais em relação às identidades, ou seja, faz-se necessária a construção de novas identidades para os sujeitos desse novo milênio.

Dizendo de outra maneira, trata-se, por um lado, de um certo apagamento das diferenças, em que todos devem ser de tal ou qual modo, vestir tal ou qual roupa, educar seus filhos de tais ou quais maneiras – aliás, manuais para isso, é o que não falta no mercado, especialmente porque os pais estão “desautorizados” a serem os pais da tradição, eles devem ser os pais da modernidade. Sendo assim, muitos pais, em nossos consultórios, ao serem questionados sobre sua história, nos

dizem coisas do tipo: *como assim, ensinar ao meu filho os jogos e brincadeiras que eu fazia com o meu pai ou meus irmãos? Por quê? ...Isso é importante para ele? ... Para quê?... Aaahh!... eu acho que não! Afinal, eles querem esses brinquedos modernos...computador, RPG..., enfim.* Por outro lado (e por sorte), não podemos apagar totalmente o passado; há sempre um resto que retorna.

Bhabha, em seu livro *O local da cultura*, nos fala que sempre “ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição”.<sup>259</sup> Para este autor, vivemos atualmente num *entre-lugar*, que é, precisamente, a relação entre as subjetividades originárias e a zona de articulação das diferenças culturais. Segundo ele, trata-se esse entre-lugar, de um terreno necessário à elaboração de estratégias para a construção de novas formas de subjetivação, à revelia da demanda da contemporaneidade. É um lugar de instabilidade e de angústia, quiçá, de transição. Tratar-se-ia nesta época, de uma quarta ferida narcísica da Humanidade? Digo isso no sentido de não sermos apenas transformados em meros objetos de consumo, mas de sermos totalmente manipulados e determinados pelo mercado político e econômico-social?

Mas há, nisso tudo, um interessante paradoxo: se, de uma parte, existe todo um imperativo social de emergência e urgência no alcance de eficácia, rapidez e felicidade, por outra, o desenvolvimento humano continua seguindo os mesmos passos, e seqüências gradativas do tipo: um bebê ainda precisa primeiro sustentar a cabecinha, para depois ficar de pé; precisa primeiro brincar com a colher, para depois saber alimentar-se sozinho; precisa primeiro saber-se diferente do outro para depois saber sobre si mesmo; e, por mais que se façam embriões em laboratórios, os bebês ainda necessitam do olhar humano, do toque humano e da voz humana para poder desenvolver-se como um humano e, de preferência, como um sujeito desejante; aliás, as babás continuam a ser, simplesmente, humanas.

Sabemos dos efeitos catastróficos quando uma criança não é criada como um ser humano e desejante; dos efeitos iatrogênicos de um não-olhar; de um não-tocar; de um não-amar; dos efeitos obnubilatórios que os pais podem produzir nos seus rebentos quando não sabem o que pedir ao seu bebê; quando não sabem o que esperar de sua criança; quando não podem brincar ou sentir prazer, orgulho e nem ao menos surpreender-se com as aquisições de seus descendentes; Sabemos

---

<sup>259</sup> Cf. BHABHA, H., 1998, p.21.

também dos efeitos absolutamente desorganizadores que pode produzir um excesso de racionalização, quando os pais não se autorizam mais a interditar ações que considerem inadequadas, impróprias ou incabíveis, dizendo um simples **não** ao seu filho, sem ter que justificar e dar uma explicação *convincente* do porquê do não, assim como foi para ele, seu pai, quando ainda era pequeno, ou para seu avô, seu tataravô, etc.

Sabemos também dos efeitos desfiliatórios que se podem produzir em um filho, quando a um pai não lhe é mais permitido transmitir os valores que determinaram e constituíram as muitas gerações de sua *família*, pois o que deve ser transmitido agora são os valores da nova era, do novo milênio.

E sabemos desses mesmos efeitos sendo produzidos nas escolas, em relação aos professores, que, desalojados de seus lugares originários, não são mais os detentores do saber, uma vez que, hoje, quem sabe é a mídia, é a ciência, é o mercado financeiro. Além disso, os professores estão, efetivamente, em uma condição simbólica, imaginária, realmente *mal paga* e, conseqüentemente, *mal reconhecida* em suas posições sociais.

E mais, com a lei da inclusão, essas *outras* diferenças, sobre as quais já antes, *nós, professores, não sabíamos nada, pois sempre foi um saber específico do campo clínico, por que agora, de uma hora para outra, devemos sabê-las?* No tempo antigo dos gregos, essa diferença era resolvida rapidamente: ...era jogada ribanceira abaixo!

*Não sabemos nada sobre essa diferença*, nos dizem angustiados os professores. Então, como lidar com ela? O que fazer com ela? Como suportar nossa própria inconsistência e incompletude, para podermos respeitar a diferença do e no outro? Como gerenciarmos nossa própria castração e suportarmos uma suspensão em nosso próprio saber?

*Aahhh!.. se não fosse esse problema... certamente eu poderia ser um (pai, mãe, professor..) maravilhoso..!* Isso é o que podem pensar ou dizer muitas pessoas. Sim, porque apesar de sabermos que nenhum ser humano é igual ao outro, e, por mais que vivamos o apelo da contemporaneidade, de apagamento dessas diferenças constitutivas, a *diferença* provocada pela patologia ou pelo problema de uma criança consegue produzir nos professores um desconforto muito grande. A questão é: o que produz tamanho desconforto? É o fato de o professor não saber sobre a patologia ou sobre os efeitos imaginários que a “patologia” pode produzir nele

mesmo? Ou será o fato de o professor não poder saber sobre o que sabe um sujeito que *tem* essa diferença?

Retomando o assunto da operação da castração, quantas denegações nos obrigamos a produzir para driblarmos nossa própria incompletude! Mas, afinal, o que deve ser incluído: a criança, a patologia, a diferença ou nossa própria condição de sujeitos castrados e incompletos, para podermos suportar a necessária suspensão de um saber? Somente a partir de uma suspensão no *saber*, podemos incluir algo do *saber* do outro e, apenas a partir deste momento que um sujeito, naturalmente e constitutivamente **diferente**, poderá ser incluído, para tornar-se também um agente ativo, desde sua condição de sujeito da enunciação e não apenas do enunciado.

Até agora falamos do trabalho do adulto em relação à criança. Mas, e a criança? Qual o trabalho que ela deve e pode realizar para integrar-se ao mundo e responder às demandas dos adultos?

Toda criança, para poder lidar com as demandas que o outro lhe endereça, sejam os pais, os professores ou o social, usa como recurso, o brincar. Nesse sentido, através do faz-de-conta, dos brinquedos que arma, das cenas lúdicas que organiza, sozinha ou com seus pares, representa situações que dizem respeito ao seu cotidiano. Dizendo de outra maneira, em seus brinquedos, ela trabalha para reencenar as relações de si em sua história, trazendo o passado, que ainda lhe é muito recente, articulando-o com o futuro, que ainda está muito distante, num momento do aqui e agora, em que ela *ainda* é criança, mas que *um dia* deixará de ser.

Por isso, o brincar é um assunto muito sério, pois, através dele os pequenos sujeitos conseguem elaborar, fabricar e reconstruir os sentidos que recebem do outro/Outro.

Benjamin também valoriza o brincar, afirmando, inclusive, que “todo hábito entra na vida como brincadeira”.<sup>260</sup> Nessa direção, para pensar a questão da produção de semelhanças e diferenças, que uma criança necessita para reconstruir os sentidos que vêm do outro, o referido filósofo incorpora o conceito de *mímesis* em sua filosofia da linguagem, a partir das concepções aristotélicas, assunto já amplamente debatido na seção 5 desta pesquisa.

---

<sup>260</sup> Cf. BENJAMIN, W. Brinquedos e Jogos. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Summus, 1984, p. 75.

Sendo assim, talvez possamos concordar com Deleuze quando, na sua obra *Diferença e repetição*<sup>261</sup>, apresenta-nos a idéia de que a diferença seja o *verdadeiro começo*, ou dizendo de outra forma, é pensarmos na diferença não apenas como sendo um fator constitutivo e estruturante no desenvolvimento, mas fundamentalmente um fator determinante no processo de construção do conhecimento.

Para corroborar essa idéia, podemos levar em conta, por exemplo, os princípios sócio-históricos de Vygotsky<sup>262</sup>, especialmente os relativos à zona de desenvolvimento proximal, na qual as aprendizagens são desencadeadas precisamente a partir das relações com os pares, no que o autor considera como processos de elaboração compartilhada. Ou seja, aprendizagens desencadeadas a partir das relações de semelhança e de diferença ou, poderíamos dizer, da *fabricação* das semelhanças e das diferenças, proporcionada pela atividade mimética que as crianças realizam entre elas, com a sustentação, convocação e acompanhamento do adulto. Sendo assim, a criança imita, porém reconstruindo sentidos e não apenas incorporando-os.

Todas as formulações construídas até esse momento referem-se, de uma certa maneira, à constituição de espaços e modos de subjetivação; trata-se de recursos de produção, fabricação e reconstrução de imagens do si mesmo, ou seja, de relações identitárias constituídas pelas vias especulares, escópicas e imaginárias, porém sustentadas pelas relações simbólicas com o Outro, representado pelos outros semelhantes: pais, amigos, professores.

Mas vejamos: estamos novamente em um paradoxo: se, por um lado, é fundamental que convivamos com nossos pares, por outro, justamente à medida que nos deparamos com nossos diferentes pares, somos confrontados novamente com nosso próprio narcisismo. Daí surge a pergunta fatídica: como podemos nos identificar com esse que é tão diferente de nós? Com a criança que tem Síndrome de Down? Com aquele que tem paralisia cerebral? Com o negro? Com o loiro? Com o hiperativo? Com o agressivo?

O assustador de tudo isso é que se trata, na contemporaneidade, de uma tal objetualização do ser humano, que ele passa a ser reconhecido **apenas** pelo que *tem*, seja por suas condições constitutivas (portador de patologias, raça, características pessoais, etc) ou por aquilo que possui materialmente (carro, roupas de marca,

---

<sup>261</sup> Cf. DELEUZE, G., *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

<sup>262</sup> Cf. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

etc). Ou seja, o sujeito é reconhecido pelo *objeto que representa*, e não mais pelo ser que é ou que pode *vir a ser*.

Nesse sentido, *ser ou não ser* pode ser uma mínima, porém fundamental diferença.

Se, tal como nos diz Bhabha a partir da concepção de Heidegger, segundo a qual “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”<sup>263</sup>, em contrapartida, o novo milênio parece que busca incessantemente eliminar as fronteiras; eliminar, portanto, as diferenças, não apenas territoriais, objetais ou humanas, mas também temporais, promovendo uma ruptura entre a tradição e a pós-modernidade.

Nesse sentido, o autor afirma que “nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’<sup>264</sup> (grifo do autor); afirmação pesada e contundente, que nos coloca na berlinda de nossa própria existência, numa luta feroz contra o imperativo da contemporaneidade e, portanto, num eterno *entre-lugar*: entre o *ser* e o *ter*, entre a tradição e o multiculturalismo, entre o antigo e o moderno.

E, se, por um lado, esses *entre-lugares*, como nos diz Bhabha, referem-se a um terreno para fabricação, invenção ou reinvenção de novas identidades para o sujeito pós-moderno, por outro, a contemporaneidade exige uma contraposição entre a tradição e a representação da diferença, na medida em que a tradição busca preservar o mesmo, porém muitas vezes ao preço de causar a morte do diferente, como verificamos nos casos extremos dos povos sérvios, muçulmanos ou no tempo de Hitler, com a tentativa de manter a “pureza” e a hegemonia de uma raça.

Segundo Bhabha, não há mais polaridades entre as identidades e, para pensar essas questões, o autor traz à cena a metáfora da escada, como uma “passagem intersticial entre as identidades fixas”<sup>265</sup>, não apenas possibilitando a circulação de um polo a outro, como evitando a fixidez em cada extremidade da escada, de *polaridades primordiais*. Ou seja, a escada representa figurativamente a possibilidade da circulação da diferença e, portanto, do hibridismo cultural.

---

<sup>263</sup> Cf. BHABHA, H. *O local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 19.

<sup>264</sup> Cf. BHABHA, H. 1998, p. 19.

<sup>265</sup> Id., *ibid.*, p. 22.

Mesmo na preservação da tradição, o autor afirma que, para preservá-la, é necessária uma constante reencenação do passado, porém, diz ele, que, a cada reencenação, a cada repetição do passado, o sujeito nunca repete, nunca reencena exatamente o mesmo; há, nesse movimento, a injeção e a circulação de outras temporalidades culturais. Destaco, a seguir o que julgo ser uma importante citação desse autor:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os 'limites' epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. Isto porque a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos. É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual 'algo começa a se fazer presente' (grifo do autor).<sup>266</sup>

A palavra *fronteira*, em latim diz-se "limes", e comporta em si, vários outros significados, a saber: borda, limite, caminho, divisão, *diferença*. Em suas reflexões, Bhabha utiliza outra bela metáfora: a da ponte, que podemos relacionar com caminho, borda, limite, etc. A ponte reúne por ser uma passagem pela qual se atravessa. Essa metáfora permite-me pensar que, na contemporaneidade e em sua decorrente exigência de um confronto com as diferenças e os hibridismos culturais, ocorre a convocação dos sujeitos a um trabalho de passagem e de criação do novo. Bhabha considera essa idéia do novo como "ato insurgente de tradução cultural", na medida em que essa tradução "renova o passado, refigurando-o como um 'entrelugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente".<sup>267</sup> (grifo do autor).

Por um lado, podemos pensar que o sujeito, desde sua insuficiência constitutiva e primordial, necessita ser inscrito na cultura e na rede simbólica da filiação; por outro, é fundamental que possa contrapor-se à universalidade do código simbólico, inscrevendo e registrando sua singularidade, sua marca de diferença. É o que pode garantir a esse sujeito não perder-se na semelhança e na indiferença em relação ao outro semelhante. Reconhecer-se como UM é reconhecer-se diferente do outro. Nesse sentido, o que, em cada cultura, é oferecido ao bebê para auxiliá-lo a resolver sua insuficiência constitutiva?

---

<sup>266</sup> *Id.*, *ibidem*, p. 23-24.

<sup>267</sup> Cf. BHABHA, H., 1998, p. 27.

Ser inscrito na cultura é estar inserido, precisamente, numa rede significativa, que, por sua vez, circunscreve um espaço absolutamente singular nas formas de constituição de cada sujeito.

Por paradoxal que seja, um sujeito busca, na semelhança, marcar diferenças que lhe garantam uma singularidade possível. Essa singularidade, entretanto, é sempre o efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo.

A partir dessas afirmações podemos entender que um sujeito funda sua singularidade no social, inicialmente apresentado à criança, através da rede discursiva do casal parental perpassada por uma determinada cultura.

Nessa direção, e retomando as idéias de Bhabha, para ele, os momentos de transformação histórica, são momentos cruciais, pois demarcam a produção e a articulação social de diferenças, ao mesmo tempo que procura conferir autoridade a esses chamados “hibridismos culturais” e aos entre-lugares, como espaços de fabricação ou elaboração de estratégias de subjetivação, seja ela singular ou coletiva.

Para esse autor, vivemos na fronteira entre a tradição de um passado e a demanda social da modernidade, na qual o “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver”.<sup>268</sup> (grifo do autor).

O interessante que me parece, após a análise dessas idéias, é que não somente um bebê nasce imaturo e incompleto, mas o próprio da estruturação de um sujeito é um estado permanente de falta; porém uma falta simbólica, que possibilita a construção de uma trajetória marcada pela necessidade de elaboração de estratégias de subjetivação, garantindo e reassegurando uma identidade possível.

Dizendo de outra maneira, o trabalho da criança através do brincar e o trabalho do adulto através dos impasses e das relações sociais, é o de buscar na semelhança uma identidade na qual possam reconhecer-se; trata-se, de uma identidade marcada pela diferença, sem, no entanto, perder a semelhança, garantido, assim, a possibilidade e a sustentação de uma determinada filiação e de um determinado reconhecimento no social.

Nesse contexto, como situar o campo da educação? Num incessante e arduo trabalho de preservação de uma determinada “técnica do ensinar e aprender”, situada na tradição de um ensino oral, fundado na relação professor-aluno ou ensinante-aprendente? Que posição o professor ocupa hoje, na pós-modernidade? Co-

---

<sup>268</sup> Cf. BHABHA, H., 1998, p. 27.



mo preservador dessa tradição oral do ensino-aprendizagem ou como alguém que consegue inserir-se na lógica imagética da pós-modernidade, com sua conseqüente exigência de velocidade, eficiência e competência, porém reconhecendo um saber em seus alunos e possibilitando-lhes a construção de novos conhecimentos?

E, pensando a escola como esse lugar terceiro, como uma ponte ou fronteira entre o passado e o presente, entre a família e o social, entre o professor e o aluno, que representações e imagens são aí possíveis de serem construídas ou reconstruídas? Como pensar a intervenção do professor nesses *entre-lugares*?

Considero preciosa essa categoria lançada por Bhabha, do *entre-lugares*, pois caracteriza, no meu entender, um conceito legítimo da contemporaneidade. Ela permite a navegação por muitos mares, e não apenas no descobrimento do novo, enlaçando e articulando diferenças, mas reatualizando o passado e ressignificando o semelhante.

Nesse sentido, a própria escola está situada num verdadeiro entre-lugar: preservando tradições, porém apresentando o novo; preservando identidades e filiações, porém ressignificando-as.

Entretanto, antes de entrar especificamente no assunto da escola, professores e alunos, julgo procedente trabalhar o entre-lugar dos conceitos que nesta pesquisa venho utilizando, pois está contida neles, uma carga semântica que é necessário elucidar. São conceitos comuns a várias áreas dos campos da clínica e da educação, mas cujos sentidos divergem em relação à sua especificidade.

Portanto, a seção que segue, representa ela própria um *entre-lugar*, na medida em que estabelece uma fronteira entre as construções teóricas realizadas até esse momento e as construções que seguirão na seção 8 e na conclusão. Trata-se de uma passagem entre o singular, relativo à constituição do sujeito e suas nuances, e o coletivo, relativo ao espaço escola, nas relações professor/aluno e no processo ensino-aprendizagem.

## 7.1 - Num Entre-Lugar Conceitual

Os conceitos que recortei, considero-os fundamentais e centrais na questão do desenvolvimento do sujeito, mas, por constituírem-se de uma carga semântica

específica, podem, à primeira vista, produzir equívocos interpretativos, se analisados a partir da lógica do “senso comum”. Trabalho esses conceito, à luz das teorias da epistemologia genética e da psicanálise freudo-lacanianana. São eles: desenvolvimento, funcionamento, estrutura, inconsciente, consciente, saber, conhecimento, verdade.

### 7.1.1 - *Desenvolvimento e Funcionamento*

De acordo com o Dicionário Houaiss<sup>269</sup>, o termo *desenvolvimento* refere-se “ao aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; ao crescimento, ao progresso; ao aumento das qualidades físicas, morais, psicológicas e intelectuais; assim como, ao grau de desempenho psicológico, especialmente da inteligência, de acordo com a idade”.

*Desenvolvimento*, portanto, é um termo abarcativo, relativo aos processos evolutivos do ser humano que envolvem tanto a construção dos aspectos orgânicos do sistema nervoso central e do sistema anátomo-fisiológico do organismo humano, quanto à constituição dos aspectos psíquicos que determinam o lugar simbólico desde o qual um sujeito se reconhece e se representa, bem como as estruturas cognoscitivas necessárias à construção do pensamento no sujeito.

Ao referir anteriormente o *grau de desempenho*, podemos entendê-lo como sendo o funcionamento a partir da articulação entre os vários aspectos mencionados e, nesse mesmo Dicionário, o termo *funcionamento* refere-se a um substantivo masculino que designa ato ou efeito de funcionar, enquanto que *funcionar* é a ação de exercer sua função, estar em exercício, trabalhar, servir, estar em atividade. Ou seja, não basta ao ser humano possuir um organismo que contenha todos esses aspectos desenvolvidos, mas que eles *entrem em funcionamento*. Entendamos melhor essa formulação!

Em relação ao desenvolvimento, no texto intitulado *Desarollo y Maduración*, Coriat e Jerusalinsky afirmam que:

---

<sup>269</sup> Cf. HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

[...] crecimiento, maduración y desarrollo se refieren, desde tres perspectivas diferentes, a los procesos evolutivos del niño: en tanto crecimiento alude a los cambios pondo-estadales y maduración señala el completamiento de las estructuras biológicas y su más acabada articulación; el término desarrollo resulta, entre los tres conceptos el más abarcativo, ya que se remite a las transformaciones globales que, incluyendo el crecimiento, la maduración, y los aspectos psicológicos, conduce a adaptaciones cada vez más flexibles<sup>270</sup>.

Portanto, ao falarmos do desenvolvimento, falamos de um conjunto de fatores que possibilitam e determinam a existência e a circulação do sujeito no universo social e cultural.

E, para pensarmos como ocorre o desenvolvimento no ser humano, os autores dividiram-no em dois grupos de aspectos, a saber. O primeiro, que abrange *aspectos estruturais*<sup>271</sup>, refere-se aos sistemas orgânico, subjetivo e cognitivo, os quais exigem, para seu funcionamento, uma tríplice resolução simultânea. Significa dizer que, no início do desenvolvimento, há uma tripla exigência aos pais, no sentido de resolverem a prematuridade constitutiva de seus bebês, uma vez que necessitam intervir, concomitantemente, para possibilitar a “preservação do equilíbrio biológico”, alimentando, higienizando e cuidando do corpo do bebê, ao mesmo tempo “determinar um lugar simbólico”; “promover a significação dos fatos” que cercam a vida do bebê, entendendo-o e fazendo-se entender por ele; favorecendo a autonomização dos sistemas adaptativos, ensinando e proporcionando ao bebê que aprenda.

Os aspectos acima descritos constituem, portanto, o que podemos considerar como o alicerce ou o eixo básico e fundamental do desenvolvimento humano. A partir desses, estruturar-se-á o segundo grupo de aspectos, relativo aos instrumentos que um ser humano necessita organizar e construir para poder intercambiar no seu meio ambiente. Instrumentos esses que começam a ser construídos pelo bebê, desde o momento que nasce. Denominados *aspectos instrumentais do desenvolvimento*, referem-se à *linguagem*, enquanto fala e utilização da palavra falada; à *comunicação*, enquanto possibilidades de entender e de se fazer entender pelo outro; à *socialização*, no sentido de poder estabelecer relações e convivências nos espaços privados ou no social, seja na área do lazer, escola, família ou trabalho; às *atividades de vida diária*, relativas à possibilidade de aprender a vestir-se, banhar-se; higienizar-se e alimentar-se de forma independente; à *psicomotricidade*, no sentido

<sup>270</sup> Cf. CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A., *Cuadernos del desarrollo infantil*, publicación del Centro Lydia Coriat, Buenos.Aires, [s/d], p. 4.

<sup>271</sup> Id.,ibid., p. 08-10.

de poder usar e dominar seu corpo e seus movimentos no tempo e no espaço; ao *brincar*, entendido como um recurso ou suporte imaginário para poder dar conta das demandas do outro e, por fim, à *aprendizagem*, como a possibilidade de a criança poder fazer uso de seu sistema cognitivo para poder construir e organizar seu pensamento.

Os aspectos instrumentais são, em outras palavras, as ferramentas que a criança necessita construir para explorar o mundo e descobrir a si mesma. Esses instrumentos, construídos inicialmente a partir da relação com o outro/Outro, são praticamente indiferenciados no início da vida da criança e, gradativamente, vão diferenciando-se, adquirindo posteriormente um certo grau de autonomia entre si.

A respeito do desenvolvimento, então, existem, por um lado, fatores relativos aos aspectos instrumentais que se *constroem* e se organizam de acordo com as relações objetivas estabelecidas com o outro, e, por outro, fatores relativos aos aspectos estruturais que se *constituem*<sup>272</sup> e se estruturam de acordo tanto com as relações simbólicas e subjetivas inscritas a partir do Outro quanto com as condições orgânicas, sejam elas genéticas ou congênitas da família.

Dizendo de outro modo, um bebê nasce com uma determinada estrutura orgânica, psíquica e cognitiva que independe diretamente do trabalho dos pais ou do próprio bebê, para sua constituição. Entretanto, os aspectos instrumentais, ou seja, os instrumentos ou ferramentas de intercâmbio, esses sim, são construídos desde o nascimento, a partir da relação do bebê com o casal parental ou com quem exerce as funções maternas e paternas. Portanto, dependem do trabalho e do investimento dos pais e do próprio bebê.

Nesse sentido, para Jerusalinsky “o que se desenvolve [...] são as funções instrumentais [...]”<sup>273</sup> e não a estrutura psíquica do sujeito.

A afirmação dos autores de que os instrumentos são construídos e desenvolvidos define um campo teórico em torno da seguinte idéia: o desenvolvimento do ser humano depende de um sistema de relações, diferentemente de posições organicistas, comportamentalistas, inatistas ou aprioristas, que acreditam na condição de completude e autonomia do ser humano ao nascer. E é este, precisamente, o sentido da prematuridade constitutiva do bebê, afirmada anteriormente: de acordo

---

<sup>272</sup> Referência à seção 3, no qual assinalei uma diferença entre os termos *constituição* e *construção*, pensando-os na articulação que estou propondo para essa pesquisa.

<sup>273</sup> Cf. JERUSALINSKY, A. Psicanálise e Piaget. In: \_\_\_\_\_. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.30.

com a psicanálise, o bebê humano necessita do outro e do Outro para desenvolver-se e, de acordo com a epistemologia genética, também para pensar é necessário construir estruturas cognitivas; e o bebê humano o faz a partir de sua relação com os objetos e com o meio. Percebe-se, portanto, que, para ambas teorias, o ser humano não é completo nem autônomo.

Seguindo a lógica dessas formulações, pergunto-me: pode haver uma prevalência dos aspectos estruturais sobre os instrumentais? Ou dos instrumentais sobre os estruturais?

De outro modo e tomando como exemplo a aprendizagem, o funcionamento e o uso instrumental que uma criança possa fazer de seu sistema cognitivo para aprender, conhecer e explorar os objetos, pode determinar uma forma de subjetivação? Ou será que apenas o sistema psíquico é que determina o funcionamento e o uso instrumental que uma criança pode fazer de seu sistema cognitivo para aprender e explorar o objeto?

Parto do pressuposto, de acordo com Evelin Levy<sup>274</sup>, de que podem ocorrer as duas situações: uma em que a estrutura psíquico-subjetiva determina o modo de uso e funcionamento do instrumento *aprendizagem*, outra em que a possibilidade de aprender e de reconhecer-se como alguém que pode aprender produz no sujeito um efeito de subjetivação e ressignificação do si mesmo.

Trata-se de pensar que, em alguns momentos, o aspecto instrumental estará subsumido ao sistema psíquico-subjetivo e, em outros, será precisamente este, que estará subsumido ao aspecto instrumental.<sup>275</sup> É também esse fato, que justifica minha necessidade de trabalhar o conceito de *decalagem*<sup>276</sup>, diferenciando-o do conceito de *deficiência mental*, ou seja, uma criança pode apresentar uma decalagem cognitiva, sem necessariamente caracterizar-se uma deficiência mental. A primeira refere-se a um problema no aspecto instrumental, ou seja, no uso e no funcionamento do sistema cognitivo, enquanto que a segunda refere-se a um problema no aspecto estrutural, relativo ao modo de constituição do sistema cognitivo, seja ele de causa orgânica (por exemplo, a Síndrome de Down), psíquica ou ambos.

---

<sup>274</sup> Cf. LEVY, Evelyn. 1995. Cf. também, nota 79.

<sup>275</sup> É o que procuro demonstrar nos fragmentos dos casos apresentados nas subseções 4.4.1 e 4.4.2.

<sup>276</sup> Cf. subseção 4.1.1.

No assunto do desenvolvimento, aparece muitas vezes o termo estrutura e, continuando nesta “faxina” semântica proposta para esse capítulo, penso ser importante assinalar a diferença relativa ao conceito de estrutura, tal como é tomado por Piaget, sob o ponto de vista da epistemologia genética e por Lacan, sob o ponto de vista da psicanálise.

### 7.1.2 - Estrutura

O campo da epistemologia, por influência do movimento estruturalista, teve sua significação ampliada, ultrapassando a simples reflexão sobre os procedimentos científicos e abrindo-se, nesse sentido, ao social, estabelecendo uma dialética com o ideológico. Nesse movimento, Piaget pretendeu “fazer das ciências humanas ciências ‘duras’, à maneira das ciências exatas”, tal como nos anuncia Dosse, em sua *História do Estruturalismo*.<sup>277</sup> (grifo do autor).

Entretanto, para alcançar o seu propósito, Piaget, assim como outros pensadores das ciências humanas, necessitou afastar-se da filosofia, porém manteve-se distinto do paradigma geral, na medida em que preservou seu interesse pela historicidade das noções utilizadas. Nesse sentido, seu estruturalismo pode ser qualificado de genético. E, segundo Dosse, “reconhece-se esse geneticismo em Jean Piaget na sua teoria da evolução da percepção na criança, que conhece várias etapas de equilíbrio constituídas em sistemas de transformação, permitindo assim a assimilação de esquemas, de estruturas novas de percepção”.<sup>278</sup>

À esse respeito, o próprio Piaget afirma que

[...] a síntese do estruturalismo e do genetismo, no sentido da qual nos orientamos atualmente, resulta da evolução interna das noções da causalidade biológica, e isso no sentido da coordenação das exigências de conservação e de transformação. Conservação de estruturas de conjunto, porque estas transformações são reequilibrações e porque as estruturas transformantes são susceptíveis (em princípio ou em certos casos reais) de se integrarem nas estruturas formais que delas derivam, ao ampliá-las.<sup>279</sup>

<sup>277</sup> Cf. DOSSE, F. *História do Estruturalismo I: O Campo do Signo, 1945/1966*, São Paulo: Ensaio, 1993, cap. 12 – A Exigência Epistêmica, p. 107.

<sup>278</sup> Cf. DOSSE, F. 1993, P.107.

<sup>279</sup> Cf. PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*, Petrópolis: Vozes, 1996, cap. III – A Epistemologia do Conhecimento Biológico, p. 160.

A partir dessas idéias, podemos pensar que, por estrutura, Piaget entende os vários patamares, constituídos por elementos e relações, necessários ao desenvolvimento dos processos de pensamento no sujeito, que segue uma trajetória desde o simples exercício reflexo e ação voluntária do bebê sobre os objetos até o pensamento formal no adulto. Ou seja, as estruturas seguem uma seqüência evolutiva e progressiva na construção do pensamento na criança. Entretanto, para definir o que é uma estrutura, o autor estabelece duas, como ele chama, “aproximações”, a saber:

Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de auto-regulação. Em uma segunda aproximação, mas pode tratar-se de uma fase bem ulterior e também sucedendo imediatamente à descoberta da estrutura, esta deve poder dar lugar a uma formalização.<sup>280</sup>

Ou seja, estrutura traduz-se pelas formas, sistemas de relações ou partes da organização dos processos do pensamento de um sujeito e podemos dizer que o que caracteriza os aspectos cognitivos das condutas de uma criança é, precisamente, sua estrutura. Dizendo de outra forma, por estrutura entende-se os “esquemas de ações elementares, operações concretas de classificações, seriações, operações formais etc.; ou de lógicas das proporções com suas diferentes ‘foncteurs’ (implicações etc)”.<sup>281</sup>

Para o autor, as estruturas cognitivas apresentam duas características fundamentais: uma de consciência relativa dos resultados, outra de inconsciência quase completa dos mecanismos, funcionamento e estruturas que concernem ao processo para alcançar o resultado. Afirma que

[...] o pensamento do indivíduo é dirigido por estruturas das quais ele ignora a existência e que determinam, não somente o que ele é capaz ou incapaz de ‘fazer’ (logo a extensão e os limites de seu poder de resolver problemas), mas ainda o que é ‘obrigado’ a fazer (logo as ligações lógicas necessárias que se impõem ao seu pensamento). Numa palavra, a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais do que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.<sup>282</sup>

<sup>280</sup> Cf. PIAGET, J. *O Estruturalismo*, Rio de Janeiro: DIFEL, 1979, cap.1 – Introdução e Posição dos Problemas, p. 8-9.

<sup>281</sup> Cf. Id., (Os Pensadores) Problemas de Psicologia Genética. In: *Piaget*, São Paulo: Abril Cultural, 1983, cap. III, p. 226.

<sup>282</sup> Cf. PIAGET, (Os Pensadores) Problemas de psicologia genética. In: *Jean Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.226-227. Sobre os conceitos *inconsciente* e *consciente*, relativos às proposições piagetianas e lacanianas, Cf. também a subseção 7.1.3.

Estrutura, para a psicanálise, é fundada nas relações familiares primordiais, inseridas em uma determinada cultura, a partir das quais se armam os cenários constitutivos do sujeito que está por advir. Refere-se ao sistema psíquico de um sujeito e é constituída por três instâncias, a saber: Real, Simbólico e Imaginário.

Dito de outra forma, para esse campo teórico, estrutura diz respeito à instância psíquico-subjetiva, relativa aos modos de constituição e subjetivação do sujeito.

Assim, podemos entender por estrutura, do ponto de vista psicanalítico, como sendo a forma de organização psíquica que determina os modos de posicionamento do sujeito frente a seus sintomas.

Nesse sentido, o estágio do espelho como formador do Eu constitui-se em um ponto chave para o entendimento dessas questões estruturais.<sup>283</sup> E, mesmo que inicialmente Lacan tenha atribuído um sentido mais geneticista às suas formulações, especialmente em relação a esse estágio, num segundo momento abandona essas concepções, passando a entender o estágio do espelho como a matriz simbólica dos processos de identificação. Dosse afirma que

O qualificativo de estágio não corresponde mais, portanto, ao que Lacan descreve. Por essa identificação imaginária, a criança já se encontra, por conseguinte, estruturada em seu devenir, tolhida na armadilha do que acredita ser a sua identidade, o que torna doravante impossível e ilusória toda tentativa, por parte do sujeito, de ter acesso a si mesmo, pois a imagem do seu ego devolve-o a um outro que não é ele.<sup>284</sup>

Esse segundo momento caracteriza-se pelo corte que Lacan estabelece entre os registros imaginário e simbólico, determinando a esses dois registros uma situação de exterioridade recíproca, uma vez “que o ser de si mesmo escapa irredutivelmente ao ‘ente’, ao mundo, à consciência”.<sup>285</sup> (grifo do autor).

Neste trabalho utilizo o termo estrutura para designar, por um lado, as estruturas cognoscitivas que um sujeito organiza na direção do processo de construção de seu pensamento; por outro, a estrutura psíquica do sujeito através dos processos de significação que o constituem como tal.

Para um melhor entendimento sobre desenvolvimento e estrutura, retomo alguns fragmentos do caso de João. A análise da história clínica e as entrevistas

<sup>283</sup> Cf. LACAN, J. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998, cap. II –O estágio do espelho como formador da função do eu, p. 96-103.

<sup>284</sup> Cf. DOSSE, 1993, p. 119.

<sup>285</sup> Cf. LACAN, J. *Op.cit.*, p. 120.



realizadas com o neuropediatra<sup>286</sup> atestaram a inexistência de lesão ou comprometimento na estrutura orgânica e/ou neurológica que justificasse os atrasos e dificuldades motoras apresentadas por João. Ele apresentava, em contrapartida, sinais evidentes de lentidão, incoordenações e hipotonia generalizada nos seus aspectos instrumentais, especificamente nos psicomotores. Assim, com onze anos de idade, João ainda não sabia andar de bicicleta, virar cambalhota, além de apresentar dificuldades, e mesmo impedimentos, em saltar, correr, chutar uma bola e, especialmente, para jogar futebol.

Da mesma forma, não foi constatado nenhum comprometimento genético ou fisiológico que justificasse a dificuldade de organizar e construir seu pensamento, muito embora, inicialmente, houvesse um diagnóstico de *deficiência mental*. Pergunto: o diagnóstico foi construído e formulado com base nos *resultados* apresentados por João ou no *processo* por ele utilizado para organizar e construir seu pensamento?

Esse é um ponto importante de meu trabalho, pois a diferença que demarqueei anteriormente, entre estruturas cognitivas e estrutura psíquica, pode, precisamente, indicar que as dificuldades de João em organizar e construir seu pensamento podem não estar relacionadas a sua possibilidade de construir estruturas e estratégias na resolução de conflitos cognitivos, como seria, por exemplo, para uma criança portadora de Síndrome de Down<sup>287</sup>, com efetivos problemas na sua *estrutura ou sistema cognitivo*.

No caso de João, e, de acordo com sua evolução e o modo como passou a utilizar sua inteligência, bem como o tipo de operações mentais que passou a realizar no decorrer do trabalho clínico e em seu desempenho na escola, foi possível constatar, em conjunto com seu neuropediatra, que os déficits ou decalagens cognitivas encontradas decorriam possivelmente do modo como estava inscrito na rede significativa e, portanto, no discurso parental.

Sendo assim, não podia aceder a uma operatoriedade do pensamento, por força do sintoma subjetivo que o aprisionava. Ou seja, siderados na imagem –

---

<sup>286</sup> Cf. anexo II.2, que, juntamente com a história clínica, apresento alguns fragmentos da posição do neuropediatra e o resultado da avaliação neurológica.

<sup>287</sup> Síndrome de Down é uma patologia que define, desde sua estrutura orgânica, uma evidente deficiência mental que limitará o nível das operações mentais com as quais a criança poderá valer-se para organizar e construir sua inteligência e seu processo de pensamento. Por conta dessa Síndrome, sabe-se que haverá limitações, embora não possamos antecipar o grau dessa limitação, tanto motora quanto mental; dependerá sempre, do tipo de oferecimentos objetivos, das circunstâncias ambientais e da expectativa (desejo) dos pais em relação a essa criança.

sideração essa que corresponde ao *instante de ver*, relativo ao 1T lógico lacanian<sup>288</sup> –, podemos cogitar a hipótese de que o comprometimento de João, não se apresenta no nível de sua estrutura ou sistema cognitivo, mas no nível de seu instrumento aprendizagem. Essa hipótese destitui, portanto, o diagnóstico inicial de *deficiência mental* e institui o de *decalagem* cognitiva. Nesse caso específico, o instrumento da aprendizagem encontra-se subsumido e determinado pelo sistema psíquico, e é neste sentido que defendo uma convergência entre imagem mental, relativa a estruturação cognitiva e imagem corporal, relativa à estruturação subjetiva.

Dizendo de outra forma, a imagem corporal ou a imagem que João tem do si mesmo produz um efeito paralisante sobre o processo de organização e funcionamento de suas estruturas cognitivas, dificultando-lhe a operatoriedade em seu pensamento. E, em relação aos professores, poderão eles levar em conta esses processos para incluí-los em suas práticas pedagógicas? De que forma?

Willemart<sup>289</sup>, em um artigo intitulado *Psicanálise e pedagogia ou Transmissão e formação*, defende uma espécie de pedagogia negativa e não-linear, na qual a tarefa do professor seria a de provocar no aluno o sentimento de uma tarefa inacabada, de uma não-certeza e de um dogmatismo permeável ao diálogo. Diz ele que uma aula bem dada seria uma aula bem percebida; ou seja, depende de uma *atitude* do professor, na qual “seja possível adotar uma fala e um tom que facilitem o contato com o inconsciente”.<sup>290</sup> Mais adiante, afirma que

[...] a “pedagogia” entre aspas proposta pela psicanálise gira ao redor de saltos e pulos, incentiva o fracasso, o inacabado e a repetição obstinada, consiste em interpretar as informações para abrir os ouvintes a outras redes simbólicas, mas, sabendo que todos os dados passam pela percepção e chegam à consciência após um longo caminho, usa uma linguagem sugestiva e não espera resultados imediatos e concretos. O tempo lógico de cada aluno não coincide, infelizmente, com as datas de provas, embora a fixação do calendário escolar seja muitas vezes um acelerador simbólico do tempo lógico individual.<sup>291</sup>

Esse autor presume, segundo suas próprias palavras, “que a maioria dos problemas psíquicos dos alunos se resume em ‘identificar-se com’, isto é, encontrar uma identidade e, nesse ponto, a escola como instituição tem um papel exemplar

<sup>288</sup> Tempos analisados na subseção 6.2 e que serão retomados na seção 8.

<sup>289</sup> Cf. WILLEMART, P. *Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação*. In: *Revista USP: Dossiê Magia*, São Paulo, n.31, 1996, p. 201-209.

<sup>290</sup> Cf. WILLEMART, 1996, p. 208.

<sup>291</sup> Id., *Ibid.*, p. 209.

para resolver o fundamento da formação e da transmissão”.<sup>292</sup> (grifo do autor). Seguindo essa idéia, podemos pensar que, para essa pedagogia, é necessário que o professor compreenda e aprenda melhor sobre seu aluno e sobre si mesmo, para poder entender os processos de identificação que ocorrem na sala de aula.

A aprendizagem, portanto, constitui-se de processos conscientes e/ou inconscientes? Para pensar sobre essa questão, estabeleço, na próxima subseção, um breve percurso teórico, na tentativa de compreensão das diferenças semânticas em relação aos referidos termos, tal como são tomados na perspectiva da epistemologia genética e da psicanálise.

### 7.1.3 - *Inconsciente e Consciente*

Dosse, afirma que o conceito de inconsciente caracteriza-se como o centro do paradigma estruturalista, mas também podemos vê-lo agindo nas concepções antropológicas levi-straussurianas, bem como na lingüística saussuriana, relativa à distinção entre linguagem e fala. Diz-nos o autor que, em relação ao estruturalismo lacaniano, encontramos a “idéia do inconsciente como estrutura constituinte do Outro, como alteridade radical de si mesmo”.<sup>293</sup>

No Dicionário de Psicanálise, de Roudinesco e Plon, encontramos a noção de inconsciente entendida do seguinte modo:

Em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma ‘outra cena’. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente (Pcs – Cs). Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso e, em grande parte, o eu e o supereu.<sup>294</sup> (grifo do autor).

Os conteúdos do inconsciente caracterizam-se por serem o que Freud denominou de ‘representantes-representações’, uma espécie de representantes das pulsões, baseados em traços mnêmicos, que só podem ser trazidos no nível da consciência através dos chistes, atos falhos, esquecimentos. Idéia corroborada de certa forma por Lacan, quando afirma no Seminário 20 que “o inconsciente só pode ser tratado a partir do dito, e do dito pelo analisando”.<sup>295</sup>

<sup>292</sup> Id., *Ibid.*, p. 208.

<sup>293</sup> Cf., DOSSE, F. 1993, p. 118.

<sup>294</sup> Cf. ROUDINESCO, 1985, p. 374-378.

<sup>295</sup> Cf. LACAN, *O Seminário*: livro 20: mais ainda, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985, p. 136.

Em contrapartida, e do ponto de vista da epistemologia genética, no texto intitulado “Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo” e referindo-se aos aspectos conscientes e inconscientes na organização do pensamento, Piaget afirma que

Esses (os mecanismos íntimos que conduzem aos resultados) são mais ou menos conscientes, no sentido em que o indivíduo sabe mais ou menos o que pensa de um objeto ou de um problema e que conhece mais ou menos suas próprias opiniões e suas crenças, em particular na medida em que consegue formulá-las verbalmente a fim de comunicá-las a outra pessoa ou para se opor a julgamentos diferentes. Mas isso só concerne aos resultados do funcionamento íntimo da inteligência e ele permanece inteiramente desconhecido do indivíduo até níveis bem superiores onde a reflexão sobre esse problema das estruturas se torna possível. (grifo nosso).<sup>296</sup>

No mesmo texto, Binet apud Piaget diz que “o pensamento é uma atividade inconsciente do espírito”, ao que Piaget assinala “[...] se o eu está consciente do conteúdo de seu pensamento, ele não sabe nada das razões estruturais e funcionais que o constrangeram a pensar de tal forma, dito de outra forma, do mecanismo íntimo que dirige o pensamento”.<sup>297</sup>

Portanto, psicanaliticamente falando, o inconsciente refere-se aos processos de significação e constituição simbólicas de um sujeito, enquanto que epistemologicamente o inconsciente refere-se aos mecanismos íntimos das estruturas envolvidas nas operações mentais que realiza. Piaget classifica como *tomada de consciência* o movimento que traz à consciência, através das abstrações refletidas, a operação mental realizada. Essas tomadas de consciência são responsáveis pelas mudanças de patamares no processo de construção do pensamento.

Para seguirmos pensando nessas questões, é necessário adentrarmos em outra conceitualização, desta vez relativa à diferença entre conhecimento, saber e verdade.

#### 7.1.4 - *Conhecimento, Saber, Verdade*

Do ponto de vista psicanalítico, podemos entender que o conhecimento se constitui em relação ao inconsciente, na medida em que essa instância é a porta-

<sup>296</sup> Cf. PIAGET, J. (Os Pensadores) Problemas de psicologia genética. In: *Jean Piaget*, São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 227.

<sup>297</sup> Id., *Ibidem*. p. 227.

dora do registro da transmissão inconsciente do Outro, representado pelo casal parental. E é nesse sentido que o conhecimento torna-se impossível fora do laço transferencial, inclusive porque o interesse pelos objetos e circunstâncias da realidade será uma conseqüência dos desprendimentos gradativos desses objetos primordiais<sup>298</sup>. Podemos dizer, ainda, que o conhecimento pode ser considerado como o patrimônio do Ego, instância essa considerada responsável pela organização das relações com a realidade. Nesse sentido, podemos dizer que o conhecimento é constituído em relação ao inconsciente, porém organizado na instância da consciência.

Do ponto de vista da epistemologia genética, na obra intitulada *O Nascimento da Inteligência*, de Jean Piaget, encontramos a definição de inteligência, faculdade inerente ao ser humano, como sendo uma adaptação<sup>299</sup>, que, por sua vez, requer um equilíbrio progressivo entre os mecanismos de assimilação e acomodação. Em outra obra, intitulada *Biologia e conhecimento*, esse mesmo autor nos diz que “as duas grandes funções da inteligência são inventar e compreender”<sup>300</sup> e, em relação ao conhecimento, que talvez possamos considerar como um aspecto da inteligência, Piaget nos diz que ele é construído a partir das relações entre o sujeito e os objetos; ou, dito de outra forma, conhecer, segundo o autor, é a possibilidade que o sujeito tem de modificar e transformar um objeto, compreendendo o modo como esse objeto foi transformado ou construído. Para a epistemologia genética<sup>301</sup>, saber pode ser um sinônimo de conhecimento; diferente do uso que a psicanálise faz desse conceito.

Em *Biologia e conhecimento*, o autor especifica três formas de conhecimento. A primeira são os conhecimentos inatos, constituídos por alguns mecanismos biológicos e/ou hereditários, como reflexos, instintos, cérebro, olhos, mãos os quais possibilitam as adaptações cognoscitivas a dados exteriores e que podem conter um conjunto de informações antecipadoras sobre o meio.

A segunda, são os conhecimentos lógico-matemáticos, situados entre os modos hereditários e os modos adquiridos do conhecimento. Piaget afirma que

---

<sup>298</sup> Objetos primordiais são todos aqueles oferecidos pelo outro semelhante, tais como olhar, toque, fezes, voz, instaurados através do circuito pulsional e que inscrevem o bebê numa rede significativa e desejante.

<sup>299</sup> Cf. PIAGET, *O nascimento da inteligência na criança*, Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.15.

<sup>300</sup> Cf. PIAGET, *Biologia e conhecimento*, Petrópolis: Vozes, 1996, p.245.

<sup>301</sup> Nesse sentido, doravante vou estabelecer uma diferença gráfica, escrevendo saber, em letras normais, para referir o campo da epistemologia genética, designando-o como sinônimo de conhecimento; e, em itálico: *saber*, referindo o campo psicanalítico, designando o universo simbólico e, portanto, o inconsciente.

Estruturas aritméticas e [...] geométricas são adquiridas pela experiência dos objetos, portanto, pela aprendizagem empírica, enquanto que as estruturas lógicas seriam hereditárias na medida em que estivessem ligadas ao funcionamento de todo o comportamento e em consequência a um fundo comum inato, mais ou menos manifesto em todas as espécies e particularmente no homem, na qualidade de “racional”.<sup>302</sup> (grifo do autor)

A terceira, refere-se aos conhecimentos adquiridos e a experiência física, e é precisamente, a “que começa com a aprendizagem e tem por formas superiores àquilo que habitualmente se chama por conhecimento experimental”.<sup>303</sup>

Piaget diferencia experiência física da lógico-matemática, na medida em que a primeira refere-se à informação retirada dos objetos enquanto que a segunda é retirada da ação, entretanto, mais adiante, referindo a impossibilidade da experiência pura, afirma que “todo conhecimento do objeto, de qualquer natureza que seja é sempre assimilação a esquemas e estes esquemas contêm uma organização lógica ou matemática, por mais elementar que seja”.<sup>304</sup>

Esse conjunto de idéias, permite a proposição de uma articulação entre as formulações psicanalíticas e as epistemológicas, a partir da qual podemos afirmar que o conhecimento é determinado a partir de sua inclusão no sistema de significações, através das relações simbólicas e imaginárias estabelecidas entre a criança e o outro, possibilitando, dessa forma, o interesse, a exploração e a ação da criança sobre os objetos.

A partir disso, o que um sujeito *sabe* ou está *impedido de saber*? Qual a *verdade* que procura, defende ou esconde?

O conceito de conhecimento diferencia-se dos conceitos de saber e verdade para a psicanálise, na medida em que verdade é sempre *não-toda* e sempre há *um saber que não se sabe*. Aliás, o inconsciente é definido por Lacan como *um saber que não se sabe*. Ou seja, pode-se saber algo sobre a verdade, porém não toda, pois sempre há um resto que permanece inconsciente. Lacan afirma, no *Seminário 20*, que a verdade “é o ideal do qual a palavra pode ser o suporte”.<sup>305</sup> Se, por um lado, conhecimento refere-se aos objetos exteriores e à própria realidade, *saber* e *verdade* referem-se aos significantes que constituem a subjetividade ou a condição própria do sujeito desejante; referem-se, portanto, ao universo simbólico que constitui a história singular e pessoal de cada sujeito. Ou seja, é sobre si mesmo que há

<sup>302</sup> Cf. PIAGET, J., 1996, p.347.

<sup>303</sup> Id., Ibid., p.376.

<sup>304</sup> Id., Ibid., p.378.

<sup>305</sup> Cf. LACAN, 1985, p.123.

uma verdade sobre a qual o sujeito pode vir a *saber* algo – *saber* sobre seu desejo. Esse *saber* pode possibilitar ou obstaculizar o processo de aprendizagem e conhecimento em um sujeito.

Nesse sentido, e em relação ao caso pivô dessa pesquisa, pergunto: como e o que João pode conhecer? Sobre o que pode vir a *saber*? A qual verdade estará ele sendo inconscientemente confrontado, a cujos *saberes* não pode aceder? Quando, a partir de uma solicitação do professor, João desenha uma figura humana que o represente, qual a imagem do si mesmo que João pode construir e quais as verdades que podem estar subsumidas e representadas nesta imagem, sobre as quais pode ou não *saber*? Como o professor “lerá ou decifrá”<sup>306</sup> essa imagem? Como um produto final ou como um processo?<sup>307</sup>

A hipótese que defendo e procuro analisar é a de que João apresenta uma limitação nas formas de operar mentalmente e, portanto, de organizar seu processo de pensamento e de conhecer os objetos da realidade, causada pelo modo como está constituído subjetivamente. Sendo assim, tem sua imagem corporal constituída no desejo do casal parental de tal forma que a resultante caracteriza-se por um apagamento simbólico e subjetivo quase absoluto do desejo de João. Ele permaneceu durante muito tempo, situado em uma posição de quase total passividade e submissão frente ao desejo do outro, comprometendo assim sua estruturação psíquico-subjetiva, produzindo consequentemente, uma empobrecida constituição do instrumental relativo ao seu corpo, seus movimentos, bem como às suas possibilidades cognitivas na construção de estratégias cognoscitivas para o investimento nos objetos da realidade.

Aposto na possibilidade de que um trabalho direcionado à (re)construção ou (re)constituição das imagens mentais e corporais, respectivamente, possa contribuir para relançar o sujeito em direção a uma mudança de posição, tanto relativa a sua subjetividade quanto à operatoriedade de seu pensamento, reconstituindo sua condição de enunciação, a partir da qual possa dizer de si a um outro. Entretanto, um trabalho nesta direção supõe também uma mudança de posição no professor. Mudança no sentido de possibilitar-lhe compreender-se como sujeito desejante e epistêmico para, a partir daí, poder compreender seu aluno, a um só tempo, também como sujeito desejante e epistêmico. Mas o que é um sujeito desejante ou epistêmico?

<sup>306</sup> Referência às formulações de Balbo, realizadas na seção 3; Cf. também na subseção 6.4.

<sup>307</sup> Referência aos três tempos na constituição da imagem, apresentados na seção 3.

Vejamos.

### 7.1.5 - *Sujeito Psicológico, Sujeito Epistêmico e Sujeito Desejante*

Schäffer, em um artigo intitulado *A educação e a falta*, afirma que

Se há uma ilusão de sujeito, então não podemos confundir aquele que deseja – desejo, logo sou –, com aquele que enuncia que deseja – penso, logo sou –, pois este último é o sujeito do conhecimento, conhecimento que procura revelar o objeto, ao passo que o desejo revela o eu, revela aquilo que é da ordem de uma falta.<sup>308</sup>

Sempre polêmico é o assunto do sujeito, especialmente, em sua articulação no campo da educação e da clínica. Quem é, afinal, esse tal *sujeito*? E formulando a pergunta de outra forma: há sujeito no campo epistemológico ou apenas no campo psicanalítico? Sujeito é aquele que conhece ou apenas o que deseja? E – por quê não? – sujeito é aquele que *deseja conhecer*? E poderíamos, ainda, ir por outro caminho: *o que deseja conhecer um sujeito*?

Para uma tentativa de resposta a essa questão, é necessário que entendamos, primeiramente, de que sujeitos estamos falando. Nesse sentido, Schäffer, no texto citado anteriormente, apresenta-nos algumas definições. Baseada nas formulações piagetianas – no interior do campo da epistemologia, portanto –, a autora nos diz que as estruturas das coordenações das ações comuns a todos os sujeitos, ou seja, as coordenações gerais da atividade humana, que são resultantes de um processo de construção e, portanto, de uma gênese, tendo como ponto de origem as invariantes funcionais, são o que Piaget considera como o *sujeito epistêmico*, que é, pois, da ordem do universal, diferentemente do *sujeito psicológico*, que é da ordem do individual e caracteriza-se como o sujeito do enunciado e do significado, portanto, como um sujeito da consciência.

Na direção oposta ao campo da epistemologia, deparamo-nos com o conceito de *sujeito desejante* com o qual trabalha a psicanálise freudo-lacanianana. Para esta, sujeito é aquele que deseja. Entretanto, diferentemente de *vontade*, que é um aspecto da consciência, o *desejo* refere-se ao universo simbólico das formações do

<sup>308</sup> Cf. SCHÄFFER, M. A Educação e a Falta. Algumas questões sobre psicanálise, epistemologia e psicologia genética. In: *Revista da Associação Psicanalítica* de Porto Alegre, n. 16, 1999, p. 110.



inconsciente, instância essa constituída a partir dos significantes primordiais inscritos pelo Outro. Um sujeito, para vir a desejar, deseja inicialmente o desejo do outro para, somente *a posteriori*, torná-lo próprio. Ou seja, podemos saber algo sobre nosso desejo, mas não todo, pois há um resto que permanece inconsciente e esse impossível de *saber* é da ordem da falta – falta que é constitutiva do sujeito, a partir da castração simbólica, nos diz Schäffer.

O *saber*, que está em jogo na psicanálise, é um *saber* sobre si mesmo, diferente da epistemologia, na qual o sujeito pode saber sobre o objeto. Entretanto, para poder saber sobre o objeto, nos diz a psicanálise, é necessário, primeiramente, que o sujeito *saiba* algo sobre si mesmo ou sobre a ficção do si mesmo, para, depois de conseguir produzir um desprendimento progressivo dos objetos primordiais que o constituem como sujeito, possa, então sim, investir sobre os objetos exteriores e sobre a realidade social.

Caso um sujeito não possa construir uma ficção sobre si mesmo, nem *saber* algo sobre ela, temos como conseqüência, um aprisionamento do sujeito sobre si mesmo e uma impossibilidade ou dificuldade em desprender-se desses elementos, produzindo o que podemos considerar como problemas de aprendizagem. A questão que se coloca aqui, é: sobre o que não pode *saber* esse sujeito?

Novamente a questão de meus estudos se faz presente aqui, na medida em que, precisamente diante da solicitação de um *desenha-te ou desenha teu corpo*<sup>309</sup>, algo sobre esse *saber* inconsciente do si mesmo, aparecerá congelado tanto na imagem que a criança puder construir mentalmente, quanto na imagem do si mesmo que ela puder representar graficamente na folha de papel. Dito de outro modo, é um *saber* sobre si que aparece no desenho e sobre o qual, possivelmente, a criança não possa falar, mas dá a ver ao outro na forma de uma “mensagem” gráfica a ser decifrada pelo outro. Pergunto: o professor poderá “ler ou decifrar”, como diria Balbo, essa mensagem? Quais as condições de formação que poderemos oferecer ao professor para habilitá-lo a tornar-se um bom “decifrador”<sup>310</sup> das muitas mensagens que uma criança utiliza para dar-nos a ver sobre si mesma?

<sup>309</sup> Consigna que remete à diferença entre esquema corporal e imagem corporal. Cf. JERUSALINSKY, A. A formação da imagem corporal (Psicanálise e Psicomotricidade). In: *Escritos da Criança*, publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, ano III, n. 3, 1990, p. 121-142.

<sup>310</sup> Referência ao texto de Balbo, analisado na seção 3. Cf. também, BALBO, G. Do ouvido ao olho. In: *Psicanálise da criança – coisa de criança* v.1, n.7, Salvador, Ba: Ágalma, 1996, p. 52.

Nesse sentido, acredito que a psicanálise tenha muito a contribuir no campo da Educação, seguramente não para tamponar possíveis faltas no campo epistemológico<sup>311</sup>, mas para acrescentar elementos que possam instrumentalizar o professor e aumentar-lhe seu saber, no sentido epistemológico do termo; saber esse, cujo objeto passa a ser o próprio aluno; dito de outro modo que o professor possa *saber* mais sobre si mesmo e que possa conhecer melhor o seu aluno.

Todas as formulações teóricas analisadas e construídas até agora constituem a base e a sustentação necessárias para o trabalho específico, relativo à formação dos professores, ao qual me dedico a partir da próxima seção.

Benjaminianamente falando e, por mais paradoxal que possa parecer, julguei que o caminho mais curto para alcançar meus objetivos, não fosse o da linha reta, mas sim, o dos desvios. Portanto, é um movimento que, tal como num mapa geográfico, apresenta-se com muitas opções e escolhas, retornos, curvas e distanciamentos, como num labirinto com suas saídas e entradas, que tanto podem convergir a um mesmo ponto, quanto podem abrir-se à distintas possibilidades. Labirinto que tem como ponto de chegada, nesta pesquisa, o campo da Educação e, especificamente a formação de professores.

Reiterando o já afirmado na apresentação, tal labirinto impõe inicialmente ao leitor um movimento a partir do qual e, tal como um *flâneur*<sup>312</sup>, possa transitar pelo texto, percorrendo, observando e analisando os diferentes discursos, imagens e histórias que se dão a ver, entremeadas pelas diversas teorias que as sustentam.

Sendo assim, parece-me interessante utilizar a metáfora do labirinto para pensar o movimento próprio ao campo da Educação, que busca, desde muito, desconstruir a idéia da primazia da técnica e do método, na medida em que não há um só método ou técnica que possa dar conta da complexidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busca-se a criação de alternativas, caminhos e instrumentos teórico-práticos que possam alicerçar e dar sustentação às práticas pedagógicas e ao exercício docente. Labirinto que possibilita escolhas e cuja tessitura, em minha pesquisa, segue sendo operada pela imagem como entre-lugar de interdisciplinaridade.

Vamos ao tema.

---

<sup>311</sup> E, no sentido psicanalítico, podemos dizer que é preciso *criar faltas*, porém, faltas simbólicas e constitutivas do sujeito, tal como referido por Schäffer, anteriormente.

<sup>312</sup> *Flâneur*, personagem benjaminiano, que transita pela cidade como um observador, um detetive, por cujos olhos podemos “ver” a cidade. Para melhor conhecê-lo, sugiro a leitura de BENJAMIN, W. *O Flâneur*. In: Obras Escolhidas, São Paulo: Brasiliense, 1989, v. III, p. 185.

---

## 8 – EDUCAÇÃO E... CLÍNICA?

---

Ao sermos confrontados diariamente, tanto na clínica quanto na educação, com as atitudes e reações das crianças, provando e comprovando o quanto e como caminham na direção de uma mudança de estatuto, nos interrogamos sobre as seguintes questões: como é deixar de ser criança e passar à condição de adulto? Que lugar é esse? O que é ser adulto? Qual a demanda que o social impõe a um adulto? O que perdem deixando de ser crianças?

Certamente não são questões simples de resolver. As perdas de objetos e faltas no *saber* com as quais uma criança e seus pais são confrontados podem ser geradoras e criadoras de novas formas de resolução e buscas de satisfações para essa incompletude que nos constitui. São negociações, entre filhos e pais, de ganhos e perdas, angústias e satisfações que dizem respeito ao processo mesmo do desenvolvimento humano. Os problemas surgem quando as crianças (e os pais) são pegas em armadilhas, cujas perdas e faltas acontecem no Real. Ou seja, sem possibilidades de trocas e buscas de resoluções possíveis com outros objetos da cultura que venham a satisfazer e a preencher o vazio produzido pela falta. A falta aqui não é mais simbólica; é, agora, da ordem do real.

Um dos objetivos, senão o principal, no trabalho clínico com crianças que apresentam transtornos psicomotores, associados ou não a problemas de desenvolvimento, é precisamente a “mudança de estatuto”, ou seja, tirar a criança de um lugar de impossibilidades e de fracassos para outro no qual possa reconhecer-se e ser reconhecida na condição de sujeito desejante com possibilidades e êxitos, apesar das dificuldades. Tratar-se, na clínica psicomotora, de trabalharmos precisamente na direção da ressignificação de sua **imagem corporal** – da imagem que tem do si mesmo.

Para tanto, um dos aspectos essenciais desse trabalho clínico diz respeito à análise e à reconstrução dos modos ou da modalidade de organização e operação do pensamento na criança, tendo como pano de fundo seu modo de inscrição e constituição subjetiva. As crianças sobre as quais falo são aquelas que apresentam defasagens ou decalagens em seu processo de aprendizagem, associados ou derivados de transtornos psicomotores e/ou de desenvolvimento.

A questão central, à qual sou convocada para a elaboração desta reflexão, parte da articulação da clínica no campo da educação. Articulação essa que permite, por um lado, analisar algumas alternativas possíveis de oferecimentos objetivos e de proposições estratégicas, relativas ao processo de aprendizagem das crianças, e, por outro, permite analisar as possibilidades de ressignificação da imagem que a criança e o professor podem constituir do si mesmos, no interior do espaço escolar. Suponho que esses dois aspectos podem contribuir para a mudança de estatuto na criança, tal como afirmei anteriormente, e, conseqüentemente, que ela possa vir a reconhecer-se e ser reconhecida pelo outro – no caso, o professor – desde outra posição.

Entendo que o modo ou a modalidade de organização do pensamento, sustentado numa imagem bem constituída<sup>313</sup> do si mesmo, seja uma das ferramentas que, não somente as crianças, mas também os adolescentes e os adultos possuem para resolver os impasses e conflitos tanto no campo de suas aprendizagens escolares quanto no campo de suas relações sociais, políticas e profissionais.

Nessa direção, García, com base na perspectiva piagetiana, afirma que “toda verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação) é um descobrimento, e todo descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada”.<sup>314</sup>

---

<sup>313</sup> Imagem *bem constituída*, no sentido de uma imagem corporal ou identidade que possibilite o desenvolvimento nos seus vários aspectos: sociais, cognitivos, orgânicos e subjetivos. Que a imagem, portanto, sustente o sujeito para si mesmo e aos “olhos dos outros”. Dizendo de outra maneira, trata-se de uma imagem que possibilite, e não que obstaculize o desenvolvimento. P.ex.: “Joãozinho” tinha uma imagem de deficiente mental e fracassado; tinha, pois, uma imagem *constituída*, porém como obstaculizadora e paralisadora do desenvolvimento de João.

<sup>314</sup> Cf. GARCIA, R. Criar para compreender... In: *Substratum*: temas fundamentais em psicologia e Educação, Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, n.1, 1997, p.54.

Essa é uma das afirmações que legitimam, de certa forma, à assertiva relativa à aprendizagem como sendo, por um lado, um processo viabilizado ou proporcionado no social, ou a partir do social (coletivo, grupo), mas, por outro, o modo de apropriação da aprendizagem é um processo singular, e, tal como nos diz Morgado<sup>315</sup>, trata-se de um processo interno de construção. Vemos, assim, que o grupo, o social, o coletivo auxiliam, proporcionam e viabilizam, porém, sem o processo singular não ocorre verdadeira aprendizagem.

Nesse sentido Piaget é bastante claro, e podemos constatá-lo através da seguinte afirmação apresentada por García: “Para entender o mundo, a criança, assim como o cientista, deve criar os instrumentos (lógico-matemáticos e conceituais) necessários para interpretar as suas interações com ele”.<sup>316</sup> E, mais adiante, “o mundo é compreensível somente na medida que a mente cria os instrumentos para interpretá-lo”.<sup>317</sup>

Criar esses instrumentos significa dar possibilidades a uma criança de organizar e construir esquemas de assimilação e de acomodação com os quais possa valer-se para interagir com o meio, compreendendo e investigando o mundo a sua volta. É podermos oferecer condições a uma criança de desenvolver suas possibilidades cognitivas, respeitando os patamares hierárquicos, sucessivos e necessários para sua construção, desde o período sensório-motor ao operatório formal, que, segundo Piaget<sup>318</sup>, não seria o último.

A questão é: que condições são essas? Condições que promovam o desencadeamento de um processo efetivo de aprendizagem, em que a criança possa reconhecer-se como autora e criadora. Uma aprendizagem que, como diz Garcia, não seja simples aquisição de informação e muito menos cópia ou reprodução de dados. Aprendizagem que, segundo Morgado:

---

<sup>315</sup> Cf. MORGADO, L.M. de A. Construtivismo, Aprendizagem Operatória e Diversificação Curricular: Pistas para um Debate. In: *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1997.

<sup>316</sup> Cf. GARCIA, R., 1997, p. 47.

<sup>317</sup> Id., *Ibid.*, p. 54.

<sup>318</sup> Cf. PIAGET, J. Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Texto traduzido por Tania B.I. Marques e Fernando Becker. Original em inglês: PIAGET, J. *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, pela Humen Development, n. 15: p. 1-12, 1972.

[...] resulta da ultrapassagem de contradições internas que podem ser criadas entre esquemas do sujeito que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento dando *lugar à construção, por coordenação dos anteriores, de novos esquemas que são necessariamente mais complexos, diferenciados e integrados. Assim sendo, a aprendizagem operatória não consiste em acumular conhecimentos, mas, antes, em reorganizar e reconstruir os próprios esquemas, sendo tal fato provocado pela introdução de dados novos que passam a ser integrados no sistema cognitivo do sujeito.*<sup>319</sup>

Portanto, a introdução dos dados novos, desde que a criança possua esquemas prévios ou subjacentes, gera conflitos ou desequilíbrios cognitivos que, segundo a autora, são a condição necessária ao processo de aprendizagem das crianças. Trata-se, portanto, de favorecermos situações conflituais construtivas e compatíveis ao processo de aprendizagem das crianças na escola. A questão é: como e sob que condições podem ocorrer esses oferecimentos, especialmente, se considerarmos os aspectos singulares das diferenças de cada criança em relação ao processo necessariamente coletivo e característico que representa o sistema escolar?

Destaco, a esse respeito, uma passagem de Piaget sobre a velocidade do desenvolvimento, em que diz que “[...] se a ordem de sucessão mostrou-se constante – cada estágio é necessário para a construção do seguinte – a média de idade com que crianças passam cada estágio pode variar consideravelmente de um meio social para outro, ou de um País ou ainda de uma região para outra no interior de um País”.<sup>320</sup>

Mais adiante, o autor afirma que:

Em geral, a primeira possibilidade é considerar a diferença no ritmo do desenvolvimento sem qualquer modificação na ordem de sucessão dos estágios. Esses diferentes ritmos seriam devidos à qualidade e freqüência da estimulação intelectual recebidas dos adultos ou obtida das Possibilidades disponíveis, para a criança, de atividade espontânea no seu meio. No caso de estimulação e atividade pobres, não é preciso dizer que o desenvolvimento do terceiro e quarto períodos, acima mencionados, será mais lento. Quando chega ao pensamento formal, poderíamos propor que haverá um retardo ainda maior em sua formação.<sup>321</sup>

Face a essas considerações, podemos entender que o ambiente pode ser um facilitador ou um obstáculo ao aprendizado da criança. Aprendizado esse que necessita de um processo interno de construção de estruturas de assimilação que, por sua vez, possui ritmos e tempos particulares ao processamento dessa construção.

<sup>319</sup> Cf. MORGADO, L.M. de A., Op.cit., p. 4.

<sup>320</sup> Cf. PIAGET, J. 1972, p. 8.

<sup>321</sup> Id., Ibid., loc.cit.

Dizendo de outra forma, a inteligência no sujeito é relativa à construção de estruturas cognitivas, enquanto que aprendizagem é relativa aos elementos da cultura, portanto, ao ambiente.

Sendo assim, podemos considerar pelo menos três pontos: primeiramente, como favorecer e possibilitar trocas, argumentações e contra-argumentações entre os alunos, ao ponto de que algo no processo interno de cada um deslize, proporcionando tomadas de consciência e mudanças de patamares cognitivos? Em segundo lugar, qual a importância das imagens para que esses processos aconteçam? E, finalmente, como acompanharmos esse, que é verdadeiramente um processo intrínseco, ou seja, não acontece a *olhos nús*?

Seguindo as idéias de Garcia<sup>322</sup>, acerca da criação de instrumentos que podem servir tanto às crianças quanto aos professores, no sentido de possibilitar, sustentar e acompanhar o processo singular de construção do pensamento, acredito que alguns deles sejam o desenho da figura humana, o brincar, a escrita e o que estou propondo e denominando aqui, como *casos pedagógicos*.<sup>323</sup> Instrumentos esses que representam diferentes formas de linguagem, com os quais a criança pode dar-se a ver ao outro e, conseqüentemente, transitar no social.

Especificamente em relação ao desenho da figura humana<sup>324</sup>, trata-se de uma produção gráfica que pode servir, em um momento, ao trabalho de análise realizado pelo professor, no sentido de decifrar e compreender tanto o processo de construção do pensamento quanto o de subjetivação em seus alunos, desde que compreendida essa produção como uma tradução possível da imagem ficcional que a criança tem do si mesmo, dada a ver ao outro.

Essa representação gráfica tem sua função, muitas vezes, vulgarizada, mal compreendida e simplificada na escola. Geralmente utilizada como teste projetivo, pode resultar em grandes equívocos interpretativos, pois, como nos diz Balbo, o desenho da criança não está para ser interpretado, e sim, *decifrado*.<sup>325</sup>

Se, por um lado, o grafismo é um recurso discursivo e enunciativo, a partir do qual a criança pode dar-se a ver ao outro, falar de si e endereçar um dizer a outrem, por outro, é somente a própria criança quem pode traduzir o que representa a obra

---

<sup>322</sup> Cf. GARCIA, R., 1997.

<sup>323</sup> Sobre os quais tratarei especificamente, a partir da subseção 8.4.

<sup>324</sup> O desenho da figura humana não é objeto específico de minhas análises, embora parte dele será analisado em relação ao caso João. Cf. Anexo II. 2. A esse respeito, sugiro conferir JERUSALINSKY, 1990.

<sup>325</sup> Cf. BALBO. G., 1996.

que ela própria criou e o que dessa representação ela quer ou pode dizer e endereçar ao outro. Trata-se de possibilidades gráficas, articuladas às suas condições subjetivas e cognitivas de organização do pensamento.

Em outro momento, pode servir à própria criança, na medida em que, assintoticamente, faz a imagem de sua produção, de seu desenho, retornar para ela mesma, como a imagem de si, dada a ver ao outro, porém reconhecida e testemunhada pelo olhar do outro a quem foi *apresentada* – no caso, o professor.

Esses instrumentos operam, precisamente, num entre-lugares da Clínica com a Educação, especialmente no assunto ensino-aprendizagem.

Compreendamos melhor uma das facetas dessa articulação.

## 8.1 - A Experiência Clínica como Suporte da Problematização

Levando-se em conta que as demandas para atendimento das crianças que apresentam dificuldades ou obstáculos em seu processo de aprendizagem partem, muitas vezes, da própria escola e dos professores, podemos entender que essa demanda pode estar sendo formulada a partir da dúvida e do sentimento de impotência com os quais um professor vê-se confrontado diante dos fracassos produzido na aprendizagem de sua criança. Fracassos geralmente camuflados por diagnósticos formulados como sendo *problemas de motricidade fina, síndrome da hiperatividade por déficit de atenção, agressividade*, enfim, problemas na produção da criança.

De qualquer maneira, tanto a criança quanto o próprio professor confrontam-se com uma imagem de fracasso: a criança fracassa no exercício do aprender, e o professor fracassa no exercício do ensinar.

Nesse sentido, na relação professor-aluno lidamos com angústias não apenas das crianças, mas dos próprios professores, que muitas vezes não sabem o que é o *fracasso*, nem por que ele acontece e, muito menos, o que fazer com ou sobre ele. Relações simbólicas e imaginárias que não podem ser resolvidas pela simples aplicação de um novo método de trabalho ou de alguma técnica maravilhosa de resolução, de preferência, imediata. Aliás, Marie Carpentier, uma educadora francesa, em 1847, num texto intitulado *Recomendações sobre a direção de escolas maternais*, diz o seguinte:



O método é letra morta; a ele, o professor deve acrescentar a cor, o movimento, a vida. Para um professor existem dois sujeitos a serem estudados: as crianças e ele mesmo. Duas coisas para sua realização: a educação delas e a sua própria.<sup>326</sup>

Simple, objetiva e maravilhosa formulação, permite-nos o testemunho de que a bem mais de um século, alguns já defendiam a idéia que na Educação, especialmente em relação aos professores, não se trata de questões simplesmente instrumentais, mas, fundamentalmente, analítico-reflexivas. Ou seja, é preciso pensar sobre *por que* fazer e não apenas sobre *como* fazer.

Sendo assim, o problema circunscrito nesta pesquisa, relativo especificamente à importância das imagens e à necessária interdisciplinaridade na formação de professores, tem sua gênese em minha história pessoal, tal como já referido no início deste trabalho, de cuja história construí minha experiência clínica como psicomotricista.

Desse espaço singular da clínica, constituído por atendimentos individuais a pacientes que, por sua vez, também carregam em si histórias singulares, depreendo uma importante contribuição para pensar o espaço coletivo da produção de conhecimento e de aprendizagem oferecido e desenvolvido nas escolas, qual seja: reconhecer e analisar as singularidades dos professores e dos alunos refletidas sobre o processo ensino-aprendizagem.

E, falando em singularidades, necessariamente caímos no campo do *psi*. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão sobre quais formações imaginárias e, portanto, com quais *fantasmas* os personagens: professores e alunos, estão sendo confrontados no cotidiano escolar e quais as imagens que estão podendo construir acerca dos si mesmos e do outro nesta rede de relações especulares e escópicas, uma vez que o professor tanto olha o aluno e sua respectiva produção quanto é olhado por ele em seu exercício profissional.

Como pensar essas relações de espelhamento, de imitações, de identificações que certamente estão em jogo em todo o processo ensino-aprendizagem? Como e o que olhar no aluno e em sua produção? Como decifrá-las?

---

<sup>326</sup> Cf. CARPENTIER, Marie apud LOPES, E.M.T. Da Sagrada Missão Pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org). *A psicanálise escuta a educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 41.

A título de exemplo, reflito sobre uma cena clínica que me parece bastante ilustrativa.<sup>327</sup>

Tratava-se de um menino de sete anos que chega ao consultório, encaminhado por seu professor, com um diagnóstico de problemas de *motricidade fina*; letra feia e incompreensível. Os pais queixavam-se de que o menino tinha problemas nas mãos, não sabia desenhar, era descoordenado, atrapalhado e não sabia andar de bicicleta. A mãe é ambidestra e o pai ex-atleta. Efetivamente, o menino somente realizava as atividades sobre as quais tinha plena segurança de obter êxito e, de preferência atividades que não envolvessem as mãos.

Após uma intervenção que lhe foi significativa, passou a aventurar-se mais nas produções manuais. Assim, ele próprio, diante do que produzia, experimentava sensações de surpresa, admiração e júbilo, constatando os “bons” resultados que passou a obter em suas produções. Olhava encantado para o que havia terminado de fazer e também para suas próprias mãos, como se estivesse pensando: *fui eu mesmo quem fez isso?* Produções essas reconhecidas e sustentadas pelo olhar e o desejo do terapeuta, a partir da relação transferencial estabelecida.

Quais as redes fantasmáticas que se formaram entre esse menino, seus pais e seus professores, que lhes impossibilitavam de *ler* o que o menino fazia? E quando o conseguiam, só viam aquilo que representavam como o fracasso do ideal que haviam projetado e que esperavam do menino.

Casos como esse fazem-me pensar nas imagens tanto na condição de paralizadoras como na de promotoras e sustentadoras de novas possibilidades. As imagens percebidas pelo menino relativas à sua própria produção gráfica e motora devolviam-lhe, como num movimento pulsional, por um lado, uma tomada de consciência daquilo que fazia, mas que não *sabia* que podia fazer. Por outro, faziam retornar a ele uma imagem do si mesmo, no sentido de *ver-se* efetivamente em uma posição de reconhecimento; imagem corporal ressignificada e, desta vez, relativa às suas possibilidades e não mais às suas incapacidades e fracassos. Ou seja, imagens que, sustentadas na transferência devolviam-lhe um lugar possível de enunciação. O *seu* dizer criava as cenas.

Tais cenas constituem não apenas o cotidiano da clínica psicomotora, mas também o da própria escola, embora nem sempre sejam percebidas e trabalhadas

---

<sup>327</sup> Esta cena está descrita na íntegra, no anexo II. 3.

pelos professores, por justamente não saberem como lê-las ou decifrá-las e, conseqüentemente, não saberem o que fazer com o que vêem. Muitas vezes, é dessa condição de faltas *de saber*<sup>328</sup> que derivam as demandas de atendimentos; fundadas, pois, num espaço imaginário no qual o professor, diante do fracasso de seu aluno, também constrói de si mesmo uma imagem de fracassado, na medida em que *deixa de saber* o que fazer com seu aluno, não sabendo mais como ensiná-lo. Pergunto: qual o *saber* inconsciente que fica subsumido na imagem de fracasso com a qual o professor se depara (e se identifica)? Diante desse impasse, o professor passa a demandar e, efetivamente institui, um espaço no qual supõe um saber àquele a quem encaminhará o *caso*<sup>329</sup>: alguém que, enfim, *saberá o que e como tratar o problema de seu aluno!!*

Mas o dramático da situação é que às vezes não se trata aí, efetivamente, de um pedido de ajuda, senão que de um *passar adiante o problema!* Percebemos isso em frases como: *Nós não temos formação para trabalhar com esse “tipo” de aluno!* Estou falando aqui da necessidade de promovermos uma ruptura no ideal pedagógico, relativo a um saber absoluto que dê conta do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de pensarmos numa formação que habilite o professor a poder suportar melhor sua própria condição de sujeito castrado, barrado, *não-todo*, que necessita de e pode pedir ajuda.

Sendo assim, o assunto das imagens, pensada interdisciplinarmente, no sentido de *como olha* e *como se sente olhado pelo outro*, seja um ponto que mereça maior investimento e melhor análise, tanto no que diz respeito à construção dos processos de pensamento como no que concerne à constituição subjetiva dos sujeitos, implicados nessas cenas cotidianas da escola e da clínica.

Acredito, portanto, que nesse espaço interdisciplinar de campos e áreas, possa constituir-se uma interlocução capaz de buscar respostas sobre por que e o que fazer e pensar diante disso que se vê.

---

<sup>328</sup> Assinalo aí, uma importante diferença entre as expressões: faltas *de saber* e faltas *no saber*. A primeira, relativa à falta de conhecimento formal; a segunda, relativa à falta simbólica no saber inconsciente.

<sup>329</sup> O aluno passa, nesse momento, a representar um “caso” para o professor, para a escola, enfim, mas um caso representativo e ilustrativo do fracasso escolar. Como transformá-lo em um *caso pedagógico* é o assunto que me interessa explorar e desenvolver neste momento.

Essas questões, analiso-as retomando a categoria do *entre-lugares*, a partir da qual as produções gestual e gráfica, sejam elas pictóricas ou dissertativas, passam a representar uma fronteira entre o interior e o exterior da criança, ou seja, fronteira entre quem a criança é (ou pensa que é) e como ela se dá a ver ao outro: entre a imagem (o fora) e a representação do si mesmo (o dentro). *Entre-lugares*, com o qual busco uma articulação do tema que segue nas próximas seções, relativo à formação dos professores, tendo como eixo fundador e sustentador da reflexão a base teórica analisada até o momento, para pensar que tanto as crianças quanto os professores constroem e precisam reconstruir ou ressignificar a imagem que têm dos si mesmos e que dão a ver ao outro, tendo possibilitadas sua inscrição e circulação, como sujeitos, no social.

A formação de professores já é, desde muito, tema amplamente debatido por grandes educadores e pensadores de nosso País, dentre os quais poderíamos citar Paulo Freire, Hilton Japiassu, Madalena Freire, Darcy Ribeiro, entre tantos outros. Sendo assim, minha intenção certamente não é propor soluções para um problema que, no meu entender, tal como já afirmado anteriormente, não é simplesmente metodológico, mas sim, estrutural. A proposta, portanto, é a de levantar alguns pressupostos que julgo essenciais, para dar início ao que estou chamando como *reflexão estrutural* sobre a formação dos professores e o papel da escola nesse processo.

Ou seja, não me proponho a pensar em novos métodos de trabalho pedagógico, mas a estabelecer novos pontos de reflexão que possam contribuir para os debates. Entretanto, como resultante dessa pesquisa, surgiu a possibilidade da criação de um instrumento que estou denominando como *caso pedagógico* e que tem por função contribuir no exercício das reflexões aqui propostas.

Para pensar esse trabalho de formação ao qual me proponho, tomo como eixo balizador os protocolos de entrevistas realizadas com quinze professores que atuam nos níveis do ensino infantil, fundamental e médio, até a educação de jovens e adultos, das redes pública e privada de ensino.

Portanto, após tratar de algumas questões específicas e relativas ao trabalho científico, tais como metodologia, coleta de dados e respectivas argumentações teóricas, darei início às análises e problematizações teóricas relativas aos protocolos, específicas ao tema em questão, buscando, ao final, uma maior compreensão e entendimento do que sejam, afinal, os casos pedagógicos.

Vamos a elas!

## 8.2 - Acerca do Problema e das Questões de Pesquisa

As imagens configuram o núcleo central do problema que estou investigando, qual seja: sua importância nos processos de subjetivação e organização do pensamento e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem, especificamente na relação professor-aluno.

Dizendo de outra forma, as imagens fundamentam e estruturam toda minha pesquisa propriamente dita, desde as formulações iniciais quando da construção do projeto de dissertação, que foi baseado em dois estudos de casos extraídos de meu trabalho clínico como psicomotricista, até este momento, relativo à elaboração e defesa da tese, cujo trabalho inicial implicou necessariamente um duplo movimento de construção e desconstrução do *conceito imagem* – trabalho esse realizado na primeira parte da escritura destas reflexões. A segunda, que ora inicio, constituída pela utilização do referido trabalho de construção/desconstrução, passa a representar o eixo e o suporte, com os quais promovo as necessárias articulações e relações teóricas dos protocolos de entrevistas com os professores para a pretendida reflexão sobre suas formações. O resultado dessas formulações é relançado na terceira e última parte deste trabalho, para uma reflexão sobre o caso pedagógico, a formação dos professores e as imagens.

O *corpus* da pesquisa, relativo ao trabalho de campo, foi pensado e organizado da seguinte maneira: num primeiro momento, interessava-me saber dos professores o que é imagem; como pensam o conceito imagem; como trabalham a imagem com seus alunos; e se, nos respectivos cursos de formação, estudaram algo sobre imagem. Para tanto, realizei entrevistas individuais, de caráter aberto e informal, gravadas em fitas cassete e, depois, transcritas. As entrevistas eram situações dialogadas, nas quais os professores foram incentivados a falar sobre suas práticas pedagógicas e, nelas, como percebiam operar ou não o tema da imagem.

Em um segundo momento e, após a realização das entrevistas, solicitei aos professores que dela participavam a realização de um trabalho que poderia ser executado em casa e devolvido em outro dia, com as seguintes solicitações:

Em uma primeira folha:

1) *Qual a imagem que, no teu entender, poderia melhor representar a função e a posição de professor? Procura em revistas ou afins, uma figura que te seja representativa e cola-a no espaço abaixo.*

2) *Podes traduzi-la*

Em uma segunda folha as mesmas questões anteriores, porém relativas à função e posição de aluno. Isso feito, os professores tinham como tarefa solicitar aos seus respectivos alunos, que realizassem eles um desenho de professor e um de aluno.

Num terceiro momento, realizadas as transcrições e de posse das folhas contendo as solicitações gráficas, dediquei-me ao trabalho de recorte e seleção dos fragmentos discursivos e representativos fornecidos pelos professores para a elaboração dos protocolos necessários ao trabalho de análise e reflexão desenvolvido e apresentado ao longo dos próximos capítulos. Para este trabalho, recorri ao mesmo método comparativo/qualitativo já utilizado na pesquisa anterior, numa perspectiva intraobjetual e interobjetual, à luz do entre-lugar relativo à tríade paradigmática que sustenta essas elaborações, representada por seus autores: Freud/Lacan, Piaget, e Benjamin.

Tal como nos aponta D’Onofrio<sup>330</sup>, do grego *méthodus*, a palavra significa o *caminho* a percorrer para alcançar objetivos. Nesse sentido, e por um lado, a perspectiva *intraobjetual* do caminho por mim escolhido refere-se à análise desde o interior da formulação de cada professor, estabelecendo uma comparação relativa ao conceito que ele faz de imagem, como a representa e o uso que dela faz na sua prática pedagógica. Já a perspectiva *interobjetual*<sup>331</sup> desse caminho, refere-se à análise das formulações de todos os professores, comparando-as qualitativamente entre si, para estabelecer as devidas e respectivas relações entre essas formulações e as proposições teóricas analisadas e discutidas ao longo da tese. Por outro lado, e para poder traçar esse caminho, tive que construir uma trajetória não linear<sup>332</sup>, sobre a qual explico melhor a seguir.

<sup>330</sup> Cf. D’ONOFRIO. *Metodologia do trabalho intelectual*, São Paulo: Atlas, 1999.

<sup>331</sup> Os Termos *intra* e *interobjetual* são utilizados por Piaget, para definir o movimento implícito e relativo ao processo de construção e organização do pensamento na criança. Temas já desenvolvidos na subseção 4.1.

<sup>332</sup> Tal como já referido na Apresentação.

Na primeira parte da tese, mais especificamente até o final da seção 7, a lógica do raciocínio empregada e seu modo de construção e apresentação pode ser caracterizada com uma certa linearidade, pois seguiu uma trajetória gradativa e progressiva, tanto em sua formulação quanto em sua apresentação. Entretanto, na segunda parte, e tal como já mencionado, faço uso da teoria analisada e desenvolvida até então, para refletir sobre a formação de professores e a possibilidade da construção de *casos pedagógicos*. Para tanto, necessitei imprimir movimentos constantemente retroativos de idas e vindas, de desvios e ultrapassamentos, de recortes e *tessituras*<sup>333</sup>, para enlaçar os aspectos da teoria construída na primeira parte aos pontos atuais de discussão. Portanto, tampouco esse movimento de retroação pode ser considerado desde uma linearidade, na medida em que subordino o movimento à necessidade da formulação e reflexão requeridas. Sendo assim, busco referências em distintos pontos e em distintos momentos da tese, como em um movimento espiral cuja dimensão e extensão “das suas voltas” está determinada necessariamente pela própria articulação teórica requerida. Ciente, todavia, de que a leitura dessas idéias deve exigir do leitor um trabalho tão cansativo quanto o foi sua elaboração, agradeço antecipadamente a paciência e perseverança.

A título de conclusão desse mapeamento relativo às questões da pesquisa, informo ainda que a intenção da formulação relativa à demanda aos professores de uma representação imagética e sua tradução foi, por um lado, a de induzí-los a um tipo de reflexão sobre o “valor” da imagem, seu caráter de esvaziamento e a conseqüente necessidade de uma tradução possível. Por outro, pretendi suscitar a curiosidade e deixar em aberto a possibilidade de uma continuação do trabalho de reflexão acerca da importância e relevância do estudo sobre as imagens, como ponto de análise e debate a serem efetivamente acrescentados ao trabalho de formação continuada dos professores. Compromisso esse, aliás, já tratado e estabelecido com os professores que participaram desta pesquisa, como forma de agradecimento e reconhecimento pela gentil colaboração por eles prestada, bem como para a colocação em operação dos pressupostos aqui defendidos. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de dar seguimento a esta pesquisa, após a defesa da tese, no trabalho específico da formação de professores, ao qual já venho dedicando-me.

---

<sup>333</sup> Expressão utilizada por Margareth Schäffer, a qual tomo emprestada, por julgar sua absoluta procedência e implicação em minha proposta.

A seguir, busco alguns suportes na teoria para justificar minha escolha metodológica.

### 8.3 - Aspectos Teóricos da Metodologia

O campo de pesquisa na área humana é complexo e multifacetado. Não há um único objeto que responda e dê conta da abrangência e multiplicidade de problemas a serem resolvidos, no sentido de um entendimento do “funcionamento” do ser humano, especialmente quando o assunto é imagem, por tratar-se essa de uma construção, e não apenas de um produto acabado.

Sendo assim, parto de uma concepção interdisciplinar que, tanto no campo da educação quanto no campo clínico, faz-se cada vez mais necessária. Concepção essa que, tal como País<sup>334</sup> define, apresenta-se não como uma nova disciplina, mas como uma nova especificidade, na direção de uma conversão epistemológica na constituição de um saber, de um produto teórico, gerado pelo trabalho convergente de diversas especialidades. A interdisciplinaridade não implica uma renúncia aos respectivos conhecimentos especiais, mas a integração de uma rede de significações mais ampla, na qual as especialidades adquirem sentido a partir, precisamente, de suas diferenças no marco da produção tanto teórico-clínica quanto teórico-educacional. Para País,

[...] la interdisciplina [...] se propone una actividad que no consiste en la yuxtaposición de saberes ajenos entre sí, sino en la constitución de un espacio común en el que el conocimiento no se agota en su propia identidad sino que va más allá de sí mismo en pos de una articulación más abarcativa.<sup>335</sup>

Esse pensamento coincide com a proposição piagetiana na qual podemos constatar a relevância absoluta conferida pelo autor à interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento, sejam eles relativos à lingüística, sociologia, biologia, psicanálise/psicologia, matemática, física, cibernética, demarcando, inclusive, e de um modo particular, sua importância para o próprio futuro das pesquisas. Relevância essa que pode ser contemplada em várias de suas obras, das quais

<sup>334</sup> Cf. País, A. *Interdisciplina y transdisciplina en la clínica de los trastornos del desarrollo infantil*. In: \_\_\_\_\_. *Diarios clínicos*, Buenos Aires.: Ed. Diarios Clínicos, 1990.

<sup>335</sup> Id., *Ibid.*, p.127.



retiro alguns fragmentos para melhor analisá-los e contextualizá-los em minha pesquisa.

Na obra *Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns*, Piaget afirma que o seguinte “O verdadeiro objetivo da investigação interdisciplinar é, portanto, uma reforma ou uma reorganização dos domínios do saber, por trocas que consistem, na realidade, em recombinações construtivas”.<sup>336</sup>

Interessante pensar a interdisciplinaridade como, por um lado, reformas ou reorganizações dos domínios do saber, relativos à construção ou transformação das estruturas cognitivas do sujeito; por outro, como recombinações construtivas, relativas às várias disciplinas e sua interrelações e articulações.

Nas conclusões da obra intitulada *Biologia e Conhecimento*, Piaget lança um verdadeiro apelo a que se realize uma interdisciplinaridade, a partir da seguinte afirmação

Fizemos questão, contudo, de escrever este ensaio porque o gênero de colaboração entre biólogos, psicólogos e epistemologistas que as provas levariam a supor mal existe ainda, sendo altamente desejável. Só por um trabalho interdisciplinar se tornará possível a epistemologia científica. Esta cooperação é ainda demasiado rara para responder aos problemas que surgem. Foi com a esperança de favorecê-la que tentamos lançar as idéias contidas neste volume.<sup>337</sup>

Neste sentido, e preocupada com a dimensão espacial que essa forma interdisciplinar de trabalho pode assumir, relativa aos seus campos de ação e investimento com seus possíveis riscos de reducionismos e subsunções, deparei-me com um texto de Teresinha Maria Vargas Flores, em um artigo intitulado *Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade*<sup>338</sup>, cujo título, por si mesmo, traduz uma perspectiva de articulação mais abarcativa, tal como nos propõe País, na citação referida anteriormente, bem como uma perspectiva progressiva e construtiva de saberes. Neste texto, Flores destaca algumas passagens de textos e entrevistas de Piaget, a partir das quais a autora afirma que

<sup>336</sup> Cf. PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*, Lisboa: Bertrand, 1973, p. 141.

<sup>337</sup> Cf. PIAGET, J., 1996, p. 417.

<sup>338</sup> Teresinha Maria Vargas Flores foi professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Cf. FLORES, T.M.V. *Reconstruções Convergentes com Avanços: A Interdisciplinaridade*. In: *Educação e Realidade*, v. 18, n. 1, pp. 53-60, jan./jun. 1993.

[...] se pode delinear aqui o caráter interdisciplinar das pesquisas piagetianas como 'reconstruções' nas quais, há uma necessidade intrínseca permanente de coerência das partes com o todo. Não há fragmentação (reducionismos), mas sempre interação.<sup>339</sup> (grifo do autor).

Essa autora, que dedicou suas pesquisas de doutorado e pós-doutorado ao assunto da interdisciplinaridade a partir dos pressupostos piagetianos, afirma que “o progresso interdisciplinar existiria, portanto, em função do emprego dessas diferentes noções pelas disciplinas afins, pois é em torno dessas ‘realidades comuns’, que se agrupam e reagrupam os problemas interdisciplinares”.<sup>340</sup> Constrói essa formulação especialmente por conta da afirmação de Piaget extraída de sua obra já referida, *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*<sup>341</sup>, na qual trata das reconstruções das disciplinas e dos possíveis contatos entre elas, às quais denominou como *noções fundamentais convergentes*.

Para Flores, o fundamento do trabalho interdisciplinar reside nas dúvidas que podemos nos formular e construir, bem como na consciência de nossas próprias limitações. Oferece-nos, então, o que considere como um excelente pressuposto de trabalho, investigação e análise, denominado por ela como **dúvida metodológica**, representando essa a própria *condição de interdisciplinaridade*. A autora lança a idéia de que, para avançarmos no conhecimento, é preciso uma conduta interdisciplinar, que representa, pois, o trabalhar com as dúvidas e incertezas.

Essa afirmação, podemos relacioná-la à proposição socrática relativa a seu método de ensino, cuja transmissão de saber só se dava por meio do diálogo, da pergunta e da resposta entre mestre e discípulos. Na primeira parte do método, denominada como a fase da **ironia** e representada pela frase *só sei que nada sei*, Sócrates buscava produzir em seus interlocutores uma tomada de consciência de suas próprias ignorâncias, através do que em grego diz-se *eiróneia*, ou seja, da interrogação que, introduzida no diálogo, produzia a chamada *dúvida metódica*. A segunda e última fase, denominada **maiêutica**, possuía como pressuposto o dizer *conhece-te a ti mesmo*; frase que, de acordo com D’Onofrio<sup>342</sup>, foi atribuída à Pitonisa de Delfos como resposta à indagação sobre a essência da sabedoria. Maiêutica, do grego *maieutikós*, significa técnica de fazer vir à luz, ou seja, por meio do

<sup>339</sup> Cf. FLORES, T.M.V., jan./jun., 1993, p. 54.

<sup>340</sup> Id., *Ibid.*, p. 56.

<sup>341</sup> Cf. PIAGET, J. 1973, p. 171.

<sup>342</sup> Cf. D’ONOFRIO, 1999.

mesmo processo dialético de perguntas e respostas, Sócrates considerado o homem mais sábio da Grécia, buscava induzir seus interlocutores a que descobrissem a verdade que estava dentro deles. “Ele nos ensinou que a sabedoria tem dúvidas, enquanto a ignorância tem certezas”.<sup>343</sup> São interessantes proposições datadas de 400 anos a.C e que perfazem o raciocínio e a lógica de muitos dos grandes pensadores de nossa atualidade.

As formulações construídas neste capítulo remetem-me ao texto de Vorcaro intitulado *Sobre a Clínica Interdisciplinar*, o qual, tratando sobre aspectos da clínica em sua relação com uma proposta de trabalho interdisciplinar, lança-nos a seguinte reflexão:

Transformar o atendimento clínico em um campo de pesquisa convoca os profissionais a submeterem-se a cada caso clínico, fazendo dele um lugar de interrogação sobre as teorias e sobre sua transmissão. Mais do que isso, convoca os profissionais a suportarem a convivência com campos disciplinares distintos, testemunhando as ocorrências da clínica, sustentando ou problematizando conceitos que lhe são correlativos e expondo-se à refutação. Para isso, é necessário que as ocorrências perturbadoras da clínica sejam acolhidas pelo clínico que as testemunha, para que elas possam constituir um obstáculo à decisão interpretativa imediata do agente da clínica e, assim, interrogar o discurso teórico que a referenda. É o que pode fazer da clínica um lugar propício à problematização de uma suposta estabilidade de conceitos, permitindo a pesquisa e a formação dos profissionais.<sup>344</sup>

Farei minhas as palavras da autora, porém trocando os campos de investimento: da clínica para o campo da educação. Vamos ver como fica: transformar o trabalho pedagógico em um campo de pesquisa convoca os profissionais a submeterem-se a cada *caso pedagógico*<sup>345</sup>, fazendo dele um lugar de interrogação sobre as teorias e sobre sua transmissão. Mais do que isso, convoca os profissionais a suportarem a convivência com campos disciplinares distintos, testemunhando as ocorrências da sala de aula, sustentando ou problematizando conceitos que lhe são correlativos e expondo-se à refutação. Para isso, é necessário que as ocorrências perturbadoras da sala de aula sejam acolhidas pelo professor que as testemunha, para que elas possam constituir um obstáculo à decisão interpretativa imediata do

<sup>343</sup> Cf. D'ONOFRIO, S., 1999, p. 28.

<sup>344</sup> Cf. VORCARO, A. Sobre a clínica interdisciplinar. In: *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social*, Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999, p. 106-117.

<sup>345</sup> Poderíamos denominar como *caso pedagógico* a cada um dos muitos pares individuais da relação ensino-aprendizagem, constituídos, portanto, pelo par professor-aluno. “Caso” é entendido aqui, como uma construção ficcional, tal como nos propõe Edson Souza, sobre o qual discutirei especificamente na seção 8.4.

agente pedagógico e, assim, interrogar o discurso teórico que a referenda. É o que pode fazer da escola um lugar propício à problematização de uma suposta estabilidade de conceitos, permitindo a pesquisa e a formação dos profissionais.

Trocando em miúdos, as idéias de País, Piaget, Morgado, Flores, Sócrates e Vorcaro, cada qual a partir de sua especificidade remete-nos a uma mesma (ou semelhante) proposição, qual seja: a necessidade do trabalho interdisciplinar, tendo como ponto de incitação a dúvida, a incerteza, a possibilidade de bem suportar as faltas no *saber*<sup>346</sup>, “não mais a partir do ideal do somatório ou da importação imediata de conceitos de campos distintos” como nos diz Vorcaro<sup>347</sup>, nem a partir de um ideal imaginário de totalização de saberes e de seu suposto efeito de domínio pleno da experiência pedagógica, como muitas vezes acontece quando do surgimento de mais um método ou técnica espetacular, que passa a representar o *caminho* para a felicidade e sua plenitude, no campo da educação.

Faz-se necessário, ao contrário, trabalharmos na direção de fazermos *furo* neste ideal pedagógico, saber esse que dita previamente, qual a receita *da verdadeira maionese*, aquela que preencherá todos os espaços de nossa boca com o mais puro gosto de prazer e satisfação. Será somente mediante a condição de podermos suportar e tolerar as faltas no *saber*, tratando-se, justamente de um saber que não é absoluto, que, então poderemos exercer uma interdisciplinaridade que, tal como nos propõe Japiassu:

...constitui uma inovação. ...o interdisciplinar aparece como um princípio novo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino....Tal abordagem... não cria uma espécie de ‘super-ciência’ mais objetiva do que as outras. ...Nesta perspectiva, o que se busca é produzir um discurso e uma representação práticos e particulares dizendo respeito aos problemas concretos... O objetivo não é criar uma nova disciplina científica nem tampouco um discurso universal, mas o de resolver um problema concreto. Nessas condições, as práticas interdisciplinares podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes... A interdisciplinaridade nos permite a abertura de um novo nível de comunicação e abandonar os velhos caminhos da racionalidade tradicional<sup>348</sup>.

Trata-se de criarmos condições de discussão a partir justamente das diferenças, entendendo-as como o entre-lugar dos campos conceituais, como constitu-

<sup>346</sup> Para lembrar, o *saber*, escrito em itálico, é relativo ao campo do inconsciente, tal como o código por mim proposto e referido na seção 7.1.4.

<sup>347</sup> Cf. VORCARO, A. 1999, p. 110.

<sup>348</sup> Cf. JAPIASSU, H. A Questão da Interdisciplinaridade. In: *A Paixão de Aprender*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, n. 8, nov/1994, pp. 48-55.

tivas do que Piaget poderia considerar como *geração de conflitos cognitivos*, no sentido de provocar dúvidas e incertezas capazes de desacomodar o velho para criar o novo. Parto, portanto, dessa perspectiva de fazer operar as diferenças entre os campos conceituais por mim trabalhados para repensar o lugar e a função desse elemento tão vulgarizado e banalizado que é a imagem, nos processos de subjetivação e construção do pensamento.

Dizendo de outra forma, a interdisciplinaridade, como a entendo, deve-se fazer operar não propriamente no exercício da prática pedagógica, senão que na formação dos professores e, especificamente, nos processos reflexivos que subjazem e sustentam a construção de um determinado *saber-fazer* pedagógico. Trata-se, novamente, de assinalarmos a diferença entre o *como* fazer e o *por quê* fazer.

E, nesse sentido, o que seria um *caso pedagógico*? Como pensar as imagens construídas e fabricadas na relação do professor com o seu *caso*? Como construí-lo e como, a partir dele, fazer operar a teoria? Ou seja, os professores permitir-se-ão submeter-se a cada um de seus casos pedagógicos, fazendo deles lugares de interrogação sobre as teorias, sua transmissão e seu fazer pedagógico? Como auxiliá-los a suportarem suas próprias castrações, permitindo-se interrogar pelo caso, desestabilizando seus próprios conceitos e princípios, colocando-se numa constante posição de aluno: aquele que, por não saber tudo e estar para ser alimentado, pode aprender sobre o que o outro quer saber?

Como podemos produzir uma suspensão no saber docente para que possa escutar e decifrar o *saber* que pode advir do outro, seu aluno? E, nesse sentido, a imagem pode servir como suporte e recurso de subjetivação e construção de pensamento?

Pensê-mo-lo.

## 8.4 - Construindo Casos

Referindo-se a “casos” em psicanálise, Fedida, em seu livro intitulado *Nome, Figura e Memória*<sup>349</sup>, afirma que “o que se nomeia um ‘caso’ – qualquer que seja o

---

<sup>349</sup> Cf. FÉDIDA, P. *Nome, figura e memória: A linguagem na situação psicanalítica*, São Paulo: Escuta, 1991.

contexto em que se situe – deve receber o ‘status’ de apresentação pública. Senão, não é caso”.<sup>350</sup> (grifo do autor).

Partamos desse pressuposto.

No trabalho clínico psicanalítico, por tratar-se de um espaço de trabalho individual de acolhimento, escuta e tratamento dos sofrimentos de um sujeito a partir do laço transferencial estabelecido entre paciente e terapeuta, há uma tradição na realização de estudos de casos, de supervisão, de interlocução entre diferentes áreas e especificidades, para que um terapeuta possa *pensar seu caso*.

Mas, o que é um “caso” em psicanálise? Todos os atendimentos transformam-se naturalmente em casos? Não. Se assim o fosse, bastaria um simples relato da produção narrativa do paciente acerca de sua própria história e produções sintomáticas. “Caso”, segundo o autor, é uma “construção ficcional” que, como tal, não procede do simples relato; ao contrário, deve dissuadi-lo e transcender seu conteúdo. Nesse sentido, Fédida nos diz que “caso” é uma “teoria em gérmen” ou uma “teoria enigmática”, construída pelo que ele considera como uma “figurabilidade do texto teórico”, ou seja, segundo o autor, o caso é uma “escritura do figurável”. Em outras palavras, trata-se, na análise, da fabricação de figuras que façam laço entre as expressões do sintoma do paciente e as produções fantasmáticas que as originam. Desta fabricação inicial, torna-se possível o início da construção do caso, cuja capacidade ficcional, poderá resultar na produção de “modelos deformáveis e transformáveis”. Modelos não sob uma perspectiva platônica, mas como textos metapsicológicos, cujas reflexões devem adquirir uma legibilidade tal, passível de ser tornada pública.

Entretanto, na construção de casos, não estão em cena apenas os fantasmas do paciente, mas os do próprio terapeuta. Por isso o autor nos fala sobre a impossibilidade de analisar um caso apenas em relação ao seu funcionamento psicopatológico. É necessário, segundo ele, refleti-lo desde a *psicopatologia da contratransferência*<sup>351</sup>, isto é, desde a experiência “trans-subjetiva – que informa o analista sobre sua própria compulsão de repetição [...] como se [...] o caso se constituísse no ‘cruzamento’ de uma ‘enigmática’ do ‘outro’ enquanto hipótese da diferença em relação

---

<sup>350</sup> Id., *Ibid.*, p.228.

<sup>351</sup> Expressão larga e precedentemente discutida, uma vez que não se trata de uma transferência que se coloque “contra” a transferência estabelecida pelo outro. Por isso, preservo a expressão por tratar-se de uma citação, porém compartilhando com o sentido da “experiência trans-subjetiva” estabelecida no espaço transferencial tanto da clínica quanto da escola, sobre a qual trabalharei mais adiante.

a si”.<sup>352</sup> (grifo do autor). Entretanto, por paradoxal que pareça, este é precisamente o “ponto” que representa o nó da identificação que possibilita a tomada em mãos do atendimento, a partir do que o autor denomina como *aliança psicopatológica*.

Podemos entender dessas reflexões que a construção de casos pode tratar-se de um importante e fundamental instrumento, não para a realização de *um controle de atividade sobre a formação do profissional*, como nos diz Fédida, mas sim para que o profissional possa interrogar-se sobre suas próprias formações inconscientes e a relação e interferência destas na análise que venha a realizar sobre as produções de seu paciente.

Para tanto, é necessário um duplo trabalho por parte do analista. Por um lado, necessita desprender-se de suas próprias formações inconscientes e fantasmáticas para poder escutar e decifrar os enigmas relativos às produções fantasmáticas<sup>353</sup> que o paciente lhe endereça. Por outro, necessita empreender sua própria escritura – nesse caso, e para corroborar o já-dito, escritura que possa ser tornada pública: tanto na dimensão do sigilo ético preservando a identidade do paciente, quanto relativo a um recorte tal que possibilite a generalização e a extensão de *pontos conceituais* cruciais deste para outros *casos*.

E é precisamente nesses pontos que busco uma articulação da Clínica com a Educação, para pensar a construção de *casos pedagógicos* no trabalho de formação dos professores.<sup>354</sup>

---

<sup>352</sup> Cf. FÉDIDA, P., 1991, p. 218-233.

<sup>353</sup> Neste sentido, fala-se da supervisão, na busca de um necessário desdobramento da escuta, resultando dela o despreendimento das produções fantasmáticas concernentes ao terapeuta em relação às de seu paciente.

<sup>354</sup> Com a resolução de 19 de fevereiro de 2002, o Presidente do Conselho Nacional de Educação, Sr. Ulisses de Oliveira Panisset, de conformidade com o disposto no Art. 7º, parágrafo 1º, alínea “f”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, como objetivo entre outros, de aumentar as horas de prática e que estas sejam realizadas desde o primeiro semestre da formação. Tal como a entendo, essa determinação possibilita, por um lado, transformar o que poderia ser considerado como uma simples captação de informações teóricas, em uma articulação e operação da teoria na prática. Ou seja, permite promover uma compreensão em ação da teoria. Situação que, até então, acontecia somente na época dos estágios, geralmente nos últimos semestres dos cursos, ou após a formatura, quando os “graduados” exerciam suas práticas em um âmbito muitas vezes já profissional ou ainda em regime de estágio. Ou seja, podemos dizer que se tratava de uma formação inicial de caráter quase exclusivamente conceitual, sem a necessária articulação teórico-prática, resultando, freqüentemente, em enunciados do tipo: *é na prática que iremos realmente aprender*. Sendo assim, de que se constitui o *saber-fazer* do graduando? Dito de outro modo, o que se aprende nos cursos de graduação? Sim, porque, por mais que na enunciação adote um tempo passado, como *fosse* assim, apesar da determinação do CNE, a formação *ainda* é assim. Ou seja, o futuro fica antecipado na determinação legal, como uma promessa do vir a ser, mas que ainda não é. Nesse sentido, pergunto: a qual *prática* o CNE está se referindo? E estarão os professores que formam professores dispostos à mudança, uma vez que essa mudança implica necessariamente um reposicionamento daqueles que formam outros?

O campo da Educação é, efetivamente e desde sua fundação, o campo do saber: *quem sabe mais ensina a quem sabe menos*. Poderíamos ser menos generosos e dizer: *quem sabe, ensina a quem não sabe*. Tal consigna, especialmente em nossa cultura, que é uma cultura positivista, nesta era da informática, da velocidade de acesso às informações e aos conhecimentos, das demandas de eficiência, infalibilidade e rapidez na produção, desdobra-se em uma montagem imaginária, que funciona como um grande e terrificante imperativo, diante do qual as pessoas, em geral, não se permitem dizer simplesmente *não sei*. Consigna essa que pode ser entendida como uma armadilha que engolfa e aprisiona de tal forma, em especial, parte daqueles que escolheram ocupar a cátedra do saber, na função de professor.

Sendo assim, escutamos, muitas vezes, enunciados como *Eu procuro circunscrever muito bem o assunto que vou trabalhar com meus alunos e preparo-me muito bem para ele, evitando que me façam perguntas sobre as quais não saberia responder*. Ou então: *um professor tem que saber muito bem sobre o assunto que vai tratar em aula*. É o que me dizia outro dia, um aluno. E eu pergunto: *e um aluno, sobre o que ele tem que saber?* E, de outra forma: *sobre o que ambos, professor e aluno, podem não saber?*

Dia desses, surgiu uma interessante discussão em aula<sup>355</sup>, na qual um aluno perguntou: *... Mas .. aluno.. é pejorativo, não?* E outro, afirma o seguinte: *o professor Fulano de Tal, ele sim é que é professor! Ele disse em aula que para ele não existem ‘alunos’, senão que ‘colegas’*. Somos todos colegas. Dirigimo-nos, então, à etimologia da palavra, na tentativa de compreendermos o termo *aluno*. Eis que, do latim, *alumno* significa criança de peito, lactente, menino; deriva do verbo *alere*, que significa fazer aumentar, crescer, criar, produzir, etc. E, em relação ao termo *professor*, o que faz profissão de, o que se dedica, o que cultiva.

Se partirmos da lógica de Santo Agostinho quando, em resposta a seu filho Aldeodato, afirma que “ensinamos quando aprendemos sobre o que o outro quer saber”, podemos entender que as ações de ensinar e de aprender representam um jogo de posições, na medida em que tanto o professor tem efetivamente um saber formal a *ensinar*, quanto ele também precisa *aprender* sobre o sujeito para o qual ele pretende ensinar algo. A recíproca é verdadeira, na medida em que também o aluno tanto *aprende* algo do conhecimento formal que o professor lhe apresenta, quanto

---

<sup>355</sup> Sou professora convidada em algumas instituições de ensino superior, sem cuja *prática*, não poderia construir essas reflexões e sua escritura.



ele *ensina* a seu professor sobre quem ele é e como ele aprende. Posição essa<sup>356</sup> que implica necessariamente, e por parte do professor, uma suspensão em seu saber para poder levar em conta o do outro.

Mas, e as imagens? O que têm a ver com tudo isso?

É precisamente nesse espaço intervalar, nesse entre-lugar da relação professor-aluno, campo eminentemente escópico e especular, que o olhar de um construirá uma determinada borda na imagem que o outro lhe oferece, através de suas produções.

Nesse sentido, a qual jogo de posições os personagens principais desse filme vêm-se confrontados no cotidiano do cenário escolar? E como são produzidas as aprendizagens a partir daí?

Novamente sirvo-me das referências da clínica para pensar que também na relação professor-aluno ocorre uma experiência trans-subjetiva, que pode informar ao professor sobre seu próprio mecanismo de compulsão à repetição e sua própria fantasmática. Entretanto, não é uma cultura instituída no campo da Educação essa experiência de refletir sobre os efeitos que determinadas situações podem provocar nos sujeitos, como o é na Clínica. Ou seja, nas formações clínicas, os profissionais sabem de antemão que terão de supervisionar, apresentar, analisar e discutir casos, para poderem escutar-se em relação aos efeitos imaginários que os casos lhes produzem. Absolutamente diferente é a condição na formação dos profissionais da Educação, na qual as reflexões e análises assumem normalmente um caráter de exterioridade, a partir das quais escutamos justificativas, tais como *ele é filho de pais separados, por isso é tão agressivo!... Ah! esse menino não aprende a ler e a escrever porque tem problemas de motricidade fina!...e por aí vai.*

Difícilmente ouvimos perguntas do tipo: *Será que eu tenho alguma responsabilidade na produção do fracasso na aprendizagem desse menino?* Situação essa que gera muita angústia nos professores, quando convocados a refletirem sobre ela. Eles próprios formulam-se queixas em relação à insuficiência de suas formações, tal como podemos constatar num dos fragmentos<sup>357</sup> que segue:

---

<sup>356</sup> Posições essas de professor e aluno, absolutamente distintas desde suas funções e, portanto, de seus lugares. Ou seja, professor e aluno podem mudar de posição sem, no entanto, perderem seus lugares: o professor continua sendo o professor, mesmo quando se coloca na posição de aluno, e vice-versa.

<sup>357</sup> Fragmentos relativos às entrevistas com os professores que participaram dessa pesquisa.

E aí entra a imagem e o poder de... que não precisa as coisas serem... a gente se prende no... no concreto, no real do que tá acontecendo! E prá criança isso é muito forte, né? No meu curso tive poucas cadeiras direcionadas prá esse lado, assim, da psicologia mesmo; eu só tive psicologia I e II; foi aquele básico, que fala do Skinner, fulano e ciclano, coisas que tu jamais vai usar, mas muito pouco assim, do que poderia servir e a gente ficou muito preso, assim, na área cognitiva, do aprendizado, de Piaget; então, eu não tenho assim... eu não sei se prá essa idade, a imagem, tipo... a fantasia é tão real quanto o real, talvez, assim... eu não sei onde se dá essa divisão. O que é imaginário prá eles e do que não é, né? As coisas se misturam muito... Áhh.., eu acho... não sei como tá meu curso agora..., já deve ter mudado.., porque eu fiz Pedagogia e Educação Infantil...Mas o que eu vejo, o quanto deveria..., a gente deveria ter cadeiras que..., a própria psicologia trabalhasse mais... áhh.., na minha época era muita preocupação com a aprendizagem, a cognição.., aí, era muito Piaget, como é que a criança aprende – isso é muito interessante..., mas não ficar só nisso, né?... o tempo andou e a Educação parou; tenho esse sentimento. Eu acho um absurdo!... (P3).

O que estou propondo aqui é que justamente seja instituída na formação dos professores essa cultura do *escutar-SE*, para poder pensar os efeitos do imaginário nas relações interpessoais que necessariamente acontecem entre professor-aluno, cujos efeitos recaem, direta ou indiretamente, no processo ensino-aprendizagem, resultante da relação professor-aluno. É a isso que me refiro, quando assinalo a importância das imagens nos processos de subjetivação e de construção do pensamento nos sujeitos, como também a importância que pode assumir a construção de casos no campo pedagógico.

Nesse sentido, a proposição da construção do que estou chamando como *casos pedagógicos* tem a pretensão de instituí-los como instrumentos nesta intrincada rede de operação com o saber. O “caso” a que me refiro não se trata da criança observada, nem tampouco da cena recortada no estudo de caso, que muitas vezes é solicitado nas formações dos professores ou nas reuniões de equipe<sup>358</sup> realizadas nas escolas.

O “caso”, tal como o proponho, tem como ponto de partida a cena que chama a atenção do professor, que pode ser extraída do estudo de caso ou das reuniões de equipe, mas, de qualquer maneira, trata-se de um ponto recortado da cena que lhe capturou o olhar, produzindo-lhe identificação ou resistência para, a partir desse ponto, o professor começar a construir *seu caso*.

---

<sup>358</sup> Faço referência aqui aos conselhos de classes que ocorrem nas escolas, como momentos para pensar o desenvolvimento dos alunos e do processo ensino-aprendizagem.

Sousa, no artigo que versa sobre a construção do caso como ficção<sup>359</sup>, afirma que “[...] não perceber a dimensão de resistência com que muitos se protegem com os ‘casos’ que são propostos, é perder o essencial da escuta psicanalítica” (grifo do autor). Neste meu exercício de transposição da clínica para a educação, acredito que devam ser constituídos espaços para reflexão sobre isso que causa resistência, insistência e repetição no professor, em relação ao que seu aluno (ou os traços que dele captura) lhe provoca.

Ou seja, acredito no *caso pedagógico* como assumindo ele próprio uma função de elemento terceiro, de mediador, instaurando uma *organização triádica*, para usar uma expressão de Costa.<sup>360</sup>

Para dizer de outro modo, nessa organização triádica, o caso passa a representar o lugar terceiro, a partir do qual, conseqüentemente, possa produzir-se uma ruptura na dualidade própria da relação professor–aluno. Essa ruptura resulta da instauração dos necessários distanciamentos, separações e diferenciações, através do que poderíamos chamar como um “deslocamento do olhar”, qual seja: da imagem que o professor tem de seu *aluno*, para a imagem que pode construir do *caso*.

Entenda-se que, na dualidade dessa relação, a imagem que o professor constrói de seu aluno pode, nada mais ser do que sua própria imagem projetada nele; por isso, é necessário que essa dualidade seja rompida, para instaurar-se aí um terceiro lugar – o lugar do virtual. Para entender melhor essa relação, é interessante analisar a função do espelho tal como Lacan a propõe no *Seminário 8 – a transferência*.<sup>361</sup> Nesse texto, Lacan vai trabalhar o esquema ótico, na metáfora do buquê invertido, para situar como a imagem especular constitui-se para além do espelho plano, em uma relação simbólica ao olhar do Outro; espaço virtual, no qual o sujeito poderá reconhecer-se como eu.

Nesse sentido, os professores também ocupam a função de representantes reais do Outro, assim como os pais o são e, deste lugar, exercem a função de espelho, em cujo olhar os alunos podem se reconhecer de uma forma ou de outra. A recíproca é verdadeira, ou seja, os alunos também podem exercer função de espelho, no qual os professores podem aí reconhecer-se ou não. Esse, acredito ser o

<sup>359</sup> SOUSA, Edson L.A. de. (A vida entre parênteses) – O caso clínico como ficção. In: *Psicologia Clínica*, v. 12, n. 1, p. 14.

<sup>360</sup> Cf. COSTA, Ana Maria da. *A ficção do si mesmo – Interpretação e ato em psicanálise*, RJ: Companhia de Freud, 1998, p.50.

<sup>361</sup> Cf. LACAN, J. A Identificação por ‘ein einziger Zug’. In: \_\_\_\_\_. *O Seminário: livro 8: a transferência*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992, p. 333-347.

princípio básico das relações especulares e escópicas estabelecidas entre os sujeitos, de uma forma geral.

Nesse ponto pergunto: como auxiliar o professor a refletir sobre essas relações escópicas e especulares, de cujo efeito pode-se produzir o atravessamento de seu olhar para o espaço virtual, além do espelho, permitindo-lhe *olhar seu aluno*, ao invés de *olhar-SE* no aluno?

Minha hipótese é de que o *processo*<sup>362</sup> de construção de casos possa desencadear, possibilitar e sustentar no professor a tarefa de refletir sobre os efeitos que “a imagem do aluno” lhe produz e que, desta reflexão, resulte a necessária descen- tração e desprendimento da armadilha imaginária com a qual ele se vê confrontado diante do outro, seu aluno. Será somente a partir desse desprendimento fantasmá- tico, que o professor poderá reconhecer, escutar e decifrar o discurso que vem do outro.

Mas, compreendamos melhor essa consigna.

#### 8.4.1 - *Imagens... Passam. E o que Fica em seu Lugar?*

O universo das imagens, do *olhar* e do *ser olhado*, está referido fundamental- mente ao campo do imaginário. Seguramente que falo desde seu enlace aos campos do simbólico e do real, porém, mesmo assim, trata-se fundamentalmente do imaginário.

Nesse sentido, trata-se de um espaço singular, privado e relativo a cada um dos sujeitos implicados na cena e, especificamente no campo da Educação, espaço esse que diz dos efeitos imaginários resultantes das relações interpessoais, produ- zidas entre professor-aluno. O espaço da escola, entretanto, é um espaço eminentemente público, cujas demandas advêm do social e a ele são reendereço- das, na medida em que inscrevem, inserem e possibilitam a circulação dos sujeitos na ordem do social e da cultura.

---

<sup>362</sup> Grifo a expressão por julgar, precisamente, que não é o caso em si, senão que o processo de sua fabricação ou construção, que pode possibilitar ao professor os retornos sobre seus próprios enunciados e a conseqüente reflexão sobre a implicação de sua própria fantasmática na *leitura* que está fazendo de seu aluno.

Sendo assim, a escola representa um entre-lugar: do espaço privado da família ao espaço público do social; das posições do professor à do aluno; da tradição à modernidade, etc. E, para meter-se aí, é necessário falar das *operações com o saber*, num campo que é, por excelência, o campo *do saber*. Mas, que saberes são esses? Um *saber* sobre si, um saber sobre o outro, um saber sobre o conteúdo.

Novamente aqui entra a relação com a imagem, fazendo laço entre esse exterior-interior do público e do privado, entre esse dentro-fora, entre esse conteúdo-continente, entre o eu e o outro. Imagem que, tal como afirmei anteriormente em relação ao espelho e, seguindo a lógica do movimento pulsional, retorna sobre si mesmo, devolvendo ao sujeito não sua própria imagem, senão que sua própria mensagem invertida, ou seja, sua própria condição de enunciação. Dizendo de outra forma, o que retorna é sua enunciação, tendo, na própria imagem sustentada pelo olhar e pela palavra do outro, um suporte imaginário, assim como o brincar, a letra, o desenho.

Esse espelho, entretanto, precisa ser rompido; caso contrário, pode ser absolutamente ameaçador, persecutório e assustador, na medida em que faz de seu admirador um prisioneiro, fazendo-o morrer na imagem, tal como Narciso.<sup>363</sup>

Sendo assim, como rompê-lo? Especialmente em se tratando dessa dissonância espacial entre o que é da ordem do privado, normalmente tratado em uma situação transferencial de análise, cujo discurso remete ao saber inconsciente do sujeito analisante, e o que é da ordem do público, voltado ao social, cujos discursos são remetidos a uma coletividade, na qual o singular muitas vezes fica do lado de fora.

Estou falando aqui da rede fantasmática particular e singular na qual os sujeitos são constituídos. Rede essa que define a posição do sujeito frente às suas relações com o outro semelhante, que constitui o campo do imaginário.

Esse imaginário, querendo ou não, perpassa e atravessa as relações professor-aluno, cujos efeitos podem ser determinantes no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Costa afirma que “os efeitos do imaginário não podem ter sua descrição restrita a enunciações genéricas. Estes efeitos podem ser múltiplos e, mais especificamente, podem ser consoantes ou não com a série de representantes que organiza a subjetividade”.<sup>364</sup>

<sup>363</sup> Referência ao mito de Narciso que, absolutamente fascinado por sua própria e bela imagem, deixa-se nela morrer.

<sup>364</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, p. 50.

Sendo assim e, justamente por serem múltiplos, é necessário pensar esses efeitos, especialmente relativos ao espaço público da escola, na relação professor-aluno. Pensá-los sim, porém em sua dupla vertente, qual seja: tanto sobre os efeitos possibilitadores, subjetivantes e constituintes que as imagens podem representar no processo ensino-aprendizagem, quanto naqueles que representam seu obstáculo.

Obstáculo ou ponto de resistência e, ao mesmo tempo de insistência, indicando que aquilo que sempre retorna e que insiste no discurso do professor, diz respeito a um mecanismo que Freud denominou como *compulsão de repetição*, no seu texto intitulado *Além do Princípio do Prazer*.<sup>365</sup> Esse mecanismo fala da insistência da cadeia significante, precipitada nas relações com o outro semelhante, a partir do encontro com algo em comum entre o sujeito e o outro. Ponto comum, recortado ou capturado no 1T lógico ou 3T de construção da imagem. Ponto ou traço esse que identifica o sujeito com o outro semelhante, naquele ponto que, precisamente, lhe causou fascínio ou horror.

O que insiste, pois, no discurso, é sempre algo eminentemente simbólico, relativo ao recalado que, na condição de significante, necessita ser historicizado e representado, por isso a repetição. E esse ponto – o que insiste e repete no discurso do professor –, trata-se de um ponto de ignorância, relativo a um *não-saber*, sobre o qual o professor não pode falar, por estar situado, imaginariamente, em uma função detentora de saber. Como pode o professor promover uma suspensão em seu saber, se o acesso ao ponto de ignorância lhe é negado pela cultura? Como romper com esse imperativo cultural que engolfa o campo da Educação, como representante do saber por excelência? Tal ruptura se faz absolutamente necessária, para possibilitar ao professor falar dos desconfortos e insuficiências, produzidos por tal imperativo.

Nesse sentido, é preciso instituir um espaço de fala aos professores, a partir do qual possam refletir e dizer algo sobre aquilo que lhes causa angústia e que, justamente, por não poder ser falado, aparece, retorna e transborda na forma de atos ou atuações dos sujeitos, impedindo-os de poder lidar com as diferenças, subsistindo a tentativa, então, de apagá-las. A diferença, por si mesma, remete a um ponto de ignorância e, conseqüentemente a um *não-saber*.

---

<sup>365</sup> Cf. FREUD, S. [1920] Além do Princípio do Prazer. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XVIII.

O *saber* ao qual me refiro, não se trata de conteúdo ideativo, sobre o qual poder-se-ia ter algum conhecimento; o *saber* aqui é relativo ao universo simbólico e inconsciente.<sup>366</sup> *Saber* esse que trata de uma “apropriação da representação pela experiência”, como nos diz Costa.<sup>367</sup> Segundo ela, o saber comporta tanto uma “dimensão de produção e, nesse sentido, saber é atividade, exercício, experiência, mesmo que na maior submissão, quanto uma dimensão de ignorância”. Por isso, Lacan define o inconsciente como *um saber que não se sabe*. Esse *saber* baseia-se no significante e está no Outro, ou seja, no lugar onde o significante se coloca e deve ser apreendido. A fundação de um *saber* se dá por aquilo que se repete.

Aí, pergunto-me: sobre o que os professores não podem *saber*? Onde o conhecimento, então, aparece como suplência e reação a esse *não-saber*. Digo isso pensando na excessiva demanda por técnicas de ensino, formas e métodos de trabalho formuladas pelos professores, quando ainda em formação ou já efetivados em suas funções como docentes. Demanda relativa a um conhecimento de COMO fazer, cuja função produz uma ortopedia e mesmo um tamponamento nas faltas *de* e *no* saber. Conhecimento esse que permanece como absolutamente exterior a toda experiência, entendida como a condição fundamental da produção de *saber*.

Em contrapartida, a construção de casos, entendida como um dos recursos produtores de experiência, pode ser uma via de acesso a esse universo simbólico do *saber/não-saber*, pela via do imaginário, na relação do sujeito com o outro semelhante.

Retomando o assunto da imagem e, tal como nos fala Costa em seu livro referido anteriormente, se, por um lado, é importante pensarmos na imagem, sua construção e os efeitos que ela pode produzir e afetar no psiquismo humano; por outro, é preciso compreendermos a dimensão paradoxal que a imagem em si contém, qual seja: ela *é* ao mesmo tempo em que *não é*; dizendo de outra forma, ao mesmo tempo em que efetivamente realiza a ligação do desejo, no engodo de sua completude aponta a falta de objeto.

Falta essa que nos remete ao caráter de esvaziamento da imagem, na medida em que ao mesmo tempo que preenche a visão, lança-nos a um ponto de ignorância relativo à multiplicidade de sentidos que podem estar nela contidos.

---

<sup>366</sup> Tal como abordado e desenvolvido na subseção 7.1.4.

<sup>367</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *Corpo e escrita – Relações entre Memória e Transmissão da Experiência*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 48.

Um sujeito, diante da imagem, fica capturado em um estado de alienação resultante tanto do ponto que lhe causou fascínio, quanto do que lhe causou horror e estranhamento; nesse sentido, é interessante pensarmos que os pontos que, na imagem, produzem identificações são relativos não apenas àquilo que a imagem apresenta, mas também àquilo que a ela falta<sup>368</sup> e que, por isso causa estranhamento, horror ou fascínio. Essa formulação tem sustentação na teoria freudiana acerca do *estranho*, em cujo texto de 1919, intitulado em alemão como *Unheimlich*, o autor afirma que “estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, do velho e há muito familiar”.<sup>369</sup> Nesse texto, Freud pergunta-se sobre quais as circunstâncias em que o familiar pode tornar-se estranho e assustador e, de minha parte, pergunto: o que produz identificação na relação professor-aluno? Ou, de outra forma, quais os pontos que na imagem capturada do aluno, produzem fascínio ou horror ao professor? De acordo com Freud (apud Costa, 1998), os traços que permitem identificações podem estar presentes ou ausentes na imagem, mas, de qualquer forma, sempre pertencem a algo da ordem do familiar e, somente por isso, podem produzir identificações.

Nesse estado inicial de fascinação e contemplação, a imagem, portanto, tem um poder de engolfamento do sujeito, ao mesmo tempo em que lança uma promessa de plenitude, de eterna satisfação, realização e prazer, produzindo uma espécie de sideração e aprisionamento na medida em que promete a felicidade, porém sem poder cumpri-la. Daí a afirmação de Costa de que a imagem “carrega junto o engano da aparência e o fracasso da plenitude”.<sup>370</sup>

Para a transposição desse tema ao campo da Educação, vou retomar minhas formulações acerca dos três tempos da construção da imagem, relativos a um *tempo de captura de traços*, um *tempo de fabricação* e um *tempo de expressão ou apresentação* da imagem. Esses tempos são correlativos à abordagem lacaniana dos três tempos lógicos como formas de produção e asserção do “Eu”, definidos como o “instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir”.<sup>371</sup> Embora já tenha trabalhado com estes referentes, vou retomá-los neste momento, mas a partir das formulações de Costa, uma vez que em sua proposta realiza uma ampliação e

<sup>368</sup> Tema desenvolvido na seção 6.2.

<sup>369</sup> Cf. FREUD, S. O Estranho. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996, p. 238. v. XVII.

<sup>370</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, p. 52.

<sup>371</sup> Tema desenvolvido na seção 6.2.



ultrapassamento da proposição lacaniana, tal como refere em seu livro *A Ficção do Si Mesmo*.<sup>372</sup>

Considero extremamente fértil essa discussão e, para efetivá-la, organizo as próximas subseções que, por sua vez, estão articuladas aos protocolos das entrevistas, na seguinte ordem: a próxima é dedicada à análise acerca do conceito de imagem que os professores entrevistados possuem e a utilização dele em suas respectivas práticas pedagógicas. As três seguintes têm por base os tempos lógicos, na ordem que segue: 1T, 2T e 3T, na busca por uma reflexão acerca das diferentes posições imaginárias nas quais os professores entrevistados colocam-se em relação ao outro, seus alunos.

Abre-se aqui uma questão metodológica, que merece esclarecimento.

Ao mencionar e apresentar, na primeira parte desta pesquisa, os 3T de construção da imagem e a necessária desconstrução de seu processo, iniciando do 3T para o 1T, tratava-se, naquele momento, de um trabalho eminentemente reflexivo, em um campo exclusivamente teórico; por isso a desconstrução. Neste momento, trata-se da teoria em ação, ou seja, ver ou fazer operar a teoria nas situações práticas do cotidiano escolar, a partir dos discursos dos professores. Entretanto, para esse trabalho, as formulações dos 3T na construção da imagem não são suficientes para dar conta da análise requerida. Por isso, utilizo-me também dos 3T lógicos lacanianos, para compreender as operações com o saber implicadas no processo de construção da imagem.

Acompanhemos o seguinte movimento que foi se configurando no transcorrer de minhas análises: o 3T da imagem, relativo à sua expressão, é correlativo ao 1T lógico da operação com o saber, relativo ao *instante de ver*. Os 2Ts, tanto da construção da imagem, quanto da operação com o saber, correspondem-se mutuamente e são relativos ao *tempo de compreender*, no qual são fabricadas as imagens e a dúvida, através de instrumentos como o brincar, a *mimesis* e a criação do caso pedagógico. Por fim, o 1T da imagem, corresponde ao 3T lógico, relativo ao *momento de concluir* e das tomadas de consciência, a partir das quais o sujeito compreende seu distanciamento e diferença em relação ao outro, constituindo o que Lacan denomina a *asserção* sobre si. No caso específico do professor, este é o momento em que compreende que a imagem que “via” estava tomada pelos significantes que

---

<sup>372</sup> Cf. COSTA, A.M.M., 1998, loc.cit.

identificavam a si próprio naquilo que “vê” do outro. Percebendo isso, o professor pode, então, *olhar* seu aluno.

Retomando a organização dos capítulos, na conclusão dedico-me à análise do processo de construção dos casos pedagógicos, refletindo-os como um espaço de interrogação e abertura a novas fronteiras.

Passemos, pois, aos protocolos<sup>373</sup>. Antes, porém, saliento que, numa situação de pesquisa, tal como a que proponho, trata-se de condição ética não apenas levar em conta e preservar o caráter de singularidade, subjetividade, e privacidade dos personagens sujeitados às reflexões, mas também, especialmente, garanti-lo.

Portanto, a forma como apresento as discussões dos fragmentos de entrevistas extraídos dos protocolos teve essa preocupação de, por um lado, fazer valer o preceito ético acima defendido, possibilitando apenas reflexões e não interpretações sobre os discursos e, por outro, preservar e manter o sigilo dos entrevistados, tomando apenas seus discursos como objetos de análise. Por isso, as entrevistas são apresentadas na íntegra, porém, em um texto extra, na forma de anexo, encontrando-se no corpo da tese, apenas fragmentos das entrevistas, dispersos e fora da ordem de suas elaborações.

Foi minha opção também, apresentar esses fragmentos em grandes blocos entremeados com pequenos apontamentos e reflexões teóricas, buscando enlaçar as reflexões com a teoria analisada e trabalhada na primeira parte da pesquisa.

Tal é a lógica que defendo para a fabricação ou construção dos *casos pedagógicos*.

#### 8.4.1.1 - O Que Falam Sobre Imagem?

Ao serem convocados a falar sobre o conceito de imagem, como pensam e como trabalham com a imagem em suas práticas docentes, podemos perceber, nos

---

<sup>373</sup> Os protocolos foram apresentados na íntegra, quando da defesa da tese, na forma de anexos, porém editados separadamente. Aqui, no corpo da tese, apresento fragmentos destes protocolos, utilizando quatro cores para sua leitura, quais sejam: a) escrita em verde, representando o discurso da pesquisadora; b) escrita em azul, representando o discurso dos professores; c) itálico rosa, representando a fala do adulto endereçada à criança; d) itálico vermelho, representando a fala da criança endereçada ao adulto. Os professores são identificados todos pela letra “P” e diferenciados pelos números de 01 a 15.

discursos dos professores entrevistados, dois movimentos interessantes: a imagem, por um lado, apesar de ser um elemento absolutamente comum e sobre o qual todos têm algo a dizer, não é objeto de estudo e formação, com exceção de disciplinas ou cursos específicos e relativos às áreas da computação gráfica e das artes gráficas ou plásticas. Por outro lado, talvez por ser esse um elemento tão comum, pouco se pensa e se reflete a seu respeito.

Nesse sentido, os esforços para construção de explicações fornecidas pelos professores explicitam uma necessidade de formulação lógica, porém restrita ao aspecto cognitivo, motor ou gráfico da produção da imagem, sem que se lhe avalie as devidas dimensões e extensão de sua abrangência.

Vejamos os seguintes recortes:

Tá! Tu diz assim, o que eu quero ver dessa imagem, de como a criança vê as coisas ou de como a gente vê as coisas, o professor? Interessante! O que tu tá pensando disso? Eu tava agora, eu tenho prova, hoje, na faculdade, eu tava estudando isso assim: que a criança, ela vê os teus atos, o que tu faz, e ela tende a copiar o que tu faz... Porque o professor tem esse “poder” entre aspas, assim, né?... de fazer com que a criança se modifique conforme o que ele faz...(P2). Tu tivesse alguma formação sobre imagem? Pouco... pouquíssimo, assim, pouquíssimas coisas! E ano passado, com o pós...a gente falou um pouco mais de imagem corporal, uma coisa até da psicanálise, enfim, né? Mas eu acho que a gente é muito leiga no assunto. Eu sempre digo que a gente trabalha muito com a intuição, né? A gente vai sentido muito as crianças, né?... mas falta o aprofundamento. Eu sinto isso, direto, assim! (P5). Na tua formação... Nunca parei pra pensar, assim, nunca veio assim... Porque na escola tu trabalha o tempo todo com imagem... É, mas não uma coisa assim de... de formalizar essa questão específica, né, sobre imagem. Então tu não recebesse uma formação no curso? Não, não, não!... mas, eu acredito muito que ela influencie no desenvolvimento da criança e no dia-a-dia. E a gente vê pela própria prática que a gente tem, com as crianças de algumas situações, em que a imagem conta, né? ou pode até não contar, mas modifica o comportamento da criança diante daquela brincadeira ou daquela proposta de atividade, né? Não só... eu falo não só daquela imagem que ela tem com ela mesma... dela com relação a ela mesma, como aquela imagem que os outros fazem dela (P9). No meu curso tive poucas cadeiras direcionadas prá esse lado, assim, da psicologia mesmo; eu só tive psicologia I e II; foi aquele básico, que fala do Skinner, fulano e ciclano, coisas que tu jamais vai usar, mas muito pouco assim, do que poderia servir e a gente ficou muito preso, assim, na área cognitiva, do aprendizado, de Piaget; (P3). Tu tivestes na tua formação.. o que ela precisa para construir uma imagem? Não! Mas eu acredito, não sei!.. que seja..., que tenha muito a ver com a questão... é o convívio com uma pessoa, né? .. passar um certo tempo, saber como a pessoa age, reage, né? Acho que prá criar uma imagem, a gente precisa... conhecimento desses elementos. Dá prá entender? [risos] (P4). O corpo tem alguma participação nisso? Não!... Sim!.. Tu diz o nosso corpo? ... Sim! O nosso cérebro! Eu acho que tudo assim... eu posso usar todos os sentidos prá construir essa imagem, né? (P4). Imagem... bom eu nunca... nunca... tava falando de teoria, e tal, eu nunca estudei assim sobre isso, eu acho. Com essa palavra, eu acho que não. Mas eu penso assim, né, o que eu já li algumas coisas sobre cultura visual...porque eu acho que trabalha um monte de coisas no cérebro deles, no cognitivo, né... a capacidade de abstrair, né? (P11).

Pelo visto, a formação recebida em alguns casos parte de uma perspectiva platônica<sup>374</sup> de cópia e modelo que o professor pode apresentar para sua criança. Trata-se essa de uma perspectiva empirista na relação professor-aluno e que parece-me bastante comum no discurso de muitos professores; fato constatável em outros fragmentos discursivos, citados ao longo do trabalho. Num determinado sentido, essa perspectiva parece-me bastante asseguradora, constituindo-se como um recurso bastante conveniente, diante da insuficiente formação e, portanto, do relativo despreparo do professor em lidar com algumas situações inusitadas e imprevistas da sala de aula. Nesse sentido, e para evitá-las, trabalha-se com o (pré)estabelecido, que é próprio das condutas empiristas. Para fazer diferente, tem que haver melhores condições de formação, e é precisamente isso que estou defendendo na tese, para que o professor não tenha que fazer da “intuição” sua ferramenta de trabalho, mas apenas um dentre outros recursos, porém sustentados por uma formulação teórica e pessoal bem constituída e elaborada, na qual o tema da imagem possa ser melhor explorado. Ainda pensando sua conceituação, temos:

...eu acho que imagem é tudo que a gente vê e que a gente faz uma percepção, assim, ãh... faz uma relação, com outras coisas. Como, quais coisas? Tipo assim, óh! Eu tô tendo uma imagem de ti agora, de..., te vendo, conversando um pouco contigo..., da tua formação, assim, que... tu é uma pesquisadora, sabe? Eu te vejo como uma pesquisadora (P2). Acredito que a imagem do professor, assim, tem um peso, um valor muito grande pros alunos, que às vezes até a gente não tem noção... dessa importância, desse valor. Mas, ãh... acho que a imagem do professor serve até muitas vezes como modelo, assim, né, como tu tá atuando, como tu tá utilizando teu corpo... acredito que ele é usado como modelo, assim, né...(P12). Tu falas principalmente com os pequenos<sup>375</sup>!.. Por quê? Qual a diferença entre os pequenos e os grandes, neste sentido? É que os grandes, eles já... como geralmente eles conseguem se organizar melhor e, é claro, o exemplo é importante, eles verem eu fazendo, eles ficam... eles gostam quando jogo com eles, quando eu mostro alguma coisa pra eles; eles ficam assim ah! que legal o que professor fez! como é que o professor consegue?.. Já os pequenos, certas atividades praticamente eles só... eles absorvem – absorvem não, eles... eles conseguem se apropriar da... do movimento, da atividade, praticamente com o meu exemplo corporal. Porque o que eu tô falando às vezes não chega... eles estão te olhando, mas não estão fazendo a conexão... quando tu representa pra eles, a tua imagem, fazendo aquilo ali, aí fica claro (P14).

<sup>374</sup> Ver seção 5, sobre mimesis em Platão, Aristóteles e Benjamin.

<sup>375</sup> O professor aqui, referia-se ao trabalho que faz com crianças de diferentes idades: da pré-escola à 4ª do ensino fundamental.

Três aspectos gostaria de sublinhar nestes fragmentos: primeiramente, o caráter fenomenológico da imagem, referida ao campo perceptivo e mimético da relação professor-aluno; em segundo lugar, novamente a perspectiva platônica da *mimesis* é trazida à cena, na qual o corpo é oferecido como modelo na relação e, finalmente, a possibilidade aventada pelo professor de que pode haver um processo de construção da imagem, mesmo que em caráter intuitivo, percebido na definição que o entrevistado faz da entrevistadora, quando assinala o ponto de encontro entre aquilo que lhe é familiar, com o traço que captura da imagem do outro; ponto esse, absolutamente necessário para a composição ou representação de uma imagem.<sup>376</sup>

Vejamos outros fragmentos, dos quais podemos extrair outras interessantes definições para a imagem:

...acho que imagem é uma palavra muito ampla pra mim, acho que entra muita coisa dentro de imagem...tem imagem corporal e a imagem mental e uma tá relacionada com a outra e uma vai alimentando a outra...(P6); é toda forma de representação mental que ela elabora no decorrer do desenvolvimento dela (P7). **A imagem não seria só visual? Tem outros tipos de imagem também? Não sei, daí eu não sei que tipo de imagem, assim... uma imagem criada mentalmente, que se forma... que eles criam lá dentro da cabeça, assim? Eles podem... porque a imaginação é a... imaginar é uma imagem, né? Teria alguma relação essa imagem mental, essa imagem que a criança constrói, com a imaginação, como tu tá colocando, com a imagem de si? Olha!... não sei te dizer com certeza... Não sei. O que que te ocorre pensar, assim... associação livre! [risos] Não sei o que pensar... porque eles podem, por exemplo, assim, que crianças... a partir disso que tu tá me perguntando, criança de... criança carente que não tem uma imagem, assim, muito boa em função da pobreza disso, não imagina.... e eles não têm uma questão assim de... de construção assim de... cuidado... eles não receberam também... Eu acho que passa muito por isso, da questão da construção da imagem de si, que nem tu falou, da auto-imagem, em função de cuidado, de bebezinho até... até maior, né? Não sei. Eu falei meio louca... [Risos](P9)... imagem ... algo que me chama a atenção, que me desperta a curiosidade, né? Que me faz pensar sobre algo, né, então as imagens que eu vejo e que me tocam, né, que eu percebo nos diversos ambiente... A imagem visual das coisas, assim...(P12)....a imagem trabalha muito com o emotivo, com a emoção... a imagem ela é informativa, né!... a imagem traz essa coisa da lembrança, da memória... Então, por isso eu acho que fascina muito mais trabalhar com imagem (P15). **O que é a imagem pra ti?... Tu já tinhas pensando alguma vez neste conceito? Não, não, eu... Tu sabe que até a coisa de estar aqui, né, fazer este trabalho contigo, eu não tinha nem muita certeza de como ia ser, de quê que ia ser ... então eu vim assim meio “mas o que é a imagem, né?” Eu acho que é uma forma de representação... (P8).****

<sup>376</sup> Ver subseção 3.1, acerca das imagens e seus tempos de construção.

Tateios, rodeios, aproximações, um universo caótico de imagens que perpassam por vários pontos, mas sem a necessária ancoragem e, muito menos, a devida reflexão sobre os efeitos que esse universo pode produzir na relação professor-aluno. Os conceitos são apresentados aleatoriamente e, assim, desde o campo do conhecimento, perdem sua consistência e eficácia interpretativa, na medida em que sua utilização não passa de simples aproximação empírica. Dessa forma, o conceito em si perde sentido.

Entretanto, à medida que as entrevistas iam transcorrendo, os professores pareciam-me produzir singelos retornos sobre seus próprios enunciados<sup>377</sup>, possibilitando a alguns, reconsiderar, tomar consciência ou ensaiar reelaborações sobre seus próprios conceitos acerca da imagem. Processo esse muito interessante, constituído pela própria condição da entrevista. A título de exemplaridade e, para figurar o que estou enunciando, surgirão, ao longo da pesquisa, vários fragmentos apontando esses ensaios.

Se, por um lado, os recortes anteriores apontam um movimento bastante abrangente e desconexo na conceituação, apontam, por outro, pequenos rasgos de atribuição de valor ao campo da significação e dos sentidos implicados na construção de uma imagem. Dizendo de outro modo, o discurso dos professores assinala, ao mesmo tempo, o caráter da temporalidade, da memória e do afeto, presentes nas formulações acerca da imagem que, todavia deflagram-se como construções simplificadas e intuitivas, sem a suficiente, ou talvez, necessária sustentação teórica.

E como os professores utilizam a imagem em suas práticas docentes? Que implicação e importância ela representa ao processo de ensino-aprendizagem, na concepção dos professores? Vejamos o que nos dizem.

---

<sup>377</sup> Na seção 4, faço uma breve referência ao campo da lingüística, especificamente à teoria de Authier-Revuz. À quem interessar, trata-se de importante fonte para estudo e pesquisa, relativa à lingüística da enunciação.

### 8.4.1.2 - Como Trabalham com a Imagem

Trabalhar com a mão! Eu gosto bastante de trabalhar com a mão! **Por que?** Porque acho que... porque a gente sente... eu acho que a percepção deles é bem maior assim, quando eles tocam com a mão. Esse menino que conta, que trás histórias de casa, é uma coisa incrível, assim, ele desenha, primeiro ele faz o desenho no papel e depois ele pinta por cima do desenho... esses dias eu perguntei prá ele: **Aí Marcelo, porque tu faz isso? Porque eu gosto de vê como fica tudo pintado!** Então, ele desenha assim, com o pincel, aí depois ele já bota as mãos, assim, daí ele espalha tudo por cima com as mãos, assim, a tinta, que é prá ver como fica pintado, assim. Uma particularidade dele....! (P2). Eu vejo assim, da minha experiência com criança, o quanto é fundamental poder assim, ôh!... falar de imagem.. logo vem isso do imaginário infantil... a fantasia.. Eu busco muito trabalhar com as crianças contos infantis... **Por que tu achas importante isso? Ai! Por que?** ... assim. Deixa eu vê se consigo... eu acho que é importante, porque de alguma forma o simbólico, ãh... através do..., do..., da simbologia, do simbólico, ela acaba ãh..., ela refaz o pensamento dela, o mundo dela (P3)....a coisa da imagem é muito forte na minha aula... o recurso da imagem tá presente em 90% da minha aula.. Eu acredito assim, muito na importância da imagem prá se atribuir signos às coisas, né? Prá se constituírem signos..é um recurso que eu uso muito, utilizo direto prá que eles memorizem... relacionado ao conceito, quando a gente pensa no conceito, a coisa da imagem vem direto assim, na nossa cabeça. Então é... mais ou menos assim que eu trabalho. (P4). **Como é que se constrói essa imagem prá criança?.. Tu trabalhas dos 3 aos 80 anos; tem diferença nessa extensão de faixa etária, no trabalho com imagem? Porque... onde tu tem que usar mais a imagem, onde tu não precisa mais usar tanto a imagem? ...as crianças precisam... é um recurso, assim, super produtivo, digamos, trabalhar com a imagem, né... visual. Àh... e prôs mais velhos também... a coisa do visual ajuda muito... prô adolescente já não é tão importante prá eles.. eu vejo assim! ...Orais! É! Eles são mais de... não tem muita paciência prá vê assim, eles não se prendem, assim, muito tempo, sabe? Ahh!.. vamo conversá, nem vamo olhá!, ...esse seria um ponto de partida, né?.. a imagem. Então eles olham... ãh.. e começam a falar, e.. de repente, não tem mais nada a ver com aquela imagem; eles não se prendem na imagem. A criança e o mais velho, eles ficam o tempo inteiro presos à imagem, né? (P4).**

Um sujeito se constitui como tal a partir de sua inscrição no universo simbólico da linguagem e, portanto, da cultura. Inscrição essa determinada pela constituição de uma filiação que possibilita, por sua vez, a instalação da relação especular e do circuito pulsional completo, a partir do exercício das funções parentais estabelecidas entre os outros semelhantes, representantes reais do Outro e o bebê<sup>378</sup>.

<sup>378</sup> Tema esse largamente desenvolvido na seção 6, sobre o qual, faço uma breve retomada para construir uma seqüência lógica e fundamentada de raciocínio.

Dessa relação entre o casal parental e o bebê surge o que Costa define como *experiências compartilhadas*, que são registradas pelo bebê e de cujo registro, constitui memória e, conseqüentemente, representação.

De trás para frente, podemos entender essa consigna da seguinte maneira: “o corpo é o suporte da representação”<sup>379</sup>, nos diz Costa, entretanto, o corpo só funciona<sup>380</sup> pelo complemento da imagem especular, que, por sua vez, é construída a partir da relação com o Outro. E, em relação à experiência, a mesma autora nos diz que

[...] não pode ser reduzida exclusivamente à referência a um símbolo abstrato, ou a uma imagem ela precisa passar pelo corpo na sua relação com o semelhante e com o real (desde que esse real inclua alguma atividade, algum exercício). É somente essa natureza mais extensa da experiência que produz um registro que a teoria laciana denominou de saber.<sup>381</sup>

E, do *saber*, esse que é da ordem do inconsciente e não do conhecimento, a autora nos diz que é “uma apropriação da representação pela experiência”.<sup>382</sup>

Temos, então, corpo, experiência, imagem, sustentação da experiência pelo olhar do outro semelhante, produção de conhecimento, registros, memória, *mimesis*, brincar. Temas que necessariamente perpassam os cenários do cotidiano escolar, especificamente na relação professor-aluno. E o surpreendente, é que os professores falam disso. Podemos constatá-lo nos discursos apresentados. Porém, fazem-no intuitivamente e sem poderem compreender a real dimensão de suas próprias responsabilidades e implicações nesse processo, relativo àquilo que oferece, possibilita e sustenta em termos de construção de experiências e fabricação de registros pelas crianças. Os professores dão mostras de estarem cientes da importância destas questões, mas parecem não saber *por que!*

<sup>379</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *Corpo e Escrita*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, cap.1 – Matrizes do Saber, p.50.

<sup>380</sup> Referência ao texto de Bergès e Balbo, no artigo intitulado *Função e funcionamento*, trabalhado na seção 2.

<sup>381</sup> Cf. COSTA, Op.cit, 2001, cap.1 – Conservação e Criação, p.32-33.

<sup>382</sup> Id., Ibid., p.48.



### 8.4.1.3 - As Imagens nas Experiências Compartilhadas do Processo de Aprendizagem

Essas experiências compartilhadas, podemos pensá-las apenas na relação entre pais e filhos ou também ocorrem entre professores e alunos? E, se assim o for, quais as implicações dessa experiência no processo ensino-aprendizagem? Vejamos o que dizem nossos docentes:

...eu também dou muita ênfase também pra questão das artes... E eu noto uma diferença grande na evolução delas ao longo do ano no momento que tu deixa elas desenharem bastante... brincarem e fazerem atividades com o corpo. Então muita coisa que eu faço com elas no pátio ou na quadra, depois a gente desenha o que que a gente fez... Tem uma relação... do corpo com o desenho, delas, de como ela tá se vendo... minhas crianças desenharam muito ao longo do ano e eu acho que tem uma diferença. E na medida em que elas vão vivenciando, elas também... vai aparecendo isso no desenho porque vai ampliando, a figura humana começa a aparecer mais cedo, traços da figura (P6). **E isso tem relação com a representação de imagens?...** com a representação, direto. Eu acho que a criança pequena só vai conseguir elaborar representações mentais se conseguir elaborar o seu próprio conhecimento do seu corpo... Eu acho que todo o conhecimento passa pelo corpo, ainda mais a criança pequena com as quais eu trabalho... (P7). **E que elementos ela precisa pra construir uma imagem?** Acredito que experiências, vivências, né?... situações em que ela possa estar pensando e experienciando, né, ela vai estar construindo essa imagem, a partir dessas vivências, né; acredito que sim. Mas eu acredito que a imagem tá muito presente na vida da criança, assim (P12).

Importantes considerações que fazem, não? E, da mesma forma, é surpreendente a coincidência entre o que esses professores “acham” e o que a teoria pode fundamentar. Retomando o que foi comentado anteriormente, podemos entender que se, por um lado, o conhecimento pode permanecer como representação exterior à experiência, tal como nos aponta Costa<sup>383</sup> e, é ligado a uma *representação*, o saber é constituído nas e pelas experiências compartilhadas entre o sujeito e o outro. Experiências essas que, necessariamente, passam pelo corpo. Por isso diz-se, que o saber é necessariamente corporal e ligado a um *representante*. Por sua vez, o corpo é o suporte dessa representação.

Dessas experiências, constroem-se objetos/suportes que possibilitem a inscrição e a circulação social de uma linguagem que represente o sujeito, tais como a

<sup>383</sup> Cf. COSTA, A.M.M., 2001, p. 48.

escrita, a gestualidade, a palavra, o desenho, a fotografia, o brincar.<sup>384</sup> Modos de construção de uma representação possível do si mesmo, dada a ver ao outro.

Pelas entrevistas, entretanto, os professores demonstram uma dificuldade em contextualizar a teoria no campo teórico-prático e, daí, constroem uma determinada reflexão. Talvez por isso se justifique que a prática docente, seja tão calcada no empírico, no *como* fazer. Empirismo esse relativo ao trabalho que o professor necessita realizar, no sentido de recolher do que ficou registrado para si mesmo, como experiência daquilo que ele próprio vivenciou em sua história. Segundo Costa,

[...] o que produz registro, que vai servir como um representante do sujeito, pela constância de sua repetição, são propriamente as 'faltas' na simbolização. Em outras palavras, só há registro do que passa pela experiência (que inclui a fala, o corpo e os atos com seus produtos), naquilo que essa experiência constrói como falta (o que Lacan denominou castração).<sup>385</sup> (grifo do autor).

Ou seja, experiência da castração, que nos remete ao modo como cada sujeito pode suportar suas próprias incompletudes e, portanto, suportar o *não-saber*.

Sendo assim, é fundamental que o professor tenha experiências as quais compartilhar com seus alunos. Experiências e produções extremamente valorosas e fundantes, mas que, todavia, não podem situar-se apenas no plano empírico, sem a devida sustentação e fundamentação teóricas. Especialmente por tratar-se de espaços diferentes: o privado, relativo ao casal parental, e o público, relativo ao campo da Educação representada pelos professores, que pelo exercício próprio à sua função, encontram-se no *entre-lugar* do público e do privado.

Do referido empirismo, é quase impossível a um professor conseguir realizar o devido desprendimento entre o que seja a rede fantasmática relativa à *sua* história e a de *seu aluno*. Nesse ponto é necessária a intervenção, tanto na construção de instrumentos que possibilitem o necessário distanciamento quanto na compreensão e reflexão do que se passa no seu exercício docente. Um dos instrumentos acredito ser a construção dos casos pedagógicos.

Retomando os discursos, desta vez relativos ao aspecto cognitivo e ao uso da imagem como suporte, temos os seguintes dizeres:

<sup>384</sup> Sobre esses objetos, encontram-se desenvolvimentos respectivos nas seguintes seções e subseções desta tese: sobre o desenho: 4; sobre a mimesis: 5; sobre o brincar: 5.3; sobre a escrita: 6.4.

<sup>385</sup> Cf. COSTA, 2001, p.86.

... me diz uma coisa: nessa direção que tu tá apontando a questão da imagem: tu acha que ela influencia de alguma forma no processo de aprendizagem da criança? Ah, eu acho que sim, eu acho que sim! Que algumas crianças, até, assim, essas que acham que a sua imagem diante da dos outros não é tão boa quanto ela gostaria, essa criança se retrai um pouco, eu acho que ela se fecha um pouco, eu acho que ela... na verdade eu acho que ela bloqueia esse... a condição de se expressar na frente do grupo (P10). Eu acho que precisa, eu acho que ela tá construindo todo o dia, em cada experiência, que a gente tem ela tá construindo essa imago, com brincadeiras que a gente faz em que partes do corpo, a gente vai falando as partes do corpo. ...é preciso uma intervenção do professor? Ah, sim!.. Pra que eles tenham consciência...Claro... que, acho que também... É importante a criança tá... se... que seja explícito que se está trabalhando as partes do corpo, a imagem deles, as expressões. Eu tenho algumas brincadeiras que a gente usa vários tipos de expressões... e eu até noto que eles se confundem, uma coisa tão... parece tão... a gente diz agora, feliz!.. agora, assustado!.. agora, alegre!.. agora, com medo!.. agora, com raiva! ..tem crianças que confundem ...(P14). E por que tu acha que isso é importante? Porque eu acho que é uma outra forma dela organizar mentalmente o que que ela tá vivenciando... Então eu sempre deixei muito as crianças explorarem a questão dos bons modelos de imagem, assim, o quê que é isso pra mim? Trazer imagens que alimentem as crianças... (P6).

Pois é! De um dos discursos, podemos depreender que, ao mesmo tempo em que o professor assinala a importância da experiência e da intervenção, é possível apontá-la como falta na sua própria formação, embora, nesse momento ele não se questione sobre isso. Mas é, precisamente, da criação desse espaço de questionamento que estamos tratando.

A seguir, em que posição imaginária o professor se coloca na relação com seu aluno? Como pensar o jogo escópico e especular estabelecido entre eles e seus possíveis efeitos no processo ensino-aprendizagem?

Configuro as três próximas subseções, conforme a lógica dos três tempos, tanto relativa às operações do saber, quanto relativa à construção da imagem<sup>386</sup>.

Vamos a eles!

<sup>386</sup> A lógica da construção dos três tempos da imagem, foi tema amplamente analisado na seção 3 e aqui será retomada, porém em sua relação com a posição de *saber* na qual professor e aluno se encontram.

## 8.4.2 - *E Ali Onde os Olhares se Cruzam... (1T)*

### 8.4.2.1 - Fascinação... Engolfamento

Na abordagem lacaniana dos três tempos lógicos, definidos como *o instante de ver*, *o tempo de compreender* e *o momento de concluir*, o primeiro – identificado como *o instante de ver*, é o tempo em que o sujeito encontra a imagem, tempo esse de fascinação, que revela ao mesmo tempo o caráter de instantaneidade e de efemeridade próprios a esse *instante*. Tempo em que o sujeito encontra-se capturado e alienado no olhar do Outro e que, segundo Costa, trata-se de um “tempo que o saber anônimo economiza a suposição de um sujeito”.<sup>387</sup> Dizendo de outra forma, o saber está, nesse momento, fora do sujeito, no outro; por isso e, dessa posição, o sujeito não pode afirmar-se na condição de quem sabe. Seu discurso aparece intermediado pelo saber do outro, quando afirma por exemplo: *se sabe que..., a mamãe disse..., o professor quer que...*

O sujeito, nesse momento, encontra-se em um estado de radical alienação e fascinação com o código do Outro, e, conseqüentemente em uma intensa identificação com os traços presentes ou ausentes na imagem que se supõe no outro, numa espécie de sideração ou colagem imaginária. O espelho aqui é plano.<sup>388</sup>

Esse tempo, em relação à construção da imagem, também representa o primeiro tempo, tal como venho propondo, relativo ao instante da captura de traços tomados da relação escópica e especular com o outro semelhante, representante do Outro.

Segundo Costa, nesse primeiro instante,

[...] o olhar está prisioneiro da demanda de amor, da qual necessitamos para nos sentirmos incluídos num laço social qualquer. É essa prisão que sobrepõe esses objetos pulsionais fundamentais ao nosso funcionamento: a voz e o olhar. Esses objetos que incluem, de forma tão particular, a circulação do Outro pelo nosso corpo.<sup>389</sup>

<sup>387</sup> Cf. COSTA, 2001, p. 53.

<sup>388</sup> Referência ao esquema ótico, tal como Lacan o desenvolve no *Seminário 8: a transferência*, p. 334.

<sup>389</sup> Cf. COSTA, 2001, p. 55.

Tentemos pensar esse *instante de ver* a partir de alguns fragmentos:

...eu me coloco muito no lugar deles, né? Então eu uso...o imaginário, e eu acho que até prá mim, enquanto adulta, por ex., da Clarice Lispector, vou citar uma pessoa que parece que eu me entendo, eu tô me lendo quando eu leio ela (P3)...  
**se pode interferir negativamente no ensino... a imagem da criança com relação ao professor? Ah! eu acho!... a percepção deles é mais rápida que a nossa, dependendo da imagem que eles têm da professora, o processo vai de um jeito ou de outro, né... se tem... por exemplo, se tem medo da professora, medo de pedir uma ajuda, ou de mostrar que não tá conseguindo, daí eu acho que atrapalha. Mas eu acho que algumas vezes também eles confundem um pouco a gente com a mãe, assim, sabe?... se misturam um pouco e a gente tem que se dar conta disso, né, porque às vezes eu... eu tenho criança que tem medo de me mostrar que errou (P11)....a criança se sentindo cobrada e obrigada a fazer aquilo e ela pode muito bem dizer “não”!...eu acho que isso é muito importante... as relações, né? Como que os vê... tanto é que, às vezes tem... ah... as próprias crianças acham umas bonecas e **Olha! Aquela é braba!... Aquela é bruxa!... O meu filho mesmo, ...saiu da creche, foi prá 1ª série... outra escola... outras relações...ele logo, assim, Ahhh! Minha profe! Eu gostei tanto dela! Ela parece uma fada... (P3).****

É interessante pensar, a partir dos fragmentos, a constante posição de exterioridade que os professores geralmente se colocam, a partir da qual avaliam *sua criança*, mas sem colocar-se a si mesmos em processo de avaliação.

E, por paradoxal que seja, se, num primeiro momento, os problemas são sempre referidos ao outro – à criança –, eles (os problemas) estão, concomitantemente, sendo falados *pelo professor*. Ou seja, talvez esses problemas apontados tratem-se do ponto que ao professor faça insistência e repetição, por tratar-se, precisamente, de uma questão com a qual ele próprio e, inconscientemente, se identifique. Talvez por isso lhe faça tanta questão, sem, todavia, poder dele falar e, nem ao menos, tomar consciência. Dizendo de outra maneira, o problema está localizado na criança, mas é o professor quem se faz cargo da queixa.

Quando a primeira professora afirma, conscientemente, que ela se *lê* e se *entende* a partir da leitura e da identificação que faz com a obra da Clarice Lispector, minha proposta vai neste mesmo sentido, qual seja: que o professor possa recortar um objeto, na construção do seu caso, a partir do qual possa refletir sobre aquilo que captura seu olhar, desde o ponto que lhe produza horror ou fascínio, nas relações imaginárias com seus alunos. E que, a partir daí, possa falar sobre os efeitos que lhe produzem, especialmente relativos ao sucessos ou fracassos do processo ensino-aprendizagem, do qual se faz cargo.

Vejamos a próxima seqüência:

...eu tenho muito esse cuidado com as crianças, né?... tinha uma boneca negra, né?... na minha turma eu tenho umas três crianças negras, uma mestiça e eu... tem uma japonesa... aí eu questionei: ...como é que a gente faz? Como é que essas crianças vão se identificar? ...surgiu no início do ano, assim: tinha uma máscara loira e uma negra, ... a menina negra: **Não! Essa não quero, porque essa é feia!**... para a máscara negra. **Eu quero a loira!** Aí, eu já vinha com essas questões, ainda mais depois que eu tive filho, me preocupei mais ainda, né!... com a coisa assim do se identificar, se enxergar!...(P1) Eu sou muito contra livros, né, usando, explorando muito os negros..., que mostrem sempre assim, o diferente numa posição especial, tipo: **é o gordinho! Olha!** O sonho do gordo que queria ser magro, né! o sonho do menino negro da vila que queria ser rico, né!...como esses tempos surgiu uma bruxa preta, preta, assim, cheia de cabelos pretos,... tranças, aí me incomodei com aquilo e fui falar com a coordenação, prá saber assim, óh! ... prá que lado se tava direcionando aquele projeto? A partir do momento que surgiu assim, enquanto tu trabalha com cor preta tudo bem, agora, quando tu trás o preto prá pele, né?! E a produção das crianças daí já...**esse preto!... essa bruxa preta!... que nem a menina preta... negra, que tem na sala!**...O trabalho estava indo super bem. Mas daí, as minhas crianças encontraram com aquela bruxa e: ... **Tu é do mal, bruxa! Então, eu também sou!** E tu: **Não!... essa bruxa aí, ela é do bem, né! Não! Mas ela é do mal!... ela parece a fulaninha!..., né? (P1) ... a imagem que o professor tem do aluno... em que medida que ela interfere?** Bom, eu acredito que na medida em que tu pensa que teu aluno tem impossibilidades pra aprender, tu vai fazer mais ou menos investimento, né? Isso é algo que pode ocorrer, né?... não quer dizer que deva acontecer, né. Eu acho que a gente tem que estar o tempo todo a limpar isso, né, e sabendo e acreditando em todo o mundo, os alunos (P13). **Sobre a relação, né, do professor com a imagem que ele tem da criança?** ...que quando tu tem empatia com uma criança, qualquer pessoa, é muito mais fácil lidar, então... Mas quando não acontece, tu tem que saber respeitar; nem todos vão gostar de ti, nem todos vão. Porque com a criança que tá ali, ávida por fazer e gosta da tua aula, é uma barbada: tu dá uma atividade e ela voa. E com aquela criança que tem dificuldade, que não tem, que não criou um vínculo contigo, não é? Então, tem que se partir sempre de respeitar a criança (P14). **E tem alguma criança...que tem dificuldade de construir essas imagens?**...O fulano, por exemplo, esse com necessidade especial, eu acho que não passa nem perto, assim, porque ele não construiu nem linguagem, ele não fala, né... ele não joga.. Ele tem um comportamento de bebê ... Então esse tipo de jogo, neste momento ele tem que estar com outra atividade...Não dá pra ele! (P11)...

#### 8.4.2.2 - Fabricação do Distanciamento

Como investir em uma criança, se não temos apostas a fazer? Devem ser construídas, mas como? Muitos são os professores que, por estarem em pleno exercício de sua vocação, dedicam-se de *corpo e alma* aos seus alunos. Podemos perceber no tom da voz, no brilho do olhar, tanto o nível de satisfação e orgulho

diante dos sucessos de seus rebentos, quanto o nível de frustração diante dos fracassos. É preciso separar *corpo e alma* do professor, do *corpo e alma* de seus alunos, para que seja compreendido o que foi que *deu errado!*

Desse trabalho de separação pode resultar o necessário desprendimento e diferenciação dos fantasmas que são próprios à rede imaginária e simbólica do professor daqueles que o são da criança. Somente a partir daí o investimento poderá recair sobre a fabricação de formas e modos de recortar objetos que sirvam de suporte e registro aos significantes e às experiências que a criança pode fabricar, tais como os que seguem:

**E dessas crianças, assim, que tu falas, né? ãh... tem alguma que te chama mais a atenção, assim? E tem também o Marcelo também, que conta bastante história; é uma criança que tem uma atividade muito grande..., tá sempre caminhando..., não consegue se concentrar... É extremamente inteligente! E quando tu conta história é um momento que ele senta e tu não vê ele se mexer, assim, porque ele fica fixado no que tu tá falando e na imagem que tu tá mostrando! (P2) Por quê tu achas... que ele se fascina tanto assim... tem alguma coisa a ver com a imagem? Por quê tu falou da imagem? Eu acho que tem, sim, porque tudo o que a gente faz relacionado à imagem... trabalho com pintura, ãh..., a gente tem um projeto de artes na sala de aula. É uma das atividades que ele mais gosta, assim. O recortá, montá, desmontá... ãh... criá quebra-cabeça... Então, a gente já descobriu que prá pega ele e fazê ele prestá atenção, tem que ser por esse lado da imagem, assim. Não dá prá sê por outro, assim. Se for só falado, ele não..., não relaciona, assim.(P2).**

Empiricamente o professor percebe que é uma estratégia importante para o aluno, sem, todavia, poder compreendê-la. E o que a teoria nos diz?

Ver sua própria produção é poder ver a si mesmo na obra que foi capaz de criar. De outro modo, a imagem do que produziu, desde sua especularidade, faz retornar ao sujeito a produção que lhe representa.

Nesse sentido, recortar, montar, desmontar, pintar, escrever, são todos exercícios que colocam em cena os objetos pulsionais<sup>390</sup>, que sob o olhar desejante, de reconhecimento e sustentação do outro semelhante, produzem experiência e registro. Ou seja, são formas de construir representação. Segundo Costa, representação é “uma ação sobre o real, que passa a funcionar como espelho do sujeito, mas que precisa do consentimento e do reconhecimento compartilhados”<sup>391</sup>.

<sup>390</sup> Tema abordado na subseção 6.1.

<sup>391</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *Corpo e Escrita*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 64.

A criança, situada nesse primeiro tempo e engolfada nessa armadilha imaginária, responde apenas àquilo que o professor demanda, e o faz da forma como *e/le* quer, numa posição de radical submissão, passividade e alienação ao código do Outro, impossibilitada, muitas vezes, de criar. Aqui, a criança pode apenas reproduzir e, em seu ponto mais grave, ela fica impedida de brincar, portanto, de fabricar representação e representantes.

#### 8.4.2.3 - Figurabilidades Necessárias

Para uma maior figurabilidade<sup>392</sup> ao texto, eis que:

Quando eu falo **ah! fez teu desenho? coloca teu nome!** às vezes eles começam, botam umas **marquinhas**, é um início, é uma marca que tá fazendo, é a imagem que ele vai ter do nome; pra ele, aquilo é o nome dele... **E isso faz uma marca, dele colocar essa marca ou não no trabalho?** Eu acho que sim, eu acho que faz, eles reconhecem muitas vez as **marquinhas** que eles fazem, **esse trabalho é meu!**, é uma forma de identificar, uma forma de marcar o que é teu; eu acho que fica claro, assim... Eles tão indo, desde o início **Ah, vamos botar teu nome! Ah, mas tu não botou teu nome! Vamos botar o nome!** e é a **marquinha**, sabe, e eles acham tri importante, valorizam, se tu valoriza também, né. **(P6) Por que que tu falou que tu valoriza também?** Porque eu acho que tu tem que estimular e falar das coisas que estão acontecendo legais nas crianças, valorizar, mostrar **que legal que tu fez! Por que? Por que que isso ajuda?** Eu acho que mexe com uma auto-estima, eu acho que eles... que tu tem que valorizar a produção deles, acho isso super importante. E não é só por valorizar, é uma coisa que eu vivo junto, eu acho bárbaro ver que nas crianças quando um chega em casa **Ah! eu fiz meu nome!** e o pai vem e diz ele **tá escrevendo o nome dele, tá escrevendo a letra a, agora tá escrevendo todo o nome!** Então são coisas que eu vou vibrando junto com as crianças, assim. Acho que isso também é um gás que vai sendo trocado assim, tanto pra eles quanto pra mim.(P6).

Lacan nos diz que “a escrita é um traço onde se lê um efeito da linguagem. É o que se passa quando vocês garatujam alguma coisa”.<sup>393</sup> Traço esse que representa a letra inconsciente que constitui um sujeito como tal. Esse tema foi desenvolvido na seção 4, no qual Balbo aponta o desenho como processo de fabricação e passagem à escritura que, por sua vez e, na condição de enigma a ser decifrado, representa o sujeito, dando-se a ver ao outro, através da impressão e registro do si mesmo, representado na letra escrita sobre a folha de papel. Processo semelhante

<sup>392</sup> Referência a FÉDIDA, P. 1991, acerca da construção de casos. Ver seção 8.

<sup>393</sup> Cf. LACAN, J. *O Seminário: livro 20: mais ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 164.



nos apresentam Bavar em relação à fotografia; Didi-Huberman em relação à obra de arte<sup>394</sup>; Authier-Revuz, em relação à produção discursiva<sup>395</sup>; Piaget em relação à organização do pensamento<sup>396</sup>.

Trata-se de formas de recortar um objeto, no qual o sujeito possa ali se reconhecer e representar-se. Produções essas, somente possibilitadas na relação com o outro semelhante.

Sendo assim, podemos considerar também essas como *experiências compartilhadas*, tal como nos fala Costa, porém, desta vez, estabelecidas na relação professor-aluno?

A meu ver, dessas experiências, podem resultar duas produções: uma, relativa às atividades, brincadeiras e trabalhos realizados pelas crianças; outra, relativa ao fracasso ou sucesso do processo de aprendizagem, do qual o professor se faz cargo com seus alunos. Conseqüentemente, há dois retornos: a identificação das crianças com o sucesso ou fracasso de suas próprias produções; a identificação do professor com o sucesso ou o fracasso de sua função, representada no sucesso ou fracasso da aprendizagem em seus alunos. Sendo assim, vejamos o que pensam meus “rebetos”:

...acha que tem influência, neste sentido, a imagem que a criança faz do professor?... ou a imagem que o professor faz da criança?...no momento em que tu cria uma imagem do aluno pode ser... não digo que crie, mas pode ser como algum professor de repente criar uma expectativa num aluno, né, que dependendo do que ele tá demonstrando e investir bastante neste aluno;... e essa imagem é bastante importante pro aluno também saber que tá valorizado por esse professor, saber, **Pôxa! Eu sou importante pra ele!** tem um lugar na representação dele, digamos...e vice-e-versa, saber que o professor também tem um espaço e é importante também pra esse aluno;... mas tem que ter essa, esse vínculo forte que acho que é através dessas imagens - pensando agora [risos], nunca pensei assim, mas agora pensando contigo, pode ser através dessas imagens que um cria do outro...pra formar esse vínculo (P7). Isso pode interferir negativamente no ensino, na relação... do professor com a criança... essa imagem? Eu acho que sim, se ela não for... se ela não for aprofundada. Se ela fôr uma imagem, só assim: **ah! pelo que eu tô vendo aquele dali é muito desorganizado ou ele é muito agressivo** e ficar nisso daí, eu acho que só atrapalha, porque eu acho que diminui as possibilidades de intervenção com aquela criança... Porque se fôr pensar assim **ele é assim, e a família dele é assim, então não adianta, ele é assim...** Então, eu acho que desde que não seja uma imagem estática, assim de que **ele é assim e pronto! (P11)....Ah! eu acho que a criança pode bloquear, né, tipo assim eu não gosto dela, ela é uma bruxa, ela é uma megera, tudo que ela tá me ensinando eu não quero aprender. Eu acho que pode acontecer isso, eu acho que**

<sup>394</sup> Ver seção 3.

<sup>395</sup> Ver seção 4.

<sup>396</sup> Ver subseção 4.2.

pode haver um bloqueio, nunca eu vivenciei isso, mas eu não acredito... eu acredito que isso possa acontecer, né... se é aquilo que tu gosta, tu tá fazendo o que tu gosta, tu tá lidando com criança, bom, tu não pode botar tudo no liquidificador e pensar que é tudo a mesma coisa, né?... quando a gente percebe que a coisa tá mais distante, de repente da gente achar formas, se aproximando mais, de achar formas de, talvez, desmanchar aquela imagem que ficou, talvez, uma imagem ruim que pudesse... desmanchar um pouco isso, pelo menos tentar... Eu acho que da gente interferir no processo da criança em função da imagem que a gente tem dela... acho que não!(P10). **...imagem que o professor representa pro aluno...** ainda mais no meu caso, porque eu tenho... assim ó, eu tenho, principalmente com os pequenos, né, eu tenho essa imagem de grande, pra eles, né?... que eu procuro, volta-e-meia... volta-e-meia, não! até bastante!.. assim, me abaixar pra falar com eles... falar com eles no mesmo nível, assim, é uma estratégia que eu tenho pra me tornar mais próximo e a questão da figura masculina também, que é super importante na construção deles,... eles têm toda essa questão, né?... de comparar, eles trabalham muito em cima de comparação, de imitação. Então, a minha imagem, eu acho que é importante eu transmitir, assim, uma imagem, assim, tranqüila, de proximidade... de estar próxima a eles, de estar... de afeto também, né?... (P14). Esse pode ser o lado negativo, pode tolir, né, muito a criança e ela achar que... **não! esse sujeito que tá aqui, que quer que eu faça tudo certinho... ah! não serve! eu não faço tudo certinho!.. então, não vou fazer, vou fazer... vou tentar me esconder no meio do grupo, assim...** pode acontecer isso de criança não se sentir... com... com condições, então, eles se retraem, e acho que o papel do professor é de criar condições para que todos tenham possibilidades de... e ter um canal de expressão dentro da turma, em diferentes atividades, né? (P14).

Muito bem! Como sair desse estado de fascinação e contemplação, estado relativamente assegurador, na medida em que o sujeito aqui não se faz questão; não se coloca em dúvida; ancora-se em suas certezas, fazendo delas suas verdades? A verdade entendida aqui, como sendo, segundo Lacan, “o ideal do qual a palavra pode ser o suporte”.<sup>397</sup> Verdade essa que, fazendo limite, regra o jogo.

Na relação entre saber e verdade<sup>398</sup>, podemos entender que verdade, de acordo com Costa, é uma forma de definir a experiência e de abordar o real. Verdade essa, que o sujeito toma como escudo para defender-se daquele *saber que não se sabe* e sobre o qual nada pode ser dito, pelo menos não nesse momento, em que o sujeito/professor está sem suporte e sem sustentação para lidar com aquilo que lhe angustia.

Se assim for, como trabalhar essas questões no espaço público da escola? Para pensá-las, recorro novamente à clínica, buscando a seguinte afirmação em Sousa: “...perceber que o efeito que provocamos no outro (transferência) diz de

<sup>397</sup> Cf. LACAN, J. *O Seminário: livro 20: Mais Ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 123.

<sup>398</sup> Ver seção 7.1.4. Cf. também COSTA, 2001.

nosso lugar e de nossa responsabilidade, não deixa de ser uma das conquistas de um processo de análise<sup>399</sup>. Acredito que parte dessa percepção, naquilo que pode ser tornado público em um espaço como o da formação de professores, pode ser conquistado e construído através da fabricação de “casos”, seguramente que não com o objetivo de analisar a rede fantasmática do professor, senão que seus efeitos no processo ensino-aprendizagem, relativo à função que lhe concerne.

Retomando os tempos, o que representa o segundo tempo na operação com o saber e na construção da imagem? Como, então, passar do 1T para o 2T, tempo esse no qual o professor possa interrogar-se sobre os efeitos e responsabilidades que efetivamente possui na relação com seu aluno e suas devidas implicações no processo ensino-aprendizagem, diferenciando sua própria fantasmática da de seu aluno?

### 8.4.3 - *Esburacando a Imagem para Inscrever nela um Traço (2T)*

#### 8.4.3.1 - A Dúvida como Elemento Interditador

Do ponto de vista da operação com o saber, segundo Costa, trata-se esse de um tempo de passagem necessário para a instauração da diferença e, portanto, da descolagem em relação ao outro semelhante.

É, pois, um tempo de ruptura do estado de contemplação e fascinação ao código do Outro. “É o tempo, onde Lacan situa o sujeito recíproco, onde a decisão sobre o ‘eu’ se sustenta na suposição do olhar do outro”.<sup>400</sup> (grifo nosso). Tempo esse, intermediado, portanto, pela dúvida e pela ruptura das certezas e verdades próprias do sujeito. Tempo em que, segundo Lacan, tem-se a “meditação sobre o que resta ou fica fora da evidente aparência, mas que detém na inércia de seu semelhante a chave de seu próprio problema”.<sup>401</sup>

<sup>399</sup> Cf. SOUSA, E. L.A. de. (*A Vida entre Parênteses*) – *O caso clínico como ficção*. In: *Psicologia Clínica*, v. 12, n. 1, p. 13.

<sup>400</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, cap.1.7 – O Coletivo e o sujeito do inconsciente, p. 46.

<sup>401</sup> Cf. LACAN, J. *Escritos*, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, cap.III – O Tempo Lógico e a Asserção de Certeza Antecipada, p. 205.

De outra forma, trata-se de um tempo designado como *tempo de compreender*, no qual teremos essa convocação à atividade do “eu”, o que provoca a descolagem da passividade constante do contemplativo *instante do ver*. Aqui entra em causa, segundo Costa “o lugar do ‘eu’ e das identificações, onde o sujeito se perde na complementaridade do espelho, na dialética eu/outro”.<sup>402</sup>

Essa compreensão através da meditação, o sujeito alcança a partir da ruptura de sua passividade, como já foi dito, frente ao código do Outro. Tal ruptura é possibilitada pela instauração de um terceiro elemento na relação dual eu/outro, representada, de acordo com Costa, pela *dúvida*<sup>403</sup>, ou seja, pela produção da dúvida, através da relação com o outro semelhante.

Nesse sentido, a autora aponta como a dúvida<sup>404</sup> pode representar propriamente um *elemento separador* e mediador entre o eu e o outro. Segundo ela, a dúvida remete à reflexão entre o que é mesmo, mas que é próprio e, portanto, relativo ao universo individual e privado e o que é mesmo, mas do outro, relativo ao universo coletivo e público. Sendo assim, nos diz que “[...] a dúvida entre o que é próprio e o que é do outro acompanha as relações seja de cumplicidade, seja de rivalidade, seja de culpabilidade, seja de responsabilização”.<sup>405</sup>

Portanto, através da separação do eu/outro, o sujeito, confirmando o engano da aparência e o fracasso da plenitude, pode mudar de posição, saindo do engolfamento mortífero, porém estável, da especularidade para uma posição de instabilidade produzida pelas incertezas e dúvidas, mas que, justamente, trata-se de um momento fundante de um lugar de saber, a partir do qual o sujeito poderá, no 3T, dizer “eu sei”.

---

<sup>402</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *Corpo e Escrita*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, cap.I, - Matrizes do Saber, p. 53.

<sup>403</sup> Em uma nota de rodapé (COSTA, A.M.M., 1998, p. 79-80), a autora esclarece a diferença que aponta em relação à dúvida, “enquanto expressão da incerteza, pela perda de uma referência no absoluto, e da dúvida enquanto elemento mediador, possibilitando um rompimento da posição passividade/alienação do sujeito”.

<sup>404</sup> O curioso nessas entrevistas é que, na realidade, as perguntas que eu lhes dirigia foram muito poucas em relação às que eles próprios formulavam-se, à medida que elaboravam suas hipóteses, ao mesmo tempo em que escutavam-se, falando delas. Durante a construção dessas hipóteses-perguntas, convocavam-me com o olhar, demandando reconhecimento ou confirmação de sua hipótese. Ao que, restringia-me a responder com um simples *Ãhãh!... Sim...! ...Interessante!...enfim*. Esses fragmentos, quando da construção dos protocolos e, por conta de uma economia espacial do texto, retirei-os condensando os discursos, sem perder deles a caracterização. Como muitas vezes só nos damos conta no *après-cou*, ou seja, no só-depois, apenas agora percebo que talvez tivesse sido importante mantê-los no texto; mas fica aqui, seu registro.

<sup>405</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A ficção do si mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, cap. 2.3 – O tempo de compreender e a mediação da dúvida, p. 56.

Vejamos como pensar essas questões, a partir dos discursos dos professores.

Por que tu achas que elas (as crianças) ficam chateadas assim? Por ser diferente!..não sei se talvez seja um erro também agora, falei isso e fiquei pensando, né?, da gente tá botando um padrão, também..., não sei!... na realidade, a gente fica impondo que as crianças tragam um brinquedo ..(P1). ...que ele tem uns pais muito severos, né? Que não permitem que faça muitas coisas e humilham ele muito, assim, na frente dos colegas, né! E daí, a gente ficou pensando: será... que ele precisa que alguém “autorize” ele a fazer? Porque o desenho da interpretação da história é uma ordem que a professora tá dando! Aí ele consegue! Aí, na hora de fazer o livre, ninguém tá dando ordem nenhuma. Nós, divagando assim, com os nossos pensamentos, sem saber muito o que que é! Eu não sei se isso também influencia (P1). ...então, eu não tenho assim... eu não sei se prá essa idade, a imagem, tipo... a fantasia é tão real quanto o real, talvez, assim... eu não sei onde se dá essa divisão. O que é imaginário prá eles e do que não é, né? As coisas se misturam muito... (P3) Então..., eu acho que é muito importante, agora eu não sei como... não sei... quando eu falei contigo, tu falou que ia falar sobre imagem, naquele fim de semana eu peguei um filme “Náufrago” e eu viajei tanto nesse filme! ..achei tão forte essa questão da imagem! ...Em geral, a gente não tá preso ao real, ao concreto. É muito da imagem que a gente faz, do imaginário, do..., do que a gente acredita, né? (P3)..Sim, ...na verdade... agora, tu falando isso, me ocorreu que a gente cria imagem em cima de conceitos... Como é que se vê aquela pessoa, né?.. em relação à personalidade..tu falastes que imagem se tem da pessoa, né? Então, nesse sentido ...tem alguma importância no processo de aprendizagem da criança? ..Total!! A gente cria estereótipos, né?.. pela maneira de se portar, de se vestir... e isso tem uma influência direta, assim, ...no processo de aprendizagem.. (P4) ...a gente trabalha com a imagem, mas a gente não pára prá pensar no que é essa imagem.. no meu entendimento, a imagem é fundamental no trabalho com as questões das representações das crianças, posteriores, né?... prá que elas consigam operar.., prá que elas abstraíam das coisas (P5) ...Eu não sei, é uma coisa que ando me questionando...(P6) E neste sentido, tu acha que a imagem, a representação gráfica...Eu acho que ela é um facilitador. Porque eu acho que o desenho é uma expressão primitiva, e eu considero que... eu não sei muito o que que acontece, mas (P8)... porque na verdade, possibilidade de movimento todo mundo tem, né? Acontece que alguns bloqueiam, que alguns travam... (P8) E teria uma outra forma de imagem que não fosse visual? Deixa eu pensar... Eu acho que a gente vai construindo isso, também; eu acho que tu tá trabalhando com imagem também quando tu tá propondo que as crianças pensem sobre alguma coisa.. (P8). E por quê que tu usa essa fórmula: desenha e escreve a estória? Ah, isso... essa foi uma estratégia que a gente usou, uma atividade, mas que não tem objetivo traçado, assim, definido... seria uma das atividades de escrita, né. Então, que eles... ah, vamos fazer um desenho livre! Né? então, a proposta inicial é um desenho livre, e cada um desenha o que quer. E se tu fosse contar uma estória sobre esse teu desenho, que estória seria? E aí eles inventam e escrevem (P10). De repente como quando tu falou da questão na culinária, deles fazerem o alimento, ao invés de só comerem, por exemplo; a cozinheira fazer, eles fazerem, meterem a mão na massa... Isso tem alguma coisa a ver com a imagem? Não sei... Ai, não sei! Pode ser, uma coisa pra se pensar [risos]... acho que tem um sentido tão amplo que é tão difícil a gente separar das outras coisas, né? Não sei... [Risos] Vou morrer de vergonha se eu chegar lá e aprender tudo o contrário do que eu falei...(P10)

Em seus discursos, aparecem momentos de abalo das certezas, a partir das quais se abrem possibilidades de intervenção para, efetivamente, produzir e gerar dúvidas, desprendendo o eu do outro. Dúvidas essas relativas às posições do saber: *saber* em relação a si; em relação ao outro; em relação a conhecimentos... Esse saber é próprio ou é do outro? Quem responde é o professor ou é outro através do professor? Para quem ele olha: para si mesmo ou para o outro?

#### 8.4.3.2 - Criação da Imagem como Produção de Diferença

Produzir esse descolamento, essa diferença entre o eu e o outro gera angústia, na medida em que o sujeito precisa mudar de posição, ou seja, sair da passividade para uma atividade. Por isso ainda necessita apoiar-se na relação especular, através da sustentação e reconhecimento no olhar do outro. Momento importante para os professores em formação, que também necessitam dessa sustentação e reconhecimento.

A construção de imagens implica um processo de criação, para o qual o sujeito necessita descolar da dualidade eu/outro, para apropriar-se da palavra e transformar o código do Outro, criando seu lugar e condição de enunciação. O caso pedagógico serve como importante instrumento nesse processo.

A pergunta formulada quanto à construção da imagem provocava nos professores surpresa e estranhamento.

Eis suas hipóteses:

**Ela precisa construir, compor, essa imagem? Eu acho que precisa, eu acho que ela tá construindo todo o dia, em cada experiência,.. com brincadeiras que a gente faz em que partes do corpo...(P14)...a imagem que o professor constrói da criança, e em que medida as relações são estabelecidas a partir do significado dessa imagem. Não sei se já te ocorreu pensar, tipo assim...É bem mais complexo, assim [risos] essa pergunta, do que tu falar uma imagem ali, quando se fala dessa imagem de relacionamento, né, uma imagem que tu constrói, né... até mesmo através da aparência... através do tom de voz, através dos gestos... Então, é uma imagem, que ela tem toda.. um movimento, é uma imagem em movimento... (P15). Neste mesmo momento a gente tá construindo uma imagem uma da outra,... da tua aparência, da minha aparência, do teu gesto, do teu olhar, do teu sorriso... Então eu acho que é a partir daí que se dá a relação. Eu acho isso super importante! ...Né? Porque, tu pensa bem..., se eu chegasse aqui super agressiva, com uma cara fechada, né, tu ia construir uma outra imagem a meu respeito...(P15)...a gente vê a mudança deles bem claro no comportamento deles, na postura, na forma de brincar, na forma de falar... eles começam a aparecer, a organizar estas formas, que antes eram meio**

através de garatujas, riscos, rabiscos, e agora que as formas começam a se definir. Também, acredito, porque também essas representações mentais também estão se definindo, estão se organizando internamente, estão externalizando estas representações que estão se organizando lá dentro. São coisas que vão acontecendo concomitantemente (P7). **O brincar e o desenho? Tem uma relação?** Não digo o brincar, digo toda a forma com que... a organização interna da criança... o desenho externo passa por essa organização interna dela...E aí a organização interna passa pelo brincar, aparece no corpo, aparece nas relações dela com os colegas. E aí que... Quando ele começou a avançar nestes aspectos, ele começou a avançar na representação (P7). **E isso de primeiro desenhar e depois falar, enfim, a estória: isso foi uma estratégia tua? Tu pensou nessa seqüência por quê?** Porque eu vejo... que não todas as crianças, mas algumas.. eu percebo que elas precisam disso, precisam que a gente explore um pouco mais, quem sabe dê mais pistas a respeito de por onde andar pra poder fazer uma construção maior.... uma estória de tentar buscar uma explicação sua, porque na verdade tu não tem esse conhecimento, eles podem não saber, né... (P8)...e eu acho que é meio que dar uma ajuda pra que essa coisa da imaginação, do pensamento, possa fluir... é poder dar uma relaxada, sim, pra eles sentirem que **Ah! é mesmo! O camaleão pode estar em cima da árvore, e daqui a pouco.. sei lá! ele pode encontrar alguém, e aí... sei lá!.. pode ter vontade de ficar verde!**, e aí eu entro: **e aí, cara! isso mesmo! e depois? então vai lá, faz tua estória!** ..como uma forma de relaxar, eu digo assim, porque tem criança que fica meio... meio tensa mesmo (P8)..Tipo assim, com a primeira série, no início do ano eles não estavam alfabetizados; alguns, né... então, assim, o quê que eu trabalhava basicamente? A imagem.... A gente criou estórias coletivamente... E eles tiveram que fazer as ilustrações dessa estória...aí eu trouxe o livro, e o livro não tinha letras.. ...E aí eles me olharam **mas como é que a gente vai ler, se não tem letra?** [risos]..Nem se preocuparam que não sabiam ler... Mas sim, que não tinha letra!.. E aí, eu questionei assim **mas, bom, a gente pode ler através das imagens! ...O quê que a bruxinha – que no caso era o livro – o quê que ela tá fazendo? O quê que vocês estão vendo?** E aí eles... a gente foi desencadeando... essa leitura... Foi bem interessante, sim!.. Então, assim, o quê que aconteceu? Eu fiquei aí, preocupada, na hora da produção das imagens na questão, assim: quando eles diziam assim **ah! a bruxinha está na praia!** Então, eles tinham que desenhar a bruxinha na praia... E aí eu fui meio com calma, assim, eu tive orientação da minha coordenação, né, da minha coordenadora, e mais o que eu estava estudando, né? E aí, foi bem interessante, assim, porque eu aprendi muito com esse trabalho, na produção deles.... ao invés de eu falar **ah! aí não tem bruxa, aí não tem água, aí não sei o quê!** eu perguntava **mas o quê vocês estão desenhando?** ..sabe? eu começava a perguntar... pra poder entender o quê que eles estavam fazendo, em que cena eles estavam... Né?... tinha ..uma cena, que vinha uma onda e levava o gatinho, que era a bruxa e o gatinho... E aí ele me fez um monte de risco, e era a cena que...[Risos]... aí eu fiquei **aí, meu deus! O quê que eu faço? Não é uma onda levando o gato, né, não...** [risos] E aí, tá, eu fui **Tá! mas, Vitor Hugo, onde é que tá... o quê que tu desenhou? Como é que tá o teu trabalho? O quê que tu tá fazendo? O quê que tu fez?** e ele **aqui tá a onda!** ...aqueles riscos... que eram em azul... era o mar... era a onda dele! [surpresa].. E aí ele me mostrou – porque eu não tinha enxergado – uma mãozinha minúscula, que era a onda levando o gato! **O gato tava embaixo d’água!** [surpresa e risos] Claro!... e eu não enxerguei isso!.. Foi bárbaro, assim! Então, eu aprendi muito, e eu acho, assim, a imagem tá totalmente relacionada à imaginação, ao imaginário.. Então, eu acho assim que tem, acho, etapas – eu ainda não sei bem dessas etapas do imaginário da criança, mas eu acho que deve

existir, né? porque elas não podem ficar sempre na fantasia ... Né?... ela tem que ter um referencial, mas, também, eu acho que a gente tem que respeitar essa produção deles, dentro do raciocínio lógico que aquela criança tem... pra aquela produção. Então, durante esse trabalho, assim, o que foi que eu fiz? Eu fui questionando, fui ten... fui vendo, assim, qual era o raciocínio, qual era a lógica que eles estavam seguindo pra fazer aquela produção, porque a gente tinha um roteiro pra estória. Então, assim, foi bárbaro, eu aprendi horrores com eles, né, porque eu ficava muito naquela coisa, a gente adulta... muito aquela coisa certa céu é azul, céu tem que ser azul... as nuvens são brancas.. Não! Para as crianças o céu pode ser vermelho, céu pode... sabe? Mas, daí, eu acho que se relaciona bem, assim, à faixa etária, há um desenvolvimento (P15).

Correlativamente ao 2T na operação do saber, temos também o 2T na construção da imagem, que corresponde ao processo mesmo de assinalamentos de diferenças necessárias ao trabalho de fabricação e construção de imagens; diferenças entre o que é do outro e o que é próprio; entre o que é e o que não é; entre o visível e o invisível, entre ser e não ser; entre o dentro e o fora.<sup>406</sup>

Trata-se da fabricação de objetos/suportes que, por um lado, possibilitem ao sujeito nele se reconhecer e, a partir daí, que possam ser dados a ver aos outros, conquistando um espaço de circulação e representação no social.

Muito interessante reconhecer pelo menos três movimentos a partir dos fragmentos destacados acima: as relações que os professores podem construir, mesmo que empiricamente, entre aspectos como gestualidade, expressividade e os efeitos especulares e miméticos na construção da imagem, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de proporcionar experiências corporais, atestando sua importância no aumento qualitativo da capacidade representativa e, especialmente gráfica, das crianças; por fim, as escolhas por estratégias, instrumentos e objetos que proporcionem à criança a construção dos seus objetos/suportes, levando em conta suas diferenças, singularidades, em relação tanto aos níveis de abstração na organização do pensamento<sup>407</sup> quanto ao tempo de produção e formas de expressão ou representação, possibilitando que suas crianças também passem do 1T ao 2T e, finalmente, ao 3T na operação do saber e na construção da imagem. Os últimos fragmentos indicam no professor uma passagem do 2T ao 3T na operação do saber.

A seguir, vejamos que reflexões são possíveis, a partir dos fragmentos, acerca das relações entre imagem e aprendizagem.

<sup>406</sup> Ver seção 3, acerca do *dentro-fora* da imagem.

<sup>407</sup> Ver subseção 4.2, acerca da abstração reflexionante.



### 8.4.3.3 - Imagens e o Processo de Aprendizagem

...por outro lado... tu achas que isso pode ter alguma relação com a aprendizagem em si, com a alfabetização, por ex.?... não sei se ... alfabetização, mas... aprendizagem, acho que sim! Porque a partir do momento que tu começa a se identificar, que começa a te posicionar... E isso aí que eu vejo, aonde entra a história da dificuldade da aprendizagem, né? Que pessoas acham que não tem relação, mas tem! Porque a criança fica incomodada, fica mais agitada, né?, quando tem alguma coisa diferente! Hoje é o dia oficial (segunda-feira) do brinquedo na Creche; a criança que não traz brinquedo, ela fica no cantinho... Mas eu vi que, às vezes, a família não tá também dando importância pra esse dia (P1). Pode acontecer situações de, de repente, um professor criar um empecilho com esse aluno, não sei... Não sei te dizer, porque não é um... não vivenciei isso, mas acredito que sim. Como ele pode favorecer, estimular, ele também pode bloquear essa aprendizagem; eu acho que sim...da mesma forma o aluno, né? Porque essa aprendizagem acontece nas trocas e se essa troca for... tiver um pouco quebrada, faltar alguma coisa, vai também faltar alguma coisa pra acontecer essa aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor. (P7)..sobre a intervenção do professor.. Não que desestime, mas que não provoque nada, que nem ... pode até não desestimular; ela (a criança) pode estar estimulada, pode estar brincando, pode estar interagindo, mas aquilo ali pode estar... ela fez, mas não provocou nada, não provocou um novo conhecimento, né? Tem situações que não... que ajudam, que é mais atividades que elas estão interagindo entre elas; claro que são importantes. Mas eu digo assim, pra ela avançar no conhecimento tem que ter alguma coisa que a provoque, que a faça desestruturar um pouquinho essa representação que ela já tem pra avançar (P7). E nisso entra imagem? Entra imagem! Porque no momento que ela vai usar a estrutura que ela já tem, automaticamente ela já faz uma relação com alguma coisa que ela já construiu, e essa relação pode ser através de imagens que ela já construiu, e eu acho – pode ser não, acho que tenho certeza que é através de imagens, principalmente com as crianças (P7). Tensa por quê? O quê será que acontece? Porque eu acho que tem, tem várias coisas. A gente tá numa escola, né?... e eu acho que a escola tem um pouco essa cara, assim de... já é uma cara pré-concebida, eu acho, de que tem a ver com a exigência, que tem a ver com competência, e eu acho que... eu acho que as crianças se colocam muito neste lugar, assim, meio... (P8)... neste sentido: tu acha que o professor pode intervir no nível desta construção, assim, da imagem mental do aluno? Eu acho que sim... sim! Eu acho que sim! Eu acho que... respeitando diferenças... eu acho que não impondo modelos, eu acho que possibilitando a expressão em si.... a gente sabe que cada vez mais as crianças são mais impedidas de estar se movimentando, de estar se expressando, de estar se mostrando... Eu acho que ainda tem ...muita imposição de modelo.. (P8). Tu trabalha neste sentido.. de fazer uma atividade e pedir que eles representem depois? Isso faz parte de uma estratégia, alguma coisa assim? Às vezes sim, na matemática, a gente faz jogos, faz os relatórios de jogos pra eles... agora vocês escolhem como que vocês vão representar isso que a gente fez... né? ou de... de propor uma escrita dizendo ah! um tal lugar assim, que vai ter... como é que seria esse lugar? e daí a gente vai fazer esse desenho... Por que? No quê tu acha que isso contribui? Não sei se é a questão, assim, do ver... ali tá a imagem, né?... é mais fácil trabalhar em cima, de repente, da imagem... do que só da palavra (P9)... desenho, recorte, enfim... tu usas muito isso como uma estratégia, como um recurso... tu achas importante?... eu

acho que só a imagem também não funcionaria, assim! Eu acho que a intervenção do professor via aquela imagem é muito importante... eu tirei uma foto de uma árvore... se eu tirei foto disso é porque eu penso que é importante eles verem que não é... que árvore não é sorvete [risos], que não é sorvetinho, assim... Porque eles só desenhavam assim... eu tô usando muito o vídeo... eu consegui uns vídeos, documentários assim, então é muito importante pra eles entenderem essa vida aí do circo... E deles.. eles trazem fotos! Então eu uso.. seria como um apoio de memória, né? (P11)... Agora me vem uma idéia, tava lendo um livro sobre... que eu ganhei de presente sobre os bebês, né [risos] e tem uma situação em que um pai, que um bebê com horas de vida e que o pai começa a fazer um movimento com os lábios e com a boca e que imediatamente o nenê tá vendo aquela imagem e tá repetindo, né?...Então agora lembrei dessa situação, assim, a imagem pra criança... então olha só!.. a imagem pra criança, desde o ... o início!.. assim!... (P12). **Como é que é isso da representação do objeto? ...sabe, não é de graça que muitas crianças com dificuldade de aprendizagem, de construção da leitura e da escrita, por exemplo, fazem desenhos maravilhosos!.. e adoram estar desenhando e têm muito prazer com isso! E que, quando chega na questão da escrita ou da leitura, parece que o monstro pára na frente deles à dizer êpa! isso eu não sei fazer! Claro que eu acho que têm muitos outros fatores e muitas outras questões que estão influenciando aí, né, mas ... (P8).**

Para um sujeito poder investir em objetos de conhecimento, é preciso que possa primeiramente desprender-se de seus objetos primordiais. Objetos esses constituídos a partir das cenas primárias nas relações simbólicas e imaginárias estabelecidas entre mãe e filho, das quais o sujeito constrói sua imagem especular. Nesse ponto retornamos à base sobre a qual constitui-se a rede fantasmática de cada sujeito.<sup>408</sup>

A partir desse desprendimento, o sujeito pode então desejar aprender e, portanto, querer descobrir e explorar os objetos que lhe são oferecidos pela cultura, para conhecê-los. Dizendo de outra forma, o sujeito deve ter podido sair do estado passivo e contemplativo do *instante de ver*, para poder apropriar-se da palavra, transformando o código do Outro, a partir do qual poderá dar início à construção e fabricação de sua própria condição de sujeito da enunciação.

Portanto, são fundamentais, nesse momento, as intervenções e instrumentos que lhe podem ser oferecidos, para poder resolver suas incompletudes, incertezas e angústias, relativas ao trabalhoso processo de sua constituição, na condição de sujeito desejante, epistêmico e psicológico.<sup>409</sup>

<sup>408</sup> Questões desenvolvidas na seção 6, acerca da imagem, traço, pulsão e constituição do sujeito.

<sup>409</sup> Os campos desejante, epistêmico e psicológico são tratados separadamente apenas para efeito de análise, pois eles ocorrem concomitantemente em um sujeito. Ou seja, um sujeito deseja, pensa e faz escolhas.

Nesse sentido, um professor também precisa, em alguma medida, desejar aprender sobre seu aluno, investindo sobre nele na tentativa de descobrir sobre quem é e como pensa esse seu aluno. Para tanto, também o professor, necessita desprender-se dos objetos primordiais e, portanto, sair do 1T lógico, para poder olhar, investigar e conhecer seu aluno. A partir daí, poderá fazer escolhas produtoras de conhecimento e aprendizagem.

Da leitura dos fragmentos recortados, os professores apontam, por vezes empiricamente, por outras com maior embasamento teórico, especialmente em relação à perspectiva construtivista nos processos ensino-aprendizagem, várias situações das quais destaco as seguintes: as armadilhas especulares e imaginárias que podem ocorrer nas “trocas” professor-aluno; a problematização construída pelas contra-argumentações e provocações realizadas pelo professor, ao mesmo tempo em que referem as singularidades temporais no processo de construção e organização do pensamento na criança; por fim, os recursos selecionados com o objetivo de desencadear processos de criação e resolução de hipóteses por parte das crianças, na construção de seu processo de aprendizagem. Nesses fragmentos, ao mesmo tempo em que foi indiretamente referido o caráter de esvaziamento e incompletude da imagem, ela foi circunscrita como suporte na organização do pensamento.

Na seqüência e, finalizando esse que é o tempo de pregnância do imaginário e que, segundo Costa, trata do “tempo de organização do lugar do EU”<sup>410</sup>, recorto, dos fragmentos que seguem, precisamente os recursos dos quais um professor se vale para proporcionar à criança experiências a partir das quais possa construir seus objetos/suportes, nos quais pode vir a representar-se e daí, inscrever-se no social. Experiências essas que vão desde desenhos, pinturas, material plástico em geral, atividades miméticas<sup>411</sup> e de faz-de-conta, jogos, histórias e contos infantis, etc.

Esse processo, entretanto, neste momento do 2T, ocorre ainda sob o olhar sustentador do outro semelhante, no qual a criança se vê reconhecida.

---

<sup>410</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A ficção do si mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, cap. 2.3 – O tempo de compreender e a mediação da dúvida, p. 55.

<sup>411</sup> Ver seção 5, acerca da *mimesis*, representação e imagem.

Pensê-mo-los:

Eu tô com a situação de um menino, que ele sente necessidade de copiar um do outro... na hora de fazer o desenho livre. Na reunião com a coordenação, elas disseram: **tentem de novo e observem!** Aí, teve um momento livre. Livre, assim de: **quer desenhar, quer pegar jogo!?** Daí ele sentou no meio de dois ... e copiou o desenho da esquerda. Daí eu: **...o que tu tá desenhando?**, né?, prô autor do desenho. E ele: **Ah! Tô desenhando um caminhão!** Aí eu fiz uma intervenção direta: **E tu tá copiando o caminhão dele! Não, óh! O meu tá diferente!** Aí eu fiz a intervenção bem direta: **Por que tu copiou o desenho dele? – Não! Mas, o meu não tá igual! ... Olha como tá diferente!** Aí ele pegou outra folha, porque como eu fiz essa intervenção, ele não gostou mais desse desenho... deixou de lado. Ele pegou outra folha e copiou o desenho da direita. **Por que tu achas que ele fez isso?** Pois é! É o que a gente tá investigando, né? Porque é uma coisa muito gozada!?... Aí eu fiquei... bom... ele sabe fazer o desenho dele! Mas ele, na hora do livre, ele não tá conseguindo!? (P1) **...tu pensas uma relação possível... deles poderem fantasiar.. e, por isso poder beneficiar de alguma forma a condição deles de aprenderem, de querer aprender.. a ler e a escrever?** Porque isso que tu falas é uma coisa muito importante, né? Da criança poder fantasiar, poder se identificar com os personagens... **isso pode beneficiá-la, na condição de... aprender a letra, por exemplo?...**uma coisa puxa a outra. Vou te dar um exemplo: trabalho uma história e da própria história agente faz um bingo com os personagens, poder trabalhar as letras, nesse sentido tu diz também? ...Eu vou buscar uma história que eu tenha depois que trabalhar esses aspectos...(P3) ...Porque é muito esse lado assim, da fantasia, do se permitir como ser humano, a gente viver esse outro lado, né, da imagem, do imaginário, da fantasia, do inconsciente, sei lá do que, que eu não entendo, né? Então, ...em outros momentos eu desafio essa parte mais cognitiva, da quantidade, das letras, todas já conhecem, crianças já alfabetizadas, mas que não precisa necessariamente a imagem,... não sei...(P3) **E nesses momentos que tu trabalha a parte cognitiva, tu também trabalha a imagem? ...Ou não? Não! Até..., até coment..., sim! Por ex.: da Branca de Neve, que eu li a história, aí tem os sete anões... Quantos anões são? Sete!** Aí, tu já tá trabalhando quantidade... **ãh...aí, tem um aluno que fez seis anões, aí eu questionei – aí entra um pouco do cognitivo – Quantos anões eram? Eram sete profe! Mas quantos anões tu fizeste? Eu fiz seis, porque o outro era o Soneca e ele tava dormindo dentro da casinha!** Então, olha!.. que graça, né? Então, às vezes, o professor é muito aquele papel de punir, de dizer que tá certo, que tá errado! E não tentá entender o que se passa na cabeça da criança, né?... é uma coisa que eles estavam representando, a imagem tá ali!.. (P3)...**disso: do desenho depois da atividade.. eu acho que no momento quando ele pára pra pensar e eu pedi depois ah! vamos desenhar o que a gente fez, o que a gente brincou!** é uma outra forma dela dimensionar o espaço do que ela vivenciou, ela vai ter que se dar conta e pensar **onde que eu tava, o que que eu fiz**, ou não, é óbvio. Mas eu acho que é um outro trabalho, que eu tô trabalhando com essas questões de imagem; não sei se é por aí [risos]. (P6)... a escola é um espaço que a gente tem que pensar em coisas boas, assim, diferentes das... não que essas sejam coisas ruins, mas... tentar proporcionar bons momentos de outras coisas que elas não estão tão acostumadas a vivenciar em casa (P6). **Tu costuma usar estas questões imagéticas, assim tipo o desenho, como estratégia pedagógica? Propostas para as crianças? Sim...** Eles estão começando a constituir o desenho ou a pintura... não só o desenho, mas as outras linguagens também. **Quais são as outras? Através da pintura, da modelagem, da construção e o**

desenho também. O desenho é uma delas, mas dentre elas é que começa a se organizar mais claramente primeiro, começa a aparecer isso... o avanço que eles tiveram no desenho, que é diferente da pintura, da modelagem...(P7). **Tu atribuis alguma coisa especial, assim?** Não, eu acho que até pelo tipo do material, assim... o que que a tinta suscita neles e a caneta é bem diferente... eles vão responder diferente ...porque a caneta é muito mais, delimita muito mais a forma, né, organiza muito mais do que a tinta, que já dá a idéia de mistura das cores, mexer, melear neste período do que a própria caneta, o lápis, ou o giz-de-cera. A mesma coisa a massinha, aquela coisa da transformação, de fazer ...desmanchar... Então nesta parte pra mim é muito mais importante aquele processo que eles estão fazendo do que o produto no final; este processo de representação que eles estão fazendo mostra muito mais do que o produto final. Às vezes pode ter uma bola, somente uma bolinha, mas tudo o que ele fez antes, passou, transformou, esticou... não é? Foi muito mais rico do que simplesmente **Ah! Leva pra casa e Ah! Foi só isso que tu fez?**, mas o que estava por trás de tudo o que ele tinha feito? É bem interessante (P7)... eu acho que só a imagem também não funcionaria, assim. Eu acho que a intervenção do professor via aquela imagem é muito importante... eu tirei uma foto de uma árvore... se eu tirei foto disso é porque eu penso que é importante eles verem que não é... que árvore não é sorvete [risos], que não é sorvetinho assim... Porque eles só desenhavam assim. Eu tô usando muito o vídeo... eu consegui uns vídeos, documentários assim, então é muito importante pra eles entenderem essa vida aí do circo... E deles, eles trazem fotos. Então, eu uso... seria como um apoio de memória, né?(P11). Agora me vem uma idéia, tava lendo um livro sobre... que eu ganhei de presente sobre os bebês, né [risos] e tem uma situação em que um pai, que um bebê com horas de vida e que o pai começa a fazer um movimento com os lábios e com a boca e que, imediatamente, o nenê tá vendo aquela imagem e tá repetindo, né?... Então, agora, lembrei dessa situação, assim, a imagem pra criança... então... olha só! A imagem pra criança, desde o ... o início!.. assim!... (P12). **Me parece que tu marcou uma diferença entre a questão da letra e da imagem – porque na verdade a letra é uma imagem! É, mas eu acho que ela é diferente, né?.. Porque ela não... ela não te mostra, tu tem que ler, tu tem que... Como é que eu vou te dizer assim?...Ela é diferente, ela não tá pronta pra ti, e até quando tu produz ela, tu trabalha toda a questão da motricidade, da mão... E no desenho, como seria?** No desenho, acho que eles começam... eles usam mais a questão do imaginário... É diferente da escrita! (P15)... Eu faço este tipo de relação, porque a escrita tu tem que fazer uma reflexão, uma interpretação, antes de tu colocar no papel – tu tem que fazer a reflexão pra colocar no papel. E o desenho, não;... é diferente de tu usar o imaginário na escrita de... pra produção em imagem. Tem essa diferença no imaginário...Ah! bem legal, assim; eu acho que tá... eu acho que é isso, sabe... Porque quando tu me trouxe, eu não tinha pensado essa questão. Ah! ...escrito é um tipo de desenho, é uma imagem... bem, mas... né?.. acho que tem essas diferenças (P15).

#### 8.4.4 - Da Desconstrução para a Constituição do Eu (3T)

##### 8.4.4.1- Passagem

Da pura reciprocidade, a partir da qual “um só se reconhece no outro e só descobre o atributo que é seu na equivalência do tempo próprio de ambos”<sup>412</sup>, nos diz Lacan, constitui-se a lógica da coletividade. Ou seja, o *tempo de compreender* representa uma função essencial nas relações lógicas da reciprocidade, na medida em que constitui como denominador comum o fato de cada sujeito poder perceber-se “como sendo outro uns com os outros”.<sup>413</sup> É o que fundamenta e possibilita a lógica da coletividade, alicerçada em relações recíprocas, base das relações sociais humanas.

Mas espera-se que o tempo em que os sujeitos permaneçam no *tempo de compreender* dure tão pouco quanto o *instante de olhar*, para que alcancem logo o *momento de concluir*. Entretanto, sabemos que, muitas vezes, o problema é justamente não poder sair ou deixar-se sair da armadilha imaginária, estabelecida nas relações especulares, da qual muitos somos prisioneiros. Situação que demanda ajuda, para mudarmos de posição.

Que reflexões os fragmentos podem nos fazer operar?

Vamos a eles:

...Eu acho que sim, com a imagem dele pra ele mesmo... que gozado isso de ter a ver com a imagem, porque agora eu fiquei pensando uma coisa assim: com o adulto eu acho que isso é uma coisa mais consciente, mas com criança não me parecia assim, que... esse, esse... esse dar-se conta, que eu agora pensei na imagem e eu disse **bom, a imagem dele pra ele mesmo!** e daí fiquei pensando, mas, será que ele se dá conta disso? ...inconsciente neste sentido (P8). Eu penso, quando falo em representação mental.. eu lembro muito da questão da operação, né, dos cálculos, da matemática, né? Então, se tu pega as crianças bem pequeninhas, tu trabalha ali no concreto, .. eles têm que estar mexendo.. pegar uma pecinha prá fazer correspondência e tal.., já ..os.. de 5/6 anos, eles já tão conseguindo operar mentalmente, a partir de coisas que eu vou trazendo prá eles, óh! **Vamos imaginar uma situação tal...!** (P5). Então, eu acho que essa questão ... a imagem, assim, ela é fundante, fundamental.. pro trabalho, assim; o que eu acho é que a gente não se dá conta disso! A gente faz na escola, mas a gente não aprofunda... é do trabalho pedagógico trabalhar essa imagem, especialmente falando em imagem visual, assim, né? .. mas eu acho que a gente não tem um aprofundamento em relação o que

<sup>412</sup> Cf. LACAN, J. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, cap.III – O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, p.207-208.

<sup>413</sup> Id., *Ibid.*, p.211.

significa essa imagem..., qual a importância dessa imagem pra formação da criança (P5). Neste sentido, uh... como poder pensar a relação do professor e do aluno, e da imagem que se dá entre eles...? Eu acho que a gente tem um papel muito forte pra eles, assim... acaba sendo uma referência, a imagem do professor, e conforme for esse professor, vai ser uma imagem positiva ou uma imagem negativa; depende de como ele foi legal pra essa criança, como que a criança sentiu, né... Então eu acho que, neste sentido, eu acho que a gente tem que se dar conta, assim, a gente tá sempre fazendo, como que a gente tá... o que tu tá fazendo com essa criança, como que tá trabalhando, como tu tá sendo...(P6).

Perceber a diferença entre o eu e o outro não é tarefa simples; exige disponibilidade, discernimento e resolução do nosso próprio “infantil”, na medida em que necessitamos descentrar e desprendermo-nos de nossos próprios objetos primordiais, para podermos olhar o outro, no seu pleno exercício da infância, sem amalgamar-mo-nos fantasmaticamente a ele.

Não há ato heróico e, especialmente, isolado e solitário que dê conta dessa tarefa; fazem-se necessários os vários desdobramentos da escuta, a partir de trabalhos interdisciplinares, supervisões, reuniões de equipe, conselhos de classe, grupos de estudo, trabalhos e formação teórica e pessoal e, muitas vezes, análise pessoal, especialmente no campo da educação. Os professores, aí, estão, na maioria das vezes, abandonados à própria sorte.

Nesse sentido, o instrumento “caso pedagógico” pode constituir-se como um importante recurso de reflexão, diferenciação e separação, especialmente na instituição de espaços próprios para o exercício das reflexões.

Vejamos que outras contribuições podemos extrair dos discursos dos professores.

#### 8.4.4.2 – Funções Parentais e o Exercício Docente

Peço licença aos demais professores, para destacar em especial um dos fragmentos abaixo, por julgá-lo absolutamente primoroso e encantador, qual seja: a posição assumida pelo professor (P8), em relação ao seu “caso” relatado, pois nos auxilia a refletir e a compreender a importância central e capital de uma posição que, muitas vezes, o professor precisa assumir e fazer-se cargo, relativa ao exercício das funções maternas em sua prática docente, auxiliando, sustentando e autorizando a



criança a poder, descentrar do olhar do Outro, ou seja, que a criança possa desprender-se do aprisionamento e engolfamento imaginário do contemplativo *instante de ver*, para assumir e apropriar-se de sua própria palavra, em direção a um investimento possível sobre os objetos de conhecimentos e, desse lugar, poder aprender, produzir e criar.

...Porque eu acho que algumas crianças, pela própria individualidade... vão trazer algumas diferenças e... tem um menino especialmente, assim, que me ocorre falar, porque é uma criança que tem uma história bem, bem tranqüila assim de... - tranqüila... não muito tranqüila, mas... pra mim tranqüila por eu ter entendido isso - que é uma criança que tem plenas condições cognitivas e que tem um monte de bloqueios em relação a esta questão da exigência, de achar que sempre o que ele está fazendo, não tá legal ainda, podia ser melhor; ou de fazer uma leitura e se tranca, porque ele diz **eu sei que eu vou gaguejar, eu sei que eu vou gaguejar!** alguma coisa, assim, pré-concebida em relação ao resultado. E com ele aconteceu isso de ele se trancar no início da estória, de ficar perguntando muito, ficar ansioso, de ficar nervoso, e de eu sentar do lado dele e começar a conversar, esquecer o papel, esquecer o material e ficar conversando e inventando a estória e ele começar a rir e entrar na estória e dizer **Ah! é isso!** e pr, pr, ah, ah... e a coisa fluir e daí eu dizer **tá, então tá, agora a estória é tua!** e ele continuou a estória sem mais problemas (P8). Então, deixa eu me lembrar... do modelo, né? Eu falei do modelo, falei do desenho, falei da imagem, falei do modelo cognoscente... tá! Então, eu quero muito considerar as dificuldades deles, as dificuldades de se expressar, as dificuldades de começar o trabalho com o limite deles, pode ter a ver com insegurança, com medo, eu não quero desconsiderar isso, tá... E aí, eu acho que eu... conforme o jeito que eu estiver em relação a eles, se eu tiver oferecendo o modelo que eles me pedir, eu vou estar impedindo eles de se mostrar, eu vou estar impedindo eles de mostrar o que está acontecendo (P8)... **essa representação gráfica, escrita ou desenho, tem alguma influência nessa construção da imagem de si que tu tá colocando? Ai!... pra alguns sim! Como é que tu pensa isso? Eu acho que até mesmo essa coisa de desorganização, que às vezes até parece uma desorganização interna, eu acho que isso tudo aparece, né, na hora da ... na forma de registro;... E outras crianças ao contrário, né, às vezes o falar, o se expor através da fala fica muito mais difícil do que... através do desenho ou da escrita (P10).**

A função docente, no meu entender, é a própria operação do *entre-lugar*, tal como Homi Bhabha<sup>414</sup> propõe, relativo, nesse sentido, a uma função pendular, oscilando entre o conhecimento formal e o saber inconsciente; entre os valores da tradição e os da modernidade; entre os espaços privados, da família e público, do social; entre sua própria fantasmática e a de seu aluno; entre seu desejo e a do outro/Outro; entre a dúvida e a certeza; entre o medo e a coragem; entre o êxito e o fracasso; entre o ideal e o possível.

<sup>414</sup> Ver seção 7, acerca do não estabelecido, p. 131.



Pergunto: quem auxilia, sustenta e autoriza o professor, reconhecendo-o como tal, no exercício de suas funções?

Vejamos outros exercícios de pensamento:

#### 8.4.4.3 - Do Outro Semelhante... ao Outro

*Passado o tempo para compreender,  
O momento de concluir é  
O momento de concluir o tempo para compreender.*<sup>415</sup>

Segundo Lacan, na forma de asserção, o valor de juízo prende-se menos à dúvida que a suspende do que à “certeza que a introduziu”.<sup>416</sup> Dizendo de outra forma, a dúvida promove o impasse necessário ao descolamento do outro semelhante; entretanto, gera incertezas, angústias e, tal como Costa refere, produz uma dispersão do “eu”, responsável pela suspensão de um ato de afirmação do desejo, o que vai provocar o que a autora denomina como atos substitutos ou sintomatizados. Segundo ela, esses “atos sintomatizados já são resultantes de uma saída possível dessa alienação radical ao código do Outro [...] a porta de saída do sintoma é a porta de entrada da alienação”.<sup>417</sup>

O que defini a entrada do sujeito no *momento de concluir*, relativo a esse 3T, na operação do saber, é o tempo de constituição do EU, a partir da diferenciação do eu/outro, que produz, portanto, a passagem da alienação ao outro semelhante à alienação ao Outro. Desse lugar, o professor pode, enfim, olhar seu aluno.

**Mais fragmentos para fazer operar esses pontos de reflexão.**

**Agora, se a gente tá receptiva, tá na viagem deles, querendo entender o que se passa... E, às vezes eu acho que a preocupação de Ahh!... as crianças não desenham!... olha aqui!?! só rabiscou!! ..se tu não tem entendimento de que aquela faixa etária, a criança tem que rabiscar mesmo!... a preocupação do que é bonito, correto... pros olhos do adulto, né?.. então tu acaba muitas vezes, até, sendo rude demais com a criança! Eu vejo assim até pelos pais! A coisa que me preocupa na**

<sup>415</sup> Cf. LACAN, J. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, cap.III, O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, p. 206.

<sup>416</sup> Id., *Ibid.*, p.209.

<sup>417</sup> Cf. COSTA, A.M.M. *A Ficção do Si Mesmo*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, cap.2.3 – O tempo de compreender e a mediação pela dúvida, p. 58.

minha turma de... as crianças me mostrarem... **Olha o que eu fiz hoje!** ..feliz por ter feito aquilo! Tipo, é uma produção dela!... **Aí tu lhhh!.. mas isso daqui!... tu podia fazer melhor! Isso não tá legal!** ..tem pais assim!.. então, tu vê!.. nós adultos, é muito ruim tu receber uma crítica assim, de repente... imagina uma criança, que tá ali em formação! (P3).. acho acho que tem momentos que precisa botar limites, mas não da forma que ela tava justamente demonstrando a expressão dela, que ela é capaz de fazer!.. do jeito dela! Por isso, eu acho que a gente tem que trabalhar muito as diferenças e não aquele parâmetro que a gente tem de feio e bonito, certo e o errado; é muito... é muito extremo isso!.. e entre isso tem tantas outras coisas, né? (P3). ...eu me lembro de uma história que eu vi..., uma coisa que ficou marcada na minha cabeça, em que a menina fazia um bolo e ela usava um batedor de ovos, tá? E eu falando em batedor de ovos...olhando pras carinhas, eu vi **Gente, o que é um batedor de ovos?** ...essas crianças não sabem!!! Elas estão acostumadas com batedeira!.. aí pedi que eles tentassem mostrar falando, desenhando, e coisa e tal! E saiu de tudo!! **Aí, num outro momento, eu trouxe um batedor de ovos. Então, me parece que essa coisa da imagem, ela tem a ver com uma construção, entendeu?, ela não... isso eu tenho certeza!.. ela não tá pronta na criança!** E, assim, a gente vai oferecendo subsídios, e não só imagem visual, mas a questão toda da imagem corporal, quando a gente pede que eles desenhem, que eles se desenhem, ..desenhem o colega, ..o pai,.. a mãe, a questão toda da figura humana, né... todas essas coisas que a gente vê de evolução, né, que começam naquela garatuja, ...daí a bolinha... é uma forma deles estarem construindo aquela representação interna, que seria então, essa imagem corporal (P5)...**ela cumpre uma função no sentido de organizar o pensamento da criança pra aprender?** De organizar o pensamento da criança?... **Eu acredito que sim, eu acredito que interfere, né. Bom, ah... o que ocorre, eu nem sei por quê, mas eu vou relatar, tá?...** Eu tenho uma menina, aparecia no grupo como alguém assim com impossibilidades, né... Até porque ela se coloca também desta forma; ela diz que ela não consegue copiar, que não consegue acompanhar, que não sabe que **eu não quero, eu tô com sono, eu tô com fome!** ...enfim, né, todas estas questões... tem uma questão real de impossibilidade motora, né, que atrapalha realmente assim a produção, né, o ato de escrever. eu vou me dando conta, assim, de escrever é algo difícil pra Carolina, mas pensar não é. Ela dizia estórias espetaculares. E aí eu digo **bom, então eu vou investir nisso, eu vou escrever pra Carolina, ela pensa, eu escrevo pra ela...** assim, como uma possibilidade de, bom, botar a Carolina na roda, né... que ela pudesse se sentir fazendo alguma coisa, né... Bom, e aí eu comecei a escrever pra Carolina, e aí a coisa começou a circular pelo grupo, assim... bah! quem tava perto quando a gente trabalhava, eu e ela, dizia **bah! Graça, mas eu não sabia que a Carolina tinha tantas idéias legais!** e, realmente, assim, as estórias dela são bárbaras, o vocabulário excelente... e isso assim foi recondicionado pra Carolina, porque colocou a Carolina em outra situação no grupo.. A situação de alguém que tem idéias (P13). **A imagem que o professor faz das crianças? Como que é? Isso contribui... atrapalha... enfim, a relação do professor com a criança?** Eu acho que sim, né? Que a criança também te passa muita coisa, te diz muita coisa e também te mexe com muita coisa tua de criança, ou não, sabe? eu acho que... às vezes eu vejo assim ... às vezes tem momentos que eu tô criança igual a elas, outras que eu tenho que me distanciar disso pra poder me dar conta que não posso ser tão criança, que tenho que usar... **não, pára aí, agora é hora de cortar isso, ou não;** tem horas que eu tenho que ser criança como elas e brincar com elas... entrar no mundinho dela... professor é uma pessoa, uma figura importante na vida deles, é uma outra pessoa, é um marco... às vezes eu vejo as crianças de repente me chamando **ô mãe!** não é como mãe, mas é

um... é forte como mãe, quem é que eles têm como referência, com confiança e segurança na escola?.. é o professor.. é a referência, né? E eu acho que com a criança tu aprende muito, acho que com o que tu vê dela... às vezes ela pode estar te falando uma coisa e tá te mostrando com os gestos outra. Então eu acho que tu tem que pensar sobre isso e ... às vezes ela tá te dizendo uma coisa fisicamente e outra oralmente (P6)

Tal como proponho<sup>418</sup>, o 2T de construção da imagem é o tempo de fabricação e construção de objetos/suportes para circulação de uma linguagem do sujeito no social. São eles: o brincar, o desenho, a pintura, a voz, a gestualidade, a *mímesis*, enfim, dentre os quais, a imagem em si, é um objeto/suporte por excelência, na medida em que ela atravessa e perpassa todas as relações do sujeito com o outro e com a coisa. Tal como num espelho, faz retornar ao sujeito não a imagem que tem do si mesmo, mas sim sua condição de enunciação. Portanto, a função do 2T é de marcar diferenças entre o eu e o outro, fabricando e ressignificando sua condição de sujeito da enunciação, tendo na imagem um suporte para a ressignificação do si mesmo. Processo sustentado pelo olhar e pela palavra do outro semelhante. Por isso, *fabricar* imagens.

Nesse sentido, os professores também *fabricam* imagens, e, nesse ponto, parece-me fundamental a construção ou fabricação do caso pedagógico. Importante recurso e instrumento para furar o muro da imagem, esburacá-la, para ver o que está além e, no invisível da imagem; exercício de entradas e saídas; de identificações e descentrações, que necessitam da intervenção e do olhar sustentador, reconhecendo ao professor o exercício de suas funções.

Muitas vezes nos vemos como verdadeiros operários, empunhando martelinhos<sup>419</sup>, broca, foices, para esburacar a muralha da imagem, do imaginário, da rede fantasmática que a muitos aprisiona. Especialmente, quando o assunto refere-se às nossas crianças, esses tão pequenos sujeitos em desenvolvimento.

Por elas e, pensando nelas, é que me (pré)ocupo com a formação dos professores.

---

<sup>418</sup> Cf. subseção 8.4.3.

<sup>419</sup> Ferramenta utilizada na construção civil, para furar paralelepípedo.

## 9 – FABRICANDO CASOS... PEDAGÓGICOS: “UM PONTO DE PARTIDA”

Em um texto intitulado *A demanda escolar à clínica: quando o ‘não-aprender’ passa a ser o nome (do aluno)*<sup>420</sup>, baseado em uma pesquisa realizada pelas próprias autoras, Schäffer e Barros nos apresentam suas reflexões acerca do que significam “problemas de aprendizagem” nas crianças que, por sua vez são identificadas e designadas na escola por, pelo menos, três formas: pelo número: 1,2,3...; pelo *Não*: *não faz, não tem, não sabe...*, pela cópula *É*: *é agressivo, é lento, é disléxico...* As autoras afirmam que “o modo de a criança ser contada pelo outro acaba tornando-se o seu próprio modo, ou seja, como se a história contada sobre ela fosse a história de sua verdade”<sup>421</sup>, sendo assim, o aluno que apresenta fracassos passa a ser reconhecido, segundo elas, como o *Aluno-não*. Tais questões contribuem com minhas preocupações e vêm corroborá-las.

Uma das conclusões a que as autoras chegam nessa pesquisa indica que o que está sendo entendido, em grande parte, como “problemas de aprendizagem” são, na realidade, problemas de comportamento, de ordem e de regras. De qualquer maneira, esses “problemas” são relativos a um excesso, sobre o qual a escola não sabe o que fazer; daí resultando muitos dos encaminhamentos indevidos a atendimentos clínicos.

<sup>420</sup> Cf. SCHÄFFER, M; BARROS, J.F. *A demanda escolar à clínica: quando o não-aprender passa a ser o nome (do aluno)*. [no prelo]

<sup>421</sup> Op.cit.

Trata-se de uma situação delicada e, no meu entender, grave, pois coloca a criança numa situação complicada, que efetivamente pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, empobrecer a possibilidade do aluno de fabricar recursos e objetos com os quais possa inscrever-se, apresentar-se e circular no social. Situação essa criada por um *erro diagnóstico* – erro, portanto, de *leitura* e de *interpretação*, muitas vezes relacionado a um despreparo do professor, da escola e, inclusive, da própria equipe técnica.

A partir daí, Schäffer e Barros lançam-nos um interrogante: *como fazer a travessia do lugar de Aluno-não para o lugar de Aluno-sim*<sup>422</sup>? Tal como a metáfora da *ponte* ou da *passagem*, da qual nos fala Bhabha<sup>423</sup>, para pensar esses *entre-lugares* do *não* e do *sim*; do fracasso e do êxito; do aprender e não-aprender. Interrogante esse para o qual desde muito procuram-se respostas, mas sua importância reside especialmente no fato de convocar-nos a buscar recursos e instrumentos que podem fazer pensar a relação professor-aluno e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem, bem como o lugar e o papel da escola nessa relação. O *caso pedagógico*, tal como o conceito, pode constituir-se em um desses instrumentos.

Do latim, *paedagōga*<sup>424</sup> significa “lei que serve de guia” e *paedagōgus* referia-se o escravo encarregado de conduzir crianças às escolas. Nesse sentido, um caso deve servir de *guia*, suporte e referência ao professor, para pensar e refletir sobre sua implicação no processo de *condução* de seus alunos pelo complexo universo da aprendizagem. Caso que o professor fabrica e constrói a partir do ponto que, em seu aluno, lhe causa estranheza, fascínio ou horror e sobre o qual possa produzir experiência e registro. Experiência no sentido de fazer operar o exercício da castração em si mesmo, desde sua condição de professor, ou seja, poder sentir-se em *falta* e poder reconhecer a diferença entre o que diz de sua própria rede fantasmática, naquilo que de seu próprio infantil reconhece e se sobrepõe na imagem que faz de seu aluno. E sobre o registro, denominado por Lacan como *saber*, é produzido como tal, a partir dessa experiência que diz da entrada em cena da operação da castração.

Sendo assim, o caso pedagógico tem, por excelência, a função de interditar, de mediar a relação professor-*Aluno-não*, para usar a expressão proposta por

---

<sup>422</sup> Op.cit.

<sup>423</sup> Cf. BHABHA, H. *O local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

<sup>424</sup> Cf. HOUAISS, A; VILLAR, M.S., 2001.

Schäffer e Barros, no sentido de fazer refletir sobre o processo de aprendizagem e seus fracassos, tanto na perspectiva do aluno, relativa ao exercício do aprender, quanto na do próprio professor, relativa ao exercício do ensinar.

A criança não necessita de alguém que lhe reconheça constantemente na posição de fracasso. Necessita sim, de um outro que lhe reconheça e lhe enderece uma aposta e um investimento para que mude de posição: que saia do lugar estagnado do fracasso e ingresse numa rota de produtividade e desenvolvimento.

Para isso e, tal como um *aedo*<sup>425</sup>, o professor necessita contar a história da criança e, na função do *hístor*, é fundamental que testemunhe a produção e a veracidade de sua *historie*. Ou seja, é preciso que o professor possa *fazer ver e fazer crer* aos outros, *testemunhando* o valor da produção que a criança foi capaz de fabricar, reconhecendo-lhe um lugar e possibilitando-lhe, assim, uma circulação no social. Nesse sentido, o professor é, também, um historiador na medida em que escreve e testemunha a *historie* de seu aluno. Mas, para isso, é preciso descentrar de sua própria rede fantasmática.

Temos visto, ao longo das formulações teóricas desenvolvidas na primeira parte desta pesquisa, que a imagem, enquanto produto, pode ser uma simples figura, como diria Auerbach<sup>426</sup>, uma alegoria, um símbolo, um signo, um sinal, enfim. Dependendo do que queremos comunicar, ela pode adquirir diferentes configurações.

A imagem sobre a qual me interessa particularmente o investimento, é aquela da alegoria, do símbolo, que contém, em si, um universo de significações e que depende de um processo de três tempos para sua constituição. Processo esse no qual o sujeito captura do outro, traços com os quais irá trabalhar, fabricar e ressignificar sentidos, para a construção daquilo que, por fim, deseja mostrar, expressar e dar a ver ao outro.

Dizendo de outra maneira, a instauração do circuito pulsional na relação do bebê com o casal parental é o ponta-pé inicial para as construções subseqüentes, quais sejam: a fabricação e ressignificação dos sentidos que vêm do outro e do si mesmo, através do brincar e da mimesis, dos quais resultarão uma forma de apresentação ao outro do si mesmo. Para essa apresentação, a criança precisa construir objetos que suportem uma representação do si mesmo, seja através do discurso, do

<sup>425</sup> Referência aos historiadores gregos, do texto de Hartog desenvolvido na subseção 6.4.

<sup>426</sup> Cf. AUERBACH, E., 1997.

desenho, da escrita, do próprio brincar. Formas de dar-se a ver ao outro e de circular no social.

Essas imagens representam os objetos/suportes que contém uma forma de linguagem com a qual o sujeito pode falar de si ao outro. Imagens que representam, portanto, o lugar de enunciação no qual o sujeito, imaginária e simbolicamente, se encontra. Ou seja, trata-se da imagem do si mesmo que o sujeito/criança dá a ver na forma do desenho, da letra, do texto, sustentada, reconhecida e testemunhada pelo olhar do outro semelhante, em nosso caso, o professor. Trata-se de uma forma de apresentação e circulação social, que contém em si uma representação do si mesmo.

Se assim o é: uma forma de linguagem, de um dizer de si ao outro, como *ler* ou *decifrar* esse dizer da criança? É preciso suportar um *saber*. Para tanto, o professor necessita suportar a própria operação da castração percebendo-se não todo e, suportando sua própria incompletude, descentrar de sua rede fantasmática, para, nesse espaço de falta simbólica, permitir que advenha o *saber* e o *discurso* da criança.

É preciso reconhecer que, nos traços realizados sobre a folha de papel, há a representação de um universo mítico e ficcional do si mesmo; traços esses que estão para serem decifrados e não interpretados, pois, tal como nos diz Lacan, “a escrita é um traço onde se lê um efeito de linguagem”<sup>427</sup>; portanto a função do que se lê, é *reler-se*. Consigna que vale tanto para o professor, quando escreve sobre seus *casos pedagógicos*, quanto para a criança, quando escreve ou desenha para o professor.

Essa consigna, relativa à operação com o saber, também ocorre em três tempos, quais sejam: o *instante de ver*, momento em que o sujeito está siderado, confrontado e alienado ao olhar do outro, impossibilitado nesse momento de apresentar o seu dizer; o *tempo de compreender*, no qual, e a partir da dúvida, da incerteza, permite-se interrogar-se e questionar-se sobre as diferenças entre ele e o outro, entre seu discurso e o do outro; o *momento de concluir*, que representa a saída do sujeito da pregnância do universo imaginário no qual encontrava-se aprisionado, passando de um estado de alienação imaginária ao outro semelhante a um estado simbólico de alienação ao Outro – momento esse no qual o sujeito constrói seu dizer e pode apresentá-lo ao outro.

Se, tal como nos diz Deleuze<sup>428</sup>, o verdadeiro começo é a diferença, trata-se em minha proposição, do estabelecimento fundamentalmente, de diferenças: entre o sim e o não; entre o ver e o olhar; entre o eu e o outro; entre o outro e o Outro.

Diferença que assinala uma borda, um continente, uma fronteira, a partir da qual algo começa a acontecer. Diferença que, como afirma Benjamin, possibilita a produção de semelhanças – semelhança que, todavia, não é o mesmo, não é o duplo; semelhante é apenas aquilo que é parecido; condição de possibilidade para as identificações.

Diferença que, na relação do professor-aluno, pode ser fabricada a partir da construção do *caso pedagógico*. Essa construção, penso-a necessária na formação dos professores. Entretanto, não se trata de um novo método de trabalho, nem tampouco uma nova técnica didático-pedagógica. Trata-se, no meu entender, da criação de uma cultura do pensar-se, do escutar-se, do ler-se, tal como já acontece, de certa forma, no campo da clínica.

Trata-se de auxiliar o professor em formação a perceber, armar e refletir acerca das diferenças entre a imagem que tem do si mesmo e a imagem que evoca de seu aluno, como efeito das relações imaginárias, especulares e escópicas entre ele e seu aluno, originadas no processo ensino-aprendizagem.

Em minha concepção, o *caso pedagógico* tem sua funcionalidade e aplicabilidade como instrumento de reflexão, tanto nos processos de formação dos professores em instituições de ensino superior e médio, quanto no acompanhamento da prática e do exercício docente como instrumento de sustentação e suporte ao processo ensino-aprendizagem, para dar continuidade ao constante exercício do escutar-se, pensar-se, ler-se. Esse instrumento, portanto, concebo-o instituído na rede escolar de uma forma geral, sustentado pela escola e por sua equipe técnico-pedagógica. Por isso, no título desta pesquisa: *Escolas*, aparece no plural, representando as escolas de formação de professores e as escolas de atuação do corpo docente. Ambas são espaços de produção de reflexão e, por isso, de produção ou fabricação de imagens: imagem de professor, imagem de aluno, criando a possibilidade, segundo Lacan, de sermos outro, uns com os outros.

Escolas que representam, de uma forma geral, espaços ou, como nos diria Bhabha, um entre-lugares de circulação de saberes e de sujeitos, cada qual com

---

<sup>427</sup> Cf. LACAN, J. *O Seminário*: livro 20: mais, ainda, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 164.

<sup>428</sup> Cf. DELEUZE, G., 1988.



suas diferenças e singularidades. Entre-lugar no qual, ao mesmo tempo, recebe o sujeito advindo de uma família e oferece-lhe acolhida e formação, remetendo-o, posteriormente, ao social. Escolas que, desde esse *entre-lugares*, oferecem uma passagem do espaço privado ao espaço público, para cuja empreitada faz-se necessário um trabalho interdisciplinar.

Aliás, o assunto da formação dos professores é tema e preocupação interdisciplinar e não apenas restrito às três áreas por mim elencadas para desenvolver as análises e proposições. Pode-se dizer que os temas como singularidades, angustias, medos, sofrimentos, ensino e aprendizagem são universais. Em um livro cuja discussão gira em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases, Carneiro recorta uma citação de Habermas, que diz o seguinte:

A formação do professor supõe uma junção criativa de teoria e prática. Como já se disse, os ‘formadores são formados’. Enquanto indivíduo, o professor é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Nesse acontecer histórico, o docente tece as alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente, como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que, recomenda uma formação contextualizada pela ‘prática de ensino’, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações.<sup>429</sup> (grifo do autor).

Ou seja, podemos entender pela citação que realmente o professor necessita de um espaço no qual possa falar de si; dos efeitos que produzem nele as imagens construídas nas relações escópicas e especulares, estabelecidas na relação com seus alunos. Por isso, não se trata apenas de prazeres, felicidades, realizações. Aliás, essas, podem tratar-se de grandes denegações do que verdadeiramente há por detrás: sofrimentos, angústias, medos, fantasmas, sobre os quais é preciso construir versões, ter o que dizer. Esse é, precisamente o sentido da chamada do sub-título da tese, no qual aponto as *Pátho(s)* logias do olhar na relação professor-aluno.

De acordo com o Houaiss<sup>430</sup>, *páthos* significa sofrimento, sensação, qualidade no escrever, no falar, no musicar ou na representação artística e, por extensão, em fatos, circunstâncias, pessoas, que estimula o sentimento de piedade ou a tristeza; é poder tocar o sentimento da melancolia ou o da ternura; é a experiência do espec-

<sup>429</sup> Cf. HABERMAS *apud* CARNEIRO. In: *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 153.

<sup>430</sup> Cf. HOUAISS, A; VILLAR, M.S., 2001.

tador, do leitor, relativa a um sentimento de dó, de compaixão ou de empatia, criados por essa qualidade do texto, da música e da representação.

Sendo assim, com essa chamada, pretendi convocar o leitor a refletir sobre essa intrincada rede fantasmática que se forma a partir das relações especulares e escópicas, especialmente falando das relações professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem.

Se o professor é quem sustenta e dá suporte ao aluno para criar e se desenvolver, a escola é o espaço que deve sustentar e dar suporte ao professor para dar conta de seu exercício docente. As escolas, tanto a de formação quanto a de atuação, encontram-se naturalmente num entre-lugares, pois necessitam abrir-se às demandas da modernidade, sem perder os laços com a tradição; necessitam respeitar e valorizar saberes relativos à tradição e à cultura de cada família, acrescentando o novo, como produto da modernidade; precisam reconhecer a infância, registrando dela os traços que constituirão o adulto; necessitam recolher do passado as imagens que, no presente, poderão reconstruir o futuro; necessitam acolher o professor, reconhecendo nele um infantil que necessita ser ressignificado; e, por fim, às escolas cabem a função de reconhecer que todo o aprendizado é a própria marca e a tradução de uma radical diferença: de si em relação ao outro/Outro.

Ao analisar os discursos dos professores, identificados no trabalho pela letra “P” e diferenciados pelos números de 01 a 15, podemos perceber e acompanhar os seguintes movimentos, analisados a partir das perspectivas inter, intra e transobjetal.

Por um lado, no movimento intraobjetal, relativo ao discurso particular e singular de cada professor, podemos acompanhar o movimento tanto na horizontalidade do transcorrer da entrevista, quanto na verticalidade do tema em questão. Muitos deles puderam reconstruir, reelaborar ou, no mínimo, colocar-se dúvidas, surpresas e estranhamentos, que podem fazer operar como elementos de reflexão de seus próprios preceitos conceituais.

Por outro, no aspecto interobjetal, há grande semelhança e equivalência no discurso de todos os professores, tanto em relação ao modo de elaboração das questões, quanto nas formulações das queixas, chamando a atenção especialmente o fato, de as entrevistas terem sido realizadas em caráter individual. Ou seja, há uma simetria nos seus discursos, indicando, ao mesmo tempo, que, se todos são for-

mados pelas mesmas perspectivas e diretrizes educacionais, a todos “faltam” as mesmas coisas. E o que falta?

À revelia da angústia que essa falta pode produzir em cada um de nós, é justamente por conta dela que podemos fazer operar nossa própria castração, impelindo-nos a continuar investindo e buscando saber e conhecer sobre o outro, tanto quanto sobre nós mesmos. Se um professor não puder surpreender-se com seu aluno, ele acabará por produzir e mostrar sempre o mesmo, assim como João, nosso personagem principal, que desde sua condição imaginária de fracassado, esteve durante muito tempo num mesmo lugar – sem diferenças.

Certamente isso não é tarefa fácil, mas tampouco o é impossível, pois, como nos diz Ana Costa, com a qual estou de pleno acordo, “o impossível é quando se atualiza a captura do duplo que barra o endereçamento no social”.<sup>431</sup>

Ou seja, vendo-me a mim mesmo, é-me impossível ver o outro.

O drama que pode se apresentar à criança em seu processo de aprendizagem é ser *vista* sem ser *olhada*. E o do professor em seu processo de ensino? Será o de ter que ser *feliz*, sem ter reconhecido nem acolhido seu *sofrimento*?

Socraticamente falando, diria que a verdadeira sabedoria é poder ter dúvidas, enquanto que a ignorância absoluta é viver acobertado de certezas.

---

<sup>431</sup> Informação verbal, em 27 de maio de 2003.

---

## 10 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AUTHIER–REVUZ. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

AUERBACH, Erich. *Figura*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Mímesis*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BALBO, Gabriel. Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos – Acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: Angela B. do Rio Teixeira (Org). *O mundo, a gente traça – Considerações acerca do desenho infantil*, Coleção Psicanálise da Criança – coisa de criança, v. 1, n. 7, Salvador – Ba: Ágalma, 1996.

BAVCAR, Eugen. Além de uma Noite. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS: catálogo*. Porto Alegre, ago./set.2001, p. 11-14.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*, São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. v. 1, São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*, São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. Escrevo para ser lido. In: \_\_\_\_\_. *A criança e a psicanálise*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Função e funcionamento (a imagem, o Eu e o objeto real). In: \_\_\_\_\_. *A Criança e a Psicanálise*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Jogo de posições da mãe e da criança*, Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

BERGÈS, Jean. O corpo e o olhar do Outro. *Escritos da Criança*, publicação do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, n. 2, 1988.

\_\_\_\_\_. A Função Estruturante do Prazer. *Escritos da Criança*, publicação do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, n. 2, 1988.

BETTS, Jaime. Parecer ou não ser, eis a questão. In: BERARDI, Ben et al. (Org). SEC, CCMQ, APPOA (Org.). *Seminários Espetaculares*, Porto Alegre: Ed. Corag, 2002.

BETTS, J. A. O mal-estar na modernidade e o mal-estar na psicanálise. *Correio da APPOA*, n. 57, 1998.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

BIRMAN, J. *Psicanálise, Ciência e Cultura*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CAILLOIS, Roger. Mimetismo e psicastenia legendária. In: *Che Vuoi?: psicanálise e cultura*, publicação da Cooperativa Cultural Jacques Lacan, Porto Alegre, a. 1, n. 0, 1986.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo. In: *Cuadernos del desarrollo infantil*, publicación del Centro Dra. Lydia Coriat, Buenos Aires, p. 08-10, [s/d].

\_\_\_\_\_. Desarrollo y maturación. In: *Cuadernos del desarrollo infantil*, publicación del Centro Lydia Coriat, Buenos Aires, p. 04-07, [s/d].

COSTA, Ana Maria Medeiros. *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 1998.

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

CRUZ, Jorge Gonçalves. Os testes e a clínica. In: FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE: *Freud & Lacan*, 2 – Salvador: Ágalma, 1998.

## 10 – Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*, São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Metodologia do trabalho intelectual*. São Paulo: Atlas, 1999.
- DOSSE, François. *História do Estruturalismo I: O Campo do Signo, 1945/1966*, São Paulo: Ensaio, 1993.
- ENRIQUEZ, Micheline. *Nas encruzilhadas do ódio: paranóia – masoquismo – apatia*, São Paulo: Escuta, 1999.
- FÉDIDA, Pierre. *Nome, figura e memória: A linguagem na situação psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1991.
- FERNANDEZ, Alicia. *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FINK, Bruce. *O Sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FLORES, Terezinha Maria Vargas. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. *Educação e Realidade: Construção do Conhecimento: Marx, Piaget, Freire*, v.18, n.1, p.53-60, jan/jun 1993.
- FONTENELLE, Isleide Arruda. *O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- FREUD, S. [1905] Três Ensaio sobre a Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. São Paulo: Imago, 1996. v. VII.
- \_\_\_\_\_. [1915] Pulsões parciais e zonas erógenas. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. São Paulo: Imago, 1996. v. VII.
- \_\_\_\_\_. [1915] Os Instintos e suas Vicissitudes. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XIV.
- \_\_\_\_\_. [1919] O Estranho. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XVII.
- \_\_\_\_\_. [1920] Mais Além do Princípio do Prazer. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XVIII.

\_\_\_\_\_. [1925] Os Instintos e suas Vicissitudes. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XIV.

\_\_\_\_\_. [1925] Emoções Inconscientes. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XIV.

\_\_\_\_\_. [1927] O Futuro de uma Ilusão. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, São Paulo: Imago, 1996. v. XXI.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA, Rolando. Criar para compreender: a concepção piagetiana de conhecimento. *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, n. 1, 1997.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Acaso e Repetição em Psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

GUILLERAULT, G. Desenvolvimento. In: KAUMANN, P. (Org). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: *A paixão de aprender*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, n. 8, p. 48-55, nov./1994.

JERUSALINSKY, Alfredo. A formação da imagem corporal. In: *Escritos da criança*, publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, ano III, n. 3, 1990.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: Um Enfoque Transdisciplinar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise do Autismo*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

JOHN, Richard. *As faces da origem: Morfologias Possíveis para uma Poética de Identificações*. 1998. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

JULIEN, Philippe. *O retorno a Freud de Jacques Lacan: a aplicação ao espelho*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. *Abandonarás teu pai e tua mãe*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAUFMANN, P. (Org). *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KEHL, Maria Rita. O Sexo, a morte, a mãe e o mal. In: NESTROVSKI, A; SELIGMANN-SILVA, M.(Org). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

KRAEMER, Grasiela; BETTS, Jaime. O brincar e o significante. In: SOUZA, A. (Org). *Psicanálise de Crianças: interrogações clínico/teóricas*, v. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 20: Mais, ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *O Seminário: livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Seminário XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. O Seminário sobre a “Carta Roubada”. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.13.

\_\_\_\_\_. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.197.

LAZNIK-PENOT, Marie Christine. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional: quando a alienação faz falta. In: LAZNIK-PENOT (Org). *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma, 1991. (Coleção Psicanálise da Criança).

LEVIN, Esteban. *A Clínica Psicomotora – O Corpo na Linguagem*, RJ: Petrópolis: Ed.Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *La Infância en Escena*, Buenos Aires: Editora Nueva Vision, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Função do Filho – Espelhos e labirintos da infância*, Petrópolis: Vozes, 2001.



**10 – Referências Bibliográficas**

LEVY, Evelyn. Viscosidade del pensamiento y procesos cognoscitivos: uma interpelação interdisciplinaria. In: *Escritos de la infância*, Buenos Aires: Ed. FEPI, 1995. p.19.

LIMA, Luiz Costa. *Vida e Mimesis*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. *Mimesis: Desafio ao Pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MARASCHIN, C.; BOLZAN, D.; BECKER, M.L. A gênese do conceito de decalagem. In: *Educação e Realidade: Construindo o Construtivismo*, Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, v. 19, n. 1, jan/jun. 1993.

MANNONI, Maud. *Um saber que não se sabe: a experiência analítica*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1987.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Representação imagética e construção do conhecimento na criança*, 1998. Tese (Livre Docência) – Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, p. 59.

MORGADO, L.M.de A.Construtivismo, aprendizagem operatória e diversificação curricular: Pistas para um Debate. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1997.

NESTROVSKI, Arthur. Catástrofe e representação. In: *Psicanálise e Literatura*, revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, a. VIII, n. 15, 1998.

NESTROVSKI, A; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

PAÍS, Alfredo. Interdisciplina y transdisciplina en la clínica de los trastornos del desarrollo infantil. In: *Diários Clínicos*, Buenos Aires: Ed. Diários Clínicos, 1990.

PEQUENO DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 11.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

PIAGET, J. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança, In: *Bulletin of the Menninger Clinic*, v. 26, n. 3, 1962. Texto traduzido para o português, Magda Achu.

\_\_\_\_\_. A conversation with Jean Piaget and Bärbel Inhelder / by Elizabeth Hall. In: *Psychology today*. v. 3, p. 25-32, 54-56, 1970. Tradução do aluno Nelson Jurandi Rosa Fagundes, com supervisão do Prof. Paulo Francisco Slomp, da disciplina de Psicologia da Educação – UFRGS.

\_\_\_\_\_. *Evolução intelectual da adolescência à vida adulta*. Texto traduzido por Tânia B.I. Marques e Fernando Becker. Original em inglês: PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, n.15: p.1-12, 1972.

\_\_\_\_\_. *Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns*, Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *O Estruturalismo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência da criança*, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo, In: *Piaget*, São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Epistemologia Genética*, São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritmética e ordem das relações espaciais*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Biologia e Conhecimento*, Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean; GARCIA. Rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A Imagem Mental na Criança*, Porto: Livraria Civilização, 1977.

\_\_\_\_\_. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

QUILICHINI, Josiane Thomas. O conceito de representação. In: DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE: Freud & Lacan, 2. Salvador: Ágalma, 1998, p. 63.

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. 13.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

RODULFO, Ricardo. *Dibujos fuera del papel: de la caricia a la lectoescritura en el niño*, Buenos Aires: Paidós, 1999.

ROSSET, Clément. *O Real e seu duplo*. Porto Alegre: L&PM, 1988.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHÄFFER, Margareth. A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise e epistemologia e psicologia genética. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO

PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE/APPOA: *O estatuto da negação no discurso do professor*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*, n. 16, p. 102-115, 1999.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e enunciação. In: *Educação e Realidade*, v.N, Porto Alegre, 1999.

SCHÄFFER, Margareth; BARROS, Jane. A demanda escolar à clínica: quando o *não-aprender* passa a ser o nome (do aluno). [no prelo].

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo: Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária*, São Paulo: Iluminuras, 1999.

SOUSA, Edson Luiz André de. Noites Absolutas. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS: catálogo*. Porto Alegre, ago./set. 2001, p. 15-18.

\_\_\_\_\_. (A vida entre parênteses): O caso clínico como ficção. *Psicologia Clínica*, v. 12, n. 1.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TESSLER, Elida. Cegos que Conduzem Cegos. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS: catálogo*. Porto Alegre, ago./set. 2001, p. 19-24.

**10 – Referências Bibliográficas**

---

VORCARO, Ângela. Sobre a clínica interdisciplinar. In: \_\_\_\_\_. *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion, 1942.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WILLEMART, Philippe. Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação, In: *Revista USP: Dossiê Magia*, São Paulo, n. 31, p. 201-209, 1996.

---

## ANEXOS

---

*A mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens. A mais simples imagem, contanto venha à luz como veio à luz o cubo de Tony Smith, não dá a perceber algo que se esgotaria no que é visto, e nem mesmo no que diria o que é visto.*

(Didi-Huberman)

*As fotografias de Bavcar funcionam como imagens de uma utopia que nos reconduzem à justa medida de uma relação perdida com o mundo.*

(Edson Sousa)

---

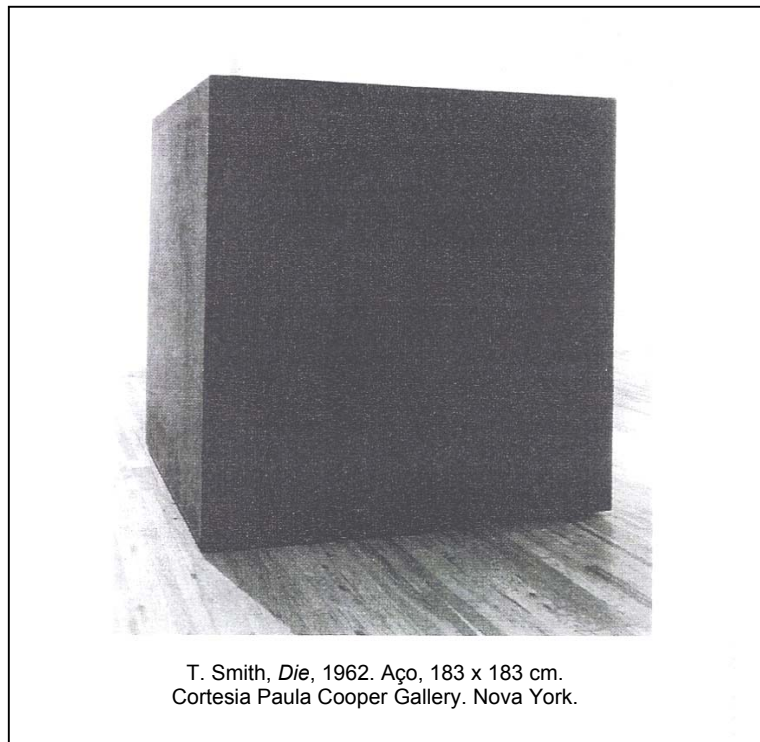
## I - IMAGENS

---

### ANEXO I - 1<sup>432</sup>

*Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além da oposição canônica do visível e do legível.*

(Didi-Huberman, 1998, p. 94)



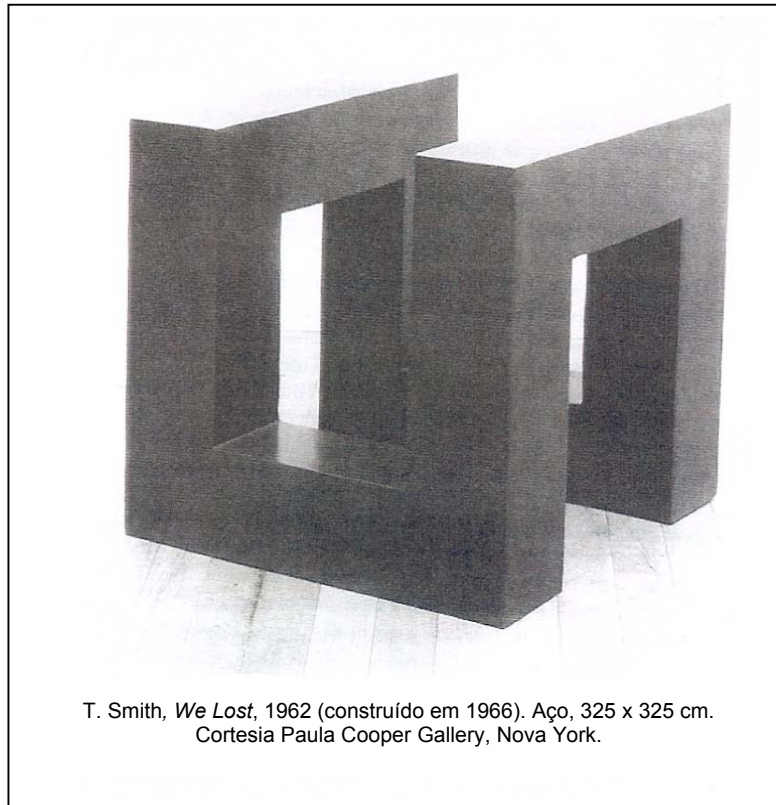
---

<sup>432</sup> Tony Smith. In: DIDI-HUBERMAN. *O que vemos, o que nos olha*, São Paulo: Ed. 34, 1998, cap. A Dialética do Visual, ou o Jogo do Esvaziamento, p. 94.

ANEXO I - 2<sup>433</sup>

*...ela exige de nós que dialetizemos nossa própria postura diante dela, que dialetizemos o que vemos nela com o que pode, de repente – de um ‘pano’ – nos olhar nela.*

(Didi-Duberman, 1998, p. 95)



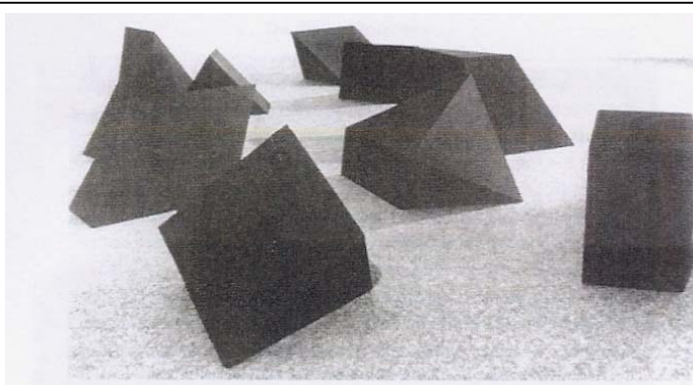
T. Smith, *We Lost*, 1962 (construído em 1966). Aço, 325 x 325 cm.  
Cortesia Paula Cooper Gallery, Nova York.

<sup>433</sup> Esculturas de Tony Smith. In: DIDI-HUBERMAN. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p.103.

ANEXO I - 3<sup>434</sup>

*...exige que pensemos o que agarramos dela face ao que nela nos  
'agarra' – face ao que nela nos deixa, em realidade, despojados.*

(Didi-Huberman, 1998, p. 95)



T. Smith, *Ten Elements*, 1975-1979. Madeira pintada,  
dimensões variáveis (cerca de 122 de altura).  
Cortesia Paula Cooper Gallery, Nova York



Megalitos de Swinside (Inglaterra). Período neolítico.  
Foto A. Rafferty

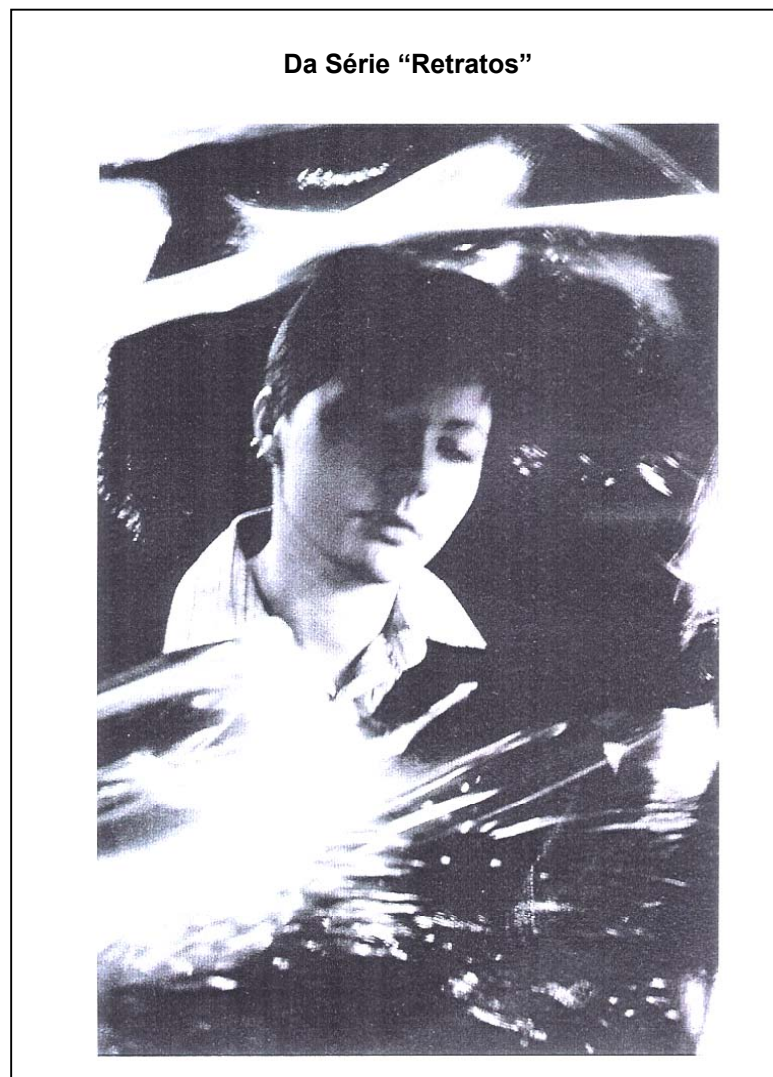
<sup>434</sup> Esculturas de Tony Smith. In: DIDI-HUBERMAN. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 110.



ANEXO I - 4<sup>435</sup>

*...como não se pode nunca se ver com os próprios olhos,  
somos todos um pouco cegos. Nós nos olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja  
aquele do espelho.*

(Bavcar, 2001, 32)

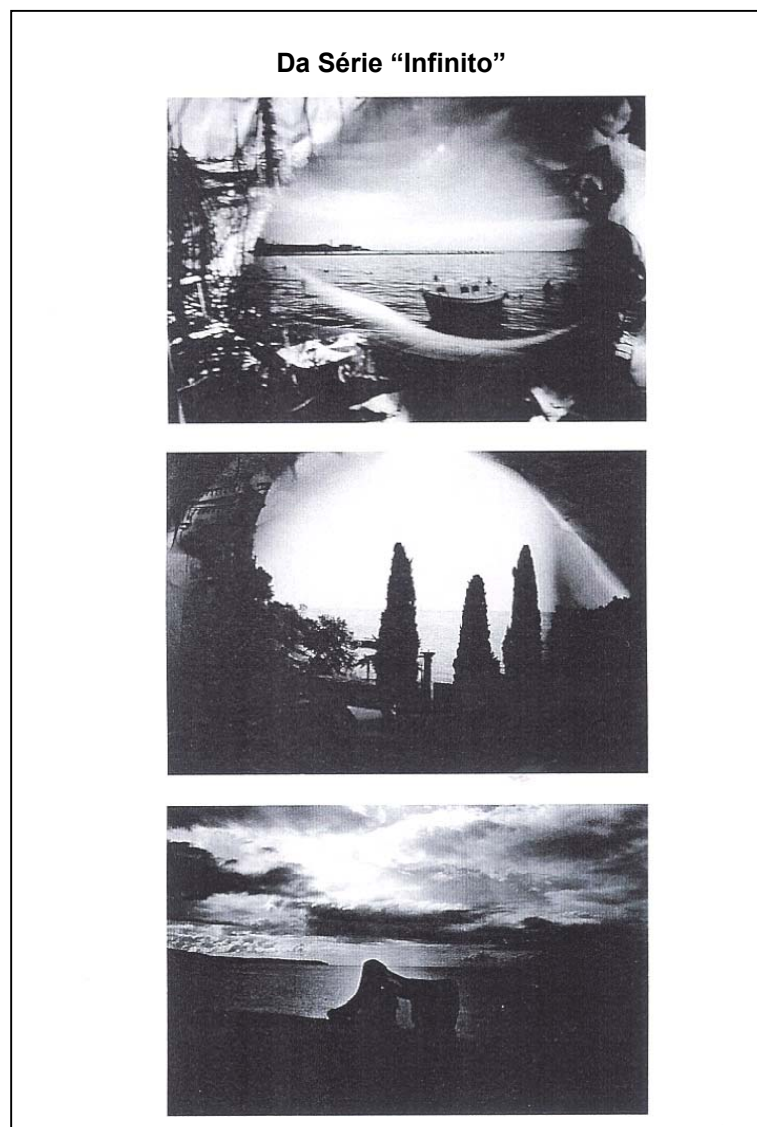


<sup>435</sup> SOUSA, E.; TESSLER, E.; SLAVUTSKY, A. (Org). Uma câmera escura atrás de outra câmera escura. Entrevista com Eugen Bavcar, por Elida Tessler e Muriel Caron. In: *A Invenção da Vida: arte e psicanálise*, Porto alegre: Artes Ofícios, 2001.

ANEXO I - 5<sup>436</sup>

*Percepção não é aquilo que vemos,  
mas a maneira como abordamos o fato de ver.*

(Bavcar, 2001, p .32)



<sup>436</sup> SOUSA, Edson; TESSLER, E; SLAVUTSKY, A. (Org). Uma câmera escura atrás de outra câmera escura. Entrevista com Eugen Bavcar, por Elida Tessler e Muriel Caron. In: *A invenção da vida: arte e psicanálise*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

**ANEXO I - 6**<sup>437</sup>

*...o ponto zero do encontro entre o verbo e a imagem.*

(Sousa, 2001, p. 17)



<sup>437</sup> SOUSA, E. Noites Absolutas. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *MARGS*: catálogo. Porto Alegre, ago./set. 2001.

---

## II – HISTÓRIAS CLÍNICAS

---

### ANEXO II - 1. Prova Clínica Piagetiana

Os fragmentos que serão aqui apresentados, referem-se à situações clínicas transcorridas durante sessões de dois atendimentos psicomotores, em sessões e horários distintos e individuais.

Os dados foram coletados empiricamente, através das respostas fornecidas pelas crianças a partir da apresentação e da solicitação quanto ao desejo de cada uma em realizar uma “brincadeira com cartões”. Essa brincadeira traduz um dos experimentos de Piaget sobre os “Problemas de Inclusões”, relativo ao processo de abstração reflexionante<sup>438</sup>.

Eis sua descrição e forma de apresentação.

#### Material:

Conjunto de cartões contendo, em cada um deles, uma das figuras abaixo relacionadas:

- 1 quadrado grande;
- 1 quadrado pequeno;
- 1 círculo grande;
- 1 círculo pequeno.

Ao total, são 3 ou 4 cartões de cada figura, perfazendo 12 ou 14 cartões, sendo todas as figuras de uma só cor. Nessa situação eram verdes.

#### Procedimento:

I – Dispõem-se regularmente todos os cartões sobre a mesa, de modo que a criança veja todas as figuras. Em seguida pergunta-se a ela se são formas ou figuras e utiliza-se a expressão por ela eleita.

Após, formula-se a seguinte seqüência de questões:

- a) Nestes cartões, há mais formas/figuras verdes ou formas/figuras pequenas?
- b) \_\_\_\_\_, há mais formas/figuras quadradas grandes ou formas/figuras verdes?
- c) \_\_\_\_\_, há mais formas/figuras verdes ou formas/figuras de círculos pequenos?

---

<sup>438</sup> No livro *Abstração Reflexionante*, Piaget descreve vários experimentos a partir dos quais realiza análise dos processos de construção do pensamento, especificamente em relação às abstrações empíricas e reflexionantes. Cf. PIAGET, J. *Abstração Reflexionante*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

II – Desta vez sem material algum, e a partir de uma situação hipotética, pergunta-se para a criança:

a) “Vamos olhar para o céu e fazer de conta que está passando um objeto que voa e tem duas asas. Eu imagino que se trata de um passarinho. Tu concordas comigo?... Por quê?”...

b) “Novamente vamos olhar para o céu e fazer de conta que está passando um objeto que voa e tem duas asas, mas agora ele faz barulho. Eu imagino que se trate de um avião. Tu concordas comigo?... Por quê?”...

## ANEXO II - 2. História de João: Teste da Figura Humana e Teste Bender

Esta é a história de João, nome fictício de um menino que, nesta época, contava com onze anos de idade cronológica. Seus pais, mais uma vez, recontavam *sua* história, ou seja, a do filho e a sua própria representada no filho. O casal tem um filho mais velho que não apresenta problemas no seu desenvolvimento.

Como tantas outras famílias, esta também já havia passado por muitos atendimentos, médicos e terapeutas e, a cada vez, necessitaram contar e (re)contar a mesma história, à procura de uma solução ao “seu problema”: um filho que carrega consigo a marca de uma impossibilidade.

João, segundo os pais, sempre foi um bebê bastante calmo e tranquilo, diferente do mais velho que era bem *mais agitado e bagunceiro*. Aos dois anos, quando já balbuciava suas primeiras palavras, deixou de pronunciá-las abruptamente após um acidente no qual, segundo os pais, *derramou uma chaleira de água quente sobre si mesmo*, custando-lhe, além de tudo, uma enorme cicatriz no braço. Por volta dos cinco anos, como ainda não falava e continuava “bastante tranquilo”, parentes e amigos incitaram-lhes à procurarem ajuda médica. Depois de muitas andanças e passagens por diferentes profissionais, com posições teóricas e formas de trabalho também diferentes, configurou-se, enfim, o seguinte diagnóstico neurológico:

“Diagnóstico: Eletroencefalograma - EEG em vigília, com ritmo de base instável e irregular. Ondas agudas raras na região temporal direita pela estimulação respiratória. EEG em sono, sem sinais patológicos. Perfil neurológico: Lentidão e imaturidade psiconeurológica, sem lesão comprovada, com maiores dificuldades em coordenação de mãos, atenção e equilíbrio. Indicação: Atendimento psicomotor com ênfase nas áreas destacadas<sup>439</sup> e, por constatação das chamadas “crises de ausência” ou “crises focais de epilepsia”, também percebidas pela professora e pelos pais, que referiam-nas como *momentos em que João permanecia com os olhos abertos e parados, olhando para o vazio*, foi-lhe indicado uma medicação neurológica chamada Tegretol<sup>440</sup>.

Em conversas posteriores com o neuropediatra, ele afirmou que João apresenta deficiência mental, de causa neurológica, com um déficit por volta de cinco a seis anos; conseqüentemente, João teria uma idade cronológica de onze anos, mas a idade mental corresponderia a, aproximadamente, cinco anos.

Em março de 1997, os pais solicitaram avaliação para esse que seria seu segundo atendimento psicomotor. A mãe e o filho compareceram à primeira entrevista. Nesta, foi possível não

<sup>439</sup> Laudo médico.

<sup>440</sup> Tegretol, da família das carbamazepinas, tem ação específica sobre as crises do lobo temporal e também atua nas depressões, auxiliando na prevenção de surtos psicóticos. Trata-se de medicação neurológica, utilizada como ação estabilizante do humor.

somente registrar dados sobre a história pregressa, pessoal e clínica de João e sua família, como também, a partir do discurso materno, surgiram significantes<sup>441</sup> importantes que possibilitaram a construção de algumas hipóteses sobre os processos de significação envolvendo sua constituição subjetiva. Essas hipóteses podem justificar a posição simbólica na qual João se encontrava neste momento: a de um quase absoluto apagamento subjetivo, psicomotor e, quiçá, cognitivo. Ou seja, ele não fazia nada além de olhar-me e sorrir; somente realizava algo a partir do “comando verbal” ou “autorização” da mãe, como por exemplo:

- “João, senta!”
- “Pode pegar um brinquedo, a ‘tia’ deixa!”
- “Responde pra ‘tia’!”

Diante de situações nas quais lhe era oferecida a possibilidade de escolha do que fazer, referida sempre ao seu desejo, do tipo: “João, o que tu gostas de fazer?”, o menino somente conseguia olhar-me, sorrir e não podia sequer “mover” o corpo, numa mais absoluta passividade e quase catatonía<sup>442</sup>. Diante de uma pergunta, dirigida a ele: “João, o que te deixa brabo?”, ele respondeu na terceira pessoa do singular: “O teu irmão te intica!”, ao que perguntei-lhe novamente: “Como? O meu irmão me intica?”. Ele, então, olhou-me e sorriu como dando-se conta do “equivoco” e tornou a responder, desta vez na primeira pessoa: “Não!... O meu irmão me intica!”.

A mãe relata nesta entrevista que, já nos primeiros momentos em que iniciaram as buscas por um diagnóstico, os médicos informaram aos pais o seguinte prognóstico: *Não esperem muito deste filho, pois ele será sempre assim... diferente e mais lento!... !*

João estava iniciando, embora com muitas dificuldades, a 2ª série do Fundamental, após ter repetido três vezes a 1ª série.

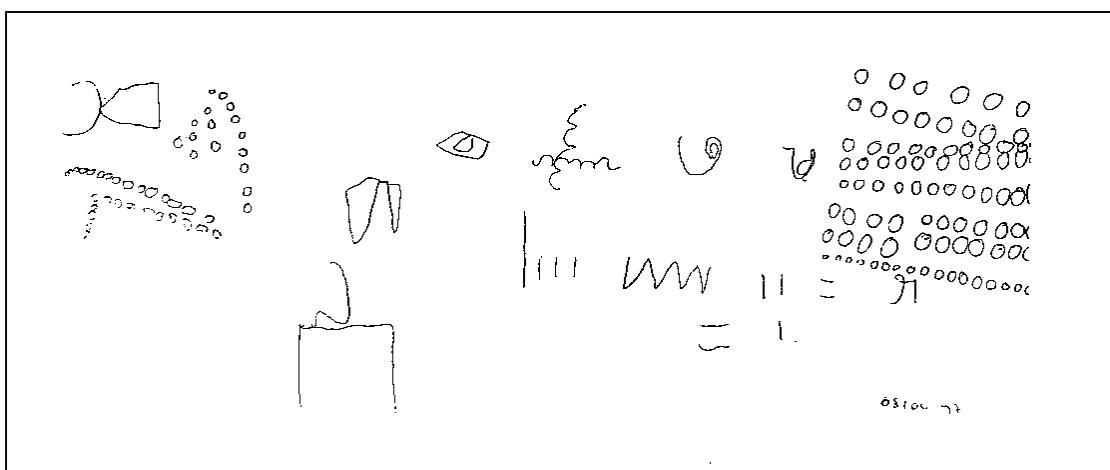
<sup>441</sup> Significantes, segundo Joel Dor (1992), são elementos fundantes e estruturantes na teoria psicanalítica. Lacan tomou alguns elementos da lingüística saussuriana para estabelecer o que ele denominou como sendo a primazia do significante sobre o significado, sendo que, por significante entende-se a imagem acústica, a idéia que se tem da palavra, enquanto que significado é o conceito propriamente dito. Ou seja, na constituição do significante, intervém elementos subjetivos e singulares da história do sujeito, que dizem respeito ao campo das significações no qual foi constituído esse sujeito. Em relação ao significado, esse diz respeito à tradução literal da palavra, encontrada no dicionário e que corresponde ao senso comum. À seqüência orientada na organização do significante, Lacan designa como cadeia significante. Segundo Jerusalinsky (1984), a idéia é de que o significante inaugura toda identificação e signa toda relação de objeto ainda no nível primordial.

<sup>442</sup> *Catatonía*, é um termo utilizado na Medicina, designando uma Síndrome Neuropsíquica, ou uma espécie de esquizofrenia, de cujos sinais depreendem-se modificações do tono muscular, tendência à conservação de determinadas atitudes e alternância entre estados de extrema passividade e de excitação.

Após apresentar-me e lhe falar sobre o que as crianças (e seus pais) vêm buscar em meu consultório, combinei com ele que, para poder conhecê-lo melhor (e ele a mim), pediria-lhe que realizasse alguns exercícios e brincadeiras, e que, após isso, poderia fazer somente o que ele gostasse e desejasse. Compreendeu e concordou.

Na sessão seguinte, conforme o combinado, solicitei-lhe que realizasse o Teste Bender<sup>443</sup>, utilizado por mim em todas as avaliações, com o objetivo de Analisar as condições neuromotoras gráficas, as formas de organização espaço-temporais e os processos de construção do pensamento da criança, a partir da representação gráfica das formas apresentadas. Solicitei ainda que realizasse o desenho de si próprio sob a solicitação verbal: “Desenha o João!”<sup>444</sup>. Apresento a seguir, suas representações gráficas:

### Teste Bender:



Redução da folha inteira:

<sup>443</sup> O Teste Bender, é um teste projetivo, utilizado para avaliações na área psicológica, mas eu o utilizo apenas para analisar as possibilidades de organização cognitiva e grafomotora da criança. São várias figuras geométricas apresentadas à criança, que tem por função reproduzi-las em uma folha de papel. Segundo Cruz (1991), é um teste que avalia tanto o processo de gênese e de construção implícitos na percepção dos modelos apresentados quanto as vicissitudes da maturidade neuromotora no ato da reprodução dessas formas, levando-se em conta, para essa reprodução, os processos de organização espaço-temporal na criança. O teste permite ainda analisar o caráter evolutivo das possibilidades de representação gráfica na criança. Utilizo esse teste, levando em conta as noções de reversibilidade do pensamento, perseverações, quantidade de variáveis que a criança pode observar, possíveis viscosidades do pensamento. Considero um bom instrumento para analisar os níveis de operatoriedade e de abstração empírica e reflexionante nas crianças.

<sup>444</sup> Sobre o desenho do si mesmo, Jerusalinsky (1990) assinala uma diferença importante no momento em que, ao formularmos o pedido a uma criança no sentido do *desenha teu corpo* ou *desenha-te tu*, dá-se, no primeiro termo que o significante “teu” provoca o deslocamento do sujeito da enunciação à respeito do seu corpo; ou seja: este, o corpo, aparece ali como resto a ser dado a ver; como REAL; sem mediação com o simbólico. Enquanto que o segundo termo “tu”, remete o sujeito a representar graficamente a imagem corporal, simbólica e inconsciente que o sujeito construiu do si mesmo. Dessa forma, nas avaliações, a solicitação é sempre remetida a essa instância simbólica do *desenha-te tu*.



**Representação da Imagem Corporal:**

Tamanho original:



data: 8/4/97

Outros aspectos incluídos na avaliação inicial referem-se à observação das produções e atividades espontâneas, com o objetivo de analisar as formas de organização da lógica discursiva na criança em diversas situações, tais como: a possibilidade da criança em brincar e construir jogos simbólicos, jogos de faz-de-conta e jogos regrados, contar histórias, desenhar, escrever. Nestes, são levados em consideração os aspectos subjetivos e cognitivos, no sentido de analisar a construção da imagem corporal e dos processos de pensamento da criança. Geralmente, as atividades e brincadeiras são propostas pela própria criança, na medida em que o objetivo é o de que justamente algo da ordem do *seu* desejo seja colocado em cena.

Nesse caso, meu objetivo, era o de promover uma mudança de posição em João, de que pudesse sair da passividade, para uma posição de sujeito desejante e, assim, dar início ao processo de construção e (re)construção de sua imagem corporal e de seu espaço de aprendizagem.

Assim, a partir de uma primeira análise dos dados iniciais, foi possível a construção de algumas hipóteses diagnósticas.

Do ponto de vista cognitivo, a partir da realização do Teste Bender, João apresenta importante defasagem, mas demonstra já possuir um início de reversibilidade do pensamento, pois leva em conta mais de duas variáveis, o que sugere um início do período operatório concreto e, embora do ponto de vista neuromotor e perceptivo não ter demonstrado dificuldade, reconhecendo e reproduzindo com facilidade as formas que deveria copiar, apresentou perseverações importantes e viscosidade do pensamento, conforme demonstrado pelas representações gráficas realizadas.

Em relação ao aspecto psicomotor, trata-se de um menino com um armado tônico-postural débil, com uma hipotonia generalizada, incoordenações tanto na movimentação ampla quanto fina, dificuldades de organização espaço-temporais, desconhecimento de suas possibilidades corporais, dificuldades em regular a força das pernas para chutar uma bola, por exemplo, e também em organizar e relacionar o corpo no espaço para “acertar o gol”. Tudo isso associado a um comportamento inicial de extrema passividade e assujeitamento em relação a demanda do outro.

Descrevo a seguir algumas situações interessantes ocorridas após a segunda sessão, momento em que as atividades passaram a ser mais espontâneas e que possibilitaram a reflexão diagnóstica citada anteriormente. Diante de perguntas e afirmações como “João, aqui as crianças brincam daquilo que elas gostam e, para isso, elas dizem e procuram aquilo que gostam de fazer; tu também podes escolher o que tu queres e não tem problema se tu demorares para saber o que fazer, eu espero”. Após um tempo de silêncio, João começou a olhar a sua volta, como que procurando

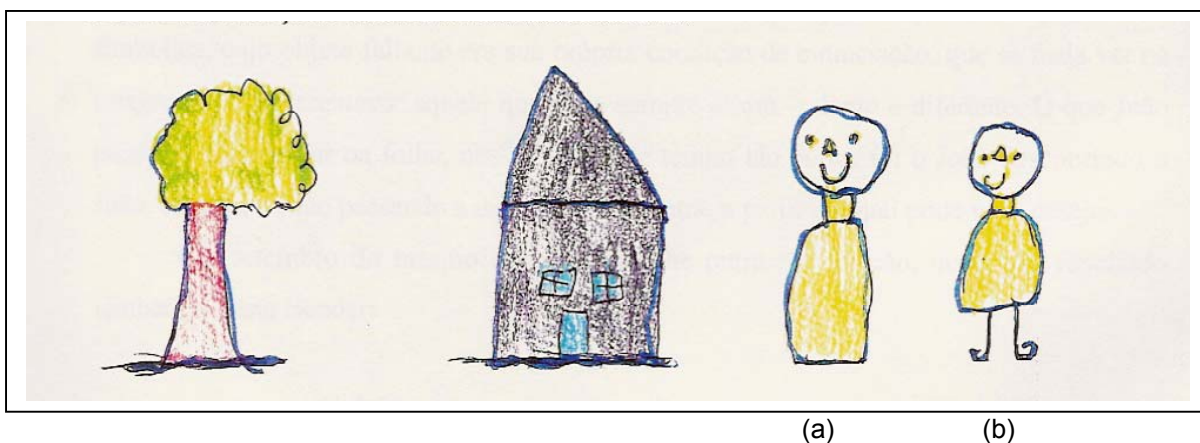
algo e, de acordo ao que seu olhar pairava, eu lhe perguntava: “Gostou desse joguinho?”... “desses carrinhos?”... “da sala?”... “da bola?”... e, como se eu, nesse momento, tivesse “acertado”, ele perguntou: “Posso jogar bola?”

Na história clínica desse menino, o “jogar bola” representou um significante fundamental, a partir do qual promoveu-se um deslizamento importante em sua imagem corporal, refletida nas posturas que passou a adotar e nas formas de manifestar seu desejo, ou seja, em sua condição de enunciação. A partir desse momento, chegava ao consultório e não esperava mais a permissão para realizar suas escolhas, as quais recaiam, preferencialmente, sobre o jogo de futebol.

Inicialmente, João errava tanto a força quanto a direção da bola, ao tentar chutá-la. Quando, então, eu lhe dirigia perguntas sempre referindo-as ao **seu** desejo, como por exemplo: “Ôpa!... para onde tu querias chutar a bola?”, ao que ele respondia: “Ora!... prô gol !”... “Pois é!.. mas, o que tens que fazer para que a bola vá na direção que tu queres?”. Ele então parava, pensava, como que reorganizando seu corpo e seu pensamento para, então, chutar novamente e, agora sim, acertar no gol, fato que provocava nele ao mesmo tempo surpresa e felicidade, diante do êxito e da constatação de sua implicação para alcançar o objetivo esperado. Ou seja, não tratava-se mais de que algum outro estivesse alí para lhe dizer o que e como fazer. A possibilidade agora era dele.

Ao final deste mês de abril, solicitei-lhe que, mais uma vez, se desenhasse. Prontamente atendeu a meu pedido, não demonstrando desagrado. Apresento a seguir sua representação:

#### Representação da Imagem Corporal:



Tamanho original:

data: 28/4/97

- (a) Esta figura foi realizada primeiro e, quando apercebeu-se de que estava no final da folha e não havia mais espaço para desenhar as pernas do “João”, olhou para mim e surpreso exclamou: “Não deu!...”. Contra-arguntei, dizendo-lhe: “É!... e o que tu queres fazer agora?”. Ele novamente parou, olhou para o seu desenho, pensou e concluiu também surpreso por ter descoberto uma solução possível, afirmando: “Vou fazer outro!”.

(b) Ao concluir esse segundo desenho, olhou surpreso para o desenho e para mim, afirmando: “Cabeu!”.

Dois aspectos se sobressaem nesse segundo momento de avaliação, a partir dos quais faço as seguintes considerações:

Uma primeira refere-se ao curto espaço de tempo decorrido entre a primeira avaliação (8/4) e a segunda (28/4), na medida em que houve um progresso muito rápido na forma do desenho de João. O neuropediatra, após ver os dois desenhos declarou surpreso que, durante todos os anos em que faz reavaliações periódicas em João, seu desenho havia sido sempre o mesmo ao que realizara na primeira vez em seu consultório (8/4/97).

Uma segunda consideração refere-se ao fato de que, em momento algum do trabalho com João, foram feitos exercícios ou alusões quanto à organização do seu esquema corporal. Na medida em que era-lhe solicitado, podia apontar e nomear as diferentes partes do seu corpo ou do corpo do outro, demonstrando com isso, estar muito bem constituído seu esquema corporal. Sendo assim, os pedaços de corpo que faltavam em sua representação gráfica, não dizia respeito necessariamente a uma falta de reconhecimento destes.

O que foi trabalhado com João, dizia respeito a uma falta sim, porém uma falta simbólica, cujo objeto faltante era sua própria condição de enunciação, que se fazia ver na imagem que representava: aquele que seria sempre assim – lento e diferente. O que João passou a representar na folha, nesse espaço de tempo tão curto, foi o João descobrindo o João, ou seja, o João passando a uma condição outra, a partir da qual pode vir a desejar.

Em setembro do mesmo ano, solicitei-lhe outra reavaliação, desta vez repetindo também o Teste Bender:

### Teste Bender:



Redução da folha inteira:

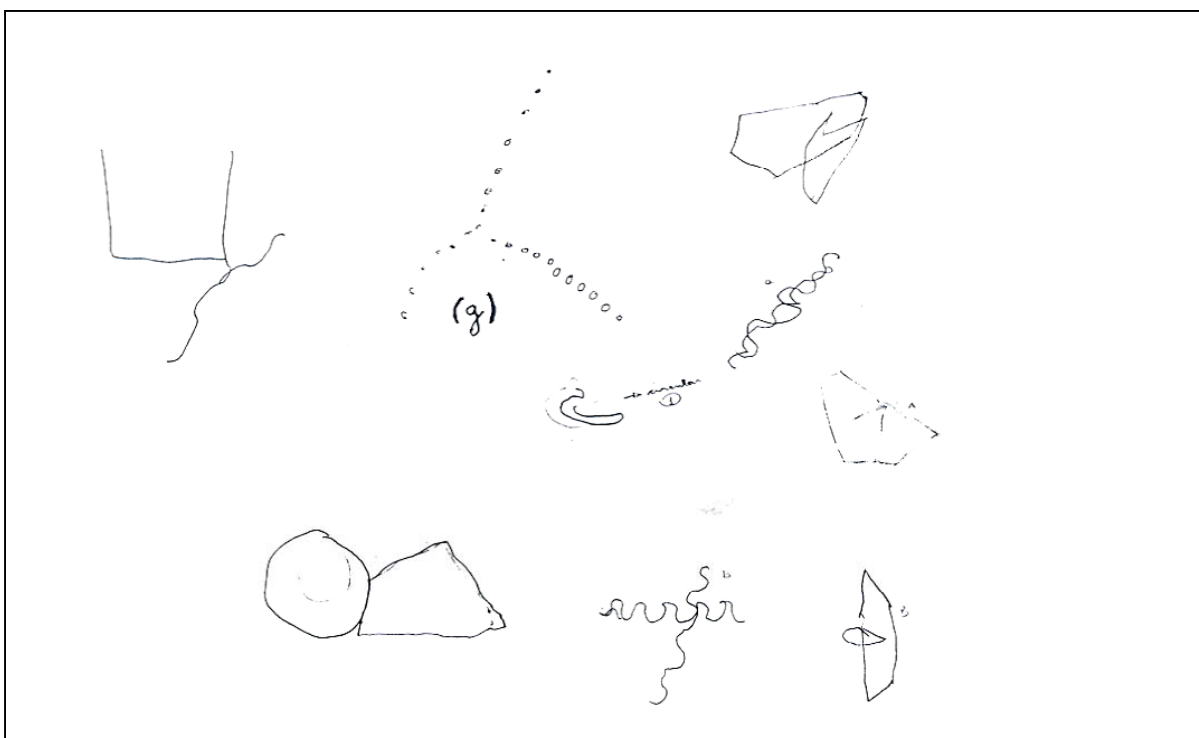
- primeira folha -

- (a) Em meu cartão só havia 11 pontos fechados, mas ele reproduziu 12 pontos abertos; ao lhe solicitar se estava igual ao do desenho, ele olhou, deu-se conta de que só havia 11 pontos, apagou todos para, então, refazer somente os 11 pontos do cartão, demonstrando a dificuldade na reversibilidade da operação. Não apercebeu-se da diferença entre ponto aberto e fechado.
- (b) Não levou em conta a linha diagonal estabelecida entre as três linhas horizontais, mas sim a quantidade de pontos, 12, em cada linha horizontal. Esta é a única figura de pontos abertos.
- (c) Esta é uma figura composta de três linhas de pontos, cada qual compondo um ângulo de 135 graus, com um ponto único à frente de todos. João desta vez levou em consideração a quantidade de pontos, porém contou todos e representou-os todos em uma mesma linha vertical, excluindo a linha maior, com 7 pontos.
- (d) Diante de minha pergunta: "Está igual a este do cartão?", deu-se conta de que algo estava diferente. Novamente levou em conta a quantidade, agrupando-os em "5", "3" e "1" ponto, porém ainda mantendo a mesma linha vertical, com um espaço entre cada grupo. Tanto em (c), quanto em (d), João perseverou quanto aos pontos abertos, mesmo estando fechados no desenho.
- (e) Esta figura trata-se de um semicírculo com uma diagonal, os quais João não conseguiu reproduzir, apresentando dificuldade para contar os pontos, que eram muitos. Perseverou quanto aos pontos abertos.
- (f) Após a pergunta "Está igual a do cartão?", conseguiu perceber o semicírculo e fez um "esboço" de um semicírculo, mas teve dificuldade, embora não neuromotora.

## Anexos

- (g) Somente em uma terceira tentativa, em outra folha, conseguiu torná-la mais semelhante à do cartão. Para essa, não lhe fiz pergunta nenhuma. Foi constatação dele mesmo de que a segunda ainda não estava bem. Fato que me fez pensar como ele mesmo estava conseguindo criar suas hipóteses.

### Continuação do Teste de Bender:



Redução da folha inteira:

- segunda folha -

data: 2/9/97

No momento desta avaliação, João tinha outra postura, demorou mais tempo na realização dos desenhos, prestou mais atenção aos detalhes, necessitou de mais folhas, de mais espaço para as representações, enfim, tudo o que não fez na primeira avaliação: (realizou todas as cópias em uma única folha e num tempo muito rápido, sequer parando para avaliar se estava igual ou diferente ao que lhe era apresentado, respondendo rapidamente com um “sim!” e partindo rapidamente para o outro desenho).

Neste desenho do “João”, houve belas mudanças: ocupou a folha inteira e, ao final, olhou novamente e comentou: “Ôpa! ... tá faltando o umbigo!”, desenhando rapidamente e, mais rápido ainda, voltou ao jogo de futebol que havíamos interrompido para que fizesse o desenho. Aliás, era o que havíamos combinado, uma vez que na sessão anterior não havia realizado o desenho, utilizando o seguinte argumento: “Maira, hoje não! Já tô cansado de tanto desenhar!”.

A mãe, em uma sessão próxima a esta, fez o seguinte comentário: “Maira, preciso te contar uma coisa! Tu sabes que ele está muito diferente... está até brigando em casa!”, eu perguntei-lhe,

**Anexos**

então: “Bem, e o que tu achas disso?”. Ela respondeu com ar de felicidade e surpresa: “Eu acho maravilhoso! Ele nunca fez isso antes! Quer dizer que ele está melhorando, né?”.

**Desenho da Imagem Corporal:**

Redução da folha inteira:

Data: 16/9/97

O depoimento dessa mãe faz notar que, para ela é algo muito importante pensar que o filho pode não ser sempre assim, como um dia lhe disseram, mas, ao contrário, que ela pode esperar que ele brigue pelas coisas que quer, que possa dizer sim ou não, que possa fazer escolhas.

Além dessas questões, há outros dados novos na estruturação de João: ele está adolescendo! Daí advém questões importantes e para ele angustiantes, que dizem respeito a sua sexualidade. Essa, a partir de então, perpassa todas as atividades, de uma forma ou de outra, seja no reconhecimento das diferenças e nos diferentes jogos que vem escolhendo, seja nas aceitações e recusas que formula, seja, enfim, na resignificação de sua imagem corporal, agora não mais de uma criança, mas assumindo um outro status, o de adolescente.

Outro dia, em um dos últimos momentos no qual estávamos novamente jogando futebol (era praticamente só o que escolhia até o momento), as goleiras eram de tamanhos diferentes pela disposição física da área onde estávamos jogando. Como ele estava na goleira maior, era mais fácil para mim fazer gol na goleira dele. Entretanto, ele não quis mexer nas goleiras e nem trocar de posição comigo. O jogo já estava em 20 gols a 4 para mim, quando então, ele se irritou, porém sem grandes demonstrações, e disse: “Aah!... deixa eu ir na tua goleira?”, trocamos e eu então retruquei: “Tá bem!, mas eu não quero deixar essa goleira tão grande!”. Diante do que ele riu e, após alguns ensaios e tentativas, por fim resolveu contar passo a passo até achar um mesmo tamanho para as duas goleiras.

Terminado o jogo, pediu para entrarmos na sala e lá chegando, pôs-se a olhar para os brinquedos nas prateleiras e, como se fosse a primeira vez que os estivesse vendo, comentou: “São novos?”. Respondi: “Não!... Tu é que ainda não tinha visto, porque só quer jogar futebol!”. João olhou-me surpreso e deu uma boa risada. A partir da outra sessão é que, efetivamente passou a escolher outras coisas para fazer. João demandava, a partir de então, aprender a pensar e construir um discurso próprio, modulado por seu desejo.

### ANEXO II - 3. O Efeito da Imagem na Produção de Luis

Trata-se de um menino de sete anos que chega ao consultório com uma queixa de não saber desenhar direito, a qual, segundo a professora, resultava de problemas na “motricidade fina”. Esta, preocupada com possíveis comprometimentos no processo de aprendizagem de seu aluno, solicitou aos pais que buscassem atendimento psicomotor.

Durante as sessões, Luis procura realizar somente as atividades que sabe antecipadamente que pode fazer. Entretanto, ocorreu uma cena em que se fazia necessário colocar uma demarcação no chão, para delimitar um espaço. Decidiu demarcá-lo com uma fita adesiva e, para tanto, necessitava recortá-la com a tesoura, fato que complicou sua vida, pois, segundo ele próprio, não *sabia* recortar.

Após algumas negativas, do tipo: *Ah! Acho que não quero mais!... Vamo fazê outra coisa!...*, afirmação que realizava, entretanto, sem tirar os olhos da mão e da fita. Propus, então: *Tu queres tentar recortar?* Pegou a tesoura com a mão esquerda, ele, que é um menino destro, efetivamente não conseguiu recortar. Como ainda não tirava os olhos da mão, da fita e da tesoura, perguntei-lhe: *Qual é tua mão mais forte?*, respondeu como se tivesse descoberto algo, porém sem a intervenção de ninguém: *Ah! Vou tentar com a outra!*. E, a partir daí, obteve êxito!

Diante de sua própria produção, olhando com surpresa e admiração para seu feito, terminou a demarcação, recortando várias vezes os muitos pedaços de fita de que precisava. Após, pegou uma bolinha pequena e tratou de “prendê-la” na parede com a mesma fita, que também precisou recortar. Ao término, realizou o “resgate” da bolinha, cortando a fita para salvá-la e exclamou: *Puxa! Como foi fácil salvar a bolinha!*.

Após cada êxito, olhava admirado para suas produções, fato que me faz pensar nas imagens como sustentadoras e promotoras de novas possibilidades. As imagens percebidas desde sua produção, devolviam ao menino, por um lado, uma tomada de consciência daquilo que sabia, mas que não “sabia” que podia (possibilidade motora). Por outro, fazia retornar a ele uma imagem de si, no sentido de “ver-se” efetivamente em uma posição de reconhecimento na ordem da possibilidade e não mais da incapacidade. Talvez caiba, neste momento, uma pergunta: do que, efetivamente, Luiz não sabia?

---

<sup>445</sup> Todos os nomes apresentados no texto, são fictícios, por conta de não favorecer possíveis identificações do paciente.