

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Dissertação de Mestrado

A APRENDIZAGEM POR PROJETO E A PESQUISA PSICANALÍTICA

José Luís Longo

Orientadora: Prof^a Dr^a. Marta Regina de Leão D'Agord

Porto Alegre

2012

José Luís Longo

A APRENDIZAGEM POR PROJETO E A PESQUISA PSICANALÍTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina de Leão D'Agord

Porto Alegre

2012

José Luís Longo

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação “A aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica” como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Hartmann (FURG)

Prof. Dr. Mário Fleig (UNISINOS)

Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa (PPGPSI-UFRGS)

“Buscas a perfeição?
Não sejas vulgar
A autenticidade é muito mais difícil.”
(Mário Quintana)

AGRADECIMENTOS

À professora Marta Regina de Leão D'Agord, que, com o trabalho de orientação, soube apontar os caminhos e guardar espaço ao estilo pessoal de seus orientandos.

Aos integrantes da banca Prof. Dr. Fernando Hartmann, Prof. Dr. Mário Fleig e Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa, pela disponibilidade em compor um espaço no qual compartilhar este trabalho.

Ao Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, pela oportunidade de participar do cotidiano de suas propostas inovadoras no âmbito da aprendizagem, e por apostar na viabilidade do diálogo com a psicanálise.

À Fernanda Arioli Heck, pela instigante interlocução teórica e prática.

Aos meus pais, por sua herança simbólica.

RESUMO

Este trabalho parte da afinidade que encontramos entre aspectos da pesquisa psicanalítica e da aprendizagem por projetos para lançar nossa questão: em que essas duas metodologias, concernentes a campos diferentes – psicanálise e educação –, convergem ou em que divergem? Seria uma relação de homologia? A fim de realizar essa análise, estamos posicionando-nos desde a pesquisa psicanalítica. Portanto, é nela que buscamos nosso método e nosso instrumento de análise, a saber, o matema dos quatro discursos. No que diz respeito à pesquisa psicanalítica, buscamos nossos fragmentos em textos de Lacan e Freud. Esses fragmentos são articulados às diretrizes teóricas da aprendizagem por projeto, e a uma situação prática de nossa pesquisa: uma oficina de programação de computadores ocorrida em uma escola pública de Porto Alegre. Com essa articulação, percorremos nossa análise, delimitando pontos que aproximam ou afastam essas duas metodologias.

Palavras-chave: psicanálise, aprendizagem, aprendizagem por projeto, quatro discursos, matema

ABSTRACT

This work starts since the affinity that we found between features of the psychoanalytic research and the learning projects in order to launch our question: considering these two methodologies, concerning different fields – psychoanalysis and education –, at what points do they converge or diverge? It would be a homology? In order to realize this analysis, we are positioning ourselves since the psychoanalytic research. Thus, there we get our method and our analysis tool, that is, the matema of four discourses. As regards psychoanalytic research, we get our fragments in texts written by Lacan and Freud. These fragments are articulated on the theoretical guidelines of learning project, and on a practical situation of our research: a workshop of computer programming for children, which has occurred in a public school in Porto Alegre. After that, we go through our analysis, delimiting points that bring these methodologies closer or further each other.

Key words: psychoanalysis, project learning, learning, four discourses, matema

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. MÉTODO.....	13
2.2. Bricoleur	15
2.3. Serendipidade	18
2.4. Ensaio como forma: o texto.....	19
2.5. O necessário ponto de indecisão	20
3. O INSTRUMENTO DE ANÁLISE	22
4. APRENDIZAGEM POR PROJETO E A PESQUISA PSICANALÍTICA – ALGUMAS CONVERGÊNCIAS.....	36
5. OFICINA DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES: O CAMPO DE PESQUISA.....	43
6. A POSIÇÃO DO PESQUISADOR NA OFICINA.....	47
6.1. Antônio e o mestre	48
6.2. Rayssa e “rayssa”	61
7. Pesquisa psicanalítica e saber; aprendizagem por projeto e conhecimento	70
8. CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

Ressaltamos inicialmente o título deste trabalho: A aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica. Nele, estão nomeadas duas metodologias. A primeira – na ordem em que estão escritas – é concernente ao domínio da pedagogia; A segunda é pertencente ao campo da psicanálise. Entre as duas, a conjunção *e*. É nela o acento de nosso trabalho. Trata-se de um *e* que tenta estabelecer alguma relação entre a aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica. Que relação seria essa? Uma analogia? Uma homologia? Com essa questão, pretendemos estabelecer alguns pontos de aproximação e de divergência entre elas.

Valendo-nos de uma imagem, podemos dizer que a conjunção *e* realiza uma costura entre dois campos distintos. No entanto, essa costura não se deu ao acaso, mas de certa forma traz as marcas de costuras de minha trajetória. E a fim de situar como chegamos a essa questão, gostaríamos de trazer algo dessas marcas.

Em um *après-coup*, poderia delinear minha trajetória como sendo segmentada em três momentos que se condensam no *e* que aparece entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica. Primeiramente, passei por uma formação em Engenharia de Controle e Automação, motivado principalmente por um apreço pessoal por tecnologias digitais. No entanto, ainda que contasse com essa motivação, em algum momento me foi importante buscar uma formação na qual estivesse mais incluído como sujeito, em que avançar em uma pesquisa fosse também lidar com meus conflitos. À época, isso não me parecia possível desde uma área que podemos vulgarmente chamar de “exata” – em oposição a “humanas”. Coloco entre aspas por saber, hoje, que uma pesquisa, por mais que pretenda, não consegue excluir todos os vestígios de um pesquisador – o que incluiria, então, o sujeito. Fui buscar na graduação em psicologia isso que não encontrava no trabalho da engenharia, mas acabava por levar algo da etapa anterior: era estudante de psicologia e engenheiro. O *e*, que, então, costurava engenharia e psicologia, atualizara-se na condição de integrante do grupo de pesquisas LEC/UFRGS (Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade do Rio Grande do Sul), que tem no seu escopo o estudo e as práticas de aprendizagem com o uso de TICs

(Tecnologia da Informação e Comunicação). Situo aí o segundo momento de minha trajetória. Inicialmente, a participação nesse grupo se deu em função das TICs – em que muito influenciava minha formação anterior como engenheiro. Mas no transcorrer desse período como integrante do LEC/UFRGS ocorreu uma inversão: no binômio *aprendizagem e TICs*, o primeiro ficou ressaltado em relação ao segundo. Neste ponto as TICs passaram, para mim, a ser um recurso a aprendizagem por projeto, portanto, não mais uma finalidade, mas um meio. No entanto, se eu estava como pesquisador no LEC/UFRGS desde o lugar da psicologia e da engenharia, outro e vinha também fazer costura. Na graduação em psicologia, por conta de algumas disciplinas da grade curricular do curso, tive contato com a psicanálise. Tratava-se de uma primeira aproximação, mediada pela sensibilidade de professores que, apesar do contexto acadêmico, souberam conduzir o ensino de maneira a deixar-me, no mínimo, intrigado com o inconsciente. Talvez aí o motivo pelo qual mais adiante, para meu tratamento, busquei um profissional que trabalhasse com essa abordagem. Com a experiência pessoal do divã, aproximei-me mais da psicanálise, e, ingressei no que Caon (s/d), no texto *O nascimento do pesquisador psicanalítico e a pesquisa psicanalítica do psicopatológico*, chama de comunidades universitárias de pesquisadores¹. Esse percurso pela clínica psicanalítica passou a matizar minha participação no LEC/UFRGS. E, com isso, o que ocorria era que, ao pensar a aprendizagem por projeto, articulava-a com a psicanálise. No entanto, a psicanálise era mais do que aquilo a que articulava a aprendizagem por projeto. A própria articulação era feita já desde sua perspectiva. É isso o que ocorre neste trabalho. Das duas metodologias que colocamos em questão, a pesquisa psicanalítica é aquela desde onde nos posicionamos para realizar nossas análises e produzir este escrito. Sobre essa posição, encontramos nossas referências em *Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes* (CAON, 1997), na imagem do *bricoleur* (LÉVI-STRAUSS, 1989) – que situam a posição do pesquisador frente ao que encontra em sua pesquisa –, *Ensaio como forma* (ADORNO, 2003) – sobre a forma do texto –, além de Freud e Lacan. Portanto, trata-se de uma pesquisa psicanalítica que, com a forma de um ensaio, percorre um

¹ Caon (s/d) estabelece uma distinção entre *comunidade universitária de pesquisadores e comunidade de pesquisadores universitários*. Para Caon, “uma comunidade universitária de pesquisadores é composta de acadêmicos e não acadêmicos. Uma linguagem que trata de concepções e problemas comuns associa-os.” (CAON, s/d)

delineamento de pontos convergentes e divergentes entre a própria pesquisa psicanalítica e a aprendizagem por projeto.

A fim de realizar esse delineamento que coloca em contraste a aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica, contamos com trabalhos de Freud e de Lacan. De Freud, fazemos uso principalmente de dois textos: *A psicanálise silvestre* (FREUD, 1910[1909]) e *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (FREUD, 2003[1909]). Nesses dois textos encontramos passagens que nos ajudam a delinear o que seria concernente a uma pesquisa psicanalítica. E isso passa a ser importante para nosso trabalho na medida em que é importante poder delinear algo para viabilizar uma articulação com outro campo. Pelo mesmo motivo, valemo-nos do matema dos quatro discursos, de Lacan. Em nosso entendimento, esse matema tenta dar conta de 1) delimitar o campo da psicanálise frente a outras áreas; 2) uma formalização a respeito de quatro diferentes maneiras de lidar com o impossível, sendo que uma delas – o discurso do psicanalista – é justamente a maneira com que se lida com o impossível em uma pesquisa psicanalítica. Portanto, se Lacan nos oferece um instrumento que formaliza o que é a pesquisa psicanalítica, podemos utilizá-lo para as análises que realizamos aqui.

Já no que diz respeito à aprendizagem por projeto, utilizamos algumas diretrizes elaboradas por Fagundes, Sato e Maçada (1999), e uma oficina de programação de computadores realizada em uma escola pública de Porto Alegre. Essa oficina foi proposta inspirada na aprendizagem por projeto, e foi possível por conta de uma parceria que já vinha ocorrendo entre essa escola e o LEC/UFRGS.

Que a oficina tenha sido planejada e executada tendo por base essa parceria é algo a considerar, uma vez que, na oficina, minha condição de integrante deste grupo colocava-me comprometido com sua proposta metodológica, a saber, a aprendizagem por projeto. Mas, por outro lado, a oficina também era parte de minha pesquisa de mestrado, na qual estava situado desde a pesquisa psicanalítica. Isso estabelecia uma tensão entre duas posições: a do mediador da oficina e a do pesquisador. O que decorreu dessa situação é que durante o transcorrer dos encontros da oficina, eu estava na posição de mediador, de tentar fazer funcionar uma atividade desde a perspectiva da aprendizagem por projeto. E era fora da oficina, nos espaços de diálogo com orientador e colegas, de escrita, de leitura, onde era possível posicionar-me como pesquisador psicanalítico. Essa configuração acabou por apresentar dois espaços distintos, se por um lado poderia ser uma

dificuldade – como ocupar duas posições diferentes simultaneamente? –, por outro é o que favorece nossas análises. É justamente nos pontos em que a tensão entre as duas posições aparece, em que ocupar as duas posições simultaneamente se mostra insustentável, que encontramos as pistas sobre os limites entre as duas propostas metodológicas. Assim, para analisar as afinidades e divergências entre a pesquisa psicanalítica e a aprendizagem por projeto, buscamos recortar os excertos da oficina em que a posição do pesquisador na pesquisa psicanalítica e na aprendizagem por projeto mostram sua afinidade ou divergência.

2. MÉTODO

2.1. Fragmentos e restos do saber

Como método de nosso trabalho, situamo-nos desde a pesquisa psicanalítica. É nela que nos posicionamos para avançar na investigação a que nos propomos, a saber, se há pontos convergentes entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica – nossa aposta é que sim –, e a partir daí, estabelecer também os pontos em que divergem. Mas o que entendemos por pesquisa psicanalítica? Valemo-nos de Freud, em seu texto *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (2003[1909]). Nele, Freud acompanha o desenrolar de uma pesquisa realizada por Hans acerca da sexualidade. Ressaltamos esse texto porque nele encontramos o relato de uma pesquisa na qual o sujeito pesquisador procede sua investigação a partir do conflito que está vivenciando. O sujeito citado é Hans, um menino de cinco anos, que diante dos impasses da castração e da chegada de uma irmãzinha, constrói uma ficção que tenta dar conta do que lhe aflige:

Las primeras observaciones sobre Juanito² datan de la época em que no habia cumplido aún los tres años. Manifestaba por entonces, com diversas ocurrencias y preguntas, vivo interés por una cierta parte de su corpo, a la que llamaba << la cosita de hacer pipí>>. Asi una vez dirigió a su madre la pregunta siguiente:

JUANITO. – Oye, mamá: ¿tienes tú también una cosita de hacer pipí?

MAMÁ. – Naturalmente, ¿Por qué me lo preguntas?

JUANITO. – No sé, pensaba no más.

² Para esse texto, optamos por utilizar uma versão em espanhol em função de diferenças de sentido significativas para nossa pesquisa quando comparada à versão em português a que tivemos acesso. Na versão em português, constava que Hans descobrira que “todo conhecimento é um monte de retalhos” (FREUD, 1996[1909], p. 94); já na versão em espanhol que utilizamos, no mesmo trecho, consta que Hans descobrira que “todo saber es fragmentario” (FREUD, 2003[1909], p. 1417). Apontamos duas diferenças. A primeira é entre *conhecimento* e *saber*, que em psicanálise são conceitos diferentes. Entendemos que a versão em espanhol delimita que é de *saber* que se trata na psicanálise, não de *conhecimento*. A segunda diferença se dá entre *monte de retalho* e *fragmentário*. O uso de *fragmentário* reforça a aproximação com o texto *Ensaio como forma*, de Adorno (2003), que é uma de nossas referências de método. Em função disso, optamos pelo texto em espanhol. E, nessa versão, o nome do menino é traduzido de *Hans* para *Juanito*. Por isso, nas citações literais, é esse o nome que aparece. No entanto, ao longo de nosso texto, mantivemos o nome original – *Hans* –, uma vez que essa é a maneira como aparece nas versões em português às quais tivemos acesso, mas principalmente por essa ser a forma como usualmente fazemos referência a esse caso – o caso pequeno Hans.

Por ese mismo tiempo entró una vez en un establo en ocasión en que estaban ordeñando una vaca, y observó: <<Mira, mammá. De la cosita de la vaca sale leche.>>

(...)Aproximadamente en la misma época (a los tres años y medio), llevado un día ante la jaula de leones en Schönbrunn, Juanito exclama alborozado: <<¡Les he visto la cosita a los leones!>> (FREUD, 2003[1909], p. 1366-1367).³

O interessante é a maneira como Hans construía sua teoria sexual infantil. O menino um dia acompanha uma cena; em outro dia, outra cena; faz uma pergunta; com a resposta compõe algo... São os fragmentos que ele colhia e com os quais formava sua teoria. Quando a mãe lhe questiona o porquê da pergunta acerca da “cosita de hacer pipí”, Hans responde que apenas estava pensando. Podemos dizer que esse *pensava* era a construção de Hans, que ele estava construindo sua teoria acerca da sexualidade com aquilo que encontrava. Em outra passagem, uma fala de Hans permite entrever um pouco de como se configurava essa construção.

Teniendo tres años y medio le sorprendió su madre con la mano en el pene y le amenazó: <<Si haces eso, llamaré al doctor A. para que te corte la cosita, y entonces, ¿con qué vas a hacer pipí?>>
JUANITO.- Con el <<popó>> (FREUD, 2003[1909], p. 1366)⁴

Mais adiante, Freud refere que Hans construiu uma teoria de que se o médico fosse chamado e lhe cortasse “ A pesquisa de Hans, portanto, não tinha em vista a precisão fisiológica e anatômica – desde a pesquisa psicanalítica, não vem ao caso criticar que para Hans o “popó” poderia ser utilizado para urinar. O interessante, desde a psicanálise é que o menino pôde construir uma teoria a fim de dar conta de seus anseios. E, se considerarmos isso, a pesquisa de Hans funcionou. Mas, mesmo depois de o menino ter realizado tal construção, o pai de Hans, mostrase preocupado por haver ainda algo não solucionado na problemática: Hans recorrentemente perguntava sobre o que tinha que ver um filho com o pai, já que era

³ As primeiras observações sobre Hans foram feitas na época em que ele não tinha ainda três anos. Manifestava, com diversas ocorrências e perguntas, vivo interesse por uma certa parte de seu corpo, a que chamava “a coisinha de fazer pipi”. Assim, uma vez perguntou a sua mãe:

Hans: “Escuta mãe, você também tem uma coisinha de fazer pipi?”

Mãe: “Claro, por que me pergunta isso?”

Hans: “Não sei, só estava pensando.”

Nessa mesma época, uma vez entrou em um estábulo no momento em que estavam ordenhando uma vaca, e observou: “Olha, mamãe. Sai leite da coisinha da vaca”

(...) Aproximadamente na mesma época (aos três anos e meio), levado até diante da jaula de leões em Schönbrunn, Hans exclama inquieto: “Eu vi a coisinha dos leões!” [tradução nossa]

⁴ Com três anos e meio, sua mãe o surpreendeu com a mão no pênis e o ameaçou: “se fizer isso, chamarei o doutor A. para que corte sua coisinha, e então, com quem vai fazer pipi?”

Hans: “Com o popô.” [tradução nossa]

a mãe que lhe trazia ao mundo. Segue-se a essa preocupação do pai um comentário de Freud (2003[1909]):

dejemos que nuestro infantil investigador conquiste tempranamente la experiencia de que todo saber es fragmentario y que en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar. (p. 1417)⁵

Ressaltamos desse excerto o caráter fragmentário de todo saber e o resto impossível de ser solucionado. Assim, ao nos posicionarmos desde a pesquisa psicanalítica, estamos, tal como Hans, colhendo fragmentos a fim de, com eles, compor algo que sirva, ao menos por algum tempo – e que deixa arestas –, a nossa questão. Podemos, como metáfora, dizer que a pesquisa psicanalítica é um trabalho de ligar os pontos. E construir essas ligações comporta sempre uma ficção na qual está incluído o sujeito pesquisador. Ou seja, temos também essa dimensão da ficção, sem a qual não há pesquisa analítica. Nela, o “quebra-cabeças” nunca se completa, e o que se faz com as peças que faltam é justamente uma criação.

2.2. Bricoleur

Encontramos em *O pensamento selvagem*, de Lévi-Strauss (1989), uma oposição entre duas imagens que nos ajudam a situar nosso método. Trata-se da diferenças entre o *bricoleur* e o engenheiro. A palavra *bricoleur* tem origem no idioma francês, e designa aquele que faz o que em português se chama *bricolagem*. No dicionário Houaiss (2007) encontra-se no verbete *bricolagem*: “trabalho ou conjunto de trabalhos manuais feitos em casa, na escola etc., como distração ou por economia”. E essa atividade do *bricoleur* é contraposta por Lévi-Strauss (1989) a do engenheiro:

O *bricoleur* está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas, diferentemente do engenheiro, ele não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas, concebidas e procuradas na medida do seu projeto: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto, continuamente restrito de utensílios e de materiais, heteróclitos além do mais porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem, aliás, com qualquer projeto particular, mas é o

⁵ Deixemos que nosso jovem investigador descubra cedo que todo saber é fragmentário e que cada passo deixa sempre um resto não solucionado. [tradução nossa]

resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque, ou para conservá-lo, com resíduos de construções e de destruições anteriores. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 38-39)

A oposição *bricoleur* e engenheiro servia como figura para Lévi-Strauss (1989) discorrer a respeito de outra oposição: o pensamento mítico e a ciência contemporânea. Para ele, o pensamento mítico constrói seu conhecimento com o que encontra na natureza, de forma imediata, fazendo adaptações ao projeto que pretende realizar. Já a ciência contemporânea conta com matéria-prima e alta tecnologia de manipulação, e com isso é capaz de construir objetos de conhecimento e ferramentas sob medida para cada projeto.

No entanto, diferentemente de Lévi-Strauss (1989), não vamos considerar uma aproximação entre pensamento mítico e *bricoleur*. Para nossa pesquisa delineamos da oposição *bricoleur* e engenheiro o uso que fazem das ferramentas. Se o engenheiro as fabrica sob medida para cada projeto, o *bricoleur* as adapta a partir dos recursos de que dispõe e na medida da utilidade que têm ao projeto. Consideramos, então, que o *bricoleur* é aquele que sabe fazer com (as peças que tem), tal como Hans com seus fragmentos tecia sua fantasia, tentando se haver com a castração. Uma bricolagem bem sucedida é aquela que cumpre sua função, ainda que, como na bricolagem de Hans, tenha deixado algo não resolvido. Tomamos, então, o *bricoleur* como uma figura da pesquisa psicanalítica.

Se a bricolagem bem sucedida é aquela que funciona, em que o *bricoleur* sabe fazer com (o material que dispõe), temos uma articulação com o pragmatismo. Para detalhar um pouco mais essa articulação, primeiramente valemo-nos do que encontramos no verbete *pragmatismo* no Dicionário de filosofia de Cambridge (AUDI, 2006), para, a partir disso, destacar sua relação com a bricolagem e também suas diferenças:

PRAGMATISMO, filosofia que enfatiza a relação entre teoria e prática e toma a continuidade entre a experiência e a natureza como sendo revelada pelo resultado da ação dirigida com o ponto de partida da reflexão. (...) Quando inteligentemente ordenadas, as condições iniciais são deliberadamente transformadas, segundo objetivos em vista, isto é, intencionalmente, num estado de coisas subsequente concebido como mais desejável. O conhecimento é, portanto, guiado por interesses e valores. Como a realidade dos objetos não pode ser reconhecida antes da experiência, as afirmações de verdade só podem ser justificadas como a realização das condições que são experimentalmente determinadas, ou seja, o resultado da investigação. (...) Segundo as teorias pragmáticas da verdade, verdade são crenças que são confirmadas no decurso da experiência e por isso são falíveis, sujeitas a novas revisões. (pág. 741)

Temos então que no pragmatismo o conhecimento é tomado como instrumental, ou seja, serve-nos para organizar de maneira satisfatória a experiência. Em um primeiro momento, pode causar estranhamento uma associação entre um viés filosófico com contornos utilitaristas e o que vínhamos trabalhando. No entanto, se nos permitirmos atentar a alguns aspectos do pragmatismo, fazendo as devidas ressalvas, encontramos pontos que podem nos ser interessantes nesta pesquisa. Pontos que, se utilizados, mesmo oriundos do pragmatismo, ainda nos mantêm na pesquisa psicanalítica. Que pontos? Chama a atenção o final do verbete, onde se coloca a verdade como falível e sujeita a revisões. Ou seja, ela não é unívoca, não se tem como objetivo no pragmatismo uma verdade absoluta. Qualquer verdade só se confirma na medida em que ela pode servir diante de uma determinada questão. Isso nos remete ao saber fazer com (fragmentos, peças de bricolagem, ou saber). Lacan, em *O Seminário, livro 20: mais ainda*, afirma que "(...) o inconsciente é um saber, um saber fazer com alíngua" (LACAN, 2003[1972-1973], p. 149). Então, no pragmatismo, se algo é verdade, não o é porque não poderia ser diferente, mas porque está orientado por sua funcionalidade, porque é algo com que o sujeito sabe fazer com. Assim como na bricolagem, é o funcionamento do projeto do *bricoleur* o que indica a validade de uma peça ou ferramenta. Ou, no discurso psicanalítico, o saber que funciona é aquele que serve ao sujeito para se apresentar diante do mundo. Daí a aproximação entre o pragmatismo e a pesquisa psicanalítica.

No entanto, o pragmatismo também se desencontra de nosso trabalho. A transformação que a filosofia pragmática propõe, no caso de ser necessário uma revisão da verdade, é deliberada e intencional, de acordo com o mais desejável (é essa a palavra utilizada no verbete acima). No entanto, no que concerne à psicanálise, não há coincidência possível entre o deliberado, o intencional, e o desejo. Na psicanálise, o desejo é regulado, e não regulável. O pesquisador psicanalítico, portanto, tem uma posição peculiar frente ao que encontra em sua pesquisa. Não é ele quem escolhe o que vai encontrar e nem como será sua ficção a partir do que encontra. No entanto, seus achados também não são ao acaso. Sobre isso, o conceito de serendipidade nos permite avançar.

2.3. Serendipidade

Hans com sua pesquisa tece uma ficção a partir do que encontra, os órgãos sexuais dos animais, a ameaça de perder sua “cosita”, o dito da mãe afirmando que ela também tinha uma “cosita”. Mas como encontrava esses elementos? Essa pergunta já denota que havia uma posição ativa de Hans, que era ele quem, de alguma forma, os encontrava. No entanto, paradoxalmente, também se tratava de uma posição de deixar-se encontrar por esses fragmentos, afinal, Hans não podia escolher o que ia lhe chamar atenção ao ser colocado diante de um animal. A fim de avançar a respeito desse encontro do pesquisador com os fragmentos com que tece sua pesquisa, recorremos ao conceito de *serendipidade*, trabalhado por Caon (1997).

Esse autor resgata diferentes acepções atribuídas ao termo *serendipidade*. A referência mais antiga é de Horace Walpole, que, por sua vez o teria descoberto no conto *The Three Princes of Serendip*. Neste conto, os três protagonistas teriam a capacidade de fazer “acidentalmente descobertas inintencionais” (CAON, 1997), e é sobre essa inintencionalidade que recai a polêmica em torno do termo. Para esclarecê-la, Caon (1997) cita McGuigan (1976)⁶, que diz:

“Serendipidade” é um termo que se tornou bastante popular. A palavra foi tirada do livro *Three Princes of Serendip*, do fisiologista Cannon (1945). A história de Walpole diz respeito a uma busca fútil de algo e ao descobrimento de uma série de coisas valiosas que não se pretendia encontrar.

A essa definição, Caon (1997) contrapõe o que encontra no Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language (1989)⁷, “the faculty for making desirable discoveries by accident.”

Na tensão entre a descoberta desejável e a descoberta inintencional, Caon (1997) situa a serendipidade em afinidade com a versão do dicionário Webster's, e justifica isso pela própria psicanálise: “Para o pesquisador psicanalítico, nenhuma descoberta acidental é inintencional, pois que ela é determinada pelo inconsciente.” E Caon (1997) ainda baliza sua posição citando o bacteriologista

⁶ McGuigan, F. J. (1976). *Psicologia experimental, uma abordagem metodológica*. São Paulo: EPU.

⁷ Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language. New Jersey: Ramdon House Company, 1989.

francês Louis Pasteur (1822-1895), autor da célebre frase: *no campo da observação, o acaso favorece apenas as mentes preparadas*. Nessa frase, mente preparada seria, na concepção da pesquisa psicanalítica, o desejo do pesquisador. Portanto, se as descobertas não são inintencionais – por estar em jogo o desejo do pesquisador –, também não se trata de uma deliberação do pesquisador. Podemos dizer, então, que a atitude de serendipidade situa a função de pesquisador como dando vazão ao desejo que lhe determina.

O conceito de serendipidade, portanto, coloca em relevo dois aspectos que são importantes no método desta pesquisa. Primeiramente, ao pesquisador cabe uma posição de abertura frente aos fragmentos que lhe aparecem. O segundo aspecto, que está relacionado ao primeiro, é quanto ao desejo do pesquisador. Se considerarmos que 1) aquilo que lhe aparece diz de seu desejo, e 2) o pesquisador, por ser sujeito, não regula seu desejo, então se trata de uma pesquisa que em última instância é regulada pelo desejo do sujeito que investiga.

2.4. Ensaio como forma: o texto

Encontramos em Freud (2003[1909]), Caon (1997) e Lévi-Strauss (1989) que uma pesquisa psicanalítica se dá a partir de fragmentos, ficcionando com eles na medida que essa ficção diz de uma questão do sujeito, deixando algo não resolvido, e, ainda, que o encontro entre pesquisador e esses fragmentos é determinados pelo desejo do pesquisador. Em afinidade com essa perspectiva, valemo-nos de *Ensaio como forma*, de Adorno (2003) como uma referência para a escrita do texto. Esse autor, contrapondo-se aos ideais de objetividade, explica que o ensaio não almeja estatuto ontológico, ou seja, não é proposta da investigação ensaística uma tentativa de retratar fidedignamente os fatos e sua cronologia. Ao contrário, Adorno (2003) diz que “no ensaio enfático, o pensamento se desembaraça da idéia tradicional de verdade” (p. 27). Desembaraçar-se da idéia tradicional de verdade implica que se possa conceber, então, uma outra verdade, a verdade do sujeito pesquisador. Retomando o exemplo de Hans, sua verdade era a construção de uma teoria que fizesse frente à angústia da castração. Essa outra verdade, a do ensaio, flerta com a ficção, uma ficção que diga da verdade do sujeito autor do

ensaio. E, tendo isso em vista, no ensaio não se pretende um exercício de esgotar o tema, ou mesmo de buscar a identidade entre aquilo que é escrito e os fatos. Para Adorno (2003), o ensaio toma a realidade como fragmentada, o que traz implicações no posicionamento do pesquisador diante das fraturas com que ele se depara: justamente por reconhecer essa impossibilidade, exime-se da tarefa de “aplainar a realidade” (ADORNO, 2003, p. 33). Portanto, a escolha da forma de ensaio para esta pesquisa viabiliza a posição de serendipidade também durante a escrita, implicando que se concebe já de início que não é possível ter *a priori* os sentidos que serão descobertos ao longo do trabalho.

2.5. O necessário ponto de indecisão

Freud (2003[1909]) e Adorno (2003) guardam afinidade no que diz respeito a lidar com fragmentos que, ao serem utilizados, deixam arestas, não se encaixando perfeitamente. O que encontramos nesses autores é um flerte com a questão da impossibilidade de esgotar a enunciação, o que evidencia uma aproximação com os quatro discursos de Lacan (1992[1969-1970]). Em *O mito individual do neurótico*, Lacan (2008[1952]) refere que a experiência analítica “comporta sempre (...) a emergência de uma verdade que não pode ser dita, porque o que a constitui é a fala, e seria preciso (...) dizer a própria fala, o que é, propriamente falando, o que não pode ser dito enquanto fala.” (p. 12). Essa relação com uma verdade impossível explicita-se logicamente no paradoxo de Russel: o barbeiro barbeia a barba de todos os homens que não barbeiam a si mesmos, então quem barbeia o barbeiro? Eidelsztein (2008), situa o problema da verdade como incompletude da ordem simbólica, em que a única verdade possível é a que não há um Outro que possa garantir a verdade do Outro. Para esclarecer isso, Eidelsztein (2008) vale-se de do seguinte exemplo:

¿Como demostrar que no hay verdad de la verdad? Primeramente, si se acepta que la verdad es una dimensión introducida en lo real por la palabra, hay que aceptar que toda palabra verdadera es mentirosa debido a que siendo que ella parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras. Secundariamente, toda palabra es mentirosa en tanto que toda palabra verdadera, para postularse como verdadera, debe decir de sí misma que no es mentirosa, lo mismo que toda

palabra mentirosa. (...) Éste es el problema: como la verdad es una dimensión introducida en lo real por la palabra, es la palabra misma que debe garantizar la verdad (...). Con lo cual no hay palabra que pueda evitar los efectos de la falta de verdad de la verdad. (p. 34)⁸

É com essa impossibilidade lógica que cada um dos quatro discursos propostos por Lacan (1992[1969-1970]) – do mestre, da histérica, do universitário e do psicanalista – lida à sua maneira. Destacamos o discurso do psicanalista – ao qual concerne a pesquisa psicanalítica – sublinhando que ele situa, no lugar da verdade, o saber. A implicação disso é que de saída já se concebe a impossibilidade de um saber que não guarde um resíduo sobre o qual não se sabe. Daí a aproximação com o saber e o ensaio em fragmentos. A falta, exemplificada no paradoxo de Russel e no exemplo de Eidelsztein (2008), deixa necessariamente um ponto indecifrável, que torna o sistema impossível de ser fechado. Nosso método é o da pesquisa psicanalítica, e, posicionando-nos nele, fazemos uso do matema dos quatro discursos como um instrumento de análise que auxilia a responder nossa questão. A opção por esse matema se dá porque com os quatro discursos, Lacan delimita a psicanálise – e com isso a pesquisa psicanalítica – frente a outras áreas. E nossa questão – como aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica convergem e/ou divergem? – envolve também uma delimitação do que concerne ou não à pesquisa psicanalítica. Nesta pesquisa, então, o que nos propomos é a elaboração de um escrito que é tal como nos indicam Freud, Caon, Lacan, Eidelsztein e Adorno acerca das aproximações possíveis e das diferenças entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica.

⁸ Como demonstrar que não há verdade da verdade? Em primeiro lugar, se se aceita que a verdade é uma dimensão introduzida no real pela palavra, deve-se aceitar que toda palavra verdadeira é mentirosa devido a que, sendo que ela parece referir-se ao real, não faz outra coisa que opor-se e entrelaçar-se com outras palavras. Em segundo lugar, toda palavra é mentirosa, pois, toda palavra verdadeira, para postular-se como verdadeira, deve dizer de si mesma que não é mentirosa, o mesmo que toda palavra mentirosa. (...) Este é o problema: como a verdade é uma dimensão introduzida no real pela palavra, é a palavra mesma que deve garantir a verdade (...). Com o que não há palavra que possa evitar os efeitos da falta de verdade da verdade. [tradução nossa]

3. O INSTRUMENTO DE ANÁLISE

O método de nossa análise é o psicanalítico. E o instrumento que escolhemos para realizá-la é o matema dos quatro discursos de Lacan, que aparece formulado pela primeira vez em *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1992[1969-1970]). E aqui é importante uma distinção entre instrumento e método, para a qual vamos nos valer da pergunta *por que os quatro discursos não estão no mesmo item do método do trabalho?* Em nosso entendimento, o matema dos quatro discursos não é um método de pesquisa. Gilson (1994), chama a atenção que a verdade com a qual trabalha a psicanálise não se encontra no matema dos quatro discursos. Essa afirmação causa estranhamento, uma vez que há, no matema dos discursos o lugar da verdade. A argumentação de Gilson (1994) consiste em que a *verdade* é uma debilidade fundamental que resulta da perda do gozo na articulação do significante que representa o sujeito diante do saber, e que em psicanálise, essa verdade tem função de levar a uma ficção sobre ela. Essa verdade, irrecuperável e inacessível, no entanto, pode ser abordada com uma figura discursiva, que aparece na fala do analisante. O que ocorre é que a mesma figura discursiva que aborda essa falha, a esconde, o que torna impossível um acesso direto. E no matema, em que um dos lugares é o da verdade, não consta uma figura discursiva. Há uma indicação, de que essa verdade é impossível, e ainda, no discurso do psicanalista, uma indicação – o saber no lugar da verdade – de que não se pode ir além de uma figura discursiva. O lugar da verdade, portanto, está apenas afirmando que qualquer discurso vai necessariamente se deparar com ela. Mas indicar isso não é construir uma figura discursiva. Em *Estou falando com as paredes* (LACAN, 2011[1971-1972]), Lacan faz uma afirmação sobre os quatro discursos que é pertinente aqui: “Os quatro discursos de que falei há pouco são essenciais para identificar aquilo de que, façam o que fizerem, vocês, de algum modo, são sempre sujeitos, ou seja, *supostos* no que se passa de um significante a outro” (p. 96). Com isso, entendemos que a pesquisa psicanalítica, em seu método, propõe justamente que se possa ficcionar algo que faça esse jogo com isso que Gilson chamou de debilidade fundamental, que a aborde enquanto a esconde. Por isso, entendemos que o matema dos quatro discursos, mesmo na configuração do discurso do

psicanalista, não oferece um método de pesquisa, mas delimita com que uma pesquisa psicanalítica se defronta.

No entanto, se o matema dos quatro discursos é nosso instrumento, é importante ressaltar que seu uso é feito desde a pesquisa psicanalítica. E isso faz com que ao pesquisá-lo e utilizá-lo, também estejamos em posição de serendipidade, que disso também decorrem fragmentos que compõe a pesquisa. Mas, se esse matema não propõe um método, então o que propõe? Uma resposta a essa pergunta nos é interessante porque permite ao mesmo tempo delimitar uma diferença entre nosso método e nosso instrumento, justificar a escolha por esse instrumento, e também adentrar na pesquisa do pesquisador Lacan. A fim de avançar na pergunta acima, vamos resgatar algo da formulação desse matema.

O seminário, livro 17: avesso da psicanálise (1992[1969-1970]), teve início em 26 de novembro de 1969. Nele, já na primeira lição, Lacan diz

Ocorreu-me com muita insistência no ano passado distinguir o que está em questão no discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. O que prefiro, disse, e até proclamei um dia, é um discurso sem palavras. (LACAN, 1992[1969-1970], p. 11) [grifos nossos]

Embora apareça pela primeira vez em 1969, é Lacan mesmo quem dá a pista de que os quatro discursos já vinham sendo “gestados” desde antes. Como isso se deu? Allouch (1995) aponta a ligação entre uma conferência de Foucault – a qual Lacan esteve presente – e a formulação dos quatro discursos. A conferência citada é *O que é um autor?* (FOUCAULT, 2009[1969]), e fora realizada em fevereiro de 1969. Nela, Foucault refere-se a Freud como instaurador de discursividade. Foucault (2009[1969]) diz que

Quando falo de Marx ou de Freud como “instauradores de discursividade quero dizer que eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriam o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram. (...) que se possa encontrar o conceito da libido, ou a técnica de análise dos sonhos em Abraham ou Melanie Klein, é dizer que Freud tornou possível um certo número de diferenças em relação aos seus textos, aos seus conceitos, às suas hipóteses, que dizem todas respeito ao próprio discurso psicanalítico. (p. 281 e 282)

Lacan, ao final da conferência, demonstra estar de acordo com Foucault (FOUCAULT, 2009[1969]) ao comentar que

o retorno a Freud é alguma coisa que eu tomei como uma espécie de bandeira, em um certo campo, e aí eu só posso lhe agradecer; você correspondeu inteiramente a minha expectativa. A propósito de Freud, evocando especialmente o que significa o "retorno a", tudo o que você disse me parece, pelo menos do ponto de vista em que eu pude nele contribuir, perfeitamente pertinente (p. 297)

Allouch (1995) destaca que ao escutar Foucault na conferência, o que ocorreu foi uma confirmação para Lacan de que Freud é “instaurador de um discurso” (p. 250), chegando a afirmar que “produziu-se por isso a construção lacaniana dos quatro discursos” (ALLOUCH, 1995, p. 250). O que estamos sugerindo é que Lacan, em atitude de serendipidade, tomou o que escutou de Foucault – que Freud instaurou uma discursividade – como um fragmento se apresentando à “sua mente preparada de pesquisador” psicanalítico, fazendo uso desse fragmento em sua pesquisa. E, a partir disso, Lacan poderia – estamos supondo – ter se feito a pergunta: se Freud instaurou um discurso, que discurso é esse, qual sua especificidade em relação aos demais? Deixemos em suspenso essa suposta pergunta que estamos atribuindo a Lacan para examinar uma passagem de *A ciência e a verdade* (LACAN, 1998[1966]), em que Lacan diferencia magia, religião, ciência e psicanálise:

Esta exploração não tem como único objetivo dar-lhes a vantagem de uma apreensão elegante dos quadros que em si escapam a nossa jurisdição. Entenda-se magia, religião e até ciência. Antes é para lembrar-lhes que, como sujeitos da ciência psicanalítica, é à solicitação de cada um desses modos da relação com a verdade como causa que vocês têm que resistir. (p. 891)

Lacan está situando como cada um dos quadros (magia, religião, ciência e psicanálise) relaciona-se com a verdade como causa. O que queremos salientar com isso é que fazia parte dos esforços de Lacan estabelecer as delimitações entre cada campo, e com isso, situando o campo da psicanálise em relação aos demais. Agora, permitindo-nos ir um pouco além nas suposições, costuramos isso com o que Lacan escuta de Foucault. Talvez tenhamos aí o propósito da elaboração do conceito de discurso em Lacan: um conceito que visava a mais precisão epistemológica à psicanálise, situando-a em relação aos demais discursos. Além disso, Lacan estabelecia uma diferença com relação a Freud. A respeito dessa diferença, encontramos algo em Verhaeghe (1995)

formal structures are so stripped of flesh and bones that they diminish the possibility of psychologizing. For example, if one compares the Freudian primal father with the Lacanian Master signifier S_1 , the difference is very

clear: with the first one, everybody sees an elderly greybeard before his or her eyes, roving between his females, etc. It is very difficult to imagine this greybeard using the S_1 ... which precisely open up the possibility of other interpretations of this very important function. (...) There is of course one disadvantage to this system. Compared to the Freudian solution, with the myths and the age-old stories, the Lacanian algebraic structures are boring, tedious even. Indeed, there is no flesh to them, since they are concerned only with the bare bones and, therefore, they completely lack the ever-present attraction of the Imaginary Order that is pre-eminent in those stories. That is the price one has to pay. (p. 92 e 93)⁹

As palavras de Verhaeghe nos mostram que, apesar de Lacan se dizer freudiano, ele se valia de ferramentas muito diferentes do que as de Freud. Então, podemos depreender que há uma continuidade de Freud em Lacan, mas não se trata de uma continuidade homogênea. Lacan deu seguimento ao trabalho de Freud, mas, mais do que apenas ampliá-lo, ele operou importantes modificações. Em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, encontramos nas palavras do próprio Lacan (LACAN, 1998[1953]) algo sobre o tema:

Numa disciplina [a psicanálise] que só deve seu valor científico aos conceitos teóricos que Freud forjou no progresso de sua experiência, mas os quais, por serem ainda *mal criticados* e por isso conservarem a ambigüidade da língua vulgar, beneficiam-se dessas ressonâncias, não sem incorrer em mal-entendidos, parecer-nos-ia prematuro romper a tradição de sua terminologia.

Mas, parece-nos que esses termos só podem esclarecer-se ao estabelecermos sua equivalência com a linguagem atual da antropologia ou com os mais recentes problemas da filosofia, onde, muitas vezes, a psicanálise só tem a se beneficiar. (p. 240 e 241)

O que temos, então, é que Lacan propõe – a fim de esclarecer e talvez de evitar o que ele chamou de má crítica – a equivalência da terminologia freudiana com a “atual antropologia” e aos “mais recentes problemas da filosofia”. Entendemos com isso que com o matema dos discursos, Lacan estava acentuando essa transformação, estava marcando uma operação realizada nos conceitos freudianos. Com base nisso, podemos supor que o objetivo de Lacan com os discursos não era a clínica, mas esclarecer diferenças epistemológicas.

⁹ estruturas formais são tão destituídas de carne e ossos que elas diminuem a possibilidade de psicologização. Por exemplo, se compararmos o mito freudiano do pai da horda primitiva com o significante mestre, S_1 , lacaniano, a diferença é muito clara: com o primeiro, todos veem um velho grisalho diante de seus olhos, andando por entre suas fêmeas. É muito difícil de imaginar o velho grisalho usando o S_1 ... que precisamente abre a possibilidade de outras interpretações para essa importante função. (...) Há, é claro, uma desvantagem para esse sistema. Comparado à solução freudiana, com seus mitos e velhas histórias, as estruturas algébricas lacanianas são chatas, tediosas até. De fato, não há carne nelas, uma vez que elas estão preocupadas apenas com os ossos nus e, com isso, elas ficam completamente isentas atração do apelo imaginário que é proeminente nessas histórias. Esse é o preço a ser pago. [tradução nossa]

Destacamos que Lacan faz uma criação com o que ele encontra em Foucault, resultando em uma noção de discurso muito diferente da que havia encontrado. Esclarecemos brevemente essa diferença com um exemplo que nos é oferecido por Verhaeghe (1995): durante a Guerra do Golfo, os bombardeios eram descritos como tendo precisão cirúrgica. Essa metáfora, por um viés foucaultiano, denota o poder do discurso médico, uma vez que o vocabulário da medicina está sendo utilizado no campo bélico, ou seja, fora do campo ao qual concerne. O que vemos então, é que Foucault ocupa-se com o conteúdo do discurso. E é nisso que reside a diferença crucial com relação a Lacan. Lacan, ao contrário, esvazia o destaque ao conteúdo, ressaltando um sistema formal que até mesmo independe que alguma palavra seja dita. Embora *discurso* pressuponha um sujeito inserido na linguagem, Lacan chega a dizer que são as palavras que se aglutinam na estrutura do discurso (LACAN, 1992[1969-1970]). Para Lacan, o que está em jogo em cada discurso é a maneira como se lida com o impossível concernente à linguagem. Mas se há essa diferença na noção de discurso em cada um desses autores, também podemos afirmar que Lacan faz um uso de Foucault, que Lacan transforma o que aprendeu com Foucault de forma que o conceito esteja ajustado ao viés lacaniano. Para nossa pesquisa, mais do que esclarecer as diferenças com relação a Foucault, salientamos a transformação realizada por Lacan, que ele se permite esse ajuste, ou seja, que ele cria, molda, transforma a partir do que encontra em outros autores. E, por esse prisma, podemos afirmar que Lacan se mostra um *bricoleur*. Assim, Lacan é pesquisador psicanalítico na elaboração do matema dos quatro discursos.

Em nossa pesquisa, o matema dos discursos ganha relevância, e por isso é importante que saibamos do que se trata ao utilizá-lo. Eidelsztein (2008) ressalta a diferença entre tomar um conceito como obra de um grande autor ou como articulação lógica:

Sin embargo, el abordaje más frecuente de estos problemas [as estruturas clínicas] es el que consiste en concebir la noción de estructura clínica como un cuadro clínico. El término “cuadro” es muy elocuente del problema del que se trata; muchas veces parecería que la estructura misma de lo que es, por ejemplo, una neurosis obsesiva o una histeria, se establece en dependencia de la habilidade o genialidad en delinear “trazos” o “rasgos”, tal como um artista aplica pinceladas sobre um lienzo. O sea, se podría decir lo que casi todo el mundo dice: que el conocimiento de las estructuras clínicas que legaron Freud y Lacan se debió a que ellos eran “grandes clínicos”. No se niega que hayan sido magníficos clínicos, sino que se parte de una suposición contraria: lo que ellos legaron como enseñanza se basa en una articulación lógica, que les permitió a ellos mismos desarrollar las coordenadas de una práctica en la cual las estructuras clínicas hallan su

lugar, y que esa lógica es comunicable y aplicable sin ser necesario el rasgo de genialidad. (p. 35)¹⁰

Eidelsztein faz referência às estruturas clínicas, mas a mesma argumentação serve ao matema. Se tomarmos Lacan e Freud como – para seguir na metáfora de Eidelsztein – geniais pintores, o que nos caberia seria o trabalho de refinar cada vez mais a identificação das figuras para, com desenvoltura, reconhecer quando estamos diante dos desenhos de uma neurose, psicose, perversão, etc. Enfim, um trabalho de identificar tipos. Por outro lado, se, em vez de herdarmos as pinturas, optarmos pela articulação lógica, acedemos à possibilidade de entender como são elaborados os conceitos dos quais nos valem, possibilitando importantes avanços na área. Tendo isso em vista, seguimos situando o que subjaz ao matema.

A escrita dos discursos é a tentativa lacaniana de escrita da estrutura que organiza o sujeito frente à impossibilidade inerente à linguagem. E aí o primeiro ponto a ser ressaltado: *linguagem*, não se trata de *fala*. O matema dos discursos diz respeito ao homem ter seu nascimento – enquanto sujeito – na linguagem. É por ser constituído dessa maneira, que ele precisa se haver com o que disso decorre, a saber, que na verdade, algo lhe escapa. Que necessariamente haverá uma hiância entre o que produz e o que deseja. Ou, em outras palavras, que o objeto de seu desejo está perdido. E o que fazer com isso que lhe escapa? Lacan, com os quatro discursos situa quatro diferentes maneiras de lidar com isso.

Outro ponto importante é que no matema não estão escritos duas pessoas, mas um sujeito. Ao longo de nossa pesquisa, muitas vezes encontramos o termo *laço social* como sinônimo de *discurso*. Isso dá margem a um entendimento de que se trata de laços interpessoais. Além disso, Lacan, tentando explicar seu matema, usa personagens: o mestre e o escravo, por exemplo. No entanto, não se trata de laço entre um mestre e um escravo. Se atentarmos ao matema, no discurso

¹⁰ Contudo, a abordagem mais frequente desses problemas [as estruturas clínicas] é o que consiste em conceber a noção de estrutura clínica como um quadro clínico. O termo “quadro” revela muito do problema de que se trata; muitas vezes parece que a estrutura mesma do que é, por exemplo, uma neurose obsessiva ou uma histeria, é estabelecida dependendo da habilidade ou genialidade em delinear “traços”, tal como um artista dá pinceladas sobre uma tela. Ou seja, poderíamos dizer o que quase todo mundo diz: “que o conhecimento das estruturas clínicas a que chegaram Freud e Lacan foi devido a eles terem sido “grandes clínicos”. Não se nega que tenham sido magníficos clínicos, mas se parte de uma suposição contrária: o que foi deixado por eles como legado se baseia em uma articulação lógica, que os permitiu que desenvolvessem as coordenadas de uma prática na qual as estruturas clínicas têm seu lugar, e que essa lógica é comunicável e aplicável sem ser necessário o traço de genialidade. [tradução nossa]

do mestre, a relação que está posta é entre S_1 , o significante mestre, e S_2 , o saber; portanto há dois significantes, não duas pessoas. O que acontece é que o sujeito lacaniano está sempre entre dois, não dois falasseres, mas dois significantes. No esquema Z, (LACAN, 1998[1957-1958]) propõe uma forma de relação do sujeito com a ordem simbólica e com o imaginário.

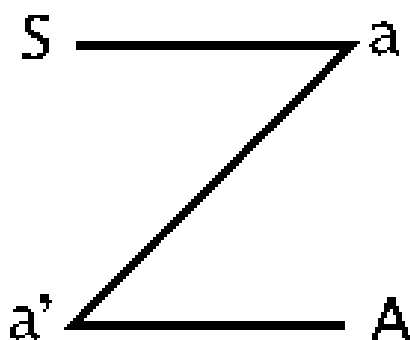


Figura 1 – esquema Z

Por esse esquema, S (o falasser) se dirige a a , imaginando estar em a' , contando com a alteridade radical do tesouro dos significantes¹¹. O que ocorre é que ele, ao falar, é falado pelo Outro. D'Agord (2009) oferece dois exemplos esclarecedores:

“você é meu mestre”; “você é meu marido”. Em ambos os casos, o falante atribui ao seu interlocutor um lugar no simbólico e é por isso que a sua fala gera uma determinação fundamental de si mesmo, isto é, o falante é reconhecido simbolicamente. Ele também ocupará um lugar simbólico, como aluno e esposa respectivamente. O esquema L mostra que, ao falar, se recebe do outro a própria mensagem invertida. (p. 91)

Como se pode depreender do esquema Z, um sujeito ao utilizar a linguagem está submetendo-se a regras das quais ele está completamente alheio, mas que lhe servem como alteridade na sua enunciação. Podemos entender por esse viés o poema *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac, em que elege como interlocutor a língua portuguesa, chamando-a de *flor de Lácio*. Abaixo uma estrofe:

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura

¹¹ Nesse esquema, o sujeito lacaniano (\$) não se encontra posicionado como um dos quatro elementos, mas se situa no espaço entre eles (EIDELSZTEIN, 2008)

A bruta mina entre os cascalhos vela...

Com isso, sobre *Robinson Crusóe*, o homem solitário, tomado por Rousseau como modelo de aprendizagem¹², (1995[1762]), podemos dizer que, embora sem contato interpessoal, não se encontrava, como sujeito, sozinho. Ele já estava inserido na linguagem, nessas regras que lhe conferiam um lugar simbólico. Em nossa pesquisa é essa a maneira como entendemos o matema dos discursos. Diz respeito ao sujeito, em como ele lida como o impossível na linguagem.

A estrutura que Lacan formula conta com quatro lugares (agente, verdade, trabalho e produção), e por isso Lacan a chama de quadrípode. A disposição desses lugares é a seguinte (LACAN, 1992[1969-1970], p. 179):

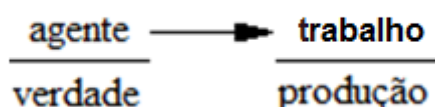


Figura 2 - O quadrípode

No transcorrer do Seminário *Je parle aux murs*, Lacan (2011[1971-1972]) retomou a estrutura dos discursos, destacando que cada um desses lugares é fixo porque é um vértice. Lacan distribui, nestes quatro lugares, quatro elementos, S_1 (significante mestre), S_2 (saber), a (objeto a ou mais-de-gozar) e $\$$ (sujeito dividido). Os quatro elementos têm uma ordenação que não varia, equivalente à permutação circular na teoria dos grupos (DARMON, 2008). Dada a estrutura de quatro lugares fixos, sobre os quais se permutam circularmente os quatro elementos, Lacan escreve os quatro discursos: o do mestre, da histórica, do analista e do universitário (LACAN, 1992[1969-1970], p. 72):

¹² Mais adiante retomamos esse texto de forma contextualizada à temática da aprendizagem por projeto e da pesquisa psicanalítica

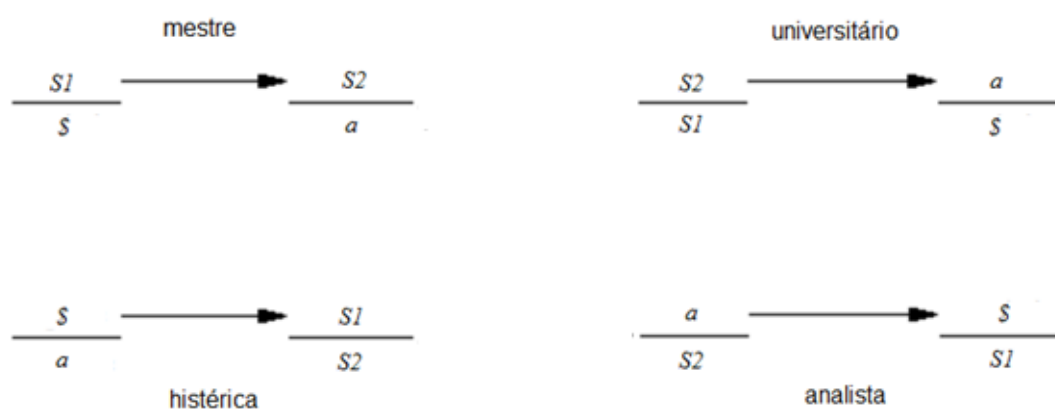


Figura 3 - Disposição dos elementos em cada discurso

Lacan (1992[1969-1970]) descreve assim essa estrutura:

A cadeia, a sucessão de letras dessa álgebra, não pode ser desarrumada, ao nos dedicarmos à operação de quarto de giro, iremos obter quatro estruturas, não mais, das quais a primeira lhes mostra de algum modo o ponto de partida. [...] um aparelho que [...] está inscrito naquilo que funciona como a realidade do discurso que já está no mundo e que o sustenta, pelo menos aquele que conhecemos. Não apenas já está inscrito, como faz parte de seus pilares. O que importa é a inscrição da cadeia simbólica, isto basta para que algo das relações constantes se manifeste. (p. 13)

É da realidade do discurso que já está no mundo que Lacan constrói o matema. Lacan, no Seminário 17, inicia o percurso dos quatro discursos pelo do mestre. E, no andar superior desse discurso, encontramos a relação $S_1 \rightarrow S_2$. Essa relação Lacan (1992[1969-1970]) refere como

relação fundamental, aquela que defini como sendo a de um significante com um outro significante. Donde resulta a emergência disso que chamamos sujeito – em virtude do significante que, no caso, funciona como representando esse sujeito junto a um outro significante. (p. 11)

Portanto, há que se considerar que a escrita do matema dos discursos parte desta relação fundamental $S_1 \rightarrow S_2$, que é a relação da emergência de um sujeito. É importante ressaltar que S_2 é o significante que representa frente a S_1 a bateria de significantes, S_2, S_3, S_4, S_n . A ordenação que encontramos na representação de S_2 , a saber, 2, 3, 4, n, mais do que indicar que há mais coisas além de S_2 , mostra que existe uma ordenação na bateria de significantes. Ou seja, apresenta-se assim porque há, no campo do Outro, um ordenamento. Lacan (2008[1968-1969]) coloca o campo do Outro como homólogo ao mercado, este último concernido à teoria da mais-valia de Marx:

É preciso supor que no campo do Outro existe o mercado, que totaliza os méritos, os valores, que garante a organização das escolhas, das preferências, e que implica uma estrutura ordinal, ou até cardinal. (p. 18)

Se considerarmos isso, ao dizer que S_1 incide em S_2 , fundando o sujeito, é dito também que S_1 necessariamente incide em uma estrutura, e, por isso, por ser estrutura, tem suas regras às quais não é possível escapar. Ou seja, “o pensamento não é regulável a meu bel-prazer, acrescentemos ou não o infelizmente. Ele é regulado.” (LACAN, 2008[1968-1969], p. 13). S_1 incidir no campo do Outro, na bateria de significantes, é o que inaugura o sujeito nessas regras, nessa estrutura que é o saber, e com isso podemos considerar que desde o início está dada uma perda: é impossível fugir dessa regulação, de estar alienado a algo que não é ele mesmo, ao saber no campo do Outro. Lacan (2008[1968-1969]), recorrendo à homologia da mais-valia, diz que nas leis do mercado, o sujeito do valor de troca é representado perante o sujeito do valor de uso, e que nessa brecha, estaria o que Marx chama de mais-valia, uma diferença que não se pode mais resgatar do mercado, uma perda. Na interpretação de Lacan (2008[1968-1969]):

Existe um valor não remunerado naquilo que aparece como fruto do trabalho, porque o preço verdadeiro desse fruto está em seu valor de uso. Esse trabalho não remunerado, embora pago de maneira justa em relação à consistência do mercado no funcionamento do sujeito capitalista, é a mais-valia. (p. 37)

Da incidência de S_1 em S_2 , da operação fundamental de que fala Lacan, decorre que:

[o sujeito] Já não é idêntico a si mesmo, daí por diante, o sujeito não goza mais. Perde-se alguma coisa que se chama o mais-de-gozar. Ele é estritamente correlato à entrada em jogo do que determina, a partir de então, tudo o que acontece com o pensamento. (LACAN, 2008[1968-1969], p. 21)

Lacan é explícito quanto ao caráter determinado do pensamento, que nessa determinação perde-se algo que não mais pode ser resgatado. No entanto, há que se relativizar que o sujeito deixe de gozar a partir do instante em que essa relação fundamental $S_1 \rightarrow S_2$ se estabelece. É impossível que ao se dar o $S_1 \rightarrow S_2$ o sujeito deixe de gozar, simplesmente porque não há sujeito antes disso. Em Ulisses, de James Joyce, o personagem Stephen Dedalus faz uma observação sobre Adão: “Antes da queda, Adão trepava, mas não gozava” (1983, p. 60). Joyce remete à vida no paraíso, em que o mais-de-gozar não operaria, e, portanto, nada seria perdido. Evidentemente, não passa de um tempo mítico. Assim é o tempo de antes de

$S_1 \rightarrow S_2$, mítico. A perda – o mais-de-gozar –, o sujeito (\$) e a incidência de S_1 em S_2 ($S_1 \rightarrow S_2$) são sincrônicos, ou seja, o paraíso surge quando o sujeito já está fora dele.

Magno (2007) recorre à expressão na língua francesa: plus de jouir, que comportaria duas traduções em certo sentido antagônicas: gozar a mais ou falta a gozar: temos o objeto paradoxal, porque causa o desejo, pede gozo a mais e, como cadente, é gozo a menos.

Há, portanto, algo que está perdido, o gozo completo do paraíso mítico, mas justamente por poder perdê-lo se ganha o gozo parcial, ainda que falte a gozar, o que Magno (2007) chama de bônus:

Uma vez que falta-a-gozar, é preciso um movimento, pois não há trabalho a não ser na ordem significante em função do mais-gozar. A natureza não trabalha, ela é. Nós não somos, faltamos a ser. Então há mais trabalho, mais movimentos nas cadeias significantes, em função do mais-gozar: querer gozar mais e ficar na falta a gozar. Esta é a mais-valia de Marx. (p. 87)

A operação $S_1 \rightarrow S_2$ implica uma diferença entre o sujeito e seu representante, S_1 , uma vez que é impossível ao sujeito estar reunido naquilo que lhe representa, o significante. Nesse sentido, Lacan (2008[1968-1969]), na lição *Da mais-valia ao mais-de-gozar*, menciona o mito do eu falo. É mitológico não por conta do falo, mas pelo *eu*. Gilson (1994) faz uma relação de equivalência entre (1) a irrecuperabilidade do sentido como um irrecuperável do gozo e (2) um saber que me escapa, um saber do inconsciente. O tropeço, o irrecuperável do gozo, não concerne ao mitológico *eu falo*, porque nele quem fala não é o *eu*, que, acreditando no mito, tenta dominar aquilo que fala. Esse *eu*, segundo Lacan (2008[1968-1969]) encontra consistência no Outro, o campo de S_2 :

Que é o Outro? É o campo da verdade que defini como sendo o lugar em que o discurso do sujeito ganharia consistência, e onde ele se coloca para se oferecer a ser ou não refutado. (p. 24)

Essa verdade é a verdade do sentido, aquela que tenta garantir o sentido do enunciado. Não passa de uma tentativa de fazer-se um, ou seja, de tentar circunscrever o sujeito – que é sempre entre dois – ao significante mestre. Apesar de ingênua, essa tentativa de consistência do *eu* é, segundo Lacan, necessária. Em *O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação*, Lacan (2002[1958-1959]) comenta acerca do recalçamento que dá início ao *eu*.

A *Verdrängung*, recalçamento, não pode ser algo que seja tão fácil de aplicar. Porque se no fundo, aquilo de que se trata é que o sujeito se apaga,

está bem claro que o que é completamente fácil de [fazer] aparecer nesta ordem, [é] ou seja que os outros, os adultos, não sabem nada. Naturalmente o sujeito que entra na existência não sabe que se eles não sabem nada, os adultos, como cada um sabe, é porque eles passaram por toda a espécie de aventuras, precisamente as aventuras do recalçamento. (p. 91) [grifos do autor]

Lacan retoma, desde a lógica, essa necessidade, em *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro*:

O que ocorre é que é preciso que alguma coisa anuncie o sujeito antes de ele se agarrar ao *um Outro*. Essa alguma coisa está aí na condição mais simples, a do mesmo um unário a que, na hipótese estrita, reduzimos aquilo a que ele pode se agarrar no campo do Outro. (LACAN, 2008[1968-1969], p. 351)

Por essa necessidade, Lacan inicia o matema dos discursos com o discurso do mestre, em que parte da relação fundamental $S_1 \rightarrow S_2$, na qual opera necessariamente o mais-de-gozar, e também na qual é impossível ao sujeito deixar de estar dividido.

Acompanhando o desenrolar da formulação do matema por Lacan, encontramos que é dessa matriz, S_1 incidindo em S_2 , tendo como efeito $\$$ e a – que se forma a estrutura de elementos que por sua vez gira sobre uma outra estrutura, a dos lugares fixos – que Lacan formula os lugares do tetrápode. Portanto, Lacan vai dos elementos aos lugares, não dos lugares aos elementos. Isso situa a estrutura dos elementos como uma função que resulta na outra estrutura, a dos quatro lugares: agente, verdade, trabalho e produção. Os lugares são, então, decorrências da forma como opera a estrutura de elementos no discurso do mestre – a matriz dos discursos – uma tentativa de reunir-se no significante que lhe representa (S_1), ou seja, de garantir o sentido do enunciado, uma fala sem lapsos, ou, como brinca Lacan (2008[1968-1969]): “um corpo que obedece” (p. 354). Essa tentativa é de ocultar a verdade, que na verdade o corpo não obedece, e que a fala tem percalços, ou seja, que não é possível circunscrever o sujeito ao seu significante-mestre, ele está dividido entre S_1 e S_2 . O lugar da verdade, então é o lugar do elemento $\$$. O saber, no campo do Outro, estruturado que é, tem suas regras, sendo impossível o gozo sem que se produza o mais-de-gozar – que é ao mesmo tempo falta-a-gozar e gozar-a-mais. Daí o lugar de produção. S_2 trabalha, a serviço de S_1 , é pelo saber que se tenta a primazia do sentido do enunciado, dando consistência ao *eu falo*; disso depreende-se o lugar de trabalho – daquele que trabalha –, e do agente – aquele que agencia quem trabalha.

Assim, Lacan, para encontrar os outros três discursos, parte da escrita do discurso do mestre, que podemos dizer que foi a matriz do tetrápode, girando os elementos:

Nesse nível de estrutura significante, só temos que conhecer a maneira pela qual isso [o matema dos discursos] opera. Assim, temos a liberdade de ver no que dá isso se escrevermos as coisas dando a todo o sistema um quarto de giro. (LACAN, 1992[1969-1970], p. 12)

Lacan, a partir das regras do matema, opera – executa o quarto de giro – para descobrir após a operação no que ela resulta; ou seja, no nível de estrutura significante é operar a própria estrutura que viabiliza “ver no que dá”. Do discurso do mestre, girando um quarto de volta em um sentido, chega-se ao discurso universitário. Com a mesma operação, feita no outro sentido, chega-se ao discurso da histérica. No discurso da histérica, girando mais um quarto de volta, chega-se ao discurso do analista.

O matema dos discursos, portanto, é uma formulação de Lacan, que tem em vista situar a psicanálise frente a outros campos. Lacan parte da relação fundamental $S_1 \rightarrow S_2$, que tem como efeito o \$ e o *mais-de-gozar*. Desses quatro elementos, constrói os quatro lugares do tetrápode, chegando ao discurso do mestre. Opera esse discurso, e, com isso, obtém os outros três. Cada um dos quatro discursos refere quatro diferentes maneiras de lidar com o impossível da estrutura da linguagem, que o sujeito não consegue completar-se.

Em nossas análises, transpomos os quatro discursos do campo da psicanálise para a aprendizagem por projeto. Essa transposição se dá por supormos uma aproximação entre a pesquisa psicanalítica e a aprendizagem por projetos. Se o matema é uma ferramenta interessante para situar delimitações entre a pesquisa psicanalítica e as demais áreas, então poderia ser útil para também situar as delimitações entre pesquisa psicanalítica e aprendizagem por projeto. Mas, para poder fazer essa transposição, é necessário, primeiramente, precisar algo sobre o que nos esclarece o matema. Em nossas pesquisas, deparamo-nos com a seguinte crítica de Allouch (1995): a escrita dos discursos, como toda escrita, permite escrever certas coisas e não outras; e, com esse limite, o matema consegue distinguir o lugar do agente, da produção, etc., mas não mostra “como, na operação de uma psicanálise, o psicanalista pode-se ver produzido, como objeto, nesse lugar do agente.” (1995, p. 261). Ou seja, os discursos são capazes de situar diferentes

discursos, mas não alcançam uma explicação a respeito da passagem de um para o outro. Partindo dessa questão, avançamos no que diz respeito ao giro, não no sentido de resolver isso que falta à escrita do matema, mas que, por ter ela em vista, outras descobertas aconteceram.

A passagem de um discurso ao outro é referida por Lacan em diversos momentos de sua obra como “giro”, ou “quarto de giro”. No entanto, o matema dos discursos deixa claro que não há de fato um movimento que inicia em um ponto, percorre uma distância e termina em outro ponto, tal como os ponteiros de um relógio analógico. O giro, se considerarmos o matema, não existe. Trata-se de uma mudança qualitativa de um estado a outro, uma mudança discreta. Por isso ao passar de um discurso a outro, não há esmaecimento do discurso que se está abandonando, acompanhado pelo surgimento gradual do discurso ao qual se está passando. Caso se tratasse disso, haveria diferenças quantitativas durante essa passagem, e com isso poderíamos conceber que um discurso fosse mais psicanalítico ou menos psicanalítico. No entanto, pela maneira como opera o matema, ou se está em um discurso, ou se está em outro. Essa característica discreta das mudanças de discursos no matema delimita um pouco melhor nossa questão. Considerando que 1) uma pesquisa psicanalítica é feita por quem está no discurso do psicanalista; e 2) ou se está no discurso do psicanalista ou não se está (não é quantitativo), como poderíamos pensar uma *aproximação* entre pesquisa psicanalítica e aprendizagem por projeto? Não é possível, portanto, uma aproximação: ou é, ou não é pesquisa psicanalítica. Isso esclarece que nossa análise, se encontra aproximações entre as duas metodologias, é por que encontra alguns pontos convergentes, que a metodologia da aprendizagem por projeto viabiliza que em alguns momentos a pesquisa do aluno ocorra com o saber no lugar da verdade, com o sujeito podendo ficcionar a respeito do que lhe faz questão.

4. APRENDIZAGEM POR PROJETO E A PESQUISA PSICANALÍTICA – ALGUMAS CONVERGÊNCIAS

A proposta de uma análise que percorre duas metodologias de campos diferentes implica delinear algo de cada uma delas que as coloque sob o mesmo prisma. Em outras palavras, implica que possamos esclarecer o que encontramos em cada uma delas que fez com que nos parecesse interessante reuni-las em uma pesquisa. E, tendo isso em vista, situamos algo da aprendizagem por projeto, estabelecendo algumas aproximações com a pesquisa psicanalítica. O uso de *aproximação* afirma simultaneamente que estão próximas, e que não estão no mesmo lugar. E nossa pesquisa percorre essa diferença: por que próximas? Por que não coincidem? A segunda pergunta só se justifica pela primeira. Então é por ela que iniciamos para, mais adiante, analisar os desencontros entre as duas metodologias.

A fim de precisar o termo aprendizagem por projeto recorreremos às palavras *aprendizagem* e *projeto*. Segundo o Houaiss (2007), no verbete Projeto encontramos

1. idéia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), no futuro; plano
2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema
3. esboço provisório de um texto
4. plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamento etc.

E a mesma fonte indica sua etimologia, do latim *projectus*, significando “ação de lançar para a frente, de se estender, extensão”. Temos então que *projeto* remete a dois momentos distintos: acontece antes – planejamento, intenção – mas é também um lançar-se no depois. No texto *Estudos de Experiências Educacionais: Projetos de Aprendizagem* (LEC/UFRGS, s/d), consta que o termo *projeto* é de vasto uso no campo da educação com o sentido de

planejamento, antecipação de um evento, desenho de algo, podendo estar circunscrito a um plano da escola, a uma intenção da coordenação ou supervisão pedagógica ou a uma necessidade detectada pelo professor em sua área de conhecimento.

Como se depreende do excerto acima, no campo da educação, *projeto* costuma ter seu acento no antes, na intenção, na antecipação. Mas na metodologia

de *aprendizagem por projeto*, ocorre um deslocamento. Há, também, um ponto de partida, uma questão inicial, que é fundamental. No entanto, não menos importantes são seus desdobramentos, o desenrolar da pesquisa a partir da questão inicial.

É corriqueiro encontrar em escolas um mesmo assunto sobre o qual todos – ou uma grande parte – dos alunos e professores estejam desenvolvendo suas atividades. Na escola em que ocorreu a prática de nossa pesquisa, por exemplo, em algum momento foi designado que *família* seria o assunto sobre o qual todos os alunos de uma mesma série fariam seus trabalhos. Mas quem teria designado essa temática? No caso do exemplo, *família* fazia parte do conteúdo programático, ou seja, era algo a que a escola deveria conduzir os alunos a conhecer. Que os alunos desenvolvam projetos a partir de um assunto pré-estabelecido por outro, é a concepção de *projeto de ensino*. Quem ensina na sala de aula, tradicionalmente, é o professor. E centrar as atividades de uma sala de aula no ensino, portanto, é fazer a sala de aula em função da atividade do professor, e não da atividade do aluno. Fagundes, Sato e Maçada (1999) a respeito do ensino – em oposição à aprendizagem – dizem que

no ensino, tudo parte das decisões do professor, e a ele, ao seu controle, deverá retornar. Como se o professor pudesse dispor de um conhecimento único e verdadeiro para ser transmitido ao estudante e só a ele [ao professor] coubesse decidir o que, como, e com que qualidade deverá ser aprendido. (p. 15 e 16)

O que ocorre é que ensinar não implica aprender. Não é porque alguém ensina que necessariamente outro aprende. Caon (2002) traz essa relação a partir de uma anedota:

Quando Chesterton pergunta ao futuro professor de latim: "Que deves conhecer para ensinar latim a Joãozinho?", o jovem professor responde: "É claro que devo conhecer latim". O mestre e filósofo responde por sua vez: "Não te esqueças de que se não (re)conheceres Joãozinho de nada vale o teu latim".

Não basta um exímio domínio acerca do assunto a ser ensinado. Há algo além disso para que Joãozinho aprenda latim. Caon (2002) explicita do que se trata: "Conhecer Joãozinho é, antes de tudo, reconhecê-lo como gente que vem aprendendo há muito tempo, bem antes de entrar na escola, bem antes de entrar em nossa sala de aula". E, se considerarmos que na proposta de educação com ênfase no ensino cabe ao professor toda decisão sobre o quê, como e com que qualidade se deve aprender, depreendemos que nela não haveria reconhecimento a

Joãozinho. Ao enfatizar o aprender em vez do ensinar, na aprendizagem por projeto, quem escolhe a questão a partir da qual se seguirá trabalhando é o aluno. O que se tem em vista é que o aluno possa pesquisar a partir de uma questão que lhe instigue, levando em conta sua história. A aprendizagem por projeto, portanto, remete à atividade de pesquisa que tem origem nas indagações do aluno acerca de uma temática que lhe motive. Nas palavras de Fagundes, Sato e Maçada (1999):

Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes. E é a partir de seu conhecimento prévio, que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico – seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação. Um projeto para aprender vai ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações nesse sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz. (p. 16)

O que se depreende, então, é que na aprendizagem por projeto está implicado considerar que um aluno tem suas próprias perguntas, e que com elas é que ele pode levar adiante um projeto de pesquisa. Cabe mencionar que isso coloca o professor em posição diversa daquela que ocupa na concepção de ensino. Ele deixa de ser o pólo a partir do qual o conhecimento é transmitido e as questões a serem respondidas são determinadas passando a uma função de mediador da aprendizagem dos alunos. Passa a ser responsável por instigar, indagar e desequilibrar as certezas construídas, contribuindo para a formulação de novas perguntas por parte do aluno – o final de uma pesquisa, por essa perspectiva, pode ser uma nova pergunta –, e apoiando a seleção de informações que auxiliem nas respostas às perguntas inicialmente formuladas. A fim de precisar um pouco mais a função do professor na aprendizagem por projeto, recorreremos a uma breve incursão à proposta de educação de Jean-Jacques Rousseau. Em seu livro *Emílio; ou Da educação*, Rousseau traz de forma romaneada a história do jovem Emílio e de seu tutor. Nessa obra, Rousseau (1995[1762]) diz:

Desde que precisamos absolutamente de livros, existe um que fornece, a meu ver, o mais feliz tratado de educação natural. Esse livro será o primeiro que meu Emílio lera; ele sozinho constituirá durante muito tempo toda a sua biblioteca e sempre terá nela um lugar importante. Será o texto a que todas as nossas conversações acerca das ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá para comprovar os progressos de nossos juízos. E enquanto nosso gosto não se estragar ele nos agradará sempre. Mas qual será esse livro maravilhoso? Aristóteles? Plínio? Buffon? Não: Robinson Crusóé.

(...) O meio mais seguro de elevar-se acima dos preconceitos e de ordenar seus julgamentos sobre as verdadeiras relações das coisas, está em

colocar-se no lugar de um homem isolado e tudo julgar como esse homem deve julgar ele próprio, em razão de sua utilidade. (p. 200)

Rousseau, portanto, propõe um ideal de educação do homem isolado, que essa seria a condição em que o homem poderia julgar como ele próprio. A aprendizagem por projeto, ao supor o aluno como quem poderia conduzir a própria pesquisa, estaria tomando a posição de Rousseau? Ao propor um deslocamento da função do professor, o que está implicado é que não se trata de suprimir sua função. A aprendizagem por projeto está em sintonia como o *reconhecer Joãozinho*. E reconhecer é um verbo que requer sujeito e predicado, que alguém reconheça algo. Mesmo Robinson Crusoe, isolado, está inserido na linguagem, já é sujeito, e com isso, podemos afirmar que não está sozinho, mas está entre dois. Entre dois significantes, $S_1 \rightarrow S_2$, e, portanto, já há um saber que lhe serve como alteridade. Na aprendizagem por projeto, o reconhecer Joãozinho é colocar essa alteridade em jogo. Em analogia com uma situação de tratamento psicanalítico, podemos dizer que o analisante supõe um saber ao analista, e o analista, ao convocar o analisante a falar o que quer que lhe ocorra, supõe também um saber ao sujeito, mas um saber inconsciente. Na aula de latim, Joãozinho não sabe latim, mas tem um saber reconhecido pelo professor na medida em que o professor supõe que seu aluno já pensava desde antes, que ele já chega à aula de latim como sujeito, que um significante lhe representa diante de outro significante. E considerar isso em sua radicalidade é também considerar que aquilo que ocorre ao aluno – suas perguntas e seus achados durante uma pesquisa – é determinado por essa relação. Com isso, sob o prisma da aprendizagem por projetos, uma pesquisa que reconheça sujeito pesquisador está aberta às determinações que lhe constituem. E, se cada sujeito é único, não há um percurso a ser percorrido que se conheça *a priori*, nem mesmo um ponto dado desde o início ao qual se deve chegar. Desse aspecto, ressaltamos o seguinte: 1) Na nomenclatura aprendizagem por projeto, *projeto* coloca a perspectiva de um *antes*: uma questão desde onde o aluno possa seguir pesquisando; e um *depois*. No entanto, é importante precisar que esse depois comporta uma abertura, e apenas após percorrer o caminho da pesquisa pode ser descoberto. Na pesquisa, pode-se chegar a conclusões – diversas, uma vez que não se trata de lidar com uma única versão do que é descoberto em uma pesquisa –, ou a novas perguntas, valendo-se de diferentes fontes que se contradigam ou se complementem. E cabe ao aluno – com auxílio do professor –

haver-se com o que encontra. 2) A pesquisa não tem finalidade de retificar os equívocos do saber do aluno, mas que ele possa incluí-los em seu trabalho. Ao reconhecer o aluno – que ele já pensava antes, que chega já como sujeito –, o professor fica passível de se achar diante de questões das quais ele mesmo desconhece a resposta. Se levamos em conta uma sala de aula em que o foco é o ensino – na qual toda informação passa pelo professor – não seria possível que o professor não conhecesse as informações utilizadas pelo aluno. Ou, ao menos, estas não seriam validadas para fins escolares. O que costuma ocorrer é que elas circulam marginalmente nas conversas paralelas à fala do professor. Podemos entender com esse sentido um dito popular do Rio Grande do Sul: *as coisas boas da vida são aprendidas atrás do galpão*, ou seja, escondidas e, portanto, distantes dos olhos dos adultos. Assim, ainda que sejam reprimidas, não são abandonadas as pesquisas sobre “as coisas boas da vida”, mas acabam empurradas para outro lugar. Na pesquisa atrás do galpão, não se concebe descobertas certas ou erradas, apenas se segue pesquisando, descobrindo, criando. Não poderíamos afirmar que Hans errou ao concluir que o médico lhe substituiria o pênis por um maior, o que ocorreu foi que o menino encontrou uma solução que lhe serviu. Isso coloca em nova perspectiva o erro. Tradicionalmente, numa escola, o erro é o que se deve eliminar – ou ao menos minimizar. O esforço de ensinar, então, é no sentido de retificar o conhecimento recebido pelo aluno. Mas o erro, numa perspectiva de aprendizagem, passa de ruído indesejado a motor da aprendizagem. É por algo não se encaixar, porque algo está desconhecido é que se podem construir perguntas e, com isso, pesquisar.

Mas ao propor que com a aprendizagem por projeto se inclua, no aprender, o sujeito, como pensar o lugar do conteúdo, daquilo que o aluno deve sair da escola dominando? Responder a essa pergunta só é possível se for concedido reposicioná-la, trazê-la à psicanálise para rever não a resposta, mas a própria pergunta. É Freud (1937) quem nos diz que educar está entre as três profissões impossíveis, junto com analisar e governar. Lacan (2005[1962-1963]), referindo-se a analisar, alerta seus ouvintes de que a cura não está como meta em uma análise:

Lembro-me de ter provocado a indignação daquele tipo de colega que, vez por outra, sabem esconder-se atrás de sabe-se lá que exagero de bons sentimentos, destinados a tranquilizar não sei quem, ao dizer que, na análise, a cura vinha por acréscimo. Eles viam nisso não sei que desdém por aquele de quem nos encarregamos e que está sofrendo, quando eu falava do ponto de vista metodológico. É certo que nossa justificação, assim

como nosso dever, é melhorar a situação do sujeito. Mas afirmo que nada é mais instável, no campo em que estamos, do que o conceito de cura. (p. 67)

Isso já indica que na aprendizagem por projeto, a garantia, se fosse dada, não passaria de um engodo, tal como seria caso garantíssemos *a priori* que haverá cura em determinado processo analítico. Em nossa abordagem à aprendizagem por projeto, o acento não é no conteúdo do conhecimento construído, mas ao processo por que passa aquele que pesquisa. Parafraseando Lacan, o aprendizado vem por acréscimo.

Com, isso, pode-se afirmar que necessariamente desconhecemos o caminho que futuramente será percorrido pelo estudante ao iniciar sua pesquisa. No entanto, ainda que desconhecendo, no início, o fim de um processo de aprendizagem, com a aprendizagem por projeto é oferecido um dispositivo para que os sujeitos elaborem suas questões, trabalhem com seus conhecimentos prévios, pois nada se tem senão a bagagem, o saber. Nesse aspecto, encontramos uma afinidade com o que oferece o discurso psicanalítico, isto é, ambos, aprendizagem por projeto e discurso psicanalítico, trabalham uma inversão no discurso científico. Saliento, da última frase, que uma referência ao discurso psicanalítico incorreu em uma nova referência, desta vez à ciência. Por quê? Segundo Lacan (1998[1953])

O fato de a psicanálise haver nascido da ciência é patente. Que pudesse ter surgido de outro campo, é inconcebível. (p. 232)

Portanto, se levarmos isso em conta, podemos dizer que a ciência foi o berço da psicanálise. Eidelsztein (2008) esclarece um pouco mais essa relação:

Cada cultura implica una modalidad de operar con el saber, que produce cambios en el efecto sujeto correspondiente como en las formas de responder frente a él. (...) la sociedad científica (la cultura que opera con el saber mediante una forma científica), tiene por correlato un efecto sujeto que le es antinómico. Existe un efecto de la modalidad con que la ciencia opera con el saber: el sujeto de la ciencia, pero tal sujeto le es antinómico a ella misma. Lo que la ciencia propone en un sentido, el sujeto que la misma ciencia produce como efecto, lo hace en el sentido contrario. El efecto sujeto es, fundamentalmente, el sujeto dividido (p. 16)

O que temos, então, é que o discurso psicanalítico vai trabalhar justamente com o sujeito antinômico da ciência. Encontramos, no discurso do psicanalista, no lugar do outro – aquele que trabalha –, o sujeito dividido (\$), e no lugar do agente – aquele que demanda ao outro – o objeto *a*. É, portanto, o objeto que demanda ao sujeito, avesso do que poderia supor um observador externo: não é o sujeito quem demanda ao analista, mas o objeto que demanda *que queres?* ao

sujeito. Mas se Lacan inverte o discurso da ciência, a aprendizagem por projeto inverte o pedagógico, ao viabilizar que as investigações dos estudantes se dêem desde aquilo que lhes questiona.

5. OFICINA DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES: O CAMPO DE PESQUISA

O campo prático de nossa pesquisa consiste em uma oficina de programação¹³ de computadores para crianças em duas turmas de terceira-série em uma escola pública de Porto Alegre. Consideramos importante situar – ainda que brevemente – como foi viabilizado que essa prática ocorresse na escola, uma vez que disso decorrem implicações referentes à posição do pesquisador durante o transcorrer da oficina. No ano de 2010, a escola ingressou no projeto Um computador por Aluno (UCA¹⁴), e, com isso, recebera computadores portáteis¹⁵ em quantidade suficiente para que fossem distribuídos um para cada aluno e cada professor. Com isso, tem início uma parceria entre a escola e o LEC/UFRGS visando à formação dos professores a fim de que utilizassem esse recurso técnico desde a perspectiva da aprendizagem por projeto. Dentre as diversas iniciativas dessa parceria, uma delas é justamente a oficina de programação de computadores. Ou seja, essa oficina, que é campo prático de nossa pesquisa, cumpre também outra função, a de ser parte da formação oferecida pelo LEC/UFRGS aos professores, e da inserção dessa metodologia na escola. Mas, se a oficina era com as crianças, seria também formação do professor? Na ocasião da escolha das turmas nas quais realizaríamos a oficina, o primeiro passo foi perguntar ao professor se ele gostaria de estar presente nos encontros e realizar as atividades propostas. Com isso,

¹³ O ambiente de programação para esse trabalho é o Squeak, um ambiente que permite a programação gráfica, ou seja, baseada em ícones. Trata-se de software livre, portanto, gratuito. Na internet é possível encontrar diversos sites de referência. Um bom site em português é <http://www.squeakland.org>

¹⁴ O UCA, no Brasil, ocorre em âmbito federal por uma iniciativa do Ministério da Educação. O Projeto teve início em 2007 e em 2010 foi aprovada a lei nº 12.249, que cria o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno). A lei encontra-se na íntegra no seguinte endereço: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/res017_10062010.pdf. Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em <http://www.uca.gov.br>.

¹⁵ Os computadores portáteis que a escola recebeu do projeto UCA foram os mesmos utilizados na oficina. O modelo do computador é o XO, um equipamento desenvolvido pela ONG OLPC (One Laptop per Child). O XO, desde sua concepção, é um equipamento voltado exclusivamente à área educacional, e, por isso, tanto o hardware quanto o software não seguem os padrões usuais das plataformas predominantes no mercado de informática. Todo software utilizado no XO está implicado na proposta de software livre, ou seja, além de gratuito, seu código fonte é público, o que torna possível que sejam realizados nele estudos e alterações. Mais informações sobre o XO podem ser encontradas em <http://www.olpc.org.br>.

tínhamos em vista que o professor aprendesse algo daquilo que seria trabalhado. E o que seria trabalhado na oficina de programação, principalmente, não era a programação, mas a metodologia que a norteava, a da aprendizagem por projetos. Que dali decantassem exímios programadores não era importante, mas sim que fosse descoberta a importância de abrir espaço às pesquisas dos alunos, incluindo aí, eventualmente, pesquisas com o uso da programação. É importante ressaltar que nessa situação há uma questão referente à minha posição. Por um lado, estava na oficina como pesquisador psicanalítico. No entanto, eu também era um integrante do LEC/UFRGS. E isso me colocava também como um dos responsáveis pelo funcionamento da oficina, que, em outras palavras, também era o funcionamento da aprendizagem por projeto. Seria possível conciliar essas duas posições? Deixamos essa questão em suspenso para melhor explorá-la no item 6 deste trabalho. Abaixo seguimos detalhando aspectos da oficina, de sua proposta, e de como a articulamos à aprendizagem por projetos, e de seu cotidiano em linhas gerais.

É importante destacar que a oficina não visou à revisão ou ensino dos conteúdos que tradicionalmente se encontram no programa de uma escola, tampouco se trata de uma oficina para formar programadores. No que diz respeito à programação, a tomamos como uma ferramenta para que as crianças pudessem desenvolver trabalhos com o assunto que lhes fosse mais interessante. Portanto, oferecemos um espaço para que as crianças possam fazer suas pesquisas a partir do que lhes faz questão. Lacan (2003[1972-1973])propõe no discurso psicanalítico:

O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não pode dizer tudo –, mas a dizer besteiras, isso é tudo. É com essas besteiras que vamos fazer a análise, e que entramos no novo sujeito que é o do inconsciente. (p. 28)

Assim como na análise o mais interessante é falar besteira, o que nos interessa nesta pesquisa é menos a complexidade dos conteúdos dos trabalhos, mas que as crianças perguntem e conduzam suas investigações a partir de sua história. E isso pode se dar tanto com relação ao assunto sobre o qual vão desenvolver seus programas quanto no aprendizado do próprio ambiente de programação.

A metodologia de aprendizagem por projeto é base para a oficina de programação. Esta metodologia implica que a aprendizagem se dê a partir das questões levantadas pelo aluno durante o desenvolvimento de um projeto cujo

assunto é de sua escolha. Por isso, o que lhes apresentávamos era uma ferramenta, um ambiente com determinados recursos, com os quais poderiam elaborar um trabalho cujo assunto seria de livre escolha. Disso, houve desdobramentos para pesquisas com uso de internet, de outros softwares do computador e de material didático tradicional da escola. Dessa forma, diferentes projetos ocorriam concomitantemente no mesmo espaço, esvaziando-se o modelo de educação calcado na exposição de conteúdos por parte do professor – ou no caso da oficina, por parte do responsável pela oficina –, na qual todos os alunos devem seguir um mesmo tempo e percurso de aprendizagem. Com isso, considera-se um reposicionamento por parte do professor – ou no caso, dos mediadores da oficina –, que passa a ser uma referência de orientação às perguntas que surgem durante o desenvolvimento dos projetos. O aluno, por sua vez, passa a pesquisar a partir das dúvidas e necessidades das atividades que desenvolve.

Considerando isso, a dinâmica da oficina consistiu no trabalho com alunos em sala de aula, que, em pequenos grupos ou individualmente, desenvolviam suas atividades. A exposição de conteúdos por parte dos mediadores da oficina, quando ocorreu, teve função de abrir possibilidades de trabalho com o ambiente de programação. A opção pelo trabalho em pequenos grupos se deu a fim de favorecer que as dúvidas e aprendizados sejam compartilhados entre eles. Assim, mesmo nos casos em que os projetos eram realizados de forma individual, os alunos tinham livre circulação pela sala, podendo dialogar com os colegas. As trocas entre eles era não só permitida, mas incentivada. Diversas vezes, quando um aluno nos endereçava uma dúvida sobre algo do ambiente de programação, remetíamos a outro aluno que já soubesse como respondê-la.

Com relação à duração e frequência, a oficina acontecia uma vez por semana em cada uma das duas turmas, durante uma hora e trinta minutos. Em ambas as turmas, o professor esteve presente em quase todos os encontros. Isso é algo sobre o qual devemos nos deter um pouco mais. O que pretendíamos ao incluir o professor na oficina é que ele pudesse desenvolver sua própria pesquisa de acordo com a aprendizagem por projetos. Que pudesse colocar-se no lugar de quem tem uma questão e com ela desenvolver uma pesquisa. No entanto, o que encontramos foi uma dificuldade de deslocar a função do professor do lugar de quem detém o domínio de classe. Muitas foram suas iniciativas no sentido de manter a organização do espaço, a disciplina dos alunos, etc. O que depreendemos disso é

que em alguma medida nosso trabalho manteve-se mediado pelo que há de instituído na educação. Ressaltamos uma ocasião em que o professor não esteve presente na oficina e que o trabalho se mostrou inviável. Nessa ocasião, dirigíamos a palavra às crianças, perguntávamos algo, e simplesmente éramos ignorados. Em linhas gerais, seguiam conversando entre si, brincando, às vezes correndo pela sala. Essa situação nos faz questionar se a metodologia por projeto, para efetivar-se, poderia prescindir da mediação dos recursos disciplinadores que usualmente são encontrados na prática de professores. Embora seja um questionamento importante, foge à nossa questão, o que nos faz apenas apontá-lo. Ainda que na tentativa de implementar a aprendizagem por projeto, estivéssemos sujeito a ruídos – a mediação do instituído na escola, ou mesmo a falta de preparo na mediação da oficina – consideramos que isso não inviabilizou que houvesse momentos nos quais a aprendizagem por projeto estava funcionando. E, por isso, para nossa análise, optamos por recortar algumas cenas nas quais entendemos encontrar elementos que favoreçam as delimitações a que estamos nos propondo.

6. A POSIÇÃO DO PESQUISADOR NA OFICINA

Neste trabalho, uma questão que ganhou relevância foi o contraste entre duas posições as quais em momentos distintos vim a ocupar. Uma delas é a posição de pesquisador, situado na pesquisa psicanalítica. É nela que busco os instrumentos e os princípios que orientam a análise que realizo aqui entre a aprendizagem por projeto e a própria pesquisa psicanalítica. A outra posição é a ocupada durante o transcorrer da oficina de programação de computadores, na qual tinha função de mediador. Em um primeiro momento, as análises nesta dissertação mantiveram o acento nas aproximações entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica. E, enquanto nossas considerações gravitaram em torno das aproximações, ficava ressaltada a compatibilidade entre as duas metodologias. Ao serem tomadas em suas afinidades, não era possível colocar em questão que em algum momento poderia tornar-se inviável estar como mediador de uma oficina de aprendizagem por projeto e, simultaneamente, como pesquisador psicanalítico. E, no desenrolar da pesquisa, as diferenças entre as duas posições se tornaram proeminentes, mostrando que, se existem afinidades entre as metodologias de aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica, há também divergências. Isso marca um segundo momento deste trabalho, o de estabelecer um intervalo entre as posições envolvidas em cada um desses campos, delimitando suas diferenças.

A posição de mediador é atravessada pela história da oficina proposta e por minha trajetória como pesquisador do LEC/UFRGS. A oficina nasce como parte de um projeto desse grupo, que tem na aprendizagem por projeto a base para suas iniciativas no âmbito pedagógico. E, estando a oficina inserida nesse contexto, foi pela aprendizagem por projeto que foram pautados seu planejamento e sua execução. Como integrante do LEC/UFRGS, minha formação também trazia esse viés. No entanto, minha trajetória passava pela clínica¹⁶, o que viabilizou que, ao estudar a aprendizagem por projeto, eu também o fizesse desde a psicanálise. E o que encontramos foi um tensão entre essas duas posições. Ocorreu que, durante a oficina, eu era responsável por fazê-la funcionar. E o *funcionar* para a aprendizagem por projeto e para a pesquisa psicanalítica não necessariamente são equivalentes,

¹⁶ A trajetória na clínica refere-se à experiência como analisante e ao estudo de psicanálise no âmbito de *comunidades universitárias de pesquisadores*.

divergindo em certos aspectos. Isso coloca em evidência a distinção – tendo em vista a posição do pesquisador – de dois espaços em que esta pesquisa foi realizada. Em um deles, durante o transcorrer da oficina, o pesquisador psicanalítico precisaria dar lugar ao mediador, que tinha como horizonte os princípios da aprendizagem por projeto. No outro espaço, fora da oficina, isso se invertia. E era neste segundo espaço, sem a implicação de fazer funcionar a aprendizagem por projeto, que seria possível resguardar um intervalo entre as duas metodologias. Apenas com esse intervalo foi viável uma análise desde a pesquisa psicanalítica que incluísse um delineamento das diferenças entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica. Nesse sentido, recorto da prática da oficina um excerto que considero trazer elementos que ajudam a avançar nessa delimitação.

6.1. Antônio e o mestre

Antônio está agitado, apertando freneticamente as teclas de seu computador. O menino olha para mim e reclama que seu XO é muito lento. Me aproximo e verifico que ele abriu diversos programas simultaneamente; somente do Squeak abriu três instâncias. Segue proferindo reclamações sobre o computador, até que diz “odeio o XO”, pergunto “por que odeia?”. Ele não parece escutar, e diz: “meu pai me odeia”. A professora, que estava por perto, reprime-lhe: “não fala isso!”. Uma interrupção à fala de Antônio. E, diante da repreensão da professora, Antônio se cala. A professora se volta para mim e tenta explicar o (mau) comportamento de seu aluno. Ela fala em tom mais baixo, mas audível aos que estavam ao redor: “os pais dele estão se separando”. Outro menino, que estava sentado próximo a nós, pergunta: “Antônio, faz tempo que teu pai não te busca na escola, né?”

Não é da alçada deste trabalho uma discussão acerca dos princípios pedagógicos utilizados pela professora. No entanto, ainda que não façamos uma incursão a esse aspecto, há dois apontamentos que devem ser feitos: um deles diz respeito a “os pais dele estão se separando”; o segundo, a “não fala isso”.

Podemos afirmar que havia uma outra cena, que não a da oficina, que irrompia na fala de Antônio. E ele dava algumas pistas sobre isso: *pai, ódio, XO*. A essas palavras é atribuído um sentido, mas um sentido em que o sujeito que as

enunciou é situado na terceira pessoa: *os pais dele estão se separando*. O autor dos impropérios permanece alheio a essa significação, nada lhe é perguntado, ele apenas é falado por alguém a um outro. Mas, e esse sentido atribuído à separação dos pais, estaria correto? Encontramos em *A psicanálise silvestre*, de Freud (1910[1909]), uma situação análoga à cena da oficina. Neste texto, Freud comenta que um profissional teria prescrito a uma dama – que desde o divórcio sofria de “estados ansiosos” – que ou retornasse ao marido, ou arrumasse um amante, ou se satisfizesse sozinha. Qualquer das três possibilidades era inviável a tal dama, e disso incorreu o recrudescimento de seus sintomas. Freud em seu texto faz uso dessa situação para um breve exercício de delimitação acerca do que concerne à psicanálise. Primeiramente, Freud concede que, como o profissional procurado pela dama supôs, poderia haver uma associação entre os sintomas e a sexualidade da paciente: “É verdade que a psicanálise apresenta a ausência de satisfação sexual como a causa de distúrbios nervosos.” (FREUD, 1910[1909]). No entanto, Freud faz uma crítica quanto ao uso de tal interpretação:

Tais medidas têm tanta influência sobre os sintomas da doença nervosa, como a distribuição de cardápios numa época de escassez de víveres tem sobre a fome. A analogia vai mesmo além de sua aplicação imediata; pois, informar o paciente sobre seu inconsciente redundaria, em regra, numa intensificação do conflito nele e numa exacerbação de seus distúrbios. (FREUD, 1910[1909])

A crítica de Freud é que não fora considerado um aspecto fundamental na psicanálise, que se a paciente estivesse livre de resistências internas para buscar satisfação já teria feito (FREUD, 1910[1909]). Com isso, os sintomas da paciente foram remetidos a um (único) significado no qual ela não se reconhecia. Portanto, a precisão em desvendar o que estaria velado nos sintomas do paciente – tal como fora feito com as falas de Antônio – não se situa na posição da psicanálise. O mais relevante é o que se faz com isso que o psicanalista depreende da fala do paciente. Nesse caso, ofertar o diagnóstico – desvelar a outra cena – e prescrever medidas terapêuticas apenas tornaram inviável que se seguisse falando. Assim como a paciente mencionada por Freud, Antônio também teve sua fala encerrada em um – talvez correto – diagnóstico: a separação dos pais. E o uso que foi feito disso impediu um trabalho, por parte do aluno, que dissesse respeito à questão que ele trazia. Antônio claramente falava de algo que lhe era importante, mas que um outro explicasse o que ele falava teve efeito de “colar” um sentido à cena. E, se o sentido

já estava dado, se já era sabido do que se tratava, nada mais precisava ser dito, dispensando o autor da frase de seguir falando dela.

A situação trazida no texto *A psicanálise silvestre* (FREUD, 1910[1909]) e a cena da oficina têm entre si uma aproximação: ambas ficam situadas fora da posição psicanalítica. No entanto, ainda que tenham isso em comum, há diferenças entre elas. E, para podermos situar mais precisamente essa diferença, recorreremos a outra passagem do mesmo texto de Freud (1910[1909]):

[a dama] Tinha vindo a mim, todavia, porque o médico dissera que esta era uma nova descoberta pela qual eu era responsável, e que ela teria apenas de vir e me solicitar que confirmasse o que ele lhe dissera, e eu falaria que esta e nada mais era a verdade. (FREUD, 1910[1909])

O que é importante para nossa análise é que para o profissional que atendera a dama, toda a verdade poderia ser dita por Freud, e, somente, por ele. Vê-se aí que não havia espaço para o saber da paciente, mas tampouco para o saber do profissional a quem ela recorrera num primeiro momento. Apenas Freud, ou melhor, o que era referido a Freud tinha reconhecimento. E aqui é importante marcar a diferença entre reconhecer *Freud* e reconhecer *referência a Freud*. No primeiro caso, Freud é tomado como sujeito ($S_1 \rightarrow S_2$), como efeito da relação de um significante a outro, e, por isso, sujeitado aos equívocos inerentes à linguagem. Já no segundo caso, o acento se desloca da relação $S_1 \rightarrow S_2$ para o saber (S_2). É o saber (S_2) que recebe o reconhecimento, mas um saber (S_2) que, em vez de ser tomado como significante frente ao qual o sujeito é representado, tenta encontrar neste a garantia da verdade. Por isso, no discurso universitário, todo saber deve estar referenciado a um autor que, reduzido a seu nome, empresta prestígio ao enunciado. Sobre o discurso universitário, Lacan (1992[1969-1970]) diz que

Isso [o discurso universitário] coloca enormes obstáculos, posso assegurar, para que surja algo decente – nem que seja apenas pelo fato de que, no interior mesmo daquilo pelo que poderiam naturalmente se interessar, vocês se julgariam obrigados, em nome das leis da tese, a remetê-lo ao autor – ele tem talento, forçosamente, não tem idéias, não diz grandes besteiras. E se contribuiu com alguma coisa importante que pode não concerni-lo em nada, vocês estão absolutamente obrigados a pensar que ele foi uma cabeça pensante. (p. 203)

Lacan está explicando o discurso universitário valendo-se de fenômenos interpessoais. Usa para isso o ambiente acadêmico em cujas teses, para fins de validação, devem obedecer a regras tácitas ou mesmo explícitas. Mas vamos transpor isso que Lacan chama de *leis da tese* ao seio do matema. Podemos dizer

que essas leis são as leis da estrutura que organiza a fala no discurso universitário, e que no matema aparecem escritas com S_2 no lugar de agente, S_1 no lugar de verdade, a no lugar do outro e $\$$ no lugar da produção:

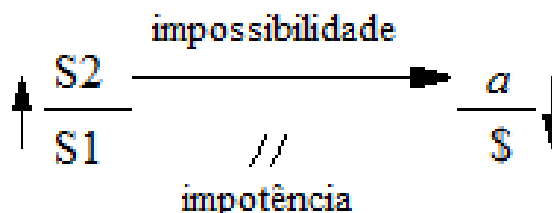


Figura 4 - Discurso universitário

O saber no discurso universitário, por ter com o significante mestre uma relação em que este respalda a verdade do primeiro, é um saber tomado como inequívoco. É esse o desejo no discurso universitário, que o saber siga com sua verdade sustentada pelo nome do mestre. E quem trabalha para isso é o outro, no caso, o a – Lacan brinca que é o astudado, um neologismo que remete a *objeto a* e a forma passiva do verbo *estudar*, denotando a objetificação do outro frente ao saber no lugar do agente. É o astudado, obediente às leis da tese, que trabalha colocando aspas no que faz, referindo tudo ao mestre. No entanto, por mais que trabalhe, o astudado se depara com a impossibilidade de isentar o saber dos equívocos da linguagem. É essa impossibilidade que está indicada pela seta no andar superior do matema, na figura 6. Em cada um dos quatro discursos, essa seta que marca a impossibilidade está presente, como refere Lacan (1992[1969-1970]):

A primeira linha comporta uma relação que está indicada por uma flecha, e que se define sempre como impossível. (...) A impossibilidade escrita na primeira linha, trata-se agora de ver – como já indica o lugar dado ao termo verdade – se não seria no nível da segunda linha que teríamos a sua chave. (...) Toda impossibilidade, seja ela qual for, dos termos que aqui colocamos em jogo, articula-se sempre com isto – se ela nos deixa em suspense quanto à sua verdade, é porque algo a protege, algo que chamaremos impotência (p. 185).

Portanto, no andar inferior do matema, segundo Lacan, encontramos, articulada à impossibilidade, a impotência. E representamos nas figuras 4, 5 e 8, essa impotência pelo símbolo //. Quanto à impotência no discurso universitário, o que ocorre é que ao usar a citação, ainda que se faça referência apenas ao

enunciado – deixando de fora a enunciação – do mestre, não se consegue excluir que ela comporta um ato de autoria. A escolha de qual autor a ser referenciado não poderia, por uma questão lógica, estar incluída no enunciado citado:

Em que consiste a citação? No decorrer do texto em que você avança mais ou menos bem, se você está, digamos, nos pontos certos da lugar social, de repente cita Marx, e acrescenta – disse Marx. Se você é analista, cita Freud e mete: – disse Freud. Isto é capital. [...] Quando se cita Marx ou Freud – não por acaso que escolhi estes dois nomes –, isto se dá em função da participação em um discurso pelo leitor suposto. À sua maneira, a citação é um semi-dizer. (LACAN, 1992[1969-1970], p. 37)

Diante disso, o que é produzido no discurso universitário encontra uma diferença com relação ao desejo do agente. Quanto mais o astudado produz referências ao saber do mestre, mais ele se inclui no semi-dizer da citação. Ou seja, quanto mais produz, mais o astudado encontra-se dividido. Por isso a produção, no discurso universitário, é o \$, que não se liga de nenhuma maneira à verdade do saber. Portanto, ainda que com as citações tente fazer do saber do mestre uma verdade sem aresta alguma, o astudado não consegue retirar da cena a verdade do saber, que ele não se completa.

Retomando *A psicanálise silvestre* (FREUD, 1910[1909]), encontramos, na situação mencionada por Freud, um profissional que, seguindo as *leis da tese*, está na função do astudado, ao tomar Freud como o mestre cujo saber é toda a verdade. E na cena da oficina? Nela, diversamente do que ocorre no texto de *A psicanálise silvestre* (FREUD, 1910[1909]), não há referência a um mestre; é o próprio mestre quem fala. É dele a legislação acerca dos significados dos elementos que irrompem “atrapalhando” a oficina. E, ao legislar sobre isso, o mestre estabelece uma fronteira: *o que perturba* e *o que não perturba*. É sobre essa fronteira, definida pelo mestre, que seguimos no segundo apontamento referente à cena da oficina.

O segundo apontamento, diz respeito ao *não fala isso*. Destacamos que não foi censurado *que se fale*, mas que se fale *isso*. Aí fica estabelecido um limite que separa o que deve e o que não deve ser falado. Não se trata aqui de especular os parâmetros com que foi estabelecido o limite entre o que é bom de se falar e o que não o é, mas sim que essa cisão foi colocada. Em *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (FREUD, 2003[1909]), Hans passa por situação semelhante à de Antônio. Inquieto com a origem dos bebês, Hans conduz uma brilhante pesquisa

psicanalítica, com a qual vai compondo sua teoria sexual infantil. Em um diálogo com o pai, Hans menciona seus sentimentos a respeito de Hanna, sua irmãzinha:

YO.¹⁷ – Si preferias que no hubiese venido al mundo, es que no la [Hanna] quieres.

JUANITO. – (*Asintiendo.*) ¡Hum, hum!

YO. – Por eso has pensado que si mamá la soltase cuando la está bañando, se caería al agua...

JUANITO. – (*Completando la idea.*) Y se moriría.

YO. – Y entonces tendrías a mamá para ti solo. Um niño bueno no desea esas cosas.

JUANITO. – *Pero puede pensarlas.*

YO. – No está bien que las piense.

JUANITO. – *Pero si las piensa, está bien que las piense para escribirlas al professor.* (FREUD, 2003[1909], p. 1401)¹⁸

A resposta de Hans ao pai, dizendo-lhe que se pensar é bom de todo jeito, mereceu um comentário de Freud (2003[1909]): “¡Excelente, Juanito! Em ningún adulto podríamos desear una mejor comprensión del psicoanálisis.” (p. 1401). Freud situa a posição de Hans frente aos pensamentos que lhe ocorrem como concernida à psicanálise. O que Hans faz é não aceitar a separação entre bons e maus pensamentos, propondo ao pai que não há mal em pensar. Isso configura uma diferença com relação ao que fora proposto pelo pai – e pela professora. E essa diferença dá relevo à delimitação entre a pesquisa psicanalítica e o *não fala isso* que se seguiu à fala do aluno. Em um caso, se for pensado, já é bom; no outro, há uma delimitação entre o que se deve e o que não se deve pensar.

Algo não é bom de se pensar – ou falar. Instituir isso seria criar uma lei que separa os pensamentos em bons e maus. Mas que lei? A relação fundamental $S_1 \rightarrow S_2$ é estruturada e, como tal, coloca o sujeito que dela surge já de saída submetido a regras. Por isso Lacan (1992[1969-1970]) afirma que o pensamento não é regulável, mas regulado. E, se ele é regulado, no que diz respeito à regulação dada pela estrutura $S_1 \rightarrow S_2$, é impossível qualquer tipo de transgressão:

¹⁷ Na introdução de *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (FREUD, 2003[1909]), Freud esclarece que as observações do caso provêm de relatos realizados pelo pai de Hans. É o pai, portanto, o “Yo” que aparece no diálogo como interlocutor do menino.

¹⁸ Eu – Se preferia que ela não tivesse nascido, é porque não gosta dela.

Hans – (aquiescendo) Hum hum!

Eu – Por isso pensou que se a mamãe a soltasse enquanto dá banho nela, ela cairia na água...

Hans – (completando a ideia) E morreria.

Eu – E então teria a mamãe somente para você. Um bom menino não deseja essas coisas.

Hans – Mas pode pensar nelas

Eu – Não é bom que as pense.

Hans – Mas se pensa nelas, tudo bem que pense para escrever ao professor. [tradução nossa]

O que a análise mostra [...] é precisamente isto, não se transgride nada. Entrar de fininho não é transgredir. Ver uma porta entreaberta não é transpô-la. [...] não se trata aqui de transgressão, mas antes de irrupção, queda no campo de algo que é da ordem do gozo – um bônus” (LACAN, 1992[1969-1970], p. 18)

O sujeito, apesar de representado por S_1 , depende de S_2 , estando, portanto, submetido às leis dessa estrutura. E, se há leis, o sujeito não domina o que fala/pensa. Lacan (2009[1971]) diz que a associação livre é tão livre quanto uma variável dependente em uma função matemática. Interessante que Lacan tenha utilizado o termo *função*, conceito que, em matemática, tem como uma de suas definições *lei que determina*. Operar uma função é chegar, ao final da operação, a um valor determinado, ou seja, não se trata de uma escolha. Assim, mesmo em situação de livre emprego da fala há uma lei que a regula, a qual o sujeito é alienado, e só lhe resta segui-la. E, portanto, essa lei, não é transgredida, e por esse prisma, Antônio não transgrediu. No entanto, o pai de Hans – assim como a professora – propõe outra lei, a fala/pensamento *regulável*: que um (bom) menino – ou (bom) aluno – se regule, mantendo as coisas funcionando. *Regular-se*, é isso que deve ser feito. O *se*, reflexivo, supõe um *eu* com poder de legislar sobre as regras do próprio pensamento/fala. É como se esse *eu* pudesse, *a priori*, montar a função/lei matemática que depois viria a determinar a variável dependente, a fala, de forma que sempre o resultado da operação estivesse dentro do domínio do que é bom. E é disso que se trata no discurso do mestre, de um *eu* legislador, ou seja, de uma *eu-cracia* (LACAN, 1992[1969-1970]). Por isso, Lacan brinca com a homofonia na língua francesa entre *maître* (mestre, senhor) e *m'être* (me ser, me estar) (LACAN, 1992[1969-1970]). No discurso do mestre, há uma tentativa de se furtar à relação fundamental – de sujeito regulado, situado entre dois significantes: “[o mestre] tende justamente a se sustentar nesse mito ultra-reduzido, o de ser idêntico a seu próprio significante” (LACAN, 1992[1969-1970], p. 94). O desejo do mestre, portanto, é dominar o que ele fala, como se fosse possível que enunciado e enunciação estivessem em absoluta coincidência. No entanto, ao falar, apenas se faz operar a linguagem, na qual o sujeito é falado, e, com isso, é impossível que se saiba com antecedência o resultado da operação da linguagem. O agente, S_1 , no discurso do mestre, quer fazer-se *eu* regulando o outro, S_2 . Ou seja, S_2 deixa de ser uma parte necessária ao sujeito – diante do qual está representado por S_1 – para ser cativo da legislação do *eu*. Ao esbravejar, Antônio apontava uma falha na *eu-cracia*, que ali

algo não estava regulando-se. Mas uma manobra do mestre tenta recolocar as coisas no seu devido lugar: a falha foi atribuída à separação dos pais, não entrando em questão que a *eu-cracia* falha por sua impossibilidade. A tentativa do mestre é restabelecer o *eu não falho* – ou, mais precisamente, *não há falha no eu* –, é o outro quem falha. O lugar do outro, no discurso do mestre, é ocupado por S_2 (o saber). Trata-se, portanto, de S_1 tentando ordenar S_2 (o saber). *Ordenar*, aqui, pode ser entendido tanto no sentido de *dar às ordens* – S_1 tornando S_2 obediente –, como no sentido de *colocar em ordem* – S_1 colocando em ordem a estrutura do saber de forma que este lhe sirva, que este, ao funcionar, o faça segundo uma função que chegue a pré-determinados resultados. É isso que guia a ação do agente no discurso do mestre: que o trabalho do outro (S_2) tenha a finalidade de manter velada a verdade de sujeito dividido ($\$$). Lacan (2003[1973]) refere que

[...] será que o inconsciente implica que se o escute? A meu ver, sim. Mas certamente não implica que, sem o discurso a partir do qual ex-siste, ele seja avaliado como um saber que não pensa, não calcula e não julga, o que não o impede de trabalhar (no sonho, por exemplo). Digamos que ele é o trabalhador ideal, aquele de quem Marx fez a nata da economia capitalista, na esperança de vê-lo dar continuidade ao discurso do mestre: o que de fato aconteceu, se bem que de uma forma inesperada. Há surpresas nessas questões de discursos, é justamente esse o feito do inconsciente. (p. 517)

Lacan encontra uma homologia entre a relação $S_1 \rightarrow S_2$ e a relação de trabalho na qual o capitalista coloca o trabalhador a seu serviço. Em ambas se concebe um trabalhador que não julgue, não calcule e não pense, que apenas mantenha as coisas em ordem, sustentando o laço pelo qual seu lugar foi estabelecido. No entanto, seguindo a homologia, assim como um empregado eventualmente faz greve, S_2 não trabalha a contento do mestre, pois é impossível dominar o inconsciente. O que ocorre é que há uma impossibilidade em S_1 fazer de S_2 o trabalhador ideal. Isso é o que está representado pela seta no andar superior do matema:

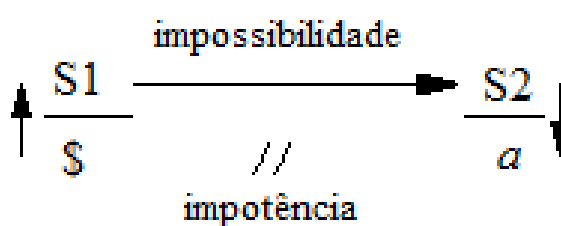


Figura 5 - Discurso do mestre

E, se existe a impossibilidade de S_2 ser o trabalhador ideal, o que é produzido não é aquilo que deseja S_1 , mas o *a*, mais-de-gozar, efeito de $S_1 \rightarrow S_2$. A diferença entre o que deseja o mestre e o que é produzido em seu discurso aparece no andar inferior: $\$$ não se liga a *a*. É a impotência do mestre diante da impossibilidade lógica de reduzir-se a um único significante.

Antônio e Hans teriam transgredido ao falar/pensar o que não deveriam? Do ponto de vista da estrutura do sujeito, não há como transgredir. É o que Hans propõe: reconhecendo-se sujeito – que não dominava o que lhe ocorria –, que pensar é bom de todo jeito. É interessante que Hans não acata uma lei que lhe situaria como um mau menino. Mais que isso, ele não acata que possa existir uma lei que, em função dos pensamentos, separa os meninos em bons e maus. Por essa lei, o menino é bom se tem pensamentos bons, é mau se tem pensamentos maus. Essa é a tentativa cartesiana do pai de Hans: penso logo sou, ou, sou aquilo que penso. Mas se Hans, diante disso, soube sustentar sua posição de sujeito – em que o que lhe ocorre é efeito de significante e não como causa do ser –, Antônio acata do outro essa lei que, simultaneamente separa os ditos em bons e maus e unifica-os com seu autor. E, com isso, o que ele fizer, de acordo com essa lei que acatou, não é bom. Mas como fazer quando aquilo que lhe ocorre não é bom? Tentar regular-se até que se fique – aos olhos do mestre – bom? Se formos levar a sério a estrutura do discurso e considerar que as palavras é que se reúnem em torno dessa estrutura – e não que a estrutura é construída pelas palavras – o *eu* não fala, ele é falado. E isso deixa sem saída aquele que ao falar acaba, com suas palavras, entrando no terreno do que é “proibido” pelo mestre. Talvez por essa alienação ao mestre, Freud comenta em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*:

é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1996[1914])

Interessante que, para Freud, a preocupação pela personalidade dos mestres, com relação à ciência, poderia tornar o caminho bloqueado. Mas o que seria a preocupação com a personalidade dos mestres? Freud dá uma pista na frase seguinte a essa passagem: “nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas”

(FREUD, 1996[1914]). Se retirarmos as figuras – *cortejar* e *virar as costas* –, encontramos nessa frase de Freud a estrutura da proposição lógica *ou excludente*, que inferimos ser a mesma do discurso do mestre, do legislador: ou é bom, ou não está incluído, o que facilmente se desdobra em *ou regular-se* ou *não estar incluído*. Se for isso, podemos, numa releitura de Freud, dizer que ele afirmava que ao acatar a legislação do mestre, a *eu-cracia*, ficam bloqueados os caminhos da ciência¹⁹. Calligaris (2006) destaca que na neurose confunde-se garantir um lugar simbólico desde onde desejar com garantir o saber do Outro que concedeu esse lugar:

A lei é justamente o que, vindo do Outro, coloca um sujeito numa posição, por exemplo, de filho, ou o inscreve numa genealogia e, reconhecendo uma significação, o inscreve numa sexuação homem ou mulher. O efeito da lei é isso, é lhe outorgar um lugar, desde onde ele vai poder desejar [...]. Porque a questão, de repente, vai ser a seguinte [...]: se o meu problema é autorizar este exercício de desejo que de qualquer forma já me é permitido, me foi outorgado, mas autorizá-lo como? Me referindo, supondo um saber ao legislador? A conclusão da história vai ser necessariamente a seguinte: que eu vou renunciar ao meu desejo para agradar ao legislador. (p. 16)

E acatar o *ou regular-se* ou *não estar incluído* do mestre, a *eu-cracia*, é justamente o trabalhar para sustentar o saber desse mestre. E, se o que está em jogo é o regular-se de forma a permanecer no domínio do *bom*, como seria possível levar adiante uma investigação que nos conduz por caminhos sobre os quais só vamos saber depois? Triska (2011), nos oferece a seguinte imagem do pesquisador psicanalítico:

Sobre uma imagem que me ocorreu: o pesquisador psicanalítico caminha de costas, sem poder olhar nem saber exatamente para onde vai; e apenas depois que se desloca é que pode reconhecer alguma ordem ou sentido nas pegadas que marcam e compõem o trajeto que está percorrendo. (TRISKA, 2011)

Valendo-nos dessa metáfora, poderíamos dizer que em uma pesquisa na qual há caminhos que, *a priori*, não devem ser percorridos, o pesquisador – que anda de costas – precisaria a todo momento virar a cabeça e corrigir a rota. Antônio,

¹⁹ Embora muitas vezes o termo *ciência* remeta a pesquisas das quais se tenta excluir o sujeito – e, portanto, são pesquisas situadas fora do campo da pesquisa psicanalítica –, para Freud, o início da trajetória de pesquisador no terreno árido da neurologia, não impediu que ele depois desse seguimento a seu próprio caminho. Em o *Nascimento do pesquisador psicanalítico*, Caon (s/d) situa o ponto em que as pesquisas de Freud começam a conduzi-lo para um caminho distinto do de seus colegas: “Freud inicia por própria conta pesquisas com a cocaína. Com essas pesquisas, obtém algumas idéias e aprende alguns processos para unificar, numa única atividade, pesquisa e terapia, isto é, uma atividade clínica pode unificar a pesquisa e a terapia”. É a essa posição de abertura do pesquisador frente ao que obtém da pesquisa – ou seja, um caminho próprio – que entendemos estar na referência freudiana à ciência.

diante desse dilema, tenta manter o curso do que faz dentro do “bom”, e, com isso, não consegue avançar.

Para Antônio, parecia difícil terminar algo a que se propunha. Estava tentando desenhar uma bola de futebol, que era um dos tantos esportes que disse gostar de praticar. Começava a desenhar um círculo, mas este não ficava tal como ele queria. Praguejava, apagava, tentava novamente, e voltava a apagar... Pediu minha ajuda. Perguntei-lhe porque apagava e recomeçava o desenho; disse-me que a bola ficava errada. Ajudei-lhe começando o desenho do círculo, e ele prosseguiu, conseguindo finalizar a circunferência. O resultado não foi menos torto do que o que ele vinha fazendo sem minha ajuda, mas serviu para que ele desse seguimento ao desenho, passando a esboçar os detalhes da bola de futebol. Mas, em seguida apagou todo o desenho, dizendo que a bola não estava boa. Recomeçou a desenhar, dessa vez tentaria um jogador de futebol. Tentava traçar uma linha que para ele não suficientemente retilínea, e com isso seguia apagando e recomeçando.

O desenho que eu fizera – não menos imperfeito do que o de Antônio – não precisava ser apagado. Já o desenho que ele fazia era tomado como ruim, e logo apagado. Não se tratava, portanto, de qualidade do desenho. O desenho que Antônio achava ruim não era o desenho ruim, mas aquele que era feito por ele. Poderíamos dizer que para esse sujeito estava valendo a seguinte sentença: *o que falo/desenho não é bom*. Essa sentença, contrastada à outra – *não deve falar isso* –, faz ressaltar uma diferença: nessa última, é outro quem lhe diz; já na primeira, o sujeito diz para (a respeito de) si. O outro e o sujeito de alguma forma aparecem aí encadeados.

Lacan (2003[1961-1962]), em *O seminário, livro 9*, trabalha a identificação do sujeito à demanda do Outro. Lacan, inicialmente questiona a validade da identificação, enquanto uma operação de equivalência como uma sentença do tipo *A é A*. Seu argumento é bastante simples. Ele considera que: 1) são dois significantes – o primeiro *A* e o segundo *A*; e 2) o que um significante tem de mais próprio é a pura diferença em relação aos demais. Como poderia, então, o primeiro significante ser o segundo – ou o segundo ser o primeiro? Por isso, Lacan (2003[1961-1962]) diz: “A identificação não tem nada a ver com a unificação. Somente distinguindo-a desta é que se pode dar-lhe, não somente seu destaque essencial, como suas

funções e suas variedades” (p. 49). E, se *A é A* não passa de uma crença, Lacan (2003[1961-1962]) chama a atenção para o verbo que liga esses dois *As*:

No plano imaginário, vocês podem perceber que pelo menos se coloca a questão da relação desse é com o que parece causá-lo, a saber, o desaparecimento, e aí vocês se aproximam de um dos segredos da identificação, que é aquele ao qual tentei remetê-los no folclore da identificação, essa assunção, espontânea para o sujeito, da identidade de duas aparições, no entanto bem diferentes. [...]. A relação desse "é ele" com o "ainda é ele", esta aí que nos dá a experiência mais simples de identificação, o modelo e o registro. "Ele, depois ainda ele" existe aí a visada do ser no "ainda ele" é o mesmo ser que aparece. (p. 53)

O que está em jogo, portanto, é fazer com que um *ser* perdure. Lacan (2003[1961-1962]) segue brincando com o verbo entre os dois *As*:

Não basta dizer [...] "mas de todo jeito, esse fulano não sou eu!". Não é simplesmente porque Laplanche tem os cabelos assim, e que eu os tenha assado, e que ele tenha os olhos de certa maneira, e que ele não tenha exatamente o mesmo sorriso que eu, que ele é diferente. Vocês dirão: "Laplanche é Laplanche, e Lacan é Lacan". Mas é justamente aí que está toda a questão, já que justamente, na análise coloca-se a questão de se Laplanche não é o pensamento de Lacan, e se Lacan não é o ser de Laplanche. (p. 62)

Lacan já está deixando entrever as relações entre o sujeito e o Outro²⁰ no que diz respeito à identificação. Examinemos mais de perto o que ele diz nessa passagem: 1) que o sujeito tente dizer (ao Outro) que ele não é esse fulano, não adianta, o sujeito segue, aos olhos do Outro, sendo fulano; 2) que o Outro diz que Lacan é Lacan (e que não é Laplanche). Esse é o Outro na identificação, indo no sentido de assegurar a identidade – no caso – de Lacan. Que Lacan seja alguém. Isso se distingue, portanto, da concepção de sujeito, em que ele é representado por um significante frente a outro significante, ou seja, que se for buscar o que lhe define, encontrará o Outro (porque o significante - que lhe representa – define-se apenas pela diferença dos demais). E, considerando isso, delineia-se que para Lacan, qualquer avanço no que diz respeito ao estudo da *identificação* deveria, incluir essa dimensão do Outro:

O campo em que estou [...] [é o da] identificação na qual o sujeito se constitui como desejo, e na qual todo nosso discurso anterior evitava desconhecer que o campo do desejo não é concebível para o homem senão

²⁰ Lacan, na metáfora que fez, usa a figura do outro em um suposto diálogo entre ele e os que lhe assistem. No entanto, do contexto, depreendemos que Lacan não está falando de relações interpessoais, mas do sujeito com o Outro. No caso, ele se coloca como o sujeito em um suposto diálogo com o Outro.

a partir da função do Outro. O desejo do homem se situa no lugar do Outro (LACAN, 2003[1961-1962], p. 405)

Com relação à articulação entre desejo do sujeito e Outro, Lacan propõe a homologia do toro como o sujeito (Figura 6) e em seguida o entrelaçamento deste toro com outro, o do Outro (figura 7 - dois toros entrelaçados):

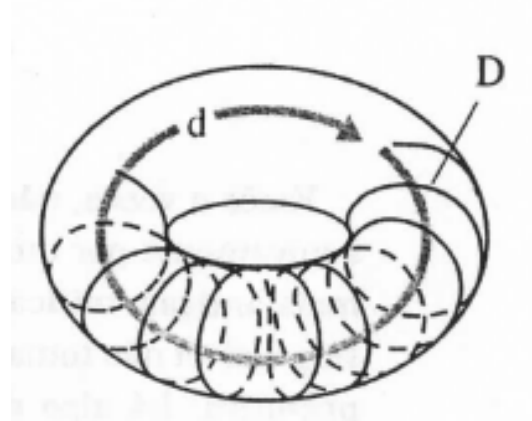


Figura 6 - Demanda e desejo na imagem do toro

Fonte: Lacan, 2003[1961-1962], p. 222

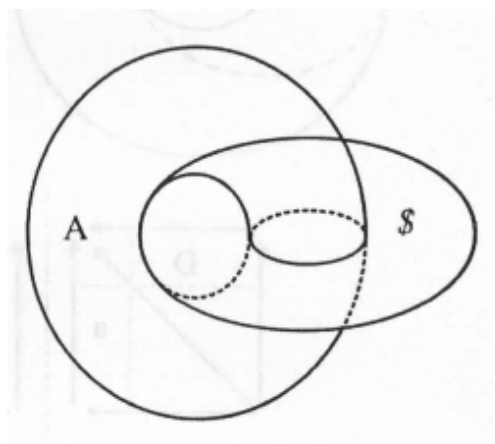


Figura 7 - Dois toros entrelaçados

Fonte: Lacan, 2003[1961-1962], p. 363

Encontramos no toro da Figura 6 a representação das voltas da demanda (D), que percorrem um traçado de “serpentina”, e com isso formam a superfície do toro. Ao completar o toro, essas voltas da demanda contabilizam uma volta a mais: todas as voltas da serpentina mais a volta da circunferência do toro que se formou. É o vazio do centro do toro que representa o desejo do sujeito. É, portanto, a por via da demanda que é possível que surja uma volta a mais, a volta do desejo. Ao

entrelaçar dois toros (como na Figura 7), o do sujeito e o do Outro, Lacan mostra que o espaço do desejo do Outro é o que se encontra com a demanda do sujeito. Portanto, o desejo (d) é justamente o vazio que se presentifica por meio do que falta ao campo da demanda. Encontramos, então, que é o caminho percorrido pela demanda do Outro aquilo que vai fundar o sujeito, que, por sua vez, é constituído em torno de uma falta central à sua estrutura. Lacan (2003[1961-1962]) chama a atenção para a manobra neurótica diante desse entrelaçamento entre desejo do sujeito e demanda do Outro:

O princípio de que se trata, [...] é este, a saber: o cruzamento, o intercâmbio ingênuo que se produz pela dimensão do Outro entre o desejo e a demanda. Se há, vocês sabem, algo a que se pode dizer que, desde o início, o neurótico foi pego, é nessa armadilha; e ele tentará fazer passar na demanda o que é o objeto de seu desejo, de obter do Outro não a satisfação de sua necessidade, pela qual a demanda é feita, mas a satisfação de seu desejo, isto é, de ter o objeto, isto é, precisamente o que não se pode demandar. E isso está na origem do que se chama de dependência, nas relações do sujeito com o Outro. Da mesma maneira, ele tentará, mais paradoxalmente ainda, satisfazer pela conformação de seu desejo à demanda do Outro. E não há outro sentido, sentido corretamente articulado, quero dizer, para aquilo que é a descoberta da análise e de Freud, para a existência do Superego como tal. (p. 199-200)

Lacan se propõe a trabalhar *identificação*, e em vez de ir na direção da unificação – *A é A* –, encontra um caminho diverso. Sua pesquisa o conduz ao *Outro*, mais precisamente, à tentativa neurótica de obter do Outro a satisfação de seu desejo, o que, paradoxalmente, faz o neurótico inverter essa relação e conformar o seu desejo à demanda do Outro. Com isso podemos pensar as duas sentenças decantadas das duas cenas da oficina – *não deve falar isso e o que falo/desenho não é bom* – como uma questão de identificação. Encontramos aí esse enlaçamento do desejo do sujeito com a demanda do Outro, em que o neurótico opera de maneira a manter seu desejo cativo à demanda do Outro.

6.2. Rayssa e “rayssa”

Uma das meninas, Rayssa, vem me mostrar o trabalho que vinha fazendo no computador. Ela usava as ferramentas do ambiente virtual com alguma destreza. Com essas ferramentas, construiu um jogo. Chama a atenção o nome do jogo:

*Labirinto cnfuso*²¹ (sic). Na tela do computador, Rayssa havia desenhado um labirinto. À esquerda e acima desse labirinto, ela desenhou rayssa²², um dos personagens do jogo e homônimo de sua criadora. No outro extremo da tela, à direita e abaixo, desenhou um triângulo com dois círculos em seu interior, um cor de laranja e outro azul. Abaixo do labirinto estava escrito, em letras grandes e maiúsculas: *LABIRINTO CONFUSO QUERO ENCONTRAR MEUS PIAIS*²¹ (sic). Pedi que me falasse de seu trabalho. Rayssa disse que se tratava de um labirinto e que rayssa deveria ir através dele até chegar ao outro lado e encontrar os pais. Pais de um lado, filha de outro, e entre eles um labirinto. Esse era o enredo do jogo elaborado por Rayssa. E o jogo acontecia de tal forma que o jogador assumia o lugar de rayssa, usando o teclado para movimentá-la pelos caminhos do labirinto. Perguntei como teve a idéia do jogo. Respondeu-me que viu uma amiga fazendo um labirinto, e que com isso teve a idéia de também fazer. E o que aconteceu que a rayssa precisa encontrar os pais, perguntei? Ah, ela tem que passar o labirinto porque ela se perdeu dos pais.

Rayssa criou rayssa. Desde a perspectiva da língua portuguesa, Rayssa cometeu um erro na grafia do nome de sua personagem. Se, para Antônio o que valia é que um bom menino não deveria falar certas coisas, da mesma posição, para Rayssa poderia ser dito que uma boa aluna não deveria cometer certos erros. No entanto, ela não parava a cada instante corrigindo o que fazia. Ao contrário, seguia fazendo na medida em que o que fazia lhe servia como ferramenta para construir seu jogo. E o nome próprio da personagem, iniciando com letra minúscula, o *labirinto cnfuso*²¹ e os *piais*²¹ faziam com que Rayssa pudesse errar. Salientamos disso dois aspectos. O primeiro é *poder errar*, que coloca o erro numa perspectiva diversa do *não posso errar* – que se desdobra em *não posso não errar* – da cena de Antônio. O segundo aspecto – que é consequência do primeiro – é que, por poder escrever *rayssa*, Rayssa podia errar com sua personagem pelo labirinto. Com a diferença de uma letra no nome, a autora distingue-se de sua personagem, abrindo um intervalo entre elas que viabilizava ficcionar com a trama criada para o jogo. Aquilo que poderia ser um erro – por um ponto de vista – foi o recurso pelo qual Rayssa separa os sujeitos do enunciado e da enunciação: quem se perdeu dos pais

²¹ Optamos por manter a grafia utilizada por Rayssa.

²² Rayssa, a autora do jogo, deu o nome de *rayssa* (com letra minúscula) à personagem. Essa distinção entre a grafia do nome da autora e da personagem foi mantida em nosso texto.

foi a personagem do jogo, cuja história era contada pela autora. Lacan (1985[1964]), sobre a distinção dos sujeitos do enunciado e da enunciação refere que:

O importante, para nós, é que vemos aqui o nível em que – antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí - isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador. Lembremos a topada ingênua em que o medidor de nível mental se esbalda com sacar o homenzinho que enuncia - Tenho três irmãos, Paulo, Ernesto e eu. Mas é muito natural - primeiro são contados os três irmãos, Paulo, Ernesto e eu, e depois há o eu no nível em que se diz que eu tenho que refletir o primeiro eu, quer dizer, o eu que conta. (p. 26)

Lacan chama a atenção para o fato de primeiramente os três irmãos estarem já contados. Contados por quem? *Três irmãos* é a perspectiva de um outro que esteja contando desde um ponto de fora do conjunto de três irmãos. Ou seja, eles já estão ali, contados em número de três, por um outro, antes mesmo que possam se reconhecer entre os que estão sendo contados. Podemos dizer que se passa do *contado* ao *contar-se* – e com isso viabilizando que possam *descontar-se* na soma de irmãos. E essa passagem que o sujeito necessita fazer é justamente a passagem do que o outro diz dele ao que o sujeito diz de si. É importante salientar que, embora alguém – o pai ou a mãe, por exemplo – contaria três irmãos, não se trata de um *falasser* que conta, mas de um Outro. Eidelsztein (EIDELSZTEIN, 2008) chama a atenção por essa diferença. Ele argumenta que, na constituição de um sujeito, um falasser dá suporte a essa função de Outro, mas que se trata de um lugar simbólico, a alteridade que sustenta o lugar do sujeito. Se levarmos em conta que é um significante (S_1) representa o sujeito frente a outro significante (S_2), e que S_2 é estruturado e concernente ao campo do Outro – o tesouro de significantes –, estar entre os três irmãos contados comporta já uma estrutura que inclui o sujeito. Por isso, Lacan (1985[1964]) diz que

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas, e as modelam. (p. 26)

Conforme Lacan (1985[1964]) explicita no excerto acima, as relações humanas são determinadas pelas relações entre significantes. E, com isso, o passo que um sujeito dá ao distinguir sujeito de enunciação de sujeito de enunciado é reconhecer-se nessa estrutura, ou seja, é reconhecer seu lugar como sujeito desde

onde pode enunciar, destacando-se do enunciado do Outro. Calligaris (2006), sobre isso, refere que:

o que funda a possibilidade de exercício do meu desejo é a lei [...]. Só que a segunda frase vai ser a seguinte: se o que funda o exercício do desejo é a lei, o neurótico vai imediatamente juntar: o que autoriza esse exercício é o saber do legislador. Em outras palavras, a partir desse enunciado [...] o cuidado do neurótico vai ser sustentar o agente da lei, procurar então autorizar algo que já lhe está sendo permitido.[...] A conclusão da história vai ser necessariamente a seguinte: que eu vou renunciar ao meu desejo para agradar ao legislador. Renunciar ao meu desejo quer dizer não me contar (p. 16-17)

Calligaris (2006) refere ao final do trecho a manobra neurótica de não contar-se para agradar ao legislador. E o não contar-se, aqui, é o que faz quem, ao somar os irmãos, não se conta como sujeito de enunciação. Ou seja, o sujeito que enuncia tal frase, conta-se apenas como sujeito de enunciado. Mas o não contar-se também é o não contar-se na volta referente ao desejo no toro (Figura 6), ou seja, é tentar conformar o seu desejo à demanda do Outro. Mas Rayssa se conta, e, com isso pôde inspirar-se no trabalho de uma colega: ao ver uma amiga desenhando um labirinto, teve a idéia de criar o seu. É importante ressaltar o *ter a idéia de*. É assim que ela toma o elemento que traz do trabalho da amiga para o seu. E aqui é interessante retomar *A psicanálise silvestre* (FREUD, 1910[1909]), cujo contexto trabalhamos acima. Nele, o profissional que supostamente usou as teses Freudianas não inspirava-se nelas. Ele as usava tais quais tinha encontrado – ao menos pensava ter encontrado – no que Freud escrevera. Se, como no exemplo do texto freudiano, Rayssa estivesse no discurso universitário, ela deveria colocar aspas no labirinto, tentar reproduzi-lo o mais fielmente possível. Mas o que Rayssa fez foi uma bricolagem. Ela encontrou um fragmento, modificou-o, operou com ele, usou como uma ferramenta que – se não se ajustava perfeitamente – cumpriu sua função. Qual função? A mesma de *rayssa*, do *labirinto cnfuso*²¹ e dos *piais*²¹: elementos que – ainda que nomeados imperfeitamente, e, certamente, desenhados imperfeitamente – serviam para Rayssa compor uma ficção a respeito de uma questão que lhe era importante. E ficcionar é colocar no lugar da verdade um saber (S₂), o que configura o discurso do analista (Figura 8).

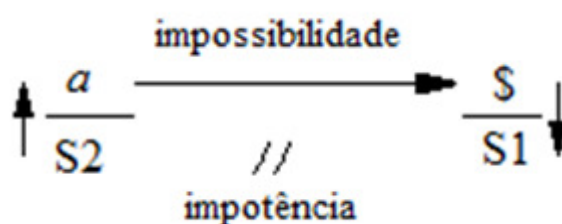


Figura 8 – Discurso do analista

O discurso do analista, ao situar S_2 no lugar da verdade, implica conceber que a verdade é que nada poderá ser dito que não seja pela metade (LACAN, 1992[1969-1970]). E, isso viabiliza que a verdade comporte um enigma, que é a enunciação: que se sabe que não há saber que possa ser enunciado sem considerar sua enunciação. E considerar que o sujeito é da enunciação, é considerá-lo na relação ($S_1 \rightarrow S_2$), ou seja, que ele está entre dois significantes, que é efeito dessa relação. Lacan, por diversas vezes em sua obra, fala da experiência analítica como um recurso fundamental para seu processo de elaboração, descoberta, invenção, e essa experiência comporta o encontro com o assujeitamento ao Outro:

Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. (LACAN, 2008[1968-1969], p. 178)

O que temos então na experiência analítica é o encontro com essa divisão, a sujeição ao campo do Outro. Por isso, no discurso do analista, já se sabe que não há como dominar as arestas do que se fala, pois não seria possível, enquanto efeito de uma relação, que se antecipasse a ela dominando o que dela decorrerá. Por isso, Lacan (1992[1969-1970]) diz:

Na estrutura chamada de discurso do analista este último, vejam bem, diz ao sujeito: - vamos lá, diga tudo o que lhe passar pela cabeça, por mais dividido que seja, por mais que isso manifestamente demonstre que ou bem você não pensa, ou bem não é absolutamente nada, isso pode funcionar, o que você produzir será sempre válido. (p. 112)

Além disso, *saber* no lugar da verdade, em oposição ao que ocorre no discurso universitário – em que *saber* é tomado como passível de ser inequívoco –, também indica que a verdade será apenas uma versão do saber do sujeito. Uma versão possível ao sujeito, ou seja, uma ficção, mas da qual o sujeito possa se valer

para dar conta de uma questão. É interessante que Lacan (1992[1969-1970]), ao responder à pergunta *o que nos ensina a posição de S_2 no lugar da verdade?* Recorre ao mito de Édipo e Quimera. Lacan (1992[1969-1970]) diz:

E a quimera propõe um enigma ao homem Édipo, que talvez já tivesse um complexo, mas não certamente aquele ao qual haveria de dar seu nome. Ele lhe responde de uma certa maneira, e é assim que se torna Édipo. À pergunta da Quimera, poderia ter dado muitas outras respostas. [...] Creio que vocês vêem o que aqui quer dizer a função do enigma – é um semi-dizer, como a Quimera faz aparecer um meio-corpo, pronto a desaparecer completamente quando se deu a solução. (p. 37)

Lacan brinca com a figura do mito, dizendo, sobre o saber ocupando o lugar da verdade, que há várias versões possíveis. Várias delas poderiam fazer o meio-corpo da Quimera desaparecer. A verdade, como a Quimera, vem pela metade, como semi-dizer. E, depois de obter alguma resposta satisfatória, a Quimera – ou a questão – some. Em outras palavras, Lacan estaria falando que um saber, no lugar da verdade, não se esgota; ainda que o sujeito possa utilizá-lo para dar conta de uma questão, o que ocorre um relançar questões. Nunca se responde tudo. Responder a tudo o que seria? Obter um conjunto simultaneamente completo e consistente. O teorema da incompletude – também referido como teoria da da indecidibilidade –, de Kurt Gödel, diz que é impossível a um sistema ser completo e consistente ao mesmo tempo. Por consistência, entende-se a possibilidade de decisão sobre verdade ou não de determinado enunciado. Por *completo*, entende-se que a todo o conjunto de enunciados seria possível aplicar determinado critério de decisão sobre sua veracidade ou não. A frase “estou mentindo” é verdadeira? Se o enunciado é verdade, então estou falando a verdade, e não mentindo (como diz o enunciado), isso tornaria o enunciado uma mentira. Mas se o enunciado é uma mentira, então ele é verdadeiro, porque ele diz que estou mentindo, e se é verdadeiro, já não é uma mentira. “Estou mentindo” pertenceria ao conjunto de frases falsas ou verdadeiras? Há, aí um indecível, não se pode determinar se é verdadeiro ou falso, não é nem de um conjunto nem de outro, se o pensarmos como pertencendo ao conjunto verdadeiro, imediatamente ele passa a ser do conjunto de falsas, e vice-versa. O problema aparece ao aplicar o sistema ao próprio sistema, ou, em outras palavras, o axioma ao axioma. Portanto, é necessário um ponto fora do sistema sobre o qual não se pode saber. E ao responder à Quimera, recoloca-se um enigma, a enunciação. Somente seria possível completá-lo se fosse possível um enunciado sem qualquer enunciação, ou na perspectiva da lógica, se fosse possível

um sistema sem axioma. Se o significante S_1 somente surge como representante do sujeito quando está frente a S_2 , o mesmo podemos afirmar sobre S_2 . Este, só surge como S_2 , se há S_1 . Dessa forma, assim como o sujeito (\$), o saber também fica entre dois. Se o saber está entre dois, ele pertence ao sujeito? Podemos dizer que o saber de Freud pertence a Freud? Caon (2002), sobre o saber, diz que “Quando Piaget ou Freud morrem, é o saber deles que se extingue.” Isso pode conduzir a uma conclusão de que o saber de Freud pertence a Freud. No entanto, encontramos em Magno (2007) uma passagem que contradiz essa conclusão: “Se pensarmos com rigor, veremos que o saber não tem proprietário, pois é algo que só tem valor de uso em sua estrutura radical” (p. 37). Magno deixa a pista sobre a propriedade do saber. Somente se é proprietário do que pode ser trocado no mercado. Na língua portuguesa, há a expressão “saber a”, para odores e sabores: “as moquecas capixabas não sabem a coco” (HOUAISS, 2007). Experimentar um sabor ou odor somente tem valor de uso, não há como comercializar a experiência. Então, Freud não poderia ser proprietário de seu saber, pois não poderia trocá-lo no mercado como uma propriedade. Os herdeiros de Freud poderiam comercializar suas obras, mas somente Freud poderia usar o saber. E, nesse sentido, o saber de Freud morre com ele. Podemos dizer que o sujeito Freud tem início quando tem início $S_1 \rightarrow S_2$, quando um significante representa o sujeito Freud frente a outro significante, S_2 , o saber. E, nessa operação, algo se perde. Não se pode saber tudo, o sistema não se completa. Lacan fala do “ponto nodal de um saber falho” (LACAN, 2008[1968-1969], p. 265), que é esse o ponto a ser entendido no que diz respeito a compreender o inconsciente, e que é desse ponto que nasce o desejo (de saber) – Lacan coloca o saber entre parênteses. Lacan diz ainda que “é na medida em que o desejo do Outro é impossível de formular na fantasia traumática que o desejo germina no que se pode chamar de desejo de saber, colocando *saber* entre parênteses” (LACAN, 2008[1968-1969], p. 266). O que se pode depreender disso é que 1) há um impossível, e 2) que está dado desde o trauma. Mas que trauma? Magno (2007) refere que o trauma é algo que remodela a estrutura de S_2 . Ou seja, é na incidência de S_1 em S_2 que S_2 é remodelado. Por isso, diz Magno (2007)

Cada sujeito que surge intervém no campo do saber, pois basta que seja representado como sujeito de seu significante primeiro para o significante segundo, o saber, que está posta a intervenção de um traço unário e diferencial no campo do saber.” (p. 82)]

Portanto, o trauma é a incidência de S_1 em S_2 , que remodela S_2 . Poderíamos perguntar, se S_2 é remodelado, ele o é segundo quais regras? Ou, quem o remodela? Ou ainda, quem goza? Essa pergunta seria o equivalente a perguntar quem criou o estilo do sujeito, quem o fez da forma como ele é? Responder a essa pergunta implicaria considerar um Outro do Outro, um Outro que pusesse o S_2 , no campo do Outro, em ordem. Do ponto de vista do sujeito, no entanto, não é ele quem goza, só poderia ser o Outro. Poderíamos dizer então que, do ponto de vista do sujeito, ele nasce gozado por Outro. Por isso, Lacan (2008[1968-1969]) diz que

Se o desejo do Outro é tal que é fechado, é por se exprimir no fato, característico da cena traumática, de que o corpo é percebido nele como separado do gozo. A função do Outro se encarna nesse ponto. Ela é esse corpo, percebido como separado do gozo. (p. 266)

Desse gozo, o sujeito não sabe, é, para ele, impossível (de saber). Essa ordenação do S_2 , que lhe aparece no instante em que surge o sujeito ($S_1 \rightarrow S_2$) permanece de fora do sistema, é o que o organiza. Portanto, o sujeito é barrado, da operação que o funda, lhe escapa o objeto a . E, no discurso do psicanalista, no lugar do agente encontra-se justamente esse objeto a . É o lugar que em uma situação analítica, o analista se encontra situado. O analisante, no lugar do outro, que trabalha, trabalha para o agente, produzindo S_1 . Produzir S_1 é produzir significante; mas um significante só existe em relação aos demais, e o número subscrito 1, denota que ele é o primeiro de uma série. Depreendemos disso que produzir S_1 não é produzir significantes isolados – até porque não existem significantes isolados –, mas produzir $S_1 \rightarrow S_2$, ou seja, é produzir uma relação de sujeito. Para Magno (2007),

Poderíamos dizer que qualquer sujeito que tomasse a palavra radicalmente assentado em sua marca diferencial teria necessariamente que criar estilo, ou seja, intervenção no campo do saber. [...] o sujeito faz ruído no saber, quer dizer, intervém como diferença específica nesse saber que está tecido. (p. 82-83)

Poderíamos pensar, então, que produzir S_1 é produzir $S_1 \rightarrow S_2$, que por sua vez é esse estilo particular com que se dá a interferência de S_1 em S_2 . O que produz o discurso do analista, então, é o sujeito suportar o seu estilo. É isso que vimos Rayssa fazer. Ela imprimiu sua interferência na língua culta, os traços dos desenhos tinham suas marcas, e viabilizava que ela prosseguisse com o enredo de seu jogo.

Questionar a posição do pesquisador na oficina leva a considerar as diferentes maneiras de tomar o que é do sujeito neste espaço. Na situação de Antônio, a *eu-cracia* coloca uma divisão entre o que pode ser dito ou não. Na de Rayssa, se há erros, eles são parte da ficção criada pela menina. Disso, gostaríamos de salientar essa diferença: uma posição na qual há o que não se pode falar, e outra na qual falar é bom de todo jeito. E a pesquisa psicanalítica, situa-se na segunda delas. Em relação a isso, a aprendizagem por projeto, como se situaria? Na aprendizagem por projeto seria possível que falar, o que lhe ocorre, é bom de todo jeito? Ou há o que se pode e o que não se pode falar? Com relação a esse aspecto, aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica se aproximam ou divergem?

7. Pesquisa psicanalítica e saber; aprendizagem por projeto e conhecimento

Encontramos nos excertos de cenas da oficina, diferentes posições com relação ao que emerge do sujeito, escapando ao poder do mestre, ou aparecendo como estilo ao ficcionar. E, em relação a isso que aparece, no que diz respeito à cena de Antônio, houve uma tentativa de estabelecer uma fronteira entre o que se pode ou não falar. Usamos essa cena para delinear uma delimitação entre a posição da professora e a posição do pesquisador psicanalítico diante do que é falado/pensado pelo sujeito. Na posição da professora, encontramos uma *eu-cracia*, requerendo que o pensamento se tornasse regulável pelo sujeito. Na posição do pesquisador psicanalítico, ao contrário, reconhece-se o sujeito como efeito da relação entre significantes, ou seja, que seu pensamento é regulado por seu desejo. Relançamos a questão, mas agora sobre o projeto de aprendizagem. Em um projeto de aprendizagem, haveria uma delimitação entre o que se deve ou não falar?

Tomamos o livro *Aprendizes do futuro: as inovações já começaram* (FAGUNDES, SATO e MAÇADA, 1999), como fonte das diretrizes teóricas do que seria um projeto de aprendizagem. Neste livro, encontramos que “um projeto para aprender vai ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações nesse sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz.” (FAGUNDES, SATO e MAÇADA, 1999, p. 16). Se na aprendizagem por projeto o que está em jogo, o que é motor do projeto, são os conflitos do aluno, depreendemos que não haveria algo sobre o qual não poderia ser falado. Não encontramos no material pesquisado nenhum tipo de delimitação entre quais seriam bons conflitos para uma pesquisa e quais seriam os ruins. O mais importante, portanto, é que, o autor de um projeto possa trabalhar de uma questão que lhe é própria. Analogamente, parafrazeando *Hans* (FREUD, 2003[1909]), temos que, na aprendizagem por projeto, também vale que *se pensar é bom de todo jeito*. Nesse sentido, encontramos entre pesquisa psicanalítica e aprendizagem por projeto uma analogia. Ambos se situam tomando o que ocorre ao sujeito como bom. Com isso, podemos colocar de um lado, a posição do *não fala isso*, e de outro, contrapondo-se, ambos, pesquisa psicanalítica e projeto de aprendizagem. Até aqui, então, posição do pesquisador na pesquisa psicanalítica e na aprendizagem por projeto convergem. No entanto, há diferenças entre elas. Se considerarmos o que é feito com a

conflitiva, encontramos uma divergência. Na aprendizagem por projeto, parte-se de questões pertinentes ao sujeito, mas delas chega-se a um lugar bastante definido:

é a partir de seu conhecimento prévio, que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico – seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação. (FAGUNDES, SATO e MAÇADA, 1999, p. 16) [grifos nossos]

Levando em conta isso, tem-se que, na aprendizagem por projeto, o sujeito formula sua questão, de forma autoral, com o que lhe interessa, mas com uma finalidade específica: apropriar-se de conhecimento. Sabemos que a aprendizagem por projeto encontra seus subsídios teóricos em Piaget (FAGUNDES, SATO e MAÇADA, 1999). Então, ao mencionar *conhecimento* no campo da aprendizagem por projeto, é o *conhecimento* tal como ele é entendido em Piaget. Zélia Ramozzi-Chiarottino (1988) é bastante precisa ao explicar como Piaget o entende:

O que significa “conhecimento”? [...] Para ele, o termo “conhecer” tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (experienciado). (...) Conhecer não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto de conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações.
(p. 3)

O que encontramos é que no viés piagetiano, considera-se o sistema de relações com o qual se pode conhecer, um sistema de relações que é a “bagagem”, aquilo com o qual um pesquisador já podia contar para lidar com sua vivência. Isso aponta para um reconhecimento de que o sujeito tem desde antes sua estrutura, que é com ela que pode conduzir uma investigação. Também coloca o conhecimento na perspectiva de não ser unívoco, uma vez que depende de um *a priori* particular. No entanto, há um objetivo dado nesse processo: organizar, estruturar e explicar. Em outra passagem, Ramozzi-Chiarottino (1988) segue esclarecendo a respeito do conhecimento em Piaget:

Uma pessoa pode passar a vida nas montanhas e desconhecer o relevo da Terra, ignorando, pois o conceito de “montanha”. A humanidade atravessou alguns milênios sem perceber a relação entre Vida e calor do sol; conhecer algo a respeito do calor solar seria inserir o calor sentido na pele num sistema de relações – para notá-lo como condição de existência da Vida. (...) não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina “assimilação”
Para o ser humano, o ato de sugar é o primeiro ato significador e é, também, a primeira assimilação (p. 3 e 4)

Notável que inclua a ação, que se parte do sugar, do sentir o calor. Também é interessante que à sua maneira, a perspectiva piagetiana também inclui a serendipidade: pode-se passar anos sem perceber determinada relação, até que “a mente preparada do pesquisador” a inclua num sistema de relações. Destaco também que, em afinidade com a serendipidade, que algo seja incluído na estrutura pré-existente também não é um ato deliberado, é algo que ocorre à revelia da vontade do sujeito (seja o sujeito epistêmico de Piaget ou o sujeito dividido lacaniano). Mas destaco o “para notá-lo como condição...” da citação acima. O *para* denota um objetivo, uma finalidade, no caso, finalidade de encontrar relações. Se considerarmos isso, a aprendizagem por projeto inclui aspectos da pesquisa psicanalítica – o reconhecimento de uma estrutura *a priori*, a serendipidade –, mas distingue-se no que diz respeito à finalidade. Podemos afirmar que na aprendizagem por projeto se trata de estabelecer relações com o sentido de passar de menos conhecimento a mais conhecimento.

Alana programou um jogo em seu computador, mas diferentemente do jogo de Rayssa, o de Alana não tinha personagens “humanos”, era feito de formas geométricas que se movimentavam pela tela. o Amarelo – um círculo amarelo – era comandado pelo jogador, e o desafio era chegar ileso a um determinado ponto da tela, sem chocar-se contra a Bola – como ela chamou um dos obstáculos por que tinha que passar o Amarelo. Alana me diz que queria que o Amarelo retornasse a um determinado ponto da tela a cada vez que se chocasse com algum obstáculo. Digo que para isso teria que usar um comando no script. Ela diz: “Ah, então cadê o comando de voltar?” Ela pediu um comando que não existia no ambiente de programação que utilizávamos. Disse-lhe que não existia. Alana perguntou-me que comando usar. Mostrei um comando que explorava as coordenadas cartesianas da tela. Com dois valores ela poderia determinar um ponto específico da tela. Ela passou a experimentar o comando. Usou valores desproporcionais em um primeiro momento. Ao que lhe disse para tentar um valor menor. Experimentou mais alguns valores, até que descobriu uma proporção entre o quanto aumentava ou diminuía o número no script e o quanto o ponto era determinado mais à direita ou mais acima. A seguir ela usou o mesmo comando para programar a movimentação do Amarelo. Perguntei sobre como ela teve a idéia do jogo. Alana me disse “eu queria ver se eu

conseguia fazer tipo o Jogo mais difícil do mundo²³ no Squeak”. Insisti: “Mas e por que queria ver se conseguia fazer o Jogo mais difícil do mundo?”. Alana explicou: “Tive a idéia porque às vezes eu tenho vontade de jogar esse jogo na escola, só que não pode, não deixam, daí eu peguei e comecei a fazer”. Perguntei como ela começou a jogar esse jogo; “meus primos descobriram e aí eu comecei a tentar”, ela me disse. “E tu quis fazer esse jogo, e como é que tu aprendeste?”; “Olhando as aulas com bastante atenção!”; “E só olhando as aulas já aprendeu?”, “Não, eu ia mexendo também, eu ficava montando script²⁴ e via se dava certo”.

Alana não fica restrita ao instituído. Havia uma proibição na escola referente ao uso de jogos. No entanto, se era proibido que ela jogasse, era permitido que ela construísse o próprio jogo. Mas ao fazê-lo, Alana se depara com uma impossibilidade: não existia o comando que ela pensara em utilizar. Sobre isso, podemos analisar que ela encontrou uma falta. Lacan (2008[1968-1969]) diz que no real nada falta, que é o simbólico que delimita a falta no real. Tomando a anedota da biblioteca, é necessário o cadastro de livros para que se possa verificar que algum deles está faltando na estante. E Alana busca no código um comando inexistente, descobre que algo ali faltava. Essa descoberta só é possível por Alana de alguma maneira estar já apropriada das regras da linguagem que estava utilizando. Um *script* de programação é uma escrita, e, por isso, tem suas regras, sujeitando a elas também quem a utiliza. Diante disso, Alana segue, encontra uma alternativa que satisfaça ao menos provisoriamente o que se propunha a fazer.

Alana demonstrava ótimo domínio com relação às ferramentas que utilizou para construir o seu jogo. Ao se deparar com um novo comando, ela experimentou, fez relações entre os números que colocava no *script* e o efeito que isso tinha na movimentação do personagem. Tomamos essa passagem como um exemplo do que foi referido como conhecimento: organizar, estruturar e explicar a partir de sua experimentação. Destacamos também que ela aprendeu “mexendo”. Que em casa experimentava o ambiente, testava novos comandos, descobrindo possibilidades de programação. Ela tinha recursos já consolidados e os utilizava

²³ *Jogo mais difícil do mundo* é o nome de um jogo muito popular entre as crianças da escola. Disponível gratuitamente em <http://www.o-jogo-mais-dificil-do-mundo.com/>

²⁴ *Script* é palavra de origem inglesa, que no vocabulário da área da informática significa “conjunto de instruções para que uma função seja executada em determinado aplicativo” (HOUAISS, 2007).

para conhecer mais. Esse conhecer mais é o que entendemos distinguir a aprendizagem por projeto da pesquisa psicanalítica. Por isso ressaltamos aqui o caráter quantitativo do conhecer mais: há recursos – uma estrutura pré-existente – que é usada diante de um novo objeto de conhecimento. Adiante, estabelecemos o paralelo disso com relação ao que entendemos ser a proposta da psicanálise.

Lacan (2008[1968-1969]) faz um resgate do que ficou conhecido como Aposta de Pascal, uma argumentação racional que tenta mostrar que, sem saber se Deus existe ou não existe, mais vale acreditar que existe. O interessante é que não se trata de uma tentativa de argumentar a favor da existência de Deus, mas sim de calcular o que se poderia ganhar ou perder ao acreditar ou não em Deus. Pascal (1995) parte de duas possibilidades, que ele toma como complementares: ou Deus existe, ou não existe. Considera-se ainda que, caso Deus exista, seríamos, diante de sua infinitude, incapazes de conhecer não apenas o quê ele é, mas também se ele é. Isso nos impediria de tentar escolher a partir de um exercício de racionalidade que tentasse concluir se Deus existe ou não. O que decorre dessa impossibilidade é que a escolha entre viver concernido à doutrina religiosa, mantendo no horizonte o suposto paraíso pós-morte, ou viver tendo em vista a vida terrena, não passaria de uma aposta, uma escolha realizada sem que se possa supor o que está do outro lado. Diante da impossibilidade de uma argumentação visando à existência de Deus, Pascal (1995) tenta esclarecer as possibilidades de ganho e perda ao escolher acreditar ou não em Deus, e, com isso, calcular em qual opção a aposta seria mais vantajosa. O prêmio máximo dessa aposta é uma infinidade de vida infinitamente feliz (PASCAL, 1995). Por outro lado, o que se perde, aquilo que o apostador empenha para poder entrar no jogo, é sua vida finita. Se colocarmos frente a frente o que se aposta e o que se pode ganhar encontramos uma quantidade finita diante de uma infinita. Pascal vale-se do seguinte artifício de cálculo: qualquer quantidade, por maior que seja, somada ao infinito, não aumenta o infinito ($\infty+1=\infty$), ou seja, a quantidade finita, diante do infinito se torna irrelevante. E, com esse artifício, Pascal compara o que o apostador poderia vir a ganhar com o que certamente perderia ao apostar. No caso, o apostador estaria apostando algo irrelevante, um nada, sua vida finita em troca da chance de ganhar tudo, a infinidade de vida infinitamente feliz. Mas em qual alternativa apostar? O cenário do jogo permite quatro variações: 1) acreditar em Deus e Ele existir – apostador ganha o paraíso; 2) acreditar em Deus e Ele não existir – apostador não perde nada; 3) não acreditar em Deus e Ele não

existir – apostador não perde nada; 4) não acreditar em Deus e Ele existir – apostador é condenado ao inferno. Atentando às quatro variações, descobre-se que acreditar em Deus implicaria que o apostador, ou ganharia o prêmio, ou não perderia nada. Já no caso de não acreditar em Deus, o apostador, ou não perderia nada, ou iria para o inferno. Estando postas essas alternativas, a escolha passa a ser uma questão matemática: a aposta que minimiza a possibilidade de perda e maximiza a possibilidade de ganho, de acordo com o cenário montado por Pascal (1995), é a de que Deus existe e que nele se acredite.

Lacan (2008[1968-1969]) retoma a Aposta de Pascal, transpondo-a para a psicanálise. Para Pascal (1995), é impossível não participar do jogo: ou se acredita em Deus ou não se acredita, e todos estariam situados de um algum jeito em uma das duas alternativas. Já Lacan (2008[1968-1969]) considera que a participação no jogo só passa a ser inevitável depois que se é interrogado pela pergunta de Pascal – Deus existe ou não existe? –, ou seja “a partir do momento em que se autorizarem a ser Eu nesse discurso” (p. 117). Lacan (2008[1968-1969]), então, reposiciona a pergunta: “o que está verdadeiramente em jogo na aposta de Pascal é uma outra questão (...) – será que Eu existe ou Eu não existe?” (p. 117). Portanto, se para Pascal tratava-se de um futuro, de ganhar ou perder em outra vida, Lacan situa a aposta no presente, o que se ganha ou se perde no presente. E, Lacan, ao ler Pascal, atenta a uma sutileza: Pascal diz que o apostador perderia um nada. O artigo *um* positiva o nada, faz dele alguma coisa, ou seja, com o *um* incluído talvez despretensiosamente por Pascal, o nada deixa de ser nada. E isso, que o apostador tem a perder, na versão lacaniana da aposta, é o *a*. Nela, o apostador deve escolher entre o *eu* e o *a*, entre o Eu e o sujeito (\$).

Uma aposta no *eu*, recai no mito do *eu falo*. Se o *eu* começa a falar, tropeça, gagueja, e aí já não é mais esse *eu* falando, ele escapa. Quem enuncia isso que é enunciado sem querer, sem que se saiba quem enunciou? Lacan (2008[1968-1969]) diz que o discurso psicanalítico “se coloca nesse lugar em que o sujeito pensante percebe desde logo que só pode se reconhecer como efeito da linguagem” (p. 157). Ou seja, se falamos o que não sabemos, é porque estamos na condição de efeito – e não de causa. O *eu*, do mítico *eu falo*, já é efeito, e por isso não poderia dominar a fala. Mas efeito de quê? E o que é isso que não sabemos? Essas duas perguntas norteiam o que vem a seguir.

A psicanálise faz sua aposta na falta, a partir da qual o sujeito é efeito. É por estar entre, na relação em que um significante o representa frente a outro significante ($S_1 \rightarrow S_2$) que não é possível ao sujeito circunscrever-se em seu significante, uma vez que não há um significante específico que lhe seja seu. Se o que é mais próprio a um significante é que ele é diferente de todos os demais, o que temos é que ele encontra o que tem de seu nos outros, sendo impossível circunscrever-se em si mesmo. Mas o mítico *eu falo* faz essa tentativa, tenta ser causa de sua fala, manter-se reduzido ao S_1 , mas na verdade ele é efeito de $S_1 \rightarrow S_2$, e essa verdade, basta que se faça funcionar a linguagem, para que ela se mostre, ou, usando o verbo escolhido por Lacan (2008[1968-1969]), fale:

Eu, a verdade, falo, mas não a fiz dizer, por exemplo: Eu, a verdade, falo para me dizer como verdade, nem para lhes dizer a verdade. O fato dela falar não significa que ela diga a verdade. É a verdade, e ela fala. Quanto ao que ela diz, vocês é que têm de se haver com isso. (p. 169)

A verdade fala, mas ao falar, ela não fala a verdade. É essa a maneira de Lacan novamente colocar o destaque no dizer, não no dito, pois é no dizer que se pode encontrar a verdade falando.

As históricas com quem Freud aprendeu psicanálise tinham essa verdade no corpo, um corpo em que a verdade falava. Tentavam que o corpo lhe obedecesse, mas não conseguiam por inteiro, pois sintomas – estranhos ao *eu (falo)* – com um saber no qual elas não se reconheciam interpunham-se entre o que queriam fazer com o corpo e o que de fato acontecia com ele.

Recorro à fórmula que Lacan (2008[1968-1969]) apresenta Em *O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro*, que escreve de maneira precisa como se articula esse saber do qual não sabemos com a verdade.

$$\frac{\textit{saber}}{\textit{verdade} - \textit{saber}} = \frac{\textit{verdade}}{\textit{saber}} = \textit{verdade com o saber a mais}$$

O denominador do lado esquerdo da fórmula nos diz que há uma verdade da qual o saber está subtraído, ou nas palavras de Lacan (2008[1968-1969]), “há em algum lugar uma verdade que não se sabe” (p. 195). Se levamos em conta o numerador do mesmo lado da fórmula, é possível dizer que há um saber sobre a verdade da qual não se sabe, ou seja, que se sabe que a verdade tem em si algo do qual é impossível saber. Trata-se da posição da doura ignorância. Essa é a

verdade sobre o saber – a relação do meio na fórmula. E saber que há esse impossível (a verdade) é um saber a mais que se pode obter dessa relação $\frac{\text{verdade}}{\text{saber}}$, ou seja, a verdade com um saber a mais, à direita da fórmula. É com o saber a mais, o clarão, que podemos rir do ato falho, quem goza nesse caso é o sujeito. Dessa maneira, no que diz respeito à aposta da psicanálise, no sujeito, encontramos saber simultaneamente como não saber e como saber a mais, em que se sabe a mais por saber que há uma verdade da qual não se sabe.

Destacamos disso que há uma mudança qualitativa nessa aposta que faz a psicanálise. Se a proposta da aprendizagem por projeto vai do menos conhecimento ao mais conhecimento, a da psicanálise, em vez de *menos saber a mais saber*, vai do saber de si (a posição do *eu falo*) à verdade (o impossível de saber) com um saber a mais. E, por esse ponto, há uma divergência no que diz respeito à aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica.

Retomando a cena em que Antônio não conseguia avançar com seus desenhos. Algo ali o paralisava, ele estava em uma proposta de aprendizagem por projeto, mas ainda assim, não conseguia avançar em seu projeto. Em um *après-coup*, podemos nos perguntar se seria viável a ele essa proposta. A aprendizagem por projeto tem na experimentação – e por isso, no erro – um motor do trabalho. Mas como fazer quando o erro é justamente o que paralisa o trabalho. Se considerarmos isso, podemos questionar se, no caso de Antônio, a “bagagem” com que chega à oficina lhe seria útil. Claro que muitas variáveis poderiam estar participando dessa situação que de alguma maneira culminava com Antônio não conseguindo desenhar. E se nossa proposta fosse uma construção do caso Antônio, teríamos que nos deter mais detalhadamente, analisando inclusive aspectos que nos escapavam, como uma possível entrevista com os pais do menino, por exemplo. Mas nossa análise pergunta sobre equivalências e diferenças entre as duas metodologias, e deparar-nos com um menino que simplesmente não consegue desenhar ainda que esteja em um contexto de aprendizagem por projeto faz com que nossa atenção se detenha aí um pouco mais. Algo não funcionava nessa situação. O que seria? Mas o trabalho estaria de fato emperrado? Do ponto de vista da aprendizagem por projeto, sim. Ele não estava conseguindo construir conhecimento. E, se não havia construção possível no que diz respeito ao conhecimento, adiantaria insistir na mesma metodologia? O que estamos especulando é que se não estava funcionando, seria

necessário conceber uma mudança qualitativa, de nada adiantaria mais do mesmo. Mas a aprendizagem por projeto concebe um estado apenas, o sujeito do conhecimento, interagindo, agindo, e construindo relações. Se não for isso, está emperrado o processo. E do ponto de vista da psicanálise, diante dessa mesma situação, poderíamos dizer que não funcionava? A psicanálise propõe uma mudança qualitativa. Entendemos que aí está uma diferença importante. Se o sujeito não está tal qual a pesquisa psicanalítica propõe – nem todas as crianças têm o brilhantismo de *Hans* – ainda assim, não se pode afirmar que não esteja ocorrendo um trabalho. O que o matema nos ensina é justamente que as coisas giram. E, se giram, concebe-se que não necessariamente se estará no discurso psicanalítico para que um trabalho importante seja realizado. O que temos então é que bem ou mal, Antônio falava, e, portanto, era um sujeito da linguagem. Isso já coloca, desde a perspectiva da psicanálise, uma possibilidade de trabalho.

Talvez esse seja o ponto em que se mostrou mais insustentável a ocupar simultaneamente a posição da aprendizagem por projeto e da pesquisa psicanalítica.

8. CONCLUSÃO

No início deste escrito, lançamos uma questão a respeito de duas práticas metodológicas de campos distintos, uma da psicanálise, e outra da educação. Nossa proposta partiu de pontos que entendíamos como convergentes entre elas, e disso sintetizamos uma pergunta sobre como estariam relacionadas, se seriam homólogas ou análogas. Essa pergunta já tem um viés. Já coloca as duas reunidas de alguma maneira. E, por isso, em nosso escrito, abordamos esse aspecto. Primeiramente, na introdução, com uma retomada da história deste pesquisador, que de alguma forma leva até essa pergunta. Depois com um capítulo que situava pontos de cada uma das metodologias, os quais nos faziam partir da suposição de que seria possível perguntar sobre uma relação entre elas. Entendemos que uma possível resposta à nossa questão, sobre os pontos convergente, divergentes, e se seriam uma homologia ou uma analogia, já foi construída ao longo do trabalho. Que há pontos divergentes, já sabemos. E, por isso não é homologia. Encontramos em Lacan que “Dizer homologia é dizer, justamente, que a relação entre eles não é de analogia. Trata-se com efeito da mesma coisa. Trata-se do mesmo tecido.” (2008[1968-1969], p. 44). Tratar-se da mesma coisa, significa que tenham a mesma estrutura e função. Triska²⁵ usa uma interessante metáfora para explicar essa diferença: ao dizer que o imposto de renda é a mordida do leão, podemos estudar o leão para entender mais de imposto de renda? Se a resposta for sim, trata-se de homologia, se forma não, de analogia. Lacan encontra uma homologia entre o mais-de-gozar e a mais valia de Marx. Nesse caso, então, seria possível entender melhor o funcionamento de um para chegar a um melhor entendimento do outro. O que está em questão aqui é que se for uma homologia, ambos têm a mesma estrutura e a mesma função. Ao passo que a analogia seria servir como metáfora. A mordida do leão é grande, a do imposto de renda também. Nesse aspecto, e não em todos, se parecem.

Retomando nossa análise. Encontramos aspectos comuns a ambas as metodologias, a aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica. E, para situá-los, primeiramente, fizemos uma abordagem teórica sobre os pontos em que se aproximavam. Encontramos que ambas propõe 1) um processo que reconhece o

²⁵ Comunicação oral ocorrida em 2011 durante o curso de extensão Modelos, esquemas e grafos, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

sujeito na medida em que se entende que ele já pensava desde antes. 2) que o pesquisador não delibera sobre o que pensa ou lhe faz questão. 3) que a questão inicial, os desdobramentos da pesquisa, bem como seu ponto final não podem ser estabelecidos a priori e tampouco por outro que não o próprio pesquisador. 4) que ambas comportam um ficcionar em seu processo. 5) que as duas contam com uma posição terceira que lhes serve como alteridade. Até aí, o que temos é uma convergência entre elas.

Buscamos no recorte às cenas da oficina aquelas que trouxessem elementos para pensar ambas as metodologias. E para isso, primeiramente valemos-nos da posição da professora frente a uma fala de um dos alunos. Essa posição serviu-nos como um ponto externo frente ao qual pudemos reunir com um aspecto comum a pesquisa psicanalítica e a aprendizagem por projeto em um conjunto. A atitude da professora de reprimir a fala de um aluno serviu como um elemento frente ao qual aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica se contrapunham, podemos dizer que ambas permitem que se possa falar o que ocorrer. Na cena em que Rayssa programa um jogo em que a personagem perdera-se dos pais, encontramos pistas que nos mostram que a possibilidade de trabalho a partir de uma proposta de aprendizagem por projeto pode incluir o que faz parte de uma pesquisa psicanalítica. Rayssa constrói uma ficção com seu jogo, um enredo que ela escolheu ao inspirar-se no trabalho de uma colega. Sua construção, que do ponto de vista da língua formal, continha erros, desde a pesquisa psicanalítica e da aprendizagem por projetos estava irrepreensível. Irrepreensível por quê? Justamente porque por essas duas metodologias, não se trata de repreender, mas de que o sujeito possa imprimir um estilo (na perspectiva da psicanálise), ou estabelecer relações e com isso aumentar o conhecimento (desde a perspectiva da aprendizagem por projeto). A cena de Alana traz uma situação em que novamente se mostram compatíveis as duas metodologias. Nela, Alana consegue encontrar um meio de fazer algo com o que desejava. Desejava fazer uso de jogos no computador, mas isso era proibido na escola. Diante disso, ela programa o seu próprio jogo. E, ao tentar fazê-lo, encontra-se com uma falta, no código de programação, ela buscava algo que não estava ali. Podemos dizer que a falta foi estabelecida a partir de um simbólico, ou seja, é por estar já com algum recurso simbólico no que diz respeito ao uso da programação que ela pôde deparar-se com o que ali faltava. Alana, ao aprender um novo recurso da programação,

experimentava, tentava, e com isso estabelecia as relações necessárias ao conhecimento.

No entanto, a continuação da cena de Antônio, em que ele não consegue avançar em seu trabalho coloca em questão se a situação não requereria uma mudança. Se o trabalho daquela maneira não estava sendo possível, o que poderia ser feito? Mas, será que o trabalho não estava sendo possível? Depende da perspectiva. E aí aparece a diferença entre aprendizagem por projeto e pesquisa psicanalítica. Pela primeira metodologia, podemos afirmar que não estava sendo possível. A pesquisa estava atravancada, ele paralisava por conta da não perfeição de seu trabalho. E, se a metodologia de aprendizagem por projeto visa a mais conhecimento, como seria possível ampliá-lo nessa situação? Por outro lado, se considerarmos o prisma da pesquisa psicanalítica, não podemos afirmar que não estava funcionando. O sujeito estava falando. Se não era uma pergunta “que queres?” é apenas porque os giros no matema dos discursos não ocorreram. E, na perspectiva da psicanálise, considera-se que o trabalho está acontecendo ainda que o sujeito esteja em outro discurso que não o discurso da psicanálise. Isso, no que diz respeito à prática de nossa pesquisa, coloca em evidência um ponto de divergência entre as duas maneiras de trabalhar. Ou seja, não se trata de homologia, não encontramos em todos os pontos pesquisados a mesma estrutura e a mesma função. A proposta de aprendizagem por projeto propõe que o pesquisador, agindo no mundo, possa estabelecer relações, e com isso organizar, estruturar e explicar aquilo com que interage. Isso coloca a proposta na perspectiva do conhecimento. Há uma finalidade de que o pesquisador possa ir de menos conhecimento a mais conhecimento. Ou seja, entendemos que há aí uma proposta que visa à ampliação no sentido quantitativo dos recursos do pesquisador. E nesse aspecto, distingue-se da pesquisa psicanalítica. O que a psicanálise propõe é que se introduza um saber não sabido. Portanto, um saber a mais. *Um saber a mais*, e não *saber a mais*. Na pesquisa psicanalítica, não se trata de acrescentar uma quantidade de saber, mas de um saber qualitativamente diferente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 43, 2003. p. 15-45.
- ALLOUCH, J. **Letra a letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- AUDI, R. **Dicionário de filosofia de Cambridge**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- CALLIGARIS, C. "Estória de um engano". **Correio da APPOA**, Porto Alegre, v. 151, p. 10-23, outubro 2006. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/correio/correio151.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- CAON, J. L. Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes. **Reflexão e crítica**, Porto Alegre, 10, 1997. 105-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- CAON, J. L. **Nascimento, formação e cultivo da identidade de aprendente**. [S.l.]. 2002. Texto não publicado.
- CAON, J. L. O nascimento do pesquisador psicanalítico e a pesquisa psicanalítica do psicopatológico, s/d. Texto não publicado.
- D'AGORD, M. As estruturas do discurso: o uso do esquema L em psicopatologia. **Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath**, 6, maio 2009. 87-100.
- DARMON, M. **Ensayos sobre la topología lacaniana**. Buenos Aires: Letraviva, 2008.
- EIDELSZTEIN, A. **Las estructuras clínicas a partir de Lacan Volume I**. Buenos Aires: Letraviva, 2008.
- FAGUNDES, L.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do Futuro**: as inovações já começaram. [S.l.]: Secretaria de Educação à Distância, MEC, MCT, Governo Federal, 1999. 95 p. Disponível em: <<http://escola2000.net/futura/textos-proinfo/livro03-Lea%20Fagundes%20et%20alii.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2011.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: estética - literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3, 2009[1969]. p. 264-298.
- FREUD, S. A psicanálise silvestre. In: FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. [S.l.]: [s.n.], 1910[1909].

FREUD, S. **Análise terminável e interminável**. [S.l.]: [s.n.], 1937. Versão digital.

FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: FREUD, S. **Duas histórias clínicas ("o pequeno Hans" e o "Homem dos ratos")**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. X, 1996[1909]. p. 13-136.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996[1914]. p. 285-288.

FREUD, S. Analisis de la fobia de un niño de cinco años. In: FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires: El Ateneu, v. 2, 2003[1909]. p. 1366-1440.

GILSON, J. P. **La topologie de Lacan: une articulation de la cure psychoanalytique**. Montreal: Editions Balzac, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JOYCE, J. **Ulisses**. Tradução de Antonio Houaiss. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LACAN, J. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985[1964].

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992[1969-1970].

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998[1953]. p. 238-324.

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento da psicose. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998[1957-1958]. p. 537-590.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998[1966]. p. 869-892.

LACAN, J. **O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. [S.l.]: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002[1958-1959]. Edição não comercial.

LACAN, J. **O seminário, livro 9: a identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2003[1961-1962]. Publicação não-comercial.

LACAN, J. **O seminário, livro 20: mais ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003[1972-1973].

LACAN, J. Televisão. In: LACAN, J. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003[1973]. p. 508-543. ISBN 978-85-7110-751-9.

LACAN, J. **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005[1962-1963].

LACAN, J. O mito individual do neurótico. In: LACAN, J. **O mito individual do neurótico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008[1952]. p. 11-44.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008[1968-1969].

LACAN, J. **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009[1971]. ISBN 978-85-378-0103-1.

LACAN, J. **Estou falando com as paredes.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011[1971-1972].

LACAN, J. **Je parle aux murs.** Paris: Ed. Du Seuil, 2011[1971-1972].

LEC/UFRGS. **Estudos de experiências educacionais: projetos de aprendizagem.** [S.l.]. s/d. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/estudoDeCasoRS_3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Campinas: Papirus, 1989.

MAGNO, M. D. **Ad sorores quator:** seminário 1978. Rio de Janeiro: NovaMente, 2007. ISBN 978-85-87727-20-6.

PASCAL, B. **Pensées and other writings.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988. 94 p. ISBN 8512623500.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio; ou, Da educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995[1762].

TRISKA, V. H. C. Ensaios psicanalíticos. **Retrato do pesquisador psicanalítico?**, 2011. Disponível em: <<http://vhtriskaensaios.blogspot.com/2011/04/retrato-do-pesquisador-psicanalitico.html#comment-form>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

VERHAEGHE, P. From impossibility to inability: Lacan's theory on the four discourses. **The Letter. Lacanian Perspectives on Psychoanalysis**, Dublin, v. 3, p. 91-108, 1995. Disponível em: <<http://www.psychanalysis.ugent.be/pages/nl/artikels/artikels%20Paul%20Verhaeghe/From%20Impossibility%20to%20Inability.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.