

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

A produção de sentido nas histórias ... matemáticas

Jane Fischer Barros

Porto Alegre

2004

JANE FISCHER BARROS

A produção de sentido nas histórias ... matemáticas

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

Orientadora:

Prof^a Dr^a Margareth Schäffer

Porto Alegre

2004

À minha mãe Rosa Fischer

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigada

À professora doutora Margareth Schäffer, minha orientadora para além desta dissertação, por estar junto comigo escavando meus caminhos e minhas direções.

Aos professores, doutores membros da Banca Examinadora, pela participação e importantes contribuições para minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela seriedade e pela qualidade de seus professores.

À Capes, pela bolsa de estudos.

À Escola de Ensino Fundamental Alceu Wamosy – direção, professores e alunos – , onde pude contar com toda a abertura e disposição para a realização da pesquisa. Espero, com esta dissertação, contribuir para a continuidade da melhoria do ensino, sempre defendida e procurada por essa escola.

A todos os meus familiares, pela torcida e, especialmente, a minha mãe Rosa Fischer, a quem dedico este trabalho, por tudo. Mas é por tudo mesmo. Desde sua autoridade materna, por ter me incentivado a chegar até aqui (e ainda ir além), seu abraço fraterno que me impulsiona em todas as horas, até sua co-orientação mais que afetiva. Muito, muito obrigada mesmo.

Ao Fernando, por estar ao meu lado, sempre. Espero retribuir todo esse carinho, assim como aprender ainda muito mais contigo. Te amo.

Aos meus amigos, principalmente Suzana e Helena, que participaram ativamente na construção desta pesquisa, até mesmo antes de minha entrada no mestrado, ajudando, incentivando e aplaudindo.

Este é o momento de eu agradecer e, mais ainda, de aplaudir a todos vocês.

É próprio da travessia o ato de continuar passando, isso implica a impossibilidade de chegada definitiva em algum lugar.

(Schäffer, 2002, p. 159)

RESUMO

A dissertação problematiza a questão da dificuldade na aprendizagem das matemáticas a partir do ponto de vista subjetivo do aluno. Têm-se como hipótese que as dificuldades apresentam-se devido à impossibilidade de construção de sentido para as matemáticas, mais especificamente, para as histórias matemáticas (mais conhecidas como problemas matemáticos). Objetiva-se, neste estudo, analisar as narrações de sujeitos em idade escolar, sobre histórias matemáticas, e relacioná-las com a dificuldade de produção de sentido na história do próprio sujeito. O aprofundamento teórico da pesquisa foi realizado a partir da Psicanálise freudo-lacanianiana. Foram estudadas as produções psicanalíticas que têm incidido sobre os processos de subjetivação na educação escolar, assim como as reflexões sobre o sujeito na contemporaneidade. A partir desse referencial, os principais conceitos estudados foram: sujeito, sentido e história. A investigação empírica realizou-se em três etapas: análise de dois casos clínicos de crianças encaminhadas pela escola com algum problema na aprendizagem, observações em sala de aula (2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental) e análise de cartas e entrevistas feitas individualmente com crianças das salas observadas (num total de 23 alunos). Constatou-se, primeiramente, que um estudo feito a partir do ensino da matemática pode – e deve – ser utilizado para uma discussão bem mais ampla a respeito da educação hoje. A produção de sentido na sociedade atual depara-se com uma série de complexas questões, presentes na transmissão de saberes pelo Outro (encarnado, por exemplo, pela família e pela escola), as quais repercutem profundamente na vida do sujeito, tanto no que se refere à versão que ele fará de sua própria história, quanto para a relação que irá estabelecer com o ensino-aprendizagem em geral e, especificamente, com as chamadas “histórias matemáticas”.

Palavras-chave: sujeito, sentido, história, matemática, Psicanálise.

ABSTRACT

This dissertation discusses learning difficulties in mathematics, from the subjective perspective of the student. The hypothesis is that the difficulties are caused by the impossibility of constructing meaning in mathematics, particularly in mathematical stories (commonly known as mathematical problems). The aim is to analyze school-age subjects' narratives about mathematical stories, and relate these narratives to the difficulty in producing meaning in the subject's own history. The theoretical basis for the research was Freudian-Lacanian Psychoanalysis. The psychoanalytical production dealing with the process of subjectivation in school education, as well as reflections about the subject in contemporaneity were studied. Using these references, the main concepts studied were: subject, meaning and history. The empirical investigation was carried out in three stages: analysis of two clinical cases of children with some type of learning difficulties referred by the school, classroom observation (2nd, 3rd and 4th years of primary school) and analysis of letters and interviews made individually with children from the classrooms observed (23 pupils in total). We have found, firstly, that a study on the teaching of mathematics can – and should – be used as a starting point for a broader discussion about education. The production of meaning in today's society is faced with a series of complex issues present in the transmission of knowledge by the Other (embodied, for instance, by family and school), which have profound effects in the subject's life, regarding both the version that he/she will make of his/her own history, and the relationship he/she will establish with education-learning in general and, specifically, with the so-called “mathematical stories”.

Key words: subject, meaning, history, Mathematics, Psychoanalysis.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
1. INTRODUÇÃO	6
2. APRESENTAÇÃO	9
2.1 Da pesquisa	9
2.2 Da minha história: a trajetória das escolhas	11
3. A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	18
3.1 Os problemas e seus desafios	18
3.2 Objetivos e hipóteses	21
4. DISCUSSÃO CONCEITUAL: SUJEITO, SENTIDO E HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA PSICANALÍTICO	25
4.1 SUJEITO	27
4.1.1 Sujeitos “à” contemporaneidade	27
4.1.2 O ato de educar na contemporaneidade	38
4.2 SENTIDO	48
4.2.1 O conceito de representação em Freud	48
4.2.2 Catástrofe e trauma: irrepresentáveis?	50
4.2.3 Sentido em Lacan	52
4.2.4 Possibilidades de produção de sentido e comunicabilidade	53
4.3 HISTÓRIA	57
4.3.1 A narração do sujeito sobre a versão de sua história	57
4.3.2 A memória afirma que um futuro terá um passado	60
4.3.3 Os três tempos de possibilidades enunciativas	62
4.3.4 A questão do ato: entre o particular e o universal	66
5. METODOLOGIA	75
5.1 A metodologia em processo	75
5.1.1 Deslocamentos do eixo da dissertação	75
5.1.2 A “metodologia em processo”	76
5.2 Procedimentos para a coleta de dados	78

6. ANÁLISE DOS DADOS	81
6.1 Primeiro tempo: instante de ver	81
6.2 Segundo tempo: momento para compreender	89
6.3 Terceiro tempo: tempo (ou pressa) de concluir	92
6.4 Considerações finais	115
7. ENCAMINHAMENTOS	118
8. BIBLIOGRAFIA	122

1. INTRODUÇÃO

Por que é tão comum ouvir que as pessoas “odeiam” matemática? O que, na matemática, é tão odiado? A busca da resposta a essa pergunta, feita inúmeras vezes e de diferentes formas por pesquisadores dos mais variados campos de saber, como veremos a seguir, quase sempre gira em torno da busca das causas do acontecimento: afinal, por que ocorre tão freqüentemente essa dificuldade no ensino e na aprendizagem da matemática? Por que essa disciplina ou área do conhecimento aparece sempre entre aquelas que oferecem maiores entraves não só para crianças, mas também para jovens e adultos em situação escolar? A matemática é difícil? O que, na matemática, é mais difícil?

Odiar matemática e ter dificuldade com números, cálculos e “contas” são fatos que aparecem, nesta dissertação – e também nas mais diversas experiências do cotidiano, conforme inúmeros relatos de sujeitos de todo o tipo de condição social, econômica ou geracional –, como realidades estreitamente associadas entre si. Sem entrar na discussão a respeito da existência de diferenças cognitivas entre as pessoas ou de modalidades específicas de inteligência, o fato é que a matemática permanece já por longo tempo em destaque como o “horror dos estudantes”, os quais levam esse pavor para além do âmbito estritamente escolar e acadêmico. Tanto isso é verdade que, atualmente, só para reforçar com mais um exemplo, a matemática passa a ser utilizada, na prática, como recurso eliminatório dos concorrentes nos mais diferenciados tipos de concursos, provas e seleções.

A proposta aqui não é continuar a procura das causas, ou do *porquê* desses acontecimentos, mas, inicialmente, entender *como* está se passando o ensino e a aprendizagem da matemática nas escolas. Para tanto, foi utilizada como parte empírica desta pesquisa a observação em salas de aula de séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha delimitada das séries teve a intenção de observar os primeiros contatos dos sujeitos com a matemática escolar, na pretensão de investigar, nessa situação tão peculiar, elementos relativos ao que se poderia denominar de um mínimo de “influência externa” com relação ao fato mencionado. Certamente, é difícil (ou mesmo impossível) separar aquilo que é próprio do sujeito e aquilo que lhe ocorre na interação com o meio. Se a criança escuta, por exemplo, de seus pais, que eles têm horror à matemática, qual será o significado constituído por ela a respeito de tal disciplina ou campo de conhecimento? Não se defende aqui nenhuma espécie de determinismo, mas sim a decisiva participação do Outro/outro nas construções e significações construídas pelo sujeito.

Para discutir esse tema, e com base nas indagações e observações até aqui feitas, escolho como embasamento teórico da dissertação a Psicanálise (especificamente a freudo-lacaniana), justamente porque entendo que a teoria psicanalítica defende, de um modo muito específico e extremamente produtivo, para sustentar uma pesquisa como esta que ora apresento, a idéia de que há uma efetiva e constante participação dos outros na formação da subjetividade dos sujeitos. Os outros são, no caso aqui considerado, os pais, professores e colegas, os quais exercem suas diferentes funções, inclusive a de encarnar o Outro, aquele que representa a linguagem, a cultura e seus signos e valores, participando, constantemente, da produção de significações e sentidos para a sociedade e seus sujeitos.

Que tipos de signos e valores são transmitidos hoje? Como está sendo feita a produção de sentidos na contemporaneidade? Essas perguntas, tão amplas e complexas, serão permanentemente relacionadas neste trabalho com o ensino da matemática, pelo fato de este fazer parte das transmissões da cultura, da educação, dentro e fora da escola. A finalidade da dissertação, portanto, é esta: relacionar a produção de sentidos hoje, tendo como ponto de partida a transmissão do ensino da matemática no Ensino Fundamental.

Para tanto, apresento, no Capítulo 2, minha trajetória de estudos, a fim de demarcar a escolha de investigação, que ocorreu de certa forma mesmo antes da entrada no Mestrado. No Capítulo 3, faço a delimitação do problema de pesquisa, apresentando os objetivos e as hipóteses. O Capítulo 4 demarca o início das discussões, apresentando os principais conceitos – sujeito, sentido e história – a serem trabalhados na análise dos dados, a partir do referencial psicanalítico. No Capítulo 5, assinalo o processo da metodologia e da coleta dos dados para, no Capítulo 6, concluir a pesquisa com a análise dos materiais coletados, procurando relacionar o que foi observado nas escolas, nos sujeitos, com o que é discutido teoricamente sobre o tema, dentro do recorte de análise escolhido e delimitado para esta dissertação. Para finalizar, faço algumas considerações, no Capítulo 7, com o intuito de sugerir um encaminhamento para maiores reflexões a partir deste tema que, imagino, tenha acontecido nesta dissertação como uma tentativa de pensar a rica relação entre história cultural e pessoal, produção de sentidos na cultura e práticas cotidianas escolares de ensino da matemática .

2. APRESENTAÇÃO

2.1 Da pesquisa

O tema desta pesquisa, em termos bem amplos, são as dificuldades no que se refere à produção de sentido, na aprendizagem em crianças de idade escolar. Mais especificamente, trata-se das dificuldades dos alunos com os problemas matemáticos – ou, como são denominados mais recentemente, com os desafios matemáticos¹.

Ora, a partir do trabalho com meus pacientes da clínica psicopedagógica, também pude observar o quanto as histórias matemáticas, em vários casos, eram um verdadeiro problema para as crianças na sua vida escolar. Em síntese, poderia dizer que tais histórias apareciam para esses pacientes como *sem sentido*. *Sem sentido* inicialmente significava *sem nexos* com as situações cotidianas vivenciadas pelas crianças. No âmbito específico desta dissertação, *sem sentido* passa a significar uma falta de busca – pelas crianças – do sentido e, até mesmo, da interpretação do texto das histórias matemáticas, limitando-se à busca do simples cálculo que o problema pede. Lembro aqui, a propósito dos *sentidos* que podemos atribuir àquilo que aprendemos na escola (ou em outras situações), o primeiro episódio da mini-série *Cidade dos Homens*, produzida pela Rede Globo e veiculada em outubro de 2002, onde o personagem Acerola, morador de uma favela na cidade do Rio de Janeiro, imagina e conta de sua maneira os acontecimentos da História: as conquistas de Napoleão Bonaparte são

¹ Penso que a nomenclatura “histórias matemáticas”, como eu sempre as nomeei, seria a mais oportuna. Mais adiante será explicado o porquê desta opção.

narradas através da imagem de tiroteios, ações de traficantes de drogas, etc. Como conclui Valéria Leonço, no caderno “ZH Escola”, do jornal *Zero Hora* (edição de 21/10/2002):

Na tentativa de trazer o seu próprio cotidiano para a sala de aula, o personagem Acerola, da série Cidade dos Homens, deu um exemplo magistral do quanto precisamos trabalhar, de forma prioritária, os conceitos presentes sobre determinada idéia, para, na seqüência, trazer à tona os conteúdos. Ou seja, o quanto nós, professores, precisamos tornar nossas aulas significativas (p.2).

Concordando em parte com o discurso da professora, penso que o *sem sentido* vivido pelas crianças pode ter outras explicações, ou seja, essa questão pode ser objeto de outro tipo de problematização. Estando inserida no campo da Psicologia e da Psicanálise, mais especificamente, envolvida com o atendimento clínico de crianças, procuro justamente conduzir minha investigação pela vertente psicanalítica.

É importante salientar, em primeiro lugar, que a utilização do referencial psicanalítico, para a análise do problema escolhido, é uma das escolhas teóricas possíveis, o que certamente permitirá uma leitura específica da questão. Muitas outras interpretações e análises do mesmo material empírico podem ser feitas e poderão ser igualmente relevantes, dependendo dos objetivos aos quais nos propomos. “O conhecimento é sempre parcial, uma vez que é produzido a partir de um recorte, isto é, a partir de uma determinada matriz de apreensão” (Minerbo, 1999, p.30)

Em segundo lugar, é preciso que fique claro: utilizar o aporte da Psicanálise significará para mim pressupor a necessidade de uma análise que contemplará histórias singulares de sujeitos individuais e, ao mesmo tempo, sua inserção no social. A constituição da subjetividade de cada criança está relacionada a aspectos

simultaneamente individuais e culturais. A Psicanálise, ao contrário de outras perspectivas teóricas, não tem como objetivo uma análise focal (de uma única situação da história do sujeito), mas sim faz-se ampla, mergulhando na história social, cultural, familiar, econômica dos sujeitos, nas mais diversas possibilidades de entrelaçamento dessas instâncias, visíveis naquela situação específica tratada.

Esta pesquisa, assim, trata da relação existente entre a dificuldade de aprendizagem em crianças – no que se refere ao entendimento que têm das histórias matemáticas – e elementos diversos pertinentes à própria história daquelas mesmas crianças. Estou levantando a hipótese geral de que ambas as histórias – as histórias matemáticas e as histórias dos sujeitos – mantêm uma importante relação, no que se refere ao *sem sentido* para as crianças. Haveria um *sem sentido* que atravessa tanto as vidas de meninos e meninas como aquelas simples histórias matemáticas com as quais eles se defrontam no cotidiano escolar. Como já referi, essa é uma hipótese que fui construindo ao longo de três anos (desde o ano de 2000), no atendimento realizado com crianças encaminhadas à clínica por possuírem alguma dificuldade na escola.

Exponho a seguir um pouco de minha trajetória acadêmica, na qual o tema desta pesquisa foi surgindo, sendo definido e redefinido e, atualmente, delimitado. Esta história começa desde o momento da escolha que fiz de cursar Psicologia.

2.2 Da minha história: a trajetória das escolhas

Desde o início da minha formação acadêmica, em 1997, interessava-me a área de Psicologia Escolar, porque esta me permitiria lidar com crianças, com sujeitos em

processo de constituição de sua subjetividade e, também, porque me permitiria estar em contato direto com o amplo complexo escolar (aí incluídos o ambiente físico, geográfico, econômico, os agentes – professores, diretores, psicólogos, orientadores educacionais, funcionários, entre outros), indispensável na construção subjetiva da criança e de suas relações com a vida, com as diferentes experiências de “aprender”.

Assim, já no início do segundo semestre de formação, inseri-me num grupo de pesquisa em psicologia, com crianças em idade escolar.² A partir do quarto semestre, iniciei meu percurso dentro da Faculdade de Educação como bolsista de Iniciação Científica (IC)³. Durante os três anos como bolsista de IC, realizei três etapas da pesquisa em que me envolvi. O conjunto dessas pesquisas visava investigar a produção – na escola, na clínica e na cultura⁴ – de problemas de aprendizagem em crianças e adolescentes encaminhados a atendimento especializado em clínica psicológica e/ou aos CAEs⁵. No sétimo e oitavo semestres, fiz o estágio de Psicologia Escolar – na época,

² Pesquisa do departamento de Psicologia do Desenvolvimento, no Instituto de Psicologia da UFRGS. Meu trabalho era realizar uma aplicação de questionários e testes de aptidões intelectuais em crianças com idade escolar, dentro da escola

³ De 1998/2 a 2001/2 fui bolsista PIBIC/CNPq da Professora Doutora, orientadora de Mestrado, Margareth Schäffer.

⁴ Na primeira etapa da pesquisa analisou-se como é caracterizado o problema de aprendizagem, a partir de literatura especializada. Encontrou-se o uso abundante de expressões relacionadas à negação: *desordens, distúrbios, déficit de atenção, inadequações*. Ou, então, um problema situado em relação a uma norma escolar e social de sucesso de aprendizagem (comportamental). Na segunda etapa, procurou-se delimitar as denominações de “problema de aprendizagem” nos protocolos de encaminhamentos para especialistas, feito pela escola, particularmente, pelos professores. A forma negativa e/ou comportamental do problema – centrado no aluno – se confirmam também nesta etapa. A terceira etapa objetivou responder à pergunta sobre a clínica (psicológica e psicopedagógica): Como a clínica trabalha com esse sujeito marcado pelo não (não aprende) da escola e dos pais? Foram investigadas as versões do professor, da criança e do especialista. A partir destes questionamentos, surgiu a quarta etapa – da qual já não participei como bolsista – cuja principal pergunta foi: como essa criança que passou por atendimentos especializados se conta, se narra na escola? E, a partir disso, como ela é vista e contada na perspectiva dos outros? Mesmo não participando mais como bolsista, é importante registrar que esse projeto foi definitivo para a definição do tema para a dissertação.

⁵ CAE é a sigla para denominar o Centro de Assistência ao Educando na Escola. Atualmente, tal denominação não é mais válida, já que os CAEs, em todo o Estado do RGS, foram integrados a outro setor (NASCA: Núcleo de atenção à saúde da criança e do adolescente em idade escolar)

também estava envolvida com a pesquisa de IC – com ênfase na área psicopedagógica⁶, ou seja, também relacionado com crianças encaminhadas para especialistas – no caso, para mim – principalmente “diagnosticadas” pelos professores, como “portadoras” de algum problema na sua aprendizagem.

Pensando sobre essas práticas, lembro que tanto os tópicos mencionados pelas crianças como os questionamentos feitos pelos professores no decorrer da investigação de Mestrado coincidiram em muito com aquilo que vi, anotei e estudei, não só em meu primeiro contato com as escolas, como em meu estágio e também durante a realização da pesquisa de Iniciação Científica. Cito alguns exemplos. Em minha primeira experiência de pesquisa, dentro da escola, ao pedir aos professores para escolherem aleatoriamente alguns de seus alunos para participarem das entrevistas, eu recebia os chamados “alunos-problema”, dos quais se dizia, na escola: *“Acho que isso vai ser bom para ele”*; *“Ela realmente precisa de uma psicóloga”*; *“Esse aluno tem problemas em casa”*. Já no estágio de escolar, ao entrevistar pais ou professores, as queixas eram as mesmas: *“Ele é muito agressivo”*; *“Ela é muito quieta, apática, não faz nada”*; *“Ele não tem raciocínio lógico”*; *“O pai dele bebe”*. Todas as queixas demonstravam uma insuportabilidade em relação a essa gama de dificuldades e, por que não dizer?, em relação às inúmeras diferenças que ali eram expostas. O psicólogo é visto como um especialista que vai tratar daquilo que não está sendo possível “controlar” dentro da escola. Cabe acrescentar que, geralmente, todos os problemas ali narrados centravam-se no aluno e na sua estrutura cognitiva, afetiva e familiar. Perguntava-me e ainda me pergunto: qual a implicação da escola nesses problemas e nessas dificuldades que os sujeitos enfrentam em suas passagens pelos bancos escolares?

⁶ O estágio curricular foi realizado na Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. O atendimento era individual, com a criança. Obviamente, havia momentos de entrevistas com os pais e professores. Assim como visitas às escolas.

No atendimento com as crianças, muitos outros questionamentos surgiram para mim. Aquela menina ou aquele menino tinham (ou têm) mesmo algum problema? Esse problema é escolar? O que querem dessa criança? Ou melhor, o que desejam dessa criança? Qual o lugar que ela está ocupando tanto na família, como na escola? Quando os professores vinham me perguntar se o tratamento estava dando algum resultado; ou, então, quando os pais vinham me avisar que o filho continuava o mesmo ou pior que antes, em casa e na escola, me perguntava: a demanda é de quem? A quem mesmo eu estava atendendo?

Certamente, essas perguntas apareciam em mim pelo fascínio e identificação com a teoria psicanalítica, e ainda, principalmente, por já estar estudando e discutindo teoricamente tais questões nas investigações realizadas na Faculdade de Educação, como bolsista de iniciação científica.

Muitas perguntas resultaram desse trabalho de pesquisa, as quais – entre outras razões – me impulsionaram para a realização desta dissertação de Mestrado. São perguntas que, por vezes, salientam mais questões individuais e subjetivas, como por exemplo: o que as crianças falam a respeito da sua denominação de “não aprendiz”? O que pensam disso? Ou, então, perguntas que envolvem uma questão mais ampla, social: como essas crianças que “não aprendem” são vistas e tratadas, dentro da escola, dentro da clínica e no espaço cultural e social mais amplo?

Em relação a tais perguntas, penso que a questão principal a salientar é a importância da escola como um dos primeiros espaços sociais da criança. A criança está

se constituindo, está se inserindo em uma cultura. Como ela se constitui a partir dessa negação externa de sua aprendizagem? Se o significante *escola* faz surgir o significante *criança*, como nos lembra Jerusalinsky (1998), qual é o lugar desse sujeito? Qual o lugar/não-lugar que essas crianças ocupam na escola? Então, será que essa “tal de educação regular não é uma máquina de excluir diferentes?” (Kupfer, 1997, p. 53)

A insuportabilidade das diferenças e dos excessos é retomada aqui para mostrar que a escola reflete, de certa forma, o que mostra a cultura atualmente: parece haver um padrão “correto” de ser sujeito; aqueles que não se encaixam neste padrão ou o excedem ou são, simplesmente, diferentes, parecem ficar de fora e como tal devem ser nomeados e submetidos a algum processo de normalização. O avanço da tecnologia, por exemplo, faz com que haja uma exigência de rapidez. O aluno lento é um excesso de demora; um sujeito insuportável, um sujeito com o qual não se tem o que fazer, a não ser encaminhá-lo a um especialista. Dessa forma, o aluno passa, realmente, a ter um lugar – o de doente.

Assim, podemos nos perguntar se não há a efetiva produção social de não-aprendizagem, cujo resultado é uma indiferenciação entre a necessidade real de um tratamento e o que seja a insuportabilidade da instituição de lidar com as diferenças. Como afirma Zornig,

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

Tendo sido feita a identificação do problema, há certamente a possibilidade de diferentes encaminhamentos. De um modo geral, dois direcionamentos básicos orientam a busca de solução. O primeiro diz respeito à possibilidade de tratamento das crianças dentro da própria escola, o que pouco ocorre – para isso, teríamos que discutir a desautorização de saberes pela qual o professor passa hoje⁷, o que não é assunto para este trabalho⁸. O segundo direcionamento é o de encaminhar as crianças para a clínica, e esse parece ser efetivamente o procedimento mais recorrente, conforme vimos nas várias pesquisas já mencionadas aqui. Trata-se de uma constatação: as crianças são encaminhadas à clínica. Há uma forte demanda. Cabe perguntar: o que acontece, então? Ou melhor: como a clínica trabalha com esse sujeito marcado pelo *não* (o “não aprende”) da escola?

À clínica cabe dar sustentação à criança para que esta faça a travessia do *aluno-não* para o *aluno-sim*. Na minha visão, a Psicanálise pode contribuir para produzir alguns deslocamentos nessa travessia; para efetivamente realizar uma escuta individual e especializada do sujeito em questão e não somente dos discursos que surgem a respeito dele. O atendimento não pode ser visto como uma questão meramente ortopédica. A travessia exposta anteriormente diz respeito ao processo pelo qual a criança deveria passar, no sentido de ultrapassar a condição de alguém que é depositado em um lugar, para a condição de alguém que ocupa um lugar. Ao invés de ser somente contada (a partir de discursos de outros), a criança passa a se contar, a narrar a sua própria história.

⁷ Há uma dupla desautorização: o professor é desautorizado pela penetração, na escola, de diversos especialistas (médicos, psicólogos, neurologistas) e, também, pelo lugar (não-lugar?) que este ocupa junto ao social. Se formos desenvolver mais essa situação, perceberemos que a dupla desautorização diz respeito à queda da autoridade do mestre, em diversos níveis – profissional, salarial e, principalmente, simbólico –, na sociedade tal qual hoje ela se configura.

⁸ Essa é uma discussão importante a ser feita, mas aprendi ao longo do mestrado que no trabalho de escrita de uma dissertação é necessário fazer escolhas, assim como muitos cortes de assuntos a serem debatidos. No caso desta dissertação, a escolha incidiu sobre o ponto de vista das crianças.

É importante deixar claro que, neste trabalho, a direção da análise se fará a respeito da perspectiva da criança em relação aos seus saberes, no caso, especificamente a respeito da matemática, não tendo ela passado, necessariamente, por algum atendimento especializado. A questão é analisar como ela se narra, ou seja, como a criança conta sua história em relação à sua aprendizagem, de modo especial, em relação à aprendizagem da matemática. Com certeza, essa narrativa da criança perpassará outras experiências suas com a aprendizagem, não necessariamente relacionadas com a matemática. Esse desdobramento da análise justifica-se pelo referencial tomado na dissertação: o ponto de vista psicanalítico.

No que diz respeito à Psicanálise, interessam-me as produções que têm incidido sobre os processos de subjetivação na educação escolar, assim como as reflexões sobre o sujeito na contemporaneidade. Sendo assim, percebo que as relações entre Psicanálise e Educação estão claras para esse trabalho e, a partir disso, faço a seguir a explicitação do problema central da dissertação.

3. A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

3.1 Os problemas e seus desafios

Para definir meu problema de pesquisa, em primeiro lugar, procurei centrar-me nos sentidos da ação de “contar”, de “narrar” – pois considerava que isso se constituiria o aspecto central de meu trabalho.

A palavra “contar”, como tantas outras, é polissêmica, como salientado em Barros e Schäffer (2000). Ou seja, existe o sentido de contar como referido a narrar (contar uma história), e o sentido de contar que se usa na matemática (contar números). No caso do texto citado, a discussão versava sobre o fato de o aluno ser, para a escola, não mais do que um número, alguém que muitas vezes “não se conta”, alguém que, por isso, é falado pelos outros. Duas palavras permaneceram então na minha memória: *história e matemática*.

A palavra *história* não era novidade, já que a proposta da continuidade da pesquisa, da qual fui bolsista de Iniciação Científica, versava sobre esse tema: já tínhamos investigado sobre como a literatura, como os professores e como a clínica contavam a história dessas crianças com problemas de aprendizagem. A partir de tais trabalhos, optamos por analisar como o próprio sujeito narrava, então, essa sua história.

A novidade, portanto, está na inclusão da matemática dentro dos meus interesses. Na realidade, a matemática faz parte da minha história, assim como da

história de todos os estudantes. No entanto, no meu caso, a matemática me deixou marcas das quais tenho muito boas lembranças, tanto que até hoje percebo o quanto esse “bem-estar” em relação a esse campo de conhecimento faz parte de mim, repercute no meu cotidiano, no meu prazer de saber. Sempre gostei de matemática. Da matemática do raciocínio lógico e não da “decoreba”⁹. A maioria dos meus colegas tinha verdadeiro pavor dessa disciplina. As maiores dificuldades das turmas pelas quais passei eram relativas às questões do ensino da matemática. Sabemos pelas informações que circulam cotidianamente nas escolas, nas famílias, na mídia – e em muitas investigações, avaliações, acadêmicas ou governamentais – que essa situação se repete nas escolas, em nossos dias, sem que haja profundas alterações. Por quê? Sempre me fiz essa pergunta: Por que o pavor, se para mim a matemática era absolutamente fascinante? Por que a dificuldade, se eu tinha facilidade?

“É esperado que as pessoas não gostem de matemática”, afirma a professora de matemática Maria Alice Gravina no caderno “ZHEscola”. do jornal *Zero Hora* (nº 15, 10 jun. 2002, p.5). Neste mesmo caderno, em uma edição anterior, outra professora escreve a respeito do que ela chama o *tormento dos estudantes*: a matemática. A solução que é dada, em geral, é a mudança nos currículos do curso de licenciatura, a fim de que a matemática e suas regras e fórmulas passem a *adquirir sentido* para os alunos.

Tais soluções sempre apontadas parecem não responder a outras questões, mais práticas, ao mesmo tempo mais profundas: Como seria essa mudança nos currículos? O que exatamente seria mais importante mudar? O que seria exatamente uma matemática

⁹ Gíria utilizada no cotidiano escolar. Significa “decorar”, “saber de cor” a matéria, repetir até gravar, sem interessar o nível de entendimento que temos daquilo que decoramos.

“sem sentido” e uma, “com sentido”? Esta última pergunta foi a que permaneceu para mim e foi a que suscitou o início desta pesquisa.

No estágio de Psicologia Escolar, durante os atendimentos, constatei que a matemática, ou melhor, as histórias matemáticas não faziam o menor sentido para aquelas crianças, encaminhadas para um atendimento especializado pela escola. No entanto, a escola mesmo não enfatizava, naquelas situações, a dificuldade na matemática. Situavam-se os obstáculos em outro lugar: esquecimento, lentidão, dificuldade de relacionamento, entre tantas outras qualificações da “criança-problema”.

Qual a relação entre a dificuldade em matemática e esses tantos outros problemas, explicitados como motivos para um encaminhamento especializado? Por que essa disciplina é colocada, pelas crianças, como a de maior dificuldade? A partir dessas interrogações, é possível formular, para esta pesquisa, o que se configura como questão central de investigação: **existe uma relação entre a dificuldade das crianças na produção de sentido nas histórias matemáticas e a dificuldade das mesmas no seu processo de subjetivação?**

3.2 Objetivos e hipóteses

A pergunta destacada anteriormente caracteriza-se como uma síntese de discussões a respeito da delimitação do problema desta pesquisa, a qual relaciona, ou melhor, inter-relaciona histórias: desde a história matemática, como uma prática cotidiana em sala de aula, até a história da constituição da criança como sujeito, passando pela história de aprendizagem dessa mesma criança. Além disso, penso que estará em questão também a história mais ampla, no sentido da história social, política e cultural de um País, de um determinado tempo, e todas as implicações que isso tem nas histórias individuais e na prática pedagógica escolar. Ou seja, as grandes dificuldades e impasses que experimentamos num tempo de comunicação, política e economia globais, na sociedade de mercado contemporânea, certamente não se separam daquilo que nos constitui, em relação a nossos sonhos, a nossas vidas cotidianas, a nossos modos de aprender, de ser e de estar neste mundo.

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a relação entre a dificuldade das crianças de darem sentido à matemática e a dificuldade delas em seu processo de subjetivação, procurando destacar as inter-relações entre essas duas ordens de história. O embasamento teórico justifica essa inter-relação de histórias, como já referi anteriormente. Para a Psicanálise, não se analisa uma parte do sujeito, mas sim, o sujeito em um sentido mais amplo, o sujeito desde antes de seu nascimento, o sujeito em formação, em relação com o outro, desde o início, desde as primeiras trocas que realiza, enfim, o sujeito na sua condição de pessoa em múltiplas relações com o mundo, com a linguagem, com a cultura, com todas as formas de aprender, de ser, de estar-no-mundo. Ou seja, no âmbito desta pesquisa, teremos como hipótese a afirmação de que pode

haver uma importante relação entre as dificuldades da criança em entender uma história matemática e as dificuldades que tem ao narrar sua própria história. E esta relação situa-se na impossibilidade, cada vez maior nos dias de hoje, de se produzir sentido – e de sustentá-los – nas histórias, seja das aprendizagens ou nas aprendizagens, seja nas relações sociais.

Saliento que esta pesquisa não fará um estudo de caso, ou seja, não tratará de uma situação particular, mas sim se dedicará a fazer uma discussão mais ampla a respeito das dificuldades em se contar e se entender as histórias (no caso, as histórias matemáticas e as histórias de subjetivação).

O **primeiro objetivo específico** é investigar, a partir da narração da criança, qual o lugar que tem a aprendizagem em sua história, escolar e familiar. Tem-se como **hipótese** que a criança, ao contar a história matemática, ou melhor, ao narrar seu entendimento a respeito do problema matemático a ela exposto, também fala a respeito da sua história individual, ou seja, mostra uma ligação particular em relação à aprendizagem em geral e em relação ao seu processo de subjetivação que está para além da aprendizagem escolar. Junto com isso, também, supomos que se pode observar, através da fala da criança, qual a posição na qual os outros – pais, professores, especialistas – colocam essa criança, o lugar da aprendizagem e o entendimento de suas histórias.

O **segundo objetivo específico** é analisar como essas crianças “pensam” a matemática. A **hipótese** a ser destacada é que as crianças encontram uma grande dificuldade em compreender as histórias matemáticas, pois somente conseguem pensar nessa disciplina através de números, como uma resolução numérica, e não como uma

resposta feita de palavras, como algo que pode expressar uma resposta *com sentido*. O problema central não está na questão numérica da matemática, mas no *sentido*¹⁰ atribuído a essa questão numérica.

Neste momento, é necessário deixar claro que a análise, tanto do lugar da aprendizagem da matemática, assim como das estratégias das crianças de pensar a matemática, será feita a partir do referencial da Psicanálise. Essa opção significa, obviamente, uma delimitação não só teórica mas empírica, da situação colocada. A discussão será feita dentro desse recorte, sem deixar, no entanto, de considerar a existência de singularidades na prática escolar, como, por exemplo, os currículos das escolas, a formação dos professores, assim como as particularidades de cada família, entre outras. Todos esses aspectos são levados em conta, pois fazem parte das histórias contadas, apesar de não serem exaustivamente trabalhados aqui. Quero dizer com isso que a opção de análise a partir da Psicanálise não se dissocia, em nenhum momento, dessas outras correlações; no entanto, tais correlações não serão o eixo desta dissertação

Na próxima seção discuto mais especificamente o tema ao qual essa dissertação se propõe. O movimento metodológico delimitou-se pelo seguinte percurso: estudo teórico – iniciando com a exposição dos principais conceitos norteadores desta pesquisa e um posterior inter-relacionamento entre eles; levantamento de dados – composto por observações em sala de aula e entrevistas individuais com os alunos; e o retorno à discussão teórica, para expor mais complexamente a problematização e a discussão conceitual, a partir dos dados coletados.

¹⁰ Produção de sentido que se opera no sistema de notação matemática e sua relação com a língua materna, que não é o mesmo, mas se utiliza das palavras da língua materna. E é nessa decodificação que a relação se complica. Aliás, parece que a relação não é estabelecida dentro de sala de aula, o que impossibilita ao aluno elaborar associações e respostas “com sentido”, para além do sentido numérico das histórias matemáticas.

4. DISCUSSÃO CONCEITUAL

SUJEITO, SENTIDO E HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA PSICANALÍTICO

É importante iniciar esta discussão partindo da historicização dos conceitos centrais que organizam a pesquisa, qual seja; *A produção de sentido nas histórias...matemáticas*. Os conceitos norteadores são **sujeito**, **sentido** e **história**. Eles se inter-relacionam dentro da perspectiva deste trabalho a partir do aporte psicanalítico. Nesta seção, a proposta é a realização de uma investigação conceitual, com o objetivo de delimitar, com maior rigor, os conceitos organizadores desta pesquisa. É importante deixar claro que a separação desses três conceitos é de caráter estritamente didático.

Assim, a noção de **sujeito** que será desenvolvida baseia-se na teoria psicanalítica freudo-lacanianana, qual seja, a noção de sujeito do inconsciente. A intenção é, então, apresentar a constituição do sujeito segundo a concepção psicanalítica. Relacionado ao conceito anterior, o conceito de **sentido**, também encontra-se permeado pela mesma teoria através do conceito de **representação**, desde os textos iniciais de Freud¹¹ até os escritos de muitos teóricos contemporâneos¹². A questão da **representação** para a Psicanálise está atrelada à discussão de sua dimensão da temporalidade histórica, uma vez que o sentido de uma experiência se dá *après coup*, ou seja ao ser representada, comunicada, narrada. Isso mostra a importância, também, da conceitualização da noção de **história**, para o contexto desta dissertação.

¹¹ Por exemplo, desde o *Projeto* (1896), até textos que serão citados no decorrer deste item.

¹² Apresentarei os principais teóricos ao longo da discussão deste capítulo

Sujeito, sentido e história são os conceitos organizadores desta pesquisa, os quais se relacionam entre si e “coabitam”, a partir do referencial central da Psicanálise. Inicialmente, será feita uma tentativa de apresentar esses conceitos separadamente para, num segundo momento, relacioná-los a partir dos objetivos deste trabalho, relacionados à discussão das dificuldades dos sujeitos na sua aprendizagem, especificamente da matemática, assim como a dificuldade dos mesmos de contarem sua própria história. Tudo isso, por certo, será relacionado à imensa dificuldade que todos nós enfrentamos de “dar sentido” (à vida, às “coisas”, a nós mesmos) nos tempos de hoje.

4.1 SUJEITO

4.1.1 Sujeitos “à” contemporaneidade

Falar em sujeito, nesta pesquisa é, baseando-se na Psicanálise, falar na constituição do sujeito. Como já referi anteriormente, tal constituição ocorre mesmo antes do nascimento, através da linguagem parental, a qual inclui desejos, expectativas, perspectivas, influenciadas pelos ideais familiares e sociais (relacionando, com isso, o campo do imaginário e do simbólico), e continua após o nascimento, com a criança se deparando com esses desejos e expectativas, nas relações sociais em que está imersa.

Como escreve o psicanalista Joel Birman “o sujeito em Psicanálise pressupõe a cultura para a sua constituição, sendo a cultura como ordem simbólica a condição de possibilidade do sujeito” (Birman, 1994, p. 167). Antes de se constituir como sujeito propriamente dito, o ser é sexual, pulsional. Isso quer dizer que ele está à mercê da movimentação de seus desejos, de suas pulsões. Há uma desorganização que precisa de uma orientação. Freud, no texto *As pulsões e seus destinos* (de 1915), afirma que a pulsão apresenta uma ambigüidade, pois ela se encontra entre o biológico (somático) e o psíquico, entre a ordem da natureza e a ordem da linguagem. Assim, pode-se concluir que o ser da pulsão representa a passagem para a ordem simbólica. Essa passagem, necessariamente, precisa da presença do Outro.

A pulsão possui dois pólos; o primeiro é o pólo energético, o pólo do caos, da desordem. Esse pólo, na medida em que fundamentado somente no Princípio do Prazer, tem como “objetivo” a descarga total de energia. Se o sujeito vivesse apenas a partir desse pólo pulsional, seu destino seria imediatamente a morte, pela descarga total de

energia, pelo atingimento pleno do estado de nirvana. Já o segundo pólo tem como função dar destino às pulsões, ou seja, regular sua força e ordená-las simbolicamente.

Essa ordenação pode ser chamada, também, de significação, ou seja, trata-se de uma inscrição como representação através do Outro. O Outro oferece objetos de satisfação (nomeia-os), e estes serão objeto de desejo para o ser, de modo que assim ele vai se constituindo como sujeito desejante. Em outras palavras: o sujeito é movido por uma falta¹³, e é a partir do Outro, a partir da ordem simbólica, que ele vai se constituir como desejante. Esse é o início da subjetivação. Vorcaro (1999) nos expõe com muita clareza em seu texto:

O circuito – o vai e vem que constitui o alvo da pulsão, sai da zona erógena para ir buscar algo que, a cada vez, responde no Outro. Portanto, a incidência da linguagem no ser pode ser localizada como produção de um movimento: que emana do ser em direção ao alvo, só preenchendo sua função ao retornar ao sujeito e não mais ao ser. É o que define o movimento pulsional que representa, em si mesmo, a parte da morte no ser vivo, que é chamado, pela linguagem, à subjetivação. (p. 57)

A subjetivação, então, inicia-se a partir da relação do ser (bebê) com a ordem simbólica representada pelo Outro materno. Em outras palavras, isso quer dizer que o bebê insere-se na ordem simbólica a partir da linguagem, como foi dito anteriormente.

Nos cuidados maternantes, o agente da linguagem traça uma cartografia, mapeando – ao percorrer, distinguir, organizar e historiar – o organismo e seus orifícios. Nessa composição de um tecido significante, o corpo do ser é lidibinizado: o gozo do fluxo vital é, assim, subtraído ao ser vivo, na necessária submissão ao esquadramento da linguagem, que faz, deste ser, um sujeito. (Vorcaro, 1999, p. 57)

É importante deixar claro que esta passagem do ser a sujeito só é percebida *a posteriori*. Não se tem como apontar o aparecimento do sujeito. Ou ele está quase chegando, ou já terá chegado. “Portanto, enquanto parece eternamente suspenso no futuro do pretérito, Lacan, ainda assim, nos oferece a perspectiva de uma subjetivação

¹³ Falta aqui é entendida não como uma incompletude, a qual possa vir a ser preenchida, mas como uma incessante produção de movimento de busca, de desejo.

da causa em um momento lógico específico, porém cronologicamente incalculável”. (Fink, 1998, p. 88). É o chamado terceiro tempo lógico que encontramos na teorização de Lacan: o momento de concluir. Esse assunto será melhor abordado no capítulo sobre o conceito de *História*.

Não há tempo originário nem um sujeito na origem, mas sim, há um retorno nomeado, a partir do Outro. A inscrição é feita no retorno a partir do Outro. O ser lança a linha – usando a metáfora de um pescador – para fisgar o significante no campo do Outro; no retorno do significante há a inscrição: nesse *après coup*, ocorre a produção de sentido feita pelo sujeito, concomitantemente à subjetivação, que implica a passagem do ser ao sujeito. Para o movimento inicial acontecer, deve existir a demanda do Outro (mãe), que afirma, acredita, deseja que essa criatura possa vir a ser um sujeito que lance a linha. Está dada assim a condição da subjetivação.

O ser bebê vem a se estruturar sujeito a partir da sua relação com a linguagem intermediada pelo Outro materno. Sobre isso pode-se dizer que as duas operações constituintes do sujeito, “ou seja, operações que classificam o sujeito em sua dependência significativa ao lugar do Outro” (Vorcaro, 1999, p. 23) são a alienação e a separação. A alienação é o lugar prévio do sujeito como efeito da linguagem; por exemplo, as expectativas dos pais desde antes do nascimento da criança (baseadas em seu narcisismo, assim como em ideais sociais). No entanto, se ficasse somente assim, o lugar dessa criança seria de um significante petrificado, em que o sujeito praticamente desapareceria (ou nem surgiria?). Contudo, não se pode deixar de salientar que esse movimento é condição de possibilidade para a constituição do sujeito. Da alienação parte-se para a separação. E é nessa passagem entre alienação e separação, ou seja,

nesse entre-lugares, que a criança se depara com a falta também no Outro, quando percebe uma hiância entre o que é o desejo materno e o que a mãe diz. Neste ponto de falta o sujeito se constitui, pois é na falta que há a separação e se permite assim a função da fala.

Lacan explica essa questão quando fala sobre o Estádio do Espelho, em que há de início uma alienação, ou seja, uma fusão entre a imagem da mãe e do bebê, para, posteriormente, ocorrer a separação, ou melhor dizendo, a diferenciação entre dois sujeitos. Os movimentos que ocorrem nesse processo são a condição de possibilidade do trançamento entre os registros do Real-Imaginário-Simbólico e, com isso, da subjetivação. Vorcaro (1999) explita os movimentos e as incidências entre um registro no outro, num total de sete movimentos (a posição inicial – zero -, mais 6 movimentos).

Há a posição zero, em que ocorre uma superposição real do organismo do bebê à posição simbólica investida imaginariamente pelo Outro materno, produzindo uma regularidade de alternância entre tensão (da descarga orgânica no bebê) e o apaziguamento (pela resposta do agente materno, com a introdução da fala, da linguagem, do sentido). O primeiro momento, então, é o de dar significado para o biológico. Mas quando há um corte do real (orgânico) no simbólico, há uma descontinuidade. Esse momento é o da incidência do real na matriz simbólica. Para superar essa descontinuidade, o bebê deve ir à procura do retorno da satisfação, à procura do objeto. Os objetos oferecidos demarcam a diferença entre o gozo esperado (mas já impossível) e o gozo obtido. Nesse momento, a criança imagina que, se a mãe tem o poder de cortar o seu gozo absoluto, ela sabe sobre o seu gozo. Este segundo momento é o de incidência do imaginário no real. A falta real no simbólico é recoberta

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

Vorcaro (1999) junta os sete movimentos em dois grandes blocos:

No primeiro (os quatro primeiros tempos), a criança simboliza metonimicamente a função significante, alocando-se no reconhecimento de que poderia responder do lugar em que se supõe esperada, como objeto do desejo de um outro – reconhecendo-se como falo; no segundo (os três últimos tempos), a criança simboliza a função significante metaforicamente, remetendo-se, como sujeito, à significação do falo. (p. 64)

E conclui:

Trata-se do funcionamento que se instaura a partir da função imaginária do falo, que irá promover a operação metafórica do Nome-do-pai, permitindo ao sujeito evocar a significação do falo. Dessa forma, o sujeito carrega a causa que o fende: o significante, que lhe permite inscrição pela perda, que só existe depois que essa simbolização lhe indica o lugar. (p. 63)

Essa simbolização, que indica o lugar do sujeito, encontra-se na ordem simbólica, a qual faz parte da cultura; ora, o sujeito, para se constituir, necessariamente, deve submeter-se de alguma forma à cultura. A relação do sujeito com a cultura foi discutida por Freud primeiramente em *Totem e tabu*. Este texto relata a origem do estabelecimento de leis e proibições (ou seja, trata da origem da cultura). A questão principal debatida por Freud é a proibição do incesto. Para Freud, o incesto seria uma tentativa de encontrar a completude, a perfeição. Os irmãos querem tomar o lugar do

pai, possuidor de todas as mulheres. O pai é morto. O pai, assim, é o detentor do Gozo Absoluto, está ocupando o lugar da completude, do Outro (Henckel e Geiger, 1993). Esse lugar é impossível, pois seria o da descarga total, o do princípio de nirvana, ou seja, um lugar que, necessariamente, leva à morte. O irmão que se atrevesse a tomar o lugar do pai (gozo absoluto), seria morto (descarga total) (Birman, 1994). A lei estabelecida, então, é a de deixar o lugar do pai vazio. De acordo com Birman,

Seria esse vazio que possibilitaria a constituição dos interditos fundamentais da ordem humana, em que a figura da morte seria o operador primordial, pois impõe um limite absoluto para a onipotência originária, possibilitando a constituição da linguagem e da ordem social. (Birman, 1994, p. 137).

O sujeito sempre será um ser faltante e, assim, um ser desejante. Ele deseja ocupar o lugar do pai, mas isso se torna impossível, seria a própria morte. O sujeito, então, procurará sempre uma tentativa de completude, e é essa busca que está na origem paranóica do conhecimento, por exemplo. Com isso, está apelando ao Outro. É o Outro que oferece objetos de satisfação para o sujeito desejar e se constituir. Isso faz com que o sujeito estabeleça uma relação de dívida com o Outro.

O sujeito se depara com sua falta e se constitui como “sujeito desejante em busca de seus ideais” (Henckel e Geiger, 1993, p. 41). Essas ideias são oferecidos pelo Outro, pela cultura. Assim, os sujeitos têm a possibilidade de compartilharem dos mesmos valores, estabelecendo laços sociais fundamentais para sua vida. Pode-se dizer, então, que essa dívida simbólica estabelecida entre o sujeito faltante e o Outro (que oferece objetos de satisfação) é estruturante de um social. “A dívida simbólica é a condição de possibilidade para o sistema de trocas entre os sujeitos e para a demanda de reconhecimento que marca estruturalmente qualquer sujeito” (Birman, 1994, p. 167).

Essa dívida mostra ao sujeito que ele está devendo algo ao Outro e que ele é um ser faltante (sempre). Essa dívida, constitutiva da cultura, também mostra leis, regras e limites impostos aos sujeitos, e que devem ser cumpridos. A imposição de um limite também pode ser chamada de violência¹⁴, já que tira a possibilidade de o sujeito ter o gozo absoluto, de ser totalmente livre, de ser “completo” – eterna busca, nunca alcançável.

A cultura é fruto da violência simbólica, ou seja, “na raiz da cultura há um crime, o que nos torna já de saída, cúmplices deste crime” (Fleig, 1993, p. 59). Desejamos matar o pai, mas não podemos ocupar esse lugar; estabelecemos, então, regras e limites, assumindo um pacto simbólico – isso configura o social. Os sujeitos, a partir daí estão identificados entre si, não como iguais, mas semelhantes, cúmplices de um mesmo desejo.

A identidade subjetiva se forma dentro do grupo, do social, cuja identidade sociocultural tem origem e se mantém pelo narcisismo das pequenas diferenças. Ou seja, conforme Costa (1994), “na diferença está a matriz da identidade” (p. 146). Os sujeitos se agrupam para, dentro desses grupos, terem a possibilidade de perceber em que eles são diferentes; é dessa forma que constroem a própria identidade, a singularidade que é somente sua. Birman (1994) completa que a singularidade rompe com a regularidade da lei, mas, também, considera a própria lei “como o campo que é pressuposto para indicar a irrupção do que é único” (p. 152). Com isso, pode-se concluir que não é possível separar o singular do universal (regular); nem o indivíduo do social.

¹⁴ É uma violência pois corta a possibilidade de total liberdade do sujeito. Mas é uma violência necessária, já que possibilita a convivência do sujeito em sociedade. Chama-se violência simbólica, a qual, como posteriormente será visto, impede a violência real. Esta é a base da diferenciação entre a agressividade dos sujeitos (pulsional e necessária) e a agressão (violência real e desnecessária).

A constituição do ser como sujeito desejante depende da cultura, das proibições, dos deveres, das leis. Há uma lei, um contrato que dá direito a uma identidade compatível com o investimento erótico da vida e da história de cada um, e com o investimento do próprio sistema de regras. Há a cultura, há o sujeito desejante. Conclui-se, assim, que o processo civilizatório é sempre uma renegociação, ou seja, ganham-se algumas coisas, perdem-se outras. Se ganhamos razão, ordem, segurança (protegendo-nos de nossos próprios desejos), é verdade que perdemos liberdade, pois há a renúncia aos instintos.

Costa (1994) afirma que a vida em sociedade dá trabalho, pois o sujeito não permanece em total liberdade. Devem-se estabelecer leis que controlem, por exemplo, a sexualidade e a agressividade, intrínsecas ao ser humano. Esse autor completa sua afirmação concluindo que a vida em sociedade funciona conforme se estabeleça determinada forma de se relacionar com os ideais, ou seja, com aquilo que o sujeito quer vir a ser, ou gostaria de ser (obviamente, isso não escapa às influências dos desejos parentais, ambos marcados pelo ideal cultural). Essas leis determinantes das formas de relacionamento constituem a autoridade da cultura, do Outro.

Conforme nos afirma Calligaris (1993), essa autoridade “é internalizada por cada um sob forma de culpabilidade ou dívida” (p. 186) – o que já foi comentado anteriormente a respeito da ordem simbólica. Ou seja, a lei está dentro de nós. Há o domínio da razão subjetiva (internalizada) sobre a razão objetiva. É por essa razão que, muitas vezes, julgamos que algo é legal ou ilegal, tendo por parâmetro o fato de entendermos que aquilo é justo ou injusto para nós. Ora, tal confusão ou indistinção

entre o legal e o justo, o ilegal e o injusto nos deixa como possibilidade a desobediência civil.

Atualmente estamos vivendo num regime totalmente egonarcísico (Costa, 1994). Há a predominância do individualismo, ou seja, “opta-se” pelo narcisismo, deixando de lado o exercício da cidadania, o que desestrutura cada vez mais o social e abre as portas para a plena desobediência civil, como vimos acima. Há uma cultura de restrição do dever do sacrifício (Henckel e Geiger, 1993), ou seja, há uma ascensão do gozo sem limites, da não-submissão aos códigos simbólicos. Essa estruturação está ameaçando os laços sociais: amplia-se a liberdade, perde-se a segurança. O centro da sociedade é o individualismo e o imperativo principal é “ser feliz e livre”; livre inclusive da tradição, da herança, dos valores, dos ideais e, com isso, de nossa própria história. Há uma recusa ao passado e uma despreocupação com o futuro. Recusamos nossa herança e sofremos por falta de identificações, criando identidades imaginárias. Não temos mais ideais; já não nos guiamos pelo que deveria ser, mas pelo *deixar ser o que está aí*, ou seja, optamos por sermos narcísicos e consumistas.

No passado, a família era caracterizada como a guardiã das tradições. Os pais ensinavam seus filhos a terem respeito pelas autoridades, pelas leis e pelos ideais em comum; as crianças e jovens aprendiam a cultivar as virtudes, os costumes, a preocupação com o futuro. Era o mundo dos valores e dos limites. Christopher Lasch, citado por Costa (1994), já mostrava o declínio da autoridade, da família, dos ideais, fazendo em seus livros uma ácida crítica da sociedade norte-americana dos anos 70. A cultura do narcisismo, conforme Lasch, dá costas ao passado e não se preocupa com o futuro; a tradição desmorona. O sujeito se encarrega apenas de olhar para si ou, “no

máximo, para o petit comité encarregado de satisfazer suas necessidades” (Lasch, *apud* Costa, 1994, p. 96).

Não há mais deveres impostos aos indivíduos para viverem em sociedade; aliás, os únicos deveres impostos são os de total liberdade e autonomia. A promessa é de vir a ser adulto para estar livre de qualquer obrigação, de qualquer dever ou débito. A promessa é de vir a gozar e não de desejar. O sujeito não quer mais “somente” desejar o gozo absoluto, mas sim, literalmente, alcançá-lo.

Isso quer dizer que há o fracasso da lei, da função paterna, a qual se caracteriza por estabelecer um limite para o sujeito. Em troca do limite, oferece cidadania, um lugar simbólico e ideais básicos de referência. Se a liberdade é total, um “vale tudo”, cria-se a impossibilidade de pagamento da dívida simbólica e de reconhecimento pelo Outro do sujeito. “O sujeito moderno sofre por não saber mais se situar” (Künzel, 1998, p. 55). Os sujeitos não sabem mais o que são, por isso saem à procura de objetos que os situem, ou seja, que lhes digam algo sobre eles próprios. Eles “são” através daquilo que possuem. Inverte-se a ordem: do ser para o ter.

A sociedade atual é de consumo, ou seja, há uma busca desenfreada pelo novo, pelo descartável. Um exemplo disso é a grande importância dada pelos indivíduos para os modismos. Tudo isso mantém o sujeito no presente (sem passado, sem herança, como foi discutido anteriormente). O *marketing* é traduzido como uma violência imaginária, pois vende a idéia de que os objetos trarão uma total satisfação, ou seja, um gozo sem limites, o qual é o principal objetivo dos sujeitos da cultura do narcisismo.

Além disso, os modismos possibilitam aos sujeitos uma forma de identificação entre eles; obviamente, não se trata de uma identificação simbólica, e sim, imaginária. Atualmente, a sociedade é “dividida” em grupos que se unem a partir do nível imaginário. O que é importante ali é a etiqueta, ou melhor, uma marca, que precisa sempre estar visível, que precisa sempre ser vista. É essa marca que vai mostrar quem é aliado e quem é inimigo. Não há, de nenhuma maneira, a empatia entre os grupos, pois há poucos interesses em comum na sociedade. Assim, a crueldade pode vir a ser uma atividade corriqueira, como, por exemplo, quando ocorrem brigas nos estádios de futebol: quem é atacado não é determinada pessoa, mas sim, a “marca” inimiga (Jerusalinsky, 1998).

Em suma, para nos constituirmos como sujeitos dependemos da cultura, a qual, atualmente, nos “oferece”, no lugar de referenciais simbólicos, referenciais imaginários, em uma exacerbação de nossos narcisismos. Com isso, há uma desvalorização do social e, com ele, das leis, dos limites, da dívida simbólica, das tradições, ou seja, da autoridade; em contraponto, valoriza-se o imediatismo, o gozo e a liberdade total. Então nos perguntamos: e a educação nisso tudo? Os pais e, num outro nível, a escola, como estão reagindo frente a essa nova dinâmica da sociedade? Tal pergunta assume extrema importância se considerarmos que a criança se forma (estrutura-se psiquicamente) cercada principalmente por esses adultos (pais e professores) – e é dessa constituição que estamos falando aqui.

4.1.2 O ato de educar na contemporaneidade

A educação pretende, além de ensinar, contribuir para a construção do sujeito, de acordo com as regras da cultura e do espaço social. Pedó (1994) afirma que o termo educação é usado como sendo o processo que vai consolidando o lugar a ocupar, o pagamento a ser feito (troca com a sociedade) pelas crianças, ou seja, a chamada dívida simbólica. Calligaris (1994) complementa que a educação pode ser vista como sinônimo de castração, pois se trata de dois processos que têm o objetivo de fazer com que o sujeito encontre um lugar possível na sociedade dos adultos, de modo que ele possa fazer o laço social.

Pode-se dizer, então, que a educação é uma ação social. O objeto transmitido pela educação depende da significação que ele tem, assumida por aquele que “dá”, por aquele que “ensina”, e da significação em relação à “coisa ofertada”, elaborada por aquele que recebe. Essas significações que rodeiam o objeto dado, oferecido e recebido não são da ordem do ensino, mas da inscrição de como o objeto será utilizado, como está sendo inserido na rede de costumes, leis, limites, possibilidades. Tudo isso deverá ser levado em conta na educação.

Para Freud (*apud* Birman, 1994), educar é uma tarefa impossível, pois há o reconhecimento de que algo se opõe à total absorção do sujeito pelo Outro. O corpo e o erotismo não são totalmente absorvidos pelo Outro; disso, é importante dizer, surge a singularidade subjetiva de cada sujeito. No entanto, esse conflito de viver com a educação que recebeu e, ao mesmo tempo, estar contra ela é uma situação estrutural do sujeito (Melman, 1994). Conforme Jerusalinsky,

A educação não opera por um saber instintivo, mas por um saber social; simboliza a demanda – dando seu lugar ao pai – alterizando o sujeito de um modo arbitrário e radical, lhe impondo ideais que o arrastam muito longe do paraíso materno. Assim é que uma mãe educa; apesar de ser desejo de fazer de seu filho, seu falo. (Jerusalinsky, 1994, p. 19).

Uma questão muito importante que surge a partir dessa afirmação é que a educação se faz *apesar* do desejo. A mãe chama o Outro, a partir de seu saber social. A mãe se coloca na posição de escuta do filho, oferecendo significados sociais (o que é da ordem da linguagem, na relação do sujeito com o Outro social) aos seus gritos, aos seus choros. Conforme Bernardino (1994), a mãe “faz consentir em encarnar o grande Outro e introduzir um filho no campo da linguagem, para perdê-lo para o mundo: a função paterna” (p. 82).

Então, a constituição do sujeito deve passar pelo querer *ser* o falo da mãe (um completar o outro; relação dual), para depois querer *ter* o falo, como o pai; isso se estrutura a partir do olhar do Outro, a partir da introdução do terceiro, da função paterna, que é da ordem da linguagem.

O pai tem como função paterna constituir a separação e, com isso, também, a incompletude do filho. Na realidade, a separação é antecipada já pela mãe, que deve abrir espaço para a entrada do pai, que faz essa inscrição. A criança, assim, começa a entrar em relação com suas perdas, com suas faltas e vai à procura de objetos parciais (dispostos pelo Outro), ou seja, vai se constituindo como sujeito desejante. Melman (1994) completa que o melhor é transmitir o nada, ou seja, a falta inscrita no grande Outro; a criança deve desejar. Entretanto, essa transmissão, apesar de ser sempre um trauma, precisa ser recebida com amor. Se não for assim, é bem provável que a criança

desenvolva uma neurose traumática. E, pior, se não houver nenhum corte, nenhum trauma, a criança irá buscá-lo no Real (então temos a psicose).

A transmissão feita pelos pais é delimitada a partir de uma posição de ideal dos pais; os pais sempre desejam a perfeição do filho. Atualmente, essa vontade aparece com mais intensidade através da constante procura por instruções de médicos e especialistas de toda ordem, por diferentes publicações, a respeito de “*como cuidar de seus filhos*”.

Os pais educam dispondo de um saber inconsciente – sustentados pelo seu desejo em relação ao filho – e, também, a partir de um ideal social (do que deve ou não ser feito e ensinado numa determinada época e sociedade). A criança é educada, assim, para ocupar um certo papel social, respeitando as regras impostas pela cultura. Na constituição do sujeito, a criança se relaciona com o Grande Outro, representado por outros reais (seus pais), os quais transmitem as leis, a cultura, os limites (Outro simbólico) e, também, transmitem um desejo de perfeição, de um ideal para o filho (Outro imaginário).

O amor dos pais pelos filhos (a ilusão de que nada vai lhes faltar, que sua vida vai ser perfeita, que o filho virá ser um herói) mostra a volta do narcisismo desses pais. Os pais esperam que seu filho seja ideal, ou seja, esperam um impossível, para não castrá-lo. O não cumprimento deste ideal (pois este é inalcançável) mantém a criança no pouco de liberdade subjetiva, na pequena margem que a protege de uma alienação realizada (alienação ao desejo dos pais; ficar “colada” a esse desejo – debilidade e psicose). Somente uma criança “perfeita” poderia realizar isso. Sabe-se que é

impossível; no entanto, continua-se acreditando e agindo como se esse ideal pudesse ocorrer. Daí é possível explicar o fascínio que tantos adultos, especialmente pais e educadores, têm em ler e decorar as promessas dos guias e manuais, especializados em cuidados maternos.

Os guias não possuem um saber suposto em relação ao pai (simbólico), mas um saber suposto em relação ao objeto, a um real que “fala” por obra da lógica. Não é um saber dos pais. O saber científico está operando contra qualquer saber paterno. “Os pais são demandados a interferirem o mínimo possível na educação de seus filhos” (Tavares, 1994, p. 71). Melman (1994) completa que “os pais, como não querem dar tapas em suas crianças, eles se subtraem em suas tarefas e participam do discurso da ciência, prometendo às suas crianças um gozo ilimitado” (p. 40). A questão do gozo ilimitado já foi discutida anteriormente, mas considero importante retornar a ela, relacionando-a diretamente à educação.

Conforme Corso (1993), na sociedade atual, “tudo tem que ser ‘permitido’ ou ‘compreendido’ ” (p. 170). Além disso, a autora completa que não há mais espaço diferenciado para a criança: tudo, agora, é mostrado para ela (seja sexo, morte ou a “objetividade da vida”). Não há mais o direito à ocultação. O que se oculta é o desejo parental, ou seja, no discurso parental há uma ausência de desejo. Já não há a transmissão de um ideal, somente de um real, ditado pelos livros e conselhos de especialistas, de uma perfeição impossível de ser alcançada. Também, perde força tudo o que disser respeito a imposições de limites. Assim, o desejo da criança é posto em primeiro lugar; ao mesmo tempo, os pais querem a perfeição da criança, mas não mostram nada do que desejam.

Em outras palavras, os pais não mostram o ideal do que eles desejam, mas sim um ideal construído a partir das representações imaginárias e inconscientes, cuja lógica é desconhecida e sobre a qual não há controle. A mensagem recebida pela criança não é reconhecida, pois não tem tradução na linguagem socializada dos tipos ideais. Com isso, se rompe o pacto social.

Será que isso se repete na situação de ensino? Em relação à estruturação da sociedade atual, como é a escola nos dias de hoje? Sobre a educação escolar, podemos argumentar a partir de diferentes pontos de vista. Enfatizaremos aqui que as observações principais dos inúmeros estudos sobre esse tema aparecem em torno da normalização dos indivíduos e, também, da transmissão não de deveres, mas de promessas de um gozo absoluto – questão já referida anteriormente.

Em relação à normalização, questão pertinente aqui e bastante debatida em inúmeros estudos e pesquisas, afirma-se que a educação não está, ao “normalizar”, promovendo a saúde mental. Enquanto a escola procura que seus alunos reproduzam saberes, a saúde mental visa à criação, quer o aparecimento do desejo. A grosso modo, pode-se dizer que a escola em geral não visa à criação, mas à perfeição. Para ela, e nela, todos devem ser iguais, todos devem ser completos e sem falhas: aluno bom é aquele que não questiona, aquele que “não dá trabalho”.

É importante salientar que a saúde mental não visa somente ao desejo, mas também, à sublimação, de modo que o sujeito possa equilibrar prazer e realidade. Para Freud a sublimação representa o ideal de maturidade afetiva que um indivíduo pode

almejar, sempre levando em conta os limites impostos pelas exigências pulsionais e sociais. Na saúde mental, pode-se observar uma aspiração ao equilíbrio do social e do pulsional, o qual permite um certo controle das pulsões para o convívio social e, ao mesmo tempo, um aparecimento do singular, do desejo, da criação.

A escola, enquanto instituição humana voltada para cultura, tem a tarefa precípua de veicular estes elementos [simbólicos, referenciais]. A relação professor-aluno constitui-se em palco privilegiado para este encontro sempre que o professor não sucumbir à tentação de doutrinação ou, pelo contrário, da estéril indiferença, e suportar a sustentação de um lugar onde o jovem sujeito possa introduzir sua marca singular nos valores e nos objetos do conhecimento transmitidos, reinventando-os a seu modo, desde que desejar possa. (Mello, 2002, p.50)

No entanto, isso ainda não é visto regularmente nas escolas. Professores, diretores, orientadores não conseguem responder sobre o desejo e acabam se referindo somente ao visível, como por exemplo, problemas de agressividade ou de sexualidade exagerada. É a partir desses dados visíveis que são feitos os encaminhamentos de crianças a centros de atendimentos psicológicos.

“O que deseja a escola quando envia essas crianças? A escola deseja que eles fiquem em harmonia, que todos se adaptem ao social e que haja, então, achatamento das diferenças, porque essas crianças são diferentes” (Saldanha e Ferreira, 1998, p. 309). Para a escola, então, a visão de tratamento é de uniformização, ou seja, de assujeitamento do indivíduo. O caminho da cura, para ela, é da ordem do desaparecimento do sintoma. Não é visto o desejo, o singular, a subjetividade da criança encaminhada. Assinalo que esse não é um problema específico da escola; trata-se de uma lógica social e cultural que a escola assume a partir da especificidade do seu fazer.

Por sua vez, a clínica psicanalítica pretende fazer o sujeito falar de seu sofrimento, inscrevendo, assim, sua singularidade. O objetivo principal é resgatar na criança o desejo de aprender. Entretanto, não é qualquer clínica (psicológica, médica, psicanalítica) que toma a questão do sujeito a partir do seu desejo de aprender. Infelizmente, na atualidade, há um discurso especializado que transforma o sujeito em um sintoma, e a escola em uma grande clínica de tratamento. Vemos, assim, o sujeito ser arremessado a uma rede discursiva de várias ciências que, em “nome da felicidade”, nada mais faz do que dissolver qualquer possibilidade de o sujeito estabelecer laços sociais. Assim, inclusive a própria escola é desautorizada da sua práxis, desautorizada do seu poder de intervenção, em nome de tais discursos.

A conseqüência mais imediata, dentre outras, é a impossibilidade de suportar os tropeços do sujeito no mundo escolar, por falta de “autorização de um saber”, pois há saberes autorizados para tratar “disso”. A escola não consegue mais oferecer-se como um lugar ou um espaço para o sujeito fazer laço social. A escola perde, gradativamente, a importante função de ser um local onde o sujeito possa permanecer e constituir-se como pessoa e cidadão.

Por conta dessa desautorização (simbólica), temos uma educação baseada em promessas. Assim, além dos pais, a escola também faz com que os ideais e os deveres fiquem apenas no plano das promessas “ilusórias”. A escola transmite promessas de um gozo, de uma melhora de vida, de alimentação (suprindo as necessidades básicas). Para crianças de regiões mais pobres, por exemplo, ir para a escola significa ganhar merenda de graça. Isso quer dizer que a escola transmite a promessa de um gozo sem desejo, sem limites, e principalmente, sem esforço; gozo sem ideal a ser seguido, apenas o gozo –

justamente o que a educação deveria reprimir, ou seja, aprender já não é um desejo, mas uma necessidade, com o objetivo de suprir, por exemplo, a alimentação.

Isso acontece pelo fato de que o professor se coloca num lugar de impossibilidade (como os pais estão se colocando): ele não se posiciona mais no lugar de suposto saber. O professor deixa de ser outra autoridade em quem a criança poderia se apoiar, não se impõe a partir de ideais que lhe sejam caros e, por isso, também, não tem (ou acha que não tem) o que transmitir. O professor já não deseja que o aluno deseje ir em busca de conhecimento; o professor quer que a criança feche a boca, copie, reproduza, não pergunte para não ter muito trabalho, apoiado na argumentação de que ele próprio não é valorizado, não ganha quase nada como salário, entre outras coisas.

Ora, uma boa educação se baseia em deveres e promessas (Jerusalinsky, 1994); mas, atualmente, parece que ninguém “deve” mais nada. Não há mais dívida, não há mais autoridade, nem culpa, há somente promessas de um gozo absoluto. Um gozo impossível, um gozo que leva à morte, um gozo sem limites e sem nenhuma orientação. O que é, então, educação para a sociedade dos dias de hoje? O que é a infância nos dias de hoje?

Souza, Camerini e Morais (2000) iniciam uma discussão a respeito da educação na escola hoje, a qual pode se estender para a educação familiar, pois diz respeito à dinâmica atual da sociedade:

A relação estritamente técnica e instrumental com o conhecimento e a vivência de atividades escolares desprovidas de significado, tanto para o aluno como para o professor, preenchem cotidianamente, o vazio monumental em que muitas escolas se transformaram. (p. 149)

Para que dar limites se pretendo dar a meu filho o gozo absoluto? Para que ser uma autoridade se quero ter e dar liberdade total? Impor e restringir para depois liberar? Ocultar para depois contar? A promessa do presente é melhor, então, para que contar o passado e esperar o futuro? Por que a obrigação de ir à escola? Mas, então, para que serve a escola? Este vazio monumental apontado por Souza aparece implícito nessas questões que, de uma maneira exagerada, expõem as dúvidas atuais de pais, professores e educadores em geral, em relação à educação em nossos tempos.

Continuo perguntando: Como se estabelece a relação de uma criança que está se constituindo como sujeito, dentro desses ideais da cultura, com sua história, com seu passado? Se o passado é descartado, perde-se o ponto de partida; e, se, para haver criação, deve-se reconhecer e assumir a base anterior (a tradição), então parece que essa criança está condenada à repetição (Barros, 1999). Se não há mais valores a se transmitir, o que se transmite? Qual é a história que se transmite? Quais são os sentidos dessas histórias?

Apresentei aqui apenas alguns dos questionamentos que surgem, a partir de estudos a respeito da constituição do sujeito na atualidade. É interessante, então, nesta parte do texto, iniciar uma exploração a respeito do que, na pesquisa, estamos entendendo sobre transmissão de histórias, sobre sentido das histórias que se transmitem hoje, nas famílias, nas escolas, nas várias instâncias sociais – considerando todas essas questões aqui levantadas sobre uma sociedade sem limites, sobre uma sociedade apoiada na voz dos especialistas, uma sociedade que parece negar a interdição do Outro. Por isso, penso que, inicialmente, seja importante, discutir a questão do sentido hoje,

explorando como este conceito está atrelado à base teórica desta pesquisa, qual seja, a teoria psicanalítica.

4.2 SENTIDO

4.2.1 O conceito de representação em Freud

Falar sobre **sentido** a partir do referencial psicanalítico é discutir, inicialmente, a noção de **representação** e o desenvolvimento deste conceito, que está presente desde os primeiros textos freudianos.

Estudos sobre a histeria, escrito em 1895, é considerado o livro inaugural da Psicanálise, e é a partir desses estudos que se torna possível propriamente a clínica freudiana. Ao estudar a doença “da época” das mulheres na sociedade vienense, Freud começa a pensar a respeito do sofrimento psíquico do sujeito e forja um novo conceito de histeria, a partir da Teoria da Sedução, entre 1888 e 1893, em que o pensador retoma a idéia de origem traumática desta doença. O trauma teria, sempre, causas sexuais; e no caso da histeria, haveria realmente ocorrido na infância um abuso sexual. No entanto, em 1900, na obra *Interpretação dos sonhos*, Freud se corrige, afirmando que, na realidade, a causa da histeria era o conflito psíquico inconsciente do próprio sujeito. Isso quer dizer que o fato em si do abuso sexual pode não ter acontecido, mas sim a fantasia sobre esse mesmo suposto fato. A questão da sexualidade, portanto, ainda está presente, como causa principal do trauma na teorização freudiana.

O que é importante destacar para esta discussão é a questão de que o fato em si, para Freud, não é o traumático, mas sim a lembrança (do fato, ou de sua fantasia) *a posteriori*¹⁵. Ou seja, o trauma ocorre quando o sujeito rememora, remonta, narra a sua experiência: “a impressão primitiva tem uma elaboração secundária” (Freud, 1996, p.

¹⁵ Acrescento que estamos falando aqui sobre o trauma infantil, pois é a respeito dessa dimensão do trauma que Freud trabalha; posteriormente, tratarei do assunto sob suas outras dimensões

341, trad. minha). No caso da criança, sua experiência no mundo é absorvida, assimilada por ela, e somente depois será representada e simbolizada. Essa significação *après coup* é o que pode fornecer o significado sexual atual para aquela situação anterior. A recordação desperta um desencadeamento sexual que se converte em angústia. Isso ocorre porque, ainda na recordação, o significado “aparece”, mas é traumático, ou seja, irrepresentável, para o sujeito. E é isso que é traumático. Como sentir desejo sexual por seus próprios pais?

Freud, em *A etiologia da histeria* (escrito em 1896), afirma que esta é a doença das reminiscências, onde “somente as recordações podem produzir sintomas” (1996, p. 312, trad. minha), até porque é a própria recordação que desenvolve efeitos patológicos, e não o acontecimento da hora, ou seja, o conteúdo sexual, surge na elaboração da reminiscência.

Pensando a respeito desse “algo posterior” que reorganiza, ressignifica e influencia o anterior, Freud, na carta 52 que escreve para Wilhelm Fliess (entre 1887 e 1902), discute a respeito do aparelho psíquico e de seu conteúdo. O aparelho psíquico possui como conteúdo traços e signos em si; a essência dele é a memória, que reordena esses traços, através da inscrição e da transcrição dos mesmos. Esse é o processo de reorganização *a posteriori* de um acontecimento. E isso é o que o sujeito tem como possibilidade para a construção de seu conhecimento. O que isso quer dizer? Que nada é impressão original. Ou seja, que a origem está perdida para sempre. Está perdida, mas sempre aparece, ou, dito de outro modo, “é uma lembrança que o indivíduo não sabe que lembra, mas que se manifesta em atos” (Nestrovski e Seligmann-Silva, 2000, p. 8), “repetindo, como pode, o que não foi compreendido” (Nestrovski, 2000, p. 187).

Interessante é o fato de que os autores citados anteriormente, no livro *Catástrofe e representação*, escrevem a respeito de um tema bem específico, o tema do Holocausto e do trauma deste acontecimento para os sobreviventes; no entanto, pode-se dizer que há uma estreita relação do que esses autores discutem com o tema do trauma em Freud.

4.2.2 Catástrofe e trauma: irrepresentáveis?

Neste mesmo livro – *Catástrofe e representação* – no capítulo intitulado “Holocausto, testemunho, arte e trauma”, Hartmann fala sobre o trauma em Freud: “o trauma era resultado da passagem por uma vivência sem experimentá-la, sem ser capaz de integrá-la emocional ou mentalmente” (p. 222). Seligmann-Silva completa que o trauma freudiano mostra a impossibilidade de representação, pois na experiência traumática há algo que transborda de nossa percepção, assim como no caso do Holocausto, que é um evento limite, extremo, e por isso, incapaz de ser integrado num mero discurso ou numa representação. Kehl nos ajuda a explicitar o que vimos dizendo até aqui, ao afirmar que “aquilo que, de uma catástrofe, permanece fora do alcance da representação, é justamente o que confere a certos acontecimentos da vida, sobre os quais não conseguimos nos pronunciar imediatamente, o caráter catastrófico” (Kehl, 2000, p. 137).

Ao ler a afirmação de Carvalho de que a “representação do Holocausto costuma ser sempre aproximativa” (2000, p. 237), me pergunto: não é sempre dessa forma que ocorre? Penso que sim. E encontro apoio na explicitação de Maria Rita Kehl, sobre o conceito de representação:

Ora, tudo é passível de representação, mas não há objeto ou fragmento do mal que se deixe representar todo. Toda representação evoca não só a ausência da coisa, mas também a distância que a separa da coisa; toda representação contém seu traço de saudade e seu resto de silêncio – de algo que já não está, de algo que nunca se entregou inteiro à simbolização. (Kehl, 2000, p. 140)

Entendo que é a partir da representação que temos como apreender, de alguma forma, o real, mesmo se tratando da catástrofe, do trauma. Temos apreensão da catástrofe, através do seu retorno numa representação, seja com uma imagem ou como um discurso, e sempre de forma aproximativa; aliás, só assim a apreensão é possível. Porque não há possibilidade de experienciar, novamente, essa realidade, nem tampouco reproduzi-la. No máximo, poderemos narrá-la. Com certeza, algo se perde nesta transcrição, mas, também, algo se inscreve como marca no sujeito e naquele que escuta a história narrada.

Talvez se possa dizer que o caráter mais marcante e específico da experiência, do agora, é aquilo que se perde, exatamente no momento em que se torna compreensível, e isso se deve ao fato de tentarmos colocar tudo nas palavras. Há, nesse ato, uma traição aos significados. Conforme Kehl, comentando o que Lacan afirma sobre a inscrição – “daquilo que não se pode falar é do que mais falamos, sem parar” (2000, p. 137); e Nastrovski (2000) complementa: “é a narrativa que permite, afinal, a experiência da experiência, se é que isso se pode dizer, a possibilidade de transformar o real em alguma coisa que não seja só o trauma e sua posterior higiene, ou esquecimento” (p. 192).

Na narrativa há uma pessoa viva que conta sua história para um ouvinte ativo. Ela narra, rememora, reordena, ressignifica, revisita o passado com “visões” do

presente. E o ouvinte é a condição dessa produção do testemunho, feita pelo sujeito. E é exatamente o tema da narrativa da própria história, pelo sujeito, o eixo principal da discussão a respeito do terceiro conceito-chave desta dissertação: o conceito de **história**, o qual será apresentado no capítulo seguinte. Antes, porém, gostaria de desenvolver ainda mais o conceito de **sentido**, e junto com ele, o de **representação**, dentro da história da Psicanálise, em diálogo com teóricos contemporâneos.

4.2.3 Sentido em Lacan

A produção de sentido somente ocorre no *après coup*, até mesmo porque não há um tempo originário, nem tampouco um sujeito na origem. Na primeira vez, o que “existe” para acontecer o movimento de “lançar a linha” para a produção de sentido é a demanda do Outro, na maioria das vezes, a mãe, que afirma que essa criatura pode vir a ser um sujeito que lança a linha. Lançar a linha para “fisgar” o significante do campo do Outro. Na retorno desta linha – com o significante do Outro – é que ocorre uma inscrição; ou seja, é um retorno nomeado que inscreve a “criatura” no campo do Outro, como sujeito.

Com isso, o sujeito se depara com duas situações importantes: sua alienação eterna no campo do Outro, pois é este que lhe oferece os significantes, ou seja, a possibilidade de produção de sentido; e a incerteza das significações, pois a principal característica do significante é a polissemia. Lacan, ao analisar e desconstruir o estudo lingüístico de Saussure sobre a relação entre significado e significante, afirma que entre significado e significante há um corte, ou seja, há uma impossibilidade de se evidenciar

a significação. A possibilidade do sujeito, então, é, deslizar pelas inúmeras significações na cadeia significante.

A cadeia significante dirige a trajetória da subjetividade, na qual os significantes em oposições existem como pura diferença, sendo preciso ao menos dois deles para produzir efeito de sentido. Para Lacan, o significante tem a função de representar o sujeito para outro significante, determinando-o. O significante do gozo, S1, e o significante do saber, S2, operam mediante a instauração da castração. No intervalo do S1 e do S2 surge o sujeito. (Milmann, 2003)

O sujeito então se depara com a polissemia dos signos e a não-fixidez no campo dos referentes e dos sentidos, e a essa situação está preso, torna-se dependente dela. Além disso, também depende desse campo “deslizante” para se comunicar e apreender a comunicação dos outros sujeitos. A decifração dos significados recebidos se dá a partir da singularidade de cada sujeito, e na possibilidade que esse mesmo sujeito tem de produção de sentido.

4.2.4 Possibilidades de produção de sentido e comunicabilidade

Se por um lado, o bebê já nasce imerso na linguagem – lugar da cultura pleno de sentidos [como visto no item anterior], por outro, deve-se verificar como se dará a apreensão de sentido por parte deste bebê (cf. Maia, 2001, p. 269).

Toda a manifestação expressa de um bebê comporta sentido. Elas são perpassadas pelas impressões afetivas que formam essa dimensão psíquica-afetiva básica que, ao estabelecer uma complexa relação com os posteriores processos lingüísticos inconscientes, possibilita a criança de uma multiplicidade infinita de sentidos lingüísticos compartilhados (idem, p. 272).

Isso quer dizer que, além da base fundamental do sentido que se encontra na linguagem, há também, e não com menos importância, a base não-lingüística – afetos, sensações, imagens –, que se encontra já no *infans* e será necessária para a constituição da linguagem do sujeito. No entanto, é importante deixar claro que, como afirma Jurandir Freire Costa (2001), “mesmo se admitirmos a existência de um sentido não-verbal de fatos mentais, só temos como comprovar a ‘identidade’ entre esse sentido e o sentido lingüístico dos mesmos fatos pela mediação da linguagem” (p. 205). Nesse mesmo texto, o autor explicita ainda mais o tópico discutido, afirmando que a causa das emoções pode ser não-verbal, mas o sentido será sempre verbal, lingüístico, compartilhável.

Apesar de concordar com a afirmativa de que toda linguagem possui, em si, um mal-entendido, até mesmo pela singularidade na produção de sentido exposta anteriormente, penso que seja importante salientar neste momento a parte da experiência compartilhável do sentido.

Plastino (2001) compara o paradigma moderno com o contemporâneo e afirma que não estamos mais em busca da apreensão da essência do real, nem mesmo da verdade absoluta, mas sim de uma tentativa de manipulação desse real. A forma de apreensão do mundo e do real é mediada pela linguagem e pela representação e, por isso mesmo, sabemos que essa apreensão está fadada ao mal-entendido. Já sabemos que não há uma colagem entre o real e a linguagem. “As palavras já não podiam falar diretamente das coisas” (Birman, 2001, p. 184). No entanto, podemos ir atrás de elucidacões, ir atrás da dimensão relacional entre os fatos e o que se narra deles, ou o que se destaca neles, dependendo do nosso contexto histórico. Na verdade, essa procura

de elucidações – ou, dizendo de outra maneira, esse trabalho interpretativo – é constante e interminável, considerando a inexistência do objeto originário. A interpretação é temporal e histórica. Há um processo infinito de recriar permanentemente as referências do sujeito no mundo e nas relações com os outros. “A quebra do referente (junção sujeito e coisa) marcou o fim da possibilidade de representação obrigando o sujeito a produzir sentido ininterruptamente como um intérprete” (idem, p. 197).

O que se quer dizer com isso é que medidas matemáticas as mais variadas, por exemplo, ou mesmo um fato bruto, ou ainda uma experiência imediata, por si só, são mudas, são indizíveis, estão fora do alcance do sentido, até serem interpretadas. Assim é que a medida do exame de sangue será entendida dentro da história clínica de um paciente. Um fato bruto na matemática se torna uma hipótese ao ser enunciado como causa de um fenômeno. A experiência é “experiência de alguma coisa” ao ser acessada pela reconstrução lingüística (Bezerra Jr., 2001). “Nessa perspectiva, o surgimento do sentido por meio da linguagem inevitavelmente produziria um corte, um hiato entre o sujeito e a sua experiência imediata inominável, que seria alterada pela descrição em significados partilháveis” (idem, p. 31). É um corte, mas é a possibilidade de compartilhamento entre os sujeitos.

Cabe salientar que “a linguagem não é um artefato com o qual a mente retrata aquilo que está ‘fora’ dela, nem um ‘intérprete infalível’ que desvela o ‘verdadeiro’ sentido do que se diz” (Costa, 2001, p. 213), mas é uma habilidade do ser humano para se comunicar e para comunicar o seu ponto de vista, a sua justificativa e o seu entendimento sobre as coisas do mundo. Além disso, o sentido dado pelo sujeito, dentro da linguagem, surge ao ser articulado nessa comunicação, ou seja, não reside em lugar

nenhum nem se encontra ligado única e constantemente a um discurso. Ele se faz no momento do discurso. E é nesse lugar e momento que se desfaz também.

O sentido é, assim, o modo de designação dos objetos, isto é, o modo como a referência se dá. A relação estabelecida entre um nome e um objeto é o sentido. Este determina a referência porque determina a relação. Se, por um lado, a referência é o objeto que se liga ao nome, por outro lado, o sentido não pertence à realidade, mas à linguagem. Em outras palavras, o sentido pertence à organização lógica da linguagem (Schäffer et alli, 2002, p. 75)

O sentido transita e não se fixa numa identidade. No entanto, essa ilusão da identidade, da unidade egóica, é essencial pois é ela mesma que possibilita os trânsitos do sentido pela linguagem, pelos afetos e pelo corpo, além de possibilitar a ilusão do *um*, enquanto se é, na verdade, *muitos*.

Nós, sujeitos, continuamos a dizer que as coisas são “reais” e “independentes” mesmo reconhecendo sua não-permanência e transitoriedade. Até mesmo porque não temos a possibilidade de conhecer os objetos por si só, sem a mediação de conceitos, palavras e sentidos (Bezerra Jr, 2001), embora saibamos que nossas descrições da realidade estarão marcadas por essa mediação e, também, pelo contexto em que elas surgem. Essa é nossa impossibilidade e nosso limite. Resta saber nossa possibilidade.

Além de permanecer e sustentar nossa ilusão de unidade, de independência, entre outras coisas, “é fundamental que se deixe de olhar por meio de conceitos para ver através dos olhos, para que se possa, mediante uma interação com o real, colher e criar sentidos”, como escreve Figueiredo (2001, p. 279), ao falar da criança construindo sentidos diante do novo que se apresenta a ela.

A narrativa, o testemunho – sejam eles uma brincadeira de criança, ou uma associação livre dentro do *setting* analítico, ou até mesmo a fala e a escuta da história

dos sobreviventes do terror nazista – são formas de “ver através dos olhos e de colher e criar [novos] sentidos”. E isso acontece, como já colocado anteriormente, a partir de um relato e de uma escuta viva, no presente, a partir da memória. “Escrita, narração, fala, sempre já são formas de manter a memória e, ao mesmo tempo, formas de criar outra cena, outra história” (Schäffer, 2002, p. 165). A memória é o que limita e, ao mesmo tempo, possibilita essa nova história. Uma história em que pedaços (traços, signos) da memória retornam para serem reordenados pelo narrador em busca de si mesmo. “Somos, certamente, produto da história que nós mesmos construímos” (Plastino, 2001, p. 88). Essa é a questão principal a ser explorada no capítulo a seguir.

4.3 HISTÓRIA

4.3.1 A narração do sujeito sobre a versão de sua história

Tentarei contar uma história e, simultaneamente, refletir sobre ela e mesmo, às vezes, solapá-la (Burke, 2000, p.15).

Contar sua própria história é encarar um processo de rememoração. Rememorar não é um reencontro imediato com o passado, mas a retomada desse passado no presente. Por isso, sempre o passado para nós será algo transformado. Não será jamais um retorno, mas sim uma nova ligação entre passado e futuro, o que abre espaço para a construção mesma de um futuro. Isso quer dizer que o ato de rememorar faz com que se rompa com o discurso pronto, abrindo novas, sempre novas questões. O sujeito que se narra é, segundo Gagnebin,

[...] Um sujeito [...] que não fala de si para garantir a permanência da sua identidade, mas que, ao contar sua história, se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar-se na incerteza. (Gagnebin, 1999, p. 90-1) [...]. Nossa história também nos escapa e nos desenraíza, mas é somente graças a essa fuga que podem cessar a insistente repetência do previsível e a sedução triste do totalitarismo, e que algo outro pode advir (Idem, p. 95).

Essa mesma autora afirma que lembrar o passado é ao mesmo tempo uma volta e uma renovação, pois significa uma escrita no presente e para o presente. Lembrar é uma criação e não uma repetição. Essa criação também mostra as escolhas que fazemos na narrativa das nossas memórias, como diz Ana Costa (2001): “a representação que fazemos do passado carrega uma escolha interpretativa, que indica também a forma como nos contamos nessa escolha” (p. 27). Assim como foi dito anteriormente, a respeito do objetivo dos trabalhos com saúde mental, trata-se de algo que visa à criação; como salientam Saldanha e Reszka (1999): “[...] o que orienta a direção do trabalho clínico é possibilitar que a criança possa nomear, possa criar o mito de sua história, ou seja, abrir espaços de fala e não obturá-los” (p. 235). “O presente sempre coloca

questões para a história, não por ela ter a resposta, mas porque ela pode, pelo menos, fornecer instrumentos de compreensão” (Perrot, 1998, p. 12)

Contar uma história, a própria história, é o começo do processo curativo, ou seja, no momento em que o sujeito narra, repete e renova, fala e se cala, aos poucos rompe como uma barragem que resiste ao fluxo narrativo. A partir de uma mesma narração, o sujeito conta uma outra, ou melhor, uma sempre renovada história.

Como contraponto, ou para ampliar a compreensão que temos a respeito do que seja a ação de fazer história, considero interessante comparar a explicação anterior de “história” com a visão de um historiador a respeito desse tema, objeto de seu trabalho: “A função do historiador é ser guardião da memória dos acontecimentos públicos”, escreve Peter Burke (2000, p.69). Ao ler um livro escrito por um historiador – pelo menos na perspectiva da historiografia tradicional – percebe-se que há a tentativa de enumeração num tempo linear dos acontecimentos históricos. Aliás, pode-se até mesmo questionar o que são esses momentos históricos, pois estes são sempre escolhidos a partir de um ponto de vista – por exemplo, aquele pelo qual se narram os fatos a partir da perspectiva dos vencedores.

No entanto, o que se pretende destacar aqui é o objetivo do historiador de apagar algumas brechas da história e, com isso, instaurar uma certa verdade como absoluta e total. Burke (2000) resume esse processo de seleção dos fatos e, também, de determinadas interpretações como “memória social”; ou seja, “os grupos sociais determinam o que é ‘memorável’, e também como será lembrado” (p.70). Instaurar uma verdade absoluta (objetivo do historiador como afirmado acima) é uma ilusão, pois não

podemos revivenciar o que está sendo contado, apenas podemos narrar. Narrar significa reconstruir, ou melhor, formar uma memória, pois não temos acesso à leitura da própria memória. Esta é sempre transformada pelo autor, seja da forma oral, escrita ou imagética. A narração, no caso do historiador, usado como exemplo, é baseada em documentos, materiais escritos ou de alguma forma gravados, os quais possuem inúmeras brechas, fraturas, que foram perdidas, cujo elo de ligação é justamente criado pelo “autor”, a partir de uma cronologia, de modo a fazer surgir o que tradicionalmente se entende como *a* história.

No entanto, não podemos ter a ambição de apreender a versão “verdadeira” da história, até mesmo porque a narração não apreende o fato em si, mas é uma reescrita. “A impossibilidade de recobrir o vivido com a linguagem nos diz de uma cisão entre a experiência dolorosa e a narrativa. É essa mesma cisão – espaço entre a linguagem e real – que provoca a urgência do reescrever” (Schäffer, 2002, p. 164). Reescrever é a possibilidade do sujeito de produzir o sentido de sua história, já que a origem da mesma foi perdida para sempre e o sentido não se completará jamais. E é esse trabalho interminável de produção de sentido que constitui a narrativa do sujeito nesse “processo marcado pela temporalidade e fundante da história” (Birman, 2001, p. 197).

A questão salientada por Birman (2001) a respeito da relação da história e da temporalidade evoca o entendimento da narrativa do sujeito sob a perspectiva psicanalítica – base teórica desta dissertação –, o que será discutido a seguir.

4.3.2 A memória afirma que qualquer futuro terá um passado

A memória, e especialmente a memória usada na narração, não é simplesmente um nascer póstumo da experiência, uma formação secundária:

ela possibilita a experiência, permite que aquilo que chamamos de o real penetre na consciência e na apresentação das palavras, para tornar-se algo mais do que só trauma seguido por um apagamento mental higiênico e, em última instância, ilusório. (Hartmann, 2000, p. 222-3)

Como já foi dito anteriormente – a respeito da constituição do sujeito –, a lógica temporal nas teorias psicanalíticas é diferente da temporalidade linear e cronológica, muitas vezes entendida como *a* história. O sentido não é criado instantaneamente, mas somente *ex post facto*: após o evento em questão (cfe. Fink, 1998, p. 87). Na citação acima, o autor fala sobre aquilo que a memória faz com a narrativa: colocar em palavras o que estava somente no real do trauma. Essa é a possibilidade da entrada do sujeito na linguagem, no simbólico – entrada indispensável para a própria constituição do sujeito. O sujeito, com isso, produz um argumento a respeito de si mesmo. Costa (1998) afirma que é necessário “estar ao mesmo tempo dentro e fora do argumento que se produz” (p. 17) e explica:

Fora, porque os humanos precisam tratar a fala como objeto de troca, produzindo certa mestria sobre ela. Dentro, porque toda produção lida necessariamente com um representante do sujeito, sem que o mesmo saiba. “Contar-se” faz alusão também à inclusão-exclusão do sujeito no seu ato. (p. 17)

O que está sendo colocado em questão, mais uma vez, é o processo de alienação-separação, como numa “dualidade” dentro-fora, indispensável para a constituição do sujeito: o sujeito está colocado (ou presente) em seu ato e argumento, assim como está marcado pelo mesmo e pela presença do Outro e, também, está distanciado desse Outro, numa ilusão – indispensável – criada e sustentada por ele de separação do Outro. Ao mesmo tempo, então, o sujeito é olhado e olha; é contado e conta. É isso que Ana Costa (2001) quer dizer quando fala a respeito do sentido da apresentação de uma história, o qual “situa a história em um mais além de um representável, constituindo o enlace com

o outro” (p.166). O sujeito e sua história estão nessa passagem, entre o ativo e o passivo, entre o dentro e o fora, entre o particular e o universal.

A questão principal que está em debate é o reconhecimento, por parte do outro, da narrativa do sujeito.

Pode-se, então, partir de um suposto genérico que a representação é uma ação sobre o real que passa a funcionar como espelho do sujeito, mas que precisa do consentimento e do reconhecimento compartilhado (A. Costa, 2001, p. 64). [...] É no suporte do olhar que se problematiza o referente do lugar do sujeito. Mas é também por essa via que o sujeito se lança na procura da produção de um traço que o represente. Essa condição de representante somente se efetiva desde que um outro reconheça, na medida em que ele é completamente inconsciente para o sujeito. (idem, p. 141).

Ao contar-se, o sujeito está produzindo uma versão de sua história, ou seja, realiza a ficção necessária. Para que essa versão tenha valor da “verdade” do sujeito, há a necessidade de sua inclusão na circulação fálica e, com isso, do compartilhamento dessa ficção do sujeito com o outro, pois é a partir desse reconhecimento do outro que o representante do sujeito (traço) se produz.

Esse processo de alienação-separação do sujeito com o Outro/outro, constante em todo e qualquer (e para sempre) movimento subjetivo¹⁶, nos mostra a presença do duplo singular/universal, ou ainda, individual/social, discutido desde os textos de Freud¹⁷. E também aponta-nos que é a partir desses entre-lugares que há a possibilidade do sujeito de se singularizar e, ao mesmo tempo, fazer laço social. Trata-se, na verdade, de duas faces da mesma moeda.

Friso a expressão “ao mesmo tempo” pois percebo a necessidade, neste momento, de aprofundar a questão da temporalidade dentro da teoria psicanalítica, mais

¹⁶ Aqui falo de toda possibilidade de movimentação do sujeito: ato, narrativa, por exemplo.

¹⁷ Freud já afirmava que toda psicologia é social, pois há a presença do coletivo no individual. Vide *Psicologia das Massas e Análise do eu* (escrito em 1920)

especificamente, dentro da discussão lacaniana a respeito do tempo lógico, a qual ajuda a pensar a simultaneidade do singularizar-se e fazer laço social.

4.3.3 Os três tempos de possibilidades enunciativas

Lacan, em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma*¹⁸, propõe a seus leitores um problema lógico para iniciar uma importante discussão teórica, problema retomado assim por Porge (1994), no livro *Psicanálise e Tempo: o tempo lógico de Lacan*:

O diretor de uma prisão reúne três prisioneiros e promete a liberdade àquele que descobrir a cor do disco que lhe pregou às costas, disco escolhido dentre três brancos e dois pretos. Os prisioneiros não têm meios de se comunicar uns aos outros os resultados de suas inspeções, nem de alcançar com a vista o círculo pregado às próprias costas. Depois de se terem observado por um certo tempo, os três prisioneiros se dirigem juntos para a saída e cada um, separadamente, conclui que é branco, o que é realmente o caso, dizendo a mesma coisa: “Dado que meus companheiros eram brancos, pensei que, se eu fosse preto, cada um deles poderia inferir os seguinte: “Se eu também fosse preto, o outro, devendo reconhecer imediatamente ser branco, teria saído imediatamente, portanto, não sou preto”. E ambos teriam saído juntos, convencidos de serem brancos. Se não faziam nada, é porque eu era um branco como eles. Diante disso, encaminhei-me para a porta, para dar a conhecer a minha conclusão. (p. 27).

Com isso, é iniciada a análise dessa solução a partir da “separação”, digamos, didática, dos momentos diferenciados de reflexão de cada prisioneiro. Cabe lembrar que, para a conclusão final de “ser branco” ser transmitida ao diretor, o prisioneiro ainda passa por momentos de indecisões e paradas, pois sua “certeza” baseia-se na atitude de seus outros companheiros. Ou seja, ao chegar à conclusão de que ele pode ser branco, os outros, num mesmo raciocínio, também chegam a esse resultado; com isso, os três se movimentam em direção à saída: esse é o momento, como chama Lacan de “escansão

¹⁸ Publicado em 1945 e revisado em 1966, 1973 e pós 1973, como nos explica Porge (1994) em seu livro sobre o tempo lógico de Lacan. Nesta dissertação, é feita uma explicação mais concisa e simplificada do tema, sem explicitar as modificações feitas. É proposta aqui uma exposição das discussões a respeito do tempo lógico que estão em questão hoje e que dizem respeito ao tema central dessa pesquisa, qual seja: a constituição do sujeito e de sua história.

suspensiva”, ou seja, uma parada, uma dúvida. Ao ser retomado o raciocínio, numa segunda volta à reflexão, o momento de dar a resposta também possui a mesma dúvida anterior, mas a pressa para concluir faz com que o prisioneiro deduza-se “branco”. É importante deixar claro, e isso será comentado posteriormente, que a decisão do prisioneiro depende da expectativa e do comportamento de seus companheiros, ou seja, é uma dedução; um ato antecipando a certeza de alguém e produzido numa relação com o coletivo.

Estão colocados acima, então, os três tempos lógicos da teoria de Lacan: instante de ver, tempo para compreender e momento ou pressa de concluir. É necessário salientar que o que está em jogo é uma questão de lógica e de tempo, ou seja, “de tomar o tempo como um acontecimento lógico, que por si mesmo engendra uma certeza” [...] A certeza está ligada a uma lógica da ação, mais ainda, ela é antecipada por essa ação, o ato de concluir” (Porge, 1994, p. 84). Além disso, cabe lembrar aqui que esses tempos operam entre si sincronicamente¹⁹, o que também quer dizer que eles funcionam porque os três tempos, em algum momento, atuam, ou seja, um age a partir da atuação do outro, se um não opera, os outros também não.

A partir de Porge (1994) e Costa (1998) faço a seguir, em poucas palavras, uma breve revisão sobre os três tempos lógicos.

No *instante de ver* um código se impõe sem a necessidade de um intérprete. “É um tempo em que ‘se sabe’, na impessoalidade de uma estrutura” (Costa, 1998, p. 13). É o tempo que “subjetiva o fato de não ver dois pretos e sair” (Porge, 1994, p. 86). O *tempo de compreender* é o tempo do raciocínio e, assim, da construção do lugar do eu (“eu sei”). No *momento ou pressa para concluir* há o retorno da indeterminação do

¹⁹ E não simultaneamente, nem tampouco cronologicamente (um após o outro). Trata-se de uma relação temporal não ordenada.

sujeito, de um saber sem eu, mas é um tempo de atividade: do ato. O ato (de concluir e comunicar a dedução do prisioneiro) corta a circularidade eterna do tempo anterior.

No tempo de compreender, o raciocínio é feito em etapas, como foi exposto anteriormente: há um retorno das reflexões, em função da dúvida que suspende a conclusão. Esse retorno faz com que haja uma repetição do raciocínio, a qual produz diferenças dentro do mesmo raciocínio, até ocorrer o corte do ato (na pressa para conclusão). “É em função do momento desse percurso, que leva um certo tempo, que alguma coisa assume sentido, manifesta um efeito de sentido, isto é, muda de sentido” (Porge, 1994, p. 89). Fink (1998) complementa a discussão, deixando claro o momento de constituição do sujeito, dentro dessa relação entre os três tempos lógicos: “enquanto parece eternamente suspenso no futuro do pretérito, Lacan, ainda assim, nos oferece a perspectiva de uma subjetivação da causa em um momento lógico específico [o momento de concluir], porém cronologicamente incalculável” (p. 88).

Lacan deixa com esse texto a possibilidade de serem feitas diversas conexões a respeito do sujeito, da sua constituição, da sua relação com o Outro/outro e da sua narrativa e ato; questões essenciais para essa dissertação, dentro deste capítulo a respeito da narrativa da história do sujeito.

Há uma passagem (do segundo ao terceiro tempo) entre o “eu penso” para o “eu sou”. Nessa afirmação, o sujeito fala, se constitui como sujeito da enunciação. Para que isso ocorra, há a presença do ato (de concluir) antecipatório de uma certeza, pois ainda havia a dúvida. E este ato, esta ação humana “se ordena pela ação do outro [e] encontra na escansão de suas hesitações a emergência de sua certeza”(Porge, 1994, p. 74). Essa questão do ato e da relação entre o sujeito e o Outro/outro presente insistentemente na relação do sujeito com a sua ação e a sua narrativa serão posteriormente discutidos.

Penso que é importante, neste momento, expor o que Lacan afirma sobre o sujeito (ou sobre *os* sujeitos?).

Costa (1998) explicita que os três tempos lógicos são possibilidades enunciativas, sustentando três sujeitos de enunciação diferenciados. Porge (1994) afirma que os três personagens “formam” um sujeito. Será que a afirmação de um autor anula ou exclui a outra? A questão sobre a multiplicidade de sujeitos²⁰, em Lacan, e, ao mesmo tempo, da unicidade dessa definição, resulta em uma certa confusão e numa dificuldade de contagem para o sujeito – questão esta fundamental para o propósito da discussão teórica da pesquisa. Porge (1994) nos propõe uma delimitação:

Se Lacan enfatiza “um sujeito”, este não é o um do indivíduo, nem o um oposto do múltiplo (aqui, três), mas o um do um-a-mais. (p. 99). A relação de sujeito a sujeito seria o “si mesmo” do sujeito; ele seria constitutivo da divisão do sujeito na inversão onde intensão e extensão do sujeito se comunicam. A noção de coletivo no tempo lógico seria uma maneira de introduzir ao um-a-mais do sujeito. (p. 103)

A partir de diversas modificações deste mesmo texto, Lacan conclui a questão do sujeito (pós 1973)²¹ como sendo um termo lógico, ou seja, não há sujeito, há a hipótese do mesmo. “O sujeito não é mais definido a partir de uma relação sujeito a sujeito; só existe o sujeito e este sempre é apenas ‘pontual e evanescente’. [...] o sujeito é apenas suposto” (Porge, 1994, p. 192). Assim, Lacan define a presença da cisão do sujeito entre sua unicidade e a multiplicidade de formas ou modos de subjetivação (ligadas pela própria divisão). E conclui, conforme Porge (1994):

Essa multiplicidade é necessária à afirmação do sujeito da certeza. A identificação não é dada de saída; ela é antecipada por um ato que divide o sujeito entre ser e pensar [...] Para efetuar a afirmação onde particular e

²⁰ Trata-se do sujeito do inconsciente, do sujeito suposto saber e do sujeito dividido. Também se consideram aqui os diferentes lugares possíveis desse(s) sujeito(s): de agente, do outro, da verdade, da produção de um discurso.

²¹ Conforme Porge (1994). Vide Nota de Rodapé 18 (página 57)

universal se reúnem no ato, deve-se formular uma igualdade da divisão do sujeito com a multiplicidade de sujeitos. (p. 195)

Essa relação de igualdade é necessária para a formação da identidade do sujeito da certeza. Mesmo sendo uma ficção e uma efemeridade, essa é a possibilidade do sujeito. No entanto, tal possibilidade é realizada a partir do reconhecimento do outro, ou seja, quando essa ficção do si mesmo²² é compartilhada. Costa (1998) explica que é no tempo de compreender que há a interpretação do real, ou melhor, que há a apropriação pelo eu de uma estrutura que o precede: o Outro. O Outro que aliena (a partir da linguagem) e que viabiliza a ficção de si mesmo, o momento de concluir, de contar-se – o momento do ato e da autorização. “Não há outra forma de dar consistência a uma ficção, de tornar uma mentira verdadeira, senão pelo reconhecimento mútuo. Ou seja, pela identificação” (p. 76).

Passo, agora, a discutir a relação entre o ato e a autorização do Outro/outro – temática muitas vezes referida no texto, desde o início, e que considero importante aprofundar um pouco.

4.3.4 A questão do ato: entre o particular e o universal

Na Psicanálise, a reflexão sobre o ato está sempre sobreposta a uma reflexão sobre o tempo²³. Lacan (1967) mostra essa relação, atrelando a função do ato à produção de um começo e, também, à produção de algo novo, a uma criação. Lacan dá ao ato um caráter inaugural, como se houvesse ali a tentativa de produzir uma origem. “Um ato é ligado à determinação do começo, e muito especialmente, ali onde há a necessidade de fazer um, precisamente porque não existe” (p. 78).

²² Expressão utilizada por Ana Costa (1998), e que é também título de seu livro.

²³ Temporalidade, tal qual foi exposta anteriormente.

O ato não é um efeito de algo que já está posto, mas ele mesmo inaugura o seu próprio começo. Não é causa nem consequência. O começo não está primeiro, mas se constitui depois do ato. O que sustentou o ato só pode ser dito depois, como um efeito. É num segundo tempo, o de retorno, que é feita a inscrição do ato e do começo que ele inaugura. O sujeito é o efeito desse ato. Lembrando da estrutura dos três tempos lógicos discutida anteriormente, destaco que é somente depois do momento e da pressa de concluir que se pode falar em sujeito: “sou branco.”. De outra maneira, também se pode explicitar essa questão a partir do *a posteriori* do trauma; é na puberdade que ocorre o tempo de significação em que o sentido sexual é construído e um representante da cena é recalcado. Isso quer dizer que algo posterior reorganiza e ressignifica algo anterior. Retomando outras questões já colocadas dentro dessa discussão teórica, posso dizer aqui que isso mostra a função da memória de ressignificar – e, também, de modificar – o passado; assim como a questão primordial de inscrição de alguém: é num retorno nomeado – a partir do Outro – que aparece o sujeito.

Para que ocorra esse movimento, primeiro há a necessidade da presença anterior de um Outro, que demanda algo para este vir-a-ser sujeito. Lacan (1967) afirma que este vir-a-ser sujeito se sustenta na falta para a produção de um ato e nos mostra o caminho a ser percorrido: de uma *falta* há a *produção do ato*, a qual inaugura o *desejo* e, com isso, a constituição do *sujeito suposto saber*.

Neste momento cabe abrir um parêntese para explicar melhor o conceito de falta dentro desta teoria. Está claro, a partir do parágrafo acima, que a questão da falta é propositivamente positiva, ou seja, ela é vista como produtora de algo. Ela não está ali

para ser preenchida²⁴, pois ela em si gera alguma coisa: gera a criação do objeto que colocaremos ali. É a partir da procura, do desejo, que se instaura o objeto. Nisso há uma responsabilidade do sujeito, ou seja, uma participação do mesmo na criação de sua própria origem. A falta produz o que eu suponho que me funde. Nisso há uma leitura simbólica a respeito da falta, produzindo o campo da representação, donde o sujeito pode²⁵ falar e narrar a ficção de si mesmo²⁶.

Mais uma vez é retomada a possibilidade da narrativa do sujeito sendo atrelada ao campo do simbólico e da representação, ou seja, ao campo do Outro. Já foi dito que a ficção toma consistência de verdade no momento em que há reconhecimento disso pelo outro. Dito de outra forma, o sujeito do ato é um efeito e, para ultrapassar essa posição de “ser um efeito” e, ao mesmo tempo, desconhecer isso, é necessário um segundo tempo para a leitura desse ato e desse efeito. O sujeito, então, se inscreve na leitura do Outro. É essa leitura que inscreve o sujeito no campo da linguagem e que o autoriza a narrar sua própria história.

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

Está dada assim a condição do sujeito: no momento em que o sujeito se assujeita ao Outro, ele antecipa sua falta e, ao mesmo tempo, se afirma. Retomando o problema dos prisioneiros explicitado em Lacan, há a passagem do segundo ao terceiro tempo pela mudança da afirmação “eu penso” para “eu sou”, a qual somente acontece quando

²⁴ E nem há essa possibilidade, pois a falta não pede uma complementaridade. Lacan (1967) compara, para efeito de melhor entendimento, a falta à perda, relacionando a segunda com a negatividade: algo foi perdido e deve-se (pode-se) colocar algo ali, em substituição.

²⁵ Pode, como possibilidade.

²⁶ E não como imaginário (relacionado à perda): em que se supõe um objeto – em si – perdido e, com isso, há a possibilidade de reencontrá-lo.

se afirma que “se eu penso, eu sou pensado pelo outro”. E é dentro desta alienação (universal) que pode se dar a identidade (particular) do sujeito da certeza. Lembremos que esta certeza, garantida pelo reconhecimento do outro, é uma ficção verdadeira. Ficção que é a história do sujeito, o qual, ao contar-se, ao mesmo tempo mantém e anula o Outro, se identifica e se diferencia, fazendo laço social.

Percebe-se a importância do lugar do Outro enquanto alteridade na sustentação da instância do ato. Fazer-se sujeito é passar pelo Outro. A responsabilidade dos pais, educadores, psicólogos, entre outros, é imensa, pois são eles, ao se oferecerem como suporte encarnado do Outro, que sustentam o lugar de leitura para o ato, o que possibilita o reconhecimento necessário para que este não caia no vazio. Por isso a função fundamental do mito familiar e escolar na organização narrativa do sujeito.

Penso ser agora o momento para se discutir a respeito dos papéis do Outro dentro da sociedade de hoje. Para tanto, percebo a necessidade de incluir aqui a discussão feita a respeito disso por alguns teóricos – filósofos, educadores e pesquisadores – que não possuem o embasamento psicanalítico, no entanto, discutem sobre os tempos de hoje, a sociedade atual e a educação contemporânea e têm, em similitude com a Psicanálise, a noção positiva de falta, ou seja, vêem-na como propulsora de algo.

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

Neste ponto relaciona-se a dúvida com a falta; e ambas, com o desejo dos sujeitos de se movimentarem em busca de respostas e de preenchimento. A falta, conforme nos ensina a Psicanálise, é necessária para a movimentação do desejo e a constituição de um sujeito. E o que torna possível a experiência criadora é exatamente a existência de uma falta e, com ela, a intenção significativa de preenchê-la, como nos ensina Marilena Chauí (2002).

No entanto, parece existir desde muito tempo e ainda hoje a necessidade, criada, de respostas fixas e deterministas. É disso que nos fala Arendt (2000), ao se referir ao desejo dos matemáticos de estabelecer certezas na consciência dos sujeitos: a mente humana “se convence da realidade e da certeza dentro de um arcabouço de fórmulas matemáticas produzidas por ela mesma.” (p. 297). O que se pergunta é, assim, respondido em termos matemáticos, através de fórmulas.

A resposta científico-matemática foi a solução criada para, de certa forma, controlar o universo, o qual estava saindo fora do alcance da consciência humana; com isso, fazia-se (e ainda se faz) a tentativa de tamponar uma dúvida constante, permanente, interminável. Com isso, ocorre o que a filósofa alemã chama de “círculo vicioso da ciência”, pois “os cientistas formulam hipóteses para conciliar seus experimentos e em seguida empregam esses experimentos para verificar as hipóteses; e é óbvio que, durante todo o tempo, estão lidando com uma natureza hipotética.” (Arendt, 2000, p.300). Chauí (2002) complementa: “não por acaso, diz Merleau Ponty, filosofia e ciência, desde Platão, erigiram a matemática como paradigma do conhecimento e do pensamento verdadeiro, isto é, elegeram como ideal do saber o *ta*

máthema, aquele modo de pensar que domina intelectualmente seus objetivos porque os constrói inteiramente.” (p.157).

Larrosa (1997) critica tanto o objetivo como as técnicas do conhecimento científico, pois estes estão “ocupados pela verdade do acontecimento e do funcionamento dos processos, [e] nos deixam abandonados diante do enigma do mundo, diante do sentido de nossa experiência e diante do sentimento precário mas às vezes urgente de nossa própria liberdade.” (p.52, trad. minha).

Posso complementar essa questão relacionado-a com o ensino da matemática nas escolas: a matemática é colocada no lugar de um texto sagrado, quase como uma religião, cheia de verdades pré-existentes, estabelecidas e inquestionáveis. “*É assim, porque é. E ponto final.*” – parecem dizer todos os dias nossos professores de matemática nas escolas, diante das tantas dúvidas dos alunos. A relação aqui estabelecida com o saber é a de aceitação assujeitada e assujeitadora, ou seja, transmissão dos que “sabem” aos que “não sabem”. O saber vira uma possessão e não mais um desejo.

Que tipo de transmissão ocorre, que tipo de aprendizagem acontece a partir dessa premissa quase religiosa de um saber que é posse de alguém? Penso que aprender é, ao contrário, o movimento de questionar, de perguntar, o momento em que o sujeito de alguma forma se relaciona com sua própria dúvida e seu próprio desejo de buscas de respostas. Se o texto é sagrado, e já está dado, o que perguntar? Não há movimentação. O importante é, conforme Larrosa (1997), um saber que não termina, que não tem a segurança das respostas, mas a inquietude das perguntas. Um saber que possa ser

colocado em questão. Que permita e sugira ao sujeito ir atrás de um novo saber. O pensamento surge desta inquietude e desta busca (p.36). E, quem sabe?, não só o pensamento mas também a experiência. Pois essa busca de saber (presentes no pensamento e na experiência) é a respeito do valor (e não da utilidade) do saber para a vida do homem. Esta “dualidade” entre a valorização e a utilidade do saber, do pensamento e da experiência, nos dias de hoje é discutida intensamente no campo da educação. Larrosa sintetiza: “hoje a crise da educação coincide tanto com uma crise de legitimidade do saber transmitido como com um empobrecimento do sentido da vida” (p.35, trad. minha).

Este é o nosso tempo, isso tudo já está aí, estabelecido. O que fazer agora? Penso que a questão maior não é negar tal constatação, ou se colocar na posição de saudosismo – *antes era melhor* – muito menos numa posição negativa, a qual só faz paralisar qualquer tipo de mudança, mas sim pensar em novas oportunidades, criar novos caminhos, transformar as perguntas em outras, até mesmo para mudar a resposta e, com isso, subverter os modos de subjetivação atualmente “determinados”. Subverter, para Foucault (1999), significa que haja resistência dos sujeitos dentro da relação de poder, característica essencial de uma sociedade, na qual, de alguma forma, há a possibilidade de liberdade (dentro, mesmo, das relações de poder), a partir de formas de resistência, que consistem em questionar e produzir, criativamente, “nãos” a modos de subjetivação que “apertam” mais fortemente nossas subjetividades. Pensar sobre isso, problematizar estas questões e transmitir aos outros pode se chamar uma forma de resistência dentro do meio acadêmico.

Esta também é a proposta de Larrosa (1997), ao afirmar que a educação precisa dar conta da racionalidade de nossos tempos, precisa dar conta dos modos de ser “racional” que experienciamos hoje, ou seja, tratar das imagens do mundo calculista e controlável – não há como fugir disso; no entanto, ao mesmo tempo, a educação deve ampliar o espectro daquilo que comunica aos mais jovens, mostrando outras culturas e operando com outras formas narrativas e discursivas, como, por exemplo, com o que é da ordem das artes, da ficção, de todos os tipos de criação, formas nas quais também (e muito) se joga o sentido – ou o sem sentido – de nossa existência.

Além disso, a educação precisa permitir e aceitar que haja uma diferença entre o transmitido (pelo Outro) e o apropriado (pela criança). É no ato da leitura que há uma inscrição e uma produção do sujeito; e essa apropriação da transmissão é uma criação a partir do objeto de conhecimento. Muitas vezes, o Outro (que pode ser encarnado pela família, pela escola) não suporta tal diferença, pois o que deseja é manter o mesmo, produzindo, assim, uma relação imaginária, a procura da idealização do sujeito – impossível e inalcançável. A questão aqui não é eliminar a tensão existente entre o adulto e a criança, entre a demanda e a expectativa do Outro, de um lado, e a apropriação e criação do sujeito, de outro – até porque essa tensão é constitutiva de toda a movimentação desejante. Mas há que se trabalhar para modificar a relação imaginária existente, hoje, no movimento desejante. Ou seja, precisamos fazer com que na educação se suponha o mesmo, mas não se imponha o mesmo. Assim, o mesmo se repete na diferença, e o sujeito pode vir a contar-se como um-a-mais.

No caso desta pesquisa, estou preocupada com as histórias dos sujeitos (claro, sem esquecer que elas – as histórias – fazem parte de uma história mais ampla). Não estou ocupada com histórias que descreverão o passado, a reconstrução de “como de

fato aconteceu”, mas sim com a retomada, ou melhor, o processo de criação da história no presente, pois “um sujeito surge [...] através da precisão de uma enunciação que nos faz atravessar os diversos tempos da sua história – e da história” (Gagnebin, p.89).

O tempo da história dos sujeitos, nesta investigação, será predominantemente o tempo de sua vida escolar; mais especificamente, o início da história desses sujeitos no espaço institucional da escola. Certamente, trata-se de um momento especial e único na vida da criança, o momento da separação em relação ao espaço doméstico da família, da vizinhança, a passagem para o ingresso nos espaços mais amplos, da convivência não só com aqueles que são mais visivelmente diferentes “de mim” mas, igualmente, a experiência com outras linguagens, outros modos de aprender, com a linguagem institucionalizada do ensino e da aprendizagem das letras, dos números, da escrita, da leitura, do pensamento científico – sob as suas formas mais simples, mas sem dúvida muito distinto das aprendizagens do mundo da casa, da rua, da família, da televisão, etc. São essas histórias que me interessam, as histórias vividas nesse espaço social específico e, de modo muito particular, as histórias vividas e não esquecidas desse saber tão particular que é o saber escolar da matemática – sua linguagem, seus rituais, os modos de ensinar, exercitar, avaliar, temer, desejar os números, as contas, os “problemas”.

5. METODOLOGIA

5.1 A metodologia e seu processo

Ao iniciar esta seção, penso ser importante reconstituir a metodologia desde o tempo do projeto de pesquisa, até a realização final da escrita desta dissertação. Tratarei, então, de dois momentos principais: primeiro, o deslocamento do eixo da dissertação e, a seguir, a opção por uma “metodologia em processo”.

5.1.1 Deslocamentos do eixo da dissertação

No projeto de pesquisa realizou-se uma discussão a respeito da constituição do sujeito, a partir da Psicanálise e, ainda com base nesta mesma teorização, apontou-se para a necessidade de dar continuidade à discussão, inserindo a exploração dos conceitos de sentido e de história (Capítulo 4, itens 4.2 e 4.3, respectivamente). No projeto, ainda foi feita uma explanação sobre a história da matemática, desde a apresentação de diferentes filosofias matemáticas até o processo de introdução da prática matemática dentro das escolas – discussão que não foi retomada agora, no relato final da pesquisa, embora tenha sido essencial para o processo de construção da dissertação: tanto em relação à pesquisa empírica propriamente dita, ou seja, para orientar as observações dentro da escola, como para o processo de coleta e análise dos dados desta observação – o que será demonstrado em seguida.

Após a qualificação do projeto, ao realizar o processo de conceitualização e discussão teórica, assim como a coleta e análise preliminar dos dados, percebeu-se um deslocamento do eixo da dissertação para um tratamento predominantemente de base psicanalítica. A matemática certamente aparece – com grande função e destaque – principalmente na parte empírica da pesquisa, mas, também aparece em alguns momentos da discussão teórica. Em suma: a matemática faz parte dos dados coletados, e estes foram discutidos a partir da Psicanálise. No entanto, é preciso registrar que, ao realizar leituras de alguns pesquisadores e teóricos de Educação Matemática, percebo que muitos deles possuem questionamentos parecidos com os que foram apresentados aqui e que, quando oportuno, serão colocados dentro da discussão dos dados.

5.1.2 A “metodologia em processo”

A metodologia desta pesquisa foi sendo construída dentro mesmo do processo de análise dos dados. Esta opção de metodologia é sugerida e defendida pelo teórico Walter Benjamin, que nos ensina: o método faz parte do processo de análise do objeto e, assim, está sendo construído junto com ele, durante a experiência de análise. Caracterizar o método como “não pronto” *a priori* é determiná-lo como “em processo”, ou seja: não se possui, de início, certezas dos caminhos que serão traçados, nem tampouco a respeito do que será encontrado no percurso. Isso quer dizer que Benjamin não defende a injeção do sentido – de fora, dos outros; pelo contrário, defende que o sentido seja provocado na situação de análise.

Além disso, essas considerações vêm ao encontro de discussões²⁷ feitas a respeito da cientificidade (ou não) da Psicanálise, principalmente sobre a questão do método numa pesquisa de ordem psicanalítica. É defendida a idéia de "manter-se analista na universidade", ou seja, ficar no entre-lugares da investigação e do tratamento, onde a escuta da investigação não coincide nem equivale aos efeitos do tratamento.

Em outras palavras, a Psicanálise não se define apenas pelo exercício da investigação de conceitos, o que resultaria em uma "hipertrofia da especulação" (Freud, 1919^a), nem tampouco pela pura terapêutica sem nenhuma formalização conceitual, o que levaria aos equívocos de uma prática intuitiva e pouco rigorosa. [...] Definir, conceituar e teorizar adquirem outra dimensão, sem dúvida útil e suficiente, mas cuja utilidade e suficiência tocam reiteradamente seu próprio limite a cada novo acontecimento na clínica, provocando ativa instabilidade. (Figueiredo e Vieira, 2002, p. 26 e 28).

Tal posicionamento diz respeito a algumas premissas fundamentais da Psicanálise, ou melhor, da realização de pesquisas com embasamento psicanalítico, quais sejam: "o universal que regula sua prática de investigação e tratamento é 'não-todo', ainda que algo de universalização do saber deva ser obtido visando à transmissão" (idem, p. 27).

Penso que considerar a metodologia como um processo é, também, acreditar que o produto das análises a serem feitas não está acabado, nem fixado. No entanto, de qualquer forma, pretendo com a pesquisa abrir espaço para iniciar-se um momento de reflexão e questionamento a respeito da produção de sentidos dentro do campo educacional. Para tanto, é importante nesta parte apresentar o procedimento da coleta de dados, para depois iniciar a análise dos mesmos, demonstrando, no decorrer do texto, o processo de mudanças e questionamentos presentes na "metodologia em processo".

²⁷ Essas discussões foram extraídas do livro produzido pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o título: *Psicanálise, pesquisa e universidade*, organizado por Waldir Beividas (2002)

5.2 Procedimentos para a coleta de dados

Como já foi dito no início, a pesquisa foi suscitada a partir de constatações feitas no período em que se realizou o estágio de Psicologia Escolar, com ênfase em Psicopedagogia, no qual tive contato com cinco crianças, que foram encaminhadas pelas escolas por alguma dificuldade de aprendizagem. Em todas essas crianças, a dificuldade em matemática apareceu, mesmo que secundariamente – mas de fato haviam sido encaminhadas por questões, como desatenção ou hiperatividade, entre outros problemas.

Duas crianças, dentro destes cinco casos, foram mais profundamente analisadas, pelo fato de elas apresentarem uma significativa dificuldade na matemática. Os dados coletados são baseados em discursos das mães, das professoras e da própria criança. Quanto à matemática, o tema aparece somente na fala das crianças. Por isso, na análise, serão consideradas apenas esses dados, fornecidos pelos alunos.

Pode-se dizer que as hipóteses da pesquisa foram construídas a partir deste material, já coletado anteriormente, em articulação com o referencial teórico escolhido. A fim de que as questões fossem tratadas de um modo mais amplo, percebeu-se a necessidade de ampliar o levantamento empírico, principalmente no âmbito da instituição escolar, de modo a sair do ambiente clínico e do foco único na dificuldade de aprendizagem.

A coleta do novo material foi realizada em uma²⁸ escola estadual de ensino fundamental da capital, com crianças de turmas de 3^a e 4^a séries do Ensino

²⁸ A proposta inicial de realização da coleta de dados em mais de uma escola, e ainda, em alguma escola particular, não foi possível de realizar, devido ao curto tempo para a realização desta pesquisa, também,

Fundamental. A opção por essas séries deve-se ao fato de que é nesse período escolar que se faz a introdução do ensino da matemática a partir de problemas, com as chamadas “histórias matemáticas”.

O contato inicial foi através de uma estagiária de pedagogia da UFRGS que fazia seu estágio com crianças da turma da 2ª série. Realizou-se a apresentação da pesquisa para a direção e coordenação da escola, as quais acataram a proposta de imediato, permitindo a observação em sala de aula, assim como um momento particular com algumas crianças para entrevista. Após esse primeiro contrato, foi solicitada a permissão das professoras, responsáveis pelas salas de aula que seriam observadas.

A coleta de dados desenvolveu-se em duas partes:

1. Observação em sala de aula: em uma turma de 2ª²⁹, em uma de 3ª e em duas de 4ªs séries. Observaram-se³⁰ alguns acontecimentos em sala de aula, dentre eles: a explicação da professora, as conversas paralelas dos alunos, as correções no quadro. [É importante esclarecer que, na maioria das vezes, as professoras programavam apresentar os problemas matemáticos na presença da pesquisadora].

devido à não-aceitação das direções, nos contatos feitos com escolas particulares. A opção final, então, foi ampliar o número de turmas dentro dessa mesma escola, com professoras diferentes. Ainda permanece a vontade de ampliar esses estudos, até mesmo para incluir fatores como gênero e classe social, apesar de ter certeza de que essas diferenças aparecerão e farão parte da análise, mas não num plano principal.

²⁹ A partir do contato inicial, primeiramente, foi observada a turma de 2ª série, pela qual era responsável uma estagiária. Nessas observações, foi constatado que as crianças ainda não sabiam trabalhar com os problemas matemáticos, por isso a escolha das 3ªs e 4ªs séries. Mesmo assim, as observações iniciais não foram em vão e aparecerão, quando possível, em algumas análises desta pesquisa.

³⁰ Foram realizados, no total, 16 dias de observações em sala de aula. Cada dia de observação durou um período de aproximadamente duas a três horas, muitas vezes interrompidas pelo recreio ou lanche.

2. Entrevistas com as crianças³¹: em sala de aula. Foi perguntado à professora quais os alunos com mais dificuldades em matemática e aqueles sem dificuldades, para esses dois grupos fazerem parte desta segunda etapa de coleta de dados. Foi dito aos alunos que houve um sorteio daqueles que iriam participar da pesquisa, mas que todos poderiam optar se quisessem ou não fazer a entrevista. A maioria quis participar, até mesmo aqueles não “selecionados”, muito dos quais, em virtude do curto espaço de tempo, não puderam ser atendidos. Foram escolhidos, dentro das três turmas, 23 alunos (dentre eles, 14 meninas e 9 meninos). Na primeira turma (de 4ª série), foi realizada a proposta inicial de pedir às crianças que redigissem uma carta para alguém, contando o que quisessem sobre eles próprios; e depois, outra carta falando a respeito da escola, do que estava sendo aprendido e, principalmente, da matemática. Numa análise preliminar, constatou-se que essa segunda carta não trazia muitos dados para a pesquisa. Assim, ela foi substituída por uma pequena entrevista, na qual se perguntou: a) do que a criança mais gostava em sala de aula; b) do que ela menos gostava; c) o que ela achava mais difícil; e, d) o porquê desse “difícil”.

Passo agora à discussão dos dados, enfatizando que voltarei, muitas vezes, à discussão teórica que sustenta esta pesquisa, especialmente no que se refere aos centros organizadores da mesma, ou seja, as relações estabelecidas, a partir da psicanálise, dos conceitos de **sujeito**, **sentido** e **história**.

³¹ Nesta segunda etapa, somente os alunos da 3ª e 4ª séries foram selecionados. A 2ª série não participou da entrevista. Isso será devidamente explicitado a seguir.

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Primeiro tempo: instante de ver

Analisam-se aqui, dois casos encaminhados para a clínica psicopedagógica, devido a alguma dificuldade apresentada na escola. É importante deixar claro que será exposto neste momento somente um recorte clínico, voltado para a discussão do tema da pesquisa, qual seja: a relação estabelecida por essas crianças com a sua aprendizagem em matemática. São estes os casos:

- do menino, M., na época³² com 9 anos, na terceira série (identificado como um caso de desatenção);
- e da menina, F., com 8 anos, na segunda série (caso de hiperatividade).

M. sugere a sua psicopedagoga, numa sessão, jogar tênis no pátio da clínica. Em seguida, é feita uma combinação entre eles: ganha aquele que chegar primeiro a completar 20 pontos³³. Cabe dizer que nesta época as sessões voltavam-se para a nota vermelha que M. obtivera no último boletim da escola em matemática. Além disso, é interessante sublinhar que M. não se dispersou do jogo em nenhum momento (seja pelas conversas com sua psicopedagoga, seja pela movimentação de pessoas no pátio).

³² O atendimento destes casos foi realizado no período de estágio de Psicologia Escolar, no ano de 2000.

³³ Os pontos eram contados um a um, a partir do erro do adversário; como, por exemplo, não rebater a bola.

A psicopedagoga, ganhando de 8 a 6, pergunta quantos pontos faltam para ela ganhar o jogo. Não há resposta. Então, pergunta *quantos pontos os dois têm juntos?*. M. pára de jogar e não consegue responder. A pergunta é reformulada: “*quanto dá se somarmos nossos pontos?*”. M. responde rápido e com exatidão.

Com isso, surge uma pergunta: o que mudou? Na realidade, foi introduzida – na reformulação da pergunta – a “palavra mágica”³⁴ *somarmos*, ou seja, uma palavra, poderia se dizer, escolar, ou melhor, uma palavra que remete, imediatamente, a uma conta matemática. Mas a conta matemática só serve para a escola? Só se pode ou se sabe calcular a partir da “palavra mágica”? Antes de continuar as perguntas, ilustro esta parte com o segundo caso clínico analisado.

F. chega esbravejando numa sessão pois não consegue resolver os desafios matemáticos apresentados na escola. F. começara a aprender na escola essa parte da matemática – os desafios - e nunca tivera dificuldade anteriormente. A psicopedagoga solicita que F. mostre para ela algum exercício deste tipo. F. prefere falar enquanto a psicopedagoga redige a história. O texto é o que segue: “*Maria fez um bolo e partiu em 10 pedaços. Deu 6 para João. Com quantos pedaços ela ficou?*”.

F. pega o lápis e faz um retângulo e, abaixo dele, coloca: R: _____. No retângulo, ela diz, deve ser feito o cálculo e “R”, quer dizer que deve ser escrita ali uma “resposta”. F. se atrapalha para montar a conta, pois não sabe que conta deve ser montada, fica braba, rasga o papel e quer sair da sala. F. diz que gostava de matemática e não gosta mais, pois não entende mais nada. Também diz que gosta de ler historinhas,

³⁴ Retornarei a essa expressão outras vezes na análise dos dados.

inclusive essas histórias matemáticas. Então, o que houve? A matemática mudou e ela não entende mais nada? O que na realidade deveria “dar sentido” para um cálculo qualquer em matemática retirou o sentido da matemática para essa criança.

A problematização da pesquisa foi definida justamente a partir desses primeiros questionamentos, que já foram levantados e discutidos por outros teóricos da psicologia, da educação e da matemática, os quais serão retomados a seguir, brevemente, sempre em relação com os objetivos da investigação.

Baruk (1996) afirma que quando o estabelecimento do sentido não ocorre, “acontece muitas vezes que o sentido faz surgir bruscamente uma noção já conhecida como totalmente nova” (p. 81). Dessa forma, o aluno poderá apresentar enormes dificuldades no entendimento e na aprendizagem da matemática, já que o sentido não foi anteriormente estabelecido e delimitado, e a palavra permanece “colada” a uma determinada experiência concreta. Em outras palavras: o conceito não havia sido abstraído, pois ficou preso à realidade das coisas. A criança, na matemática, não encontra verdadeiramente essa realidade, pois esta não é traduzível (nem reduzida) em termos matemáticos. “As relações matemáticas [...] nunca são absolutamente verdadeiras na realidade das coisas” (Baruk, 1996, p. 41). A matemática tem relação com o mundo dos sentidos, ou seja, a aprendizagem em matemática não deve ser atrelada única e exclusivamente à experimentação, pois, se for assim, a criança irá sempre atribuir o conceito matemático à experiência concreta vivenciada, como, por exemplo, associar sempre o número três (3) à palavra “patos”. E no momento da aprendizagem do número negativo? Não existe -3 patos (menos três patos). Baruk se pergunta: “Como abstrair conceitos? Como saber se já está adquirido? Proposição que

veio do exterior, que pode ser estranha às preocupações do sujeito e que ele não saberá bem como inserir no seu universo” (p. 88).

A resposta da autora para sua pergunta é a necessidade de animar os conceitos para que a eles seja conferida *uma realidade*. Animar os conceitos é associar a matemática à realidade, mas não de forma estática nem como algo “colado” à experiência. O jogo é um exemplo de como animar os conceitos dentro da escola. *Animar* demonstra movimentação, deslizamento, ou seja, o oposto do estático, como uma fotografia. Na fotografia, caso se mude de posição, perde-se a identidade da foto, da imagem, ou seja, já é outra fotografia. Outra forma de exemplificar essa relação estática com o conceito (como o exemplo da fotografia), é a utilização por muitos alunos, da “decoreba”.

Com a decoreba, “as palavras [...] não servem para nada, pois aquilo que ele sabe ler e escrever não é uma língua, indissociável de um pensamento, é uma linguagem (matemática)” (Baruk, 1996, p. 175). Trata-se de uma prática, de uma linguagem que não serve para o aluno se comunicar, mas simplesmente para “passar de ano”. Ele manipula essa linguagem, mas não fala, nem lê, nem escreve uma língua (idem, p. 227). O aluno se reduz ao exercício matemático, de fazer e refazer, ou melhor, de fazer por fazer, numa repetição onde não há pensamento, ou seja, onde não há entendimento.

Essa situação é vivenciada na maioria das escolas, independente da série, pois o sentido matemático das palavras utilizadas da língua materna não é demonstrado nem trabalhado pelo professor. Muitas vezes, a matemática é transmitida como uma verdade absoluta, como um texto sagrado, como já se disse anteriormente. No entanto, trata-se

de verdades que se deslocam (e os professores não as sustentam). Por exemplo, há algum tempo, nas Séries Iniciais, considerava-se “errado” escrever “4-8” (quatro *menos* oito), pois isso “não existia”; depois, ao aprender os números negativos, o aluno via que a relação surgia para ele como correta. Ou seja, no interior mesmo do ensino da matemática, algumas decisões tidas como “cuidados” contêm em si mesmas o questionamento às verdades da matemática tratadas como inquestionáveis.

As “verdades absolutas” também aparecem a respeito dos símbolos arbitrários existentes em grande número na aprendizagem da matemática. Força-se “a criança a admitir magicamente como ‘natural’ um sinal, perfeitamente arbitrário. Este arbitrário não reside no fato de estar ou não justificado para significar o que significa, mas no próprio fato de afirmar a equivalência entre $<$ e mais pequeno, ou entre $=$ e igual” (idem, p. 182). Baruk dá o exemplo de uma criança que aprendeu “magicamente” que o signo $>$ significa “maior que” e entendeu, também, como “mais comprido”, concluindo, assim que $12,35 > 25!$

A palavra “magicamente” está frisada na frase anterior para destacar o modo com que se aprende a matemática por demais formalizada. A matemática moderna, introduzida nas escolas entre as décadas de 60 e 70 apresenta uma preocupação intensa com as abstrações matemáticas, e, assim, há uma formalização precoce de conceitos a partir de uma linguagem matemática universal, concisa, precisa, com acentuado ensino de símbolos e uma terminologia complexa.

Foi a famosa “matemática moderna” que invadiu nossas escolas. Essa visão sofisticada e desligada dos fatos práticos entrou fortemente no ensino da matemática, sem a correta compreensão dos professores. Em vez de tentarem entender a aritmética e a geometria, era a teoria dos conjuntos o grande desafio que nossos professores tentavam, em vão, assimilar. Como ensinar,

sem recorrer à mera memorização, a solução de suas raízes e de sua existência? Sem saber a resposta, a preocupação era ensinar como descrever o conjunto de soluções na grafia adequada. E lá se foi nossa matemática (Silva Filho, 2003, p. A3)

Onuchic (1999) confirma o que escreve Silva Filho, a respeito do ensino da matemática moderna, ao afirmar que o professor não tinha segurança a respeito daquilo que ensinava e, sendo assim, “o aluno não percebia a ligação que todas aquelas propriedades enunciadas tinham a ver com a matemática dos problemas e, principalmente, com a matemática usada fora da escola” (p. 203).

Por exemplo, para o menino M., caso analisado na clínica, parece que a matemática fora da escola está cada vez mais esquecida e inutilizada. E aqui, pergunto: a matemática dos problemas não é, também, a matemática de “fora da escola”? Devemos separá-las?

Certamente pode-se dizer que haveria, antes de qualquer formalização e ensino, uma espécie de matemática “inconsciente”³⁵, presente no universo e nas ações cotidianas e, sendo assim, automática, algo que não exige qualquer esforço intelectual por parte de ninguém. Só para exemplificar: haveria uma matemática “inconsciente” na ação de corpos que se movimentam de tal ou qual forma, para encontrar um equilíbrio; há uma matemática “inconsciente” nas decisões que um sujeito toma ao atravessar a rua, ao perceber a distância, calcular o tempo em relação à distância, a aproximação de um carro, etc.³⁶ No entanto, quer-se chamar a atenção aqui para a matemática consciente,

³⁵ Neste momento, é essencial colocar a palavra *inconsciente* entre aspas pois o sentido aqui dado não é o sentido psicanalítico – base teórica desta dissertação –, mas o sentido de ser uma ação feita “fora da consciência”, ou seja, um ato automático e/ou involuntário.

³⁶ Obviamente, só podemos falar em “matemática inconsciente” desde um lugar de alguém que nomeia essas ações, movimentos, gestos, como “matemáticos” – ou seja, trata-se aqui também de uma construção.

aquela que depende de uma linguagem simbólica e abstrata, independente de ações, gestos, cálculos inconscientes.

Talvez seja necessário explicitar melhor a classificação adotada – matemática “inconsciente”, matemática consciente, relacionando-a a outra classificação: matemática analógica e matemática analítica. A primeira, mais primitiva, faz pouco uso (ou nenhum) das estruturas da matemática escolar; os resultados podem ser traduzíveis em compreensão, instrução e não em palavras. Na segunda, ao contrário, predomina o material simbólico, com exigência de verificação constante das respostas. Um mesmo exercício matemático pode ser resolvido pelos dois métodos, mas “o nível de aprovação intelectual é proporcional à complexidade aparente da simbolização abstrata” (Davis e Hersh, 1989, p.343). Esses dois métodos também podem ser pensados como diferentes modos de pensar sobre o mundo, como maneiras, ambas válidas, de atacar problemas. No entanto, na prática isso em geral não ocorre, pois quase sempre priorizamos um modo de pensar e de solucionar o problema, seja como teóricos, seja como “praticantes” da matemática, na relação professor-aluno.

Em primeiro lugar, é necessário salientar neste momento que a proposta aqui não é negar a importância da sistematização do ensino da matemática, muito menos defender a ideia de abolir a linguagem formal e conceitual da matemática, mas sim a de discutir a respeito do uso que está sendo feito, nas escolas, dessa formalização, assim como do entendimento ou não da mesma, ou melhor, do sentido da linguagem matemática para a aprendizagem dos alunos.

Em segundo lugar, a pergunta que é feita anteriormente sobre se devemos ou não separar a matemática dos problemas da matemática de “fora da escola” precisa ser refeita, pois pretendo mostrar não a separação, mas a presença da matemática na história dos sujeitos; seja dentro ou fora da escola, dentro ou fora de uma aula de matemática, pois parece que essa é relação que está desaparecendo. Se, como afirma D’Ambrósio (1999), “as idéias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e da própria existência” (p. 97), por que é tão complicada e penosa a passagem dos sujeitos, crianças e adultos, pela matemática?

Na busca de resposta para essa pergunta, retomo Baruk (1996) que conclui: “o auge do insucesso é exatamente o do desaparecimento do sentido” (idem, p. 370). E a medida de mudança no ensino da matemática, para que decresça o fracasso escolar, inicialmente se sustenta na afirmação da autora, de que: “nada se pode construir da ordem de um saber com sentido sem tomar em consideração o sujeito a que ele se dirige” (p. 370). Ora, esse sujeito – o aluno, criança, adolescente ou jovem – é um sujeito que está se constituindo, que está em pleno processo de construção de sua subjetividade e de seus próprios conhecimentos; trata-se de um sujeito que possui seu modo de aprender, que tem suas suposições, suas perguntas, sua língua materna, sua lógica; e, com certeza, também seus erros. Tudo isso deveria ser considerado e utilizado dentro da sala de aula, para atribuir sentidos às aprendizagens das crianças. Ou seja, cabe aos transmissores (ou impulsionadores) de conhecimento compreender e acreditar que seus ensinamentos servem como “um caminho de pensar e um organizador de experiências” (Onuchic, 1999, p. 208) porque “aprender, portanto, significa significar:

estabelecer relações possíveis entre fatos/idéias e suas representações (signos)” (Fiorentini, 1995, p. 33).

Isso aparecerá novamente em outros momentos da análise dos dados, pois é dessa relação que se pode extrair o sentido das aprendizagens para cada sujeito, as quais irão constituindo-se e construindo a história desse mesmo sujeito, ou, para retomar a expressão de Costa (1998), construindo a *ficção do si mesmo*, a ficção de sua história. Essa é a relação possível que se estabelece entre sujeito e história; ou entre fatos e idéias e suas representações (signos); ou seja, a forma de apreensão do real e do mundo é medida pela linguagem, pela representação. É através da representação que há significados partilháveis entre os sujeitos e, assim, a possibilidade de surgimento do sentido, mesmo que ela – representação – produza.

um hiato entre o sujeito e a sua experiência imediata inominável[...]. A experiência imediata é simplesmente tida e não conhecida [...] a experiência como “experiência de alguma coisa” só pode ser acessada por meio da reconstrução lingüística. (Birman, 2001, p. 38)

O que ocorre, então, é uma reconstrução daquilo que é tido e não conhecido. Em outras palavras, é uma ficção, através da qual podemos contar nossa história e nos constituirmos como sujeitos. “Somos, certamente, produto da história que nós mesmos construímos” (Plastino, 2001, p. 88).

Penso que as questões que suscitaram a realização desta pesquisa, assim como as relações estabelecidas anteriormente com os questionamentos de teóricos de diferentes áreas já mostram a importância de continuar com a reflexão, ampliando-a a partir das observações empíricas feitas em sala de aula. Essa análise começa na próxima seção.

6.2 Segundo tempo: momento para compreender

A realização das observações em sala de aula, num primeiro momento, foi combinada com a professora responsável – estagiária de Pedagogia da UFRGS – da 2ª série. Como acertado, a professora se propôs a introduzir o problema matemático nas aulas de matemática, as quais seriam observadas, já que as duas operações iniciais – adição e subtração – já haviam sido bem trabalhadas, em forma de contas matemáticas.

Na semana de observação, os alunos estavam aprendendo a olhar o relógio de ponteiros; sendo assim, a professora propôs problemas relacionados a isso. Um exemplo:

João saiu para jogar futebol com seus amigos às 2 horas da tarde e voltou às 4 horas da tarde. Quantas horas ele ficou fora?

Algumas das respostas: $2 + 4 = 6$ horas. Ou, então $2 \rightarrow \underline{3} \rightarrow 4$, ou seja, ele ficou 3 horas fora.

A professora conclui que o aprendizado sobre as horas ainda estava muito recente e, então, decide fazer outro tipo de problema:

Bruxa Onilda tem 3 vestidos, 2 saias e 2 blusas. Quantas roupas ela tem?

Resposta: 7 roupas. A maioria responde oralmente, mas não monta a conta. Conta de cabeça, com os dedos ou com desenho

À primeira vista, percebe-se que as crianças, sabendo que se trata de uma aula de matemática, procuram a resposta em forma de número. Assim, prestam atenção à leitura da professora, resgatam os números que apareceram no problema e, com eles, fazem algum cálculo. O segundo problema é simples, curto e direto; o oposto do primeiro, onde a dificuldade principal parece ser a reversibilidade: o primeiro número é 2 e o segundo é 4, conclui-se, então, que só pode ser uma adição, pois não se subtrai um número maior de um menor. Há uma lógica nesse raciocínio. Mas uma lógica que aparece justamente porque não surge para as crianças o sentido do problema. Esse tipo de raciocínio aparecerá inúmeras vezes ainda na 3ª e na 4ª séries e, por isso, sublinharei outro aspecto neste momento: a leitura.

Com o segundo problema, por ser mais claro e direto, pode-se perceber uma dificuldade da turma anterior, em relação ao problema matemático: o problema da leitura. As crianças que acompanharam a leitura da professora conseguiram dar a resposta imediatamente, até mesmo de cabeça. As outras não. Observou-se que, além de números soltos, aparentemente sem sentido, as letras também estavam ali “soltas”. O fato é que muitas daquelas crianças, mesmo frequentando uma 2ª série, não sabiam ler.

Penso que isso deve ser exposto pois, mesmo parecendo estar fora do alcance desta dissertação, também está muito relacionado ao tema de *produção de sentido na escola hoje* e não deve ser ignorado. Este foi um momento de parada e redirecionamento tanto das observações empíricas, como das escolhas conceituais e teóricas a serem desenvolvidas dentro deste trabalho. Primeiro, na tentativa de aprofundar as observações a respeito das *histórias matemáticas*, a 2ª série fora substituída pelas 3ª e 4ª séries. Segundo, o eixo da dissertação foi mudado, como

colocado antes, a partir de reflexões surgidas neste tempo – tempo de compreender que os questionamentos desta dissertação encontram-se para além da dificuldade com a matemática e posicionam-se bem mais na maneira como se dá hoje a *produção de sentido*.

6.3 Terceiro tempo: tempo (ou pressa) de concluir

Este terceiro momento da análise dos dados deve ser considerado como o ponto de chegada do processo de reflexão estabelecido na construção da metodologia desta pesquisa. Isso quer dizer que é nesta parte que os dados coletados nas salas de aula (3ª e 4ª séries), a respeito da matemática, foram selecionados, redimensionados, distribuídos em algumas sessões e analisados com base na discussão conceitual exposta neste trabalho (Capítulo 4).

A análise dos dados se divide em sessões com a intenção de dar mais ênfase a situações observadas em sala de aula ou analisadas nas cartas e entrevistas com alunos que aparecem com maior frequência e justificam tal pesquisa e discussão teórica. É importante deixar claro que no processo de coleta desses dados, essas situações aparecem correlacionadas e aqui, na análise, foram separadas para serem destacadas das demais.

São elas: 1) a dificuldade na reversibilidade, 2) a correlação entre gostar e saber, ou ainda não gostar, mas ter de fazer, 3) a importância de se estabelecer relações dentro do ensino da matemática com o cotidiano das crianças, 4) a ênfase que é dada na

explicação e na figura da professora pelos alunos, 5) a existência (ou a procura) de uma palavra-chave dentro do problema matemático, para o mesmo ser resolvido e 6) e, em relação esta última, a necessidade de uma procura, ou melhor, de uma adivinhação “existente” na matemática.

1. Reversibilidade

A dificuldade na utilização do processo de **reversibilidade** dos alunos é evidente em vários momentos de observação em relação a um problema matemático. A reversibilidade pode ser usada, por exemplo, para confirmarmos nosso cálculo: se somarmos $a + b = c$, podemos conferir o resultado, com o inverso da soma, ou seja, a subtração: $c - a = b$, ou $c - b = a$.

Vejamos alguns exemplos de problemas (ou histórias³⁷) apresentados aos alunos das 4^{as} séries, e que implicam na questão da reversibilidade:

A soma de três números é 6438. O primeiro é 2416 e o segundo é 876. Qual é o terceiro?

$$\underline{2416} + \underline{876} + \underline{\quad} = \underline{6438}. \rightarrow \underline{6438} - (\underline{2416} + \underline{876}) = \underline{\quad}.$$

Ou:

O triplo de um número é igual a 27. Qual é o número?

$$3 \times \underline{\quad} = \underline{27} \rightarrow \underline{27} \div 3 = \underline{\quad}.$$

³⁷ Relembro aqui o que já foi comentado anteriormente a respeito da denominação atual de *problemas* ou *desafios matemáticos*, a qual, acrescento nesta dissertação a denominação de *histórias matemáticas*.

Apesar de o primeiro enunciado mostrar uma *soma* (adição), o cálculo que deve ser feito é uma subtração. Assim como, no segundo enunciado, ao invés de uma multiplicação, deve ser feita uma divisão. Vejamos outros exemplos:

Quantos grupos de 25 pessoas podemos formar com 1100 pessoas?

O primeiro número, 25, é menor do que o segundo: 1100. Isso faz com que as crianças logo decidam que a conta é de multiplicação, já que, para elas, um número menor não pode ser dividido por um maior.

Neste momento, acrescento que a maioria dos alunos, quando sentem dúvida, ficam entre *mais* ou *menos* e *vezes* ou *dividir*³⁸. Há nisso um raciocínio lógico para as matemáticas, sobre o qual não estudei nem discorri neste trabalho, apenas faço menção a ele muito rapidamente. Mas considero importante destacá-lo, pois assim como essas crianças resolvem corretamente muitos cálculos numéricos, elas possuem também um nível de raciocínio lógico para as matemáticas, até mesmo para a estrutura lógica dos problemas matemáticos; o que falta, efetivamente, para concluir a reversibilidade do raciocínio é o manejo com o sentido do problema matemático.

Num dia de observação em sala de aula, na 3ª série, a professora inicia corrigindo um tema de casa denominado como “desafio”:

Maria quer comprar um aparelho de som que custa 30.000 reais. Ela precisa de 12.380 reais. Quantos reais ela já tem?

³⁸ Ou seja, as crianças nunca confundem *mais* e *vezes*, por exemplo.

$$\underline{\quad} + 12380 = 30000. \rightarrow 30000 - 12380 = \underline{\quad\quad\quad}.$$

A maioria dos alunos não resolve. Ela explica: *Se eu venho somando, eu volto, diminuindo. É assim que a gente confere uma conta para ter certeza de que ela está certa. Se eu venho multiplicando, eu volto dividindo*. Percebo que essa explicação não ajuda em nada a resolução do problema acima, para os alunos desta sala de aula. Parece-me fora do contexto, sem nenhuma relação. Mesmo assim, observo muitos alunos anotando “fórmulas” como:

→ + (vai mais)
 ← - (volta menos)

Com isso, entramos em uma outra análise, sobre a chamada “decoreba”. Antes de finalizar, cito uma frase da professora, ao observar um erro constante em seus alunos: o exercício é sobre formas diferentes de se calcular, com a presença – na mesma conta – dos números 6, 8 e 48:

$$6 \times 8 = 48, \text{ ou } 8 \times 6 = 48 \text{ e ainda, } 48 \div 6 = 8 \text{ e } 48 \div 8 = 6.$$

Muitas crianças, ainda acrescentavam, como numa “análise combinatória” dos mesmos números, a seguinte conta: $8 \div 6 = 48$. E a professora diz: *Gente, a divisão sempre é de um número maior para um menor*. Pergunto: Isso não é um convite a decorar?

2. Ter de fazer? Ou gostar e saber?

A “decoreba” é o fazer por fazer, o saber de cor e, apesar disso, não saber servir-se desse “saber”, como nos fala Baruk (1996). Nas cartas e também nas falas das crianças isso aparece muito relacionado ao gostar ou não. Vejam-se alguns excertos das cartas dos alunos para a pesquisadora:

D: *Gosto de matemática, mas não entendo, aí não faço, só copio.*

J: *Eu gosto, depois acho difícil, aí eu não gosto, depois eu gosto de novo.*

Je: *Os desafios é (sic) a parte mais difícil porque eu não entendo, mas eu faço.*

Di: *Não gosto, porque quando eu faço, eu erro.*

T: *Eu não gosto de matemática, porque eu não consigo fazer.*

M: *O importante é fazer. Fazer, fazer, fazer, até aprender.*

Nas observações em aula, percebe-se que o “fazer por fazer” aparece até mesmo na proposta da professora. Ela propõe um exercício no quadro, como exemplo, e os próximos exercícios a serem feitos pelos alunos são praticamente uma reprodução do exemplo, o que muda são apenas os números. No entanto, mesmo assim, poucos percebem isso, pois a maioria em sala de aula nem tenta fazer os exercícios e espera a professora corrigir no quadro, para, no final, copiar.

Baruk (1996) ressalta:

ora, se há alguma coisa em matemática que esmaga certamente a noção de eternidade é o sentido. Apresentar uma escrita como sendo eternamente verdadeira é, antecipadamente, petrificá-la, transformá-la em texto sagrado. E o único problema pedagógico real será, não o de fazer compreender este texto, mas o de ensiná-lo, fazê-lo aceitar. (p. 94)

Ao colocar em “oposição” as noções de sentido e eternidade, a autora coincide com a afirmação de Figueiredo (2001), que mostra, pelo prisma da Psicanálise, que o sentido surge no momento de um acontecimento e de sua narração e, sendo assim, não é constante, igual nem duradouro:

O sentido não reside em parte alguma, seja no espírito ou na linguagem, seja no corpo ou nos afetos [...] sentido é o que se faz quando se discrimina e se articula, e ele só “existe” nessas atividades. Uma vez formulado em uma obra, em um texto ou em uma interpretação, por exemplo, o sentido não subsiste em estado de disponibilidade latente. Ele será apenas um novo elemento que incita e orienta as atividades de discriminação e articulação capazes de fazer sentido daquele material (p. 240).

A atividade interpretante – como denomina Costa (1998) – para ser construída, depende do tempo e do lugar, geográfico, contextual e relacional; o sentido da mesma surgirá para *aquela material* específico, num tempo e lugar determinados.

Significa aceitar que nossas descrições da realidade serão sempre marcadas pelo contexto em que surgem [...] implica pensar na realidade do mundo como algo [...] sem substância em si mesmo, ainda que – pelas próprias exigências da experiência – sejamos impelidos a vivenciar a realidade do mundo e do eu como sólidas. (Bezerra Jr., 2001, p. 17).

Trata-se, portanto, de vivenciar situações sólidas – assim como na construção da ficção de si mesmo (Costa, 1998) –, e não de ficar em situações cristalizadas ou fixas. Mas parece que é isso – vivenciar a realidade do mundo e do eu como única e determinada – que está sendo feito nas salas de aula. Os professores – não certos ainda de muita coisa e para não mostrarem suas falhas – se propõem a “catequizar” seus alunos, professando a matemática como um texto sagrado. E numa ciência cristalizada, já dada, é muito difícil incentivar o outro aprendente, como lembra D’Ambrósio (1996).

Num lugar onde não há lugar para incompletude, a possibilidade de movimentação do sujeito desejante fica comprometida. Para a Psicanálise isso

acarretaria a morte, pois “a vida é indissociável da incompletude, da confusão do vir-a-ser constante que a incompletude promove” (Kehl, 2000, p. 144). É na incompletude que a linguagem, assim como a procura da significação, funciona, e o desejo é o traço desse funcionamento. A significação jamais será evidente, pois há o constante deslizamento entre significante e significado, produzindo diferentes sentidos, para cada sujeito, assim como para cada contexto, como colocado antes.

Obviamente, para que os sujeitos se comuniquem e se entendam, mesmo que haja sempre um certo mal entendido na linguagem, deve existir um caráter universal da representação, que pretende relacionar a coisa à palavra, a partir da designação do objeto. É importante deixar claro que essa designação existe no papel, ou melhor, no simbólico e não no real; assim como ela depende do imaginário social de cada cultura, sendo influenciada e modificada por ele, permanentemente.

Isso quer dizer que em nenhum ensinamento pode haver a transmissão de algo já cristalizado, já existente, ou melhor, atemporal, eterno e constante. Aliás, isso é impossível, pois numa transmissão há sempre algo que escapa; esse algo – inominável – é a experiência de cada sujeito com o saber e o conhecer e, a partir disso, a construção singular do sentido dessa experiência. O professor que considera seus ensinamentos como um texto sagrado, fixo e determinado não abre possibilidades para a atuação do aluno – como um sujeito desejante – na busca de produção de sentido para as próprias experiências. Penso que essa prática e essa atitude estão na raiz do desinteresse dos alunos, e é o que aparece na maior parte do tempo da sua experiência escolar – e aqui, posso afirmar, principalmente nas aulas de matemática³⁹. Entretanto, não se pode

³⁹ Pois foram essas aulas as quais tive a oportunidade de observar.

esquecer de dizer que o interesse sempre pode de alguma forma ser aguçado, despertado, seja em relação à matemática, seja em relação a qualquer outro tipo de conhecimento, por diferentes práticas que anunciem para a criança que conhecer é algo bom e prazeroso.

Uma dessas práticas é o estabelecimento de uma relação entre os ensinamentos escolares e o cotidiano das crianças, fora da escola. Cotidiano quer dizer aqui, por exemplo, coisas que são comuns às crianças em suas práticas diárias, como o manuseio com dinheiro, ou até mesmo um personagem de desenho ou novela de interesse da maioria das crianças. Sobre isso que fala a seção a seguir.

3. Relações com o cotidiano das crianças

Início já com um exemplo que mostra, com clareza, a relação entre a matemática, o cotidiano e o interesse manifestado pelos alunos. Antes do recreio, a professora passa no quadro um problema matemático:

Qual é o valor de um automóvel se a entrada é 990,00 reais mais 48 vezes de 706,00 reais.

Ela pede, inicialmente, que os alunos dêem uma estimativa (explica o que isso significa⁴⁰), para somente depois eles calcularem o valor real do carro. Bate o sinal para o recreio e muitas crianças querem, antes, terminar o exercício. Esse simples fato me faz pensar em duas questões: 1) parece que o problema apresentado se caracterizou por um aspecto de desafio, ou de brincadeira, como um jogo que propusesse: quem de nós

⁴⁰ Avaliação ou cálculo aproximado de algo.

chegará ao valor real mais próximo?; 2) parece também que a presença de um problema que envolva dinheiro, mesmo sendo apresentado com números e vírgulas (...00), faz com que o exercício seja entendido como mais fácil e seja então resolvido.

Essa segunda questão frisa o que quero analisar aqui: a presença do cotidiano dos sujeitos dentro da escola. A professora de uma 4ª série disse que os alunos foram muito bem ao montarem uma cesta básica de R\$250,00 com encartes de supermercado. Assim como ambas as 4ªs séries resolveram dois problemas matemáticos – cada qual com algumas perguntas – envolvendo dinheiro, inclusive com vírgulas. Mais um exemplo:

Tênis: 57,00

À vista: desconto de 9,20

A prazo: 3 prestações iguais

a) preço do par de tênis para pagamentos à vista;

b) valor da prestação se o pagamento pudesse ser feito em 4 vezes.

Mesmo aqueles alunos com dificuldade em matemática resolveram os cálculos, até mesmo “de cabeça”, espontânea e rapidamente. Salienta-se que são cálculos ainda mais difíceis que os de outros problemas anteriormente destacados. Posso dizer que aqui pode estar o germe das respostas para o início de uma mudança no ensino. É o que defende, aliás, a Etnomatemática, como nos ensina Onuchic (1999), ou seja, a possibilidade do acesso “a um conhecimento matemático que lhes dê acesso ao mundo de trabalho, das relações sociais e da cultura” (p. 208). No entanto, trata-se de um

acesso que exige a atuação plena do aluno na produção do conhecimento, ou seja, onde ele possa explorar, adivinhar, errar, testar e não somente aplicar conhecimentos já adquiridos⁴¹.

Cabe deixar claro que nesta dissertação não pretendo simplesmente defender a proposta dos teóricos da Etnomatemática, mas antes destacar que alguns princípios desta nova forma de ver a matemática podem oferecer alguns rumos para a educação e para o ensino em sala de aula, em relação ao que se discute aqui: o problema de uma nova produção de sentidos nos tempos de hoje.

Por isso, cito outras passagens de estudiosos etnomatemáticos, especialmente esta, referida ao significado de educar:

Educar não se limita a proporcionar informação ao outro, mas sim proporcionar situações em que o uso da informação, sentimentos e valores possibilite ao educando e ao educador transformar-se e transformar seu lugar no mundo. (Monteiro e Pompeu Jr., 2001, p. 23).

Em termos psicanalíticos, a relação entre educando e educador deve ser estabelecida a partir do desejo: o Outro, encarnado na figura do professor, deseja que o sujeito, aluno, se movimente na procura da produção de sentido daquilo que foi ensinado e transmitido. A informação ensinada é reformulada e reconstruída a partir do deslizamento do sentido para cada sujeito (aluno). Claro que, no caso da matemática, há também o ensinamento da conceitualização e da formalização desta matéria, mas o sentido da mesma é dado pelo sujeito. E isso é possibilitado pelo desejo do Outro (professor). É este desejar que impulsionará o sujeito a fisgar, do campo do Outro, os significantes necessários e, no retorno da linha, renomeá-los, atribuindo sentidos singulares. “Um primeiro significante não é suficiente [...] para criar um efeito de

⁴¹ E aqui, reforço: adquiridos ou, somente, decorados.

subjetivação até que um segundo significante tenha aparecido em cena” (Fink, 1998, p. 88). Isso é o “transformar-se e transformar seu lugar no mundo” (Monteiro e Pompeu Jr., 2001, p. 23): fisgar significantes, reconstruir os sentidos, subjetivar-se, narrar-se.

E o professor? E esta significação para o verbo *educar*? É dado ao professor, hoje, na sua tarefa de *educar*, a possibilidade de também transformar-se? Este não é assunto específico a ser discutido nesta dissertação, mas cabe lembrar sua importância, já que estamos permanentemente, na escola, diante de uma eterna cristalização de saberes. Por essa razão, mesmo não sendo este o foco da pesquisa, o papel do professor ainda voltará a ser destaque neste texto.

Voltando à primeira questão destacada na sessão de análise: o aspecto lúdico do problema matemático citado anteriormente mostra a importância da introdução do jogo para o ensino da matemática, ou melhor, destaca o jogo como uma alternativa de ensino. Gareta, especialista em metodologia do ensino da matemática, escreve para o jornal *Zero Hora*, no caderno ZH Escola, que

[...] nessa fase [séries iniciais, 7-11 anos], as ações físicas começam a ser internalizadas como ações mentais e, para tanto, sabe-se que é essencial utilizar o jogo complementando o processo de compreensão dos conceitos. Aprender é recriar, reinventar. Uma criança que é capaz de recriar uma idéia matemática compreendeu esta idéia. [...] Quando a criança participa, levanta uma hipótese extraída de um momento de aprendizagem, testa essa hipótese com mais outros exemplos e formula uma generalização. Finalmente, pode provar essa generalização. Os conhecimentos matemáticos, obtidos pelo jogo, devem servir para transformar o dever de aprender em prazer de construir. (2002, p. 2)

Quando a criança escolhe jogar livremente, e determina, juntamente com os outros participantes, as regras do jogo, isso possibilita ao grupo novas combinações de idéias e comportamentos, além da vivência explícita de socialização e flexibilidade de

gestos e vontades. É uma atividade que, ao se dar, gera prazer, já que em princípio a importância está no processo mesmo de jogar e não apenas no resultado (embora possamos questionar: será que é sempre assim?). Outras perguntas podem ser feitas a respeito: Como isso ocorre na escola? Será que muitas vezes as regras do jogo não são pré-estabelecidas pelo educador, o qual não permite mudanças para novas idéias? Em geral, essa “abertura” torna-se problemática, na medida em que significa uma perda de poder, que está justificada muitas vezes pelo fato de que assim se perderiam os verdadeiros objetivos do ensino de determinado tópico da “matéria”, do “conteúdo”.

Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor. A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos, em outras situações que não jogos. (Kishimoto, 1995, p. 60).

A dúvida fica a respeito de como se utilizar o jogo na escola, e de como está sendo utilizado dentro da sala de aula. Com o objetivo de dar significação aos conceitos da matemática, penso que o jogo, além de colocar a criança numa participação ativa de construção de conhecimento, poderia ser um ótimo instrumento para conferir sentido às diferentes aprendizagens. No entanto, ainda permanecem para mim inúmeras dúvidas sobre o jogo na escola, embora o foco de atenção de meu trabalho não permita ater-me a isso agora.

Ainda a respeito da importância de construir situações escolares relacionadas ao cotidiano dos alunos, passo a narrar uma observação de sala de aula, na turma 42. É apresentado o seguinte problema pela professora:

Em um tabuleiro cabem 24 pães. Ana fez 6 tabuleiros de pães de sal e 7 de pães doces. Quantos pães ele fez ao todo?

Muitos alunos acharam difícil – até mesmo porque nele há a necessidade de fazer mais de uma conta⁴². A fim de resgatar o interesse da turma, a professora chama T., aluno que trabalha numa padaria, para “brincar” com o problema e relacioná-lo a uma realidade. T., ainda desinteressado, só responde: *Não está certo, num tabuleiro cabem muito mais pães*. T. permanece colado à realidade e desmotivado a resolver o problema. Não há suposição de uma situação. Não há ficção. Há o real. Assim como não há relação entre eles. Há uma colagem.

Conforme Birman (2001), “em Psicanálise, a categoria de sentido implica necessariamente o descentramento do sujeito” (p. 190); isso quer dizer que a divisão do sujeito é necessária para a produção do sentido. Divisão entre a natureza, a pulsão, o real e a cultura, a linguagem, o simbólico. É importante deixar claro que se, por um lado, afirma-se a necessidade da cisão do sujeito, por outro, concorda-se, também que a ilusão da unidade egóica do sujeito, ou seja, a ilusão de identidade possibilita ao sujeito ser um, enquanto ainda se é dividido: sujeito da pulsão, sujeito da linguagem, sujeito desejante.

Essas afirmações remetem tanto à discussão a respeito do processo de constituição do sujeito, especialmente as declarações de Vorcaro (1999), quanto à discussão a respeito do tempo lógico em Lacan. Vorcaro fala dos movimentos de subjetivação e da incidência dos registros do Real-Imaginário-Simbólico nesses

⁴² Essa questão será destacada e discutida na próxima seção de análise.

movimentos⁴³, em número de sete. Deixando de lado a posição zero, observa-se que, em relação à incidência dos registros, há uma repetição⁴⁴: Tanto no primeiro, quanto no quarto, ocorre a incidência do real no simbólico; nos movimentos dois e cinco, o imaginário incide no real; e, nos movimento três e seis, o simbólico ultrapassa o imaginário.

Em outras palavras, o sujeito orgânico e da pulsão (bebê), com suas sensações biológicas, depara-se com a significação simbólica dada pela mãe e começa a introjetar essas significações, constituindo-se, também, como um sujeito da linguagem. No entanto, há uma descontinuidade entre a sensação e sua significação, assim como, no quarto movimento, há a descontinuidade entre o falo e o bebê: eles não são a mesma coisa, o bebê não satisfaz a sua mãe. Para prosseguir, o bebê precisa construir um mito de onipotência absoluta, ou materna (2º movimento), ou paterna (4º movimento): ocorre, assim, a incidência do imaginário no real. No entanto, o sujeito percebe que a mãe, ou o pai, não são personificações do saber, ou do falo, mas encarnam o Outro, ou seja, há uma suposição de saber no Outro, encarnado nessas figuras. O simbólico ultrapassa o imaginário. O processo de subjetivação se dá a partir dessas três incidências entre os registros.

Em número de três, e também relacionado com a constituição da subjetividade, o tempo lógico na teoria lacaniana, do mesmo modo afirma a necessidade da passagem do sujeito por esses três tempos: instante de ver, onde algo está dado e não há a necessidade ainda de um sujeito [de um intérprete como diz Costa (1998)] – registro

⁴³ Ver seção número 4.1.1 (página 31)

⁴⁴ É importante deixar claro que, em toda repetição e reincidência, há uma diferença. Quero dizer que não igualo nenhum dos movimentos, no entanto mostro a relação que há entre eles. Na seção sobre a conceitualização de *sujeito*, mostro a diferenciação de todos os movimentos assim como outras relações entre eles.

real que incide no simbólico; o tempo de compreender, quando já o sujeito começa a construir seu lugar a partir de imaginar-se branco ou preto – imaginário, no real; e o momento de concluir, em que o sujeito nomeia-se – o momento do simbólico, no imaginário.

O que acontece na situação escolar observada aqui é que o real ainda está incidindo no simbólico, até mesmo impossibilitando sua ultrapassagem pelo registro do imaginário. Que processo de subjetivação está se efetivando aqui? Se há uma colagem no real, qual é a possibilidade desse sujeito de representar algo (registro simbólico), ou nomear algo, e até mesmo nomear-se? Se não há pressa em concluir, pois não se supõe nada além dessa colagem no real, qual é a possibilidade de se construir a ficção de si mesmo e o simbólico ultrapassar o imaginário da onipotência do Outro?

Parece que é isso que ocorre em muitas ocasiões observadas, ou seja, essa onipotência depositada – imaginária e não simbolicamente – na figura da professora. E por isso, não há possibilidade de se movimentar, pois o saber está personificado – e não suposto – na professora. Nota-se, além disso, que a professora se coloca nesse lugar, como foi visto em outros momentos dessa discussão; por exemplo: se a matemática é proferida como um texto sagrado e já pronto, quer dizer que a professora se coloca no lugar de alguém que detém o conhecimento, e sua função é, tão somente, de passá-lo para seus alunos. Retorna-se, com isso, à discussão da reprodução, da cópia, da “decoreba”, do fazer sem saber para quê fazer (o que ocorre tanto com os alunos, quanto com os professores). Pergunto-me, como já questionado antes: onde está a autoridade do professor? O professor deveria situar-se no lugar de suposto saber. Mas não o faz. Penso que essas questões são urgentes e fundamentais, e podem ser aprofundadas em um outro

estudo, para além desta dissertação. Os dados selecionados a seguir ilustram bem tal problematização.

4. A professora em questão

Nesta seção procuro analisar duas situações observadas na coleta dos dados relacionadas à figura da professora, qual sejam: a importância dada pelos alunos à explicação oral da professora, assim como, com isso, a ênfase na professora e no que ela faz e diz, como se todo o saber estivesse depositado nela e resta aos alunos encontrar e retirar dela (como no computador, no *Microsoft Word*, quando utilizamos as ferramentas de “copiar” e “colar”).

Em muitas cartas das crianças o destinatário escolhido foi ou a professora, ou a entrevistadora. Para ambas, além de elogios, foram feitos pedidos e depositadas algumas esperanças:

“[...] quando você explica, a gente consegue entender a matéria.”

“[...] gosto de matemática, pois você me ensinou a gostar.”

“[...] a gente precisa respeitar a professora, pois ela é como um anjo que só quer nos ajudar.”

Nas observações em sala de aula, percebi que em muitos momentos o pedido de ajuda à professora, assim como o pedido de correção, é feito imediatamente ao final de cada problema solucionado. A mesa da professora sempre está cheia. Também sempre

há um aluno chamando, ou pela professora, ou pela observadora, seja para corrigir o exercício, seja para guiar o aluno no exercício. Guiar aqui significa ir confirmando o caminho que o aluno está ainda fazendo para resolver o problema. A maioria dos alunos desconfia de seu próprio raciocínio. E o tratamento da professora precisa ser individual.

Isso é confirmado através de outra constatação, nos vários momentos observados: quase todos os alunos resolvem com exatidão os problemas matemáticos quando a professora lê junto com eles, relê e destrincha o texto do problema. Destrinchar o texto é sublinhar os números, salientar algumas palavras-chave, frisar o que se pergunta, enfim, é interpretá-lo. Interpretar é produzir um sentido para aquela leitura. É assim que resolvemos um problema matemático. No entanto, esse processo parece que ocorre unicamente com a presença da professora. O máximo que os alunos conseguem fazer, sozinhos, ao destrinchar o texto, é salientar as palavras-chave, sem no entanto contextualizá-las adequadamente. A discussão a respeito da procura de uma “palavra mágica” que salve o aluno para resolução do problema matemática é colocada na próxima seção.

5. A palavra mágica (ou a palavra-chave)

Passo agora a discutir alguns exemplos de um tópico desenvolvido acima, a respeito da “palavra mágica” nas histórias matemáticas. Vejamos alguns problemas propostos pela professora da turma.

Tenho 370 adesivos e Ana tem 192. Quantos adesivos tenho mais que ela?

Primeiro cálculo realizado por muitos alunos: $370 + 192$.

Parte de um problema: *Calcule a diferença entre os preços a prazo e à vista de cada um dos produtos.*

Neste último caso, a professora lembra: *A diferença é uma conta de...? – Menos!* – respondem todos. Mesmo assim, os alunos diminuem o valor dos produtos entre si. Até porque, por um lado, já sabem o “sinal” que deve ter a conta e, por outro, já “têm” os números – que são os valores dos produtos. Na realidade, eles deveriam, antes da conta de subtração, calcular o valor a prazo de cada produto. Mais uma vez, a exigência de duas contas (ou mais) num mesmo problema confunde as crianças, até mesmo porque os alunos, ao encontrarem um resultado “confiável”, ignoram o resto, já que podem dar uma resposta final.

No mesmo dia da situação acima referida, a professora começa a explicar um problema, cujo eixo principal está em calcular o valor a prazo de determinados produtos, apresentando os dados de cada um, no caso, o valor à vista e o valor de quantas prestações. Por exemplo:

Máquina de lavar roupas à vista = 699,00, ou 5 prestações de 168,00.

A professora começa dizendo: *Prestação é quando a gente divide, né?* Várias contas, de dividir, aparecem: $168,00 \div 5$, ou $699,00 \div 5$, quando, na verdade, para calcular o preço a prazo deve-se fazer 168 vezes 5. Ora, as palavras da nossa língua permanecem coladas ao sentido do sinal matemático e, mais uma vez, o raciocínio lógico é

atropelado pelo “fazer por fazer” e pela reprodução de um cálculo, totalmente sem sentido.

Baruk (1996) nos fala da importância de matematizar as palavras. Por exemplo, palavras como *tanto*, *mais*, *menos* são da língua materna; no entanto, para utilizá-las em matemática, é preciso matematizá-las. Isso quer dizer que é preciso delimitar *um* dos sentidos e depois eliminar os demais efeitos de sentido, para que elas fiquem adequadas ao uso matemático. Em relação a essa questão, Caruso (2000) argumenta e conclui:

Para comunicar minhas idéias, seja por via oral, seja através da escrita, eu necessito de um código que mantenha um mínimo de coerência interna, que se traduz na unicidade de significado de cada termo, na organização da seqüência emitida e que seja compreensível por um interlocutor[...] Assim é a matemática: ela necessita de uma linguagem própria, que se identifique com a linguagem usual, mas cujos termos tenham significados claros, precisos e únicos (p. 241).

Para que o aluno entenda do que se está falando, é indispensável que cada termo utilizado tenha significado único e preciso. No entanto, diversas palavras do vocabulário matemático são utilizadas no cotidiano com diferentes sentidos e, em muitos casos, com significados diversos. (p.268)

Ora, tais diferenças não são colocadas pelo professor, muito menos separadas e, com isso, as palavras não se tornam matematizadas, mas coladas a algumas concretizações. É isso que Baruk (1996) nomeia de “coisismo”, processo pelo qual as palavras, símbolos ou sinais não são vistos como representações e sim como coisas (concretas). “Na realidade das coisas, nunca uma coisa é equivalente a outra, pela simples razão de que não podem ser reduzidas a designação a não ser [...] no papel” (Baruk, 1996, p. 326).

Um exemplo disso é quando, na matemática se usa o sinal de igualdade (=) entre “coisas diferentes”: $\bullet\bullet\bullet = 4$, ou $5+6 = 4+7$, ou generalizando-se $a = b$. Se $a = b$

representasse uma igualdade entre objetos, haveria uma redundância semântica e essa informação seria supérflua, pois seria como dizer $a = a$. Se a identidade se dá entre nomes de objeto, “a” e “b” seriam nomenclaturas diferentes para coisas iguais.

Para evitar essas dificuldades, Frege⁴⁵ propõe um terceiro termo que deveria figurar ao lado do nome e do objeto (referência), qual seja, o sentido – o modo de se dar o objeto. Assim, uma frase como “ $a = b$ ” tem sua identidade justificada, pois “a” e “b” se referem ao mesmo objeto, fazendo isso com sentidos distintos. (Schäffer et alli, 2002, p. 75).

Essa afirmação vai ao encontro do que afirma Jurandir Freire Costa (2001) a respeito do sentido, pois o sentido não está ligado às causas, mas às justificativas. Ou seja, o sentido não está dado no nome (representação) nem no objeto (coisa), muito menos é dado numa relação de causa-conseqüência. Ele surge quando o sujeito se justifica, enuncia, interpreta e narra. A produção de sentido “depende do exercício de certas habilidades que emergem somente com o uso da linguagem” (Bezerra Jr., 2001, p. 23). Essa possibilidade é dada quando o simbólico ultrapassa o imaginário, constituindo o sujeito – da linguagem e da cultura –, cindido, mas com a ilusão necessária de sua identidade, como já discutimos anteriormente.

Com objetivos e teorizações diferentes, esses mesmos apontamentos são feitos por teóricos das áreas da educação e da educação matemática. Por exemplo, Fiorentini (1995) apresenta a opinião de que os alunos atribuem sentido às idéias matemáticas quando conseguem “estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar” (p. 32) dentro desse universo matemático, a partir do texto matemático. Esse teórico defende ainda que a matemática possui sua linguagem própria, seus próprios símbolos, os quais têm duas faces: significante (o próprio texto) e significado (que é o conhecimento matemático, como, por exemplo, as afirmações e justificativas). É com essa linguagem

⁴⁵ Gottlob Frege foi um filósofo que desenvolveu a teoria sobre o sentido e a referência (referente) a partir da lógica/filosofia da matemática.

própria que o aluno deve lidar e é essa linguagem que precisa aprender. Baruk (1996) chega a afirmar que há a efetiva necessidade de o aluno ter a linguagem matemática como sua segunda língua materna: “Se elas[as crianças em sala de aula] construírem por si próprias com a ajuda de experiências pessoais a sua própria linguagem matemática, saberão, pela força das coisas, falar essa linguagem” (p. 358).

Quando isso não acontece, o aluno procura relacionar a matemática (e suas palavras, números e símbolos) à realidade das coisas (e não à realidade dos sentidos, como colocado anteriormente), e, assim, ocorre uma discrepância entre a procura e o que é achado⁴⁶ e, nessa confusão, as crianças buscam a resposta através da adivinhação. É o que será debatido a seguir.

6. Procurar e achar? Adivinhar e descobrir?

Vejamos agora outros exemplos, relacionados ao tópico da falta de sentido, “resolvidos” pelas crianças como num jogo de adivinhação.

Problema: *João ganhou de sua mãe 10 reais de mesada. Gastou $\frac{2}{10}$ com chocolates. Quanto gastou?*

A professora pede que, além das contas, seja feito o desenho, para demonstrar o trabalho com frações. Um aluno conclui: *Aí está o segredo, ele aparece depois que a gente desenha tudo isso.*

⁴⁶ Mais uma vez, percebe-se a incidência forte do registro do real, no simbólico; impossibilitando uma movimentação.

Essa observação em sala de aula mostra-se muito próxima do que disseram as crianças, em situação de entrevista, ao responderem por que gostam ou não de matemática:

A: (Ao dizer que gosta dos desafios matemáticos) *Por que eu gosto de adivinhar qual as contas que são.*

L: *Os desafios são difíceis, por que eu tenho que descobrir a conta que vai ser e aí tem que ficar pensando, pensando.*

D: *Mais difícil é saber as respostas (nos desafios)*

R: *O mais difícil é achar a conta.*

F: *Desafio é ruim porque às vezes não dá para saber se é de dividir ou de vezes.*

P: *O cálculo é fácil. Mais ou menos é achar a conta.*

S: *É mais difícil (os desafios) porque tem que descobrir se é de mais ou de vezes. Às vezes está na minha frente e eu não vejo. Depois a professora explica e eu já sei.*

T: *É bom (o desafio) porque explica mais o que tu tem que fazer.*

Em outra observação de sala de aula, o problema era o seguinte:

Se eu desse 15 docinhos a cada um dos 246 convidados de uma festa, quantos docinhos eu daria?

Algumas deduções das crianças: *Pelo jeito é de dividir. Ou: Ela ia dividir entre as pessoas.*

Baruk (1996, p. 63) nos lembra de um mito, que vejo estar visivelmente presente nas situações apresentadas acima: o mito de que “as matemáticas precisam ser descobertas”, como se tudo fosse obscuro e o aluno devesse apalpar no escuro, rastrear

sinais, adivinhar charadas e chegar até o final do túnel, onde há a luz, onde tudo está claro, aonde está o professor. “Ou o conhecimento existe já e não é preciso descobri-lo ou não existe ainda e não se pode descobrir qualquer coisa que não existe” (Baruk, 1996, p. 63). Na realidade, o conhecimento para aquele sujeito concreto não existe, porque deve por ele ser produzido. E se produz no momento em que se enuncia, no momento em que aflora um pensamento, ou seja, em que aflora um sentido. E, com isso, Baruk (1996) irrompe com uma inquietante pergunta: “E por que não substituir a mistificação da descoberta pela realidade da invenção?” (p. 64).

Dar espaço para a invenção e, ao mesmo tempo, tirar o peso existente na descoberta é abrir espaço para a produção do sujeito. A criação é singular, no entanto, não se pode esquecer que a criança também precisa valer-se de padronizações, de conceitos, de símbolos da nossa língua materna, da nossa linguagem, da nossa cultura e contextos. Na criação, haverá sempre uma repetição. Mas sempre haverá, da mesma forma, diferença nessa repetição. E é isso que deve ser permitido dentro da escola. Podemos, como educadores, supor a repetição de um mesmo (padrão, normalidade, informação), mas desejar, possibilitar e aceitar essa diferença, essa singularidade, que sempre escapará e surgirá.

O movimento de repetição e diferença relaciona-se com a passagem entre alienação e separação, essencial no processo de constituição do sujeito. Mas é relevante frisar: para que esse processo ocorra, para que a subjetivação se produza, se crie, se invente, o sujeito jamais prescindirá da participação do Outro – encarnado pela família, pela escola.

Trato, agora, de uma sugestão de mudança, ou melhor, de uma criação pensada e desenvolvida dentro do processo de coleta e análise dos dados dessa pesquisa.

6.4 Considerações finais

Gostaria neste momento de discutir um tópico, fundamental neste trabalho, e que diz respeito à adoção da denominação de *histórias matemáticas*, para os conhecidos *problemas* e, atualmente como são chamados, *desafios matemáticos*.

Ao iniciar o processo de construção do problema dessa dissertação, foi adotado, imediatamente, o conceito de *história matemática*⁴⁷; porém, constatou-se que ele não era usual nem formalmente usado pela maioria das pessoas⁴⁸. *Problema* é a designação mais utilizada, mas, nas escolas de ensino fundamental a terminologia que está em voga hoje é *desafio*. Penso ser interessante mostrar a diferença entre essas nomenclaturas, pois relaciona-se, claramente, com características essenciais das culturas em que estão inseridas.

No dicionário eletrônico Houaiss (2002), *problema* é uma palavra que aparece em várias acepções: 1. assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido, 2. obstáculo, contratempo, dificuldade que desafia a capacidade de solucionar de alguém, entre outros; quanto à palavra *desafio*, algumas acepções são 1. ato de provocar alguém para duelo (ou como na acepção 3, provocar alguém para um jogo), 4. incitar a alguém que faça algo além de suas possibilidades, 5. situação ou problema a ser vencido ou superado. Tarefa difícil de ser executada.

⁴⁷ Até mesmo porque eu sempre utilizei este conceito, desde a época do Ensino Fundamental e Médio.

⁴⁸ Aqui falo das mais diversas pessoas com as quais discuti a respeito do tema desta dissertação; desde amigos e colegas, até os professores e alunos das escolas.

Problema é um obstáculo a ser vencido a partir da capacidade de solucionar de alguém. *Problema* desafia e *desafio* pode ser um problema, mas trata-se de um problema que provoca e, também, que é difícil e está além das possibilidades desse alguém. O *problema* deveria ser visto como um *desafio* para a nossa própria capacidade de raciocinar e solucionar. Mas, na qualidade de *desafio*, até mesmo relacionado com a significação para o contexto atual, esse *problema* está além das nossas próprias possibilidades. Se o *desafio* fosse designado como uma proposta de jogo, poderia ser interessante e motivador dentro da sala de aula, desde que se abrisse espaço para a invenção de cada aluno (como foi o caso de uma situação observada em sala de aula e relatada nesta análise⁴⁹). Entretanto, parece que, também em sala de aula se confirma o que é dito no dicionário: o desafio está além das capacidades. Um “além” desconhecido que deve ser descoberto? Um “além” que é eterno e estagnado? Um “além” imaginado numa figura, como a do professor? Tudo isso já foi trabalhado nessa seção de análise dos dados. Pode-se dizer, então, que desde a sua terminologia, o *desafio* está fadado ao insucesso, ao erro, à desmotivação do aluno⁵⁰.

A sugestão do uso de *histórias matemáticas* pode ser capaz de iniciar uma mudança para a abertura de espaço para a produção de sentido dentro do ensino da matemática. Dalcin (2003) ao abordar o tema sobre a matemática através da leitura e das histórias, afirma que

são importantes recursos que, relacionados à matemática podem se constituir numa tentativa de “humanizá-la”, de resgatar sua história, seu passado, de aproximá-la das demais áreas de conhecimento e das práticas de leitura (p. 34).

⁴⁹ Ver a seção *Relações com o cotidiano das crianças*.

⁵⁰ Assim como em Psicanálise se fala das inscrições que ocorrem no e para o bebê, mesmo antes de seu nascimento, desde a expectativa da gravidez e gestação, até mesmo a decisão e escolha do seu nome.

A autora defende a idéia de que contar histórias é uma arte, que seduz e estimula tanto a imaginação quanto o raciocínio lógico, e é por isso que a introdução da história no ensino da matemática une os dois tipos fundamentais de conhecimento e de compreensão do sujeito: suas capacidades imaginativas e visuais com as suas capacidades lógicas e verbais. Mesmo numa *história matemática* o eixo central é a trama, o enredo, obviamente, articulado à matemática, com um desfecho final. Isso mostra a importância da interpretação e da leitura, no ensino da matemática, a fim de promover o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança. Como foi dito anteriormente, é fundamental a atividade interpretante do aluno, que se dá a partir de habilidades com a linguagem, as quais vão além da atribuição de sentido às palavras e de representações às coisas, mas que se relaciona com a *produção* de sentido.

Assim, essa nova designação para os *problemas* pode colocar a matemática mais perto das outras áreas de conhecimento, como a leitura e a interpretação, como a imaginação e a criação, como a narrativa. Narrativa que tem um enredo com início, meio e fim – ou, como em matemática: resultado –, que tem um passado, uma memória, uma reconstrução (uma criação) e, assim, pode ser conferido um sentido. Sentido para a própria história matemática, para o aprendizado do aluno, e, com isso, para a narrativa da ficção de si mesmo, de cada sujeito.

Com essa reflexão, parece que já se aponta o momento de iniciar a seção de encaminhamentos desta dissertação, na *pressa de concluir*, mas com o desígnio de continuar.

7. ENCAMINHAMENTOS

*[...] o 'não-aprender', muitas vezes, é considerado como um sintoma, um sinal de uma doença que deve ser tratada. Entretanto, pensando a partir da perspectiva lacaniana, o sintoma é, antes de tudo, um **enigma**⁵¹ [...] o saber é sempre suposto e o sujeito é o sujeito da palavra. Dar a palavra ao sujeito que 'não aprende' parece ser uma das dificuldades que nos defrontamos no cotidiano pedagógico. Assim, em nome de um saber, excluimos o aluno do mesmo (Schäffer, 1999, p. 32).*

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

Há a impossibilidade de este sujeito-aluno enunciar-se como sujeito dentro da cultura, pois não lhe é dada a palavra. Essa situação se materializa cotidianamente dentro do âmbito escolar: a palavra é do professor e não do aluno, muito menos daquele que “não aprende”. Vivemos num período em que mudanças radicais ocorreram no âmbito da educação – crianças e adolescentes cada vez mais têm a palavra, fala-se muito na tirania dos mais jovens, nesta sociedade “sem pai”, sem controle, sem limites, como vimos na seção inicial da discussão conceitual (Capítulo 4, seção 4.1.1). Porém, é nessa mesma sociedade que cresce a tirania de uma série de discursos, de uma série de verdades que se impõem, sem que aparentemente possamos “falar”: somos controlados

⁵¹ Grifo meu

digitalmente, eletronicamente, invade-se nossa privacidade sem o menor escrúpulo, tomamos para nós ordens e verdades como se elas fossem plenamente nossas. Penso, então, que essa temática de ter ou não ter a palavra, de apropriar-se ou não dela, essa questão de criarmos ou não criarmos a nós mesmos é que está em jogo, também, na reflexão feita a partir desta dissertação. Afinal, quais são hoje nossas possibilidades de enunciação?

Voltando ao ensino da matemática, parece-me ainda mais claro que outras questões devem ser postas a partir daí: questões, por exemplo, a respeito da verdade, do professor como alguém que ainda dita verdades absolutas sobre a matemática, como se estivesse em pleno ritual religioso. Os símbolos matemáticos “caem de pára-quedas” dentro das histórias matemáticas; e assim, mais uma vez, o aluno se encontra excluído de um tipo de saber. Terá isso relação com tantos outros saberes dos quais somos também excluídos? Terá isso relação com o não-saber experienciado por todos nós, por exemplo, em relação a toda uma tecnologia digital, da qual usufruímos, mas sobre a qual não temos o menor domínio? Que relações podem aí ser estabelecidas?

Para mim, o problema maior é o que diz respeito ao desejo (ou ao não-desejo) de saber. Se o aluno já está excluído do saber matemático – e não somente desse saber específico – e se já se colocam para ele verdades absolutas, como pode desejar saber? Para que desejar conhecer a matemática se ela já está pronta e se ele já não lhe pertence esse mesmo saber? Resta apenas desejar um milagre? Rezar? Ou, simplesmente, parar e assumir o codinome de “não-aprendente” e ponto final?

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

Esta é, modestamente, a principal contribuição desta pesquisa para o campo da educação, qual seja: iniciar uma discussão a respeito da importância de nosso papel, como educadores e como tais, também transmissores de saberes e de significantes do campo da cultura – elementos essenciais para a subjetivação dos sujeitos. É a partir desse processo de subjetivação que é dada a possibilidade de o sujeito circular pelo campo do Outro e “fisgar” os significantes deste campo para, assim, constituir-se como sujeito desejante, construir uma ficção narrativa de si mesmo e de sua história e, com isso, participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola.

O processo de constituição do sujeito apresentado acima e, mais detalhadamente, na discussão teórica desta dissertação (Capítulo 4, página 25) equipara-se com o procedimento que esta pesquisa atravessou, ou seja, a ação dos três tempos lógicos (vide Capítulo 4, item 4.3.3, página 62). Houve o *instante de ver*, mesmo antes da minha entrada para o mestrado, ainda no estágio de Psicologia Escolar, nos atendimentos a crianças com dificuldades na aprendizagem, o *momento de compreender*, que surge através das reflexões feitas a partir das leituras para a estruturação do corpo teórico deste trabalho e a partir do início de coleta de dados, com as primeiras observações dentro de sala de aula; e o *tempo* – e repito – ou *pressa em concluir* que está em

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

8. BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. *A vita activa e a era moderna*. In: _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p.260-338.

BARROS, Jane e SCHÄFFER, Margareth. A demanda escolar à clínica: quando o não-aprender passa a ser o nome (do aluno). In: MARASCHIN, Cleci, FREITAS, Lia, CARVALHO, Diana (orgs.) *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003, p. 57-78.

BARROS, Laize de. À escola o que é da escola: as impossibilidades da psicologia na educação. In: *A Psicanálise e os impasses da educação*. I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância. IP/FE – USP. 15 e 16 de outubro de 1999. Comunicações Livres.

BARUK, Stella. *Insucesso e matemáticas*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Mãe é uma só. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.75-84.

_____. As aventuras e desventuras na busca da subjetividade. In: BERNARDINO, Leda (org.). *Neurose infantil versus neurose da criança*. São Paulo: Agalma, 1997.

BEZERRA Jr., Benilton. O lugar do corpo na experiência do sentido: uma perspectiva pragmática. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 13-42.

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

_____. O sentido da retórica: sobre o corpo, o afeto e a linguagem em Psicanálise. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, 173-198.

BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993, p. 183-196.

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

CARUSO, Paulo. *Professor de Matemática: transmissão de conhecimento ou construção de significados*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFRGS, 2000.

CARVALHO, Bernardo. A comunicação interrompida. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 237-240.

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

CORSO, Diana. Parentalidade envergonhada. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993, p. 169-182.

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

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

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. A questão do sentido em Psicanálise. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 199-218.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 97-116.

_____. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas (SP): Papirus, 1996.

DALCIN, Andréia. Matemática através de histórias. *Leitura: teoria e prática*. Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, ALB; Porto Alegre, Mercado Aberto, v. 21, n. 340, p. 28-35, mar. 2003.

DAVIS, Philip J. e HERSH, Reuben. *A experiência matemática*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIGUEIREDO, Ana e VIEIRA, Marcus. Psicanálise e ciência: uma questão de método. In: BEIVIDAS, Waldir (org.). *Psicanálise, pesquisa e universidade*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002, p. 13-31.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Modernidade, trauma e dissociação: a questão do sentido hoje. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 219-244.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. In: *Zetetiké*. Revista do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática. Campinas: UNICAMP, FE, CEMPEM. Ano 3, nº 4, p. 4-34, nov. 1995.

FLEIG, Mário. Violência: lixo atômico não reciclável. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993, p. 59-70

FOUCAULT, Michel. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Obras Esenciales. V. III. In: _____. *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999, p.393-415.

FREUD, Sigmund. La etiologia de la histeria. In: *Obras completas*, Tomo II. Madrid, Espanha: Biblioteca Nueva, 1996

_____. Los instintos y sus destinos. In: *Obras completas*, Tomo II. Madrid, Espanha: Biblioteca Nueva, 1996

_____. Totem y tabu. In: *Obras completas*, Tomo II. Madrid, Espanha: Biblioteca Nueva, 1996

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARETA, Iedes. *O jogo e a educação matemática*. Zero Hora, Caderno ZH Escola, Porto Alegre, p. 2, 07 out. 2002.

GRAVINA, Maria Alice. *Nunca pareceu tão fácil*. Zero Hora, Caderno ZH Escola, Porto Alegre, p. 5, 10 jun. 2002.

HARTMANN, Geoffrey. Holocausto, testemunho, arte e trauma. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 207-235.

HENCKEL, Maciela e GEIGER, Mylene. De Um ao Outro: historicidade e gozo. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993, p. 39-58.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.75-84.

_____. O social é um sintoma. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social: livro 2*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998, p. 399-410.

KEHL, Maria Rita. O sexo, a morte, a mãe e o mal. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 137-148.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: *Pro-posições*. Vol. 6, n. 2 [17], p. 46-63, jul.1995.

KÜNZEL, Jaqueline. Violência social. In: FLEIG, Mário (org.). *Psicanálise e sintoma social: livro 2*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998, p.49-58.

KUPFER, Maria Cristina. Educação terapêutica: o que a Psicanálise deve pedir à educação. In: *Estilos da clínica*. Dossiê: Psicanálise e Educação, 2º semestre, 1997.

LACAN, Jacques. *Seminário 1967-68: O Ato Psicanalítico*. Livro XV: Notas de Curso.[s.d.]

LARROSA, Jorge. Saber y educación. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, nº 1, p.33-55, jan. jun.1997.

LEONÇO, Valéria. Tá ligado, Napoleão. *Zero Hora*, Caderno ZH Escola, Porto Alegre, p. 2, 21 out. 2002.

MAIA, Marisa. A questão do sentido na clínica psicanalítica. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 263-284.

MELLO, Eliana Dable de. A escola, o tempo e o lugar do professor. In: *Correio da APOOA: Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre, n. 98, jan.2002.

MELMAN, Charles. Sobre a educação das educações. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.31-42.

MILMANN, Elaine. *A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MINERBO, Marion. *Estratégias de investigação em Psicanálise: desconstrução e reconstrução de conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MONTEIRO, Alexandrina e POMPEU JR., Geraldo. *A matemática e os temas transversais*. São Paulo: Moderna, 2001.

NESTROVSKI, Arthur. Vozes de crianças. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 185-206.

NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p.8-12.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 199-220).

PEDÓ, Marta. Possibilidades para uma criança nos dias de hoje. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.85-94.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1998.

PLASTINO, Carlos Alberto. Sentido e complexidade. In: BEZERRA Jr, Benilton e PLASTINO, Carlos Alberto (orgs). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 43-90.

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

SALDANHA, Letícia, RESZKA, Maria de Fátima. (Re)pensando os entraves na aprendizagem e os novos laços parentais na contemporaneidade. In: *A Psicanálise e os impasses da educação*. I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, IP, FE, USP, 1999, São Paulo. Comunicações Livres.

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

SCHÄFFER, Margareth *et alli*. A denegação na neurose e na psicose. In: SCHÄFFER, Margareth NASCIMENTO, Valdir e BARBISAN, Leci (orgs). *Aventuras do sentido – Psicanálise e lingüística*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 35-106.

_____. A negação: um problema mal colocado?. In: SCHÄFFER, Margareth NASCIMENTO, Valdir e BARBISAN, Leci (orgs). *Aventuras do sentido – Psicanálise e lingüística*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 107-169.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 73-98.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. A redescoberta de Cristovam. In: *Folha de S.Paulo*, São Paulo, p. A3. 1º jun. 2003.

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

TAVARES, Eda. A mãe de proveta. In: CALLIGARIS, Contardo (et alli). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 63-74.

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

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