

O INCONSCIENTE NA SALA DE AULA

Marta D'Agord

Psicóloga,
psicanalista,
doutora em
Psicologia do
Desenvolvimento,
UFRGS; professora
do Departamento
de Psicanálise e
Psicopatologia do
Instituto de
Psicologia da
UFRGS.

RESUMO: Este artigo apresenta alguns achados de uma investigação sobre as formações do inconsciente em situações de aprendizagem, cujos sujeitos são dois grupos de escolares com 11 anos de idade. As formações do inconsciente que se manifestaram nessas situações de aprendizagem analisadas são os chistes e o que denominamos devaneios em alteridade. O trabalho mostra a contribuição da teoria psicanalítica para o entendimento dos processos de pensamento. O artigo discute a separação entre afetos e cognição e sugere que os campos conceituais diferenciados aos quais pertencem o sujeito cognitivo e o sujeito do inconsciente não se opõem mas, em suas diferenças, enriquecem a compreensão dos processos de pensamento.

Palavras-chave: Psicanálise, formações do inconsciente, chistes, devaneios em alteridade, sujeito do inconsciente, sujeito epistêmico.

ABSTRACT: Unconscious formations in the classroom. This article presents some findings of an investigation into the unconscious formations (*Unbewusste Bildung*) in learning situations whose subjects are two groups of eleven-year old students. The formations of the unconscious that appeared in these learning situations are the jokes (*Witz*) and what we call day-dreaming in otherness (alterity). The work shows the contribution of the psychoanalytical theory to the understanding of the processes of the thoughts. The article discusses the separation between affection and cognition and suggests that the different conceptual fields concerning the cognitive subject and the unconscious subject do not oppose each other, but in their differences they enrich the understanding of the processes of thought.

Keywords: Psychoanalysis, unconscious formations (*Unbewusste Bildung*), jokes (*Witz*), day-dreaming in otherness (alterity), unconscious subject, epistemic subject.

A teoria psicanalítica chama de formações do inconsciente os sintomas, os sonhos, os chistes, os atos falhos e as lembranças encobridoras. Essas formações são efeitos conhecidos dos processos psíquicos inconscientes. Uma formação do inconsciente é uma elaboração psíquica e simbólica, cuja forma depende das inscrições psíquicas, ou memória inconsciente, em um sujeito.

Em nossa cultura está presente a concepção de que razão e emoção são distintas e independentes. Em Psicologia encontramos uma interpretação segundo a qual há, nas aprendizagens, uma dimensão afetiva separada de uma dimensão cognitiva. Uma outra interpretação poderia dizer que o afetivo seria como um agente externo ou complementar nas aprendizagens sempre que essas são concebidas como exclusivamente cognitivas.

Mas como seria possível isolar o processo cognitivo do conjunto das vivências de um sujeito? Essa pergunta surgiu ao percebermos o equívoco presente na tentativa de utilizar as expressões “afetivo ou cognitivo” para descrever um conjunto de fenômenos observados em situações de aprendizagem. Como veremos, quando, em uma situação de aprendizagem, os sujeitos falam livremente sobre o tema investigado, não há como deter o rico processo de associações que uma palavra ou tema evoca em cada sujeito. Observa-se, então, que os enunciados não se limitam a uma dimensão denotativa, mas que a riqueza das associações expande o tema inicial. Ora, esse processo conotativo não pode ser considerado nem puramente cognitivo nem puramente emocional ou afetivo. Sabemos apenas que é um processo determinado pela imersão dos sujeitos em um mundo de linguagem.

Os sujeitos aos quais nos referimos neste trabalho são dois grupos de escolares de 11 anos de idade, cujos enunciados foram obtidos através do registro em fita magnética do que era verbalizado durante essas situações de aprendizagem. Vale observar que essas situações de aprendizagem, denominadas “projetos de aprendizagem”, são atividades de pesquisa em grupo orientadas por professores, nas quais o tema investigado surge das questões propostas pelos próprios alunos. O primeiro grupo, com oito participantes, reuniu-se a partir de uma dúvida comum: “Por que os seres não caem da Terra?”. O segundo grupo, com 16 participantes, reuniu-se em torno da temática “O espaço e o sistema solar”.

A teoria psicanalítica das formações do inconsciente nos guiará na análise desses enunciados. E para nos auxiliar a identificar os marcos de um processo de aprendizagem, contaremos com a epistemologia genética piagetiana.

OS CHISTES

O grupo que pesquisava “Por que os seres não caem da Terra?” começou o seu processo de investigação a partir da hipótese da existência de um grande ímã dentro da Terra. Essa hipótese estava vinculada ao que os participantes chamavam de fenômeno do magnetismo enquanto causa da atração de todos os seres, vivos ou

não, para a Terra. Ao final do segundo encontro de pesquisa, surgiu a concepção de gravidade. A partir desse momento, eles estabeleceram a seguinte diferenciação: “A gravidade é uma força que atrai os seres para o centro da Terra. O magnetismo é uma força que atrai os seres uns aos outros.”

Quando o grupo apresenta para o seu orientador os seus primeiros achados de pesquisa, se estabelece o seguinte diálogo:

Prof. 1: Vocês conversaram muito, e pesquisaram em livros e ele [G] trouxe uma informação e eu ouvi. Eu quero agora que vocês me digam se eu entendi. Ele pesquisou e encontrou que um ímã atrai ferro, níquel, cobalto e aço. E agora vocês estavam dizendo que os corpos não caem da terra porque têm magnetismo. E aí eu vou perguntar para vocês: A minha pele é feita de ferro, é feita de níquel, de cobalto, de aço?

Todos: Não.

Prof. 1: E o meu músculo, é feito de ferro, de níquel, de cobalto, de aço?

Todos: Não.

Prof. 1: E o meu osso, é feito desses materiais?

Todos: Não.

Prof. 1: Então eu fiquei com uma dúvida, se o ímã só atrai ferro, níquel, aço e cobalto, e nós não caímos da terra porque a terra tem magnetismo, como é que eu sou atraído pela terra, se eu não sou feito desses quatro materiais?

KAL: É porque tem outros tipos de magnetismo. Tem aquelas coisas quando a gente passa a caneta no cabelo e depois a caneta puxa o papel.

Prof. 1: Mas o que é essa coisa que puxa papel?

KAL: Não sei... É um tipo de magnetismo também.

Prof. 1: Mas aí não fecha com o que ele disse. Ele disse que o ímã só atrai aquelas quatro substâncias e tu estás me dizendo que o magnetismo atrai papel. Magnetismo não é ímã?

KAL: Magnetismo não é só ímã.

WAN: Não é só ímã.

Se, no primeiro momento, ainda vemos uma generalização indutiva: “É porque tem outros tipos de magnetismo”, no segundo momento: “Magnetismo não é só ímã”, a diferenciação anterior é projetada para um patamar mais alto. A classe do magnetismo é integrada numa grande classe que pode envolver várias subclasses.

Surge, então, um exemplo para provar que nem todo magnetismo é ímã. Os alunos apresentam ao professor um tipo de magnetismo que não é causado por ímã, e que é denominado eletricidade estática.

Prof. 1: Qual a diferença entre ímã e magnetismo?

(Enquanto os outros falam, ZIA faz a demonstração da caneta que atrai papeizinhos depois de ser passada no seu cabelo, no que é imitada por duas colegas.)

Prof. 1: O que é isso?

ZIA: Isso é eletricidade estática.

Prof. 1: Eletricidade estática?!

ZIA: A eletricidade que vem do nosso corpo. Li num livro... na 4ª série.

KAL: Ah, também já vi isso!

WAN: Será que não são os piolhos que pegam o papel? (risos)

O enunciado de WAN produziu vários efeitos, a começar pelos risos que promoveram uma ruptura no discurso que vinha sendo desenvolvido. Até a intervenção de WAN, o grupo assistia à demonstração de uma experiência de eletricidade estática dirigida por ZIA. E o professor mostrava-se reticente em relação a mais uma tentativa dos alunos de manutenção da hipótese do magnetismo.

Em um raciocínio inferencial, o sujeito deduz relações entre objetos sem depender de observáveis, mas apoiado nas coordenações que faz sobre esses observáveis. Assim, com relação aos processos inconscientes de equilíbrio dos sistemas cognitivos, ZIA e WAN apresentam raciocínios inferenciais, sob a forma de relações de causa e efeito.

Para ZIA, a ação de passar a caneta no cabelo (causa) faz com que “a eletricidade estática, a eletricidade que vem de nosso corpo”, seja transmitida para a caneta que passa a atrair papel (efeito). A transmissão da eletricidade do corpo para a caneta não é um observável, mas uma inferência. Para WAN, os piolhos seriam a causa da atração que a caneta exerce sobre os papeizinhos. Os piolhos teriam passado do cabelo para a caneta e, agora, na caneta, estariam “pegando” o papel.

O enunciado “Será que não são os piolhos que pegam o papel?” apresenta quatro características de um chiste segundo a definição proposta por Freud (1905c): um enunciado caracterizado pela brevidade (1), lúdico (2), que irrompe espontaneamente (3) e provoca risos no grupo de ouvintes (4).

Trata-se de um chiste produzido com a técnica do raciocínio absurdo (*nonsense*) e na qual dois fatos de ordens distintas, a saber, os piolhos e a eletricidade estática, são tratados como se estivessem relacionados. No que se refere aos processos inconscientes, essa síntese corresponde ao que Freud (1905c) denominou de uma condensação (*Verdichtung*), isto é, uso múltiplo do mesmo conceito, nesse caso o conceito de atração.

Outro processo inconsciente que aparece nesse chiste é o deslocamento (*Verschiebung*). No enunciado de WAN, o conceito de atração é deslocado do contexto dos fenômenos astrofísicos (força da gravidade), e passa a ser aplicado à concepção de atração como fenômeno anímico, “os piolhos que pegam o papel”.

Condensação e deslocamento são os processos inconscientes que produzem o achado¹ que aparece na forma do chiste: “são os piolhos que pegam o papel”. O chiste irrompe justamente após várias tentativas de explicação para o fenômeno da atração. Surgira a hipótese da eletricidade estática, e, antes, havia aparecido a do grande ímã dentro da Terra. Além dessas duas, formulara-se também a hipótese do calor como causa da atração que a Terra exerce sobre os seres. A hipótese em forma de chiste não fugia, portanto, ao estilo das enunciações, senão por um detalhe, seu conteúdo era declaradamente absurdo.

Esse chiste distorce em *nonsense* a descoberta que a colega de WAN acaba de apresentar. E, através do *nonsense*, WAN furta-se a duas dificuldades. Por um lado, ele resiste a qualquer mudança nos conceitos que tem por estabelecidos (atração gravitacional e magnetismo são a mesma coisa). Por outro lado, ele resiste a uma nova explicação que aparecera para o fenômeno da atração, a eletricidade estática, para a qual ele não estabelece ainda uma significação.

Podemos analisar este chiste a partir de dois enfoques: o enfoque do paradoxo lógico e o da economia psíquica. Segundo o primeiro deles, nesse chiste se confundem coisas diferentes em uma mesma relação (condensação): os piolhos estariam atraindo o papel, assim como a força de gravidade da Terra atrai os seres, ou a eletricidade estática atrai o papel. Trata-se de uma ligação (condensação) arbitrária, e por isso *nonsense*, entre os piolhos e a força de atração. O *nonsense* segue o princípio do prazer e não a razão lógica, preferindo encontrar similaridades mesmo onde não há, em vez de ter que separar o que é diferente.

Com o chiste sobre os piolhos, WAN propõe uma solução para o problema e, dessa forma, libera seu pensamento. Nesse sentido, a irrupção de um chiste é comparável a uma “*absence*, um repentino relaxamento da tensão intelectual, e então, imediatamente, lá está o chiste — em regra já vestido em palavras” (FREUD, 1987a, VIII, p. 192).²

Isso que Freud chama de relaxamento da tensão intelectual corresponde ao que, no chiste do sujeito WAN, poderíamos chamar de suspensão da inibição, na medida em que, com a elaboração do chiste, houve uma liberação do pensar. Esse processo ocorreu através do encontro de duas cadeias de pensamento de origens diferentes: o magnetismo e a eletricidade estática, que se juntam para formar uma nova hipótese: “será que não são os piolhos que pegam o papel?” Essa associação, mesmo que logicamente sem sentido (*nonsense*), fez sentido para o grupo, isto é, foi inteligível. Uma prova disso é o riso da audiência.

¹ O termo luso-brasileiro “achado” lembra a expressão francesa *trouville*, que designa o fato de descobrir ou de ter uma idéia original de maneira feliz.

² O processo do chiste na primeira pessoa produz prazer pela suspensão da inibição (1987, VIII, p. 182) [durch *Aufhebung von Hemmung*, *Gesammelte Werke*, VI, p. 177].

Pode-se ainda considerar que esse chiste contra a razão lógica assume a forma da negativa cuja estrutura Freud (1925h) encontrou na maneira de os pacientes formularem suas idéias durante o trabalho analítico:

“O senhor pergunta, quem pode ser essa pessoa no sonho. Não é a minha mãe.” Emendamos isso para: ‘Então é, a mãe.’ Em nossa interpretação, tomamos a liberdade de desprezar a negativa e de escolher apenas o tema geral da associação. É como se o paciente tivesse dito: ‘É verdade que minha mãe me veio à lembrança quando pensei nessa pessoa, porém não estou inclinado a permitir que essa associação entre em consideração.’” (FREUD, 1987a, XIX, p. 295)

Freud toma de empréstimo à filosofia a concepção lógica de negatividade para denominar o processo pelo qual se nega algum conteúdo do pensamento, mas, nessa negação, o conteúdo negado (recalcado) é reconhecido como tal no próprio processo de ser negado. Haveria duas formas de rejeição: por julgamento ou por recalçamento. Na negativa, há uma rejeição por julgamento, de algo que estava recalçado e que irrompeu. Um conteúdo de representação ou de pensamento recalçado pode penetrar na consciência, sob a condição de se deixar negar. A negativa ou denegação³ é um modo de tomar conhecimento do recalçado, no fundo já uma suspensão do recalque, mas na verdade nenhuma aceitação do recalçado.

Assim, apresentando um raciocínio absurdo, WAN admite a distinção entre os diversos fenômenos. Pois o que estaria inconsciente e se afirmaria através do *nonsense* seria, paradoxalmente, o pensamento lógico, a diferenciação entre as diversas ordens de fenômenos e, por conseguinte, a distinção entre hipóteses válidas e hipóteses não válidas.

Portanto, nessa situação de aprendizagem, a irrupção de um chiste não impediu o trabalho de investigação, pelo contrário, contribuiu para o processo de pensamento de um determinado conceito.

OS DEVANEIOS EM ALTERIDADE

Nos registros do segundo grupo de “aprendizagem por projetos” surgiu outra formação do inconsciente atuando também em colaboração com o processo de aprendizagem. Essa formação do inconsciente foi denominada *devaneio em alteridade* por se tratar da produção de uma narrativa na primeira pessoa, em que a singularidade do desejo é enunciada a partir da transformação de elementos enunciados por

³ A edição brasileira traduz *Verneinung* por Negativa. Os franceses traduzem de duas formas: Laplanche (1985) traduz por *négation* (negação); e Delrieu (1997) traduz por *dénégation* (denegação). A análise de Jean Hyppolite (LACAN, 1998) confirma essa tradução ao observar que a expressão freudiana *etwas im Urteil verneinen* significa um desjuízo.

outros participantes do grupo. Esses devaneios apareceram no grupo que pesquisava “O espaço e o sistema solar”.

GAL: Eu tava vendo que um planeta, lá, pode ser o planeta X. A gente demoraria 28 anos para ir e 28 anos para voltar desse planeta. E teria passado quatro milhões de anos na Terra.

AMI: E na Terra todos estariam mortos.

LUM: Quando eu era menor, via na tevê naves que iam, para eles demorava um tempo e na Terra demorava outro.

GAL: É que a Terra gira. E passam os anos. E a nave, ela não fica girando. Ela vai, vai, de um jeito só. E quando chega lá a Terra gira e passam os anos.

LUM: É que nem no Japão e nós. Eu ficaria com ciúmes se quando eu nascesse o meu pai viajasse para o planeta X, quando ele voltasse, ele estaria mais novo do que eu.

GAL: Eu vi o filme *Contato* e falava disso. Aí a mulher ia casar, mas ela tinha que ir para o espaço. Ele não queria ir porque já teria morrido toda a família e só eu estaria viva, mas seria bom porque poderia contar o passado. Depois de quatro milhões de anos eu estaria na 5ª série, por exemplo, eu saberia um pouco mais porque vivi aquele passado. O passado faz parte da nossa vida, porque a gente veio do passado.

CAR: Bem que eu gostaria de fazer isso, ficar quatro milhões de anos no espaço. Passou quatro milhões de anos aqui e eu volto para a Terra e conto tudo o que aconteceu hoje, no passado, 1998. Porque daí eu vou ser famoso e todo o mundo vai me conhecer. Vão colocar na TV “não sei o quê” de 1998 e vão me chamar.

AMI: Se existir tevê, se existir humanos.

MAT: Tu não vai só ir e voltar. Acho que não é comprovado 28 anos, porque tu podes ficar lá um tempo.

LUM: Não vai ser mais novidade. Daqui a quatro milhões de anos já terão inventado o ônibus espacial pra todo mundo.

No devaneio de LUM: “eu ficaria com ciúmes se quando eu nascesse o meu pai viajasse para o planeta X, quando ele voltasse, ele estaria mais novo do que eu”, chama a atenção a manifestação do desejo em relação ao pai. LUM interage com a narrativa da colega, inserindo-se nessa narrativa, isto é, integrando, em um mesmo processo, sujeito de desejo e sujeito de conhecimento. Há aqui uma situação que demonstra a articulação, pela palavra, do que é chamado de cognitivo e do que é chamado de afetivo pela psicologia. Millot (1987) diria que, nessa possibilidade de LUM realizar sua fantasia na forma de devaneio, uma pedagogia analítica estaria se realizando.

“O sonho demonstra que o desejo pode reconhecer-se com isso: o desejo se ‘realiza’ no dizer. Este poderia ser o programa de uma educação de orientação

analítica. Como a psicanálise o demonstra, a potência da razão reside nas virtudes da palavra.” (MILLOT, p. 106)

A atividade de projetos onde os alunos expressam livremente o que imaginam durante o processo de encontro com o objeto de conhecimento permite a “realização” do desejo. Se a potência da razão reside nas virtudes da palavra, devemos perguntar se as fantasias formuladas em voz alta, como devaneios em alteridade, exercem algum efeito sobre o processo de conhecimento ou são coadjuvantes desse processo.

Os devaneios em alteridade aconteceram em uma determinada situação que, pela liberdade de expressão proporcionada, pode ter influenciado o seu surgimento. Neste caso, os sujeitos “navegaram” pela Internet e depois trocaram idéias e experiências entre si.

O leitor perguntaria: será que eles distinguem realidade de fantasia? Sem dúvida, todos distinguem, mas isso não os impede de explorar ao máximo a sua criatividade. GAL narra um filme, mas, durante a narrativa, ela se torna personagem. LUM e CAR devaneiam associando livremente sobre o conteúdo da narrativa de GAL. A participação de AMI é diferente, ela não devaneia, mas toma sobre si a responsabilidade de lembrar aos seus interlocutores a diferença entre realidade e fantasia. Essa diferença de posição não impede que todos se escutem entre si, ou melhor, que cada um escute as fantasias verbalizadas do outro e aí se insira como personagem.

Freud (1908e/1987) explica a construção de devaneios como um substitutivo para o brincar. Quando a criança está crescendo, aos poucos abandona o brincar com objetos reais, passando então a brincar em fantasia, isto é, com objetos fantasiadamente construídos: “Em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios (*Tagträumen*)” (p.151).

As situações de projetos de aprendizagem acima, e aquelas que analisaremos a seguir, mostram que o desejo, por estar vinculado à constituição psíquica do sujeito, isto é, à sua singularidade, apresenta-se em todos os momentos de sua vida, inclusive nas situações de aprendizagem. Os devaneios que aparecem nas situações de aprendizagem analisadas neste trabalho demonstram a indissociabilidade entre os desejos e os processos cognitivos, como Freud (1908e) já observara:

“O trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, a alguma ocasião motivadora no presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito. Dali retrocede à lembrança de uma experiência anterior (geralmente da infância) na qual esse desejo foi realizado, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo.” (FREUD, 1908, IX, p. 153).

Esse processo pode ser encontrado no discurso de CAR, o menino cujo devaneio é conduzido pelo desejo de se tornar famoso. E, como veremos adiante, também está presente na personagem do filme referido por GAL.

No filme *Contato*,⁴ há uma passagem na qual é possível identificar a frase de GAL: “Quando você voltar, todas as pessoas que você ama terão morrido”. Essa frase refere-se à relatividade do tempo, fenômeno que poderia ser observado pelo passageiro de uma nave que viajasse a uma velocidade próxima da velocidade da luz. Essa situação é vivida pela personagem do filme que pilotará solitariamente uma nave construída para uma viagem ao centro da Galáxia.

O devaneio de LUM lembra a situação da personagem principal do filme. Na sua viagem ao espaço, em uma nave construída para viajar na velocidade da luz, a personagem do filme encontra a imagem de seu pai. Este lhe aparece com a mesma idade que tinha quando ela era criança. Mas antes que ela possa ver outras pessoas, a imagem se desfaz e ela volta para a Terra. Em seu retorno, o maior desafio da personagem, Dra. Arroway, é, então, explicar para seus pares que ela realmente viajou no tempo e no espaço, tentando convencer os incrédulos, para os quais a sua viagem teria malogrado, pois a nave apenas teria mergulhado no interior da plataforma de lançamento e o intervalo entre o tempo de início do lançamento e o tempo de término da operação foi tão breve que seria impossível que todos os acontecimentos por ela relatados tivessem acontecido de fato.

Nesse grupo de aprendizagem por projetos, alguns participantes buscam certas instituições, enquanto outros elaboram fantasias e devaneios para pensar o mundo. Esse é o caso de GAL, LUM e CAR. Os três não se preocupam, como AMI, em distinguir o que é realidade e o que é fantasia. Pelo contrário, aproveitam o que descobrem sobre a realidade para acrescentar fatos e conteúdos às suas fantasias. Nessa situação, a oposição entre realidade e fantasia, ou realidade e brincar, não é uma oposição excludente, mas uma oposição determinante, no sentido de que os conteúdos de realidade são utilizados para enriquecer a fantasia.

Ora, as fantasias e devaneios são processos inconscientes que reúnem características do pensamento consciente, na medida em que se apresentam de forma organizada e com sentido. Esses processos podem ser compreendidos a partir da concepção freudiana de um trânsito ou comunicação entre os sistemas inconsciente e pré-consciente.

“Deve-se dizer que o Ics continua naquilo que conhecemos como derivados (*Abkömmlinge*), que é acessível às impressões da vida, que influencia constantemente o Pcs, e que, por sua vez, está inclusive sujeito à influência do Pcs.” (FREUD, 1987a, XIV, p. 218)

⁴ O roteiro do filme baseia-se na obra homônima de Carl Sagan (1997).

Caon (1998) propõe a concepção de um inconsciente aprendente e ensinante, respaldando-se nessas vias de acesso do pré-consciente ao inconsciente:

“Essas vias não são apenas as formações do inconsciente consideradas como lembranças encobridoras, sintomas, atos falhos, chistes. São, de fato, infiltrações do inconsciente no pré-consciente e consciente e vice-versa.” (CAON, 1998, p. 48)

O processo que foi observado em alguns participantes do grupo, a saber, o enriquecimento da fantasia pelo conhecimento, seria, então, uma demonstração da cooperação entre inconsciente e pré-consciente. Pois as fantasias seriam, segundo Freud (1915e), derivados dos impulsos inconscientes que utilizam todas as aquisições do sistema consciente, mas permanecem inconscientes. No caso dos participantes, suas fantasias manifestam-se enquanto devaneios em voz alta, isto é, são inconscientes até o momento em que são enunciadas, assumindo, então, a forma discursiva.

Não escapa a um ouvido atento o processo dialogal no grupo. Mais do que uma tolerância à fantasia de cada um, ocorre no grupo uma produção criativa em alteridade. O que LUM traz é aproveitado por GAL, e, por sua vez, por CAR. Não há competição quando todos estão ordenados pela associação livre coletiva, na medida em que, quanto mais elementos são trazidos por cada um mais rica será a construção de todos.

Pode-se, lembrando Freud (1908), afirmar que eles estão criando coletivamente teorias para explicar aquilo que mais temem. No caso, a morte, que aparece como a perda de um ente querido (como a personagem do filme), ou como o futuro desaparecimento dos seres humanos. Assim, o temível deixa de provocar nos jovens participantes o terror do real. O real, passando pelo crivo simbólico de uma explicação, passa a constituir um objeto para pensar.

Metapsicologicamente, o devaneio em alteridade poderia ser definido como um processo de comunicação entre inconscientes. Esse processo é muito conhecido da humanidade. Trata-se da mesma forma de comunicação que encontramos desde a antigüidade clássica grega, quando o público de uma representação trágica se emocionava, identificando-se com os personagens. Os espectadores purificavam-se (catarse) das mesmas paixões das quais sofriam os heróis. Como nos dias atuais, quando liberamos as tensões de nossas mentes através da leitura das fantasias e devaneios dos escritores criativos (FREUD, 1908).

O leitor argumentaria contra uma universalização da hipótese dos devaneios na aprendizagem, apoiando-se em um fragmento de Freud (1915), no qual ele observa que uma divisão acentuada e final entre o conteúdo dos sistemas inconsciente e pré-consciente não ocorre até a puberdade. Assim, concluiria o leitor, os devaneios em alteridade só poderiam acontecer entre crianças, e jamais seriam

possíveis num grupo de adolescentes ou adultos. Endossamos essa objeção com a observação de que os adultos preferem, como já escrevia Freud (1908), confessar suas faltas do que confiar a outro suas fantasias e estas, assim como o brincar, são consideradas atividades infantis.

Poderíamos, ainda, observar ao cético leitor que a produção científica pode começar por um devaneio e progredir até chegar à sua demonstração. Nessa perspectiva, os devaneios em alteridade poderiam ser considerados um estilo de pesquisar apoiado na imaginação e no brincar. Este estilo é um indicador de que estamos diante de uma das formas do que Papert e Turkle (1990) chamaram de estilos de aprendizagem.

“Onde Piaget viu diversas formas de conhecimento em termos de estádios de um ponto final e finito da razão formal, nós vemos diferentes aproximações ao conhecimento como estilos, cada um válido em seus próprios termos.”

Podemos, então, incluir os devaneios entre os estilos de aproximação ao conhecimento. O que caracterizaria diversos estilos de aproximação ao conhecimento seria, utilizando uma expressão criada por Papert (1985), o uso de diferentes “objetos para pensar com” (*objects to think with*).

Para ilustrar essa idéia, Papert (1985) relata uma experiência pessoal. Narra que, desde os dois anos de idade, era apaixonado por engrenagens, e que essas serviam de modelo para pensar. Mais tarde, já na escola, as engrenagens serviram como modelos, facilitando o seu acesso a idéias abstratas. Essa experiência, afirma Papert (1985) mostra que “o que um indivíduo pode aprender e como ele aprende depende dos modelos que tem disponíveis” (p. 13).

Assim como as engrenagens de Papert, os devaneios funcionam como instrumentos para a produção de modelos. Mas não se trata de um modelo e sim de vários. O que eles têm em comum é que são sustentados por alguma paixão e por lembranças. E, a partir dos devaneios, como método, os sujeitos elaboram analogias, as quais permitem que uma experiência seja abstraída. Só o que foi experimentado, isto é, o que foi significativo e que por isso se tornou experiência, pode ser um modelo.

Os devaneios (*Tagträumen*), também chamados de sonhos diurnos, compartilham com os sonhos a finalidade da realização de desejos, mas, contrariamente aos sonhos, os devaneios trabalham com a participação da consciência e do discurso instituído. É o caso da atividade de devanear que apareceu nos enunciados, uma vez que ela se caracterizou por fomentar o processo de construção de pensamento sobre um tema.

A concepção psicanalítica de uma formação do inconsciente refere-se ao campo do que é singular. Essa singularidade está relacionada ao que é constituinte, no

sentido do que causou determinada estruturação, ou configuração. Está em questão a tentativa de explicação do posicionamento do sujeito em relação ao próprio desejo. O que se revela em uma manifestação inconsciente é a verdade desse desejo. E já que a singularidade acompanha-nos sempre, ela aparece também em uma situação de aprendizagem.

O inconsciente freudiano já foi pensado como atuando na profundidade, como um funcionamento subjacente a todo ato ou pensamento. Mas a releitura de Freud por Lacan teve como efeito re-situar o *topos* da atividade e dos efeitos do inconsciente, desde então pensados como superfície discursiva. O discurso faz ato inconsciente quando re-situa o sujeito que enuncia. Não está em questão a separação entre afetivo e cognitivo, mas a articulação entre tudo o que “engata” o sujeito no discurso, seja o discurso científico, seja a narrativa fantasiosa ou o devaneio em alteridade. Todas as formas discursivas exercem sobre os sujeitos um efeito, o efeito significativo. Isso se deve ao fato de que se é através de enunciados que se formula um problema ou questão de pesquisa, o sujeito que enuncia sempre estará incluído no problema que ele pretende investigar. Não está, pois, em questão a separação entre o que é afetivo e o que é cognitivo, mas sim tudo o que é significativo, isto é, tudo que exerce um efeito significativo sobre o sujeito, tomado em sua singularidade, isto é, em seu percurso como sujeito desejante.

Observou-se, nas situações de aprendizagem, que os devaneios tomavam a forma de breves narrativas nas quais apareciam implicações significantes. Isto é, segundo a concepção piagetiana, relações de significação sem o estabelecimento de relações necessárias entre proposições. Por sua vez, as implicações significantes, enquanto hipóteses de investigação, não se distinguiam, para os sujeitos, das outras formas de hipóteses, aquelas que se fundavam sobre inferências causais ou sobre inferências lógicas.

O processo de devaneios em alteridade é, então, o cenário do confronto e do trânsito entre as narrativas fantasiosamente construídas e as inferências lógicas até que, em algum momento, as primeiras se transformem pela atuação das últimas. Mas, aqui, o papel dos interlocutores, sejam colegas da mesma idade, sejam professores, vai ser fundamental.

A REPETIÇÃO

A repetição apareceu claramente no processo de escolha do tema, na forma de um móbil da atividade de construção de conhecimento, determinado por uma insistência significativa. Isto é, na escuta da história do engajamento de cada sujeito no tema de investigação, foi encontrada uma repetição de significantes, enquanto traços de lembranças inconscientes, retomados e reelaborados em conteúdos de pesquisa, no caso, conteúdos de Astronomia.

A escolha de cada planeta tem um motivo específico. No diálogo entre ADU e

ROG, que escolheram pesquisar sobre as galáxias, a repetição significativa enuncia-se quando ROG diz, “eu ouvi o nome galáxias, vi que tinha a ver com o sistema solar e quis aprender o que era”. É nesse momento que ADU lembra que na segunda série queria ter um ioiô galax, “foi um dos melhores ioiôs que já vi”. Ele nunca ganhou o ioiô (porque era preciso “juntar não sei quantas tampinhas”), mas acabou estudando as galáxias e “reencontrando” o ioiô: “eles botaram galax prá galáxia, porque ele é assim ó, ele é marronzinho com um monte de coisas brilhando, o marrom deveria ser o componente, e o brilhando deveria ser a estrela”.

O menino que devaneava com um brinquedo recriou esse objeto perdido através de uma pesquisa, em que, aos poucos foi descobrindo que “as galáxias estão se afastando mutuamente em uma velocidade proporcional às suas distâncias; o universo é composto de galáxias; essas são compostas por estrelas, cometas, planetas, meteoros e asteróides também; nós estamos no planeta Terra, que faz parte do sistema solar, que se localiza em um dos braços (parte mais visível) da galáxia denominada Via-láctea.” (enunciados de ADU durante o projeto).

O relato de ADU mostra que podemos, hoje, desejar um ioiô. Amanhã, desse ioiô, restam apenas os significantes que nos convocam a realizar uma pesquisa. E prosseguimos na perseguição não mais do objeto, mas das suas metamorfoses significantes. É nesse sentido que Lacan afirma que o objeto de desejo é metonímico: o objeto de desejo sendo objeto do desejo do Outro, e o desejo sendo desejo de Outra coisa.⁵

Nesse caso, o ioiô não seria o objeto originário de desejo, mas a sua entrada na cadeia significativa do discurso deve-se a algum traço que o vinculou metonimicamente a este objeto, este sim o objeto originário de desejo, o qual Lacan convencionou chamar de “objeto a”.

O caso ADU mostraria então a superação da concepção de que o afetivo seria o motor da aprendizagem. Na medida em que, como diria Cifali (1998), essa situação mostra que o saber é ‘naturalmente’ investido do ponto de vista do afeto.⁶

Mas como trabalhar com o registro do investimento e com o registro do significante? Poderíamos dizer que o encadeamento metonímico dos significantes produz o encadeamento dos investimentos. E, se há investimento, há também afeto.

A assimilação, enquanto primeiro fato da vida psíquica, manifesta-se como repetição no sentido da reação circular, ou seja, a repetição, pelo bebê, da ação que teve êxito. Mas não podemos esquecer que todo novo esquema ou sistema de sig-

⁵ Essa formulação é proposta por Lacan (1999), no Seminário *As formações do inconsciente*: “Não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo o objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa — muito precisamente, daquilo que falta, a, o objeto perdido primordialmente, na medida em que Freud mostra-o sempre por ser reencontrado.” (p. 16).

⁶ “Le savoir est ‘naturellement’ investi affectivement par un sujet”, 1998, p. 217.

nificações resulta de uma diferenciação e de uma assimilação reprodutora, generalizadora e recognitiva. A assimilação reprodutora não se esgota nos esquemas sensório-motores, mas segue em outras formas de significação e re-significação, como no jogo, no fantasiar, no sonhar e nos devaneios.

Assim, do ponto de vista psicanalítico, não é possível afirmar que os alunos estejam livres para escolher o seu tema de interesse. Essa liberdade é meramente pedagógica, pois, inconscientemente, não há livre escolha, mas sobredeterminação. Ou seja, reencontros nunca realizados, mas sempre por realizar, com novas configurações dos objetos de desejo. Objeto perdido, mas sempre por se apresentar de novo. Lacan (1966) define a repetição como a insistência de algo que nos constitui, e que, por isso, dá a impressão de sempre retornar, pois se trata da ordem simbólica que nos sustenta e acolhe sob a forma da linguagem, e que superpõe, tanto na diacronia quanto na sincronia, a determinação do significante à do significado.

O que se repete não é necessariamente uma situação vivida antes, pois o que é decisivo é o retorno a uma cena de desejo, isto é, uma cena vivida imaginariamente. Mas essa cena só poderá ser repetida de outra maneira, e novas maneiras de repetição ainda serão possíveis, pois o traço unário só pode ser reencontrado na sucessão de significantes, isto é, nas novas formas em que o objeto de desejo se constituirá para o sujeito a cada reencontro.

Esse processo que aconteceu com ADU, a revivescência de uma cena de desejo pela transposição na forma de uma pesquisa sobre as galáxias, lembra o processo descrito por Freud, do menino que criou um jogo de atirar e pegar de volta um objeto. Segundo a explicação freudiana, através desse jogo, o menino estava dominando uma cena que fora vivida passivamente. Esse processo implica a construção de novas significações para experiências anteriores. É o que se observa no caso de ADU, que recria, sobre um plano mais abstrato, a imagem do ioiô que desejara três anos antes, conseguindo, agora, explicar o porquê do nome e das cores do ioiô.

O retorno dos objetos perdidos (ou a reconstrução destes) em situações de aprendizagem permite, então, levantar a hipótese de que a repetição inconsciente, no sentido de experiência de suspensão e superação (*Aufhebung*), seria constituinte do próprio processo de aprendizagem. Uma insistência repetitiva faz o sujeito reencontrar um objeto perdido, do qual restaram os significantes. Esses últimos vão dar forma aos objetos substitutos, entre eles o próprio processo de conhecimento, enquanto substituição e, ao mesmo tempo, repetição do que foi perdido. A imagem do ioiô, “um dos melhores que já vi”, atualizou-se ou tornou-se pregnantante pelo poder de atração do significante “galax” sobre as novas imagens ou pensamentos, “galáxia”.

Uma observação de Bachelard (1884-1962), no prefácio à *Psicanálise do fogo*, aplica-se de modo perfeito ao caso de ADU. Trata-se da passagem em que o autor ana-

lisa o que há de subjetivo no processo aparentemente objetivo de conhecimento, o que faz com que ele observe: “Basta falarmos de um objeto para nos acreditarmos objetivos. Mas, por nossa primeira escolha, o objeto nos designa mais do que o designamos” (1994, p. 1).

Na teoria do aparelho psíquico, há duas referências fundamentais para a análise desse caso. O conceito de rememoração (*Erinnerung*) como construção e o conceito de repetição (*Wiederholung*) ou retorno de cenas infantis. O primeiro conceito foi apresentado por Freud na versão de 1896 da estrutura do aparelho psíquico: “O material presente em forma de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias — a uma retranscrição”.⁷ Portanto, seriam as vivências de um passado próximo que rearranjariam as vivências de um passado distante.

O segundo conceito, o de repetição, tem sua formulação primeira na hipótese de que os traços de lembranças de cenas outrora vividas pelo sujeito repetem-se ou retornam, como foi formulado por Freud (1900a): “A cena infantil, por não conseguir uma renovação (*Erneuerung*), se satisfaz com o retorno (*Wiederkehr*) como sonho”.⁸

Assim teríamos um núcleo formado por traços de lembrança, isto é, significantes, pronto a exercer atração sobre novas vivências. Se tomarmos a conceituação freudiana do poder de atração (*Anziehung*) que exercem as representações recalçadas sobre as novas representações, pode-se formular a hipótese de que a imagem do ioiô, “um dos melhores que já vi”, atualizou-se ou tornou-se prenha pelo poder de atração do significante “galax” sobre um novo significante, “galáxia”.

O conceito de repetição vincula-se ao conceito de “só-depois” (*Nachträglich*), expressando a hipótese freudiana de que o acontecimento dois é que dará sentido ao acontecimento um. Esse conceito é fundamental na teoria freudiana do inconsciente. Lacan (1998a) interpretará o *Nachträglich* (em francês, *après-coup*) no sentido de retroação de um significante sobre o outro. Essa interpretação está vinculada à teoria do tempo lógico, que explica como é possível que a sincronia do significante, na retroação de um tempo dois, faça existir o tempo um.

No caso galax-galáxia, uma insistência repetitiva (tempo dois) faz o sujeito reencontrar inconscientemente um objeto perdido (tempo um), do qual restaram os significantes. Esses últimos vão dar forma aos objetos substitutos, entre eles o

⁷ Na edição alemã de A correspondência completa de S. Freud para W. Fliess, carta de 6 de dezembro de 1896, p. 217, está: “Von Zeit zu Zeit das vorhandenen Material von Erinnerungsspuren eine Umordnung nach neuen Beziehung, eine Umschrift erfährt” (MASSON, 1986).

⁸ Freud (1972/1900a, p. 500) referia-se aqui ao papel desempenhado pelas lembranças infantis no processo de formação de um sonho. Na edição alemã: “Die unbewusste Regung gleichsinnig mit einer der herrschenden Strebungen wirken kann.”

próprio processo de conhecimento, enquanto substituição e, ao mesmo tempo, repetição do que foi perdido.

A teorização lacanianiana permite uma leitura do caso galax-galáxia como um retorno do objeto (ioiô galax) enquanto traço que se repete inconscientemente, ou melhor, tende a perdurar enquanto não for resolvido. O significante galax atuou na gênese do significado galáxia e, “só-depois”, foi significado, isto é, quando o sujeito compreendeu que “eles botaram galax pra galáxia, porque ele é assim ó, ele é marronzinho com um monte de coisas brilhando, o marron deveria ser o componente, e o brilhando deveria ser a estrela”. A reconstrução aparece na presentificação do ioiô do passado através da expressão da frase no tempo presente: “porque ele é assim ó”.

A experiência passada e a experiência presente de ADU voltam-se uma sobre a outra em forma circular, já que a pesquisa sobre as galáxias que o jovem ADU desenvolve aos 11 anos foi condição para ele compreender o significado do ioiô galax de sua meninice. E o resto ou traço significante “galax”, significante do objeto de desejo, repetiu-se até que sua insistência significante fosse re-significada.

Ora, o desejo é sempre inacabado, pois infinito e interminável. Logo, é possível seguir a interpretação do efeito Zeigarnik proposta por Lacan (1985): “no homem, é a má forma que é prevalente. É na medida em que uma tarefa está inacabada que o sujeito volta a ela. É na medida em que um fracasso foi acerbo que o sujeito se lembra melhor dele” (p. 115).

O efeito Zeigarnik consiste em um achado experimental de Bluma Zeigarnik. Essa pesquisadora, aluna de Kurt Lewin, realizou em 1927 uma pesquisa que testou a proposição do sistema de tensão de Lewin. O sistema de tensão é um fator motivacional em que determinado ato ou conjunto de atos adquire uma influência diretiva sobre o comportamento até que se dissipe. Os resultados do experimento mostraram que uma tarefa não acabada deixa um estado de tensão, uma quase-necessidade. Completar a tarefa significa resolver a tensão ou descarregar a quase-necessidade. A vantagem da memória na tarefa inacabada seria devido à continuação de tensão. Lacan (1985) encontra no efeito Zeigarnik a prova da diferenciação da aprendizagem animal da aprendizagem humana. Enquanto a aprendizagem animal apresenta-se como um aperfeiçoamento organizado e finito, isto é, efeito de maturação, o efeito Zeigarnik demonstra que a aprendizagem humana acontece em função do retorno às tarefas inacabadas.

Assim, enquanto a aprendizagem animal é um desdobramento do que já estava inscrito biologicamente, a aprendizagem humana é reconstrução a partir de restos ou traços de lembrança, isto é, do que ficou inscrito inconscientemente. E, mesmo quando os traços de lembrança são restos da sexualidade da infância, trata-se de uma inscrição psíquica e não biológica.

No caso galax-galáxia, algo se repete, e, em se repetindo, se transforma, isto é,

o galax que, em se transformando em galáxia, foi re-significado. Essa seria a aprendizagem que se dá aos saltos, como intrusão do passado no presente. O inconsciente manifesta-se aqui segundo o modo da repetição de um traço que perdura. Essa repetição age até que haja a sua resolução: a resolução é a aprendizagem no sentido psicanalítico, isto é, a re-significação.

Assim, se em um primeiro momento as situações de aprendizagem chamam a nossa atenção pela presença de formações do inconsciente, como os chistes e os devaneios, em um segundo momento percebe-se que o mais significativo é o fato de que a própria forma de construir conhecimento era determinada pelas formações do inconsciente. Isto é, pela irrupção do inconsciente no discurso do falante na forma de uma enunciação que dizia respeito ao desejo inconsciente do sujeito. Um caso exemplar é o da fantasia enunciada por LUM, “eu ficaria com ciúmes se, quando eu nascesse, o meu pai viajasse para o planeta X, quando ele voltasse, ele estaria mais novo do que eu”. Nessa enunciação, aparece uma relação aparentemente indiferenciada entre os conteúdos pesquisados e as próprias fantasias. A jovem de 11 anos de idade construiu esse enunciado a partir da informação de que há um planeta recentemente descoberto cuja distância em relação ao planeta Terra é tão grande que os passageiros de uma nave que chegasse até lá, viajando em uma velocidade próxima à da luz, e que voltasse para o planeta Terra, perceberiam a passagem do tempo de um modo diferente das pessoas que ficaram na Terra. Esse é o contexto para a hipótese que ela enunciou em seguida: se o seu pai realizasse essa viagem, o tempo que ele viveria durante o percurso não seria o mesmo tempo que ela estaria vivendo na Terra, e ela ficaria com ciúmes porque ele estaria, então, mais jovem que ela.

A jovem pesquisadora projetou-se em uma situação de relatividade do tempo. Nesse caso, o sujeito da enunciação (sujeito do inconsciente), que aparece na forma, “eu ficaria com ciúmes se...”, atuou, pode-se dizer, em colaboração com os processos de construção de conhecimento, pois as novas noções científicas são exploradas na forma de uma fantasia.

Segundo a psicologia genética piagetiana (PIAGET, 1978), trata-se do emprego dos esquemas intuitivos relativos às pessoas, no caso, em relação ao pai, para a assimilação de novas noções. Do ponto de vista psicanalítico, trata-se de uma fantasia enunciada antes de voltar a sofrer um recalçamento. Esse fenômeno pode ser explicado segundo a hipótese freudiana da existência de uma relação entre os derivados do inconsciente e do pré-consciente.

Uma das formas dessa relação é a que tem origem nas moções pulsionais inconscientes que reúnem em si determinações opostas, pois, segundo Freud (1915), elas pertencem, qualitativamente, ao pré-consciente, mas, de fato, ao inconsciente: de um lado, são altamente organizadas, isentas de contradição e exploraram todas as aquisições do sistema; de outro lado, são inconscientes e incapazes de se

tornarem conscientes. Freud identifica esse tipo de continuidade entre o inconsciente e o pré-consciente nos casos de formações de fantasias nos estádios preliminares da formação do sonho ou do sintoma, que podem se aproximar da consciência mas, assim que ultrapassam certo nível de investimento, são novamente recalçadas. Tornam-se então os resíduos altamente organizados do inconsciente que são as formações substitutivas.

Em situações favoráveis, a moção inconsciente pode agir no mesmo sentido (*gleichsinnig*) que uma das tendências dominantes. O recalçamento nesses casos é suprimido e a atividade recalçada é admitida enquanto apoio àquela visada pelo eu.

No caso da fantasia de LUM, as duas formas de relação ocorreram. Por um lado, um desejo inconsciente aparece de forma altamente organizada, confundindo-se com um pensamento pré-consciente, pois, além da forma optativa característica dos devaneios, há aqui uma relação condicional entre as duas orações que enunciam a fantasia: “eu ficaria com ciúmes se... o meu pai viajasse”. E, por outro lado, há uma cooperação entre as formações pré-conscientes e inconscientes, pois a fantasia atua no mesmo sentido que as novas noções científicas que estão sendo elaboradas pela jovem pesquisadora. Isto é, na medida em que o desejo inconsciente fornece elementos para a construção de uma noção, ao mesmo tempo em que a nova noção de relatividade do tempo e de velocidade da luz permite que esse desejo seja pronunciado e, portanto, elaborado ou resolvido.

O caso de ADU mostra uma situação em que aparece uma circulação dos derivados inconscientes ao pré-consciente, mas também uma circulação ou trânsito do pré-consciente ao inconsciente. Primeiramente, um desejo inconscientizado de obter um brinquedo atua, inconscientemente, na escolha de um determinado tema de investigação. Mas somente devido ao trabalho de pesquisa (processo de aprendizagem), isto é, graças às formações pré-conscientes, que o sujeito tem acesso a essa lembrança que ficara inconscientizada. O menino que nunca realizara o desejo de obter o ioiô galax escolheu como tema de pesquisa estudar as galáxias. E, nessa pesquisa sobre as galáxias, restos de lembranças de infância foram transformados, isto é, foram substituídos e simbolizados na operação inconsciente de reescritura dessas lembranças.

Para Piaget, operar é transformar; para Freud e Lacan, em uma formação do inconsciente, há uma reescritura, transposição ou reordenamento de moções pulsionais e de traços de lembrança. Assim, o conceito de sujeito do conhecimento pode ser submetido a duas interpretações. Uma primeira leitura mostra que pensamos a partir de uma estrutura epistêmica da qual nada sabemos, isto é, o sujeito epistêmico. Uma segunda leitura, na qual se incluem os achados da teoria psicanalítica, mostra que, se agimos como sujeitos do conhecimento, o fazemos sempre a partir do que foi vivido singularmente, mesmo que essa vivência tenha sido inconscientizada.

Segundo a concepção piagetiana, a inteligência organiza o mundo organizando-se a si mesma (PIAGET, 1970). Podemos aplicar essa idéia para imaginar uma auto-referencialidade da qual não podemos nunca nos subtrair, sob risco de desaparecermos enquanto sujeitos.

Esse estudo mostra duas dimensões do sujeito da aprendizagem: por um lado, o sujeito dividido, sujeito das formações do inconsciente, por outro lado, o sujeito dos processos cognitivos. Este sujeito interage com o ambiente, enquanto que aquele transforma ou metaboliza através de formações do inconsciente quaisquer conteúdos, processos cognitivos ou recursos tecnológicos. No sujeito dos processos cognitivos, a aprendizagem é um processo de construção. No sujeito do inconsciente, a aprendizagem é um processo de transformação por resolução ou dissolução de antigas formações em novas formações do inconsciente.

Recebido em 10/10/2001. Aprovado em 5/2/2002.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G. (1949/1994) *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- CAON, J. L. (1998) "Da existência analfabética à existência alfabetizada", *Revista do Geempa*, 6, outubro, p. 37-52.
- CIFALI, M. (1998) *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- FREUD, S. (1972) *Studienausgabe*, Frankfurt a Main, Fischer.
- _____. (1987a) *Gesammelte Werke*. Frankfurt a Main, Fischer.
- _____. (1987b) *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (VIII)*, 2. ed., tradução e revisão dirigidas por Jayme Salomão, Rio de Janeiro, Imago.
- (1900) "A interpretação dos sonhos", v. V.
- (1905) "Os chistes e sua relação com o inconsciente", v. VIII.
- (1908a) "Sobre as teorias sexuais das crianças", v. IX.
- (1908b[1907]) "Escritores criativos e devaneios", v. IX.
- (1915) "O inconsciente", v. XIV.
- (1925) "A negativa", v. XIX.
- LACAN, J. (1966) *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil.
- _____. (1978/1985) *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. (1998) *Escritos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. (1999) *O Seminário, livro 5, As formações do inconsciente*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- MASSON, J. M. (1986) *A correspondência completa de S. Freud para W. Fliess, 1887-1904*, Rio de Janeiro, Imago.
- MILLOT, C. (1979/1987). *Freud antipedagogo*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

- PAPERT, S. (1985). *Logo: computadores e educação*, São Paulo, Brasiliense.
- _____. e TURKLE, S. (1990) "Epistemological pluralism: styles and voices within the computer culture". E & L, *Memo* n. 3. (Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.media.mit.edu/groups/el>).
- PIAGET, J. (1937/1970) *La construcción de lo real en el niño*, 3. ed., Buenos Aires, Editorial Proteo.
- _____. (1945/1978) *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral e C. Oiticica, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- _____. (1977/1995) *Abstração reflexionante*. Tradução Fernando Becker e Petronilha B. Gonçalves da Silva, Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. & GARCIA, R. (1987) *Vers une logique des significations*, Genebra, Murionde.
- SAGAN, C. (1997) *Contato*, São Paulo, Companhia das Letras.

Marta D'Agord
Rua Riveira, 600
90670-160 Porto Alegre RS
mdagord@terra.com.br