

Rapport au savoir na perspectiva psicanalitica

*Francisco Verardi Bocca**
*Odisséa Boaventura de Oliveira***

Resumo: Apresentamos a noção francesa de *rapport au savoir* (relação com o saber) na vertente desenvolvida por Jacky Beillerot, fundamentada na Psicanálise de Freud que tem no “desejo pelo saber” seu conceito fundamental, construído no âmbito da sexualidade infantil, das expectativas familiar e escolar. Trata-se de uma perspectiva que permite refletir sobre o papel da escola e da família quando separam a possibilidade de aprender como manifestação de uma epistemofilia (saber de si) da possibilidade de aprender como instrumento de sucesso social (saberes exteriores). Beillerot defende o processo criador que integre todos os saberes, que parte de uma condição ou interesse particular, único e irreproduzível, mas que em seguida demanda uma condição social, o outro como agente viabilizador da realização do desejo de saber, o que institui o educar como um ato de companheirismo (permitir o saber) mais do que de acompanhamento (dever fazer), ensejando uma relação com o saber como relação entre sujeitos desejantes.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Desejo. Saber. Desejo de saber.

Rapport au savoir in the psychoanalytic perspective

Abstract: This article aims to present the French notion of *rapport au savoir* (relationship to knowledge) which was developed by Jacky Beillerot, based on the freudian theory of psychoanalysis that has the “desire for knowledge” as its fundamental concept, built within the infantile sexuality and within the family and school expectations. It is a perspective that allows reflection upon the role of school and family when separating the possibility of learning as a manifestation

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* francisco.bocca@pucpr.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* odissea@terra.com.br

of epistemophilia (knowledge of oneself) from the possibility of learning as a tool for social success (external knowledge). Beillerot advocates a creative process that integrates all kinds of knowledge, that parts from a particular condition or interest, unique and unrepeatably, but then demands a social condition, the other as enabler agent of achieving the desire for knowledge, which establishes educating as an act of fellowship (allowing knowledge) rather than monitoring (must do), occasioning a relationship with knowledge as a relation between desiring subjects.

Keywords: Education. Psychoanalysis. Desire. Knowledge. Desire for knowledge.

Rapport au savoir en la perspectiva psicoanalítica

Resumen: Presentamos la noción francesa de *rapport au savoir* (relación con el saber) en la vertiente desarrollada por Jacky Beillerot, basada en el psicoanálisis de Freud que tiene el “deseo de conocimiento” su concepto fundamental, elaborado en el ámbito de la sexualidad infantil, las expectativas de la familia y la escuela. Es una perspectiva que permite reflexionar sobre el papel de la escuela y la familia cuando distinguen el aprendizaje como manifestación de una epistemofilia (saber de sí) del aprendizaje como instrumento social (saberes externos). Beillerot propone un proceso creador que integra los conocimientos, los relacionados a una condición o interés especial, único e irreproducible, y los que exigen una condición social, el otro como agente de realización del deseo de saber. Así, establece el educar como acto de acompañamiento (permitir saber) en lugar de monitoreo (deber hacer), permitiendo una relación con el conocimiento como una relación entre los sujetos deseantes.

Palabras clave: Educación. Psicoanálisis. Deseo. Saber. Deseo de saber.

Introdução

Na França, a noção de *rapport au savoir* (relação com o saber¹) vem há tempos recebendo destaque nas pesquisas em educação, em formação de professores além dos debates sociais e acadêmicos sobre a instituição

¹ Optamos pela tradução *Relação com o saber*, ainda que a forma literal seja *Relação ao saber*, em função de sua popularização no Brasil. Além disso, a preposição *com* expressa mais adequadamente o imbricamento do sujeito com o saber, como pretendido pela noção.

escolar (ROCHEX, 2004). Trata-se de uma noção que conforme define Beillerot, explicita o “Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social” (2000, p. 51)².

No ambiente acadêmico francês, essa noção vem sendo construída desde os anos 1970 a partir das investigações de três grupos distintos que lhes deram constituição a partir de diferentes domínios como o da antropologia, da sociologia e da psicanálise. Respectivamente, o primeiro tem como representante maior Yves Chevallard, membro fundador, em 1985, do IREM (Institute de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques) sediado na Université de Aix-Marseille. O segundo, Bernard Charlot, fundador em 1987, do ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales), na Université Paris VIII. O último, pelo grupo de Jacky Beillerot fundador, em 1989, do CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation), na Université Paris X.

Na abordagem antropológica, a relação com o saber é concebido como se dando entre instituições e pessoas que recebem posições de destaque, uma vez que as primeiras impõem às últimas um conjunto de modos de pensar e de agir, produtor de um assujeitamento que as funda enquanto sujeitos. É verdade que a adesão de todo sujeito à qualquer instituição (escolar, por exemplo) pode ocorrer de maneira voluntária, sem que isso evite a possibilidade de ocorrência de conflitos pessoais, detectáveis nas próprias tensões que frequentemente criam obstáculos à sua constituição e manutenção.

Já a abordagem sociológica, caracteriza a relação com o saber a partir de um sentido estabelecido por relações identitárias, sociais e epistêmicas, segundo a dialética do encontro de um sujeito e de um saber. O sentido do saber, para Charlot (2000, p. 56) “é produzido por

² Tradução dos autores: Processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que lhe permite pensar, transformar e sentir o mundo natural e social.

estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Está relacionado com a significação, com algo que pode ser comunicável, compreendido e permutável. Pode se dar por uma palavra, um enunciado, um acontecimento, uma situação dada em relação com o outro no interior de um sistema. Vale destacar que só há engajamento intelectual do aluno se uma atividade produzir sentido para ele e se, além disso, acarretar uma fruição de prazer. De modo que o sentido que um sujeito produz não reside no objeto ou tema pesquisado, nem nos saberes instituídos, mas na relação satisfatória que mantém com o seu saber e o dos outros.

Por fim, o terceiro grupo, a partir da abordagem psicanalítica reconhece o desejo como estrutura fundamental do sujeito e o considera ainda como o ponto a partir do qual estabelece relações com o objeto e com o outro, mas fundamentalmente com seu próprio desejo, seu desejo de saber. Por este viés, a relação com o saber é sempre singular e dependente da história pessoal de cada aluno, sempre passível da interveniência do inconsciente. Aprender resulta assim de uma interatividade entre um sujeito desejante (constituído de uma parte consciente e voluntária e outra inconsciente) e uma realidade exterior (saberes e expectativas escolares).

No Brasil, as pesquisas em educação vêm adotando majoritariamente e com certa propriedade a abordagem sociológica de Charlot, bem como a antropológica de Chevallard. Já a perspectiva psicanalítica e clínica de Beillerot³ não teve, até o momento, a mesma repercussão, restringindo entre nós as dimensões do debate francês em torno da noção de *rapport au savoir*. Na intenção de contribuir para suprir esta lacuna, propomos ecoar neste artigo esta via teórica que evidentemente muito tem a contribuir,

³ Jacky Beillerot (1939 – 2004) contribuiu com a organização do Departamento de Ciências de Educação de Paris X- Nanterre e dos primeiros congressos e colóquios de pesquisa em educação na França. Autor de numerosos artigos, livros e capítulos. Seu foco de interesse era a formação do adulto. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3188>. Acesso em: 24 out. 2014.

inclusive para a compreensão da importância do desejo nas relações de aprendizagem, que fundamenta sua abordagem, além de iluminar outras questões, como o assujeitamento e a resistência dos alunos às instituições escolares, como o processo relacional de formação de identidades dos sujeitos do saber, entre outros. Enfim, as relações com o saber.

Para tanto, apresentaremos brevemente as origens e circunstâncias da noção de *rapport au savoir*, na sequência, a própria perspectiva teórica psicanalítica e clínica a partir de três obras representativas do CREF e, por fim uma entrevista com uma aluna realizada por Beillerot que ilustra e aplica seu ponto de vista. Tudo visando preencher a lacuna que indicamos acima e na melhor das hipóteses contribuir para nossas pesquisas na área educacional.

Rapport au savoir

O próprio Beillerot (1989) aponta que Michel Foucault foi quem popularizou o termo *savoir*, justamente na obra de 1963 intitulada *L'archéologie du savoir*. Nela, valorizou a existência de múltiplos níveis de saberes, transformando em saber o que antes era considerado opinião, superstição e até mesmo preconceito. De modo que o saber enquanto absoluto e sacralizado teve sua importância relativizada em função de um saber cotidiano, dando lugar aos saberes dos sujeitos.

Neste período estruturalista e de crítica ao positivismo, enquanto Foucault, apoiado nos linguistas e etnólogos, se dedicava à supressão do sujeito, por outro lado, Lacan sob bases psicanalíticas se ocupava de reintroduzi-lo, sob a condição de sujeito do inconsciente. Beillerot (1989) lembra que *rapport au savoir* foi também uma expressão utilizada por Lacan na obra *La science et la vérité* de 1965, além de uma comunicação de 1960 proferida no congresso de Royaumont.

A relação com o saber e a noção de sujeito para Lacan, segundo Beillerot, estão completamente ligadas, de modo que ela seria uma forma de mediação para situar um sujeito, seria a passagem de um interesse que

ele não sabe ou não reconhece a um interesse que sabe e reconhece. Isto porque se, de início um sujeito deseja um objeto sem saber que o deseja, mais tarde, quando passa a ser um sujeito consciente do seu desejo, produz um saber de seu objeto assim como um saber de seu desejo, de maneira que produz seu saber numa relação de dependência de ambos.

Com estas referências, além de outras omitidas, Beillerot indica que a noção de *rapport au savoir* se situa, desde seu início, no interior de intensos debates, especialmente segundo as abordagens antropológicas, sociológicas e psicanalíticas que mencionamos acima, os quais prosseguiram por alguns anos, principalmente entre os dois grupos ESCOL e CREF (do qual nos ocuparemos adiante). Para a plena compreensão deste debate, julgamos necessário apresentar uma síntese das concepções de Sigmund Freud que o embasaram. Evidentemente que uma apresentação completa das noções psicanalíticas incluiria as de Melanie Klein, de Jacques Lacan, de Donald Winnicott, entre outros. Contudo, dado os limites deste artigo, privilegiaremos as de Freud em função de sua importância.

***Rapport au savoir* na perspectiva psicanalítica**

O grupo de pesquisadores que adotou esta perspectiva concebeu a apropriação e a criação de saberes como decorrente de um processo em que está em jogo um sujeito desejante em suas dimensões consciente e inconsciente, ou ainda, segundo condições pulsionais de criação, mas também de inibição. Assim, refletiram a relação do sujeito desejante (ou não) de saber com os grupos sociais dos quais é membro. Tal relação ensejou, pelo CREF, a elaboração das abordagens que chamaram “socio clínica” ou simplesmente “clínica”, visando a compreensão dos processos educativos ou formativos. Para embasar este ponto de vista seus membros recorreram, como dissemos, de início a Freud e depois a outros autores como Lacan, Klein e Winnicott. Como já justificamos, por razões de importância e de limitação de espaço daremos prioridade ao primeiro, apresentando de início suas teses e em seguida um exemplo oferecido

por Beillerot (1996), a entrevista que mencionamos acima, para facilitar a compreensão de sua proposta teórica bem como sua aplicação.

Com a apresentação dos argumentos de Freud, esperamos familiarizar o leitor com a perspectiva psicanalítica na qual Beillerot se apoiou e embasou sua proposta educacional. Começamos por declarar que Freud construiu sua noção de um impulso (doravante desejo) para o saber como derivado do desenvolvimento sexual da criança, na verdade do que se pode chamar de um curso ordenador de sua sexualidade. Compreendê-lo exige a referência pelo menos às noções psicanalíticas como repressão, castração, sublimação, entre outras. Considerando desde já que o desejo de saber em geral deriva da própria inibição da sexualidade infantil, seja ela promovida (ontogeneticamente) por práticas educativas repressivas com a introdução do asco, da vergonha e da moralidade como verdadeiras barreiras, como verdadeiros marcos de transição entre etapas ou fases de seu desenvolvimento. Seja ainda, como Freud apresentou em *Três ensaios sobre teoria sexual*, de 1905, na forma de uma vocação espontânea para o abandono de fases, vale dizer, organicamente determinada (filogeneticamente) e presente no interior da própria dimensão sexual humana.

De toda forma, trata-se sempre do pressuposto de um processo inibitório (que inclui renúncia e castração) que dá constituição ao sujeito adulto, sexualmente reprodutivo, assim como à emergência da civilização, com seus elementos de moralidade e, o que nos interessa particularmente, com seus mecanismos de construção de saberes. Como se pode ver, a proposta do CREF mantém o foco justamente na tensão da passagem de um saber originalmente de si, para outro de saberes exteriores, na melhor das hipóteses sublimados, vale dizer, socialmente úteis, e assim cada vez mais distantes de seu fundamento desejante.

Concebendo a sexualidade humana a partir de um ponto de vista que identifica a presença de impulsos parciais (dotados de pressão, finalidade, objeto e fonte) associado à de zonas erógenas e polimorfia sexual, Freud introduziu uma verdadeira novidade; a ausência de um objeto determinado ou específico para sua satisfação (do desejo). Implicou nisto a noção

de que as diferentes partes do corpo como a boca, o ânus e o pênis (no caso da menina, sua falta), demandam do psiquismo uma providência de satisfação dos estímulos dos quais são fontes parciais. Notemos que a finalidade ideal é verdade, deste curso ordenador da sexualidade infantil é a de conduzir, quando bem sucedido, pela superação de fases relacionadas aos três órgãos, à maturidade sexual reprodutora. Para que isto ocorra basta a repressão por meio de diques ou barreiras dos inter-cursos. Desta repressão, reconheceu como possibilidade o que nomeou fixações (frequentemente causas de perversões) passíveis de ocorrência em todas as etapas e zonas do corpo. Desnecessário dizer que para além da reprodução, a noção de sexualidade foi em muito ampliada e seus caminhos e destinos multiplicados, inclusive sob forma de curiosidade, investigação e teorização.

Desta forma, ao mesmo tempo que concedeu à sexualidade uma natureza errática, Freud igualmente reconheceu a possibilidade de um destino socialmente útil, ultrapassando, portanto, a demanda por sua satisfação imediata no encontro com seu objeto. Portanto, a possibilidade de sua sublimação e, no limite, de sua educação. No âmbito desta última que habitualmente advém de uma intervenção exterior ou heterônoma, Freud reconheceu no apagar das luzes da terceira fase da sexualidade infantil, a fâlica, a emergência de uma atividade inédita segundo a qual as crianças acionam e dirigem sua atividade intelectual a serviço do que chamou de pesquisas sexuais. O que pressupõe um interesse precoce da criança, por volta dos cinco anos, por questões relativas à sua origem e finalidade que desconfia desde cedo estarem relacionados com a atividade sexual dos pais. Tudo isto evidencia que o desejo de saber não é, em si, elementar e nem mesmo subordinado à sexualidade, mas que está a ela relacionado como sua consequência. Trata-se de um desejo ou interesse despertado de fato pelo contexto familiar que toda criança se vê envolvida e que a coloca diante de uma necessidade de saber e da atividade de investigar e teorizar.

Desta forma, toda investigação, toda pesquisa infantil é sempre originalmente relativa à sua sexualidade e à de sua família. Portanto,

longe de ser dotada de um puro ou inato interesse investigativo, a criança parte de inevitáveis interesses práticos a partir de situações com as quais é confrontada, que ganham reforço sob a pressão de sentimentos egoístas quando é surpreendida, por exemplo, pela chegada de um irmão mais novo, agente da perda da exclusividade do amor dos pais e da proteção que supre seu desamparo (que Freud chamou de fundamental). Assim, seu emergente desejo de saber e de investigar tem no âmbito da sexualidade e de sua circunstância familiar seus determinantes, de cujas respostas a criança obtém o conforto de situar-se no mundo, de saber de sua origem, seu destino e de obter um certo amparo amparo diante da vida e das ameaças de castração que se seguem. Como consequência, adquire uma condição desejante auto sustentada de saber inicialmente de si mesmo e, em seguida, do mundo.

A determinadas perguntas, a criança contrapõe algumas respostas sob forma de teorias que Freud reconheceu como típicas que são falsas nos conteúdos, mas semelhantes às tentativas dos adultos quando se projetam na tarefa de resolver os enigmas do universo. Sobre elas, Freud escreveu, em 1908, na obra *Sobre as teorias sexuais das crianças*. São três as grandes teses que as crianças produzem em suas investigações. Que elas nascem pelo ânus após chegaram ao abdômen por ingestão oral; que o pênis tem presença universal em homens e mulheres, portanto em todos humanos, e que todo coito genital se dá por um ato de violência. Freud reconheceu que a mesma ignorância inicial própria da criança relativa à anatomia humana pode ser atribuída em todas as épocas aos cientistas em relação à natureza (ao universo) que buscam desvendar. Crianças e cientistas partem assim da mesma intuição sensível e do desejo de saber.

Diferentemente do que ocorre com os cientistas de bom senso, a confrontação progressiva das crianças com a realidade anatômica, disse Freud, não basta para desautorizar e muito menos para substituir suas teses originais. Na verdade, a pressão externa por abandoná-las ou corrigi-las provoca uma resistência, vale dizer, um reforço das teses além de um reinvestimento na atividade investigativa. Um ano antes, na obra *O*

esclarecimento sexual das crianças, de 1907, Freud já havia atribuído às respostas dos pais, sob forma de correção das teorias de seus filhos, uma atitude opositiva e mesmo restritiva não só dos conteúdos, mas da própria iniciativa e prática investigativa das crianças. O fato é que a frustração que as crianças experimentam pela contrariedade é ao mesmo tempo (paradoxalmente) fator de interrupção como fator impulsionador de novas questões e de novas investigações (ainda que sob nova roupagem).

Tais vicissitudes, que frequentemente incluem prejuízos para o desejo de saber, remetem ao sentimento de perdas que o confronto com a realidade de toda ordem impõe, produzem angústia, que Freud chamou de angústia de castração. Neste caso, é a necessidade de livrar-se dela que impulsiona as crianças a novas pesquisas. Desta vez, e com a mesma intensidade, pela via de um desvio do saber sobre a sexualidade para outros saberes não diretamente sexuais, mas resguardado em sua natureza fundamental. O fato é que as primeiras investigações constituem no conjunto o protótipo da atividade intelectual da criança no futuro em face da solução de novas situações e novos problemas. Protótipo que explica a perseverança e obstinação dos adultos cientistas aos temas e às perguntas insistentes das crianças por sua origem e destino. Todos exercendo sua natureza epistemofílica em busca de compreender a origem de si e do universo, além de tudo que derive desta curiosidade, como seu próprio desejo tomado como objeto de investigação, que Beillerot bem compreendeu.

A vicissitude do desejo: um exemplo

Beillerot (1989) reconhece que o debate em torno da noção de desejo é complexo e extenso entre as escolas psicanalíticas e seus autores. Contudo, de um modo geral, reconhece o consenso de que todo conhecimento, obtido de uma certa condição, é acompanhado de um prazer, prazer este que é sempre, à maneira psicanalítica, derivado do encontro da pulsão com seu objeto de satisfação, vale dizer, da realização do desejo. Fato

que proporciona a ocorrência do prazer, mas também do desprazer, em outras condições. De modo que todo conhecimento obtido é precedido de um ato de investimento afetivo e de consequência afetiva agradável ou desagradável.

Ocorre ainda, acrescenta Beillerot, que o próprio saber pode tomar o lugar do objeto do desejo, de modo que um sujeito passa a ser desejante de saber não de um objeto, mas de seu próprio desejo de saber. De modo que todo desejo de saber é também desejo de um saber sobre o próprio desejo, que se soma às curiosidades iniciais. Trata-se de um saber de si que pode ser levado às últimas consequências. No conjunto pode-se dizer que o saber se constitui como desejo de dominação sobre os objetos do mundo e sobre si mesmo.

Para efeito de ilustração, exporemos um relato apresentado por Beillerot (1996) acerca de uma entrevista que realizou no final de um ano letivo (não revelado) com uma estudante francesa adolescente, de nome Eugénie, que esperamos traduzir bem as tensões do que estamos nomeando aqui como desejo de saber. Trata-se de uma aluna do sexto ano escolar, filha de um funcionário de uma empresa multinacional e de uma mãe que não exerce trabalho remunerado. O primeiro exerce a função de idealizador de seu futuro, enquanto a segunda supervisa sua execução. Família constituída ainda por um irmão mais novo à época cursando o quarto ano escolar, sujeito às condições familiares semelhantes. A entrevista consistiu na solicitação de que a aluna externasse, à maneira de uma livre associação, tudo que lhe ocorresse à consciência relativo ao aprendizado de outras línguas além do francês, sua língua materna.

Iniciou sua fala revelando que, de sua parte, aprende línguas para se comunicar, para adquirir o poder de comunicação com pessoas que vivem distante, ou seja, dotada de uma motivação relacionada à possibilidade de deslocamento, de descoberta de outros mundos, de superação da imobilidade e do tédio de seu próprio mundo, portanto. Em seguida, denunciando a discordância e oposição a seu ponto de vista por seus pais, que julgam importante o aprendizado de línguas, especialmente a alemã,

mas para efeitos de obtenção de um emprego futuro, motivo e resultado que ela vê com reservas, certamente em função da exterioridade em relação a seus interesses pessoais atuais (embora sempre remanescentes e associados a uma fase pretérita, segundo Freud).

Eugénie se mostrou eloquente de fato em relação à sua aprendizagem do alemão, à qual foi encaminhada (na verdade, induzida) por seus pais, tudo girando em torno de dois aspectos, a saber, suas dificuldades de um lado e do julgamento de si própria, de outro. Externou, de maneira enviesada, críticas à imposição paterna de objetos de investigação e saberes exteriores, ao reconhecer que

é duro aprender as línguas, é duro guardar seus termos, porque é uma nova matéria [...] porque antes de entrar no colégio eu tinha um pouco de medo, porque de uma nova língua se imagina coisas, se imagina que é horrível, sendo necessário trabalhar várias horas por dia, eu não conseguirei. Isso me dá medo quando eu penso (BEILLEROT, 1996, p. 54).

Confessou também que até aquele momento do ano preferia estar em férias em vez de frequentando aulas, mas o que mais esperava era ainda, o que consistia em seus propósitos iniciais, aprender uma língua nova. O que explica sua disposição em enfrentar o desafio de superar a “dureza” de aprender uma língua.

Quando disse que o aprendizado do alemão “é duro”, reenviou as dificuldades precisas, específicas, por exemplo, que “é duro aprender vocabulário”. Por isto, voluntariamente teria escolhido o aprendizado do inglês, que considerava “menos duro”. Em lugar disso, seus pais, receosos por seu futuro e visando prevenir suas dificuldades, associaram a língua alemã à oferta de trabalho que poderia proporcionar. O próprio pai era um falante da língua inglesa, mas arrependido por não ter aprendido alemão, que teria lhe aberto portas na sua carreira empresarial. Desse modo, tudo reunido, a língua alemã continuou a ser considerada de difícil aprendizado, acrescido da antipatia pela escola que a ministra. A dificuldade era ainda

agravada devido ao pouco apoio da família, uma vez que por não serem falantes da língua alemã não lhe ofereciam suporte complementar.

Às dificuldades específicas com o alemão, Eugénie opôs e reforçou os benefícios que uma nova língua proporciona. Primeiro, a própria novidade que de um modo geral representa aprender línguas. Assim, continuou estimulada e interessada no fato de que dispo de uma língua estrangeira sua vida ganharia novos horizontes, despertaria interesses para outras oportunidades, mas especialmente aventuras. Segundo, reconheceu uma característica positiva da aprendizagem de línguas, pois reconhece que se pode aprendê-las, o que lhe dizia respeito mais uma vez, mesmo não sendo bom aluno, mesmo não estando comprometido integralmente com o curso. Alimentou a expectativa de que sua aprendizagem pode ocorrer, pelo menos parcialmente, independentemente do desempenho e comprometimento do estudante.

Assim, segundo ela, para o aprendizado de uma nova língua não haveria a necessidade de ser bom aluno, de ter um bom desempenho e dedicação, pois diferentemente de outras disciplinas, sempre se aprende algo, sempre se alcança algum tipo de sucesso no exercício de um idioma estrangeiro. Entendeu que o aprendizado de uma língua estrangeira sempre possibilita um saldo positivo, a despeito do pouco trabalho e atenção dedicada. Pois, segundo ela, neste aprendizado, de qualquer forma se transita do nada para alguma coisa. Por exemplo, ela disse saber dizer em alemão: “eu estou lá, eu não estou lá, o dia está bonito, o sol brilha etc.” (BEILLEROT, 1996, p. 56). Em suma, reconheceu que pode-se aprender apenas embalado pelo prazer, pela expectativa de novidade, de mudança e até mesmo de ruptura com seu próprio ambiente (atentemos para a expressão “eu estou lá”).

A terceira vantagem citada por Eugénie decorreu do fato dela gostar da professora de alemão, de gostar de ouvi-la, porque ela é aberta, agradável, impõe silêncio e respeito aos meninos, tenta fazê-los gostar da língua alemã. Acrescentou que a professora deu seu testemunho sobre sua própria aprendizagem da língua francesa, posto que é de origem alemã, das dificuldades que sentiu, de que também sentiu pânico e pouca

vontade inicial por aprender. Iniciativa que criou grande identificação com os alunos. Além disso, ela sempre facilita suas atividades, numa demonstração de compreensão das dificuldades. Ela também confessou não gostar de gramática, pois a julga complicada e não essencial, por isso dedica apenas metade da carga horária do curso a seu ensino.

Beillerot (1996, p. 55) destaca que no início da entrevista as apreciações de Eugénie sobre si mesma foram brandas, mas com o decorrer passou a fazer julgamentos severos como, por exemplo, “eu sou mediana, não sou má, não sou muito boa, sou lenta e não dinâmica, sou sempre preguiçosa”. Já a respeito de sua relação com a língua disse: “Eu tenho dito sempre que inglês é mais fácil que alemão, alemão é para bons alunos, como eu não me sinto boa aluna, eu preferia inglês” (BEILLEROT, 1996, p. 58). Assim, demonstrou ter interiorizado (não sem se rebelar) o julgamento dos adultos, repetindo o que pensam e dizem tanto sobre ela quanto sobre a importância e papel da língua estrangeirado completamente exteriores aos seus interesses pessoais. No entanto, também comenta: “há pessoas em minha classe que no início do ano trabalhavam duas horas para fazer um pequeno trecho, enquanto eu trabalhava meia hora no mesmo trecho” (BEILLEROT, 1996, p. 58), recuperando sua auto-estima. Também acolheu o julgamento de um psicólogo sobre si: “ele disse que eu me distancio da ortografia, da lei da ortografia, que sou fora da lei [...] eu acho engraçado” (BEILLEROT, 1996, p. 58), ponderou sem discordar dele. Em tudo isto Eugénie evidencia a dupla condição do saber de si e do saber de objetos exteriores.

Eugénie trafegou ainda sobre duas outras questões. Primeiro, nas tumultuadas relações com os membros de sua família. Sobre o irmão ela disse: “ele gosta só de passear, nós somos como cão e gato” (BEILLEROT, 1996, p. 54). Mas seu problema maior se dava sobretudo em relação à mãe. Segundo, no igualmente tumultuado questionamento quanto à finalidade ou serventia de cada disciplina escolar em vista de suas expectativas de vida. Quanto ao primeiro, como dito acima, começou pelo fato do pai tê-la induzido (na verdade, obrigado) ao aprendizado da língua alemã,

agravado pelo fato das pressões e cobranças sobre o irmão mais novo serem mais brandas. Mas a situação foi declarada como mais grave em relação à mãe, que a obrigou à prática da leitura e principalmente a aprender justamente gramática e ortografia (o que já explicita a relação com a professora, além da opinião do psicólogo). Apesar da dedicação da mãe em ajudá-la nos deveres, Eugénie duvidava de sua sinceridade, suspeitando que de fato ela queria mesmo vigiar suas atividades.

Nada irritava mais Eugénie do que falar de suas relações com a mãe. Relatou: “ela me inerva porque cada vez que escrevo alguma coisa é preciso que ela corrija as falhas, é uma obsessão quando ela lê alguma coisa. Vem Eugénie, tem um erro, corrige! Meus Deus Eugénie, você ainda comete essa falha?” (BEILLEROT, 1996, p. 58). Também acrescentou demonstrando consciência da distinção radical entre seus desejos e os dos pais: “não posso falar aos meus pais porque depois começa um grande discurso, eles vão me perguntar o porquê e eu lhes responderei o que já te respondi, e minha mãe vai fazer um capricho, porque ela diz: mas a ortografia é o essencial na vida, não se pode viver sem ortografia”. Nesta declaração, a dificuldade de Eugénie em renunciar ao seu ponto de vista inicial, bem como a força com que se aferra a ele fica evidente. A angústia que emerge desta contrariedade motivou sem dúvida uma reação, a de insistir em seu ponto de vista e em defender seus interesses iniciais, como previsto por Freud.

Isto ficou claro quando Eugénie manifestou seu interesse pelas origens e pelas finalidades (de onde viemos e para onde vamos, como interesses pretéritos como nos ensinou Freud) aplicado desta vez, exatamente na forma de um desvio, na indagação sobre a que serve cada disciplina escolar. Mostra assim a sobrevivência velada de seu interesse original pela origem e pela finalidade. Segue interrogando para que serve coisas como a ciência, a física, o escrever corretamente, o saber ortografia, especialmente porque tudo é sempre justificado em função de uma profissão futura e não da resposta que podem oferecer. Questionou a serventia, sobretudo da ortografia, uma vez que sempre se fez bem entendida pelos demais, apesar dos erros, reconheceu. Ela disse:

“eu jamais compreendo porque, porque se fez a ortografia (as leis). Eu sei escrever, quando escrevo me compreendem, eu sei ler cartas que me enviam, sei ler os livros, eu não vejo porque me fazem estudar ainda o francês, meus pais me obrigam a ler” (BEILLEROT, 1996, p. 59).

Assim, mesmo reconhecendo a valorização da ortografia questionou a que serve este formalismo, este academicismo para ela de conveniência que no fim das contas não tem ligação direta, pelo menos como a vê, com o interesse imediato de descobrir e de comunicar descobertas, ou ainda, de descobrir se comunicando.

Tudo isto indica que Eugénie não é uma aluna sem projeto ou intenção, desde o início declarou gostar de conhecer gente nova, de se comunicar, de viajar, especialmente à Alemanha (curiosamente este sonho não criou solidariedade com a imposição dos pais pela língua alemã). Gostava de coisas como ir à floresta, à campanha, à praia. Também gostava de ser francesa, se sentia e se identificava com a cultura francesa. Ao fim da entrevista explicou o que esse sentimento representa:

eu tenho a impressão de que sinto a França em minha pele, seria duro não me imaginar francesa, eu me sinto, eu sei, no tempo dos meus antepassados, certamente um dia fizemos a revolução francesa [...] então eles fizeram a guerra, os alemães fizeram a guerra também, mas contra nós, eu me imagino um pouco na Alemanha. Eu suponho que os alemães nos têm por perversos e nós àquela época os tivemos como perversos. Não foi forçadamente os alemães, foi sobretudo Hitler... (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Na sequência teceu ainda elogios à Alemanha:

os alemães [...] são lentos, muito lentos. Eles têm palavras que são do vocabulário que podem ser muito grossas, mas que no entanto o vocabulário pode ser fácil. Os alemães tem um caráter especial [...] eu pessoalmente preferia ser alemã que ser francesa, não sei porque (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Ela declarou ainda seus projetos de vida, que pretendia executar de maneira bem diferente de sua professora de alemão. Reconheceu que ela sim “deve aprender, aprofundar seu francês enquanto eu não tenho verdadeiramente intenção de morar na Alemanha” (BEILLEROT, 1996, p. 60). Eugénie confidenciou dois projetos de vida, um próximo e outro distante. Sobre o mais distante: “tenho intenção de ser professora de cavalo, de poney precisamente” (BEILLEROT, 1996, p. 60), declarou com segurança e orgulho no meio da entrevista. Demonstrou saber bem o que é preciso para realizar seu projeto (estrategicamente pela via dos saberes exteriores):

é preciso ir até o Bac, depois fazer uma tutoria, depois é preciso fazer três anos de cavalo, três anos de aprofundamento. As instrutoras de poney fazem de tudo, elas ensinam tudo às crianças, agora tem uma condição, é preciso ser especializado seja em trocar sela, seja em engate, seja em salto. Sabia que há pessoas que até dançam sobre cavalos? (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Reconheceu e acatou como necessário muitas coisas para se tornar professora de equitação, o que quer dizer muito trabalho, do qual não procurou se esquivar. Neste ponto, fazendo sua uma prescrição exterior.

Curiosamente, o que chama muito a atenção é que seu projeto mais imediato é o de fazer cursos de língua grega e latim antes do alemão (como fazia seu irmão mais novo àquela altura). Neste caso, porque tanto o grego como o latim lhe permitiriam aprender coisas novas antes de aprofundar o alemão que já era considerado velho por ela. Desse modo, esperava satisfazer seu desejo por novidades, mas também sua curiosidade pretérita pela origem de tudo, pois justificou que como o francês é uma língua latina que ela já empregava correntemente, gostaria agora “de saber de onde essa língua vem, já que não compreendo porque é como é, e isso me parece verdadeiramente útil” (BEILLEROT, 1996, p. 60). Declarações que respondem bem à questão acerca da utilidade (finalidade) de cada dedicação na vida, mas neste caso sobretudo acerca

da origem das palavras. Origem e finalidade de objetos que substituem e que permitem continuar a buscar sentido sobre si mesma.

Analisando a entrevista Beillerot (1996) destaca três ocorrências: 1) O grande número de pessoas e personagens que são evocados por Eugénie, como pai, mãe, irmão, professora além de referências (questionadoras) a um primo de idade entre vinte e quatro e vinte e cinco anos que habita a região de Boulogne, às primas, aos meninos não gentis, às crianças francesas e alemãs, aos ingleses, alemães e americanos (todos de modo geral), além das línguas antigas (mortas) reenviando aos gregos e romanos. 2) A oposição entre “duro” e “mole” que organiza seu pensamento em relação ao enfrentamento das dificuldades da vida. 3) A construção (paralela) de seu discurso constituído de ao menos seis outras oposições: a) aprendizagem das línguas que permite aprender sem esforço, sem dedicação, embora admita se empenhar por gostar da professora; b) se declara não boa, mediana, preguiçosa, mas aprende em meia hora o que outros alunos aprendem em duas horas, embora sejam considerados bons alunos; c) pânico só de imaginar o que significa aprender línguas, até por ser “duro”, mas não tão ruim assim; d) prefere as coisas novas às velhas, mas prestigia as velhas, como as línguas mortas e e) diz gostar das crianças francesas, mas declara ao mesmo tempo que não gosta dos meninos franceses. f) os franceses são suaves, embora prefira ser alemã.

Dadas tais oposições, que já indica uma pré-adolescente em conflito, passando pela rivalidade familiar (especialmente com a mãe), podemos identificar em Eugénie uma grande dinâmica de espírito. Ela manifesta uma mistura de espontaneidade infantil com a maturidade de uma jovem-adulta. Seu quadro particular de contradições destaca e ilumina a articulação entre sua espontaneidade e sua marginalidade: a aluna disciplinada que se sujeita para alcançar seu sonho e a fora da lei que não se submete à gramática e à ortografia.

Na sequência, Beillerot (1996), apoiado na noção freudiana da natureza sexual da curiosidades, interesses e vocações humanas, emprende uma interpretação de sua paixão por cavalos, por domesticá-los e

por no futuro desejar vir a ensinar pessoas a controlá-los, dirigi-los. Ela testemunha assim um tipo de compensação à sua angústia de castração, que teria tido sua solução na intenção de se tornar professora de equitação. O cavalo é aqui tomado como objeto de disciplina, como discípulo a ser ensinado, adestrado, inserido nos enquadres da lei (a mesma que se submeteria se pudesse aprender inglês?). Ser professora de equitação seria dominar a besta controlando sua energia, sua revolta, a mesma que nutre em relação aos pais. Numa equação simbólica, o cavalo representa, substituindo-o, o pênis do pai que visa (sem sucesso) domar. As proporções de um cavalo, ainda que um *poney*, representa um pênis maior que o do pai. Ora, Eugénie poderia pensar, dirigindo-se ao pai, “se tenho um pênis maior é para rivalizar com você, para dominar sua mulher, minha mãe”. Para ter certeza do sucesso planeja se preparar arduamente para ser professora de equitação, o que lhe possibilitaria ainda dominar (ensinar, disciplinar) crianças (como seu irmão) e adultos (como sua mãe).

No fim das contas se trataria do desejo de redirecionar a castração para sua mãe, já que ela lhe castra constringendo-a à ortografia e à gramática. Assim, Eugénie, em seu fantasma do grande pênis, penetraria a mãe melhor do que faria seu pai. Rival do pai ela se encontra em posição imaginária de homossexualidade ativa com sua mãe. Merece nota, o fato de Eugénie abrandar o conflito escolhendo um tipo especial de cavalo, o *poney*, do mesmo modo que converte a função de professora na de instrutora. Um procedimento de atenuação e abrandamento justificado por sua própria culpabilidade, sustentada em sua ambivalência de sentimentos relacionados aos pais.

Outra oposição apresentada por Eugénie foi ainda relativa a seus desejos em relação ao aprendizado de línguas. Declarou sempre preferir aprender coisas novas do que aprofundar antigas, mas curiosamente, como novo reconheceu as línguas antigas, o grego e o latim. Esta opção pode ser interpretada numa linha de radicalização em relação à mãe. Ora, nas famílias como a da Eugénie, segundo sua origem social e cultural, ambições e modos de vida, qual seria a importância de tais

línguas? Especialmente em função de suas expectativas profissionais? Tudo sugere uma oportunidade de efetivar mais um confronto e oposição aos pais, principalmente à mãe. Evidentemente a realização deste desejo de contrariedade, por radicalização do desejo da mãe a ponto de inviabilizá-lo, encontrou nesta opção a oportunidade de fruição de um prazer intenso.

Ora, a mãe quer lhe ensinar a ordem e disciplina das palavras, sua ortografia, quer que ela aprenda profundamente para bem compreender o idioma de modo a funcionar como um bom instrumento de trabalho. Eugénie tem necessidade de retroceder no tempo, de executar uma investigação pretérita, enraizada em tempos passados, recuperando a radicalidade do ver para crer, enquanto despreza os temas atuais. Ao mesmo tempo, manifesta também sua condição criadora, mesmo onde não se esperaria tanto, como na predileção pela gramática grega e latina. À imposição dos pais, assim como da escola, opôs a atividade de seu sonho profissional e de novas aprendizagens (pode-se também reconhecer nisso uma tentativa enviesada de conquistar a mãe à sua maneira).

Ora, vemos que educação familiar, bem como a escolar, neste caso, se opõem à espontaneidade das crianças, ao autodidatismo, ao livre fluxo da realização do desejo de saber que, por fim retorna e sobrevive apenas como sintoma, sempre presente e muitas vezes sem ser identificado. Acrescentamos que a escola repete a família, de tal modo que reforça as estratégias da educação parental, separando a possibilidade de aprender como manifestação de uma epistemofilia da possibilidade de aprender como preparativo para o sucesso social, desta forma destronando o desejo de saber da condição de objeto do saber. Impedindo que o aluno se ocupe de seu próprio desejo na medida em que tematiza, por imposição, objetos exteriores. O exemplo de Eugénie coloca em cena as múltiplas facetas do desejo de saber e de sua realização. Pois bem, passemos às reflexões finais sobre as contribuições teóricas dessa perspectiva para a educação.

Considerações finais

Pautado em diferentes autores, mas focado em Freud, além de esboçado no exemplo de Eugénie, Beillerot (1989) destaca que nenhuma das primeiras experiências humanas são imunes ou independentes do meio familiar e da cultura em geral. São de fato eventos necessários e comuns que se particularizam no tempo e no espaço segundo os sentidos e as capacidades cognitivas da criança em suas relações com seus cuidadores parentais, como vimos explicitado por Freud.

Conforme apresentado, a emergência e os destinos da curiosidade infantil estão ligados de início aos cuidados da mãe, às relações familiares e em seguida a tudo o que lhe é oferecido, como as reações e o discurso familiar, isto é, o discurso dos pais sobre suas próprias relações, sobre a criança, sobre suas teorias, sobre sua história familiar, sobre a realidade presente e futura, sobre a vida profissional etc. Assim, além das curiosidades, investigações e saberes construídos no âmbito da família, a criança é também progressivamente inserida nos saberes sociais, nos saberes da realidade exterior que a confronta através de objetos estimados a fim de serem aprendidos, sabidos, gostados, valorizados ou desvalorizados.

Deste modo, podemos antecipar que a distinção, conflituosa é verdade, entre o que chamamos acima de *saber de si* e de *saberes exteriores* já recebe suas condições de possibilidade nesta fase e se desdobra nas etapas seguintes da vida escolar e adulta. O sistema educativo familiar e por extensão o escolar será desfavorável ao desenvolvimento da primeira forma de saber quanto mais valorizar (ou contrariar) e impor objetos de investigação exteriores, quanto mais inflexível, quanto mais prestigiar a obediência, pois fixa a criança àquilo que ela *deve fazer* e não àquilo que ela pode ou tem interesse de *saber fazer* (ou aprender) quando tem por objeto e por estímulo o desejo saber.

Assim, a produção do saber de um aluno, na sua dimensão individual e ou social, demanda sempre a análise e o respeito à sua situação, sua posição, sua prática e sua história, seus interesses originais, tudo

relacionado à emergência da produção de um seu *sentido próprio*. Tal produção é sempre responsável pela emergência do saber sobre si tanto quanto sobre o saber sobre objetos exteriores, o segundo como uma extensão do primeiro. Neste processo, que Beillerot chamou *criador*, o aluno, sendo respeitado, tem a possibilidade de integrar todos os saberes disponíveis e possíveis, saberes sob a forma de discursos, saberes técnicos ou práticos, em síntese, tudo o que é da ordem do saber-fazer e dos saberes exteriores em direção aos quais avança em sua vida escolar.

Tal processo criador, a despeito da universalidade pretendida por Freud e assumida por Beillerot, é assim de ocorrência singular, única e irreproduzível. É único porque difere pelo acolhimento e entendimento dos saberes disponíveis, pelos modos particulares que cada um faz uso deles. Não reproduzível porque não se transfere nem se acumula, de modo que só os resultados podem ser transmitidos e não o processo, porque a experiência (vale dizer, a possível autonomia investigativa) de um aluno não se aplica a outro. Não é transmissível porque para todo outro, que o pleiteasse, tanto o processo como o saber resultante é sempre de início exterior, já objetivados. De modo que o saber de si, de seu desejo de saber e dos sentidos que sua investigação produz resta sempre próprio, não inteiramente comunicável, não facilmente transmissível, nem reproduzível. Processo explicitamente em oposição ao saber exclusivamente exterior, ao dever saber, que é convencional, observável, reproduzível e transmissível, que desta forma constrói (ou impõe) os saberes da humanidade.

Beillerot (2000) adverte, antecipando uma possível crítica de que estaria defendendo um tipo de solipsismo em educação, que a *relação com o saber* para um aluno, mesmo que apoiada inicialmente em seu psiquismo, vale dizer, em sua vida afetiva, demanda em todo caso uma condição social, demanda o *outro* para pensar, para conter, para autorizar, para respeitar, um outro que vocalize, sonhe e deseje com ele. Pelo que foi visto no referencial psicanalítico adotado, se engana quem crê que os primeiros tempos de vida, as primeiras experiências, as primeiras investigações e teorizações ou desaparecem na idade adulta ou sobrevi-

vem intocados. Para ele, comungando com Freud, os tempos de infância sobrevivem e residem no tempo da vida (vida familiar, de construção intrasubjetiva) como mostram as terapias psicanalíticas. Desta forma, desfaz o equívoco da identificação, levada a cabo por seus críticos, entre autonomia do pensamento e o solipsismo que frequentemente lhe atribuem. Trata-se, a bem da verdade, da preservação de uma autonomia do exercício do pensamento individual, de sua condição desejante, mas construída e confrontada com “os outros”; uma relação que se refere ao apoio que cada um recorre, espera e oferece aos outros. Aqui intervém sua concepção da educação relacionada com uma clínica.

Beillerot deriva de sua análise crítica sobre as situações educacionais e de aprendizagem a noção de que educar é um ato de *companheirismo* tanto quanto ou bem mais do que de *acompanhamento*. A diferença reside na importância que se dá, no primeiro caso, ao permitir saber e, no segundo, ao dever fazer, tão bem ilustrada pela atuação da mãe de Eugénie. A diferença reside na distinção entre o saber de si (ao desejar saber sobre seu próprio desejo, tê-lo como objeto) e o saber exterior, respectivamente. Nesta distinção reside a importância e o papel do outro, que pode ser uma pessoa ou um grupo, desde que represente uma alteridade respeitosa. Até porque se educa e se pensa com as pessoas e para as pessoas.

Beillerot (2000) lembra ainda que para existir, ou melhor, para se tornar um sujeito social de consciência e de produção de sentidos, é necessário e fundamental a existência dos outros, para que possa se sentir parte deles, integrar-se a eles. Ela é a base a partir da qual a curiosidade, a investigação, a teorização, a intenção e o desejo podem se desenvolver, assim como encontrar oposição. Os saberes são assim as ligações de uma árdua história parcelizada, construída aos pedaços, de atividades e emoções pretéritas, das quais (talvez) a memória guarda traços, mas que em parte é transformada, com auxílio do educador, pelo aluno em unidades maiores de saber, em saber, em relação com o saber.

Beillerot (2000) destaca que a relação com o saber não é mais do que um processo, uma relação entre sujeitos. Deste modo, não se “tem”

uma relação com saber, mas se “é” sua relação com o saber. Ser sua relação com o saber significa que os atos, as condutas testemunham e transcrevem o que se precisa saber, o que falta, o que não se sabe ainda. Ser a própria maneira como os saberes foram adquiridos, como foram confrontados e determinados os graus de saberes e ignorâncias.

Acrescenta, por fim, que a relação com o saber é também um projeto. Projeto de parceria do educador com um sujeito produtor de sentidos, com um “autor”, digamos agora, que investiga, que se autoriza, que ocupa lugar, que autentifica, que revê e recusa, tudo enquanto distingue seus próprios saberes dos saberes exteriores. Estes, como vimos, mesmo não sendo inicialmente desejados, podem ainda ser apenas reconhecidos, tolerados, incorporados, resignificados. Projeto que promove um saber que não é somente uma repetição do enquadre construído no passado, mas também projeção do que virá, sua extensão, criação. Isto porque, pensada a partir do referencial psicanalítico, a vida é uma grande e exclusiva oportunidade de articulação de saberes, de si e do exterior e assim dá e recebe seu sentido próprio e seu sentido convencional. Cabe ao educador optar por proporcionar a emergência desta relação com o saber.

Referências

BEILLEROT, J. Théorie. In: MOSCONI, N.; BEILLEROT, J; BLANCHARD-LAVILLE, C. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 15-58.

_____. Études théoriques. In: _____.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 51-74 e 119-158

BEILLEROT, J. Rapport au savoir: origines et extension de la notion. In: _____.; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Savoir et rapport au savoir: elaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989. p. 165-202.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROCHEX, J.Y. La notion de rapport au savoir: convergences e débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, n. 10, p. 93-106, Jun. 2004.

Data de registro: 27/09/2014

Data de aceite: 16/09/2015