

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

VISÃO PSICANALÍTICA DAS DIFICULDADES NA RELAÇÃO
PROFESSOR – ALUNO

MÔNICA REGINA PAULINO MARTINHO RODRIGUES

FORTALEZA – CEARÁ
2005

VISÃO PSICANALÍTICA DAS DIFICULDADES NA RELAÇÃO
PROFESSOR – ALUNO

MÔNICA REGINA PAULINO MARTINHO RODRIGUES

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ.

FORTALEZA - 2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Mônica Regina Paulino Martinho Rodrigues

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Prof^a. Dra. Helena Cláudia Frota Holanda
Orientadora

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos abordar a visão psicanalítica das dificuldades na relação professor-aluno com o objetivo de ampliar os horizontes de leitura das dificuldades de aprendizagem, aqui compreendidas, em muitos casos, como sintomas da contemporaneidade; assim também como o lugar do professor na complexa relação ensino-aprendizagem. Neste sentido, realizou-se uma revisão bibliográfica em torno de dois eixos: a teoria psicanalítica da constituição do sujeito psíquico e a abordagem psicanalítica da educação, da aprendizagem e das dificuldades inerentes à relação ensino-aprendizagem a partir dos mecanismos de transferência, contra-transferência e identificação. A teoria psicanalítica e sua leitura aplicada à educação mostra-nos os equívocos referentes à uma educação idealizada para alunos idealizados; que o processo de construção do conhecimento está permeado por algo que acontece e que ultrapassa, que está além e aquém da pura e consciente vontade de fazer com que alguém saia do limbo da ignorância e passe para o lado dos que conhecem. O trabalho do professor, que carrega em si, permeando o profissional, o sujeito do desejo com seus fantasmas, recalques e ideais interpondo-se entre ele e seu modo de ensinar, ele e seus alunos. A relação ensino-aprendizagem, seja ela desempenhada em sala de aula ou no acompanhamento psicopedagógico, é uma relação construída em cima de expectativas e de situações que muitas vezes fogem ao controle do ensinante e do aprendente. A partir do esclarecimento que lhe é proporcionado pela teoria psicanalítica, e para alguns, à partir da experiência analítica em si, o profissional da educação passa a tomar em consideração na sua prática os fatores inconscientes que determinam a relação com o outro; o conjunto dos processos dinâmicos que se manifestam no terreno pedagógico, tanto a transferência da criança como a contra-transferência do educador, passam a ter um sentido, reconhecendo assim, a subjetividade. O reconhecimento da impossibilidade de uma relação perfeita e tranqüila, sem angústias, frustrações ou desencontros, traz consigo a possibilidade da busca de um caminho mais humano e respeitoso para com os sujeitos envolvidos nessa relação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. PSICANÁLISE E SEXUALIDADE INFANTIL	9
1.1. A fase oral	12
1.2. A fase anal	14
1.3. A fase fálica	15
1.4. A fase genital	18
2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSÍQUICO	20
2.1. A função materna e o narcisismo primário	22
2.2. A fase do espelho	25
2.3. A função paterna	27
2.4. Narcisismo secundário e Ideal do Eu	34
3. O QUE É EDUCAR?	43
3.1. Psicanálise e Educação	49
3.2. Psicanálise e Aprendizagem	56
3.3. Transferência e contra-transferência: O desejo de aprender e o desejo de ensinar	65
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem entraram na ordem do dia. Tornaram-se as vilãs de todas as mazelas que assolam o cotidiano escolar, bem como o das famílias aí envolvidas. O desinteresse, a indisciplina, o bloqueio cognitivo para determinado assunto, a rejeição do professor a determinado aluno, as dificuldades do professor com determinada turma, são apenas uma amostra da complexidade da relação ensino-aprendizagem. Tomar essa queixa, tão comum nos consultórios e salas de orientação psicopedagógica, e perscrutá-la, localizando ali questões subjetivas é buscar entender as fraturas que estão implicadas no processo de aprendizagem e muitas vezes no de ensinagem também. O caminho que tal busca percorre está balizado pela concepção de sujeito que se tem e se deseja, concepção esta que se comporta como bússola a apontar onde fica o norte.

Neste trabalho, apresentamos a teoria psicanalítica sobre a constituição do sujeito psíquico e suas consequências na leitura da relação de ensino-aprendizagem, buscando transitar entre os campos da psicanálise e da educação sem incorrer nos equívocos de uma psicanálise aplicada, uma vez que a extensão dos conceitos psicanalíticos não deve ser confundida com a aplicação destes conceitos no campo da educação.

Inicialmente, abordamos a teoria da sexualidade infantil, mostrando como Sigmund Freud a construiu. Falamos de seus conceitos fundamentais e de sua importância como novo paradigma para o estudo das doenças mentais e psicossomáticas. A descoberta da sexualidade infantil e sua conotação traumática, a construção dessa sexualidade através da manipulação do corpo da criança e

como se dá a organização da libido em torno de uma zona erógena com seus diferentes tipos de relação de objeto.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a constituição do sujeito psíquico. A função materna como primeira experiência da criança com o outro e da afirmação de sua existência pela significação no desejo da mãe. A importância da relação dual mãe-filho para a organização corporal e psíquica do bebê, o investimento dos pais que irá propiciar a construção do narcisismo infantil. O segundo nascimento que acontece com a passagem do imaginário ao simbólico, o ingresso na linguagem, na cultura e na Lei, instaurada pela função paterna e pela passagem da criança pelo complexo de castração e pelo complexo de Édipo. O narcisismo secundário e a clivagem da subjetividade em Inconsciente/Pré-consciente-Consciente, com a constituição do Superego, organizando o sujeito psíquico em Id, Ego e Superego e a constituição de uma neurose, psicose ou perversão, dependendo dos caminhos trilhados pelo sujeito nesse percurso.

No terceiro capítulo, damos destaque à Educação. O que é educar na perspectiva grega e romana, da Idade Média e Moderna, os papéis que cabiam ao professor e ao aluno. Como a psicanálise se posiciona em relação à educação. Em seguida abordaremos a leitura psicanalítica da aprendizagem, o que move o sujeito em direção à esta, o mecanismo de sublimação, alguns fatores de dificuldades de aprendizagem e do mal-estar na educação. Por fim, falamos de transferência e contra-transferência, identificação e das dificuldades e complexidade de uma relação permeada pela subjetividade de professores e alunos.

Na conclusão, veremos que as vicissitudes sofridas pela escola, aqui como metáfora de alunos e professores, em seu cotidiano, se iluminam sobremaneira sob a ótica da psicanálise. A dificuldade de aprendizagem, o erro, a indisciplina, enfim, o sofrimento, quer o sujeito tenha ou não consciência do que lhe sucede, na perspectiva analítica têm outro sentido, o sentido do sintoma. Se os educadores

estiverem mais atentos para a constituição subjetiva e a dimensão inconsciente da vida humana, realmente pode haver uma mudança em seus atos, a partir da compreensão da complexidade que permeia a relação ensino-aprendizagem.

1. PSICANÁLISE E SEXUALIDADE INFANTIL.

A Teoria da Sexualidade Infantil, desenvolvida e inserida por Freud (1915) em sua Teoria Psicanalítica, foi a tese mais polêmica de toda a sua obra. Exigiu inúmeras revisões feitas ao longo dos anos que Freud dedicou às pesquisas sobre a importância da sexualidade humana na etiologia das neuroses, mas influenciou o pensamento e o trabalho científico de médicos, psicólogos, pedagogos e cientistas de diversas áreas ao longo dos anos. A partir da Teoria da Sexualidade Infantil surgiram as teses de Freud sobre o “desejo de saber” (1923) e algumas reflexões sobre a educação e a aprendizagem, aprofundadas posteriormente por sua filha Anna Freud e outros profissionais como: Winnicott, Melanie Klein, Catherine Millot, Maud Mannoni, Jacques Lacan, Sara Paín, etc.

A obra “Os Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade” (na qual encontra-se a Teoria da sexualidade Infantil, explanada no segundo ensaio) foi editada pela primeira vez em 1905, mas Freud já vinha desenvolvendo-a desde 1896.

No final do século XIX, acreditava-se que a sexualidade (pulsão sexual) era inexistente na infância, creditando-se inclusive, a felicidade infantil à sua total inocência no que se referia a desejos sexuais. Essa crença estava presente até entre os estudiosos precursores e contemporâneos de Freud (médicos, psicólogos, biólogos, etc.) que citavam as manifestações de sexualidade infantil, como masturbação ou a ereção e até mesmo a curiosidade e as pesquisas infantis no próprio corpo e no corpo do outro, por exemplo, como sinais de perversão precoce. Freud (1898) também foi influenciado por essas idéias no início de seus trabalhos com suas pacientes histéricas, chegando a afirmar que “a organização e a evolução da espécie humana buscam evitar qualquer atividade sexual

considerável na infância” que “as forças motoras sexuais dos seres humanos devem ser armazenadas e somente liberadas na puberdade”, e que “isso explica porque as experiências sexuais infantis são fadadas a ser patogênicas” (Freud, 1898:266). Porém, a negação da existência da pulsão sexual na infância era um discurso social contraditório, que desmascarava-se no cotidiano sob as formas de controle, vigilância e repressão moral e física exercidas sobre a criança e suas manifestações da sexualidade. Com a continuidade do seu trabalho com as históricas e o início de sua auto-análise, surgem fatos que levam Freud a repensar se a sexualidade está realmente completamente ausente na infância e ao aprofundar seus estudos declara (nos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, já em 1905) que o pensamento, vigente na época, de que a infância sadia seria desprovida de sexualidade era um “equívoco de graves consequências” pois levava à ignorância dos conhecimentos mais elementares da vida sexual humana. A rotulação das manifestações sexuais infantis como perversões, a amnésia (o “esquecimento”) que se instala de nossa sexualidade infantil nos primeiros anos de nossa infância e outras tentativas de disfarces desta (como a produção psíquica de lembranças encobridoras), assim também como todas as outras formas de repressão sexual, são mecanismos de defesa do aparelho psíquico do sujeito para evitar o contato com conteúdos que lhe são insuportáveis (mecanismo de recalque). A observação feita, durante a análise dos pacientes e a sua própria, de que esses conteúdos sempre remetiam à sexualidade infantil, chamara a atenção e aguçara a curiosidade de Freud para o estudo mais detalhado de *porque* essa sexualidade era tão insuportável e de *como* ela se estruturava física e psiquicamente no ser humano para (mesmo recalçada) deixar rastros e marcas tão fortes que perduravam por toda a sua vida, chegando a causar patologias graves.

A Teoria da Sexualidade Infantil (inserida nos Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade em 1915), de Freud, terá como marco inicial a tese de que o corpo humano é erógeno em sua totalidade. Toda a experiência humana de conheci-

mento, interação e experimentação com o mundo exterior, dá-se através da “pele” do corpo nos primeiros momentos de vida e continua de grande importância para identificar e registrar texturas, formas, sensações térmicas, dimensões, sabores, toques agradáveis e desagradáveis, entre tantos outros estímulos, ao longo de toda a nossa existência. A “construção” da sexualidade infantil iniciar-se-ia, portanto, com a manipulação do corpo da criança através dos cuidados dispensados pela mãe ou por quem exercesse a maternagem. Os cuidados de limpeza, o vestir, o acalantar, o acariciar, o amamentar, seriam alguns exemplos de toques que provocam a erogeneização do corpo do bebê, ou seja, o despertar de sensações prazerosas que provocarão o desejo de serem experimentadas novamente pela criança, como assinala Laplanche (1973:50), “há uma sedução à qual praticamente nenhum ser humano escapa: a sedução dos cuidados maternos”. Escreve Freud:

“A relação de uma criança com quem quer que seja responsável por seu cuidado proporciona-lhe uma fonte infindável de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas. Isso é especialmente verdadeiro, já que a pessoa que cuida dela, afinal de contas, em geral é sua mãe, olha-a com sentimentos que se originam de sua própria vida sexual: ela a caricia, beija-a, embala-a e muito claramente a trata como um substituto de um objeto completo” (1915a:229).

As zonas erógenas, à que Freud refere-se na citação acima, são definidas por ele em sua obra como certas regiões do corpo (sobretudo o revestimento cutâneo mucoso) que ao serem estimuladas provocam sensações prazerosas e são consideradas como fontes das diversas pulsões parciais. As pulsões parciais, por sua vez, são os elementos primeiros a partir dos quais se vão constituir as organizações da libido. Algumas pulsões parciais estão ligadas a uma zona erógena determinada, enquanto outras são independentes e definidas pelo seu alvo.

Outro conceito freudiano que precisa ser esclarecido é o de *sexual*, que não se confunde com genital. Para Freud, a sexualidade é mais ampla que a sexualidade genital (destinada ao coito para fins de reprodução ou simples obtenção do prazer que leva ao orgasmo), ela abrange as perversões, as preliminares do ato sexual, as experiências sensuais da criança em seu próprio corpo ou em contato com o corpo do outro, o sugar o seio, ou seja, as experiências e o exercício de contatos corporais que gerem prazer são entendidos e chamados de sexuais.

A Teoria da Organização da Libido (incluída no texto dos Três Ensaio em 1915) é dividida em fases (oral, anal, fálica e genital). O conceito de fase pressupõe a organização da libido (ou sexualidade infantil) em torno de uma zona erógena e de diferentes tipos de relação de objeto (ou seja, o modo de relação do indivíduo com seu mundo). A Libido, para Freud, é a energia da pulsão sexual, é o que pode ser visto ou medido da pulsão; ela faz movimentos de deslocamento nas diversas fantasias e objetos; tem natureza essencial e invariavelmente sexual e masculina (ou seja, ativa) e seu único objetivo é a satisfação.

As pulsões sexuais, divididas posteriormente por Freud (1923) em pulsões de vida (Eros) e pulsão de morte (Tanatos), na teoria psicanalítica, são o que move o homem em suas ações de construção e desconstrução ao longo de sua história.

1.1. A fase oral.

A primeira manifestação da sexualidade infantil identificada por Freud é o “chuchar” (sugar com deleite) e a partir dela será desenvolvida a idéia de auto-erotismo na sexualidade infantil. Ele também irá afirmar que há uma fase na qual a pulsão sexual se satisfaz por “apoio” na pulsão de auto-conservação e essa satisfação se dá graças a um objeto: o seio materno. Mas, recorreremos a Garcia-Roza (2002), a fim de deixar claro como isso ocorre:

“Anteriormente à fase auto-erótica, na qual a pulsão sexual perde seu objeto, há uma fase na qual a pulsão se satisfaz por “apoio” na pulsão de auto-conservação e essa satisfação se dá graças a um objeto: o seio materno. (...) Nesse primeiro momento, o “objeto específico” não é, como apressadamente poderíamos supor, o seio da mãe, mas o leite. É a ingestão do leite, e não o sugar o seio, o que satisfaz a fome da criança. Portanto, em termos instintivos, a função de sucção tem por finalidade a obtenção do alimento e é este que satisfaz o estado de necessidade orgânica caracterizado pela fome. Mas, ao mesmo tempo em que isso ocorre, ocorre também um processo paralelo de natureza sexual: a excitação dos lábios e da língua pelo peito, produzindo uma satisfação que não é do redutível à saciedade alimentar apesar de encontrar nela o seu *apoio*. O termo *apoio*, designa precisamente essa relação primitiva da sexualidade com uma função ligada à conservação da vida, mas ao mesmo tempo assinala a distância entre a função conservadora e a pulsão sexual. O objeto do instinto é o alimento, enquanto o objeto da pulsão é o seio materno – um objeto, portanto, externo ao próprio corpo. É quando esse objeto é abandonado, e tanto o objetivo quanto o objeto ganham autonomia com respeito à alimentação, que se constitui o protótipo da sexualidade oral para Freud: o chupar o dedo. Tem início, então o auto-erotismo” (Garcia-Roza, 2002:100).

Ao nascer, a estrutura sensorial mais desenvolvida da criança é a boca. É pela boca que ela se mobilizará na luta pela preservação do equilíbrio homeostático e fará sua primeira e mais importante descoberta afetiva: o seio. O seio é o primeiro objeto de ligação infantil e o depositário de seus primeiros amores e ódios. O seio já existe quando o crescimento maturacional não permite ainda à criança conhecer o seu primeiro objeto total: a mãe.

Freud percebe que, além da necessidade física de alimentação, a criança sente um grande prazer no ato de mamar em si. Gosta de chupar o dedo, a chupeta e partes do corpo, como o dorso da mão ou do braço. O prazer oral se es-

tabelece anacliticamente ao prazer alimentar, mas dele se separa. Este vínculo inicial de prazer em si, independente da sobrevivência física, constituirá a base de futuras relações afetivas.

No início da vida da criança até, aproximadamente, os dois anos de idade a libido está organizada em torno da zona oral. Esse período será definido na teoria da organização da libido como “fase oral” e a sua forma de relação de objeto será a “incorporação”. A incorporação é um caso particular do mecanismo de introjeção. Como nas etapas iniciais da vida, a simbolização ainda não evoluiu e a incorporação necessita de um elemento concreto, a criança incorpora o leite e o seio e sente ter a mãe dentro de si. O vínculo inicial pode ser estabelecido.

“A incorporação é a etapa concreta da introjeção e a organização primitiva da identificação. Quanto mais regredido, menos simbolizado e mais concreto o processo. Quanto mais regredido etariamente mais se toma a parte (atributo) pelo todo (substantivo)” (Rappaport, 1981:37).

No caso da organização oral, a fonte do desejo é a zona oral, o objeto do desejo é o seio e o objetivo do desejo é a incorporação do objeto (por exemplo: tudo o que a criança pega, leva à boca a fim de “conhecer”).

1.2. A fase anal.

A segunda fase da organização da libido situa-se entre os dois e os quatro anos aproximadamente e tem como zona erógena determinante a zona anal. Nesse período ocorre a maturação do controle muscular da criança. Ou seja, a organização psicomotora de base desenvolve-se e proporciona-lhe a conquista do andar, do falar, do controle dos esfínteres, de movimentos finos e coordenados, entre outros.

Dois processos básicos estão se organizando na evolução psicológica. O primeiro diz respeito ao conteúdo, ou seja, às fantasias que a criança elabora sobre os primeiros produtos realmente seus que coloca no mundo. O segundo diz respeito ao modelo de relação a ser estabelecido com o mundo através desses produtos.

Essa fase está impregnada de valor simbólico, sobretudo ligado às fezes. A significação de que se reveste a atividade de dar e receber ligada à expulsão e retenção das fezes assume um lugar central na fantasia infantil. As fezes por virem de dentro do seu próprio corpo, são vistas como partes de si mesma (da criança) e como objetos que geram prazer ao ser produzidos. O prazer de dar ou de negar esses seus primeiros produtos dependerá do ambiente que a rodeia, do amor ou desamor que recebe dos pais. Essa relação de objeto da fase anal será denominada por Freud como “ativa” e “passiva” devido exatamente à capacidade da criança de controlar o oferecimento ou não, o quando e para quem dar seus produtos. Podemos observar isso também com relação ao andar e ao falar. A criança só fala ou explora o ambiente sozinha, ao sentir-se segura e amada. O prazer em produzir desta fase estará diretamente ligado à capacidade criativa posterior e também influirá na relação com o dinheiro, onde poderemos observar a polaridade avareza-desprendimento.

1.3. A fase fálica.

A terceira fase da organização da libido é a fase fálica (só incluída no texto dos Três Ensaio em 1923), na qual já há um predomínio dos órgãos genitais, já apresenta um objeto sexual e alguma convergência dos impulsos sexuais sobre esse objeto. Inicia-se por volta dos três anos de idade com o crescimento da curiosidade infantil sobre de onde vêm os bebês, a observação das diferenças sexuais anatômicas entre meninos e meninas, a erotização dos genitais e suas conjecturas e teorias sobre o ato sexual. O que distingue fundamentalmente da

fase genital madura é que nela a criança só reconhece a existência do órgão sexual masculino.

A erotização dos genitais, que se inicia nesse período, traz a fantasia de meninos e meninas de que todas as pessoas (homens e mulheres), assim também como os animais nascem com um pênis (as crianças chegam a procurá-lo também em objetos inanimados). Os meninos têm seu pênis erotizado, enquanto nas meninas a erotização está no clitóris, fantasiado, de início, como um pequeno pênis que ainda irá crescer. Com o tempo, porém, chegam lentamente “à conclusão emocionalmente significativa de que, afinal de contas, o pênis pelo menos estivera lá antes, e fora retirado depois. A falta de um pênis é vista como resultado da castração, e agora, a criança se defronta com a necessidade de chegar a um acordo com a castração em relação à si própria” (Freud, 1923:159). O que será um processo bem diferente em meninos e meninas. Ao menino, agrega-se um elemento de superioridade, que é a posse do pênis, mas ele sofrerá a ameaça de ser atacado no que mais valoriza (pois tem um interesse narcísico por seu pênis), e carregará consigo o temor da castração. À menina atribui-se um elemento de inferioridade, a castração e, conseqüentemente, estabelece-se a inveja do pênis. O ressentimento com relação à mãe por esta não ter lhe dado um pênis é outro sentimento que se observa nas meninas durante essa fase.

Na fase fálica, a oposição entre os sexos é caracterizada pela castração, isto é, pela distinção fálico-castrado. A fantasia básica é fálica e sua relação de objeto consiste em organizar os modelos de relação entre o homem e a mulher. Porém, não devemos nos esquecer que estamos nos referindo à organização da fantasia infantil, e nessa fase será apontada por Freud uma outra característica das manifestações sexuais infantis: a disposição perversa polimorfa. Essa disposição concede à criança sentir atração e apaixonamento por ambos os sexos e não ter vergonha ou nojo de experimentar qualquer jogo ou brincadeira sexual (seja com outra criança ou adulto do mesmo sexo que ela ou não, ou mesmo com objetos)

desde que lhe propicie prazer. A importância da fase fálica está ligada, principalmente, ao fato de que ela assinala o ponto culminante e o declínio do complexo de Édipo pela ameaça de castração, o qual será abordado no próximo capítulo.

Somente após o desenvolvimento do aparelho sexual houver se completado na puberdade é que a polaridade sexual coincide com masculino e feminino, e por defender essa idéia é que Freud colocará as três primeiras fases da organização da libido (oral, anal e fálica) como “organizações pré-genitais”.

Podemos resumir as colocações de Freud relativas à sexualidade infantil como: ela é auto-erótica; desenvolve-se a partir de pulsões parciais cujas fontes são principalmente as zonas erógenas; é pré-genital; é perversa polimorfa; é incompreensível, portanto, traumática para a criança e a forma como será elaborada em seu aparelho psíquico infantil é determinante das neuroses do adulto.

Freud afirma que antes de evoluir da fase fálica para a fase genital, a sexualidade infantil passará por um período de latência, ou seja, um período intermediário entre a genitalidade infantil e a adulta, que se caracterizará por um forte impulso nas aquisições intelectuais e capacidades de socialização e interação com o meio, propiciado pelo excesso de libido que, nesse momento, estaria sendo direcionada para essas atividades (a partir do processo de “sublimação”) já que a sexualidade encontra-se adormecida.

“A sexualidade, que permanece reprimida durante este período, aguarda a eclosão da puberdade para ressurgir. Enquanto a sexualidade permanece dormente, as conquistas da etapa situar-se-ão nas realizações intelectuais e na socialização. É por isso que este é o período típico do início da escolaridade formal ou da profissionalização, em todas as culturas do mundo” (Rappaport, 1981:43).

1.4. A fase genital.

No terceiro ensaio da Teoria da Sexualidade (1915a), Freud irá analisar as transformações que efetivam a passagem da sexualidade infantil (pré-genital e auto-erótica) para a sexualidade adulta (genital e com a escolha de um objeto). Com o início da adolescência, as pulsões sexuais encontram um objeto sexual para o qual todas as pulsões parciais se voltam sob o primado da zona genital. A descarga dos produtos sexuais, subordinando a função sexual à função reprodutora, é o novo objetivo sexual nessa fase. Esse novo aparelho sexual seria movimentado por estímulos advindos de três fontes: o mundo externo, o interior do organismo e a própria vida mental.

Porém, essa fase da sexualidade humana trará para Freud um problema a ser resolvido: o fato de a excitação possuir um caráter de tensão e de prazer, o que contradiz uma das primeiras afirmações psicanalíticas sobre o “Princípio do Prazer” presente no aparelho psíquico. Segundo a tese do “Princípio do Prazer”, o desprazer é resultado de um aumento de tensão e o prazer é resultado da redução da tensão. Freud explicará então a diferença entre pré-prazer (que é a excitação das zonas erógenas e o aumento da tensão que se não culminar numa descarga motora gera desprazer) e o prazer final (que é a descarga motora acompanhada da eclosão das substâncias sexuais, ou seja, o orgasmo; o que provoca o relaxamento da tensão).

Freud (1915a) falará da diferenciação entre o homem e a mulher que se verifica na diferença de caracteres sexuais facilmente observáveis na puberdade nas zonas genitais. Durante a puberdade um novo alvo sexual irá se estabelecer e “ao mesmo tempo, consuma-se no lado psíquico o encontro do objeto para o qual o caminho fora preparado desde a mais tenra infância. (...) O encontro do objeto é na verdade, um reencontro”. O que Freud (1915a) quer dizer com isso é que a escolha do objeto é a busca do prazer movida por uma nostalgia que liga o sujeito

ao objeto perdido, a tentativa de repetição do prazer primeiro e reencontro da felicidade perdida. Freud afirma a importância do papel dos pais na interdição do amor incestuoso e na orientação da escolha do objeto sexual que deverá pertencer ao sexo oposto, porém reconhece que estas escolhas estarão sempre permeadas de “semelhanças” com o modelo parental tanto em sua forma física, como da imagem mnêmica e até da forma como os pais se relacionavam entre si.

Vamos esclarecer do que se trata essa busca do prazer ligado ao objeto perdido no próximo capítulo.

2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSÍQUICO.

O desenvolvimento do corpo pulsional, cada experiência vivida no nível das diferentes zonas erógenas (boca, ânus , pele, olhos, etc) na infância tem valor de um trauma. A sexualidade infantil sempre nasce mal, por ser exorbitante, extremada, inevitavelmente prematura, e encontrar o sujeito despreparado para administrar a tensão que aflora em seu corpo. Essa tensão libidinal é intensa demais para uma criança nascida sem defesas próprias e, portanto totalmente dependente do outro como semelhante e do Outro em sua dimensão simbólica.

Toda criança estrutura uma neurose infantil para se defender daquilo que não entende, daquilo que não tem explicação e de exigências libidinais que não são aceitas pela cultura. Vive todo esse processo na relação com as figuras parentais, com as quais estabelece relações de amor e ódio. A barreira do incesto faz parte das aquisições históricas da humanidade. A primeira relação incestuosa do ser humano, permitida e fundamental para se constituir como sujeito, é com a mãe. A teoria do desenvolvimento da libido, a teoria das suas etapas ou fases de evolução, é a história da sexualização do corpo da criança em uma relação muito complicada, pois ela aprende com a mãe e o pai, aqueles com os quais exercer sua sexualidade lhe será proibido. A neurose infantil é uma maneira de a criança responder àquilo que acontece com seu corpo e com o corpo de sua mãe. Uma das perguntas mais primárias da criança é: “O que deseja minha mãe? O que quer ela de mim?”. Essa pergunta tem uma resposta dolorosa e angustiante de aceitar.

No capítulo 3 de “Além do Princípio do Prazer” (1920), Freud descreve, com palavras doces e serenas, um dos momentos mais dramáticos e penosos da vida de um ser humano:

“O florescimento precoce da vida sexual infantil estava destinado a ser sepultado porque seus desejos eram inconciliáveis com a realidade e pela insuficiência da etapa evolutiva em que se encontrava a criança. Esse florescimento soçobrou em meio a sensações profundamente dolorosas. A perda de amor e o fracasso deixaram como seqüela um dano permanente do sentimento de si, na forma de cicatriz narcísica” (Freud,1920:20).

Cicatriz narcísica porque as respostas para as perguntas feitas à mãe não são: “Você, meu filho. Do jeito que você é: perfeito, completo”. Descobre que há outros a quem a mãe deseja e admira. Comportamentos e conhecimentos que deverá adquirir e aprender se quiser conquistar o amor dos pais, um passaporte de filiação à ordem dos humanos e seu espaço na sociedade em que vive. A criança, que antes se regia pela sensação de completude na relação com a mãe, terá de se adaptar à realidade. Terá de aceitar e tolerar a frustração, como condição de crescimento e sobrevivência. A partir de então, passará a ser movido pela ordem do desejo, pela busca de sentir-se novamente completo. Para isso ocorre um novo nascimento: o nascimento da capacidade de simbolizar. Ao simbolizar, a criança constrói substitutos para tentar suprir o sentimento de completude que não mais opera. A linguagem como capacidade simbólica suprirá a falta da completude.

A condição de imaturidade e de dependência do bebê faz com que a relação que se estabelece, entre ele e os adultos que lhe são significativos, seja fundamental para a sua sobrevivência física e emocional, bem como para a sua constituição como ser humano. A função dos pais vai além da função de proteção, pois por meio do filho eles também realizam um sonho: seu bebê permitirá a constituição de um ser semelhante a eles, representará seus valores e crenças e a ele transmitirão o legado herdado. Freud foi o primeiro a fornecer um quadro claro da importância que tem para a nossa vida a constituição do sujeito psíquico, que se dá fundamentalmente na relação com as outras pessoas. As pessoas a quem a

criança se apega nos primeiros anos de vida têm papel essencial e fundante na sua constituição psíquica. Essas primeiras relações influirão no seu desenvolvimento e explicam as diferenças entre as pessoas. As relações entre os adultos significativos e a criança não são sempre tranquilas. Os conflitos fazem parte dessa relação, e cada qual os elabora singularmente, construindo uma personalidade única.

A clivagem da subjetividade em Inconsciente e Pré-consciente/Consciente, o recalçamento primário e secundário, o complexo de castração e o complexo de Édipo, a passagem do Imaginário ao Simbólico, fazem parte do processo de constituição do sujeito psíquico os quais serão abordados mais detalhadamente nos próximos itens.

2.1. A Função Materna e o Narcisismo Primário.

Mas porque Freud (1923) irá colocar o Complexo de Édipo como uma passagem estruturante do sujeito psíquico?

Para explicar a passagem pelo Édipo, e como se dá essa estruturação do sujeito, teremos que fazer um retorno na história até a gestação da criança.

“A Psicanálise só faz indicar que um sujeito só é sujeito na medida em que in-siste e ex-siste no desejo de um Outro. Esse Outro supõe o exercício da presença do que se chama “função materna”, porque sem a mãe, ou um agente capaz de operar essa função, a cria se perde no abandono” (Falsetti, 1990:73).

O que define o humano é o fato de estar sujeito a um complexo de relações; e as relações que aqui importam são as relações de significação. A significação que, para o adulto, a cria adquire, sendo que o filho é significado antes mesmo de vir ao mundo, o que lhe reserva um lugar libidinal na família.

A criança não passa a existir e a ser falada somente após seu nascimento. Enquanto é gerada, seus pais e familiares constroem imagens, sonhos, expectativas e modelos aos quais esperam que esse novo ser corresponda, é simbolizada, significada pelos outros. A criança já faz parte da família, da comunidade e da cultura, nas quais se desenvolverá, mesmo quando ainda está sendo apenas planejada, pois é o desejo da mãe que formula o corpo imaginado do filho desde antes do nascimento. Sua história começou a ser escrita por seus antepassados, com seus mitos, lendas, costumes e linguagem, e sua trajetória de construção desse “ser” continuará ao longo de toda sua vida.

Para a Psicanálise, porém, o parto é um momento de quebra de uma situação idílica, da perda de um paraíso intrauterino onde a criança tem segurança, calor, alimento, tranqüilidade, sensação de completude. Ao nascer, a criança perde-se (separa-se) do corpo da mãe e também desse paraíso, e isso lhe provoca uma enorme angústia.

Esse é o momento do “*desamparo primordial*” que lança o humano numa procura infundável pelo preenchimento da falta (seja com bens materiais, outro ser humano como objeto de amor, objetos imaginários, fantasias, etc.)

A dependência total que o bebê humano tem em relação ao seu (sua) cuidador (a) determina a importância dessa primeira experiência com o Outro. A “função materna”, exercida pela mãe ou outro cuidador (a) é o que irá ajudar a diminuir essa angústia e começar a organizar esse novo ser.

De início, não existe um corpo como unidade, a criança está aos pedaços, pois, ainda não há representação psíquica do seu corpo. A manipulação exercida sobre seu corpo através dos cuidados de alimentação, limpeza, aconchego, brincadeiras, embalo e demonstrações de afeto é que irá erogeneizar esse corpo deflagrando o auto-erotismo, com suas pulsões parciais e satisfações localizadas

em zonas erógenas não genitais, constituindo assim, as “inscrições maternais” no corpo do filho. Freud (1914b) colocará que o auto-erotismo é um estágio anárquico da sexualidade, assim também como uma etapa preparatória para o narcisismo (uma das etapas da organização da libido, o narcisismo situa-se entre o auto-erotismo e o amor objetal).

Contudo, para que o narcisismo se constitua, faz-se necessária uma nova *ação psíquica*.

Esta nova ação psíquica impõe-se pelo investimento que os pais (ou cuidador (a)) fazem na criança além dos cuidados destinados apenas à sua sobrevivência (alimentação, limpeza, sono, manutenção da saúde), é o falar *com* e *sobre* o bebê, é o *olhar em seus olhos*, são as *expectativas* paternas: projetos, sonhos e certezas de que aquele filho venha a ser, usufruir e realizar tudo o que eles não conseguiram. O narcisismo dos pais será revivido e investido agora na promessa que se faz com a possibilidade de um filho perfeito e poderoso, a quem nada será negado. Sua “Majestade o Bebê”.

Este será, para a criança, o momento da construção do seu “narcisismo primário”. Nasio descreve-o como: “O narcisismo primário representa, de certa forma, uma espécie de onipotência que se cria no encontro entre o narcisismo nascente do bebê e o narcisismo remanescente dos pais” (Nasio,1997:49).

Diante do desamparo primordial, se não houver quem invista no indivíduo, o sujeito não se constitui.

“(…) posso ressaltar que estamos destinados a supor que uma unidade comparável ao ego não pode existir no indivíduo desde o começo; o ego tem de ser desenvolvido. Os instintos auto-eróticos, contudo, ali se encontram desde o

início, sendo, portanto, necessário que algo seja adicionado ao auto-erotismo – uma nova ação psíquica – a fim de provocar o narcisismo (Freud,1914b:84).

O narcisismo, portanto, não é originário. O que se acrescenta ao auto-erotismo para dar forma ao narcisismo é o *eu*. “O narcisismo, por sua vez, é condição de formação do eu, chegando mesmo a se confundir com o próprio eu” (Garcia-Roza, 2003:42). Com o surgimento do narcisismo o eu passa a ser investido libidinalmente (libido do ego ou egóica). “As pulsões auto-eróticas que coexistiam de modo anárquico e sem objeto específico reúnem-se numa unidade e dirigem-se a um objeto: o eu (ou ego)” (Garcia-Roza, 2002:201). Porém, o eu (ou o ego) da criança ainda estará em progressivo desenvolvimento.

O Psicanalista francês, Jacques Lacan, aprofundou a teoria freudiana sobre o narcisismo formulando a tese da fase do espelho (ou estado do espelho) e desdobrando o Édipo em três tempos lógicos, dando maior precisão à constituição da subjetividade da criança nesse período, o que enriqueceu a teoria psicanalítica.

2.2. A Fase do Espelho.

Em seu narcisismo primário a criança passa pela “fase do espelho” ou “estado do espelho”, tese formulada por Lacan em 1936 e revista em 1949, sendo esta, sua versão final publicada nos *Escrits I* em 1966.

A fase do espelho designa um momento na história do indivíduo que tem início por volta dos seis meses de idade e que termina em torno dos dezoito meses, na qual a criança (*infans*) forma uma representação de uma unidade corporal por identificação com a imagem do outro. Apesar do nome, o estágio do espelho não se refere necessariamente à experiência concreta da criança frente a um espelho. O que ela assinala é um tipo de relação da criança com seu semelhante através da qual ela constitui uma demarcação da totalidade do seu

corpo. Essa experiência pode dar-se tanto em face de um espelho como em face de uma outra pessoa. O que a criança (infans) tem devolvido pelo espelho, pela mãe, ou pelo outro é uma *Gestalt* cuja função primeira é ser estruturante do sujeito, mas ainda a nível Imaginário. A vivência do corpo despedaçado, anterior à fase do espelho, cede lugar a uma primeira demarcação de si por um processo de identificação ao outro. Esse si não pode ainda ser considerado como uma subjetividade, ele estaria mais próximo de um sentimento de si.

Não podemos, portanto, ver na fase do espelho o momento da constituição do sujeito. Essa fase é dominada pelo *imaginário* e o que aí se produz é um ego (ou um eu) especular. Esse tipo de relação que caracteriza o imaginário, Lacan chama de *dual*. O que caracteriza esse modo dual de relação é, acima de tudo, a indistinção entre o si e o outro, e se alguma individualidade surge nesse momento, ela é muito mais uma demarcação do próprio corpo do que uma individualidade em termos de sujeito.

Na teoria lacaniana, a criança é nesse momento o falo da mãe, o complemento da falta da mãe, ela se identifica com a mãe identificando-se com o objeto do seu desejo. É o momento da perfeição narcísica para a criança e é também o momento fundamental da cristalização da imagem do corpo, que dá lugar à instalação, no psiquismo, da *matriz do ego* (ou eu). A criança é o ego ideal de si mesma, o outro é o si mesmo. Winnicott (1975), baseando-se no artigo de Lacan, afirma: “O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? (...) o que o bebê vê é ele mesmo. (...) a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali” (Winnicott, 1975:154).

Estabelecida a relação mãe-filho, esboça-se a configuração da *célula narcísica*, que é uma tensão ou projeto que reduz os intercâmbios a três elementos: mãe – filho – desejo. Mas a célula narcísica é uma cena impossível,

pois a presença de outros insinuados no desejo materno impede o fechamento da célula. É a presença do pai, eminentemente simbólica, que interrompe a cena.

Essa relação dual criança-mãe, também irá constituir o primeiro momento do Édipo para Lacan.

A fase do espelho, portanto, trata-se de um processo de identificação da criança que, como objeto do desejo da mãe, prende-se a essa imagem olhada e devolvida pela mãe. Constitui-se o Eu-Ideal, produto dessa interação mãe-filho, resultado dos atributos que a mãe coloca na criança: por força dessa relação de desejo e de completude entre mãe e filho, este se vê preso à posição inconsciente de ser o objeto do desejo da mãe, isto é, de SER apenas nessas condições. A criança, portanto, não é ainda *sujeito* e sim, é o desejo do desejo do outro (da mãe ou cuidador (a)).

O sujeito será produzido somente quando da passagem do imaginário ao simbólico, isto é, através da linguagem. É através da linguagem que a criança ingressa na cultura, na ordem das trocas simbólicas, rompendo o tipo de relação dual que mantinha com a mãe. Esse momento corresponde à entrada do pai em cena e à formação da família.

É o segundo momento do Édipo para Lacan e da instalação do complexo de castração, da instauração da Lei paterna e do início das “investigações sexuais infantis” para Freud (1908).

2.3. A Função Paterna.

A “função paterna” constitui para a criança a referência a uma lei que é válida para todos, mas que só se impõe à criança na medida em que é reconhecida pela mãe.

Quando o pai (em sua dimensão simbólica) mostra para o filho que ele não é o complemento da mãe e nem esta é o complemento do filho para formarem UM completo, lança ambos (mãe e filho) na condição de incompletude.

Essa condição de incompletude e da impossibilidade de ter a mãe para completá-la, angustiará a criança. Angustiada, ela passará a *desejar*, enfim tornando-se sujeito.

A lei paterna se inscreve no inconsciente sob forma de proibição do incesto, proibição que barra o acesso à mãe como objeto de gozo, tornando-se um bem proibido, um “soberano bem”. Ao mesmo tempo esta lei sanciona, a nível simbólico, o impossível reencontro com esse objeto, do qual Freud (1923) demonstra bem que já está perdido desde sempre (“desamparo primordial”), só se *constituindo* como perdido.

É essa inscrição significativa que transforma a criança em sujeito, pois cria o desejo e obriga-a a buscar o gozo fora do próprio corpo, instituindo assim um gozo propriamente sexual, fálico, que se encontra no exterior. Inaugurando um tempo de desejo que não pára de buscar a completude.

Simbolizar significa estabelecer uma distinção entre o *significado* (o objeto ou fato em si) e *significante* (representação do objeto ou fato) permitindo uma evocação de coisas ausentes e acontecimentos passados.

O símbolo torna possível a re-apresentação de objetos deslocados do campo perceptivo naquele momento e de fatos ocorridos anteriormente, o que amplia enormemente a possibilidade de conhecimento do ser humano já que o liberta do aqui-e-agora, permitindo-lhe pensar sobre a realidade.

“Ao simbolizar, a criança constrói substitutos para tentar suprir o sentimento de completude que não mais opera. Agora deverá trabalhar para suprir o que deseja. A linguagem como capacidade Simbólica suprirá a falta da completude. O símbolo implica a substituição de algo ausente. Quanto mais rica e amorosa for a experiência do bebê com seus pais mais condições ele terá de simbolicamente reconstruir aquilo que perdeu” (Rubinstein, 2003:78).

“O que é o Édipo? O Édipo é um momento na evolução da criança no qual ela vive um desejo sexual muito intenso em um corpinho pequeno – desejo sexual, não genital – desejo de tocar, desejo de olhar, desejo de morder, etc. O Édipo é a experiência que constitui todo ser humano e que faz que esse desejo tão forte se estabilize, se limite à verdadeira possibilidade do corpo. O Édipo é a passagem de um desejo selvagem a um desejo socializado” (Nasio, 2000).

A Lei paterna colocará para a criança a impossibilidade dela ser o falo da mãe, delimitará limites (inclusive o da morte) e mostrará que seu ingresso no mundo da cultura e da civilização tem um preço alto a ser pago: o do adiamento e controle de suas satisfações pulsionais.

Nesse momento da vida da criança, ela já está observando o mundo, levantando hipóteses e dando suas próprias explicações para as pesquisas que realiza sobre todos os fatos que lhe chamem a atenção. Uma de suas primeiras teses, segundo Freud (1908) é a de que todos os seres vivos e até os objetos inanimados possuem pênis. Freud chamou de “teorias sexuais infantis” às teses elaboradas pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento, pois elas irão se modificando com a idade.

“A primeira dessas teorias deriva do desconhecimento das diferenças entre os sexos (...) como uma característica infantil. Consiste em atribuir a todos,

inclusive às mulheres, a posse de um pênis, tal como o menino sabe a partir de seu próprio corpo” (Freud,1908:196).

“O menino, sem dúvida, percebe a distinção entre homens e mulheres, porém, de início, não tem ocasião de vinculá-la a uma diferença nos órgãos genitais dele. Para ele é natural presumir que todos os outros seres vivos, humanos e animais, possuem um órgão genital como o seu próprio; sabemos, é verdade, que ele procura um órgão análogo ao seu também nas coisas inanimadas” (Freud, 1923:158).

Atribuindo a todos os seres humanos um mesmo órgão genital e vindo mais tarde a se defrontar com as diferenças anatômicas entre meninos e meninas, as crianças são surpreendidas pela difícil questão de significar a diferença sexual. Os meninos relutam diante da percepção da inquietante novidade que contrasta com suas expectativas.

“Negam tal falta, acreditam ver o membro e salvam a contradição entre a observação e o preconceito, pretendendo que o órgão é, todavia, muito pequeno e crescerá quando a menina for maior. Pouco a pouco chegam a conclusão, efetivamente muito importante de que, a princípio, possuía um membro análogo ao seu, do qual foi despojada. A carência do pênis é interpretada como resultado de uma castração, surgindo então no menino o temor da possibilidade de uma mutilação análoga” (Freud, 1923:176).

“O menino, no qual dominam principalmente as excitações do pênis, costuma obter prazer estimulando esse órgão com a mão. Seus pais e sua ama o surpreenderam nesse ato e o intimidaram com a ameaça de cortar-lhe o pênis. O efeito dessa “ameaça de castração” é proporcional ao valor conferido ao órgão, sendo extraordinariamente profundo e persistente” (Freud, 1923:158).

Fica para o menino a possibilidade de perder seu pênis, já que as meninas o perderam. É a ameaça de castração que revitaliza todas as ameaças antes recebidas e que tenham como alvo a interdição do desejo ligado às fantasias em torno da mãe, esse objeto privilegiado do desejo da criança. Este é o núcleo mesmo do complexo de Édipo, enquanto triângulo de amor e ódio em cujo centro habitam ameaçadores o interdito e o castigo, a morte, a castração. A mãe lhe é proibida, a Lei paterna proíbe o incesto e a castração é o castigo correlativo à desobediência. Para os meninos a lei da castração se constitui como apogeu e declínio do Complexo de Édipo. Do cumprimento dessa lei enquanto abandono da mãe como objeto de desejo e escolha do pai como objeto de identificação, e das vicissitudes implicadas nesse processo, decorre o que é próprio da sexualidade masculina e abre-se a possibilidade de amar as outras mulheres.

“Se a satisfação do amor no campo do complexo de Édipo deve custar à criança o pênis, está fadado a surgir um conflito entre seu interesse narcísico nessa parte de seu corpo e a catexia libidinal de seus objetos parentais. Nesse conflito, triunfa normalmente a primeira dessas forças: o ego da criança volta as costas ao complexo de Édipo” (Freud, 1924:196).

A menina se comporta diferente. Ao constatar a diferença sexual, faz seu juízo de que não tem o órgão, mas que quer tê-lo. Revolta-se e sente repúdio pela mãe que, simbolicamente, não quis lhe dar o dom do pênis, e ao se dar conta que a mãe é igualmente castrada, desvaloriza o próprio sexo.

“Uma criança do sexo feminino, contudo, não entende sua falta de pênis como sendo um caráter sexual; explica-a presumindo que, em alguma época anterior, possuíra um órgão igualmente grande e depois perdera-o por castração” (Freud, 1924:198).

O que passa a existir na menina é o que Freud chamou de “inveja do pênis” como elemento fundamental constitutivo da sexualidade feminina e principal manifestação do complexo de castração na menina. Ela então irá voltar-se para o pai e valorizá-lo como o possuidor do pênis (falo), mas a lei da proibição do incesto também se aplica à ela. O resultado será: o pai como modelo masculino quando a menina buscar seus parceiros e a equação falo-filho para restituir-lhe a completude imaginária. Freud (1924) também afirma que o complexo de Édipo na menina não se dissolve, ela irá “deslizar” de uma equação simbólica para outra ao longo de toda a vida. “A renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem alguma tentativa de compensação. Ela desliza – ao longo da linha de uma equação simbólica, poder-se-ia dizer – do pênis para o bebê” (Freud, 1924:198).

A fantasia de castração é, portanto o que, a partir da premissa universal do falo e da visão dos genitais femininos vem dar *sentido* à diferença sexual anatômica e organizar os destinos dos sujeitos em *posições* sexuadas masculina e feminina. Esta é a dimensão SIMBÓLICA da castração, no que ela instaura aí uma função – a fálica. Mas,

“(…) por que falar de falo, e não de pênis? É que não se trata de uma forma ou de uma imagem ou de uma fantasia, mas de um significante, o significante do desejo. Na antiguidade grega não se representa como um órgão e sim como uma insígnia, é o objeto significante último que aparece quando todos os véus são corridos e tudo o que se relaciona com ele é objeto de amputações e proibições” (Lacan, 1976:11).

“O falo é então um atributo universal, que não é dado da realidade corporal, e sim, “outra coisa”, que não é uma coisa, mas um nome para o desejo, o falo como significante, portanto, é a função organizadora da sexualidade infantil. E a castração, a Lei que ordena o desejo (Souza, 1991:12).

O desejo se inaugura aí, gira em torno do falo, numa dialética outra, porque não mais se equaciona sob a primazia do verbo SER, mas do TER. Ser ou não ser o falo, dá lugar a ter ou não tê-lo. Assim se abre o jogo das identificações onde os meninos e meninas vão tomar posições diferenciadas segundo o seu sexo. Abandonando a mãe, será no pai, suposto detentor do objeto desejado, que ambos procurarão o falo, que tanto anseiam. O menino, fazendo do pai objeto de identificação, afirmará, como ele, ter. A menina, tomando-o como objeto de amor e paradigma dos demais objetos substitutos, buscará aí o que sabe não ter.

O falo, em sua vertente simbólica, exerce a função de partilhar e alinhar os sexos, inserindo-os no registro simbólico como homem e mulher, nas posições masculina e feminina, virilidade e feminilidade, que não se reduz às diferenças sexuais anatômicas, pois são posições subjetivas.

Efeito da castração imaginária que atribui ao Outro um corpo e uma falta – “à mãe falta algo” (Calligaris, 1986) – o falo em sua vertente imaginária se configura como objeto de desejo do Outro e se faz predicado atribuível, positiva ou negativamente, a este Outro. Aqui, falo é o que o Outro tem ou não tem, é ou não é e por efeito da identificação imaginária a este Outro, o falo é o que o sujeito possui ou não possui, é, ou deixa de ser.

O que você quer de mim? É a pergunta angustiada que cada sujeito repete ao se confrontar com o desejo do Outro. Mas essa pergunta é primordialmente feita em relação ao desejo dos pais.

“Com efeito, a criança é progressivamente submetida às exigências do mundo que a cerca, exigências estas que se traduzem simbolicamente através da linguagem. A mãe fala com ela, mas também se dirige a outras pessoas. Assim, o filho percebe que ela também deseja fora dele e que ele não é tudo para ela : essa é a ferida infligida ao narcisismo primário da criança. A partir daí, o objetivo

consistirá em fazer-se amar pelo outro, em agradá-lo para conquistar seu amor; mas isso só pode ser feito através da satisfação de certas exigências, as do Ideal do eu (ou Ideal do Ego). Esse conceito designa, em Freud, as representações culturais e sociais, os imperativos éticos tal como são transmitidos pelos pais“ (Nasio,1997:51).

O papel do complexo de Édipo e o da castração nesta constituição do sujeito é, basicamente, fundar o sujeito do desejo, demarcar a passagem do Imaginário ao Simbólico e promover a clivagem da subjetividade em dois sistemas – o Inconsciente e o Pré-Consciente – condicionados pela linguagem.

Este é o terceiro momento do Édipo para Lacan.

Sendo o inconsciente uma consequência da existência da linguagem, se tomamos os pressupostos psicanalíticos para pensar o modo de acesso humano à cultura, podemos afirmar que nosso lugar é designado pela linguagem a partir de traços que dela vão se inscrever em nosso inconsciente, ou seja, a partir do modo como esses lugares são representados para nós desde nosso acesso subjetivo à lei, à cultura. É na medida em que o complexo de Édipo é o que introduz efetivamente a criança na cultura, e que desta inserção vão resultar suas relações com a lei, com os limites, com as figuras de autoridade, é nesta medida que o complexo de Édipo é o motor da educação, como preconizou Freud.

2.4. Narcisismo Secundário e o Ideal do Eu.

A criança sai do narcisismo primário a partir da instauração do *complexo de castração*. As funções materna (Cultura) e paterna (Lei), exercidas pelos pais (ou cuidadores) ao longo de seu desenvolvimento e passagem pelo complexo de Édipo, a colocarão diante de uma nova situação: o reconhecimento de uma incompletude, da castração, da falta.

O reconhecimento da incompletude e o medo da perda do amor dos pais levam a criança a comparar-se com um “ideal do ego” (ou ideal do eu) que lhe é imposto de fora e ao qual tenta corresponder, na ilusão de recuperar a perfeição narcísica. Porém, a partir daí (complexo de castração), para a criança só é possível experimentar-se através do outro, e a libido será agora investida em objetos externos (libido objetal). “O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal” (Freud, 1923:106).

O “Ideal do eu” é o que rege o narcisismo secundário a partir das *identificações*. O narcisismo secundário (ou narcisismo do ego) é o retorno, para o ego, do investimento libidinal feito nos objetos.

“A libido objetal que anteriormente investia o eu passa a investir objetos externos e posteriormente volta a tomar o eu como objeto. (...) Estes modos de investimento libidinal não devem ser considerados como constituindo fases ou etapas, umas substituindo as outras. De fato, não há abandono completo do eu em benefício do investimento objetal nem posteriormente um abandono completo do investimento objetal em favor do eu; pode haver concomitância das formas de investimento com a predominância de uma delas” (Garcia-Roza, 2003:49).

O narcisismo secundário é uma estrutura permanente do sujeito. O *narcisismo secundário* (ou narcisismo do ego) é o retorno, para o ego, do investimento libidinal feito nos objetos. “No final das contas, o narcisismo secundário se define como o investimento libidinal (sexual) da imagem do eu, sendo essa imagem constituída pelas identificações do eu com as imagens do objeto)” (Nasio, 1997:55).

A identificação não é uma imitação. “A identificação é, primeiro, um vínculo afetivo (identificação primária), depois um substituto de um vínculo sexual (identificação regressiva) e, por último, uma capacidade de viver “por contágio psíquico” uma situação dramática (identificação histérica)” (Freud,1921:57).

Assim, a transformação dos investimentos de objeto em identificações contribui com uma parcela importante para a formação do eu (ego). O eu resulta, pois, da “sedimentação dos investimentos de objetos abandonados”; contém, de certa maneira, a “história de suas escolhas objetais”. Nessa medida, podemos considerar que o eu resulta de uma série de “traços” do objeto que se inscrevem inconscientemente: o eu assume os traços do objeto. Podemos assim fazer uma representação do eu como uma cebola formada por diferentes camadas de identificações com o outro.

“(…) identificar-se não é mimetismo ou imitação psicológica, pois para que ocorra a identificação é necessário que já esteja presente uma representação prévia do objeto. Para deixar mais claro esse mecanismo, Nasio (1997:102) explica que a palavra *objeto* não designa a pessoa exterior do outro, ou aquilo em sua pessoa que se possa perceber conscientemente. O *objeto* significa a representação psíquica inconsciente desse outro. Assim sendo, não existem no inconsciente representações do outro, mas representações inconscientes, impessoais, à espera de um outro externo que venha ajustar-se a elas, materializando-as. Por exemplo, uma mãe pode interpretar a forma como seu filho se comporta dizendo que ele é tímido como seu pai e sua avó materna. Sem que a criança perceba, um simples detalhe ou uma evocação remota podem ter sido percebidos fora da consciência e registrados no inconsciente. Esta representação é independente da existência do outro. Pela representação do objeto, e de suas transformações, o sujeito irá conduzir-se e irá dando significado às experiências externas e ao seu mundo interno. Essas representações interferirão na forma das

relações com o conhecimento, com as pessoas e consigo mesmo” (Rubinstein, 2003:90).

Em “O Ego e o Id” (1923), Freud atribui às primeiras identificações feitas na tenra idade, com os pais, um papel fundamental para a constituição do eu e do superego, do qual resultam as primeiras identificações do indivíduo.

O “ideal do eu” é o conjunto de tudo aquilo que se refere ao que o sujeito acha que deveria ser (física, intelectual, financeira, cultural, moralmente, etc). Imagens ideais muitas vezes inatingíveis por serem compostas a partir de fantasias com elementos inconscientes. O “eu” é o que o sujeito é, ou “aparenta” ser, pois que lhe habita o sujeito do inconsciente (o isso ou id) que se faz presente nos atos falhos, chistes, sonhos, perversões, sintomas e outros derivados.

O superego (ou supereu) corresponde ao que comumente se chama de consciência. Conforme Brenner, citado por Rubinstein (2003:94), as funções do superego poderiam ser organizadas nas seguintes categorias: 1) aprovação ou desaprovação de desejos e ações; 2) auto-observação crítica; 3) autopunição; 4) a exigência de reparação ou arrependimento; 5) auto-elogio ou auto-estima como recompensa por pensamentos e ações virtuosas. Muito embora se atribua ao superego o sentido de consciência, ele age, na maioria das vezes, de forma parcial ou total, inconscientemente. O superego é o herdeiro do complexo de Édipo.

A clivagem da subjetividade em dois sistemas – o Inconsciente e o Pré-consciente/Consciente – a partir do complexo de castração e da passagem pelo Édipo, tem como conseqüência a gênese da instância recaladora no psiquismo humano.

Vimos no 1º capítulo que o objetivo da pulsão é a satisfação, porém o caminho para alcançar esse objetivo não se dá de forma direta e imediata, mas passa pelo objeto (que é aquilo no qual e pelo qual a pulsão procurará atingir a satisfação). Este caminho esbarra, porém, nas exigências da censura, e esta é a razão pela qual Freud (1915c) apresenta os destinos da pulsão como sendo ao mesmo tempo variedades da *defesa* contra as pulsões. O conceito de *defesa* designa todas as técnicas que o eu utiliza para administrar os conflitos do sujeito e tem como função esquecer, separar e isolar a realidade sexual traumática, frente a impossibilidade de conciliar o eu e a sexualidade. A rigor, uma pulsão não pode ser destruída, ela é uma força constante; uma vez tendo surgido, ela busca de forma imperativa a satisfação, independentemente desta satisfação poder ser obtida plenamente.

Freud aponta dois representantes psíquicos da pulsão: a *Vorstellung* (o representante ideativo) e o *Affekt* (o afeto). Cada um desses representantes pulsionais conhece destinos diferentes que obedecem a diferentes mecanismos de transformação. Esses destinos são relativos às pulsões sexuais e somente à elas.

O afeto é entendido por Freud como uma pura intensidade, como a expressão qualitativa do *quantum* de energia pulsional, enquanto que a representação (*Vorstellung*) é concebida como um complexo de imagens. Intensidades e imagens são afetadas diferentemente pelos mecanismos defensivos. Apesar do afeto se ligar originalmente a uma representação, a ligação entre eles não é necessária, podendo o afeto se deslocar de uma representação para outra sem ficar preso a uma delas. Quando uma representação é atingida por um mecanismo defensivo, o recalçamento por exemplo, isto não quer dizer que o afeto ligado a ela seja também recalçado; as vicissitudes pelas quais passa o afeto, uma vez atingida a representação à qual está ligado, são distintas das vicissitudes (ou destinos) da representação ela própria.

Destinos do afeto:

1. Transformação do afeto (na histeria de conversão)
2. Deslocamento de idéias (nas idéias obsessivas)
3. Troca de afeto (na neurose de angústia e melancolia)

Destinos da representação:

1. Transformação no contrário
2. Retorno para a própria pessoa
3. Recalcamento
4. Sublimação

Daremos destaque ao recalcamento e à sublimação.

“(...) o recalcamento não é um mecanismo defensivo que esteja presente desde o início, ele só pode surgir quando tiver ocorrido uma cisão marcante entre a atividade mental consciente e a inconsciente” (Freud, 1915b:170).

Existe, porém, uma aparente contradição nesta afirmação, de acordo com os próprios escritos de Freud, pois, se perguntarmos pelo que produz a cisão do psiquismo em dois sistemas distintos, obteremos como resposta que é o recalcamento. O recalcamento é um mecanismo de defesa do sistema pré-consciente ou é o responsável pela cisão do psiquismo e, portanto, constituinte de cada um dos sistemas?

Para esclarecer essa pergunta, Freud faz a distinção entre *recalcamento originário (ou primário)* e *recalcamento propriamente dito (ou secundário)*.

Antes de serem formados os sistemas Inconsciente e Pré-consciente/ Consciente, certas experiências cuja significação inexistente para o sujeito são inscritas no Inconsciente e têm seu acesso à consciência vedado a partir de então. Essas

inscrições vão funcionar como o “recalcado” original que servirá de pólo de atração para o recalcado propriamente dito. Essas inscrições se dão antes do ingresso no simbólico e permanecem no registro do imaginário até que recebem significação a partir do momento em que o sujeito atinge a verbalização. É somente ao receber significação por parte do sistema simbólico que seu caráter traumático vai ser experienciado pelo sujeito e ocorrerá o recalçamento propriamente dito (ou recalçamento secundário).

“Enquanto o recalçamento originário é o responsável pela clivagem do psiquismo em instâncias diferentes, o recalçamento secundário é um processo que pressupõe a clivagem. Ele é efeito do conflito entre o sistema Inconsciente e o sistema Pré-consciente/Consciente, sendo que é a partir deste último que ele é exercido. A função do recalçamento é, como já foi dito, a de impedir que certas representações pertencentes ao sistema inconsciente tenham acesso ao sistema Pré-consciente/Consciente. Portanto, aquilo sobre o qual o recalçamento incide é o representante psíquico da pulsão e não sobre a pulsão ela mesma. Vimos, no entanto, que a pulsão tem dois representantes psíquicos: o representante ideativo e o afeto. O recalçamento incide apenas sobre o representante ideativo e não sobre o afeto. Este último sofre uma série de vicissitudes em função do recalçamento, mas não é, ele próprio, recalcado. O que é recalçável é o representante ideativo ao qual um afeto está ligado, mas o afeto não pode tornar-se inconsciente” (Garcia-Roza, 2002:162).

O sujeito não tem lembrança da representação reprimida, mas o afeto, força da pulsão, deve encontrar outro emprego, deve ligar-se a outra representação, o que está na base da formação de sintomas. O sintoma é uma formação transacional que veicula um conflito entre uma idéia ou desejo, em geral relacionado com a sexualidade, vivido como perigoso, e uma instância censora.

A partir de uma determinada situação da vida, eleva-se uma demanda pulsional que pede satisfação. O eu não aceita essa satisfação, ora porque fica paralisado frente à magnitude da exigência pulsional, ora porque vislumbra nela um perigo. Isso leva a uma evitação da situação de perigo; o eu se defende do perigo mediante o processo de recalque. O movimento pulsional é inibido de alguma forma, e a situação é esquecida, junto com suas percepções e representações. Mas o processo não se concluiu: ou a pulsão perde sua intensidade ou fica adormecida; se é acordada em outra ocasião refaz suas forças. Renova então sua demanda, mas como *cicatriz do recalque*, mantém fechado o caminho para a satisfação direta, facilita-se em alguma outra parte, por um lugar débil, outro caminho para conseguir uma satisfação substitutiva, que aparece como sintoma, sem a aprovação do eu, e sem que o eu entenda do que se trata. Todos os fenômenos de formação de sintoma podem ser entendidos como “retorno do recalçado”, mas a desfiguração que o retornante experimentou em relação ao original é muito grande.

Na primeira teoria freudiana sobre o sintoma, sonho e sintoma têm a mesma estrutura. As representações são recalçadas, tornam-se inconscientes, mas continuam produzindo efeitos. Podemos conhecer o inconsciente a partir de seus efeitos. O sintoma é um deles, é uma formação do inconsciente e um produto do recalque, um retorno do recalçado. Freud diz que o sintoma é uma realização do desejo; é uma forma substitutiva de satisfação do desejo sexual infantil recalçado. Mas ele também está a serviço da defesa. “O sintoma é uma formação de compromisso que amalgama na sua rede a defesa (o agente do recalque, o recalgador) e o recalçado)” (Freud, 1916-1917:275).

Embora os sintomas tenham a mesma estrutura que qualquer formação do inconsciente, para a clínica é fundamental a diferença, porque uma análise é possível a partir de um sintoma e não de um lapso ou de um sonho. Embora os sonhos e os atos falhos sejam analisáveis, uma análise só é possível a partir de

um sintoma. Os pacientes consultam os psicanalistas quando se produz algum tipo de quebra da harmonia, da homeostase, do ponto de equilíbrio de sua vida. Essa quebra produz sofrimento. A procura do analista é um pedido para se fazer algo com esse padecimento. Não há análise sem sintoma.

O sintoma é uma mensagem cifrada; é um hieróglifo interpretável. A cura é pensada em termos de interpretação, já que o sintoma é um retorno do reprimido, mais ou menos transvestido e disfarçado, que tem que ser decifrado, a partir da descoberta de que os fenômenos que se descartavam como sem sentido podiam ser interpretados. A realidade do inconsciente é sexual e a sexualidade reprimida está na etiologia das neuroses. Quando se reprime é porque não se quer saber nada sobre algo que exige ser reconhecido. Os seres humanos adoecem porque existe algo enigmático no sexo. O que torna a sexualidade humana complexa e complicada é o saber sobre o objeto. A relação que une o sujeito a seus objetos sexuais é lábil; o objeto é o que mais pode variar; e o fim buscado pode ser outro e distinto do coito considerado normal. Freud afirma, então, que as pulsões sexuais podem ser direcionadas para fins intelectuais e socialmente úteis, a partir da sublimação.

3. O QUE É EDUCAR?

Antes de abordarmos a relação professor-aluno e suas dificuldades, faremos uma breve reflexão sobre o papel da educação na civilização, ou seja, sobre as implicações impostas pela existência das crianças a toda sociedade humana.

Em primeiro lugar, esta sociedade jamais permanece idêntica, ao contrário, está sempre se modificando através das gerações sucessivas. Desta constante transformação, decorre a necessidade que os adultos têm de mostrar o mundo aos recém-chegados, que são as crianças: um mundo envelhecido, um mundo que é sempre mais velho do que nós mesmos, e com o qual a criança, em seu processo de formação está às voltas. Trata-se, assim, de mostrar-lhe um mundo que a antecede, que continuará após sua morte, e no qual transcorrerá a sua vida. Deste modo, a criança poderá elaborá-lo, para então vir a criticá-lo e repensá-lo.

Sem este reconhecimento das marcas do tempo na existência humana, a educação se fundaria no cuidado pela preservação da vida que todos os animais assumem em relação a seus filhotes.

Todavia, do fato que a criança é um ser humano em estado de vir-a-ser adulto, e que seu processo de maturação passa, sobretudo, por instâncias psíquicas, os pais (ao menos presumivelmente) têm a responsabilidade paradoxal de introduzi-la no mundo para possibilitar seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, protegê-la do aspecto público do mundo, para o qual ela ainda não está preparada. Nisto consistiria a educação familiar: dar à criança condições de acesso à cultura, preservando a integridade física e psíquica.

É nesta perspectiva que a escola funcionaria como a instituição que representa o mundo para a criança, como intermediária entre a família e a cultura.

Porém, o ensinar depende sempre de um contrato, o que supõe dois termos e não um só. Existe, também, uma relação fundamental entre o ensino e a palavra, que também supõe-se, seja uma palavra autorizada. Sem a palavra autorizada, o ensino e a transmissão que nele está implicada são impensáveis, e uma palavra se autoriza a partir de pressupostos éticos.

Em seu artigo “A Palavra como agente do Contrato Pedagógico”, Pereira (1999), afirma que no que diz respeito ao processo educativo como etapa fundamental para as aquisições éticas do indivíduo, na qual deve ser levada em conta sua condição de vir-a-ser adulto, o pensamento antigo já possuía suas concepções: na Ética a Nicômano, Aristóteles designava a educação como a primeira aquisição que uma criança faz da virtude.

Para Pereira (1999), o que é importante ressaltar na educação antiga é, justamente, seu aspecto ético. Nos termos de Aristóteles, no que diz respeito à educação da criança para a vida pública, há uma peculiaridade no sentido de ela não ser meramente teórica, mas sobretudo prática, pois que ninguém aprende a se postar na vida prática como aprendemos, por exemplo, um teorema matemático ou uma lei da física. É, pelo contrário, a partir de exemplos de realização de ações virtuosas e as realizando que advimos cidadãos virtuosos. Isto é, a educação antiga coloca uma anterioridade no sentido de pressupor no educador uma formação, de tal modo que este pudesse dar o exemplo ao jovem, através da realização de ações virtuosas, para que este fosse educado em tais e tais hábitos e, assim, poder vir a realizar ações virtuosas.

“Não pressupor esta vivência prática por parte do educando, como diz Aristóteles, “é fazer mais ou menos como os doentes que escutam os médicos

com a maior seriedade, mas que não se submetem a nenhum dos pontos que lhes foi prescrito: com uma terapêutica destas eles não obterão jamais a saúde do corpo” (Pereira, 1999:209).

É necessário, então, o transcurso do tempo para a virtude se estabelecer, pois que, segundo a concepção aristotélica, ela é adquirida pelo hábito. É totalmente diferente da moral cristã, em que as virtudes são infundidas e a criança as possui desde o batismo ao estado habitual.

Vê-se, assim, a importância do passar do tempo na educação antiga no sentido da aquisição da vivência das ações. Portanto, temporariamente, até a maturidade de seu caráter, a criança não é igual perante o conjunto da cidadania, pois, diz Aristóteles (citado por Pereira), quando se trata da política, o jovem não é o auditor apropriado, uma vez que este âmbito diz respeito à experiência da vida pública, e esta ele ainda não a tem. Sendo jovem, é um cidadão em potencial, sua formação para o espaço público seria nas escolas oficiais, onde deveria ser educado a partir de alguém sábio, prudente em relação às questões dos valores simbólicos universais, dos costumes gregos e da vida pública, para que pudesse advir um cidadão.

Por sua vez, ainda segundo Pereira, os romanos tiveram em Quintiliano um pensador da pedagogia, em seu *“institutione oratória”*, podemos verificar que Quintiliano entendia que ensinar deveria se fundar no conhecimento, por parte do professor, das disposições da criança. Para ele, desde que uma criança é confiada a um mestre hábil, este deve se dedicar primeiro a conhecer a fundo a inteligência e o caráter de seu pequeno discípulo. A formação da criança estaria quase acabada quando, tendo passado por aquele professor, na idade da puberdade ele ainda continua ali, a aprender com ele. Por isto, diz ele: “É preciso zelar para que a inexperiência deles encontre na virtude do mestre uma garantia

contra todo o atentado e que a impetuosidade deles seja desviada da permissividade”. E quanto à posição do professor ele aconselha:

“Que acima de tudo, ele adote a atitude de um pai para com seus alunos e se considere como substituto dos que lhe entregaram seus filhos à sua guarda... pois os alunos corretamente instruídos estimam seu professor com afeto e respeito. E é quase impossível dizer quão mais voluntariamente imitamos aqueles a quem amamos” (Pereira, 1999:209).

“Na educação egípcia, grega e romana, temos exemplos de educação calcada em um sujeito memorável, que se organizava por meio de mecanismos histórico-rituais, em referência ao passado, sustentado pelo fio simbólico que ligava aos feitos de seus ancestrais. Com base nas cerimônias, na genealogia, no saber dos mais velhos, nos feitos heróicos dos antepassados, o conhecimento era transmitido de geração para geração, a educação fazia-se memória, e o cotidiano era construído com apoio no passado, atrelado à história e à tradição. Na sociedade moderna, o indivíduo racional, senhor de sua consciência, desenvolve mecanismos científico-disciplinares, observações, medidas comparativas, fiscalizações. De tudo isso resulta um indivíduo disciplinado, passível de ser calculado, normalizado”. (Bossa, 2002:48).

Na Idade Média e, principalmente, na Idade Moderna, a função da educação passou a ser o estabelecimento da razão, da moral e da disciplina. Surge a Pedagogia.

Segundo Ghiraldelli Jr., citado por Bossa (2002), a filosofia cartesiana forneceu as bases da pedagogia moderna tradicional, que pressupõe um sujeito racional, privilegiando a criança como indivíduo e pregando a disciplina interior; bem como um ensino centralizado na figura do professor, que detém o saber. O entrelaçamento das expressões *criança* e *escola* está vinculado a mecanismos de

controle e práticas disciplinares, com vistas ao exercício do poder e na produção de um saber sobre a criança. Nesse sentido, a produção de saberes com vistas ao exercício do poder sobre a criança tem função normativa. A psicologia e a pedagogia colocam-se como saberes constituídos autorizados e especializados sobre a infância e contribuem para a disseminação da idéia de uma “criança normal”.

“Com base nesse olhar normalizante, deu-se a produção de uma infância “inadaptada”. Dentro da concepção de uma infância normal, surgiram as crianças indisciplinadas, as portadoras de dificuldades de aprendizagem e as “transgressoras”. Não sendo reconhecidas em suas diferenças, são excluídas, deixando de ser consideradas como semelhantes às demais crianças”. (Bossa, 2002:48).

O conceito de criança do século XX nasce assentado sobre a lógica médico-higiênica, que se apóia no ideal normativo de higiene social. Esse discurso médico-higiênico criou a ilusão de uma sociedade perfeita, sem doenças, mortes e *mal-estar*. “A criança ideal é destinada a transformar-se no indivíduo racional, centrado em sua consciência, em um “sujeito suposto adulto”, como denomina Guy Clastres (1991)” (Bossa, 2002:52).

A teoria psicanalítica, embora tenha surgido nesse momento histórico (final do século XIX, início do século XX), opõe-se a esse discurso de imortalidade, cura, salvação e bem-estar do sujeito colocando sempre os seus limites, conflitos e contradições, a sexualidade humana como sendo regida pelo princípio do prazer e a ausência de aberrações sexuais.

“O “pai da psicanálise” rompe com a oposição sexualidade adulta / sexualidade infantil, quando define a sexualidade humana como infantil, ou seja, uma sexualidade “parcial, não plena, marcada pela incompletude” (...) A sexua-

lidade infantil não é apenas uma expressão que designa comportamentos imaturos e parciais que caracterizam a sexualidade da infância, mas é o que explica a natureza da sexualidade humana” (Bossa, 2002:52).

Freud somente faz referências à educação, e em uma abordagem macro, na fase final de sua produção científica, quando se voltou para o social. Em *O Futuro de uma Ilusão (1929-30a)*, ele mostrou o papel repressor da religião e da cultura e apontou a educação como o recurso através do qual esta repressão se efetiva. Em *O Mal-estar na Civilização (1929-30b)* seu posicionamento se torna ainda mais claro:

“(...) Vamos tornar claro para nós mesmos qual é a tarefa primeira da Educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe a liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças, mas a vida seria impossível para os pais e as próprias crianças sofreriam graves prejuízos que se exteriorizariam em parte imediatamente, e, em parte nos anos subseqüentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isso ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doenças neuróticas” (Freud,1929-30b:37).

Ainda em *O Mal-estar na Civilização (1929-30b)*, Freud aponta que a transmissão cultural permitirá a sobrevivência individual e coletiva do grupo humano, e essa transmissão se dará pela educação. Aprendizagem, educação e processo civilizatório são interligados. A cria humana deverá aprender os valores culturais e sociais que lhe são transmitidos, os quais foram acumulados pelas gerações. Nascemos marcados pela condição de ser que aprende para a sobrevivência individual e grupal. O ser humano tende a viver sob os auspícios do princípio do prazer, mas é pela educação, entendida como processo civilizatório, que ele

desenvolve as condições para enfrentar o princípio da realidade. Pensar e adiar a satisfação são atividades correlatas. Para que a criança ingresse no mundo da cultura e dos adultos é necessário que aprenda a dominar suas pulsões e adiar suas satisfações.

3.1. Psicanálise e Educação.

Com a missão de transmitir às crianças o conhecimento socialmente adquirido, a educação impõe renúncias, da mesma forma que a vida na civilização aponta limites às satisfações pulsionais.

“Transformar a criança em um adulto ideal é tarefa de que se incumbiu a educação na modernidade. Ora, o que vem a ser, porém, esse adulto ideal? Segundo Clastres (1991:36), esse “sujeito suposto adulto” diz respeito muito mais a uma suposição, às coordenadas imaginárias, Tendo em vista que “existem poucas chances de que ela ou ele venha um dia a encontrar este ideal diante do qual sofre, por um lado, porque um ideal é colocado para jamais ser alcançado, e, por outro, porque o que a psicanálise pode concluir na sua prática é que não há pessoas grandes” (Bossa, 2002:53).

Freud anunciou, contudo, uma nova possibilidade para a educação na perspectiva analítica:

“Tem-se afirmado (...) que toda educação possui um objetivo tendencioso, que ela se esforça por fazer a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida da sociedade, sem considerar qual o valor ou qual o fundamento dessa ordem como tal” (Freud, 1913:78).

“(…) à educação segundo uma linha psicanalítica (...) deve-se dar finalidades outras e mais elevadas, isentas das exigências reinantes na sociedade (...)”

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da Psicanálise, será mais fácil se reconciliar com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente inúteis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, não se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa tão temida pelos educadores de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de certos instintos por meios externos nunca produz na criança o efeito de extinção ou controle desses instintos. Conduz à repressão que cria condição às doenças nervosas do futuro” (Freud,1913:79).

Para Freud (1915a), a criança tem um comportamento pautado pela sexualidade, e por isso mesmo, há a impossibilidade de ser completamente educada, reprimida, policiada.

“Alicerçada sobre a idéia de indivíduo racional, a educação procurará obter domínio sobre o ser da criança. O conceito de inconsciente introduzido por Freud aponta que algo do ser sempre escapa a toda e qualquer tentativa de controle, atropela e ultrapassa o sujeito; este algo é constituído pelo imprevisto ao qual estamos sujeitos. Portanto, qualquer tentativa de coerção e domínio sobre o ser da criança terá sempre algo de malsucedido, mostrará algum mal-estar, algum fracasso”. (Bossa, 2002:53).

Lajonquière (1999) define educação, de uma forma ampla, dizendo que toda relação estabelecida entre um adulto e uma criança passa pela dimensão educativa.

Aprender não é um processo vivido pelas crianças somente quando elas vão à escola. A educação de uma criança pode ser pensada desde seus primeiros

contatos com os pais, que, enquanto agentes da linguagem, introduzem a criança no universo dos humanos, pondo em marcha a transmissão de uma filiação simbólica.

Petri (2000) trabalha o tema da educação na constituição do sujeito fazendo uma distinção entre aquilo que ela chama de uma “primeira educação”, que se ocuparia da constituição do sujeito, e uma “segunda educação”, em que o discurso social tem papel fundamental. Essa autora afirma que:

“(…) existiria uma *primeira educação* fundamental, tendo os pais como protagonistas principais, que agem de acordo com seu fantasma fundamental inconsciente, educação esta que se ocuparia da constituição do sujeito, possibilitando a inscrição da criança no campo do Outro; e uma *segunda educação*, uma vez a primeira tendo sido bem-sucedida, que conta com um sujeito já minimamente constituído para continuar sua empreitada, em que o discurso social da modernidade tem papel fundamental”. (Petri, 2000:41; grifos da autora).

Desse modo, a primeira educação seria responsável pela construção de um lugar de enunciação para a criança, e o efeito da ação educativa seria a construção de circuitos para canalizar a pulsão, ou seja, a própria instalação do circuito pulsional na criança diz respeito a essa primeira educação, necessária para inseri-la na ordem humana, filiando-a a uma tradição simbólica.

Tais formulações esclarecem, portanto, que a posição da psicanálise diante do campo da educação é a de considerar a constituição do sujeito como uma tarefa da educação e que um efeito da ação educativa é a construção de circuitos para canalizar a pulsão, conforme Freud (1913) já havia anunciado em seu texto sobre “O Interesse Educacional da Psicanálise”.

“E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como “sublimação”. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras” (Freud, 1913:82).

A psicanálise nos ensina que nem tudo o que se oferece a uma criança produz nela uma marca inconsciente. Para que aquilo que se ensina se transforme em marca, não apenas de conhecimento, mas também formadora de desejo, é necessária uma convergência entre o que a criança imagina e o que o adulto oferece. Contudo, esta coincidência, ao invés de confirmar para a criança a realidade do que ela imagina, convence-a exatamente do contrário: “... não se trata, em absoluto, de corrigir os equívocos do bebê, mas de permitir-lhe que desdobre os nós de sua significância”. (Jerusalinsky, 1999:166).

A educação vai sendo entendida, portanto, como aquilo que possibilita a constituição do sujeito, a inscrição da criança no campo do Outro, podendo ser traduzida como um educar para se constituir um sujeito desejante, ou, dito em outros termos, educar para constituir uma neurose. Nas palavras de Lajonquière (1999):

“Quando ensinamos algo a uma criança colocamos, por um lado, em ato nossa fantasmática, isto é, a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que se trata de um pedaço da cultura,

um universal, um fragmento de liame social. *Em suma, à medida que a criança “apre(e)nde”, a amostra de laço transmitida faz um laço que sujeita a criança*” (Lajonquière, 1999:123; grifo nosso).

Vemos, então, que o ato de educar uma criança parte sempre do saber inconsciente dos pais, enquanto Outro primordial, no sentido do campo fantasmático no qual a criança vai ser tomada. São os pais, na qualidade de agentes da linguagem e portadores de um desejo em nome próprio, que iniciam a tarefa educativa entendida como transmissão de uma filiação simbólica, desde antes do próprio nascimento da criança. Essa educação que vai se delineando tem toda uma vertente de saber em jogo:

“Aqueles que ocupam o lugar de Outro primordial, normalmente os pais, sustentados neste saber do desejo inconsciente, vão fornecendo os significantes sobre os quais o sujeito vai montar sua história. Esta construção só é possível a partir das brechas do discurso do Outro, que veicula o enigma de seu desejo e abre a questão: o que querem de mim? Neste sentido, estes personagens se apresentam como desejantes e, conseqüentemente, como faltosos, e é este desejo que vai vetorizar a construção do fantasma da própria criança” (Petri, 2000:44).

Estamos considerando, portanto, a constituição do sujeito como tarefa da educação. Calligaris afirma que na linguagem psicanalítica “educação e castração são, de certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos” (Calligaris, 1994:25).

Assim sendo, parece oportuno lembrarmos que ao tratar de psicanálise e educação devemos fazer algumas ressalvas no sentido de esclarecer que educação não pode ser confundida com práticas pedagógicas. Fazer uma articu-

lação da psicanálise no campo da educação implica deixar clara a disjunção entre psicanálise e pedagogia.

Mannoni (1997) questiona a pedagogia moderna dizendo que os autores modernos defendem a formação de almas virtuosas adaptadas a uma sociedade ideal, enfatizando a presença do imaginário do educador nesse processo.

“A educação está subordinada à imagem de um ideal estabelecido logo de entrada pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe toda e qualquer contestação desse ideal, ou seja, do *desejo* [grifo da autora] que serve de suporte à sua opção pedagógica; pede à criança que venha ilustrar o fundamento de sua doutrina. (...) Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo. (...) Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de *sintomas* e se exprimirá na delinqüência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação [grifo nosso]” (Mannoni, 1997:44).

Desde Freud (1925), que se refere à educação como uma das três profissões impossíveis, junto com o governar e o analisar, aprendemos que a educação ideal é um mandato imaginário, pois o ideal é sempre apresentado como o desejo de reencontro com o objeto que obture a falta e por isso sua impossibilidade.

A pedagogia moderna é uma ciência que se preocupa em formular os melhores métodos para garantir uma boa aprendizagem, concebendo a criança como indivíduo (indivisível), e não como sujeito do desejo. Lajonquière (1999) faz uma contundente crítica aos ideários dessa moderna pedagogia, que ele chama de “discurso (psico)pedagógico hegemônico”.

Segundo esse autor, essa (psico)pedagogia hegemônica sustenta-se em uma ilusão de “adequação natural”, que, como toda ilusão, é uma crença animada

por um desejo; desejo este que é exatamente o desejo de que não haja desejo, ou seja, de que não haja falta, diferenças ou imprevistos, de que tudo possa ser calculado, previsto e controlado. Nas palavras do autor: “Se diz que algo é natural quando não é nem fictício nem arbitrário. (...) O naturalismo desloca o papel do acaso e da vontade humana na gênese das existências, assim, consideradas naturais” (Lajonquière, 1999:67).

Lajonquière (1999) afirma que a educação baseada na (psico)pedagogia hegemônica causaria uma inevitável renúncia ao ato educativo, pois, ao acreditar na correspondência entre a intervenção de um adulto e as capacidades maturacionais da criança, os educadores sustentariam uma ilusão de poder controlar o processo educativo, acreditando que poderiam responder a todas as necessidades de seus alunos, no sentido de que nada lhes faltasse, e de que eles pudessem representar a esperança de felicidade plena, bastando para isso que cada educador lesse atentamente os manuais.

Para o autor, essa tentativa sintomática proposta pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico para equacionar a impossibilidade educativa abordada pela psicanálise seria um dos motivos do fracasso da educação nos dias de hoje.

Podemos dizer, portanto, que no campo da pedagogia moderna não existe espaço para o *sujeito do inconsciente*, sujeito dividido pelo plano da linguagem e assujeitado ao desejo inconsciente.

A palavra sujeito deve ser tomada aqui no sentido analítico, em oposição à concepção psicológica de pessoa. O sujeito da psicanálise é o sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente, é o sujeito barrado, constituído com base nos efeitos do discurso. Em outras palavras, é o ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem e que se manifestam de forma privilegiada nas formações do inconsciente: lapsos, sonhos, atos falhos, sintomas, entre outros.

Segundo Lacan, “o sujeito não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante” (Lacan, 1972-1973:195).

Para a psicanálise, o sujeito não é o homem que muda em função das peripécias da história, nem tampouco a dimensão humana de indivíduo ou pessoa.

Lajonquière (1992) afirma a importância de marcarmos uma distinção entre os conceitos de desenvolvimento e de constituição do sujeito: “Em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto, não se desenvolve, mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou “encruzilhadas estruturais” (Lacan) que a teoria chama de *estádio do espelho e complexo de Édipo*” (Lajonquière, 1992:151; grifo do autor).

3.2. Psicanálise e Aprendizagem.

Sabemos que Freud não se ocupou em escrever sobre o tema de um modo específico, mas é possível extrairmos de seus textos algumas idéias a respeito de como as crianças se engajam no mundo do conhecimento a partir da idade dos “porquês”.

Em 1907, Freud se pergunta sobre as razões que fazem com que os adultos ocultem das crianças as explicações referentes à vida sexual e observa que as crianças, diante do embaraço do adulto, acabam guardando para si mesmas suas interrogações e problemas.

Em seu texto “Sobre as teorias sexuais infantis” (1908), Freud retorna ao tema do impulso de saber, despertado a partir dos sentimentos e preocupações provocados pela chegada de uma nova criança, em relação aos quais surge a inquietante pergunta: de onde vêm os bebês?

Tal pergunta, que depara com o embaraço do adulto na tentativa de responder-lhe, como bem exemplifica a fábula da cegonha, move a criança a criar explicações que possam dar conta de dar resposta aos enigmas da vida humana: “de onde viemos?” e “para onde vamos?”

Freud (1908), ao analisar essas “falsas” teorias sexuais infantis, irá mostrar que elas, apesar de incorretas, apresentam um certo fragmento de verdade, por terem sua origem nos componentes da pulsão sexual que já se encontram em atividade na criança. Não por acaso elas giram em torno de três temas: o primeiro tem a ver com a atribuição a todos os seres humanos de um pênis, o segundo fala de uma teoria do nascimento baseada na cloaca (as crianças para nascer devem ser expelidas como fezes) e o terceiro refere-se à concepção sádica do coito.

Sendo assim, tais teorias cumprem um importante papel no desenvolvimento libidinal das crianças, que, diante da descoberta daquilo a que chamamos diferenças sexuais anatômicas, vêm-se confrontadas com o enigma da falta.

O que Freud nos ensina a partir de suas descobertas sobre a sexualidade infantil e a teoria das pulsões é que a vida humana não está confortavelmente regida pela força do instinto animal e, assim, o humano está fadado a ter que construir seu objeto de satisfação, pois a pulsão não tem um objeto determinado, natural. Em outras palavras, podemos dizer que enquanto o instinto assegura a certeza do objeto que saciará a necessidade, a pulsão lança o humano a viver a contingência do objeto de satisfação libidinal, e, portanto a sua incerteza abrirá o campo do desejo.

É preciso que haja o fracasso das teorias sexuais infantis e que tudo isso caia sob recalque, a fim de que ocorra a inserção do sujeito no social. O período de latência é um tempo de esquecimento necessário para que haja investimento libidinal em outro lugar, ou seja, é voltar-se para a cultura, o que amplia para a

criança novas possibilidades. A busca do conhecimento inaugura um outro momento de aprender.

No texto “Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância”, Freud investiga como o pesquisador que existia em Leonardo da Vinci nunca libertou totalmente o artista e afirma: “Devido à sua sede insaciável e incansável de conhecimento, Leonardo tem sido chamado o Fausto italiano” (Freud, 1910).

Freud vai mostrando como o artista fez uso do pesquisador para servir à sua arte, até que o servo se tornou mais forte e dominou o seu senhor.

“Quando verificamos que na imagem representada pelo caráter de uma pessoa um único instinto adquiriu uma força exagerada, como aconteceu com a ânsia de conhecimento em Leonardo, procuramos a explicação numa predisposição especial (...) *Creemos ser provável que um instinto como aquele, de força excessiva, já era ativo na primeira infância do indivíduo e que a sua supremacia foi estabelecida por impressões ocorridas na vida da criança.* Admitimos ainda que este instinto foi reforçado por aquilo que, originalmente, seriam forças sexuais instintivas, de modo que mais tarde poderia vir a substituir uma parcela da vida sexual do indivíduo” (Freud, 1910:71; grifo nosso).

Em outro trecho de seu trabalho sobre Leonardo da Vinci, Freud (1910) segue dizendo:

“A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que *nunca* faz. (...) As investigações visam saber de onde vêm os bebês, exatamente

como se a criança estivesse procurando modos e meios de evitar tão indesejável acontecimento” (1910:72; grifo do autor).

Freud conclui a primeira parte de seu trabalho sobre Leonardo da Vinci afirmando que esse período de investigação sexual infantil chegará ao fim após uma fase de “enérgica repressão sexual” e “o impulso de pesquisa terá três possíveis e diferentes vicissitudes, resultantes da sua relação primitiva com interesses sexuais” (1910:73).

É assim que Freud arrisca-se dizendo que Leonardo teria pesquisado em vez de amar e anuncia os três possíveis destinos do impulso de saber: a inibição do pensamento, o pensamento neurótico compulsivo ou a sublimação.

“No primeiro caso, a pesquisa participa do destino da sexualidade; portanto, a curiosidade permanecerá inibida, e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante todo o decorrer de sua vida (...) Este é o tipo caracterizado por uma inibição neurótica. Num segundo tipo, o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir à repressão sexual que o domina. Algum tempo após o término das pesquisas sexuais infantis, a inteligência, tendo se tornado mais forte, recorda a antiga associação e ajuda a evitar a repressão sexual, e as suprimidas atividades sexuais de pesquisa emergem do inconsciente sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva (...) Neste caso, a pesquisa torna-se uma atividade sexual, muitas vezes a única, e o sentimento que advém da intelectualização e explicação das coisas substitui a satisfação sexual (...) o terceiro tipo, que é mais raro e perfeito, escapa tanto à inibição do pensamento quanto ao pensamento neurótico compulsivo. É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ela não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente instintivo do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade...” (Freud,1910:73).

Vimos, então, que aquilo que faz enigma para todo humano e está no cerne das pesquisas sexuais infantis é “o desejo de saber sobre o objeto do desejo”, pois o que a psicanálise nos ensina é que não há saber possível sobre o sexual, uma vez que a pulsão não tem seu objeto definido *a priori*.

Se as investigações sexuais infantis sucumbem, por um lado, ao recalçamento e, por outro, sofrem um deslocamento dos interesses sexuais para os não sexuais, sendo assim dirigidas à curiosidade e ao conhecimento científico, podemos afirmar que a mola que impulsiona o desenvolvimento intelectual é da ordem do sexual.

O período de latência seria um tempo de esquecimento necessário para que a criança dirija seu investimento libidinal em busca de conhecimento, voltando-se para o universo da cultura. Seria o tempo privilegiado das aprendizagens escolares.

Freud (1913), ao escrever sobre o interesse educacional da psicanálise, afirma que o educador deve ser sensível às condutas do mundo infantil, em que reside um saber que o adulto há muito recalçou sob o véu da amnésia de sua própria infância. Qualquer esforço pedagógico que não inclua esse saber será ineficaz, pois desconhece a função da sexualidade no despertar do desejo de saber. Ele nos lembra que o impulso de saber que surge na infância está intimamente ligado à sexualidade perversa polimorfa.

As teorias sexuais infantis tomam forma de fantasia como tentativa de resposta ao enigma da sexualidade. Dito de outro modo, o fantasma instaura-se como tentativa de responder à inquietante pergunta da origem da criança no desejo do Outro.

Como não obtém respostas satisfatórias, a confiança que a criança deposita no Outro sofre um abalo, e inicia-se aí um árduo processo de separação que possibilitará à criança aceder ao estatuto de sujeito. É da marca da falta do outro que se origina o impulso que fará o sujeito avançar em direção ao saber.

O saber do inconsciente não coincide com o saber do conhecimento, mas devemos lembrar que “O saber e o conhecimento são duas caras da mesma moeda. O *saber* e o *conhecimento* encontram-se entrelaçados e conformam o *pensamento*” (Lajonquière, 1992:191; grifos do autor).

O saber do inconsciente, que Freud inaugura, não é da ordem do conhecimento, no sentido tradicional da articulação entre alguém que sabe e a coisa sabida. Contudo, no campo do conhecimento, alguém – o professor – solicita ao sujeito – criança – que aprenda, atingindo assim, o campo da demanda, mas sempre pondo em jogo a ordem do desejo.

Vimos, portanto, que na educação transmitem-se tanto saber como conhecimento:

“A transmissão do conhecimento, socialmente compartilhado, se dá de geração em geração, como uma herança cultural que foi se acumulando, um ordenamento das coisas que foi se construindo através da história. Esta transmissão acontece pela via do consciente. O saber, de ordem inconsciente, pois é saber sobre o desejo inconsciente, é transmitido sob a forma de valores e ideais . Estes ideais podem ser simbólicos ou imaginários (...) O ideal imaginário tem no eu ideal sua figura psicanalítica, que representa a tentativa de complementarização narcísica (...) Já os ideais simbólicos, representados pelos ideais do eu, têm como efeito a precipitação do desejo” (Petri, 2000:7).

O campo da educação irá trabalhar com o sujeito que pensa, mas nem por isso ele deixará de desejar. Aquele que ensina ou aquele que aprende sempre estarão mostrando seu viés de sujeito desejante. Poderíamos pensar que o objetivo da educação é o acesso ao saber do conhecimento, contudo, a psicanálise nos mostra que há outro saber, que é a da ordem do inconsciente, e que não poderá ser desprezado pelo educador.

No entanto, no campo da pedagogia moderna, não há espaço para se pensar a criança como sujeito do desejo, uma vez que ela sustenta-se e articula-se negando a ação do saber inconsciente.

O discurso pedagógico impõe uma noção de criança-aprendiz sempre em desenvolvimento, função egóica, portanto, e a tarefa da educação é favorecer que esse desenvolvimento ocorra, o que significa não levar em conta o sujeito que habita essa criança.

Temos, então, um mal-estar na educação que é estrutural, e se constitui como efeito dele um sintoma social, hoje visto como grande flagelo da educação: o problema do fracasso escolar, que não é senão o fruto de uma patologia que vemos engendrar-se nos laços sociais.

Cabe esclarecer aqui o que a psicanálise entende como sintoma social, e para isso tomaremos a definição usada por Melman, citado por Kupfer (2000), para discutir a toxicomania como um sintoma social:

“Não basta que um grande número em uma comunidade seja atingido por algo para que isso se transforme em um sintoma social (...) pode-se falar de sintoma social a partir do momento em que a toxicomania é de certo modo inscrita, mesmo que seja nas entrelinhas, de forma não explícita, não articulada como tal, no discurso que é o discurso dominante de uma sociedade em uma

dada época (...) E, se é um sintoma, é certamente porque este sintoma vem dizer uma verdade que conhecemos (...) aquela mesma verdade já sublinhada por Freud em *Mal-estar na Civilização* (...) Esta verdade é o mal-estar na civilização, quer dizer, nossa civilização como mal-estar...” (Melman, citado por Kupfer 2000:66; grifo da autora).

Freud demonstra que este mal-estar é inevitável, pois concerne à insatisfação fundamental, na qual todo ser falante está mergulhado, e que diz respeito à impossibilidade da plena satisfação pulsional.

Em seus estudos, Cordié (1996) demonstra que o fracasso escolar surge como um sintoma social a partir das rápidas transformações sofridas pelo mundo do trabalho em direção a uma sociedade mais tecnicizada. As novas exigências dessa sociedade apresentam o fracasso em contraposição ao sucesso, portanto, o peso do fracasso na escola tornando-se ainda maior, ao ser visto como sinônimo de fracasso de vida.

Lembra a autora que outrora o analfabetismo não era visto necessariamente como uma deficiência, pois aqueles que não tinham uma instrução formal podiam ter acesso a ofícios que permitiam ter o direito a uma vida digna e a um lugar na sociedade.

Cordié (1996) aponta o fracasso escolar como uma nova patologia social que só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX. Diz essa autora:

“... não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de

cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um” (Cordié,1996:17).

As vicissitudes sofridas pela escola, aqui como metáfora de alunos e professores, em seu cotidiano, se iluminam sobremaneira sob a ótica da psicanálise. A dificuldade de aprendizagem, o erro, a indisciplina, a agressividade, enfim, o sofrimento, quer o sujeito tenha ou não consciência do que lhe sucede, na perspectiva analítica, têm um outro sentido, o sentido do sintoma.

Para a psicanálise o sintoma tem valor de linguagem e apresenta o sujeito. O equívoco é, para a psicanálise, um ato de sucesso enquanto re-velador do sujeito do inconsciente.

“O mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. (...) Quando se postula um ideal, acaba-se por impedir a emergência do singular, daquilo que, como diferença, distancia-se do ideal. Se o sujeito está para além dos ideais, se sua subjetividade está naquilo que escapa para o existir da criança no mundo atual, não resta outra solução senão a de fazer sujeito por meio de seu sintoma. Como nos ensina a psicanálise: não há sintomas particulares, há um sujeito que, uma vez eclipsado, só pode ser ouvido a partir do seu sintoma” (Bossa, 2002:61).

Se o aluno não deseja ou não consegue aprender é porque existe um interdito qualquer impedindo o saber: talvez a situação familiar, a maneira como o pai ou mãe responderam a uma pergunta, o desejo inconsciente de corresponder à alguma profecia auto-realizadora que se diz a seu respeito, a identificação com algum adulto significativo que teve (ou tem) dificuldade de aprendizagem, ou a maneira como procedeu o professor da pré-escola: “Isso você não tem que saber

agora, mas você deve saber aquilo que decidi que você precisa saber”. É o que Mannoni (1977) chama “o rapto do desejo de saber”, que abordaremos no capítulo seguinte. Assim, há interditos de alguma natureza quando a criança não consegue aprender ou tem dificuldades de relacionamento na escola. Interditos que se comunicam numa linguagem que precisa ser interpretada, pois são comunicações do inconsciente.

Freud deu-nos condições para compreendermos o que está em jogo nas relações inconscientes. Em “Psicologia do Colegial” (1914a), relata suas descobertas pessoais sobre a relação que o escolar estabelece com o mestre, fundada na maneira como esta se deu com o casal parental. Os sentimentos que daí decorrem implicam na relação transferencial, razão do movimento, ou a ausência deste, em direção a alguém. Portanto, aprender, nesta perspectiva, pode ser resumido numa frase: “Ensina-se por dever, aprende-se por amor” (Lajonquière, 1999).

3.3. Transferência e contra-transferência: O desejo de aprender e o desejo de ensinar.

Em 1914, Freud foi chamado para fazer uma palestra no antigo colégio secundário no qual estudou. Retomando sua vida de aluno, relata sobre os seus sentimentos em relação aos antigos professores. Tudo sugere que se trata da primeira elaboração sobre a teoria da transferência. Afirma que as lembranças dos professores estão associadas àqueles sobre os quais ocorriam boas transferências, com relação aos quais havia uma polarização de sentimentos de afeição.

Sabemos que a transferência é um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes, a situação analítica constitui-se apenas seu modelo exemplar, tomando-a em sua dimensão clínica. Este fenômeno, produto das identificações primárias, está diretamente

vinculado às construções edípicas de um sujeito, e consiste em seu investimento imaginário na representação do ideal-do-eu.

Transferência refere-se ao fato de que há fantasias mais ou menos recalçadas que não conseguem ou não podem se manifestar na consciência. Por exemplo, com relação à pessoa. Mas essas pulsões, essas fantasias encontram uma via derivada de satisfação ou de expressão em outra pessoa, em outros objetos e não tem relação com os objetos sobre os quais essa pulsão recalçada investe. Uma transferência positiva em sala de aula pode também estar na origem de uma sublimação feita com sucesso, ou seja, quando se trata de uma transferência positiva sobre o professor. Pode estar na origem de uma sublimação bem sucedida de todos os objetos de estudo e acarretar mais atividades intelectuais e uma relação positiva com o saber.

O que está na base da atividade intelectual do aluno? A situação de “ser-aluno” e a situação do “ser” aluno, com referência à visão psicanalítica, consiste em interrogar sobre aquilo que está na base dos seus interesses em relação ao conhecimento. É preciso lembrar que a situação do aluno é a de um ser bem próximo às pulsões primárias da sua infância, da maneira como elaborou o destino delas por meio dos estágios sucessivos da sua sexualidade (oral, anal, o Édipo (fálica), a latência, a puberdade (genital). Freud disse que a criança possui pulsões muito fortes; pulsões agressivas, de amor, etc. e que o destino da sua personalidade se fazia da forma que essas pulsões eram atendidas. Filloux (2002) afirma que existem três pilares do desenvolvimento das pulsões que correspondem a três noções: a noção de sublimação (a forma como se opera a sublimação de certas funções), o trabalho de identificação da criança com uma pessoa importante e, em especial, o professor na escola e a natureza da transferência que aí se instala. Sublimação, Identificação e Transferência constituem os três pilares.

Em seu texto “Interesse da Psicanálise na Educação” (1903), Freud dizia que o processo de sublimação é muito importante e pulsões consideradas ruins pelos educadores e pais não deve-riam ser punidas com violência para não levar a um recalque completo do inconsciente. Porque, segundo Freud, o problema não é proibir, mas ajudar a sublimar.

Freud define a sublimação como resultado da inibição da busca do objetivo primacial da pulsão. A energia da pulsão se desloca para um objetivo, porém um objetivo que tem um valor social ou cultural. Transferir pulsões muito agressivas como, por exemplo, o exagero do desejo de estudar por parte de alguns alunos é, na verdade, o resultado de uma sublimação efetuada com sucesso. Este processo de sublimação, portanto, é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança em relação ao saber.

A idéia do “desejo de saber” está vinculada às pulsões primitivas do desejo de saber também primitivo. É um “desejo de saber” sobre a sexualidade, que muitas vezes é reprimido na família ou na escola, o que pode acabar inibindo definitivamente o desejo de saber outras coisas e impedir as sublimações bem sucedidas. O “desejo de saber” é o desejo de saber sobre o “desejo”. É na interrogação feita à mãe, sobre o enigma do nascimento, que Freud situa o ponto de partida da demanda do conhecimento que está no âmago da questão do sujeito com o conhecimento.

“O “desejo de saber” vem do fato de que o primeiro desejo de saber, o primário foi reprimido. Segundo Piera Aulagnier em O desejo de saber nas suas relações com a transgressão, pode-se mencionar: “o desejo de saber” e o “saber do desejo”. Resumindo: O desejo primário originário, endereçado a mim: de onde venho? Nasci da minha mãe e também do meu pai! O que ocorreu? De que desejo da minha mãe eu nasci? Qual é a minha origem?” (Filloux, 2002:84).

Sublimação e “desejo de saber” estão ligados, profundamente, a uma história pessoal da criança. E na escola, a situação do aluno em relação ao mestre é uma relação em que ele pode se perguntar “o que esse mestre deseja de mim?”.

O segundo pilar de que nos falou Filloux (2002) é a noção de identificação. Identificação é a interiorização da imagem que outra pessoa representa. Podemos dizer, de modo mais geral, que no desenvolvimento da nossa personalidade passamos por várias identificações com outras pessoas. A personalidade não pode se construir sem a constituição de uma ordem identificadora. Abordamos essa noção de identificação mais detalhadamente no item “Narcisismo secundário e Ideal-do-eu”. Esse processo de identificação, evidentemente, aparece na sala de aula. Os mestres são fatores e fazem parte efetiva, constituindo até mesmo os processos de identificação.

“A criança precisa se identificar com o mestre valoroso, com o mestre que lhe traga coisas. O mestre, podemos dizer, é um pólo identificador. Existe uma ligação com o desenvolvimento da relação com o saber e o desenvolvimento com a identificação com o mestre que aparece para o aluno. Pode também ocorrer um pólo de contra-identificação. O aluno pode não se tornar mestre. O professor de matemática, com o qual não consegue se identificar, tem como conseqüência a não identificação com o saber matemático, incluindo o mestre” (Filloux, 2002:86).

Essa demanda de identificação é um elemento importante da situação do aluno que se identifica ou não. Rubinstein (2003) nos exemplifica a complexidade do papel das identificações na construção da personalidade e suas conseqüências para o aprender:

“Na sociedade contemporânea, a autoridade dos pais está enfraquecida. Ela é a manifestação do enfraquecimento da lei como hierarquia. Como conseqüência, os processos de identificações verticais ficam prejudicados. Pais receosos de uma

educação repressiva não contribuem na construção de modelos identificatórios. Esta situação pode se reproduzir na escola. Os professores são herdeiros dos pais, pois são eles que continuam a mostrar valores e ideais. Assim como os pais, representantes da lei, estão enfraquecidos, o mesmo ocorre hoje na escola, quando os alunos não respeitam a autoridade do professor, o qual fica, por isso mesmo, desautorizado como transmissor do saber” (Rubinstein,2003:93).

É pela autoridade dos adultos significativos que as crianças irão introjetar valores que contribuem na construção dos ideais, na identidade e na capacidade de fazer escolhas. A indefinição de modelos dificulta a construção da autonomia, entendida no sentido do termo político, utilizado para expressar autogoverno, oposto a heteronomia o que significa ser governado por outro.

O terceiro pilar citado por Filloux (2002) é a transferência. A transferência implica fundamentalmente uma suposição de saber, em que se vai fundar a autoridade do professor. É preciso que este possa sustentar aquilo que a criança lhe endereça, pois só desde aí será possível ensinar. O mestre, objeto de identificação é também objeto de transferência positiva ou negativa. O problema é que os fenômenos transferenciais não aparecem diretamente, mas são metaforizados por meio dos comportamentos. O que se pode saber do aluno é que ele constitui uma fonte de transferência. O próprio aluno não sabe disso. Poderá dizer se gosta ou não de determinado professor, que tem vontade de insultá-lo ou de matá-lo ou de ser seu amigo ou namorada. Poderão ocorrer fantasias, mas ele não sabe que está transferindo a relação edipiana que tinha com o pai ou com a mãe, independente de ser menino ou menina.

“As pesquisas demonstram que o aluno não é simplesmente um instrumento pedagógico (como uma inteligência artificial para os didáticos cognitivistas), mas essa criança é também uma fonte viva de transferência e necessidade de identificação. Essa criança quer se identificar com o outro, absorver a identidade

do outro em si mesmo (o outro no caso é o mestre), mas ao mesmo tempo, há uma espécie de dinâmica onde precisamente o mestre vai ser identificado com outra pessoa pelo seu inconsciente. Essa é a transferência. Quero dizer, quando há demanda por identificação, a imagem idealizada desse mestre é a identificação. Ao mesmo tempo eu sei ou não sei, mas, de alguma forma, de modo inconsciente, esse mestre é outra pessoa na minha vida infantil: pai, mãe, tia e avós” (Filloux, 2002:87).

Identificação e transferência jogam juntos, mas podem também ser incompatíveis. Se o aluno precisa de uma identificação com o professor de matemática, mas, ao mesmo tempo, se ele transfere para esse mestre uma atitude ambivalente, com relação ao que seu pai representou para ele, poderá haver um tipo de contradição. É nessa situação chamada identificatória-transferencial que ocorre a relação do aluno com o saber. Podemos então dizer que o que fundamenta o desejo de saber do aluno está mais do lado de um amor. Amor àquele que lhe oferece o seu ensino prometendo, com isso, sanar a sua falta. Ou seja, o aprendiz supõe no mestre um saber que venha a preencher a sua falta, oferecendo-lhe em troca o seu amor. O mestre nada sabe sobre o desejo do aluno. Entretanto, sustenta com a sua posição este lugar impossível, abrindo as possibilidades para que o aluno faça circular o seu desejo de saber.

Mas, e a subjetividade do professor, como opera dentro do ato educativo? Se nos propusermos a pensar na subjetividade do professor, devemos delimitar que estaremos tratando de algo da ordem do inconsciente do professor no ato pedagógico, no laço social com o aluno, de sua relação com o saber e, claro, das influências que alguns de seus professores exerceram quando este professor em questão ocupava o lugar de aluno. Parece razoável supor que essas influências tenham deixado marcas – algumas que podem ser facilmente notadas, outras nem tanto – pois o processo identificatório é sempre bastante complexo, como as descobertas freudianas já nos demonstraram.

“(...) o professor também é um sujeito marcado pelo seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo é tão complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo” (Kupfer, 1995:94).

E renunciamos facilmente ao nosso desejo inconsciente, à possibilidade de obtermos prazer? Não nos parece uma missão tão simples, especialmente quando pensamos nas questões narcísicas que envolvem o sujeito, que depende de um outro (suposto ou real) para afirmar sua existência. O aluno representa para o professor muito mais que um espelho, que pode refletir beleza, sabedoria, (im)potência, além de um sem número de ilusões que o ser humano aprecia cultivar. O aluno afirma a existência do professor. Alunos sem um professor encarnado podem se tornar, eventualmente autodidatas, mas e um professor sem alunos, ainda seria um professor?

Filloux, em seu livro “Psicanálise e Educação” (2002), citando Bernfeld (em Sysifo ou os elementos da educação), afirma que o educador está diante de três crianças: a criança diante dele a ser educada, a criança nele recalçada e a criança ideal que tentou realizar nele. Há uma criança que corresponde a um tipo ideal, há uma criança que corresponde ao recalque, e uma criança superegóica. E há a criança real na percepção que o ego tem.

“O professor tem na sua cabeça uma criança ideal que corresponde, talvez, ao homem que ele desejava ter sido; porque a criança má foi nela recalçada. E também existe a criança real que é percebida das três formas ao mesmo tempo: aquilo que parece ser e tudo que é projetado nessa criança. Esta temática de Bernfeld foi retomada por D. Hameline no texto “Os riscos do Ofício” em um livro intitulado: Do saber e dos Homens” (Filloux, 2002:90).

Filloux (2002) aborda então, a colocação que Hameline faz, em seu texto “Os riscos do ofício” da questão da vocação do professor, do voto pedagógico. Filloux verifica uma vocação suspeita e acrescenta que a profissão de educador é uma das mais ameaçadas, psicologicamente, porque ela detém uma capacidade latente de reativação das neuroses que não encontramos em grau semelhante na média das profissões. A profissão do professor não é simplesmente fatigante ou deprimente; poderá estar até, progressivamente, ligada às perturbações encontradas na conduta da percepção de si e de outrem ou da vivência dos relacionamentos. É uma vocação difícil, mas também suspeita.

“Dedicar-se à infância e, ao mesmo tempo, defender-se é o destino que poderia chamar de profissional e até apaixonante das pedagogias. O risco do ofício é, justamente ter de ser confrontado com essas três crianças, com os próprios recalques e com suas próprias pulsões infantis, soterradas no seu inconsciente. A criança real o faz retornar às duas crianças que existem nele. E essa criança recalcada pode ser reativada como decorrência das crianças que tem diante de si: ou vai encontrar o ideal, maravilhoso que imagina ter sido, ou, então, será confrontado com a criança recalcada e, então vai contra-transferir. Ou, ainda, vai esperar a criança real, que restaure nele a criança ideal” (Filloux, 2002:91).

Nessa ótica, o próprio professor estará numa situação de projeção identificadora e poderá viver, de modo difícil, esta situação. Há conflitos de identificação, contra-transferência e expectativas que vão, justamente, criar o sistema pedagógico.

Existe um “desejo de saber” bem constituído nos alunos e um “desejo de ensinar” bem constituído nos professores. Porém, o “desejo de ensinar” sempre é um desejo de ensinar a tais ou tais alunos, e não a todos e quaisquer. Aponta-nos Filloux (2002):

“No livro de Hameline existe um capítulo intitulado “A Intenção de Instruir” e ele demonstra que essa intenção é muito ambígua e que o desejo do instrutor pode ser, também, de que o aluno não aprenda, não saiba. Se, como hipótese, o aluno souber tudo o que sei, então não terei mais poder sobre ele! Talvez, por isso, alguns professores ficam tão aborrecidos quando os alunos começam a voar com as próprias asas” (Filloux,2002:92).

CONCLUSÃO

Pensar a educação à luz da psicanálise é fazer uma opção teórica, e esse diálogo supõe endossar os pressupostos da teoria psicanalítica. Portanto, considerar a existência do inconsciente, a teoria do recalque e da sexualidade, o complexo de Édipo e a Castração, é trabalhar com os conceitos fundamentais da teoria psicanalítica. Apontar para um trabalho psicopedagógico atravessado pela psicanálise, requer esclarecer que a psicanálise (apesar de ser inserida como uma teoria de estudo nas questões relativas a problemas afetivos da construção do conhecimento) não trata dos afetos, pois estes, afirmou Freud, não sofrem a ação do recalque. É o recalque que produz o inconsciente e isso só ocorre por exigência do simbólico. Requer também falar de sujeito, desejo, representação, transferência, contra-transferência, subjetividade, imaginário, simbólico, real, etc. Saber aliar a psicanálise à epistemologia genética, para tentar melhor compreender as vicissitudes que um sujeito sofre no processo de construção do conhecimento e o quão complicada é a relação professor-aluno. Não se trata de reduzir as duas teorias, uma a outra, mas considerá-las como duas epistememes que comportam uma grande compreensão do ser humano e podem auxiliar no entendimento e superação de suas dificuldades.

No cenário psicopedagógico, equacionar estes aspectos requer profundo conhecimento teórico, compromisso com uma concepção de sujeito e de aprendi-

zagem, e um trabalho pessoal que permita a distância necessária para o respeito à subjetividade alheia.

A constituição subjetiva e o desenvolvimento intelectual, talvez possam ser pensados numa dimensão dialética, onde a primeira constitutiva do sujeito analítico e a segunda constitutiva do sujeito epistêmico devam estar presentes para que a educação não se desvie tanto de seus propósitos, já que estamos, como nos diz Kupfer, ao se referir aos problemas de aprendizagem “(...)diante de um fenômeno multideterminado que ultrapassa essa causalidade bipolar cognitivo/afetivo” (1997). Este nos remete a questões que vão além das causas, pois independente das razões que levam um sujeito às dificuldades de aprendizagem, seus desdobramentos encontrarão eco no desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais.

Se os educadores estiverem mais atentos para a constituição subjetiva e a dimensão inconsciente da vida humana, realmente pode haver uma mudança em seus atos e uma maior coerência com seus princípios fundamentais.

Levar em conta o sujeito desejante é não só respeitar a eleição de um determinado ponto de vista, mas também, mesmo que se tenha que abordar um mesmo ponto de vista do conteúdo, que ainda haja espaço para questionamentos e colocações do próprio sujeito. Isso é propiciar a interlocução do sujeito com o texto e, só assim, sentindo que pode participar ativamente do processo de conhecimento, este sujeito se envolverá com a proposta do educador.

A educação supõe um sujeito que ensina e um sujeito que aprende. Na perspectiva analítica, *aprender é um ato de desejo*, resultado de um processo que não tem a ver com a vontade, pois embora o sujeito diga “eu quero”, ao mesmo tempo, não sabe porque não consegue.

Falar de desejo nos remete a sobredeterminação, inerente à própria condição humana, pois ao nascer o bebê se insere numa história que o precede e que determinará muito de sua condição psíquica, que por sua vez dependerá das relações inconscientes possíveis que o casal parental irá estabelecer com esse bebê.

Dentro do referencial analítico, Édipo e castração são eixos para ordenação dos lugares pai, mãe e filho, ordenação esta que permite a subjetividade.

Partindo-se do princípio que não se trata de acreditar num maturacionismo do sujeito, mas sim em sua constituição, refletir sobre as relações fundantes desta constituição, é condição para a busca da verdade do sujeito.

A evolução do processo de aprendizagem tem suas raízes na história que constitui a criança e aprender será o resultado de ter tido o referencial necessário e, simbolicamente, poder se afastar, negar, recusar, esquecer e, só então, re-significar a aprendizagem e poder dizê-la a partir da sua constituição subjetiva.

“Em suma, para a psicanálise, as vicissitudes nas aprendizagens são função dos acidentes simbólicos próprios da constituição de uma subjetividade” (Lajonquière, 1993).

Pensando a prática psicopedagógica nesta perspectiva, se a criança ao nascer se insere num mundo de linguagem, é a partir desta que o sujeito pode re-significar sua relação com o conhecimento.

Se a educação se ocupa de transmitir o saber sistematizado, a psicopedagogia se ocupa de investigar a relação do sujeito com o conhecimento.

As vicissitudes sofridas pela escola, aqui como metáfora de alunos e professores, em seu cotidiano, se iluminam sobremaneira sob a ótica da psicanálise. A dificuldade de aprendizagem, o erro, a indisciplina, enfim, o sofrimento, quer o sujeito tenha ou não consciência do que lhe sucede, na perspectiva analítica têm outro sentido, o sentido do sintoma.

Para a psicanálise o sintoma tem valor de linguagem e apresenta o sujeito. Analisar a dificuldade de aprendizagem como sintoma é não nos prendermos a este e abolirmos da nossa prática medidas ortopédicas que vão no sentido contrário ao que é da ordem singular, pois a ortopedia supõe comportamentos e respostas padronizadas.

Esse raciocínio aponta para uma possível imbricação entre psicanálise e educação, não como proposta de medida profilática, que possa dar garantias de um desenvolvimento saudável, mas como reconhecimento dos limites da atuação de professores e psicopedagogos, pois o sujeito é muito mais do que se mostra e se re-vela inclusive nos “erros”. O equívoco é, para a psicanálise, um ato de sucesso enquanto re-velador do sujeito do inconsciente.

Piaget e Freud se detiveram em epistemes diferentes, sem desconsiderar a existência de um outro eixo na vida humana. Citamos Macedo (1994) ao colocar serem suas intenções “prepararmo-nos para o dia em que estas duas abordagens (a do afeto e a da cognição) possam integrar-se em uma terceira, capaz, por negar aquelas, de reuni-las, por exclusão e inclusão, em um todo em que compareçam como partes distintas, mas integradas”.

Mais uma vez, não se trata de reduzir uma à outra, mas buscar “bases comuns entre o que está em jogo na constituição subjetiva e no desenvolvimento intelectual, cabendo às teorias da inteligência estudar os desdobramentos das funções intelectuais a partir dessas bases comuns” (Kupfer, 1997).

Para utilizarmos os referenciais da teoria psicanalítica e da psicologia genética para compreendermos os aspectos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem, é necessário discriminarmos o objeto de estudo de cada uma.

O objeto de estudo da Psicologia Genética é o desenvolvimento da inteligência. Como o ser humano conhece. O objeto de estudo da Psicanálise é o inconsciente, o sujeito e sua verdade. A psicanálise é uma ciência do particular. É uma prática ética que supõe a restituição do sujeito.

Nesta articulação interdisciplinar cabe distinguirmos: saber e conhecer. O saber é da ordem inconsciente, se refere ao sujeito do desejo e remete à trama desejante. O conhecer é da ordem cognitiva, refere-se ao sujeito do conhecimento e remete ao desenvolvimento da inteligência.

Voltando às relações entre psicanálise e educação, o que não se pode perder de vista é o que o sujeito do conhecimento é também o sujeito do desejo.

O desejo surge na falta. É o que impulsiona o sujeito a aprender. O desejo subjetivado só surge na vivência da Lei, no processo de castração. É importante sublinharmos que o desejo vai além da necessidade.

Se esta é a ordem do desejo, como articular este com o conhecimento? Lajonquière, em seu texto “Dos ‘erros’ e em especial daquele de renunciar à educação” (1997), tece uma crítica à psicologização da educação e resgata, sob a ótica da psicanálise, o lugar do educador. Em uma de suas palestras, ao falar sobre educação disse: “Educar é imprimir marcas”, podemos entender que esta função não é só do educador, mas antes dos pais. Diante disto, portanto, os pais também têm que ser escutados na clínica psicopedagógica, pois esta escuta é importante para entendermos a relação de conhecimento estabelecida por eles para a criança.

Acreditando que um sujeito subjetivado pode desejar o conhecimento e que, o desenvolvimento cognitivo (segundo Piaget) tem como seu grau máximo, formar indivíduos autônomos, mesmo trabalhando sob a ótica da psicanálise, podemos utilizar o referencial construtivista para ajudar a criança a dar conta de um real prejudicado.

No trabalho psicopedagógico o jogo e o desenho podem ser utilizados para auxiliarem na restituição do sentido do real, para que a criança possa simbolizá-lo. Criar uma demanda de busca do conhecimento pelo sujeito, é ajudá-lo a encontrar sentido no que vê, ouve, fala e lê.

A educação para a realidade proposta por Freud e retrabalhada por Millot (1992) e Queiroz (1999), entre outros, numa busca de contribuições da psicanálise para a educação, acaba reiteradamente propondo a apreensão do conhecimento analítico por parte do educador, onde o adulto com a apreensão deste conhecimento, e num trabalho pessoal, possa prescindir da necessidade de inibição do pensamento infantil como forma de controle, favorecer o desenvolvimento da autonomia e a formação de seres livres e responsáveis. A visão freudiana da constituição do sujeito psíquico favorece um olhar para o sujeito da aprendizagem a partir da complexidade dos fatores envolvidos. A relação de ensino aprendizagem é uma relação na qual está presente a intersubjetividade. É essa visão que permite ao educador compreender o processo de aprendizagem, e mais especificamente, as possíveis dificuldades de aprendizagem, a partir da estrutura psíquica, que é fruto do interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e da inteligência. As conseqüências dessa visão interferem nas condições de intervenção, sejam elas de natureza clínica ou institucional, pois o sujeito da aprendizagem deve surgir em primeiro plano.

Assim, ainda que Educar esteja junto com Governar e Psicanalisar, como as três profissões impossíveis, colocadas por Freud, e que a educação para a

realidade talvez seja o único trabalho profilático possível, todo aquele que trabalha com a criança não pode se eximir do seu lugar e da sua responsabilidade, pois, parafraseando Mannoni (1977): Ao escolhermos uma vida, escolhemos uma luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bossa, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Calligaris, C. **Hipótese sobre o fantasma**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____ **Três conselhos para a educação das crianças**. In: Calligaris, C. et al. *Educa-se uma criança?* 1ª edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 25 – 30.

Clastres, G. **A criança no adulto**. In: Miller, J. (Org.). *A criança no discurso analítico*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. p.45-51.

Cordié, A. **Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Falsetti, L.A.V. **A criança, sua doença e a mãe – um estudo sobre a função materna na constituição de sujeitos precocemente atingidos por doença ou deficiência**. São Paulo, 1990, 350p. (Tese de Doutorado no Instituto de Psicologia da USP).

Filloux, J.C. **Psicanálise e Educação**. 2ª edição, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2002.

Freud, S. Obras completas. **A sexualidade na etiologia das neuroses** (1898). Vol.III, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Sobre as teorias sexuais das crianças** (1908). Vol.IX, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância** (1910). Vol. XI, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **O Interesse Educacional da Psicanálise** (1913). Vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** (1914a). Vol.XIII, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **Sobre o narcisismo: uma introdução** (1914b). Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **A sexualidade Infantil** (1915a). Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Repressão** (1915b) Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **Os instintos e suas vicissitudes** (1915c). Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago Editora,1995.

_____ Obras completas. **A dinâmica da transferência** (1916-17). Vol. XII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Além do princípio do prazer** (1920). Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Identificação** (1921). Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Organização genital infantil** (1923). Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **Dissolução do complexo de Édipo** (1924). Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **O futuro de uma ilusão** (1929-30a). Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

_____ Obras completas. **O mal-estar na civilização** (1929-30b). Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

Garcia-Roza, L. A. **Freud e o Inconsciente**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____ **Introdução à Metapsicologia Freudiana**. 5ª edição. Vol. 3, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Goulart, I.B. **Psicologia da Educação**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

Jerusalinsky, A. **A educação é terapêutica?** In: Jerusalinsky, A. et al. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. 1ª edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p.161-168.

Kupfer, M^a. C. M. **Freud e a Educação, o mestre do impossível**, 3ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

_____ **Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão**. 1ª edição. Revista *Idéias*, nº28. Publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: FDE, 1997, p.34-46.

_____ **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação**. 1ª edição. São Paulo: Escuta, 2000.

Lacan, J. **As formações do Inconsciente**. 3ª edição. Transcrição de J. B. Pontallis. Buenos Aires: Nova Visão, 1976.

_____ (1972-73). **O Seminário – livro 20: mais ainda**. Texto estabelecido por Jacques-Allain Miller; Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

Lajonquière. L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____ **Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação**. Notas de psicanálise e educação. *Estilos da clínica*. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 1997. p.36-44.

_____ **Infância e ilusão (psico) pedagógica**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

Laplanche, J. **Vida e morte em Psicanálise**. 2ª edição. Buenos Aires: Nova Visão, 1973.

Macedo, L. **Ensaio Construtivistas**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Mannoni, M. **Educação Impossível**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

Mery, J. **Pedagogia curativa escolar e Psicanálise**, 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Millot, C. **Freud Antipedagogo**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

Mrech, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. 3ª edição, São Paulo: Pioneira, 2003.

Nasio, J. D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da Psicanálise**. 15ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____ **Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo**, domingo 20 de agosto de 2000.

Pereira, Mª R. **A transferência na relação ensinante**. In: Jerusalinsdy, A et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 1ª Edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 207-216.

Petri, R. **O lugar do profissional no tratamento institucional da criança psicótica; analista ou educador?** São Paulo, 2000, 150p. (Dissertação de mestrado no Instituto de Psicologia da USP).

Queiroz, A. **Freud e a Educação para a Realidade.** In: Cadernos de Pesquisa – Nufihe. 1ª edição. Publicação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Vol.3. Salvador, 1999. p.96-102.

Rappaport, C.R.; Fiori, W. e Davis, C. **Psicologia do Desenvolvimento.** 2ª edição. São Paulo: EDU, 1981.

Rubinstein, E. R. **O Estilo de Aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer.** 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Souza, N. S. A. **Psicose, um estudo laciano.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Campos, 1991.

Winnicott. D.T. **O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil.** In: o brincar e a realidade. 2ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. p.64-69.