

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SIMONE KUBRIC

**O infantil
além dos princípios (psico)pedagógicos**

conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação

**São Paulo
2007**

SIMONE KUBRIC

O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos

conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière**

**São Paulo
2007**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

37.046
K95;

Kubric, Simone

O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos: conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação / Simone Kubric ; orientação Leandro de Lajonquière. - - São Paulo, SP: s.n., 2007.

124 p.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1.- Psicanálise - Educação 2.- Psicologia da Educação 3.-
Pedagogia I.- Lajonquière, Leandro de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Simone Kubric

**O infantil
além dos princípios
(psico)pedagógicos**

conceitos da psicanálise
para uma reflexão sobre
a educação

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière**

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Clarice e Deo, que sempre me incentivaram a ler e a estudar de forma responsável e comprometida, e sempre apoiaram todas as minhas decisões acadêmicas e profissionais, com tanto amor e carinho.

À minha irmã e querida amiga, Suzana, com quem compartilho todas as alegrias e angústias desde que eu me lembro das coisas, e que sempre me encorajou a persistir em meus interesses.

Ao meu marido, André, que há tanto tempo acredita na minha capacidade, agüenta minha ansiedade, ameniza minhas inquietudes e me ajuda a olhar adiante com confiança.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, que desde a graduação instiga minha reflexão sobre a educação, que me apresentou à psicanálise e que tem apoiado com dedicação o meu percurso acadêmico.

À Profa. Dra. Ana Maria Loffredo e ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelas contribuições fundamentais feitas no exame de qualificação.

À Valéria Ferranti, Lilian Ana Petillo Faversani e Douglas Emiliano Batista, preciosos interlocutores e companheiros na pós-graduação.

À Ana Maria Guimarães Ferraretto, que escuta com paciência e sensatez meus percalços e me leva a pensar sobre as vicissitudes de minhas escolhas.

À Miriam Gabbai, que me deu a importante oportunidade de conciliar a carreira profissional com a dedicação à pesquisa acadêmica.

Ao Nelson de Oliveira, que com muita gentileza fez a última leitura de meu texto.

A todos os familiares, amigos, colegas e professores que participaram, em algum momento, da história deste trabalho.

RESUMO

Kubric, Simone. *O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos: conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação*. São Paulo, FEUSP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

A presente dissertação inscreve-se no campo das conexões entre a psicanálise e a educação e tem como objetivo problematizar o voto pedagógico de prever, controlar e justificar o que (não) se passa entre adultos e crianças. Para tanto, buscamos na obra de Freud uma rede de conceitos capaz de circunscrever aquilo que insiste irredutivelmente no psiquismo e que resiste às investidas ortopédicas que almejam obter supostos indivíduos “vencedores, felizes e saudáveis”, “plenamente desenvolvidos”. Dentre as noções da psicanálise que se arriscam a nomear *isso* que é inominável, elegemos o *infantil* como fio condutor de nosso trabalho. Este conceito funciona como um operador que nos guia através de uma investigação a respeito dos (des)encontros que acontecem em uma situação educativa, instigando também uma reflexão crítica a respeito das pretensões (psico)pedagógicas de eliminar qualquer inadequação ou desajuste. Na teoria psicanalítica, o *infantil* relaciona-se com a sexualidade, com o desejo e com a neurose, além de outras noções fundamentais introduzidas por Freud. Trata-se de um “resto” não simbolizado resultante de uma situação traumática na qual o *infans* experimenta um ameaçador excesso de energia pulsional, com o qual seu psiquismo ainda em formação não é capaz de lidar sem a intervenção de um outro, a mãe. São os traços mnêmicos desse desamparo que permanecem ativos no inconsciente, causando efeitos *além do princípio do prazer*. Nesse sentido, o que a epistemologia psicanalítica pode provocar é um questionamento das ilusões que, alimentadas por *princípios (psico)pedagógicos*, aspiram à supressão total dos conflitos próprios de uma *ex-istência* marcada pela insistência do *infantil*. Por outro lado, a psicanálise permite que compreendamos certas transformações significantes que a linguagem pode operar no *sujeito do desejo, inconsciente, sexual e infantil*, esclarecendo os efeitos que as palavras endereçadas por um adulto a uma criança podem ter, ainda que estes sejam sempre impassíveis de serem antecipados pelos planejamentos pedagógicos.

Palavras-chave: educação, psicanálise, infantil, pulsão, linguagem, pedagogia, psicologia, desenvolvimento.

ABSTRACT

Kubric, Simone. *The infantile beyond (psycho)pedagogical basis: psychoanalytical concepts for a reflection about education*. São Paulo, FEUSP, 2007.
(Master's Dissertation).

This work belongs to the field of possible connections between psychoanalysis and education. It focuses the pedagogical determination to predict, control and justify whatever happens between adults and children. Based on the concepts provided by Freud's legacy, we try to circumscribe the most irreducible thing that insist in the unconscious and that resists the orthopedic actions which aim to obtain "happy, wealthy winners" and "fully developed individuals". With this purpose, we have chosen to work with the psychoanalytical concept of *infantile*. This notion guides us through an investigation about the misunderstandings that take place in an educational situation. It also rouses a relevant discussion about the (psycho)pedagogical intentions to eliminate all possible crisis and inconsistencies. In psychoanalysis, the *infantile* is related to the concepts of sexuality, desire, neurosis, and other key notions presented by Freud. It is a no symbolized remaining that came from a traumatic situation in which the *infans* experience an excessive and threatening amount of energy that his psyche (still in constitution) can not deal without the intervention of an other (the mother). These memory traces of helplessness prevail actively in the unconscious, causing effects beyond the principle of pleasure. This way, the psychoanalytical epistemology can provoke the questioning of the illusions that, inspired by (psycho)pedagogical basis, wishes to get rid of all *infantile* conflicts. On the other hand, psychoanalysis allows us to understand certain transformations that the language can operate on the subject. Psychoanalysis also clarifies the effects that the words addressed by an adult to a child can have, even though these effects can never be foreseen by pedagogical planning.

Key-words: education, psychoanalysis, infantile, drive, language, pedagogy, psychology, development.

SUMÁRIO

Introdução.....	15
1. Sobre aquilo que não passa: o infantil na perspectiva da psicanálise...21	
1.1. O infantil e a sexualidade.....	24
1.2. O infantil e a neurose.....	28
1.3. O infantil e o trauma.....	35
2. Sobre aquilo que não se passa entre adultos e crianças.....43	
2.1. O infantil e a castração	46
2.2. O infantil anima e desanima o adulto a educar.....	52
3. O voto (psico)pedagógico de controlar o infantil.....59	
3.1. Por uma visão crítica sobre as relações entre a psicologia e a pedagogia.....	61
3.2. O engodo do desenvolvimento	69
4. Narcisismo e educação	83
4.1. Apontamentos psicanalíticos acerca dos ideais.....	85
4.2. O caráter não natural da formação do ego.....	89
5. Do infantil à linguagem.....	97
5.1. Os representantes da pulsão	99
5.2. Educação: um tempo para dar tempo à palavra.....	106
Considerações finais.....	115
Referências.....	117

INTRODUÇÃO

“Educação é aquilo que se passa entre adultos e crianças”, costuma dizer com liberdade Lajonquière em suas aulas e seminários. Definição genérica demais, poderiam objetar alguns teóricos do assunto, como muitos pedagogos que insistem em precisar o significado absoluto do termo como se a chave para os dilemas atuais sobre aquilo que acontece nos lares, nas escolas, nos consultórios e em tantas outras instituições residisse no enfrentamento da polissemia. Para nós o sentido das palavras também é importante, mas sabemos que nenhuma delas é capaz de explicitar tudo, ou seja, de revelar a verdade. Assim, a sentença proferida por Lajonquière tem nos intrigado há bastante tempo, muito mais por aquilo que não diz e não pode dizer, do que pela possibilidade de nos oferecer uma resposta apaziguante. Deste modo, tomamos essa sentença como uma provocação epistêmica, isto é, não como um enigma a ser decifrado, mas como algo a ser virado do avesso.

Nosso interesse pela psicanálise – que se circunscreve nos meandros do trabalho acadêmico desde a época da graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – bem como nossas incursões pelo universo escolar como professora de Educação Infantil nos levaram a compartilhar a crença de que a educação é uma prática cuja fundamentação teórica é *impossível*. Isso não significa que não possamos refletir sobre as vicissitudes envolvidas no acontecimento de uma educação, inspirados por determinada tradição de pensamento. O que é impossível é, a partir de certos pressupostos científicos, prever, controlar e justificar aquilo que *se passa* entre adultos e crianças em uma experiência educativa. E isso, no duplo sentido da expressão: tanto não podemos prever aquilo que *se transmite* entre adultos e crianças, quanto não podemos controlar aquilo que *acontece* entre os mais velhos e os mais novos. Resta-nos, então, ir pelo lado oposto, ou seja, investigar aquilo que *não* passa e aquilo que *não* se passa.

Para realizar uma investigação como essa, o que a psicanálise nos propicia – para além das possibilidades da clínica – é uma rede de conceitos a partir dos quais podemos nos aproximar do insondável, ou seja, daquilo que foge a qualquer intenção programática. Dentre as noções psicanalíticas que se arriscam a nomear *isso* que é

inominável, elegemos o *infantil* como fio condutor de nosso trabalho. Utilizado inicialmente por Freud para caracterizar a sexualidade, o desejo e a neurose, o *infantil* tornou-se um conceito que se refere ao conteúdo mais insistente, mais resistente e menos apreensível do inconsciente. Seu sentido é portanto, bastante diferente da acepção que o mesmo termo tem no senso comum, na pedagogia e nas correntes da psicologia que se debruçam sobre as supostas características das crianças.

Juntamente com outras noções cruciais da psicanálise com as quais se conecta, o *infantil* nos auxilia a refletir – como um operador conceitual – sobre as vicissitudes às quais uma experiência educacional está sujeita, sem que alimentemos a esperança de obter uma solução final para os impasses pedagógicos do dia-a-dia. Sendo assim, nosso trabalho está em conformidade com a trilha proposta por Lajonquière (1999, p.17) em seu livro *Infância e ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação*:

Dessa vez, não se trata de explorar psicanaliticamente temas pedagógicos consagrados ou aspectos implicados na educação, mas indagar as condições de possibilidade da própria educação, enquanto efeito de uma filiação simbólica, e, portanto, aquilo que passa a estar em questão é a mesmíssima legalidade do ideário pedagógico, no contexto do qual pensa-se e atualiza-se uma pretensão educativa.

Cabe esclarecer que entre *educação* e *pedagogia* há uma importante diferença. Quando dizemos educação, estamos nos referindo a uma infinidade de práticas discursivas que se dão entre adultos e crianças, não necessariamente formais e não necessariamente sistematizadas. Isso significa que, ao problematizar questões relativas à educação, focalizamos “os efeitos subjetivantes ou formativos derivados para a criança de sua relação com os adultos” (Lajonquière, 2002, p. 124). Por outro lado, quando falamos de pedagogia, referimo-nos àquilo que se constitui como um campo específico de conhecimentos que versam sobre a educação de maneira metódica, com a finalidade de propor um sistema coerente de idéias que possam orientar e definir a prática profissional junto a crianças, em determinadas instituições da sociedade. Ou seja, a pedagogia configura-se como um “conjunto dos saberes positivos sobre uma suposta adequação sobre os meios e os fins da educação” (Idem).

Tais saberes pedagógicos são veiculados por um discurso, isto é, por uma série de enunciados sobre como deve ser a educação, de acordo com os objetivos circunstanciais atrelados às necessidades de uma sociedade, em determinado momento. O que este trabalho aborda é o discurso pedagógico que se consolidou como hegemônico ao longo do século XX, o qual tem como uma das principais metas a promoção de um suposto desenvolvimento de capacidades maturacionais, com a finalidade de produzir indivíduos “vencedores, felizes e saudáveis”. Na medida em que este discurso é alimentado por pressupostos pretensamente científicos advindos da psicologia, ele pode ser chamado de *(psico)pedagógico*, conforme propõe Lajonquière (1999).

É importante observar que utilizamos, ao longo de nossa exposição, a palavra *psicologia* sempre no singular. Por isso, é válido esclarecer desde já que tal opção vocabular está motivada pelo fato de que aquilo que nos interessa é a unidade ideológica que pode ser identificada no diverso leque de pesquisas do campo da psicologia, e não a contribuição específica de determinada linha teórica às questões pedagógicas. Além disso, a constatação dessa unidade ideológica leva justamente ao questionamento da própria pretensão científica assumida pela psicologia, a qual supostamente poderia legitimar as diretrizes decorrentes de sua aplicação à pedagogia.

O que também não deixamos de explicitar ao longo de nosso texto é a razão pela qual empregamos os termos genéricos *adulto* e *criança*. Podemos adiantar neste momento que, apesar de estarmos cientes de que estas categorias qualificaram diferentes tipos sociais ao longo da história da humanidade, nossa intenção não é focalizar as características dessas entidades abstratas em determinada época ou cultura, mas tratar de um certo conflito, ou melhor, de um certo desencontro que costuma acontecer quando pessoas mais velhas convivem com outras um tanto mais novas.

Quanto ao trabalho com os conceitos da psicanálise, procuramos preponderantemente nos remeter à obra de Freud. No entanto, frente ao percurso nada linear realizado pelo pai da psicanálise em sua elaboração teórica, e

considerando a densidade e a multiplicidade de noções contidas em seus textos, foi preciso recorrer ao auxílio de outros autores que se debruçaram minuciosamente na obra do mestre. O imprescindível “retorno à Freud” feito por Lacan também nos orientou através dos comentários de psicanalistas que se dedicaram a discutir e a transmitir seus ensinamentos, bem como por meio da leitura direta de fragmentos de seus seminários e escritos.

Durante a elaboração desta dissertação, procuramos ter todo o cuidado possível para localizar no conjunto da obra de Freud os conceitos que apresentamos. Além disso, tivemos a preocupação de fazer considerações sobre eventuais variações nas traduções dos termos psicanalíticos, e também de indicar as fontes das interpretações teóricas das quais nos apropriamos. Nesse sentido, acompanhou-nos sempre as seguintes palavras de Liliane Zolty (inseridas na apresentação de um livro de J.D. Nasio, 1989, p.11):

Sabemos como, desde a obra de Freud, os conceitos psicanalíticos têm resistido às definições demasiadamente estritas e têm sido carregados de significações múltiplas e até contraditórias. Como então encontrar para cada um desses conceitos sua significação exata? O desenvolvimento da psicanálise, a diversidade das correntes teóricas e a vulgarização do vocabulário psicanalítico tornaram impossível a determinação de um sentido unívoco para cada conceito. Conforme as palavras que o exprimem, a perspectiva que o situa e o artifício de sua exposição, o conceito muda e se diversifica. O sentido conceitual é sempre determinado pela articulação do conceito com o conjunto da trama teórica, pela exigência da prática, pelas palavras que o enunciam, e até pelo lugar que o referido conceito ocupa, numa determinada época, na linguagem da comunidade dos psicanalistas. Por isso, um conceito psicanalítico recebe tantos sentidos quantas são suas pertencas a contextos diferentes; essa é a razão de podermos afirmar que, em psicanálise, toda significação conceitual é, definitivamente, uma significação contextual.

Nosso primeiro capítulo é dedicado à tentativa de circunscrição do sentido de *infantil* na obra de Freud, com a finalidade de demonstrar por qual razão entendemos que esse conceito se refere àquilo que *não passa*, isto é, àquilo que nunca se esgota no psiquismo. Como Freud não chega a apresentar uma definição unívoca e precisa do termo – conforme o que acontece com muitos outros vocábulos psicanalíticos – foi preciso percorrer noções relacionadas ao *infantil*, como *sexualidade*, *pulsão*, *desejo*, *recalque*, *neurose*, *compulsão à repetição*, *situação traumática*, *angústia*, entre outras.

O segundo capítulo investiga a forma pela qual o *infantil* se articula com o que *não se passa* entre adultos e crianças. O exame teórico das relações entre o conceito de *infantil* e o de *castração* ajuda-nos a compreender que toda experiência educativa está marcada estruturalmente por um certo mal-estar e por uma certa ambivalência.

Sem poder sustentar a tensão que é inerente à educação, os pedagogos atuais buscam inspiração nos conhecimentos científicos da psicologia e alimentam a ilusão de poder esquadriñar tudo o que acontece na educação. Este é o tema do terceiro capítulo, no qual problematizamos a adoção de pressupostos desenvolvimentistas pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico. O que constatamos é que a influência da chamada psicologia científica e dos paradigmas do desenvolvimento carrega relevantes aspectos ideológicos e que “sem querer querendo” os pedagogos acabam travando uma verdadeira batalha contra o *infantil* (como muito bem já apontou Márcia Neder Bacha em seus escritos – 2000 e 2002).

No entanto, fundamentação alguma é capaz de solucionar os conflitos da educação e o mal-estar dos educadores. Acertar na mosca, isto é, realizar intervenções precisamente adequadas junto às crianças é *impossível*, como já dizia Freud. Mais ainda, o *infantil* – cujos efeitos se manifestam como compulsão à repetição, *além do princípio do prazer* – opõe resistência ao domínio dos pretensiosos *princípios (psico)pedagógicos*, frustrando audaciosas tentativas de se empreender uma educação ideal. E o que analisamos no quarto capítulo é justamente que todo ideal educativo está animado pela busca de uma satisfação narcísica.

Mas, se por um lado o narcisismo do adulto pode dar margem à uma demanda educativa perversa, na qual a criança não pode não corresponder aos comandos de seu mestre na exata medida, por outro lado, sem uma quota de investimento narcísico vinda do outro um *infans* jamais pode vir a ocupar uma posição discursiva no mundo dos adultos. Com o objetivo de explicitar tais considerações psicanalíticas, debruçamo-nos especialmente no artigo *Sobre o narcisismo, uma introdução*, publicado por Freud em 1914. Nesse estudo, percebemos que apesar do investimento narcísico dos adultos em direção a uma criança ter uma vertente imaginária, movida pela busca de uma ilusória completude, este tipo de investimento

também é capaz de propiciar uma intervenção de caráter simbólico, isto é, de linguagem, a qual pode oferecer condições (significantes) para que um sujeito do desejo venha a se constituir.

A partir da compreensão do narcisismo e das vicissitudes libidinais envolvidas na formação do ego, constatamos que as palavras podem se *grudar* no psiquismo de um *infans*, fazendo com que a pulsão seja detida em sua meta de obter uma satisfação sexual absoluta e a qualquer custo. Assim, no quinto capítulo, discorreremos sobre a incidência que a linguagem pode ter em relação aos efeitos produzidos pela insistência do *infantil*. Isso nos leva a pensar que, apesar da impossibilidade que marca a profissão do educador, aquilo que se passa – que se transmite – no tempo de uma educação, à maneira de um contágio, é a palavra.

PRIMEIRO CAPÍTULO

SOBRE AQUILO QUE NÃO PASSA: O INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

1. Sobre aquilo que não passa: o infantil na perspectiva da psicanálise

Iniciaremos aqui nosso percurso pelo avesso das interrogações que costumam predominar entre as preocupações da pedagogia. Em vez de nos debruçarmos sobre os supostos avanços que uma criança pode conquistar ao longo de um processo de educação, iremos nos deter naquilo que não passa, ou melhor, que não se ultrapassa, a despeito de qualquer intervenção pedagógica. O que pretendemos é analisar um aspecto do psiquismo que, sem deixar de sofrer certas vicissitude com a passagem do tempo, jamais é superado. Curiosamente, este algo foi batizado por Freud de *infantil*.

Vale a pena mencionar que nosso interesse epistêmico por aquilo que a psicanálise entende por infantil não começou exatamente dessa forma. A verdade é que nos deparamos com este tema justamente ao tentarmos compreender, a partir da obra de Freud e de seus comentadores, o que é que se passa com as crianças no processo de uma educação. Foi somente após muitas aulas e muitas leituras que percebemos que quando se fala de infantil na psicanálise, na maioria das vezes não se está falando de crianças. Constatamos também que o conceito de infantil não surgiu de uma preocupação de Freud com as características dos pequenos e que seu sentido não se restringe às questões que concernem aquilo que se configurou, em meio a muitas controvérsias, como a clínica com crianças. Com isso em mente, nos debruçamos em diversos textos que já havíamos lido e também em novas leituras com a finalidade específica de entender o que é que há por trás desta noção *sui generis*, para a qual convergem tantas outras questões cruciais da invenção freudiana.

No desafio de compreender o infantil, nos deparamos com o fato de que, como em muitos casos, este conceito não possui uma definição explícita e unívoca na letra de Freud. Ao longo da obra do pai da psicanálise, o infantil aparece ligado à noção de sexualidade, de neurose, de desejo, de trauma, entre outras, sem que haja um artigo especificamente dedicado a precisar o seu significado. No entanto, consideramos que há uma constante, que há uma chave conceitual com a qual podemos nos arriscar a circunscrever o infantil: ao nosso ver, desde os primeiros escritos psicanalíticos o infantil esteve atrelado à questão da satisfação pulsional, ou melhor, à problemática da

impossibilidade de uma satisfação total, sem restos. Para demonstrar este entendimento percorreremos, ao longo deste capítulo, textos como: *A interpretação dos sonhos* (1900), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (1909), *Recordar, repetir e elaborar* (1914), *Os instintos e suas vicissitudes* (1915a), *História de uma neurose infantil* (1918), *Além do princípio do prazer* (1920), *Inibições, sintomas, e ansiedade* (1926), entre outros.

1.1. O infantil e a sexualidade

A compreensão psicanalítica daquilo que se configura como sendo a sexualidade contribui decisivamente para que se distinga o infantil de um atributo específico das crianças, a começar pelo fato de que quando Freud se dedicou a investigar as questões sexuais, logo no início da psicanálise, suas preocupações eram os sintomas de seus pacientes *adultos*. Aliás, Freud praticamente não atendeu crianças, a não ser o pequeno Hans, cuja maior parte do tempo analisou por intermédio do pai do garoto.

Mesmo nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), recorrentemente mencionados como sendo a pedra fundamental sobre a sexualidade infantil, é muito claro o propósito do autor de discutir o caráter das práticas sexuais dos adultos. Consideramos que a problemática central desta obra é o conceito de pulsão¹, que é apresentado a partir da discussão acerca do que poderia ser considerado patológico ou não quanto à sexualidade. Por exemplo, em *As aberrações sexuais*, o primeiro dos ensaios, Freud discorre sobre as perversões, isto é, casos em que a pulsão sexual teria seu objeto ou seu alvo desviados daquilo que era visto como normal – ou seja, a atração pelo sexo oposto e a união dos genitais no coito. Neste texto, o objeto sexual é definido

¹ É importante notar que as *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, seguindo o padrão adotado pela tradução inglesa da obra freudiana, não utilizam o termo pulsão, mas instinto. Nesta dissertação optamos pelo termo *pulsão*, o que também tem sido feito nas novas traduções (coordenadas por Luiz Alberto Hanns) que a Imago Editora vem publicando a partir dos textos originais em alemão. Esta opção está, de certa forma, relacionada à discussão presente nos *Três ensaios*, na medida em que Freud nos mostra que tanto o *objeto* quanto o *alvo* da pulsão não estão predeterminados segundo uma lei biológica, ou seja, por uma ordem que poderia ser considerada instintual. Além disso, de acordo com Garcia-Roza (1995, p. 84), a distinção entre pulsão e instinto deve ser mantida, pois “seja qual for a concepção de instinto em questão, ele sempre implica um padrão estável de comportamento, faz apelo a esquemas inatos e tem uma finalidade adaptativa, características ausentes no conceito freudiano de pulsão”.

como “a pessoa de quem provém a atração sexual” e o alvo é apresentado como “a ação para a qual a pulsão impele” (FREUD, 1905, p. 13).

Como vemos, as investigações sobre a sexualidade estão impreterivelmente relacionadas com o conceito de pulsão, mas isso não significa que os *Três ensaios* constituem o primeiro momento em que aparecem referências sobre o aspecto pulsional na obra de Freud. No *Projeto para uma psicologia científica*, de 1895, a energia pulsional já é apresentada como sendo a mola do mecanismo psíquico. Porém, é de fato em 1905 que Freud define a pulsão como “um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico” (p. 46), ou, em outras palavras, um conceito limite entre o psíquico e o somático.

Voltando ao primeiro dos três ensaios, o que encontramos essencialmente nesse trabalho é um relato reflexivo sobre os desvios quanto ao objeto e quanto ao alvo² da sexualidade, a partir do qual Freud reforça a tese de que os desvios da pulsão não são exclusividade dos casos patológicos, conforme já havia observado na experiência clínica com os neuróticos, isto é, “pessoas que ao menos se aproximam do normal” (p. 41):

Em nenhuma pessoa sadia falta algum acréscimo ao alvo sexual normal que se possa chamar de perverso, e essa universalidade basta, por si só, para mostrar quão imprópria é a utilização reprobatória da palavra perversão. Justamente no campo da vida sexual é que se tropeça com dificuldades peculiares e realmente insolúveis, no momento, quando se quer traçar uma fronteira nítida entre o que é mera variação dentro da amplitude do fisiológico e o que constitui sintomas patológicos (p. 39).

Freud conclui que a perversão manifesta-se nos neuróticos como parte da vida sexual normal e que um caso somente deve ser considerado como patológico quando a perversão suplanta e substitui a sexualidade “normal” em todas as circunstâncias, ou seja, quando há na perversão características de exclusividade e fixação. Passa a supor, então, que a disposição à perversão é algo próprio às pulsões. Sendo assim, pondera que é importante poder investigá-la desde os primórdios, ou seja, suas manifestações nos primeiros anos de vida e na juventude. E é por essa razão que escreve tanto o segundo quanto o terceiro dos ensaios, respectivamente intitulados de *A sexualidade infantil* e *As transformações da puberdade*. Este propósito fica evidente, por exemplo, no *Resumo* (p. 108) que fecha a obra:

² Desvios quanto ao alvo significam diferentes caminhos que conduzem à mesma finalidade e não diferentes finalidades. O alvo é sempre a obtenção da satisfação.

Diante da ampla disseminação das tendências perversas [nos adultos neuróticos], agora reconhecidas [o que foi feito no primeiro dos ensaios], fomos impelidos ao ponto de vista de que a disposição para as perversões é a disposição originária universal da pulsão humana, e de que a partir dela, em consequência de modificações orgânicas e inibições psíquicas no decorrer da maturação, desenvolve-se o comportamento sexual normal. Alimentamos a esperança de poder apontar na infância essa disposição originária.

É dessa maneira que a disposição à perversão, presente na sexualidade dos neuróticos, passa a ser identificada com a sexualidade infantil. Isso porque desde os primeiros anos de vida haveria uma disposição ao desvio do objeto e do modo de satisfação sexual³.

Outra nuance importante da pulsão que aparece nos *Três ensaios* é o fato de que sua fonte também varia. Freud considera que a pulsão tem sempre uma origem endógena, sendo que a excitação poderia advir de diferentes órgãos considerados como zonas erógenas, isto é, regiões do corpo que “mostram uma intensificação especial de um tipo de estimulabilidade que, em certo grau, é próprio de toda a superfície cutânea” (p. 39). A pulsão sexual mostra-se, assim, decomponível em pulsões parciais, de acordo com a zona erógena de onde provém a excitação.

Dez anos depois, em um dos *Artigos de metapsicologia*⁴, Freud delineia com mais precisão quatro componentes da pulsão, ou seja, a *pressão*, a *finalidade* (ou o *alvo*⁵), o *objeto* e a *fonte*. Desta vez, as definições de objeto e alvo aparecem da seguinte maneira: “O objeto de uma pulsão é a coisa em relação a qual ou através da qual a pulsão é capaz de atingir seu alvo” e “O alvo de uma pulsão é sempre a satisfação, que só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte da pulsão” (1915a, p. 128)⁶.

Postos estes esclarecimentos a respeito do caráter da pulsão, podemos dizer que há algo na sexualidade desde a infância que permanece no adulto neurótico. E este algo é a busca pela satisfação: uma busca sempre errante, que pode partir de diferentes fontes

³ A disposição à perversão fortalece a concepção de que a pulsão não tem as mesmas características do instinto estudado pela biologia e pressuposto por algumas correntes da psicologia, uma vez que o objeto através do qual a satisfação de um instinto é obtida e a maneira pela qual esta satisfação é alcançada estariam sempre pré-determinados.

⁴ Intitulado *Os instintos e suas vicissitudes* ou, como prefere a tradução mais atual da obra de Freud em português, *Pulsões e suas vicissitudes*; ou ainda, como traduz Garcia-Roza (1995): *Pulsão e destinos de pulsões*.

⁵ O termo alvo é mais fiel ao alemão *ziel* e por esta razão tem sido utilizado nas traduções mais recentes da obra freudiana.

⁶ Tradução adaptada, trocando o termo instinto por pulsão e finalidade por alvo.

pulsionais, que pode ser atingida de diferentes maneiras e, sobretudo, que não tem um objeto definido. Mais ainda, trata-se de uma satisfação que nunca é plena e que não é alcançada a não ser parcialmente.

O aspecto da impossibilidade da satisfação absoluta fica bem claro ao longo do artigo metapsicológico de 1915, no qual Freud declara que a pulsão “jamais atua como uma força que imprime um impacto momentâneo, mas como um impacto constante” (1915a, p. 124) e que a satisfação da pulsão “só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte da pulsão” (p. 128)⁷. Isto é, se a força da pulsão é constante e se sua fonte é endógena, não haveria como eliminar de forma completa sua estimulação, a não ser com a aniquilação do organismo, ou seja, com a morte. Por isso, a satisfação nunca pode ser total, sendo sempre parcial.

Enfim, o que todas essas considerações nos levam a concluir é que, em uma perspectiva psicanalítica, não devemos perguntar “o que é a sexualidade infantil?”, mas “o que há de infantil na sexualidade?”. Isso significa que aquilo que há de mais relevante no tocante ao sexual é o caráter errático da pulsão, a multiplicidade de suas fontes, a indefinição a priori de seu objeto e a impossibilidade da satisfação plena. É o que Garcia-Roza (1995, p. 32-33) sintetiza da seguinte forma:

Nos *Três ensaios*, e sobretudo a partir de *Para introduzir o narcisismo* (1914), ‘sexualidade infantil’ deixa de ser um termo descritivo, empregado para designar comportamentos sexuais na infância, comportamentos imaturos e parciais, e passa a ser empregado como um conceito explicativo designando a natureza da sexualidade humana. A sexualidade infantil deixa de ser um fenômeno exclusivo da infância, oposto à sexualidade adulta, madura e completa, e passa a ser a característica definidora da sexualidade humana, seja ela a de um adulto ou a de uma criança: o fato de a sexualidade humana ser sempre parcial, não plena, e marcada pela incompletude.

Este era o ponto em que gostaríamos de chegar quanto à sexualidade. Como mencionamos anteriormente, Freud também relaciona o infantil à *neurose*, o que pretendemos examinar a seguir, juntamente com o significado psicanalítico de *desejo sexual infantil e recalçado*.

⁷ Traduções adaptadas, trocando o termo instinto por pulsão.

1.2. O infantil e a neurose

De acordo com o que expusemos até aqui, em suas investigações teórico-clínicas, Freud chega à conclusão de que a sintomatologia do adulto está relacionada com as impressões sexuais da infância, uma vez que “boa parte dos desvios da vida sexual normal posteriormente observados tanto nos neuróticos quanto nos perversos é estabelecida, desde o começo, pelas impressões do período infantil [...]” (1905, p. 120). Esta tese, presente nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, já vinha sendo desenvolvida desde *A interpretação dos sonhos*, cuja publicação marca a fundação da psicanálise. É, por exemplo, no importante capítulo VII desta obra que lemos o seguinte (1900, p. 631):

A teoria das psiconeuroses afirma como fato indiscutível e invariável que somente as moções de desejos sexuais procedentes da infância, que sofreram recalçamento (isto é, uma transformação do afeto) durante o período de desenvolvimento infantil, são passíveis de ser revividas em períodos posteriores do desenvolvimento [...] e desse modo, estão aptas a suprir a força impulsora para a formação de toda a sorte de sintomas neuróticos.

As impressões do período infantil – ou as moções capazes de suprir a força impulsora para a formação da neurose – estão relacionadas a um desejo sexual que se constitui como resultado de uma suposta primeira experiência de satisfação pulsional total, a qual o pequeno bebê passa a ansiar por repetir na exata medida (mesmo que de forma alucinatória). De acordo com as palavras de Freud (1900, p. 595):

Um componente essencial desta experiência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que a necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará catexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção desta espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo [...].

O paradigma da primeira experiência de satisfação, a partir da qual surge o desejo, é a amamentação, ou primeira situação de alimentação do bebê. Para a psicanálise, a “cria humana” vem ao mundo somente como “meia libra de carne” (como dizia Lacan), na qual é “injetada” uma parcela de libido materna, ou seja, uma quota de energia pulsional, que tem um caráter sexual. Sendo assim, a partir do nascimento, o organismo (ainda desorganizado) do bebê é invadido por excitações as quais ele não é capaz de

controlar. O desconforto radical leva ao choro. E quando a mãe⁸ atende pela primeira vez aos seus gritos e lágrimas com o seio (ou mesmo com uma mamadeira), acaba propiciando, para além da nutrição, uma primeira experiência de apaziguamento da tensão, e, portanto, uma primeira experiência de prazer. Esta vivência circunscreve regiões do corpo do bebê, como a boca, através das quais a satisfação pode ser obtida, inaugurando assim as zonas erógenas.

A satisfação no corpo deixa também um traço mnêmico, um primeiro representante da pulsão que funda o próprio aparelho psíquico, diferenciando um antes e um depois. Por não ter paralelo anterior com o qual possa ser comparada, e por colocar fim a um desconforto inominável, a primeira experiência de satisfação fica registrada como *A satisfação*, cuja percepção o psiquismo passará a trabalhar para reeditar.

No entanto, pelo que vimos no tópico anterior, a pulsão nunca poderia obter uma satisfação total, nem mesmo em uma suposta primeira experiência, pois o apaziguamento completo seria equivalente ao aniquilamento da fonte da pulsão, ou seja, do próprio corpo. Além disso, vimos que a pulsão (diferentemente do instinto) não tem um objeto definido pela necessidade, capaz de proporcionar uma satisfação exata e plena. Em que medida então a psicanálise pode falar de uma primeira experiência de satisfação pulsional total? Mantendo uma coerência teórica, a primeira experiência só pode ser entendida como sendo mítica, ou seja, como um episódio que não teria ocorrido na realidade empírica. É o que Lajonquière (1992, p. 156) esclarece da seguinte forma:

[...] o erro habitual consiste, precisamente, no fato de supor que “essa” experiência originária de satisfação completa (*Befriedigungserlebnis*) teve uma existência factual. Ela só pode ser mítica. Com efeito, o adulto (a quem a criança endereça seu pedido), em última instância e no limite, nunca responde incondicionalmente; isto é, aquilo que sempre oferece não é muito bem o que se necessitava. O que o

⁸ Desde o ensino de Lacan, muitos psicanalistas costumam empregar, em vez dos termos *pai* e *mãe*, as expressões *função paterna* e *função materna*, as quais não seriam necessariamente desempenhadas pelos progenitores biológicos, mas por qualquer um que se encontrasse (estruturalmente) na correspondente posição (discursiva). Como nesta dissertação adotamos prioritariamente o vocabulário encontrado nos textos de Freud, optamos por utilizar simplesmente os termos *mãe* e *pai*. Para uma discussão pormenorizada sobre o sentido das expressões *função paterna* e *função materna*, indicamos a dissertação de mestrado defendida por Michele Kamers na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2005, sob título *Do universal da maternagem ao singular da função materna*.

organismo necessita está prescrito desde sua exterioridade, desde um outro que, no momento em que se esboça o menor grito (ou qualquer outro gesto insignificante), acaba oferecendo um objeto feito, desde sempre, de cultura. O objeto da Necessidade perdeu-se “na origem” [...].

Assim, uma experiência plena de satisfação da pulsão existe apenas na realidade psíquica, o que já é suficiente para mover o desejo de voltar a experimentar um prazer total. Ou seja, mesmo nunca tendo ocorrido na realidade factual da vida do bebê, essa experiência absoluta passa a servir de referência para todas as outras experiências de satisfação que, como já sabemos, só podem ser parciais. É como se o bebê tivesse experimentado uma completude ilusória com o agente materno, a qual busca repetir, o que, no entanto, é impossível. Duplamente impossível. Por um lado, há a impossibilidade estrutural de que qualquer satisfação seja equivalente à suposta primeira experiência. Por outro, obter uma satisfação (sexual) total com a mãe, ou seja, realizar a desejada completude, é algo proibido culturalmente pela lei do incesto.

É assim que a figura da mãe passa a representar um objeto perdido, um objeto interdito, ocupando o lugar de *das Ding*, isto é, *a Coisa*, como diz Freud. Sobre isso, Garcia-Roza (1995, p. 152) observa o seguinte:

Das Ding é, para Freud, o objeto perdido, embora nunca o tenhamos tido, e que deve ser reencontrado. [...] No entanto, Freud supõe um momento mítico, no começo de tudo, quando teríamos a posse da Coisa. Daí por diante somos lançados numa busca infundável dessa coisa perdida, embora nunca a tenhamos tido verdadeiramente.

O que acontece então é que, mediante a dupla impossibilidade sobre a qual falamos, o desejo infantil do incesto, ou seja, a fantasia de que a mãe pode ser de fato o objeto que capaz de proporcionar a satisfação pulsional total acaba sendo barrada da consciência, passando a constituir um conteúdo inconsciente. Este *recalque* do desejo sexual infantil dá origem, portanto, a uma clivagem no psiquismo que, a partir daí, configura-se como dois grandes sistemas: o Ics (Inconsciente) e o Pcs-Cs (Pré-Consciente-Consciente).

Conforme a definição que Laplanche e Pontalis (1982, p. 430) apresentam em seu *Vocabulário da Psicanálise*, o recalque “estaria na origem da constituição do inconsciente como campo separado do psiquismo”. De acordo com o que estes autores

também afirmam, trata-se de uma operação pela qual o sujeito procura repelir e manter afastada da consciência uma representação pulsional. Mas por que razão? É o que o próprio Freud questiona em um dos artigos metapsicológicos publicados em 1915⁹:

“Por que deve uma moção pulsional sofrer uma vicissitude como essa? Condição necessária para que ela ocorra deve ser, sem dúvida, que a consecução, pela pulsão, de sua finalidade produza desprazer em vez de prazer”¹⁰ (1915b, p. 151)

O que podemos entender é que, apesar de ser representante de uma desejada satisfação psíquica, um conteúdo pode ser recalcado por ser capaz de provocar um desprazer em relação a outras exigências vivenciadas pela pessoa, como por exemplo, as exigências sociais e culturais – ou até mesmo uma exigência mais radical de sobrevivência, já que, como dissemos há pouco, a satisfação total da pulsão implicaria na morte do próprio organismo. E o recalque do desejo sexual infantil de realizar uma união plena com a mãe enquadra-se nos dois casos.

No entanto, o fato de uma representação pulsional ser recalcada não significa que ela foi neutralizada. Nas palavras de Freud, o conteúdo recalcado “prolifera no escuro” (1915b, p. 154) tornando-se capaz de produzir sintomas, ou seja, um quadro de neurose e também outras formações do inconsciente. *A interpretação dos sonhos* (1900) e também *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1901) são obras que demonstram justamente como o desejo sexual infantil e recalcado está na origem dos sonhos, chistes, atos falhos e lapsos:

Esses desejos de nosso inconsciente, sempre em estado de alerta e, por assim dizer, imortais, fazem lembrar os legendários Titãs, esmagados desde os tempos primordiais pelo peso maciço das montanhas que um dia foram arremessadas sobre eles pelos deuses vitoriosos e que ainda são abaladas de tempos em tempos pela convulsão de seus membros. Mas esses desejos, mantidos sob o

⁹ O título deste artigo é traduzido pelas *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira* como *Repressão*. No entanto, manteremos em nosso texto o emprego do termo recalque, por entendermos que este mecanismo psíquico é um caso particular de repressão, conforme definição de Laplanche e Pontalis (1982, p. 457). Garcia-Roza também defende o emprego do termo recalque, por considerá-lo mais consistente com o conceito freudiano de *Verdrängung* (em alemão), uma vez que seu sentido se aproximaria mais de um processo interno, enquanto o termo repressão pode ser empregado para designar uma ação proveniente da exterioridade (Garcia-Roza, 1995, p. 165).

¹⁰ Substituímos a expressão impulso instintual por moção pulsional, e o termo instinto por pulsão, conforme esclarecimentos feitos na nota de rodapé número 1.

recalcamento, são eles próprios de origem infantil, como nos ensina a psicologia das neuroses. Assim eu proporia pôr de lado a afirmativa feita a pouco de que a procedência dos desejos oníricos é indiferente, e substituí-la por outra com o seguinte teor: *o desejo que é representado num sonho tem de ser um desejo infantil* (FREUD, 1900, p. 583).

Já o caso clínico do pequeno Hans, registrado por Freud no relato *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (1909a), apesar de também incluir exemplos de sonhos, aborda sobretudo a produção de sintomas neuróticos, ilustrando a conexão entre o desejo, o recalque e o adoecimento. Por esta razão, vale a pena ser considerado neste momento.

Freud tinha conhecimento de Hans desde 1906, quando o menino ainda não havia completado seus três anos, pois o pai do garoto enviava-lhe com alguma frequência observações feitas sobre a sexualidade da criança, a fim de colaborar com as pesquisas sobre este tema. No entanto, a partir de 1908, quando Hans tem a idade de quatro anos e nove meses, Freud (1909, p. 29) recebe uma carta na qual o pai dá a notícia de que o menino “vem apresentando um distúrbio nervoso [...]. Ele receia que um cavalo vá mordê-lo na rua”.

Tratava-se de um caso de fobia, isto é, uma histeria de angústia, tipo clássico de neurose. E o que está subjacente ao mecanismo típico de uma histeria como esta é o fato de que o recalque, ao agir sobre determinado representante pulsional para afastá-lo da consciência, separa os dois elementos que o compõem: o representante ideativo e o afeto¹¹. Enquanto o representante ideativo fica aprisionado no inconsciente, o afeto – isto é, a intensidade libidinal da representação – é convertido em angústia¹². O que leva, então, à formação dos sintomas fóbicos é a ligação da angústia a outro representante ideativo que não esteja sob a barra do recalque.

¹¹ Iremos nos dedicar mais ao exame dos componentes da representação pulsional em nosso quinto capítulo desta dissertação.

¹² Esta é considerada a primeira das teorias da angústia elaboradas por Freud. De acordo com a segunda teoria, a angústia é entendida como uma forma de defesa do ego contra uma situação de perigo. Falaremos sobre isso com mais detalhes adiante.

De forma muito sintética, o que acontece no caso Hans é que o representante ideativo do desejo do menino de possuir a mãe só para si é recalçado, sendo que a quota de libido que estava ligada a essa representação ideativa é liberada como angústia. Nesta nova modalidade, o afeto se liga a uma representação substitutiva – cavalos – constituindo a fobia. A neurose mostra-se, assim, como uma solução de compromisso entre, por um lado, o desejo inconsciente incestuoso de unir-se com a mãe e tê-la como objeto da satisfação pulsional plena e, por outro, a defesa do sistema Pcs-Cs contra aquilo que de insuportável aquele desejo impossível e interdito carrega.

O caso Hans apresenta inúmeras nuances sobre a relação do garoto com os pais, as quais corroboram para a formação da fobia. A mãe é bastante condescendente com as vontades de Hans e mostra-se excessivamente acolhedora, fazendo-lhe muitos carinhos e inclusive permitindo que ele se deite em sua cama, junto com o marido. O pai, apesar de ser também bastante afetuoso com o filho, acaba se configurando como um rival, com o qual Hans disputa a posse da mãe.

O menino anseia pelo afastamento do pai, e chega a desejar inconscientemente sua morte, sendo que o medo simultâneo de que isso acontecesse de verdade contribui para o recalque do desejo incestuoso e para a produção da fobia por cavalos. A eclosão da doença está relacionada a um episódio em que Hans “foi dar um passeio com sua mãe e viu um cavalo de ônibus cair e escoicear com suas patas. Isso lhe causou grande impressão. Ele ficou aterrorizado e pensou que o cavalo estava morto; dessa época em diante achava que todos os cavalos iriam cair” (FREUD, 1909, p.114). O que o pai de Hans conclui é que “quando viu o cavalo cair, o menino deve ter pensado nele, seu pai, e ter desejado que ele caísse da mesma maneira e morresse” (Idem), interpretação com a qual o menino parece ter concordado.

Vemos que o célebre caso do pequeno Hans nos ajuda a compreender que a neurose está relacionada com aquilo que a sexualidade tem de infantil, ou seja, a impossibilidade da satisfação total. E é isso, acima de tudo, o que caracteriza a neurose como *infantil*. É importante frisar este aspecto, pois, apesar de Freud afirmar que as moções que estão aptas a levar à formação de sintomas neuróticos são aquelas relacionadas a desejos sexuais procedentes da infância, a neurose não é necessariamente uma afecção de

crianças. O que Freud (1909a, p. 131) observa no caso Hans, por exemplo, é o que ele recorrentemente identificava nos casos de seus pacientes adultos:

Falando francamente, não aprendi nada de novo com essa análise, nada que eu já não tivesse sido capaz de descobrir (apesar de muitas vezes menos distintamente e mais indiretamente) em outros pacientes analisados numa idade mais avançada. Mas a neurose desses outros pacientes podia, em todos os casos, ser reportada aos mesmos complexos infantis que foram revelados por trás da fobia de Hans.

O caso clínico do Homem dos ratos, intitulado *Notas sobre um caso de neurose obsessiva* (1909b), escrito na mesma época do caso Hans, é um dos exemplos em que Freud atribui explicitamente ao *fator infantil* a origem da neurose de seu paciente adulto. Mais ainda, o que este relato apresenta é a idéia de que o infantil é o próprio estofo do inconsciente:

O inconsciente, expliquei, *era* o infantil; era aquela parte do eu (self) que ficara apartada dele na infância, que não participara dos estádios posteriores de seu desenvolvimento e que, em conseqüência, se tornara *reprimida*. Os derivados desse inconsciente reprimido eram os responsáveis pelos pensamentos involuntários que constituíram sua doença. (1909b, p. 158)

Mas o caso que melhor ilustra a presença do fator infantil no adulto é o relato sobre o Homem dos Lobos, publicado por Freud em 1919¹³. Jean-Jacques Rassial (2001, p.17), por exemplo, aponta especificamente para este caso em um artigo dedicado ao exame do infantil como um conceito da psicanálise, ressaltando que “Quando Freud qualifica a neurose de infantil, claramente distinguindo-a de uma síndrome nervosa de criança, isso é feito a propósito do Homem dos Lobos mais do que do pequeno Hans”¹⁴.

Não é à toa que o caso foi intitulado *História de uma neurose infantil*, apesar de relatar o tratamento de um jovem paciente de vinte e quatro anos (idade que tinha em 1910, quando iniciou a análise com Freud). Michel Silvestre (1987, p.149) também chama a atenção para isso: “o texto onde Freud mais claramente utiliza a terminologia neurose infantil é o do Homem dos Lobos e não no Pequeno Hans”.

De acordo com o que Freud escreve, a neurose daquele que ficou conhecido na literatura psicanalítica como o Homem dos Lobos começou por volta dos 4 anos de idade, na

¹³ Embora tenha sido escrito em 1914.

¹⁴ Tradução nossa do francês para o português.

forma de uma histeria de angústia que tinha como objeto figuras de lobos. A fobia transformou-se posteriormente em uma neurose obsessiva de conteúdo era religioso, a qual teve um aparente fim quando o garoto tinha 10 anos. Até os 18, sua vida transcorreu com saúde, mas foi, então, abalada pela aquisição de uma doença venérea. Freud (1918, p. 19) relata que o jovem “se encontrava inteiramente incapacitado e dependente de outras pessoas quando iniciou o seu tratamento psicanalítico, vários anos depois [em 1910]”.

Freud atribui o adoecimento do paciente adulto ao mesmo fator que causou seu adoecimento na infância, que não foi outro do que o desejo sexual infantil e recalcado de obter a satisfação pulsional, só que de modo invertido, já que, por uma série de vicissitudes, o pai era seu objeto de amor¹⁵. Assim, com este caso Freud indica de forma contundente que o infantil permanece ativo no adulto, ou seja, que o infantil não se esgota.

No entanto, não se deve imaginar que o infantil só se manifesta mediante um sério adoecimento. Como vimos no tópico anterior, a sexualidade dita “normal” do adulto está também marcada pelo infantil. Aliás, as pessoas consideradas pelo senso comum como “normais” são qualificadas pela psicanálise como neuróticas, ou seja, podemos dizer que são portadoras de uma marca infantil que não passa com a idade.

É nesse sentido que Joel Birman (1997, p. 16-17) faz a seguinte conclusão, da qual nos apropriamos aqui:

[...] o infantil seria infantil por vocação e não apenas por uma contingência de sua história evolutiva. Disso pode-se vislumbrar como o discurso freudiano se deslocou de uma problemática do sexual centrada na infância para uma outra onde a sexualidade reenvia para o infantil.

1.3. O infantil e o trauma

Mais um aspecto deve ser considerado para que se esclareça a força da insistência do infantil no psiquismo: o caráter traumático da situação que o bebê experimenta depois

¹⁵ Abordaremos esta questão no segundo capítulo desta dissertação.

da vivência inaugural de satisfação pulsional, sobre a qual falamos algumas páginas atrás. Para tanto, recorreremos a uma obra freudiana publicada em 1926: *Inibições, Sintomas e Ansiedade* (ou *Inibições, Sintomas e Angústia*, como também é traduzido). Como veremos, para além de uma mera insistência, o caráter traumático relacionado ao infantil se faz presente no psiquismo como uma compulsão à repetição.

Mas, antes disso, é importante fazer um brevíssimo histórico sobre a concepção de trauma na teoria psicanalítica. Nos primórdios de sua prática, Freud considerava que a neurose (particularmente a histeria de conversão) era fruto de um trauma real que o doente havia sofrido na infância, o qual teria sido afastado da consciência por mecanismos defensivos do próprio psiquismo. Freud acreditava que este trauma real, geralmente uma experiência de sedução da criança por parte de um adulto, ficava encoberto pela amnésia infantil, disfarçado por lembranças encobridoras, provocando a produção de sintomas por manter-se ativo no inconsciente.

Mais precisamente, Freud supunha que nessa primeira experiência traumática, a criança, ainda muito pequena, não seria capaz de atribuir um caráter sexual ao que lhe havia ocorrido. Por isso, durante algum tempo, tal experiência ficaria registrada no psiquismo sem maiores conseqüências. No entanto, após a puberdade, uma segunda experiência com traços em comum com a primeira, provocaria uma associação inconsciente das duas vivências, e por causa desta associação as marcas da antiga “sedução” seriam ressignificadas, adquirindo um caráter traumático que motivaria o recalque e a formação de sintomas de conversão. É o que pode ser visto, por exemplo, no caso Emma, relatado por Freud em 1895, no *Projeto para uma psicologia científica*.

Nesse primeiro período do desenvolvimento da psicanálise, Freud considerava que ao lembrar conscientemente da experiência infantil de sedução, o paciente ficaria curado de seu sintoma, uma vez que a lembrança patogênica não precisaria mais lutar contra a barreira do recalque. Por esta razão, a técnica utilizada na análise foi considerada uma cura através da palavra. Porém, tanto a hipótese do acontecimento real de uma experiência de sedução na infância, quanto a possibilidade de que a palavra proferida conscientemente pudesse esvaziar o psiquismo de seus conflitos e resolver os sintomas, foram revistos e reformulados por Freud.

Ao longo do tratamento das pacientes histéricas, ainda antes da publicação de *A interpretação dos sonhos* (1900), obra que, como já dissemos, inaugura oficialmente a psicanálise, Freud começa a duvidar da realidade factual da sedução. Uma importante suspeita é levantada pelo grande número de casos em que ele se depara com sintomas histéricos que teriam tido origem em uma suposta experiência sexual infantil traumática envolvendo alguém mais velho. Isso coloca em xeque a ocorrência de uma sedução na história real dos pacientes, conforme explicita a célebre frase “Não acredito mais em minha neurótica”, contida na *Carta 69* endereçada por Freud a Wilhelm Fliess, em 1897. É assim que a cena de sedução passa a figurar como uma fantasia produzida pelo psiquismo, a qual não deixa de ter efeitos patógenos mesmo sem fazer parte de uma realidade factual.

No texto de 1926, ao qual iremos nos reportar agora, novamente vemos entrar em cena a questão do trauma psíquico, mas a partir de uma perspectiva bastante distinta daquela desenvolvida por Freud em sua teoria da sedução traumática. Desta vez, a vivência de uma situação traumática é relacionada a um intenso desamparo que ameaça o pequeno recém nascido. Vejamos.

Já dissemos que a psicanálise considera que, ao nascer, o bebê é invadido por uma caótica e fervilhante energia pulsional. Esta excitação é algo fora de seu controle, já que nem mesmo um aparelho psíquico encontra-se constituído. Além disso, ele experimenta necessidades como a fome, a sede e o frio, sem que possa solucioná-las sozinho. E é sobre este desamparo, sobre o perigo de um esfacelamento do organismo ainda não organizado do bebê, que a mãe intervém quando oferece seu seio ou, de alguma outra forma, alimento.

Como também mencionamos anteriormente, não é apenas o desconforto orgânico da fome premente que a mãe apazigua. À satisfação da necessidade física agrega-se uma satisfação que é pulsional e que se refere à uma descarga da tensão energética. É assim que a primeira experiência de satisfação instaura um diferencial desprazer-prazer (ou seja, a percepção da diferença entre uma vivência de desprazer e uma de prazer). Isso se dá na medida em que um traço mnêmico que provém desta primeira experiência é inscrito no psiquismo (ainda em formação), promovendo a ligação da energia livre a um representante psíquico, um representante da pulsão. A ligação evita o escoamento

desordenado da energia e proporciona uma diminuição do desprazer motivado pelo acúmulo de tensão.

É neste sentido que Garcia-Roza (1986, p. 47-48) explica que *princípio do prazer* emerge justamente como um princípio organizador, a partir da ligação da energia pulsional livre a representantes psíquicos:

[...] não é o princípio do prazer o que funda o prazer, mas, ao contrário, é o prazer o que se erigirá em princípio. A passagem do prazer entendido como processo psicológico para o prazer entendido como princípio se daria em função da ligação (Bindung), isto é, por uma contenção ao livre escoamento das excitações, transformando o estado de pura dispersão em estado de integração (transformação de energia livre em ligada).

Enfim, a primeira experiência de satisfação pode ser entendida como uma experiência fundante, por marcar uma diferença quanto ao estado de desamparo que se vivencia ao nascer. O desamparo está relacionado à impossibilidade de o bebê colocar fim, por si mesmo, ao desprazer causado pela premência de satisfação de suas necessidades físicas e também pelo ameaçador livre fluxo da energia pulsional. Assim, a satisfação proporcionada pelo contato com a mãe é ao mesmo tempo a da necessidade orgânica e da pulsão. Mas lembremos que não há uma satisfação plena e total, embora a primeira experiência fique registrada no psiquismo como se isso houvesse de fato ocorrido. O que houve sim foi uma experiência inaugural da diferença desprazer-prazer.

Quando a mãe se afasta do bebê, por qualquer motivo que seja, e interrompe a vivência de uma completude ilusória, o pequeno volta a experimentar uma situação de desamparo e outra marca se faz no seu psiquismo, uma marca que se remete a um trauma, ou, como diz Freud (1926, p. 161), a uma situação traumática: “Denominemos uma situação de desamparo dessa espécie, que ele realmente tenha experimentado, de *situação traumática*.”

A situação traumática dá origem a posteriores situações de perigo, ou seja, situações nas quais o psiquismo antecipa a possibilidade de reviver o desamparo e, por isso, de forma defensiva, produz um sinal de angústia:

Intitulemos uma situação que contenha o determinante de tal expectativa [do desamparo] de uma situação de perigo. É nessa situação que o sinal de angústia é

emitido. O sinal anuncia: “Estou esperando que uma situação de desamparo sobrevenha” ou “A presente situação me faz lembrar uma das experiências traumáticas que tive antes. Portanto, preverei o trauma e me comportarei como se ele já tivesse chegado, enquanto ainda houver tempo para pô-lo de lado”. A ansiedade, por conseguinte, é, por um lado, uma expectativa de trauma e, por outro, uma repetição dele em forma atenuada (FREUD, 1926, p. 161-162).¹⁶

Esta forma de compreender a angústia como um sinal de defesa é diferente da concepção anterior de que é o recalque que leva à transformação de um afeto em angústia, como mostra o caso Hans. Por isso, o que Freud apresenta em 1926 é considerado por muitos estudiosos da psicanálise como uma segunda teoria da angústia.

De acordo com Ana Maria Loffredo haveria ainda outra teoria, anterior às duas que já mencionamos, presente no *Projeto para uma psicologia científica* escrito por Freud em 1895. Nesta versão mais antiga, Freud considerava que o aparecimento da angústia era um resultado automático de uma transformação da excitação sexual que ultrapassava um certo limiar do chamado *sistema psi-nuclear* (SEVÁ, 1975).

No entanto, Loffredo defende a idéia de que as três teorias seriam etapas de um mesmo processo, e não hipóteses divergentes e inconciliáveis. Ela considera que para que um sinal de angústia possa vir a ser emitido, é preciso antes ter havido uma primeira liberação automática de angústia, fruto de uma situação traumática onde o psiquismo (ainda em formação) é dominado por um excesso de excitações.¹⁷ Frente a novas situação de perigo, o sinal de angústia seria ativado, e um mecanismo defensivo como o recalque poderia ser desencadeado, tendo justamente como decorrência a transformação do quantum de energia liberado (afeto) em angústia.

As condições que podem levar à configuração de uma situação de perigo têm como protótipo a separação do bebê de sua mãe. Isso porque, como falamos há pouco, o afastamento da mãe é capaz de gerar uma contingência na qual o pequeno recém nascido encontra-se novamente desvalido, novamente à sua própria mercê, ou seja, incapaz de controlar um possível excesso pulsional ou de pôr fim às necessidades ou desconfortos orgânicos. É o que Freud (1926, p. 136) explica com mais detalhes no seguinte trecho: “É a ausência da mãe que agora constitui esse perigo, e logo que surge

¹⁶ Substituímos o termo *ansiedade* por *angústia* para manter uma só terminologia.

¹⁷ Tal situação, ao nosso ver, seria correspondente à vivência do desamparo descrita por Freud no texto de 1926.

esse perigo a criança dá o sinal de ansiedade, antes que a temida situação econômica se estabeleça [...].”

Freud já havia falado sobre a questão da ausência da mãe no fundamental texto de 1920, *Além do Princípio do Prazer*, ao examinar aquilo que estaria por trás de um jogo infantil com um carretel, conhecido na literatura psicanalítica como *Fort-Da*. Freud observara um menino muito pequeno (seu neto Ernst) que freqüentemente brincava de jogar coisas para longe de si, ato que era acompanhado pela expressão de um longo *óóó*, som que se remetia ao termo alemão *fort*, que em português significa algo como *foi embora, partiu*. Freud reparou que, entre os brinquedos que o menino costumava atirar para longe, havia um carretel de madeira com um cordão amarrado. Neste caso, o menino, além de atirar o carretel emitindo o som *óóó*, também o puxava para perto de si novamente, emitindo o som *da*, que significa *ali*, ou seja, uma afirmação de que havia reencontrado o brinquedo. O jogo consistia no desaparecimento e no retorno do carretel. Freud considera então que o carretel representava a mãe, sendo o jogo uma repetição do momento em que esta se ausentava. Foi a partir dessa observação que ele formulou a noção de compulsão à repetição, fenômeno com o qual já havia se deparado no tratamento de alguns de seus pacientes.

Lacan, ao discutir o sentido do *Fort-Da* no *Seminário* de 1964 (*Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*), mostra mais claramente em que medida o jogo pode ser entendido como uma reedição da situação de desamparo vivenciada pelo bebê ao ser separado de sua mãe: “o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do seu berço – isto é, um fosso, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto” (1964, p. 63).

Entendemos que Lacan utiliza a metáfora de um fosso, que se constitui a partir da borda do berço do bebê quando a mãe se ausenta, como uma expressão do desamparo traumático vivenciado então. Afinal, conforme as palavras de Jean-Marie Sauret (1998, p.20), nada dá ao bebê a certeza de que sua mãe voltará a amamentá-lo, que voltará para evitar uma nova edição de seu desvalimento:

Essa exploração infantil da relação com o Outro desemboca num impasse que Freud identificou como *neurose infantil*. O sujeito não tem a garantia de

que o Outro assegurará eternamente sua sobrevivência. O desejo materno aparece como caprichoso.

O que queríamos mostrar neste tópico é que o infantil constitui-se, por um lado, como um desejo recalcado de “voltar” a obter uma satisfação plena, perdida com a impossibilidade de se unir absolutamente com a mãe. Mas, por outro, constitui-se como uma compulsão à repetição da situação traumática de desvalimento que teria dominado o bebê após a primeira e mítica experiência de satisfação. Há no infantil, portanto, algo além do princípio do prazer, algo que insiste como uma pulsão de morte, e que, paradoxalmente, se assemelha ao anseio inconsciente e radical de voltar a experimentar uma total plenitude perdida.

Enfim, retomando todo o nosso percurso até aqui, o que podemos afirmar é que o infantil do qual fala Freud não se reduz à infância e insiste, como compulsão à repetição, também no adulto. O infantil, desejo de completude e marca de um trauma gerador de angústia, não passa, não se esgota, não pode ser superado. Trata-se do próprio núcleo do inconsciente, fundado no (des)encontro entre o pequeno recém nascido e aquele que lhe toma como filho. E é sobre isso que nos fala Lajonquière (2004, p. 11):

O que resta do encontro de uma criança com o adulto, em parte, inscreve-se psiquicamente como *desejo* ou, em outras palavras, como aquilo que passa a *fazer falta* – diferença – no mundo sempre adulto. No entanto, uma outra parte desse mesmo desencontro, ou falta de proporção entre o adulto e a criança, precipita sob a forma de *gozo* ou, simplesmente, como o *infantil*. Assim, enquanto a *infância* é aquilo que inventa-se como tendo sido, o *infantil* é o resto que tendo sido não foi e, portanto, embaralha os tempos do ser à medida que não para de não retornar, ou seja, de se repetir – voltar a pedir – acabando com a ilusão evolutiva da modernidade.

SEGUNDO CAPÍTULO

SOBRE AQUILO QUE NÃO SE PASSA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

2. Sobre aquilo que não se passa entre adultos e crianças

Nosso primeiro capítulo foi dedicado a investigar aquilo que não cessa e que tem uma insistência permanente em nosso psiquismo: o infantil. O que veremos a seguir é de que maneira essa insistência tem conseqüências na forma pela qual um adulto se posiciona frente a uma criança, causando efeitos em uma educação.

Mas, antes de iniciarmos propriamente este capítulo, é preciso esclarecer um pouco mais algo que apontamos na introdução de nossa dissertação acerca do uso que fazemos dos termos *adulto* e *criança*. O que dissemos anteriormente foi que utilizamos tais termos de forma genérica, sem a intenção de trazer à tona discussões históricas, sociológicas ou psicológicas a respeito do significado que um ou outro podem ter.

Isso não quer dizer que desconhecamos algumas das produções teóricas paradigmáticas que se preocupam em debater o caráter não natural da criança, do adolescente e do adulto – isto é, que se preocupam em mostrar que ao longo da história da humanidade esta terminologia correspondeu a diferentes perfis sociais, ou que, em determinados contextos, tais entidades nem mesmo existiram enquanto categorias. Dentre essas obras, destaca-se o livro de Philippe Ariés, *História Social da Criança e da Família*, que tivemos oportunidade de estudar no curso de graduação, nas aulas do professor Waldir Cauvilla, autor de um interessante artigo sobre o tema, intitulado *Sobre o momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador* (1999). No entanto, esse não é o foco de nosso trabalho.

Não pretendemos também traçar aqui distinções cronológicas das ditas “fases da vida”, nem mesmo temos a intenção de caracterizá-las quanto às supostas habilidades e competências relacionadas a cada uma delas. Isso, aliás, é o que a psicologia do desenvolvimento tem feito, como veremos no próximo capítulo, a partir de uma perspectiva crítica. Além disso, tampouco julgamos que existam entidades (psicológicas) como *A criança* ou *O adulto*, que poderiam ser definidas abstratamente e de forma genérica.

É preciso que se diga também que em uma discussão inserida na psicanálise não caberia a utilização de tais termos. Seria mais apropriado estabelecermos uma outra distinção: a

que pode ser feita entre *infans* (aquele que não fala) e *sujeito do desejo inconsciente, sexual e infantil*, categorias que não têm precisamente referentes empíricos.

Roudinesco e Plon (1917) explicam que apesar de Freud ter utilizado o termo *sujeito* em sua obra, foi a partir de Lacan que esta palavra passou a designar especificamente o *sujeito do inconsciente* em oposição àquilo que a filosofia ou a psicologia entendem como sendo o *indivíduo* ou o *sujeito da consciência* – o que também costuma ser entendido como o *eu* de uma pessoa.¹⁸ Dentro da psicanálise, tanto uma criança quanto um adulto podem ser considerados *sujeitos do desejo inconsciente, sexual e infantil*. No entanto, podem também ser diferenciados pela posição que ocupam no discurso (isto é, nas manifestações enunciativas), apesar de ambos serem *assujeitados* à linguagem. Esta posição não depende exatamente da idade de um ou da idade de outro, nem de uma possível competência cognitiva para falar uma língua, mas da conquista de um lugar simbólico que permita a fala em nome próprio¹⁹. Seria, portanto, mais exato falarmos de uma posição infantil e de uma posição adulta em relação à linguagem, do que de crianças e adultos.

Enfim, o que nos levou a tecer estas considerações foi a preocupação em fazer mínimos esclarecimentos que nos permitam discutir aquilo que (não) se passa entre os mais velhos e os mais novos. Agora, percorreremos o seguinte caminho: analisaremos as conexões do infantil com a castração, para podermos discutir o que move um adulto a educar.

2.1. O infantil e a castração

Retomando o que foi trabalhado até aqui, podemos dizer que o infantil do qual fala a psicanálise corresponde a uma marca traumática de uma vivência de desamparo que insiste no psiquismo como compulsão à repetição. A vivência do desamparo relaciona-se com o afastamento da mãe após uma “primeira” experiência de satisfação, ou seja, após um momento em que houve uma espécie de apaziguamento das excitações pulsionais do bebê. Como vimos, quando a mãe se ausenta, o descontrole sob o excesso

¹⁸ O eu (ego) na psicanálise tem, ainda, outro significado, que será apresentado mais adiante

¹⁹ Ou melhor, em nome (im)próprio, já que a linguagem advém do Outro (isto é, não é de fato própria). O prefixo também se refere ao caráter “impróprio” (sexual) do desejo que anima um sujeito a falar.

de energia libidinal volta a ameaçar o pequeno, que experimenta, assim, uma situação traumática.

A partir daí, o psiquismo buscará vivenciar novamente a experiência mítica de satisfação, a qual, por ser capaz de eliminar a tensão pulsional, proporcionaria outra vez uma percepção de plenitude, de completude, de não desamparo. É nesse sentido que quando a mãe se ausenta, após ter viabilizado uma certa satisfação, passa a figurar como o objeto primordial a ser recuperado.

Mas, é somente depois de alguns anos que a mãe figura definitivamente como objeto perdido. É na vivência do complexo de castração, mais ou menos em torno dos cinco anos de idade, que a criança, interdita pela Lei do incesto, cujo representante simbólico é o pai, encontra-se forçada a renunciar a união de fato com aquele que poderia supostamente lhe proporcionar uma satisfação pulsional total.

Por representar a concretização irremediável *da perda*, a castração configura-se, como uma marca traumática com potencial de causar angústia, correlata à marca originada pela primeira situação de desamparo experimentada pelo bebê. E é isso que conclui Freud no seguinte trecho de *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926, p. 137):

O significado da perda de objeto como um determinante da ausência se estende consideravelmente além desse ponto, pois a transformação seguinte da ansiedade, a saber, a ansiedade de castração, que pertence à fase fálica, constitui também o medo da separação e está assim ligada ao mesmo determinante.

A fase fálica corresponde ao ápice do desenvolvimento sexual infantil, processo que deve ser entendido como uma sucessão de momentos lógicos em que a libido, energia pulsional, desloca-se e se fixa em diferentes zonas erógenas do corpo da criança. Isso não quer dizer que cada fase (oral, anal, genital) corresponda a uma superação qualitativa da anterior, pois o que acontece é apenas uma mudança de foco do investimento libidinal, sendo que o sujeito sempre pode regredir a formas antigas de fixação da pulsão. Na fase fálica, além da fixação da libido nos órgãos genitais, as crianças, tanto meninos quanto meninas, acreditam na premissa universal do pênis, teoria infantil segundo a qual todos os seres são dotados de um órgão equivalente aos genitais masculinos.

Em *A organização genital infantil*, Freud escreve (1923, p. 160) que “o significado do complexo de castração só pode ser corretamente apreciado se sua origem na fase da primazia fálica for também levada em consideração”. Isso porque este complexo inaugura-se justamente quando a criança se dá conta de que de que o pênis não é um órgão possuído por todas as pessoas, ou seja, quando a premissa fálica cai por terra (Freud, 1923, p. 159). A constatação de que a mãe é castrada tem um efeito devastador. Para o menino, isso implica na seguinte conclusão: se nem todos tem um pênis, é possível então que ele também venha a perder o seu. Já a menina passa a rejeitar a mãe que, por ser ela própria castrada, não pôde conceder-lhe um falo. Na conferência introdutória sobre a feminilidade (1933c, p. 124), Freud afirma que “as meninas responsabilizam sua mãe pela falta de pênis nelas e não perdoam por terem sido, desse modo, colocadas em desvantagem”. É esse ressentimento que leva a menina a adotar o pai como objeto de amor, de quem espera então receber o falo.

O complexo de Édipo – drama ao longo do qual a criança acredita que poderá de fato concretizar suas ambições de reedição da completude mítica com uma das figuras primordiais, ou seja, com o pai ou com a mãe – está também relacionado à fase fálica e ao complexo de castração. Para o menino, que geralmente espera poder obter a satisfação pulsional plena unindo-se com a mãe, o complexo de Édipo declina justamente com o complexo de castração, pois o medo de ser punido pelo pai – se de fato viesse a experimentar a satisfação sexual com a mãe – faz com que o garoto abandone as expectativas de realizar esse desejo infantil. Em 1924 (p. 196), no texto *A dissolução do complexo de Édipo*, Freud afirma que:

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.

Já para a menina, o Édipo impõe-se com o complexo de castração, pois ela se volta para o pai quando passa a odiar a mãe que não foi capaz de lhe dar um pênis. Isso não quer dizer que o complexo de castração feminino tenha como centro a figura paterna. Como bem observa Nasio (1988, p.17), apesar das diferenças entre a experiência do menino e da menina, para ambos “o acontecimento principal mãe no complexo de castração é,

sem sombra de dúvida, a separação entre a criança e a mãe, no exato momento em que a primeira a descobre castrada”.

É preciso fazer também mais um esclarecimento importante: o que está realmente em questão no complexo de castração é a perda simbólica do falo, ou seja, da união imaginária com a mãe, ou ainda, em outras palavras, do pênis suposto à mãe. É a esse aspecto que Freud se refere quando afirma que no “auge do curso do desenvolvimento sexual infantil” o que está presente “não é uma primazia dos órgãos genitais mas uma primazia do falo” (1923, p. 158).

É ao longo do caso Hans, mencionado em nosso primeiro capítulo, que Freud fez importantes descobertas clínicas que lhe possibilitaram começar a conceber teoricamente o complexo de castração. O pequeno Hans desejava unir-se com a mãe, mas alimentava uma rivalidade contra o pai que era acompanhada do desejo de que este fosse embora ou morresse justamente para que ele pudesse realizar seus anseios incestuosos. Paradoxalmente, o medo de que a conquista da mãe e a morte do pai viessem a se concretizar levou à formação de uma histeria de angústia, uma fobia de cavalos.

O adoecimento de Hans foi precedido de pesquisas sexuais em que o menino buscava confirmar a premissa fálica. De acordo com o relato do pai do garoto a Freud, Hans observava com especial curiosidade o tamanho do pênis dos animais e buscava também observar a mãe e a irmãzinha Hanna julgando que ambas deviam possuir um pênis, mesmo que pequeno. Hans acaba por se convencer da diferença sexual anatômica ao ver um banho de Hanna (FREUD, 1909, p. 28) e alguns meses depois dessa constatação, passa a rezear que sua mãe o abandone e tem inclusive um sonho de angústia (Idem, p 29-30).

Não pretendemos, a partir daqui, visitar em maiores detalhes o desenvolvimento do caso, que é minuciosamente relatado e analisado por Freud, pois nossa intenção era apenas destacar da história de Hans os elementos que constituem o núcleo do complexo de castração. São eles: a premissa fálica, os desejos incestuosos de completude com a mãe, a constatação da diferença entre os sexos, o medo da castração e a constatação da

impossibilidade de ter o desejo sexual infantil concretizado. É o que Nasio (1988, p. 13) sintetiza com as seguintes colocações:

Em psicanálise, o conceito de castração não corresponde à aceção habitual de mutilação dos órgãos sexuais masculinos, mas designa uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança por volta dos cinco anos de idade, e decisiva para a assunção de sua futura identidade sexual. O aspecto essencial dessa experiência consiste no fato de que, pela primeira vez, a criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença sexual anatômica entre os sexos. Até ali, ela vivia na ilusão da onipotência; dali por diante, com a experiência da castração, terá de aceitar que o universo seja composto de homens e mulheres e que o corpo tenha limites, ou seja, aceitar que seu pênis de menino jamais lhe permitirá concretizar seus intensos desejos sexuais em relação à mãe.

Outro caso paradigmático para a compreensão do complexo de castração é o do Homem dos Lobos, o qual também mencionamos brevemente no primeiro capítulo. *História de uma neurose infantil* é um relato bastante longo, mas podemos nos deter no sonho revelador analisado por Freud, pois sua interpretação mostra a essência daquilo que está em jogo na angústia de castração. Com a particularidade de que neste caso, o menino havia efetuado uma inversão quanto ao objeto desejado, tendo dirigido à figura do pai suas expectativas de satisfação sexual, encobrando, assim, a castração materna.

O sonho relatado pelo jovem paciente a Freud (1918, p. 41), sonhado na idade de quatro anos, tinha o seguinte conteúdo manifesto:

Sonhei que era noite, e que eu estava deitado na cama. (Meu leito tem o pé da cama voltado para a janela: em frente da janela havia uma fileira de velhas nogueiras. Sei que era inverno quando tive o sonho, e de noite.) De repente, a janela abriu-se sozinha e fiquei aterrorizado ao ver que alguns lobos brancos estavam sentados na grande nogueira em frente da janela. Havia seis ou sete deles. Os lobos eram muito brancos e pareciam-se mais com raposas ou cães pastores, pois tinham caudas grandes, como as raposas, e orelhas empinadas, como cães quando prestam atenção a algo. Com grande terror, evidentemente de ser comido pelos lobos, gritei e acordei.

Freud realiza um longo e detalhado processo de investigação desse sonho com o paciente, dedicando-se a cada fragmento da lembrança onírica, e descobre que diversas referências apontavam para a temática da castração. Por exemplo, os lobos que apareceram na árvore remetiam-se a uma história infantil que o paciente ouvira de seu avô, na qual um alfaiate, ao ser atacado por um lobo, arrancara-lhe a cauda. Segundo o conto, depois de certo tempo, o mesmo alfaiate foi atacado por uma alcatéia na floresta e precisou subir em uma árvore para se refugiar. Dentre os lobos do grupo estava aquele

que havia tido a cauda arrancada, o qual queria vingança. Por isso, os lobos fizeram uma pirâmide para alcançar o alfaiate em cima da árvore, mas este reconheceu o lobo aleijado e ameaçou-o novamente. Isso fez com que o lobo sem cauda fugisse, aterrorizado pela lembrança da perda, derrubando todos os outros que formavam a pirâmide. Na interpretação, além de identificar a presença dos lobos e da árvore, Freud conclui que o conto serviu de material para o trabalho do sonho por se relacionar à idéia da castração. As caudas de raposa que os lobos do sonho tinham seriam, então, uma espécie de compensação à mutilação do lobo pelo alfaiate da história infantil.

Assim como a cauda dos lobos, outros elementos do sonho parecem fazer alusão à castração. Mas somente com o prosseguimento da análise, Freud pôde identificar aquilo a que de fato a cena na nogueira se referia. Através de uma minuciosa reconstrução, ele chega à conclusão de que o que estava na origem do sonho era a cena do coito parental (cena primária), provavelmente observada pelo paciente quando menino, na idade de um ano e meio. Nesta época de sua infância, ele tivera malária e provavelmente por causa da doença dormia no quarto do casal. Assim, não seria impossível que certa vez tivesse acordado no berço, flagrando uma relação sexual entre os pais. O olhar atento dos lobos era, portanto, uma distorção do olhar atento do próprio menino à cena primária.

A estagnação dos lobos na árvore era também uma inversão, pois remetia-se aos movimentos violentos da cena do coito, durante a qual o garotinho teria tido a oportunidade de ver que a mãe era castrada (pois Freud supõe que ele observara um coito *a tergo*). No entanto, a compreensão da castração só se deu *a posteriori* quando, na mesma época do sonho, atravessando a fase fálica, convenceu-se da realidade da diferença sexual anatômica (por uma série de outras observações que confirmariam essa primeira).

Freud relata, ao longo da análise do caso, que em determinado momento da infância, tendo suas investidas sexuais infantis em direção à irmã e à baba frustradas, o menino voltara-se para o pai como objeto de amor, esperando obter dele alguma satisfação pulsional. Mas, para que isso fosse possível, era preciso que ele se identificasse com a mãe, castrada. Assim, o que o sonho condensa é tanto o desejo de obter a satisfação sexual do pai quanto o medo da castração que figurava como condição para a obtenção deste prazer, de acordo com o que acontecia com sua mãe. Somou-se a tudo isso uma

impressão do próprio dia que antecedeu a noite do sonho, durante o qual o menino observara uma árvore de Natal e desejara receber muitos presentes. Seu aniversário coincidia com a festa cristã, e seria justamente no dia seguinte. O desejo de receber presentes foi deslocado para o desejo de satisfação sexual com o pai e detonou a lembrança angustiante da cena primordial.

Este sonho foi a chave para que Freud pudesse ter acesso ao núcleo da neurose do seu paciente, ou seja, o fator infantil (FREUD, 1918, p. 60). Reconhecendo a polêmica que a veracidade ou não da observação da cena primária pelo menino poderia suscitar, já que não fora exatamente recordada pelo sonhador, mas construída no processo da análise, Freud afirma que o importante não era a realidade factual da cena, mas o valor que assumia por fixar o interesse (psíquico) do paciente em seu passado, provocando seu adoecimento no presente.

Enfim, o caso do Homem dos Lobos serviu-nos para ilustrar de que modo o complexo de castração articula-se com o infantil, ou seja, com a marca psíquica do desamparo e da falta de completude. A neurose infantil do paciente de Freud é um caso singular, repleto de particularidades sobre as quais não nos detivemos aqui, mas aponta para o fato de que a dificuldade (inconsciente) em lidar com a perda pode ter conseqüências bastante perturbadoras. A angústia de castração repete-se constantemente ao longo da vida de um sujeito, reiterando uma e outra vez a experiência de estar em falta, de não se possuir aquilo que poderia proporcionar *A satisfação*, de não se possuir aquilo que poderia pôr fim à ameaça do desvalimento.

Acreditamos que é justamente por esta razão, ou seja, por não encontrar apaziguamento, por estar sempre em uma incessante busca para tamponar a falta que lhe causa, que um adulto endereça uma palavra à uma criança.

2.2. O infantil anima e desanima o adulto a educar

Podemos dizer, assumindo o risco das generalizações indevidas, que quando um adulto volta-se para uma criança ele vislumbra a imagem de um paraíso perdido. O termo *volta-se* não foi escolhido aqui por acaso. A psicanálise nos ajuda a compreender que o

que um adulto busca em uma criança é a esperança de reencontrar a própria criança que foi um dia. Isso porque, apesar de ter vivenciado muito cedo a situação traumática de desamparo, reiterada um pouco mais tarde pelo complexo de castração, um adulto nutre inconscientemente a fantasia de que quando pequeno, nada lhe faltava. Isto é, em sua memória, ou melhor, na ausência de uma memória consciente daquilo que passou na mais tenra infância, encontra-se a fantasia da plenitude, condição que teria sido supostamente perdida com a idade, com o término da infância. Afinal, a amnésia infantil esconde a origem do mal-estar de todo neurótico.

Sendo assim, quando um adulto olha nos olhos de uma criança, anseia por um reflexo que represente uma imagem livre de todo o desamparo, de toda a angústia, livre da castração. E para não voltar a perder a plenitude que supostamente uma criança lhe oferece, o adulto é levado a fazer aquilo que pode para preservar a fantasiada perfeição da infância. O que leva um adulto a educar uma criança nada mais é, portanto, do que sua incapacidade de sustentar o desamparo (infantil) e a castração que lhe causam.

Essa problemática foi apontada pelo próprio Freud em 1914, no importante texto que publicou um pouco antes dos artigos de metapsicologia, intitulado *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Em poucas palavras, o que Freud aborda neste escrito é a formação do ego, analisando as vicissitudes relacionadas ao investimento da libido.

Sem a intenção de nos estendermos, não podemos deixar de mencionar rapidamente que o significado teórico do ego na obra de Freud não é simples de ser apreendido. Suas primeiras formulações já estavam esboçadas no *Projeto para uma Psicologia Científica* de 1895, mas somente após a virada conceitual de 1920, o ego passa a figurar definitivamente como instância psíquica, juntamente com o id e o superego. É importante esclarecer também que a chamada “segunda tópica” freudiana – que abrange o ego, o id e o superego – não deve ser entendida como uma substituição da primeira, apresentada em *A interpretação dos Sonhos* (1900), na qual Freud diferenciou os sistemas Ics e Pcs-Cs. Isso quer dizer que o ego não corresponde exatamente a uma instância consciente. Muito pelo contrário, tem também uma importante porção inconsciente, o que significa que não deve ser confundido com a personalidade manifesta de um indivíduo, como poderia ser entendido segundo uma visão psicológica. Por outro lado, o ego também não equivale àquilo que Lacan viria a chamar de sujeito

do desejo, já que esta é uma categoria conceitual que deve ser entendida em relação ao assujeitamento do psiquismo à linguagem, e não como uma nomenclatura que poderia representar uma parte ou então a totalidade das instâncias psíquicas apresentadas por Freud.

No texto de 1914, o ego é apresentado como uma unidade que se forma, inicialmente, a partir de um investimento libidinal recebido dos pais, sendo que o resultado desse investimento é o que Freud chama de *narcisismo primário*. O ponto que queremos destacar desse processo complexo é que esse investimento libidinal, que parte de um adulto e possibilita a inauguração da formação do ego de uma criança, é um investimento *narcísico*. O trecho a seguir destacado da obra fala especificamente sobre isso:

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. [...] Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele (1914c, p. 97).

O que Freud expõe nestas linhas tem grande valor para fundamentar aquilo que estamos analisando neste tópico, ou seja: o fato de que um adulto volta-se para uma criança buscando recuperar a felicidade que julga ter tido em sua própria infância. Mas a expectativa do adulto não termina por aí. Ele nutre a esperança de que a criança, se bem preservada de todos os males, possa realizar em seu lugar tudo o que ele não pôde, transformando-se em uma imagem não-castrada de si mesmo. Ou seja:

A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram – o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para sua mãe. No ponto mais sensível do sistema narcisista, a imortalidade do ego, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. O amor dos pais tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior (1914c, p. 98).

É válido lembrar que muitos autores apontam para o fato de que isso não foi sempre assim. Isto é, nem sempre os mais novos ocuparam exatamente este lugar narcísico na economia libidinal dos mais velhos. É o que Sandra Mara Corazza explica em seu livro *História da infância sem fim*: com o advento da Modernidade que se caracterizou, entre outros aspectos, pelo deslocamento do teocentrismo para o antropocentrismo, o homem

deixou de acreditar que o paraíso estava guardado em um plano espiritual, celeste, e passou a depositar seus anseios de plenitude e imortalidade na própria humanidade. As crianças passaram, então, a representar um “escudo contra a finitude: nele o humano se perpetua, evitando a Morte” (CORAZZA, 2000, p. 21). É isso também que Lajonquière (2000b, p 188) diz, com as seguintes palavras:

A insatisfação pulsional implicada no mal-estar na cultura, outrora equacionada graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, na modernidade, insuflou, ao contrário, a idéia de um futuro diferente aqui na terra. Assim sendo, virou matéria-prima para se inventar a infância moderna, [...] ponto de fuga no horizonte dos sonhos adultos, em que se tocam de forma *assintótica* desejo e *narcisismo*.

No entanto, para além de representar uma imagem do paraíso perdido, uma criança também pode se revelar infernal para um adulto. Isso porque, com suas perguntas sobre a vida, ela toca o adulto na ferida, sempre um tanto aberta, da castração.

Uma criança de carne e osso – diferentemente da criatura idealizada pelos adultos – desde muito cedo vivenciou também o desamparo e a perda daquilo que poderia supostamente propiciar-lhe uma satisfação pulsional total. E, sendo assim, também está a procura do objeto perdido. Supondo que o adulto sabe algo sobre isso, ela dedica-se a aprender a quota de conhecimentos que o mais velho lhe oferece, sem deixar de surpreendê-lo com questionamentos “fora de hora” para ver se a resposta sobre o grande enigma escapa. Com isso, a criança acaba cutucando aquilo que resta de infantil no adulto.

Quando um adulto se depara com a criança, vislumbra uma possibilidade de voltar a experimentar a completude (nunca tida). Isso o anima e faz com que ele se disponha a estar com os pequenos, educando-os. Porém, ao conviver cotidianamente com crianças, o adulto se defronta, ao vivo e em cores, com o caráter traumático do infantil: depara-se a todo o momento com o não saber sobre aquilo que falta e com a impossibilidade de driblar a castração. Ele não tem este saber para si mesmo, quanto mais para oferecer à criança. E isso é desanimador, é constrangedor. É nesse sentido que Márcia Neder Bacha, em um artigo denominado *Édipo de quarentena* (2000, p. 113), desenvolve a idéia de que o educador trava uma verdadeira guerra contra o infantil, e diz o seguinte:

A criança do educador não passa incólume pela ambigüidade do adulto em relação a essa que ele traz dentro de si, que ele odeia e teme porque “continua a desejar o que sempre desejou”. Projetada, essa ambigüidade é determinante das concepções ou imagens que ele esboça da infância e com as quais pretende que ela se identifique em seu processo de formação.

A guerra contra o infantil não é uma guerra contra as criancinhas do mundo, mas contra aquilo que de infantil elas fazem vir à tona no adulto. O infantil que emerge de forma um tanto escancarada nas crianças acaba incomodando o adulto, já que as perguntas inconvenientes dos pequenos, os choros incontrolláveis e mesmo as risadas desmedidas fazem tremer as barreiras psíquicas do recalque no adulto, como se fossem as trombetas que derrubaram o muro bíblico da cidade de Jericó. As crianças funcionam como bóia de salvação contra o desvalimento experimentado pelo adulto, mas, ao mesmo tempo, podem provocar um desespero ante a impossibilidade de silenciar as marcas do infantil.

Podemos concluir, então, que aquilo que se passa na educação não é uma romântica e idílica relação entre adultos e crianças. Afinal, tanto um como outro se envolvem em uma experiência educativa movidos pelas marcas infantis que carregam e não por um interesse intersubjetivo. O adulto busca nos olhos da criança um espelho mágico que reflita uma imagem de si mesmo não castrado. A criança, por sua vez, busca nos olhos do adulto uma referência ideal para deixar de experimentar o não-saber e a incompletude.

É interessante observar também que Corazza (2000, p. 319) aponta para o fato de que o artifício moderno de utilização das crianças como uma proteção anímica contra as angústias humanas acaba saindo como um tiro pela culatra:

O Duplo é uma medida de segurança contra a destruição do Eu – tinha dito Freud (O estranho) – uma enérgica negação da onipotência da morte. Se a alma imortal foi o primeiro duplo de nosso corpo, o Duplo-Infantil, esta dobra inventada pela Modernidade, destina-se primeiramente a conjurar a aniquilação, embora depois inverta seu aspecto, transformando-se em um estranho e sinistro mensageiro da morte.

Portanto, não é de se estranhar que o adulto alimente a ilusão inconsciente de ser possível aniquilar na criança o infantil. O que ele busca, de fato, é aniquilar o infantil em si mesmo, suprimir o mal-estar que as manifestações do infantil em seu psiquismo causam. Este conflito faz parte de toda experiência educativa. O problema é quando a

motivação narcísica de escamotear a castração leva um adulto a submeter uma criança aos seus caprichos infantis.

Um exemplo bastante conhecido é a história da educação de Daniel Paul Schreber, empreendida por seu pai, o médico alemão Daniel Gottlieb Moritz Schreber, no final do século XIX. O Dr. M.G.M. Schreber era um eminente médico pedagogo que desenvolvera rigorosas teorias educacionais com finalidades civilizatórias, “baseadas no higienismo, na ginástica e na ortopedia” (Roudinesco e Plon, 1997, p. 691), as quais aplicou sem ressalvas na criação de seus filhos, realizando um verdadeiro treinamento moral e físico. Ao crescer, Daniel Paul tornou-se um jurista renomado, mas por volta dos quarenta anos de idade começou a manifestar sinais de distúrbios psicóticos. Encarcerado em um hospício, redigiu a obra *Memórias de um doente dos nervos*, através da qual conseguiu obter juridicamente sua liberdade. Tal obra chamou a atenção de Freud, que analisou o caso de Schreber com a intenção de desenvolver uma investigação psicanalítica sobre a paranóia (1911).

No entanto, Freud não se deteve na relação entre o tipo de educação recebida por Daniel Paul e seu adoecimento mental. Foi Lacan quem revisou o caso e teorizou sobre “o vínculo existente entre o sistema educativo do pai e o delírio do filho” (Roudinesco e Plon, p. 693)²⁰. Em 1973, ao redigir a obra *Educação Impossível*, Maud Mannoni também deteve-se no caso, colaborando para o entendimento de que “Daniel Paul Schreber foi submetido, na sua relação com o pai a uma *perversão da demanda de amor*. Ele era amado ao preço de não ser; ou melhor dito, ao preço de deixar seu desejo inteiramente governado pelo pai” (p. 29).

A análise de Mannoni sobre o caso Schreber interessa-nos por mostrar o que pode acontecer quando um adulto educa, acima de tudo, impelido pela própria dificuldade em reconhecer a castração. Segundo Mannoni (1973, p. 28), “O Dr. D.M.G. Schreber encarnava um saber científico dotado do poder de cura” e, além disso, considerava que um educador deveria ser “um homem que tem resposta para tudo” – o que revela nada menos do que a impossibilidade do médico em lidar com a existência irremediável do não-saber. Afinal,

²⁰ De acordo com Roudinesco e Plon (1997, p. 692) Lacan deteve-se no caso Schreber depois de ler um trabalho escrito por Ida Malcapine e Richard Hunter, que, inspirados por uma perspectiva kleiniana, chamava a atenção para a negligência de Freud quanto às teorias educativas do pai de Daniel Paul.

somente um educador sem falhas poderia curar pedagogicamente as crianças de toda e qualquer imperfeição humana.

Contudo, para além de todas as críticas que se pode tecer à loucura civilizatória do Dr. Schreber, o caso também nos serve para evidenciar, através de uma situação radicalmente extrema, algo que é corriqueiro a todos os educadores. Como dissemos algumas linhas acima, o conflito do adulto com a própria castração faz parte da mais banal experiência educativa, já que o simples fato de se deparar com uma criança na realidade cotidiana é capaz de causar a reedição de um mal-estar relacionado à angústia da perda de uma suposta plenitude. O que acontece atualmente parece ser que os adultos cada vez menos suportam esse mal-estar. Cada vez menos sustentam o não-saber. Cada vez menos agüentam a insistência do infantil.

Talvez os adultos de antigamente tivessem a mesma dificuldade de suportar o mal-estar frente às crianças e, dependendo do caso, recorriam à fé religiosa ou aos mandamentos da tradição para saber o que fazer em matéria de educação. Provavelmente, assim, a dúvida não os corresse tanto. Mas, a partir do momento em que o cientificismo se impõe veiculando supostos saberes positivos sobre tudo e todos, os adultos não encontram mais o respaldo na fé ou na tradição para nortear suas ações em relação às crianças. Afinal, todas as crenças consideradas não científicas vão progressivamente perdendo a legitimidade. E com isso, não houve outra saída que não fosse buscar na dita ciência novos fundamentos e diretrizes, na esperança de resolver o desafio de viver a junto aos mais novos, com menos angústias. Nesse sentido, cada vez mais os educadores se parecem com o Dr. Schreber. Conforme o que comenta Mannoni (1973, p. 28), toda a dedicação do pai de Daniel Paul “na elaboração de um corpo de doutrina médico-pedagógica permitiu-lhe construir uma armadura de proteção contra a dúvida”.

Como veremos a seguir, a psicologia passou se configurar como a principal referência para a educação. E, de suas diferentes linhas e abordagens, os pressupostos psicológicos que mais encontraram espaço no cenário pedagógico foram aqueles que versavam sobre a teoria do desenvolvimento. No próximo capítulo apontaremos alguns fatos e indícios que nos permitem constatar de que modo o discurso pedagógico que foi se consolidando como hegemônico ao longo do século XX apropriou-se das teses desenvolvimentistas, usando-as como tábua de salvação contra o mal-estar causado pelo infantil.

TERCEIRO CAPÍTULO

O VOTO (PSICO)PEDAGÓGICO DE CONTROLAR O INFANTIL

3. O voto (psico)pedagógico de controlar o infantil

3.1. Por uma visão crítica sobre as relações entre a psicologia e a pedagogia

Ao longo do século XX, a psicologia tornou-se o fundamento por excelência das teorias e práticas educacionais, ocupando o lugar anteriormente atribuído à filosofia e a outras ciências humanas. Tal fenômeno, que Lajonquière chama de *psicologização da reflexão pedagógica moderna*, caracteriza-se pelo fato de que, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, os adultos passaram a ter a preocupação de agir em conformidade a supostas características das crianças reveladas pelas pesquisas empíricas da psicologia.

No entanto, esse acontecimento não foi exclusivamente resultado de uma intenção deliberada por parte dos pedagogos, mas decorrência de um movimento mais amplo atrelado ao próprio advento da psicologia no final do século XIX. Por esta razão é importante nos determos em alguns aspectos da história da chamada *psicologia científica*, os quais apresentaremos a seguir, baseando-nos nas exposições feitas por Maria Helena Souza Patto em *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (1984) e por Néstor A. Braunstein em *Psicología: ideología y ciencia* (1975).

A escolha desses dois autores para nos guiar nas vicissitudes históricas da constituição da psicologia não é aleatória. O que nos levou a fazer essas opções é o fato de que tanto a obra de Patto quanto a de Braunstein não são meros relatos de fatos e acontecimentos, mas podem ser consideradas *críticas* à medida que têm como objetivo: “situar o conhecimento [produzido pela psicologia], ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal”²¹ (FORACHI e MARTINS, 1977, p. 2). Para nós, esse tipo de investigação e problematização é bastante relevante na medida em que permite que compreendamos melhor os jogos de força e poder que se ocultam por trás das teses psicológicas que a

²¹ Explicação de José de Souza Martins sobre as características do pensamento crítico, dada na introdução do livro *Sociologia e Sociedade* (1977).

tem sido utilizadas pela pedagogia para fundamentar o seu não-saber sobre aquilo que (não) se passa na educação. As abordagens de Patto e Braunstein interessam-nos, portanto, pelo fato de que perspectiva crítica com a qual trabalham é capaz de “ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acaha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos” (Idem).

Patto e Braunstein também têm em comum o fato de que, sem deixar de levar em consideração a variedade de objetos de estudo, de linhas teóricas e metodológicas existentes dentro do espectro da psicologia, ambos entendem que existe entre as diferentes correntes “uma unidade, que longe de ser de natureza científica, é uma unidade ideológica” (PATTO, 1984, p. 78). Por isso, utilizaremos daqui em diante o termo *psicologia* (no singular), em vez de *psicologias* (no plural), fazendo referência a uma identidade de pressupostos que, ainda que ocultos, prevalecem em todo conhecimento que se designa como produto de uma psicologia científica²². Esta opção vocabular se justifica pelo fato de que é exatamente a unidade ideológica do conjunto de linhas da psicologia que nos interessa, uma vez que nosso propósito é analisar o fenômeno de *psicologização* da pedagogia e não a contribuição específica de uma ou de outra teoria ao corpo sistematizado de conhecimentos sobre a educação. Afinal, o discurso pedagógico dominante, construído ao longo do século XX, não está atrelado exclusivamente a um determinado autor da psicologia, mas, pelo contrário, é resultado de uma apropriação disforme de pesquisas e trabalhos acadêmicos provenientes fontes bastante diversas²³. Isso pode ser constatado nas publicações representativas da área, tais como manuais e coletâneas de psicologia e educação²⁴, e também em textos oficiais que orientam os professores sobre como agir em sala de aula²⁵.

²² Nas obras mencionadas os autores demonstram a presença de tais pressupostos ideológicos em diferentes linhas da psicologia, o que infelizmente não teremos oportunidade de reproduzir aqui.

²³ Isso será melhor ilustrado adiante, quando nos debruçarmos na análise da adoção do paradigma desenvolvimentista pela pedagogia.

²⁴ Entre eles, as seguintes obras que costumam circular em cursos de graduação das faculdades de pedagogia e cujos autores são conhecidos como as principais autoridades da Psicologia da Educação no Brasil (mesmo sendo alguns deles estrangeiros):

- *Psicologia na Educação*, elaborado por Cláudia Davis e Zilma de Oliveira, publicado pela Editora Cortez pela primeira vez em 1990 e que está atualmente na 15ª. reimpressão; este livro faz parte de uma coleção coordenada por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta;

- *Psicologia da Educação*, organizado por César Coll, Mariana Miras Mestres, Javier Onrubia Goni e Isabel Sole Gallart, publicado pela Artmed Editora pela primeira vez em 1999 e que está atualmente na 4ª reimpressão.

Ao examinar estas publicações, o que vemos é que a maioria dos autores preocupa-se em oferecer mais de uma concepção teórica, no intuito de colaborar para que os pedagogos e professores possam dominar melhor tudo aquilo que seria subjacente a um processo educativo, como se cada corrente da psicologia pudesse “dar conta” de um determinado aspecto supostamente envolvido naquilo que julgam que se passa entre os adultos e as crianças. O que transparece nas entrelinhas dessas publicações é a idéia de que os profissionais da educação por si só não são capazes de produzir conhecimentos válidos, necessitando obter subsídios de outras áreas para “tornar mais rico e eficaz o seu trabalho em sala de aula” (DAVIS e OLIVEIRA, 1990, p. 9). É este o lugar de *fundamentação teórica imprescindível* que a psicologia ocupa em relação à pedagogia, e é por esta razão que Lajonquière utiliza o prefixo (*psico*) quando faz referência ao *discurso pedagógico hegemônico*²⁶. E mesmo quando os autores das obras que consultamos reconhecem minimamente a impossibilidade de que a psicologia venha a resolver todos os problemas da educação, a promessa que fazem é sedutora:

Apesar de a psicologia não conseguir abarcar toda a complexidade do ato educativo, pode aportar uma contribuição efetiva para melhorias no plano pedagógico. Respeitadas as devidas limitações, os estudos psicológicos poderão servir como um importante instrumento para a compreensão das características psicológicas e socioculturais do aluno e do professor e de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação, já que fornece relevantes explicações que ajudam a entender a complexa relação entre quem ensina, o que é ensinado e quem aprende (OLIVEIRA et al. 2002, p. 7).

Conforme o que dizíamos há pouco, tal pretensão de utilizar as descobertas da psicologia para melhor subsidiar as decisões sobre o que fazer e o que não fazer na educação não é nada casual, pois articula-se àquilo que levou à própria instituição da psicologia como ciência: o interesse em fornecer subsídios teóricos e técnicos à determinadas necessidades das sociedades industriais e capitalistas da segunda metade do século XIX. De acordo com Patto (1984, p. 87), desde sua inauguração oficial –

- *Desenvolvimento Psicológico e educação – volume 1: psicologia evolutiva*, organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios, publicado pela Artmed Editora pela primeira vez em 1995 e que está atualmente na 3ª reimpressão.

- *Psicologia, Educação e as temáticas da Vida Contemporânea*, organizado por Marta Kohl de Oliveira, Denise Trento R. Souza e Tereza Cristina Rego (Professoras Doutoradas da Faculdade de Educação da USP), publicado pela Editora Moderna pela em 2002.

²⁵ Como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicados pelo Ministério da Educação do Governo Federal brasileiro, respectivamente em 1998.

²⁶ Portanto o termo (psico)pedagógico(a) com o prefixo *psico* entre parênteses refere-se então à uma pedagogia psicologizada e não à uma clínica do aprender.

considerada como a fundação, por Wilhelm Wundt, de um laboratório na Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879 – a psicologia esteve comprometida com as exigências de eficiência das formas de produção do capitalismo:

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade [industrial capitalista], de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar.

A psicologia escolar mencionada por Patto é uma das modalidades de aplicação da psicologia à educação, a qual se faz presente nas instituições de ensino através dos psicólogos escolares e dos testes de avaliação dos alunos, conhecidos como psicométricos. A outra forma de aplicação, mais abrangente, é chamada de psicologia da educação, e opera tal qual descrevem Oliveira, Rego e Souza no trecho reproduzido algumas linhas acima, ou seja, a partir da utilização de estudos da psicologia para melhor esclarecer a dita “complexa relação pedagógica”. Ambas contribuem para a psicologização da reflexão pedagógica moderna. E tanto nas formulações típicas da psicologia escolar quanto da psicologia da educação podemos constatar uma preocupação com a eficiência que está em linha com o interesse social de preparar os indivíduos para o exigente mundo do trabalho.

Um outro aspecto importante da articulação entre a psicologia e a pedagogia é que, para além de oferecer subsídios que enriqueçam e garantam maior eficácia às práticas educativas, considera-se que a psicologia seja capaz de legitimar cientificamente as concepções e os métodos pedagógicos. É o que fica explícito no trecho a seguir, retirado de mais um respeitado manual que versa sobre psicologia da educação²⁷:

A psicologia da educação estuda os fenômenos educativos: a sua compreensão e explicação, as tentativas de planejar ações educativas mais enriquecedoras e eficazes e os esforços para resolver dificuldades e os problemas que surgem [...]. A psicologia da educação mostra-se, assim, como um dos ingredientes necessários para fundamentar cientificamente a educação e o ensino (COLL, 1999, p. 5).

²⁷ Não entraremos em mais detalhes sobre a psicologia escolar aqui, pois nosso foco de estudo está mais relacionado com a análise crítica da psicologia da educação. No entanto, não podemos deixar de mencionar que Patto publicou uma série de textos críticos sobre psicologia escolar, como os que fazem parte da própria obra sobre a qual nos debruçamos para escrever este capítulo. E apesar de não haver espaço em nosso trabalho, gostaríamos de ressaltar a importância do artigo *Para uma crítica da razão psicométrica*, que Patto publicou em sua coletânea *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (2000).

No entanto, é justamente o caráter científico da psicologia que os autores aos quais recorreremos – ou seja, tanto Patto quanto Braunstein – colocam em xeque. Ambos desenvolvem uma argumentação bastante criteriosa que demonstra que a psicologia é um conhecimento mais ideológico do que científico. O sentido de *ideologia* com o qual trabalham não é o de conjunto de idéias, ou ideário, mas o de conjunto de representações que tem como lógica a ocultação do real. Segundo Braunstein (1975, p.11): “A ideologia é um saber pré-científico, é um conhecimento do movimento aparente, é o reconhecimento dos modos de aparição das coisas e é o desconhecimento da estrutura que produz a aparência.²⁸”. Patto (1984, p. 85), por sua vez, afirma que:

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao científico, é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias, nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o *aparecer*, um de seus efeitos é o reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum, discorre sobre o *ser*. Revela, por exemplo, que o espaço não coincide com sua representação intuitiva, que o salário do operário não paga o seu trabalho, que a Terra não é o centro do Universo. Nesta perspectiva, o conhecimento ou a revelação das estruturas obscurecidas pelo discurso ideológico é a principal característica do fazer verdadeiramente científico.

Patto e Braunstein dão exemplos semelhantes da história da ciência que demonstram que um conhecimento “verdadeiramente científico” é aquele que surge como resultado de uma ruptura epistemológica com o pensamento dominante de sua época, isto é, com a ideologia do momento. Assim, as revoluções provocadas por Galileu, Copérnico, Lavoisier, Dalton e Darwin e inclusive Marx e Freud se enquadram nesta categoria. No entanto, a criação da psicologia científica – da qual participam historicamente nomes como Wundt (Alemanha), Ribot, Binet e Pierón (França), Galton (Inglaterra), Stanley Hall e Cattell (Estados Unidos) – não marcou corte epistemológico algum. Pelo contrário, em sua instituição como área do conhecimento independente, a psicologia “longe de romper com a ideologia dominante, traz a esta última o apoio de seu aparato técnico e de seu arcabouço teórico”, de acordo com a análise de Patto (1984, p. 87). Também segundo Patto (Idem, p. 88) “é sabido que os primeiros trabalhos desenvolvidos por Galton, Cattell e Binet estavam voltados para a solução de problemas referentes à melhor forma de organizar a sociedade”.

²⁸ Tradução nossa do espanhol para o português.

É importante que se diga, no entanto, que nossa intenção ao trazer este tipo de crítica à constituição dos conhecimentos psicológicos não é lamentar o fato de que estes, por serem ideológicos e não realmente científicos, não teriam legitimidade para orientar uma teoria ou uma prática educacional. Acreditamos que nem mesmo um saber que pudesse ser considerado “verdadeiramente científico” seria capaz de *fundamentar* a educação, como veremos mais adiante, ainda neste capítulo.

O fato é que nosso interesse em questionar o caráter científico da psicologia está motivado pela preocupação em demonstrar o engodo ideológico em que os pedagogos se enredaram quando, iludidos pela possibilidade de por fim ao próprio mal-estar (provavelmente acentuado pela destituição da fé religiosa e das tradições culturais que versavam sobre como os adultos deveriam educar as crianças), passaram a palavra final aos psicólogos. Tal engodo é o da tese de que a adaptação social é um bem em si para o homem, o que na realidade está a serviço da manutenção do *status quo* na sociedade capitalista. O reflexo desta tese na pedagogia foi o desencadeamento de metodologias especialmente voltadas a “propiciar o desenvolvimento harmonioso do indivíduo em consonância com as expectativas e exigências da sociedade” (OLIVEIRA et al., 2002, p.9).

É preciso levantar então a seguinte questão: de que maneira a psicologia articulou um engodo capaz de convencer a tantos, e, no nosso caso, especialmente àqueles que se preocupam com a educação? De forma muito sintética, podemos dizer que grande parte do poder de persuasão da psicologia vem do fato de que na raiz de suas primeiras pesquisas científicas forjou-se uma analogia entre o meio natural e o meio social, a qual veicula e idéia de que o homem possui uma forma de viver e um lugar para viver definidos a priori por algo que seria da ordem de uma essência. É o que Braunstein (1975, p. 39-40) explica:

A indiferenciação destes dois “meios” não é casual; se se aceita esta representação espontânea de que os animais e os homens vivem “no meio”, acaba parecendo também natural que as leis, a previsão e o controle do comportamento não apresentem diferenças fundamentais entre uns e outros. Se não se marca explicitamente a originalidade do “meio” em que vivem os homens, a sociedade humana com sua organização da produção e a divisão do trabalho em classes, se faz passar de contrabando a idéia de que a sociedade humana é também um “meio natural”, tão natural como o gelo para o urso polar ou a montanha para o condor.

O poder da analogia entre o social e o natural está no fato de que tal equação induz à falsa conclusão de que aquele que não se adapta à sociedade estaria traindo sua vocação mais íntima, isto é, sua suposta “natureza” humana. Afinal, “se diz que algo é natural quando não é nem fictício nem arbitrário” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 67), ou seja, quando é algo inevitável. Natural costuma significar aquilo que dá a origem e aquilo que constitui o destino próprio e irrefutável de cada ser da natureza.

A analogia entre o social e o meio natural é ideológica pois oculta a intenção de promover uma adaptação – supostamente inevitável, já que natural – dos homens à sociedade em que vivem. E é sobre isso que Braunstein (1975, p. 40) segue falando:

A noção de adaptação às variações ambientais, útil no terreno da biologia, mostra-se encobridora de um projeto conservador das estruturas vigentes nas sociedades humanas. A psicologia se inclui, aparentemente sem saber disso, em um projeto adaptacionista. Já nos havia dito Watson que ‘sua meta teórica é a previsão e o controle do comportamento’. A sociedade de classes presas em luta e edificada pela exploração do trabalho é apresentada como o ambiente natural ao qual é preciso adaptar-se.

Foi desta forma que a psicologia progressivamente se tornou uma suposta ciência apta a oferecer a diversas instituições – como escolas, hospitais, indústrias e empresas – ferramentas conceituais e metodológicas para auxiliar na melhor adaptação dos indivíduos nos lugares sociais em que se inserem. E não foi à toa que os pedagogos compraram a idéia. A pedagogia do início do século XX, órfã de pressupostos religiosos ou de paradigmas da tradição, estava sedenta por um saber que permitisse solucionar os conflitos tanto dos adultos quanto das crianças no âmbito da educação, ou seja, desejava obter operadores científicos que garantissem a conquista de uma desejada (e impossível) harmonia.

Vemos que a capacidade de persuasão do engodo psicológico sobre a natureza humana, por maior que seja, não encerra em si mesma todo o poder de fazer com que a pedagogia se aproprie das idéias veiculadas pela psicologia científica: os próprios pedagogos ansiavam por um saber que eliminasse suas principais angústias e a psicologia não titubeou em corresponder a esta “necessidade”. Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a relação entre a psicologia e a pedagogia, César Coll (1987, p.165) afirma que já no final do século XIX há uma:

[...] firme convicção de que o desenvolvimento desta nova disciplina [a psicologia] provocará um forte impulso no campo da teoria e da prática educacionais, ao mesmo tempo que proporcionará uma base científica para abordar e solucionar os problemas da educação.

O que a psicologia forneceu, então, aos pedagogos foi uma pretensa verdade sobre uma suposta natureza específica das crianças, assim como orientações para que os professores e também os pais passassem a respeitar essa dita natureza infantil, a fim de garantir bons resultados na educação de seus alunos ou filhos, dando origem ao que Lajonquière (1999, p. 18) chama de *tese da adequação natural* entre a intervenção educativa do adulto e as características psicológicas das crianças.

Se recapitularmos a reflexão psicanalítica que fizemos no capítulo anterior sobre o que marca o (des)encontro entre um adulto e uma criança, podemos entender que o que a pedagogia buscou e ainda busca na psicologia é um saber que funcione como um anteparo psíquico capaz de barrar a quota de mal-estar inerente à qualquer experiência educativa. É a isso que Lajonquière (1999) se refere quando diz que as teses psicológicas têm para os pedagogos o valor de uma ilusão, ou seja, uma crença animada por um desejo (FREUD, 1927). Um desejo – inconsciente, infantil e recalçado – de fazer passar aquilo que não passa: o infantil. Portanto, um desejo de morte.

A nostalgia psíquica de uma plenitude perdida, apesar de nunca tida, vai exatamente ao encontro das promessas da psicologia de que é possível conquistar uma suposta harmonia natural na sociedade através da aplicação adequada de certos métodos. Por isso, a esperança (animada pelo desejo inconsciente) do adulto de educar para por fim ao próprio conflito infantil é facilmente cooptada pela ideologia adaptacionista que se esconde por trás das “descobertas” psicológicas. Como veremos a seguir, a adoção de pressupostos desenvolvimentistas pela pedagogia é uma das expressões da ilusão (psico)pedagógica que se revela particularmente portadora de componentes ideológicos.

3.2. A teoria do desenvolvimento aplicada à educação

A adoção de pressupostos desenvolvimentistas constitui uma das modalidades mais disseminadas da psicologização da reflexão pedagógica moderna. Certamente não é mera coincidência o fato de que entre os grandes nomes que inspiraram a psicologia da educação estejam pesquisadores que se debruçaram sobre questões do desenvolvimento, como Piaget, Vigotsky e Wallon. O que temos visto desde o início do século XX é que diferentes (e até divergentes) pesquisas sobre os estágios de maturação de supostas capacidades infantis são utilizadas para a formulação de metodologias de ensino que adquirem, com isso, um pretenso respaldo científico.

Dois exemplos podem ilustrar de que forma o paradigma do desenvolvimento orienta a educação nos dias de hoje, tanto na escola quanto no ambiente familiar. O primeiro caso é um fragmento de um fascículo especial da revista *Seu Filho e Você* (2003, p. 6) que, apesar de não ter sido retirado da mais recente edição, é uma amostra importante do conteúdo, voltado para pais e mães, que se pode encontrar nas bancas de jornal:

Em cada um dos seis fascículos você aprenderá como estimular positivamente os elementos-chaves do desenvolvimento infantil: motricidade, coordenação olho-mão, linguagem, aprendizado e vida social e afetiva de seu bebê. Ao descobrir as aptidões de seu filho em cada fase do desenvolvimento dos primeiros 15 meses e incorporar as sugestões de atividades que apresentamos ao dia-a-dia de seu bebê, você se tornará uma supermãe e um superpai de uma criança criada para vencer.

Um segundo exemplo também bastante significativo é a maneira pela qual os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 23) definem o que é *educar*:

[...] educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento de capacidades infantis. [...] neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

O que ambos os trechos veiculam é a importância de se contribuir com o desenvolvimento de uma ampla gama de aptidões e capacidades infantis, a fim de que as crianças possam crescer da maneira mais harmoniosa possível, isto é, como “vencedoras, felizes e saudáveis”. Conforme o que discutimos anteriormente, isso

conjura tanto o desejo narcísico (inconsciente, infantil e recalçado) dos adultos de que as crianças venham a ser tudo aquilo que eles mesmos não foram (ou seja, de que possam não estar assujeitadas à castração), quanto as necessidades da sociedade em que vivemos de produzir indivíduos bem adaptados, que possam trabalhar de forma eficiente, sem causar problemas. O que faremos agora é destrinchar um pouco mais aquilo que está subjacente à noção de desenvolvimento que fundamenta a psicologia da educação, para demonstrar de que forma estes dois aspectos – o narcisismo dos educadores e a ideologia adaptacionista – se implicam.

Ao longo de nossas pesquisas em obras voltadas para a psicologia da educação, constatamos que o paradigma desenvolvimentista, de cunho psicológico, que tomou conta das orientações feitas aos pais, professores e também aos diferentes especialistas que se voltam às crianças, não é fruto de uma determinada e específica linha teórica, mas de uma amálgama de concepções e recortes da produção de pensadores diversos. Os já mencionados *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* constituem um exemplo relevante desta miscelânea de fontes, o que pode ser conferido na bibliografia encontrada ao final de cada volume que compõe o documento. Apesar disso, é comum entre os pedagogos e os psicólogos escolares a referência ao construtivismo piagetiano como sendo principal a teoria da psicologia da educação.

Segundo César Coll, a pergunta chave que orientou as pesquisas de Piaget era a seguinte: “Como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior?”. Sabe-se que apenas secundariamente seus interesses voltaram-se para a educação. Mesmo assim, a possibilidade de aplicar suas descobertas à pedagogia não deixou de fazer parte de seus escritos, como nos lembra José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001, p. 53), ressaltando que no texto *De la pédagogie* Piaget afirma que:

[...] as respostas que recebemos permitem ilustrar de maneira mais precisa o modo de ensino mais adequado à mente da criança e mais em conformidade com o que nos mostra o estudo do desenvolvimento intelectual [...]. Tais são, segundo nos parece, o alfa e o ômega de uma didática fundada na psicologia.

Além disso, muitos dos seguidores de Piaget também nutriram esperanças de poder utilizar os conhecimentos da psicologia genética no campo pedagógico. César Coll (1987, p.173) destaca, por exemplo, o seguinte fato:

Em 1951, H. Aebli realiza a primeira tentativa sistemática com uma visão extraordinariamente otimista das expectativas geradas pela teoria genética no tratamento da problemática educacional; na introdução de seu livro, Aebli mostra-se convencido de que a teoria genética permitirá deduzir “os princípios metodológicos sobre os quais deve se basear o ensino das principais disciplinas”. Desde então, a pedagogia se refere cada vez mais a Piaget e à teoria genética.

O que se pode constatar é que muitos piagetianos estiveram preocupados com a aplicação de suas pesquisas à pedagogia e que esse interesse pautava-se, de fato, na crença científica em um desenvolvimento intelectual e também moral do ser humano. No entanto, é preciso questionar o vínculo que se costuma estabelecer entre o construtivismo epistemológico de Piaget e o dito construtivismo pedagógico. Sobre isso, poderíamos levantar pelo menos três problemas.

O primeiro deles refere-se à seguinte interrogação: seria realmente possível deduzir algo como uma pedagogia construtivista a partir da teoria de Piaget? Em outras palavras, poderiam ser arquitetados princípios pedagógicos fundamentados nos algoritmos da psicologia genética? Tanto Carvalho quanto Lajonquière indicam que não.

O que a perspectiva de Carvalho (2001, p. 11) faz é colocar em dúvida a legitimidade da “transposição teórica de conceitos e perspectivas próprios de um campo de investigações a um outro”. Assim, ele afirma que:

Ainda que Piaget e outros teóricos do construtivismo lancem mão de dados e relatos de pesquisas científicas em seus discursos educacionais, nesse novo contexto, suas afirmações não tem o mesmo papel que desempenhavam como informações, conceitos e hipóteses de pesquisas construtivistas em psicologia do desenvolvimento. No contexto inicial, eram integrantes de uma rede conceitual específica, obtidas a partir de interesses e procedimentos específicos de uma área de conhecimento com cânones de avaliação crítica próprios. Quando empregados no discurso educacional, esses mesmo conceitos e afirmações cumprem outras funções, pois visam a justificar certas medidas ou orientar práticas educacionais. (Idem, p. 51)

Lajonquière, por sua vez, explica que a criação de princípios pedagógicos que tenham a finalidade de prever e controlar a aprendizagem das crianças é algo incompatível com as descobertas psicológicas feitas pela Escola de Genebra, pois:

[...] como as aprendizagens não se reduzem a uma simples inscrição em estruturas a priori – mas, pelo contrário, baseiam-se em um processo de assimilação ativo,

que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações, os quais acabam tornando imprevisíveis e não padronizáveis tanto os procedimentos de resolução de problemas como a efetiva passagem de um nível estrutural de conhecimento a outro – ficam impugnadas as tentativas de formular programações clássicas. (1992 p. 62)

O segundo problema que poderia ser discutido refere-se a um questionamento sobre até que ponto seria válido dizer que aquilo que é chamado de *construtivismo pedagógico* é realmente tributário das teses piagetianas. Várias vezes deparamo-nos com críticas acadêmicas que apontam uma suposta distorção pedagógica dos textos originais do mestre genebrino, como se a falta de sucesso da aplicação de propostas pretensamente construtivistas na educação fosse consequência da falta de um entendimento preciso do que realmente Piaget teria escrito. Porém, não julgamos pertinente suspeitar da eficácia daquilo que seria o construtivismo a partir de uma desconfiança (aliás, frequente por demais) da capacidade intelectual dos pedagogos, já que aceitamos as considerações de Carvalho e Lajonquière, mencionadas acima, de que não caberia gerar orientações metodológicas para a educação através dos postulados de uma teoria sobre o desenvolvimento.

Em terceiro lugar, como se já não bastasse a confusão, no cenário educacional brasileiro houve uma verdadeira proliferação de construtivismos pedagógicos, tornando o termo *construtivismo* uma nomenclatura utilizada para qualificar diferentes concepções teóricas e práticas. Daniel Revah, por exemplo, analisa justamente de que maneira o significativo construtivismo configurou-se como um discurso hegemônico que oculta uma diversidade de entendimentos em torno da educação e que, mesmo assim, serve como um rótulo para classificar, avaliar e legitimar (ou não) determinadas práticas pedagógicas. Revah (2004, p. 8-9) afirma o seguinte:

Empregado como um nome que identificava um tipo de proposta pedagógica ou didática, concebida em geral como um desdobramento de concepções desenvolvidas primeiramente por Piaget e Emília Ferreiro, o significativo construtivismo começou a ser utilizado como sinal de reconhecimento de qualidade de ensino, desse modo designando e ocupando o lugar de algo situado no registro do que se tornou fundamental. E à semelhança de tudo o que ocupa esse lugar, gerou inúmeras controvérsias. [...] A própria palavra construtivismo tornou-se o alvo da disputa. [...] Esses debates evidenciaram que o mesmo nome abrigava idéias bem diversas e até conflitantes, criando uma identidade que tendia a se dissolver quando determinadas diferenças ficavam em evidência. Isso, porém, não parece ter diminuído o seu poder e o seu efeito unificador, como atestam as situações em que o nome construtivismo atraía e sobrepujava práticas e discursos

que dele buscavam se distanciar, colando-se nessas práticas e discursos com facilidade, como uma etiqueta, mesmo que à revelia dos que não se identificavam com esse nome.

O que concluímos a partir destas considerações é que não podemos buscar o significado da noção de desenvolvimento utilizada pelo discurso pedagógico em uma única fonte teórica da psicologia, como, por exemplo, no dito construtivismo piagetiano. E foi por esta razão que, ao invés de partirmos para um estudo mais profundo a respeito da concepção de desenvolvimento subjacente à psicologia genética ou a outra linha de pesquisa específica, procuramos seguir nossa investigação sobre a noção de desenvolvimento consultando as proposições feitas nos manuais de psicologia voltados a professores e/ou psicólogos escolares. O que estas obras geralmente fazem é expor uma síntese sobre as principais linhas existentes – entre as quais costuma ser incluída inclusive a psicanálise, como se esta também fosse uma vertente das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento.

Como exemplar desse tipo de manual selecionamos o livro *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*, um grande volume norte-americano²⁹ que expõe detalhadamente o dito desenvolvimento humano desde o período pré-natal até a adolescência. Logo na introdução, os autores explicam que o desenvolvimento infantil “é tanto uma ciência aplicada como básica” que :

[...] fornece conhecimentos importantes para o aconselhamento de pais, a elaboração de programas educacionais, a criação e a justificação de programas governamentais para crianças, a concepção de políticas legais concernentes às crianças e o planejamento de tratamentos de problemas de comportamentos. (MUSSEN et al., 1995, p.2)

Trata-se de uma pretensão e tanto. Mas por que razão o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil seria capaz de oferecer subsídios para todas estas práticas sociais? Ou melhor, por que encontra tanto eco, ou seja, por que corresponde de forma tão eficaz às necessidades da escola, da família, do governo e da clínica? Vejamos o que uma definição de desenvolvimento, apresentada pelo mesmo manual citado acima, pode revelar:

²⁹ Cujas edição brasileira inclui a revisão técnica de Marieta Lúcia Machado Nicolau, Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras. Nos primeiros vinte anos de vida, normalmente essas mudanças resultam em maneiras novas e aprimoradas de reagir – isto é, o comportamento se torna cada vez mais saudável, organizado, complexo, estável, competente e eficiente. Referimo-nos aos progressos do engatinhar ao andar, do balbúcio à fala, do pensamento concreto ao abstrato, como instâncias do desenvolvimento. Em cada uma, consideramos os estados de desenvolvimento alcançados como sendo formas mais adequadas de funcionamento do que aquelas manifestadas anteriormente.” (Idem, p. 3-4)

Os trechos destacados na citação acima foram sublinhados por nós a fim de ressaltar que a perspectiva desenvolvimentista que tem servido de fonte de inspiração para tantas práticas – entre elas as (psico)pedagógicas – está baseada na crença da perfectibilidade humana. Ou seja, considera-se que o homem trilha um percurso que vai do *menos* ao *mais*, do primitivo ao superior, ou, em outros termos, ao mais adequado. Isto implica que tudo aquilo que é caracterizado como infantil é considerado passível de superação. Espera-se que a criança deixe de ser infantil para poder se tornar um adulto plenamente desenvolvido, ou, se quisermos, “vencedores, felizes e saudáveis”, como pregam os dois exemplos que mencionamos no início deste tópico.

Uma outra definição psicológica sobre o que é desenvolvimento, desta vez encontrada em um grosso manual elaborado por professores doutores da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo³⁰, também revela a crença na perfectibilidade humana:

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Estas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais. (BOCK et al., 2002, p.98)

No entanto, com a ajuda de René Zazzo³¹, podemos problematizar a tese da perfectibilidade, constatando aquilo que já suspeitávamos, ou seja, que o que anima a crença nas teorias desenvolvimentistas é o desejo de completude que resta da experiência traumática infantil sobre a qual falamos desde o primeiro capítulo. No artigo

³⁰ Obra que já está na 9ª reimpressão da 13ª edição reformulada e ampliada.

³¹ Colaborador de Henri Wallon e seu sucessor na direção do Laboratório de Psicobiologia da Criança e professor de Psicologia na Universidade de Paris X.

O psicólogo em busca da criança, Zazzo aponta para os possíveis engodos que fundamentam o modelo psicológico de um adulto perfeito, ressaltando que a força de tal paradigma advém de uma vivência da infância:

Termo do desenvolvimento e modelo a ser realizado, é em relação ao adulto que toda a infância se define. (...) Com efeito, o adulto real não se define em termos de imperfeição ou de perfeição nem mesmo em termos de acabamento. O ser humano não cessa jamais de se transformar, para melhor ou para pior. (...) Mas a palavra *adulto* leva em si uma crença que tem raízes profundas. Em sua etimologia, no inconsciente de nossa linguagem, adulto significa perfeição. Perfeição no duplo sentido dessa palavra: acabamento e modelo. Essa crença, essa idéia que nós, adultos, temos de nós mesmos pode ser suposta como uma herança de nossa infância: a imagem da pessoa grande dominando a criança com todo o seu tamanho e toda a sua potência. O adulto era então a contrapartida de nossa fraqueza. Não nos livramos disso. É aliás por isso que temos tão freqüentemente o sentimento de não termos atingindo a meta, de não sermos realmente adultos. Mas essa imagem é uma miragem (1983, p. 94-95).

Assim, aquilo que tantos outros psicólogos e pedagogos ambicionam – ou seja, o adulto ideal – é da ordem de uma miragem que se forma devido a algo vivido na infância, algo como um desvalimento, uma impotência. E é justamente esta marca infantil que motiva o desejo narcísico de que as crianças cresçam e se tornem adultos ideais. Inspirados na psicanálise, podemos dizer que a crença na perfectibilidade é movida pelo desejo de suprimir a falta radical que caracteriza o sujeito do desejo inconsciente, ou seja, a castração.

Por outro lado, a suposição da perfectibilidade, isto é, do desenvolvimento progressivo das capacidades humanas, também corresponde a uma necessidade da sociedade moderna e revela-se parte da ideologia adaptacionista que já analisamos. É isso o que demonstra Marilena Chaui no artigo *Crítica e Ideologia*, publicado no livro *Cultura e Democracia*, ao colocar em xeque justamente as noções de progresso e desenvolvimento. Em sua análise vemos que o que está por trás destas noções é a tentativa de abolir o conflito próprio ao desenrolar da História, através da imposição escamoteada de um mesmo destino a todos.

O trecho que destacaremos faz parte de uma discussão de Chaui sobre a maneira pela qual as sociedades modernas, as quais ela chama de “propriamente históricas”, tentam paradoxalmente neutralizar o desenrolar típico da história para evitar mudanças sociais consideradas ameaçadoras, isto é, aquelas que podem acontecer sem previsão ou

controle. Chauí explica que as sociedades propriamente históricas são aquelas que não se pautam na mitologia ou na teologia para justificar sua origem e sua manutenção, por terem consciência do papel do próprio homem no seu advento. Justamente por não poderem recorrer aos mitos ou à religião, tais sociedades criam e sustentam ideologias com a finalidade de assegurar sua existência e a manutenção do *status quo*. O que pretendem é, portanto, suprimir os riscos de modificações ou de desaparecimento, ou seja, dos acontecimentos históricos aos quais todas as sociedades estão suscetíveis. Segundo Chauí (1980, p. 29-30), entre as ferramentas que servem a este propósito estão as noções de progresso e desenvolvimento:

Talvez uma das formas mais extraordinárias pela qual a ideologia neutraliza o perigo da história esteja em uma imagem que costumamos considerar como sendo a própria história ou a essência da história: a noção de progresso. Contrariamente ao que poderíamos pensar, essa noção tem em sua base o pressuposto de um desenvolvimento temporal de algo que já existira desde o início como germe ou larva, de tal modo que a história não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o decorrer do tempo. Outra noção que visa escamotear a história sob a aparência de assumi-la é a noção de desenvolvimento. Nesta, pressupõe-se um ponto fixo, idêntico e perfeito, que é o ponto terminal de alguma realidade e ao qual ela deverá chegar normativamente. O progresso, colocando a larva, e o desenvolvimento, colocando a “boa forma” final, retiram da história aquilo que a constitui como história, isto é, o inédito e a criação necessária de seu próprio tempo e telos. Colocando algo antes do processo (o germe) ou depois do processo (o desenvolvido), a ideologia tem sérios compromissos com os autoritarismos, uma vez que a história de uma sociedade passa a ser regida por algo que ela deve realizar a qualquer preço. Passa-se da história ao destino.

Fazendo uma analogia com o pensamento de Chauí, podemos dizer que as teses desenvolvimentistas assumidas pelo discurso (psico)pedagógico acabam estabelecendo um *destino* para as crianças – o de adulto plenamente desenvolvido, perfeito – na tentativa de prever e controlar seu crescimento de acordo com uma rota predefinida por uma suposta maturação natural. Parafraseando Mannoni (1973, p. 24), podemos dizer também que tais teses acabam transformando a história de cada um num *mito morto*. Desta maneira, o propósito científico de esquadrihar uma possível verdade natural a respeito do desenvolvimento infantil revela-se alinhado a um interesse ideológico de promover a conformação das pessoas à realidade da sociedade em que vivem.

Tran-Thong, autor que fez um detalhado estudo sobre a história do conceito de estágios de desenvolvimento da criança, mostra-nos, por exemplo, como a segmentação da vida

em etapas tem uma intenção pragmática relacionada ao contexto social de cada época e cultura, para além de possíveis evidências empíricas da existência de fases qualitativamente diferentes em cada idade. Ele relata o seguinte (1967, p. 150-151):

[...] podemos, no desenvolvimento da criança, por exemplo, falar de uma realidade instrumental dos estádios, que no entanto não diz respeito à sua natureza mas sim ao seu destino. [...] Os estádios da criança podem servir para guiar o seu crescimento, para dirigir sua educação. [...] Ao longo da história, foi mesmo o destino ou a utilização dos estádios que prevaleceu em primeiro lugar. Na Antiguidade foram, como já assinalamos, as necessidades educativas e sociais que orientaram a delimitação da vida da criança e do adulto em estádios ou etapas. E algumas dessas delimitações, como as etapas de anacoreta e de eremita errante usadas na sociedade indiana antiga, foram definidas menos em relação com os fenômenos da velhice que se processavam no indivíduo do que com o sistema social e cultural característico do país e da época.

A realidade instrumental dos estádios, ou seja, o objetivo social da divisão da vida em etapas é o que se oculta atrás da ideologia do desenvolvimento infantil. Travestidos de ciência, os conhecimentos sobre as especificidades de cada estágio maturacional têm servido para conduzir a educação das crianças e decidir a respeito de seus destinos na sociedade. É o que constatamos em mais um fragmento retirado de um dos manuais já mencionados, o qual ilustra exatamente a tese da adequação natural entre a intervenção do adulto e as supostas características das crianças (Lajonquière 1999), sobre a qual falamos anteriormente:

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e a interpretação de comportamentos. Todos esses aspectos levantados têm importância para a Educação. Planejar o que e como ensinar implica saber quem é o educando (BOCK et al., p. 98-99)

Um último exemplo confirma novamente a intenção de se utilizar conhecimentos advindos da psicologia para prever e controlar comportamentos de acordo com aquilo que é considerado socialmente desejável. Trata-se de um trecho retirado de um livro organizado por professores da Faculdade de Psicologia das Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo³². Já no prefácio, podemos ler o seguinte:

Propomos, portanto, que a função da Psicologia do Desenvolvimento consista não apenas em fornecer subsídios para o atendimento clínico da criança com distúrbios mais ou menos graves, mas que ofereça um conjunto de conhecimentos teóricos, de

³² Esta obra, publicada pela primeira vez em 1981, está na sétima reimpressão.

pesquisas científicas que realmente capacitem o profissional a atuar nas famílias, nas escolas, nas instituições da comunidade, informando, educando, mostrando quais são as condições necessárias para um desenvolvimento saudável. Quais as condições necessárias ambientais adequadas para otimizar o rendimento da criança na escola, qual o conteúdo programático que a criança tem condições de assimilar, qual a estrutura e a dinâmica da inteligência e da afetividade da criança em cada faixa etária? Todas estas questões poderão ser respondidas pelo psicólogo escolar, evitando assim, muitas vezes, o surgimento de distúrbios do comportamento ou de aprendizagem pelo conteúdo ou metodologia de ensino inadequados (Rappaport et al., 1981, p. VIII).

Enfim, o que vimos através de todas as citações destacadas é que há uma intenção ideológica por trás da aplicação das teorias sobre desenvolvimento infantil na educação. Além disso, vimos também que há um voto (animado pelo desejo inconsciente e infantil) por parte daqueles que educam de suprimir todo o conflito, toda a forma de desajuste, toda a possibilidade de uma experiência traumática, toda a insistência da falta e da incompletude. Este voto (psico)pedagógico instiga o adulto a crer nas proposições supostamente científicas a respeito da perfectibilidade natural do homem, o que acaba virando um círculo vicioso. Assim, a ideologia adaptacionista alimenta a ilusão pedagógica sobre a possibilidade de se produzir indivíduos plenamente desenvolvidos e a expectativa de que isso se torne realidade fortalece o poder do engodo oferecido pela psicologia para a educação.

Sabemos que nem a psicologia nem a pedagogia trabalham necessariamente com os operadores conceituais da psicanálise, e que as teses sobre o desenvolvimento não tem a intenção declarada de controlar e suprimir especificamente o infantil do qual fala a psicanálise. No entanto, o efeito do discurso (psico)pedagógico que se fundamenta em pressupostos desenvolvimentistas não é outro do que fomentar uma guerra ortopédica contra o desamparo e contra a incompletude, ou seja, contra a insistência psíquica daquilo que Freud chamou de infantil³³.

O que acaba acontecendo por causa da adoção dos pressupostos psicológicos é que o mal-estar dos adultos na experiência educativa é agravado ainda mais, pois o que está nos manuais não se revela tal e qual na realidade cotidiana. César Coll, no artigo mencionado anteriormente a respeito das relações históricas entre a psicologia e a educação, afirma oportunamente que “estas relações têm um caráter singular na medida

³³ Lembremos que é exatamente isso que Márcia Neder Bacha aponta em seus escritos sobre psicanálise e educação.

em que tomam a forma de uma promessa que nunca chega a se concretizar completamente” (Coll, 1987, p.165). Como sabemos, a promessa a que o autor se refere é a de que a psicologia forneceria os meios necessários para resolver todos os dilemas da pedagogia. Só que a fé no discurso (psico)pedagógico não lhe proporciona nenhum milagre, nenhum real benefício. Muito pelo contrário. Tal como observa Freud em uma nota de rodapé de o *Mal-estar na civilização* (1929, p.137): “a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos”.

E se há algo que a psicanálise nos permite vislumbrar em matéria de educação é que nenhum conhecimento é capaz de oferecer diretrizes que possam evitar as crises pedagógicas, nenhum saber positivo é capaz de guiar os adultos, com mapas acurados, na empreitada cotidiana de fazer algo pelos pequenos. Em 1925 quando Freud escreve, no prefácio do livro de Aichhorn³⁴, que educar é uma profissão impossível, podemos entender que tal afirmação se refere à falta radical de condições que permitam prever, controlar e justificar aquilo que (não) se passa entre adultos e crianças.

Conforme o que explica Lajonquière (2006), a educação é uma profissão *da fala* – assim como o que acontece na psicanálise e na política, a educação tem a palavra como ferramenta principal. Porém, tal ferramenta não se deixa manejar. A palavra é errante, isto é, repercute de maneiras que não podem ser antecipadas por seu emissor. Toda palavra desliza na cadeia infinita dos significantes existentes na estrutura da linguagem³⁵ e por isso acaba transmitindo sentidos a mais e sentidos a menos, mas nunca o pretendido. Desta forma, aquilo que é proferido por um adulto, diz mais ou menos o que ele tinha intenção de dizer e nunca é apreendido pela criança tal qual se espera.

Isso significa que uma empreitada educativa nunca atingirá seus propósitos na exata medida imaginária. O que a impossibilidade indicada por Freud aponta é que uma educação ideal – isto é, sem desvios, que acerte cem por cento no alvo imaginário – não tem como ser realizada.

³⁴ *Juventude Desorientada*, 1925.

³⁵ Sobre a linguagem enquanto estrutura, falaremos com mais detalhes no quinto capítulo.

Na *Conferência XXXIV* (1933d, p. 147), Freud afirma que “a menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com um mínimo de dano”. Alguns pedagogos desavisados, ou mesmo psicanalistas imbuídos de uma arriscada vontade de aplicar a psicanálise à educação poderiam ler tal afirmação como uma “deixa” para que se procurasse de fato o dito ponto ótimo. No entanto, de acordo com as referências que fizemos acima, podemos interpretar esse comentário mais como uma sutil alusão de Freud quanto à impossibilidade inerente à educação do que como uma sugestão para que se investigasse qual seria o ponto adequado a ser mirado pelos educadores em suas ações junto às crianças. Aliás, na mesma página, Freud reconhece que educar é “uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios”, demonstrando que não alimenta de fato esperanças de descobrir uma fórmula absoluta para driblar todas as vicissitudes da educação.

O que a psicanálise nos lembra é que quando se trata de educar, é preciso *decidir*, ou seja, tomar partido, fazer opções, sem que haja um script pré-determinado. Decidir implica assumir a responsabilidade pelo encaminhamento de uma contingência, o que é bem diferente de recorrer a uma fórmula para agir sabendo de antemão os efeitos.

Ainda na *Conferência XXXIV* Freud nos dá mais algumas pistas sobre seu entendimento de que não há como produzir um manual de intervenções pedagógicas adequadas. Algumas linhas após as sentenças citadas a cima, lemos que “é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças” (1933d, p. 147). Mas é preciso tomar cuidado para não se equivocar relacionando essa afirmação freudiana ao mandato psicológico atual de se adequar as intervenções pedagógicas às necessidades específicas de cada um. Como já vimos, a psicanálise trabalha com a concepção de que os homens, seres de palavra e linguagem, não funcionam segundo a lógica natural da satisfação de instintos, mas de acordo com a realidade pulsional, para a qual não existe *O objeto* que poderia propiciar *A satisfação*.

Uma vez que somente temos acesso a objetos substitutos do objeto miticamente perdido, o pedagogo não tem como oferecer a uma criança aquilo que poderia satisfazê-la de forma ajustada. Além disso, é preciso lembrar que não somente uma satisfação plena é impossível, mas que, em se tratando do psiquismo do homem, sempre há uma

quota de desprazer, algo além do princípio do prazer, como formula Freud em 1920. É nesse sentido que Lajonquière (2002, p. 119) comenta que:

[...] em se tratando de uma impossibilidade estrutural de haver uma satisfação total e prazerosa (da pulsão), Freud não se ilude nunca com uma educação “no ponto” capaz de não implicar desprazer psíquico. [...] Desde o início, consta o reconhecimento de uma eficácia limitada à educação ou, em outras palavras, do fato de a margem de manobra dos adultos junto às crianças padecer de uma certa limitação intrínseca.

O alerta de Freud sobre a inexistência de um único método educativo, que fosse bom para todos, também nos interessa na medida em que nos leva a enxergar que *A criança*, como uma entidade abstrata tal qual é descrita em manuais (psico)pedagógicos, de fato não existe.³⁶ Novamente, cada situação exigirá que o adulto *decida* o que fazer em relação a criança específica com a qual se depara. No entanto, isso não evita que muitos ainda tenham a expectativa (psico)pedagógica de encontrar, assim como sonhava Comenius, uma receita didática capaz de “ensinar tudo a todos”, na perigosa intenção de realizar uma educação ideal.

³⁶ Isso nos é indicado pela sentença na qual Freud (1932 p. 147), à sua maneira, justifica a impossibilidade do método único dizendo que “os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diversas”.

QUARTO CAPÍTULO

NARCISISMO E EDUCAÇÃO

4. Narcisismo e educação

4.1. Apontamentos psicanalíticos acerca dos ideais

A problematização das relações entre a psicologia e a pedagogia que realizamos no capítulo anterior nos mostrou quão forte é a esperança de se obter um saber que seja capaz de prever, controlar e justificar as ações junto às crianças. Assim é que a reflexão pedagógica tecida ao longo do século XX foi facilmente enlevada por um conhecimento supostamente científico que não por acaso estava instigado pela ideologia dominante, ou seja, por “um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir” (Chauí, 1989, p.3). A adoção de pressupostos desenvolvimentistas seria, portanto, a versão mais recente da tentativa sempre impossível de se realizar uma educação ideal.

É claro que aquilo que é considerado ideal está sempre balizado pela moral hegemônica de um certo grupo, em uma certa época. Os pensadores modernos tinham, por exemplo, o homem letrado como um ideal a ser perseguido através da educação, pois esta imagem sintetizava as aspirações humanistas de uma modalidade de sociedade que despontava com promessas de liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, nem mesmo um ideal aparentemente tão glorioso e a favor da civilização foi capaz de evitar a barbárie, como aponta Adorno nas conferências que foram reunidas no livro *Educação para a Emancipação* (1995). Em uma delas, intitulada *A educação após Auschwitz*, o que ele afirma, entre outros aspectos, é que “a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (p. 143) – reflexão que credita às considerações de Freud apresentadas em textos como o *Mal-Estar na Civilização* (1929).

Enfim, a despeito de seus possíveis valores, o paradigma do homem letrado foi se enfraquecendo ao longo do século XX à medida que a sociedade de consumo se consolidou, juntamente com seus principais desdobramentos (como a dita globalização da economia e da informação). Estas mudanças na configuração da sociedade mundial foram acompanhadas justamente do fortalecimento dos pressupostos desenvolvimentistas na pedagogia e do lugar de supremacia que a psicologia passou a ocupar entre as ciências da educação. No contexto atual, saber ler, escrever e argumentar deixou de ser uma

representação de um valor humanista para se tornar parte do rol das inúmeras capacidades supostamente necessárias para que um indivíduo se torne apto a conquistar o sucesso profissional (financeiro) e a ser feliz (tendo tudo o que tiver vontade).

Carvalho (2004, p. 118) oferece, por exemplo, a seguinte análise a esse respeito em um artigo intitulado *Observações sobre os conceitos modernos de infância e escolaridade*, apresentado nos *Anais do IV Colóquio do LEPSI*:

Nesse sentido, a crise que marca a escola contemporânea não deve ser vista simplesmente como inadequação de procedimentos ou como fruto da ausência de renovação de métodos e técnicas. Trata-se ao meu ver, da dissolução, lenta e não necessariamente irreversível, de um ideal social. O que se encontra em declínio é a própria idéia de “homem letrado” como forma de preparação do cidadão para o exercício livre de gestão da coisa pública, tradição que remonta pelo menos à Florença do século XIII. Esse ideal foi o marco inicial dos esforços de formação humanista posteriormente encampados pelos sistemas nacionais de educação e que hoje parece ameaçado não em sua forma, mas em seus objetivos. À medida que a escola passa a ser encarada como fonte de “investimento” no êxito individual da vida privada – ou como fonte de desenvolvimento econômico e tecnológico –, decrescem as aspirações quanto ao seu papel na formação do homem público. Decresce igualmente o ideal de formação do “homem letrado”, provavelmente em favor daquilo que Arendt (1978) chamou do “homem laborians”, ou seja, a prevalência da vida, do labor, sobre o mundo e sobre as realizações históricas e políticas do homem. A vitória da necessidade sobre a liberdade.

O que estas considerações parecem sugerir é que o equacionamento dos dilemas pedagógicos atuais poderia ser encontrado na retomada de um ideal fundamentado nas tradições humanistas e nos princípios democráticos. No entanto, a psicanálise nos oferece a possibilidade de entrever que, por mais nobre e legítimo que possa ser³⁷, todo ideal revela-se animado pelo narcisismo. Por exemplo, em *O futuro de uma ilusão* (1927), o “inventário psíquico de uma civilização” feito por Freud aponta para o fato de que “a satisfação que o ideal oferece aos participantes da cultura é [...] de natureza narcísica” (p. 22 e 23). E conforme o que abordamos em nosso segundo capítulo a respeito daquilo que motiva um adulto a engajar-se na educação de uma criança, as considerações de Freud em *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914) também corroboram firmemente com esta perspectiva.

³⁷ O que é certamente sempre bastante relativo, considerando-se os valores de cada contexto histórico e político.

Cabe lembrar que a inevitável motivação narcísica pode tornar perversa a mais bem intencionada das empresas pedagógicas. Além do já mencionado caso Schreber, outro exemplo bastante conhecido encontra-se nos relatórios sobre os experimentos de Jean Itard³⁸, médico-pedagogo que se dedicou à tentativa de educar o menino selvagem encontrado nas florestas do sul da França ao redor do ano de 1800, batizado de Victor de Aveyron. Itard acreditava que “a sociedade, atraindo a si esse jovem desafortunado, contraíra para com ele obrigações indispensáveis que lhes competia cumprir” (1801, p. 130). Porém, embora seu propósito declarado fosse educar o garoto para reintegrá-lo à sociedade, suas ações não puderam garantir o louvável objetivo.

Para além do fracasso pedagógico, Victor não passou incólume frente à quota de narcisismo que instigava os ideais civilizatórios de seu tutor. De certa forma, Itard estava impelido a provar à intelectualidade de sua época que suas convicções sobre a educabilidade do menino estavam corretas, contrariando a opinião de muitos e, inclusive, as do renomado Philippe Pinel. Pela leitura dos relatórios podemos constatar que a crença absoluta de Itard em suas próprias hipóteses levou-o a planejar com meticulosidade cada exercício proposto ao seu aluno e a aceitar somente que este se comportasse exatamente de acordo com o *script* que havia imaginado em suas suposições médico-filosóficas a respeito da natureza humana.

Desta forma, Itard não deixou espaço algum para que Victor fizesse algo diferente da reação ou da resposta esperada. O destino do garoto foi traçado a priori, tal como ocorre nos casos em que a crença em questionáveis parâmetros naturais de desenvolvimento infantil tem como consequência a exclusão escolar e social de crianças que supostamente não correspondem à média do que é considerado normal.

É importante esclarecermos que não estamos interessados em considerar a possibilidade de existência de um ideal melhor do que outro, não pretendemos encontrar aquele que seria o legítimo, capaz de garantir uma sonhada harmonia entre as gerações nas escolas ou na sociedade mais ampla. Aliás, isso seria completamente incoerente com nosso trabalho, já que a psicanálise não nos leva na direção do Um, ou seja, não nos orienta a

³⁸ Que podem ser lidos integralmente, junto com artigos críticos de diferentes autores, na obra *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*, organizado por Luci Banks Leites e Izabel Galvão (São Paulo, Cortez, 2000).

idealizar e a perseguir um objetivo (moral) de amar ao próximo. Formar Um todo com o semelhante é, afinal, uma ilusão neurótica, aspecto que foi especialmente frisado pelo ensino de Lacan.

Sendo assim, não estamos preocupados em encontrar o ideal que poderia resolver os problemas da educação, porque o que de fato se impõe é que todos eles serão sempre igualmente *ideais*, já que tensionam os acontecimentos do cotidiano para um determinado ponto que nunca será atingindo na realidade empírica³⁹. Como elucida Mannoni (1973, p. 44), “Por um lado um ideal organiza-se sempre em torno de uma carência. Por outro, existe em seu desígnio, inevitavelmente, a dimensão do impossível.”

Também não pretendemos aqui traçar apologias com a finalidade de destituir a educação de seus ideais circunstanciais. Com todos os tropeços e dificuldades, a educação sempre operou e continuará operando a partir de algum ideal, mesmo que este nunca chegue a se realizar. O que uma reflexão no interior da psicanálise permite, então, é apenas o reconhecimento de que toda tentativa de educar estará sempre motivada por um ideal de origem narcísica, ainda que este esteja encoberto por uma moral social, por um valor cultural, por uma crença científica ou por uma fé espiritual. E este reconhecimento não é pouca coisa, pois pode colaborar para deslocar os educadores das certezas que compartilham com o discurso pedagógico hegemônico de seu tempo.

Inspirados novamente em Mannoni – segundo a qual “Efetuar uma verdadeira reflexão sobre a educação implica o esforço de [...] se livrar da falta de pontos de referência que caracteriza o imaginário.” (1973, p. 44) – podemos dizer que interrogar aquilo que se considera ideal é dar o testemunho da castração. Assim, acreditamos que à medida que um adulto for capaz de admitir que aquilo que move as palavras que direciona às crianças é o (im)próprio desejo e não somente justificativas morais, psicológicas ou religiosas, talvez ele possa *implicar-se* na educação, com menos pretensões narcísica. Estamos aqui parafraseando Rinaldo Voltolini que, ao problematizar as vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores, faz um interessante jogo de palavras trocando o tradicional *Freud explica* por um provocador *Freud implica* (2002).

³⁹ A não ser nos moldes de uma *solução final*, como Auschwitz, cujo objetivo era transformar o outro em dejetos.

Mas se há algo que a psicanálise pode sim elucidar particularmente em relação ao discurso (psico)pedagógico hegemônico atual é que não há nada de natural naquilo que leva uma criança a sair de sua condição de *infans*. Conforme o que será exposto adiante, as considerações freudianas a cerca do *ego ideal* e do *ideal do ego* e também certas passagens da formulação lacaniana sobre o chamado *estádio do espelho*, permitem que entendamos que a possibilidade de vir a ocupar um lugar (discursivo) no mundo não está dada no organismo humano. Pelo contrário, depende das vicissitudes (imprevisíveis, incontroláveis e injustificáveis) de uma intervenção “de fora”, ou, se preferirmos, do (des)encontro com um outro.

4.2. O caráter não natural da formação do ego

Tomaremos aqui a perspectiva de Freud sobre a formação do ego contida no artigo de 1914, *Sobre o narcisismo, uma introdução*, como uma das maneiras possíveis, dentro da psicanálise, de apontar para a inexistência de potencialidades inatas que permitiriam que uma cria humana viesse a se constituir como mais um membro da humanidade.

Como já apontamos no segundo capítulo, o artigo de 1914 não é a primeira nem a última versão das especulações teóricas freudianas a respeito da formação do ego. O *Projeto de 1895* é o precursor desse relevante tema que é revisto e aprofundado ao longo da obra de Freud. Assim, a elaboração da segunda tópica e a publicação de textos como o *Ego e o Id* (1923) e as *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1933), para citar apenas alguns marcos, demonstram uma espécie de reconfiguração nas preocupações teóricas de Freud a cerca da organização dinâmica e do funcionamento econômico do psiquismo, incluindo importante desenvolvimento nas concepções sobre o ego. De qualquer forma, optamos por focar o conteúdo de *Sobre o narcisismo*, pois este texto traz determinadas afirmações que contribuem de maneira sumamente interessante, ao nosso ver, para uma compreensão a cerca da incompletude (biológica e psíquica) original de um recém nascido e da impossibilidade de que este venha a participar do laço social a menos que receba um investimento narcísico (caprichoso e não passível de planejamento intencional) *dos outros*.

Vejam os então quais são essas afirmações e de que modo Freud desenvolve a argumentação teórica em torno delas. Sabemos que dentro do pensamento psicanalítico, oriundo de investigações clínico-teóricas, a sexualidade é aquilo que baliza as vicissitudes da *ex-istência*⁴⁰ humana. Portanto, nada mais coerente que Freud analisasse a formação do ego através dos caminhos da sexualidade, ou seja, através da construção de uma *história* dos investimentos libidinais. É isso o que ele apresenta em 1914. Mesmo assim, não é tarefa simples analisar o percurso de formação do ego nessa publicação, uma vez que não encontramos nela uma descrição organizada e linear dos vaivens da libido.

Sobre este aspecto, é importante considerar que ao redor de 1914 os conceitos que envolviam o narcisismo ainda estavam sendo forjados por Freud. Além disso, ele estava preocupado com reformulações importantes de sua teoria das pulsões, motivado pelo confronto com Jung sobre o caráter da libido e pela discordância com as idéias de Adler sobre o conceito de protesto masculino. No entanto, parece-nos mais relevante ponderar que Freud não tenha descrito uma organização minuciosa e passo a passo dos percursos da sexualidade pelo fato de que não se trata mesmo de um processo delimitado por momentos cronológicos e consecutivos. Apesar disso – ou seja, mesmo cientes de que não ocorre um desenvolvimento libidinal regido por fases que se superam às anteriores – sentimos a necessidade de apresentar aqui, com finalidades didáticas, um hipotético esquema⁴¹ a respeito das vicissitudes envolvidas na formação do ego:

1. libido livre / auto-erotismo / prazer do órgão / inexistência do ego.
2. revivescência do narcisismo dos pais + imagem idealizada = narcisismo primário e ego ideal.
3. exigências sociais diversas = deslocamento da libido a objetos externos e ideal do ego
4. retorno do investimento libidinal ao ego = narcisismo secundário

O primeiro item de nosso esquema representa a primeira das afirmações de Freud que queremos destacar (1914c, p. 84):

⁴⁰ Existência fora de si

⁴¹ Esta “seqüência” que adotamos como referência é fruto das conclusões que fizemos a partir de nossa própria leitura do texto de Freud e também da interpretação sugerida por Garcia-Roza (1995), autor que faz uma análise bastante minuciosa dos conceitos envolvidos com a noção de narcisismo, considerando também as posições teóricas de Lacan e de Laplanche, sem a intenção de revelar uma versão que seria a correta ou a original.

(...) uma unidade comparável ao ego não pode existir no indivíduo desde o começo⁴²; o ego tem de ser desenvolvido. As pulsões auto-eróticas, 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.

O que há de mais relevante neste trecho é, em primeiro lugar, a concepção de que o *infans* não possui uma instância egóica integrada *a priori*, e também a proposição de que algo precisa ser adicionado para que o recém nascido possa deixar de ser apenas um corpo desorganizado habitado por pulsões anárquicas. Ao longo do texto, Freud dá a entender que aquilo que é adicionado ao auto-erotismo para que o ego possa começar a ser moldado é a revivescência do narcisismo dos pais e a formação de uma imagem unificadora, vetorizada por este narcisismo.

Assim, o que é chamado de *narcisismo primário* é uma modalidade de investimento libidinal decorrente de uma adição feita pelos pais, os quais, ao idealizarem o filho de acordo com os próprios anseios, atribuem-lhe uma forma perfeita que passa a funcionar como *ego ideal*. Aliás, já ressaltamos o caráter deste endereçamento narcísico dos adultos às crianças em nosso segundo capítulo, quando apresentamos as seguintes considerações de Freud (1914c, p. 97), que merecem ser aqui repetidas:

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. [...] Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele.

No entanto, certas exigências fazem com que o investimento libidinal típico do narcisismo primário seja deslocado para objetos externos ao ego. Segundo Freud, a criança recebe tais reivindicações através *das vozes* dos próprios pais e, posteriormente, de outros agentes, como os professores e demais elementos que compõem a opinião pública (1914c, p. 100-102). Os valores veiculados desta maneira fazem com que um *ideal do ego* se constitua e passe a também comandar as formas possíveis de satisfação pulsional. É o que vemos resumidamente nas seguintes linhas (Freud, 1914c, p. 106):

O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é

⁴² Grifos nossos.

ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal.

Além da explicação a respeito da formação de um ideal do ego, o trecho acima também já aponta para aquilo que leva ao chamado *narcisismo secundário*, ou seja, a “vigorosa tentativa de recuperação” do estado primário do narcisismo. Este movimento é realizado pelo retorno da libido ao ego, através da diminuição do investimento libidinal em objetos externos⁴³. E o que essa força rigorosa que busca recuperar a antiga satisfação narcísica infantil mostra é justamente o caráter conservador e a tendência à repetição que são próprios do funcionamento pulsional, tal como analisamos em nosso primeiro capítulo. Neste sentido, são particularmente interessantes as palavras de Freud (1914c, p. 100) que ressaltam que: “Como acontece toda vez que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se torna incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou.”

Uma outra maneira de abordar as vicissitudes envolvidas na formação do ego pode ser encontrada nas formulações lacanianas a respeito do *estádio do espelho* que, segundo o próprio Lacan (1949, p. 97), deve ser entendido como “*uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]”. Esta imagem corresponde ao ego ideal proposto por Freud, sendo que a transformação indicada refere-se à emergência do próprio ego.

O estágio do espelho, que também não deve ser visto como um processo balizado por um desenvolvimento cronológico, é compreendido por três momentos lógicos, isto é, momentos nos quais certos efeitos estruturais – e não contingenciais – se precipitam. Posta esta ressalva, podemos descrevê-lo da seguinte maneira: em um primeiro momento, ao ver seu próprio reflexo a criança pequena acredita que se trata de um outro real; em um segundo momento, a criança descobre que o outro do espelho não é real, mas uma imagem; só em um terceiro momento a criança se reconhece, isto é, identifica a imagem que vê como a própria imagem e conquista a representação do corpo como uma unidade.

⁴³ Um aspecto importante relativo ao narcisismo secundário é a diferença quanto ao que acontece com a libido retirada dos objetos nos casos de afecções parafrênicas e nos casos de neuroses de transferência. No primeiro caso, a libido objetal volta completamente a ser investida no ego, enquanto que nas neuroses a libido retirada dos objetos da realidade é investida em objetos imaginários, produzidos pela fantasia.

Apesar de ter sido elaborado a partir de uma experiência psicológica criada por Henri Wallon, o estágio do espelho lacaniano não deve ser entendido como um verdadeiro estágio e nem como uma vivência empírica que aconteceria de fato frente a um verdadeiro espelho (Roudinesco, 1997, p. 194). Trata-se, antes, de “uma operação psíquica, ou até ontológica, pela qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante” (Idem). Assim, a imagem com a qual a criança pequena se identifica é aquela que o olhar, ou melhor, o desejo da mãe reflete. Sobre isso, Lajonquière (1992, p. 167) acrescenta que “o fundamental não é tanto ver-se no espelho como o fato do adulto, que sustenta o bebê em pé, ratificar a este que essa imagem é justamente a sua própria”.

O ego formado pela identificação que ocorre através do estágio do espelho é um ego aprisionado pelo desejo materno, o qual Lacan chama de *moi* (ego imaginário). O narcisismo primário decorre exatamente dessa situação em que o investimento libidinal está completamente voltado para o ego tal como idealizado pela mãe. Acontece que se não houver um afastamento deste investimento em direção a objetos externos, a criança pode ficar engessada no molde imaginário do ego ideal, sem nada mais desejar além de corresponder ao desejo materno, ou seja, além de ser o objeto do desejo da mãe. Assim, a menos que haja uma interferência exterior capaz de romper essa relação dual⁴⁴ de completude imaginária entre mãe e filho, este pode ficar aprisionado em uma situação mortífera⁴⁵ na qual, supostamente, o desejo mítico de satisfação seria realizado de forma absoluta. Vemos, portanto, que não há no humano um ímpeto instintivo e original de participar do laço social. Muito pelo contrário, é o incesto – isto é, a relação narcísica dual e absoluta com um único outro – que parece obedecer a um suposto curso natural.

O que esta compreensão nos permite é voltar ao texto de *Sobre o narcisismo* e analisar uma afirmação freudiana que bastante instigante. Em certa altura do texto, Freud (1914c, p. 92) tece considerações a respeito daquilo que tornaria “**absolutamente necessário** para nossa vida mental ultrapassar os limites do narcisismo e ligar a libido a

⁴⁴ Não mediatizada pela linguagem.

⁴⁵ Garcia-Roza (1995, p. 68-69) esclarece que, de acordo um ponto de vista lacaniano, “toda relação dual especular é uma relação mortal” pois causa uma alienação “insuportável que gera uma tendência a destruir o outro para tomar o seu lugar, isto é, uma tendência a eliminar a fonte de alienação do desejo”.

objetos⁴⁶”. Suas conclusões, elaboradas a partir de uma abordagem econômica do psiquismo, indicam que o caráter imprescindível do arrefecimento do investimento libidinal no ego estaria ligado à possibilidade de um adoecimento frente a um excesso de energia. Por sua vez, o que uma leitura inspirada na perspectiva lacaniana adiciona é a possibilidade de entendermos que o sujeito do desejo (sexual, inconsciente, infantil e recalçado) não chegaria a se constituir se não houvesse um afastamento da libido em relação ao ego ideal, pois o *infans* nada mais desejaria do que continuar sendo o objeto idealizado pela mãe.

Lembremos também que Freud sugere que aquilo que impõe o decréscimo da intensidade do narcisismo primário é algo *de fora*, ou seja, algo não natural, algo que é artificial. Garcia-Roza (1995, p. 59), questionando-se a respeito de para o que aponta este *fora*, declara o seguinte: “Creio que não pode ser senão para um fora do imaginário, para o lugar das exigências da lei ou, se preferirmos, para o lugar do simbólico”. O simbólico é a Lei que impede o incesto, que rompe o dualismo mortal entre mãe e filho, abrindo espaço para que a civilização e a cultura aconteçam. Isso porque a palavra se interpõe entre mãe e filho com a autoridade de um *Não*, furando a relação dual, transformando a mãe em um objeto perdido para sempre e abrindo uma infinidade de trilhas alternativas para a busca da satisfação pulsional⁴⁷. Neste sentido, Lacan, em seu texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953, p.278), afirma que “a lei primordial, portanto, é aquela que, ao reger a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento”.

A partir de referenciais conceituais lacanianos, Maria Cecília Galletti Ferretti (2004, p. 128-130) esclarece o seguinte: “É preciso que se compreenda que o gozo é fazer Um com a mãe. A entrada da criança na fala impede esse gozo (...) Com a mãe, o laço é o do gozo, e não o laço social”. O poder da palavra é justamente frear e reter o ímpeto da satisfação imediata e absoluta com o outro. Como veremos com mais detalhes a seguir, a palavra é capaz de se colar à pulsão e interferir no fluxo de energia libidinal do psiquismo.

⁴⁶ Grifos nossos.

⁴⁷ Trilhas sem fim, já que cada significante é portador de uma multiplicidade de sentidos e não de um único e absoluto significado.

O que a educação acaba fazendo – mesmo que de uma forma sempre parcial – é justamente a doação da palavra, o que possibilita a construção de “diques” alternativos por onde a pulsão, uma e outra vez, pode escoar. Por isso, apropriando-nos de uma afirmação de Freud apresentada na *Conferência XXXI* (1933a, p. 84), podemos dizer que o que a educação realiza “É uma obra de cultura – não diferente da drenagem do Zuider Zee⁴⁸”.

Aliás, este comentário de Freud está vinculado à célebre declaração de que “onde estava o id, ali estará o ego” (1933a, p. 84), também conhecida como “onde isso era, o eu deve advir”, ou ainda, de acordo com a tradução de Garcia-Roza (1994, p. 209): “Ali onde se estava, ali como sujeito devo vir a ser”. Sobre o sentido dessa sentença, Garcia-Roza (Idem) também esclarece que: “Não se trata de transformação ou substituição de uma instância (o id) por outra (o ego). Aquilo de que Freud nos fala é de diferentes sujeitos e do modo de ser da subjetividade”. Ou seja, da possibilidade de um sujeito vir a se apropriar de um lugar (simbólico) do qual possa lidar com o desejo e, num eterno recomeçar, fazer diferir a insistência do infantil.

⁴⁸ De acordo com a wikipedia (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Zuiderzee>), o Zuider Zee ou Zuiderzee é um golfo formado pelas águas do mar do Norte, na costa dos Países Baixos. No século I, era mistura de planície e lagos de água doce, ligados ao mar por um dos braços do rio Reno. Mais tarde, o nível do mar elevou-se e com isso o rio e o lago principal alargaram-se. Por volta do ano 400, os habitantes das ilhas construíram os primeiros diques e os terpen ou werden, colinas onde se refugiavam quando as águas se elevavam. Seguiu-se um período em que houve o fenômeno oposto -- baixa no nível do mar --, mas no século XIII enchentes inundaram vastas áreas e criaram o Zuiderzee propriamente dito. Com o objetivo de recuperar essas terras iniciou-se em 1916 a dessecação do Zuiderzee. Na década de 1980, metade deste já era aproveitado para agricultura, graças a um sistema de estações de bombeamento, diques e comportas.

QUINTO CAPÍTULO

DO INFANTIL À LINGUAGEM

5. Do infantil à linguagem

De acordo com a análise que fizemos no capítulo anterior, o que o estudo a respeito do narcisismo e da formação do ego nos mostra é que a participação no laço social não é uma necessidade inata, mas uma injunção que vem dos outros. Concluimos que aquilo que permite a complexa *ex-istência* do sujeito é a regulação da ordem do simbólico. É neste sentido, então, que entendemos as seguintes ponderações de Mannoni (1973, p. 44-45) sobre o tipo de esclarecimento que a psicanálise pode fazer:

[...] ao superar a dualidade natureza-sociedade, ela sublinha a relação de ambas com a linguagem, relação apreendida no estatuto do nascimento do desejo nesse indivíduo humano, o qual antes mesmo de estar apto a usar a palavra, fez a experiência de pertencer ao mundo da linguagem e apercebeu-se de que esta constitui um de seus póbs; e, por conseguinte, que o Outro pode-lhe responder sim ou não. Assim, a doutrina psicanalítica tem por efeito marcar essa entrada na cadeia significante que converte a criança em sujeito.

Podemos afirmar que é a palavra que rompe o dualismo imaginário entre a mãe e o bebê, entre o *infans* e o ideal do ego, permitindo/exigindo que a pulsão, na busca pela satisfação, derive por outras trilhas. Como diz Lajonquière, “[...] a palavra do adulto educa na proporção em que liga e molda a impetuosidade pulsional. [...] Elas se grudam às pulsões e, portanto, assujeitam o *infans* às ordens de uma ou várias línguas”. (1998, p. 74). Nesta última etapa de nosso trabalho, partimos desta observação para fazer algumas articulações entre considerações psicanalíticas sobre vicissitudes dos representantes da pulsão com uma reflexão a respeito das condições de possibilidade de uma educação.

5.1. Os representantes da pulsão

De acordo com o que expusemos em nossos primeiros capítulos, podemos afirmar que a insistência do infantil tem um caráter pulsional. E, como tudo que é da ordem da pulsão, o infantil apresenta-se como uma exigência de trabalho para o psiquismo. Um trabalho de domínio de excitações, com a finalidade de preservar o próprio aparelho frente à possibilidade de *inundações* libidinais.

Lembremos também que aquilo que Freud chama de situação traumática corresponde justamente a um excesso de excitações com o qual o psiquismo ainda em formação do pequeno bebê não é capaz de lidar sozinho, sem a intervenção da mãe. Como sabemos, a marca psíquica desta situação traumática de desamparo permanecerá ativa no inconsciente, podendo causar efeitos “além do princípio do prazer”.

No entanto, conforme coloca Maria Rita Kehl (2002, p. 99), “a submissão da pulsão à articulação significativa abre a possibilidade de uma transformação: da repetição mortífera do mesmo na repetição que produz, a cada vez, uma modificação”. Isso quer dizer que apesar da irreduzibilidade do infantil, seus insistentes efeitos podem ser elaborados, de tal forma que o sujeito possa conviver com aquilo que há de traumático recalcado no inconsciente.

Para que possamos compreender de que maneira a linguagem pode operar transformações nas formações psíquicas que decorrem da persistência do infantil, é preciso analisar, ainda que brevemente, a questão da representabilidade da pulsão. Voltaremos, por isso, a alguns textos de Freud sobre os quais já nos detivemos anteriormente.

Em primeiro lugar, é interessante observar aquilo que James Strachey aponta⁴⁹ a respeito da complexidade do conceito de pulsão no corpo teórico da psicanálise e das controvérsias sobre o caráter de sua representação no psiquismo. Ele ressalta que, em diferentes textos, Freud define a pulsão como um “conceito na fronteira entre o somático e o mental”, mas também como sendo “o representante psíquico das forças orgânicas”. Dentre as referências mencionadas por Strachey estão o relato do caso Schreber (1911), uma nota de rodapé acrescentada em 1915 aos *Três Ensaios* (1905) e inclusive artigo metapsicológico sobre as pulsões (1915). A questão é que esta dupla definição causa uma grande incerteza quanto ao caráter da presença da própria pulsão no psiquismo. Seria ela exterior ao aparelho psíquico, já que pode ser entendida como algo que está no limite entre orgânico e o anímico? Ou seria a pulsão um representante pertencente ao interior do psiquismo?

⁴⁹ Nos comentários introdutórios ao artigo *Os instintos e suas vicissitudes* (que preferimos traduzir como *Pulsões e suas vicissitudes*) publicado pela *Edição Standard*.

Auxiliando-nos a resolver esta problemática, Strachey indica que, nos textos posteriores a 1915, Freud passa a diferenciar melhor a pulsão de seu representante, o *Vorstellungsrepräsentanz*, explicitando com mais precisão que a pulsão só se faz presente no psiquismo através de uma representação. Isso fica bastante claro em *O Inconsciente* (1915c, p. 182).

De forma muito sintética, podemos dizer que a presença da pulsão no aparelho psíquico se dá a partir de uma primeira *inscrição* seguida de uma *fixação* da moção pulsional à uma representação. Mas de que consiste este representante chamado por Freud de *Vorstellungsrepräsentanz*? No artigo *A repressão*⁵⁰, também publicado em 1915, consta que a representação psíquica da pulsão é composta de dois elementos que sofrem diferentes destinos a partir do recalçamento: a representação ideacional (*Vorstellung*) e o afeto (*Affektbetrag*) (1915b, p. 157). Segundo Garcia-Roza (1995, p. 266), podemos entender que a *Vorstellung* tem um caráter significante, enquanto que o *Affektbetrag* expressa um quantum de excitação e marca a intensidade da *Vorstellung* no psiquismo. A *Vorstellung*, por sua vez, também é composta por duas representações de caráter diferente: a representação-coisa (*Sachevorstellung*) e a representação-palavra (*Wortvorstellung*) (Freud, 1915c, p. 206).

No entanto, no psiquismo não circulam livremente nem os afetos (*Affektbetragen*) nem as representações-palavra (*Wortvostellugen*). Estes dois componentes do representante da pulsão encontram-se apenas no sistema Pcs-Cs, não pertencendo ao sistema Ics. Isto quer dizer que no inconsciente há apenas representações-coisa (*Sachevorstellugen*), como explica o próprio Freud (1915c, p. 206):

[...] a representação (*Vorstellung*) consciente abrange a representação da coisa mais a representação da palavra que pertence a ela, ao passo que a representação inconsciente é a representação da coisa apenas. O sistema Ics contém as catexias da coisa dos objetos, as primeiras e verdadeiras catexias objetais; o sistema Pcs ocorre quando essa representação de coisa é hipercatexizada através da ligação com as representações da palavra que lhe correspondem.

Mas o que seria a representação-coisa? Garcia-Roza nos auxilia a compreender o estatuto desta representação ao fazer, em diversas de suas publicações⁵¹, referências a

⁵⁰ Que preferimos traduzir como *O recalque*.

⁵¹ 1984, 1991, 1993, 1995, 1999.

textos freudianos geralmente considerados pré-psicanalíticos, mas que introduzem questões sobre a linguagem e a memória que são retomadas em *A interpretação dos Sonhos* e que, posteriormente, articulam-se também às questões problematizadas nos artigos metapsicológicos. Estes textos são *Para uma compreensão sobre as afasias* (1891), *Projeto para uma psicologia científica* (1895) e também a *Carta 52* destinada a Fliess (1896).

É importante entender, em primeiro lugar, a diferença entre alguns termos-chave usados por Freud ao longo de sua obra. Segundo Garcia-Roza (1991, p. 48), nestes textos pré-psicanalíticos (principalmente no ensaio sobre as afasias), Freud chama de representação-objeto (*Objektvorstellung*) aquilo que em 1915 vai chamar de representação-coisa (*Sachevorstellung*). Garcia-Roza explica também (1995, p. 152) que nenhuma das duas formas corresponde à *Dingvorstellung*, termos que se remete à *Coisa*, ou seja, àquilo que está para além de qualquer possibilidade de representação. Quando Freud emprega o termo alemão *Sachen*, geralmente está se referindo às coisas do mundo, as quais são apreensíveis justamente por poderem ser submetidas à ordem simbólica.

No texto sobre as afasias⁵², Freud utiliza ainda a expressão *associações de objeto* para nomear os elementos que, quando ligados com uma representação-palavra (*Wortvorstellungen*), formam uma representação-objeto (*Objektvorstellung*). Tais associações são fruto da articulação de diferentes inscrições mnêmicas (acústicas, visuais, táteis) resultantes de excitações que decorrem de impressões recebidas do mundo exterior.

Neste mesmo texto, ao tecer considerações sobre um hipotético aparelho de linguagem⁵³, Freud também faz referência ao fato de que a própria palavra só adquire um efeito de sentido quando ligada à representação-objeto. Desta forma, considera que a palavra em si também consiste apenas de uma associação de imagens mnêmicas que

⁵² Comentando por Garcia-Roza, 1991, p.19-68.

⁵³ O aparelho de linguagem do texto freudiano *Sobre as afasias* (1891) é considerado por Garcia-Roza como precursor, junto com o aparelho de memória exposto no *Projeto* de 1895, daquilo que seria o aparelho psíquico apresentado no capítulo VI de *A interpretação dos Sonhos* (1900).

incluem: imagem acústica, imagem cinestésica, imagem da leitura e imagem da escrita. Nesta perspectiva, a significação só é produzida quando há uma articulação da imagem acústica da palavra com a imagem visual do objeto, o que leva à configuração das respectivas representação-palavra e representação-objeto.

O mais interessante de tudo isso é concluir que:

A significação não resulta da relação entre a representação-objeto e a coisa externa ou o referente, mas da relação entre a representação-objeto e a representação-palavra [razão pela qual Garcia-Roza opta pelos termos “representação-palavra” e “representação-objeto” ao invés de “representação de palavra” e “representação de objeto”]. O termo *representação-objeto* não designa o *referente* ou a *coisa* (da qual ele retiraria sua significação), mas, na sua relação com a representação-palavra, designa o *significado*. A significação não está na coisa, também não está em cada imagem (visual, tátil, acústica, etc.) como se cada uma delas representasse um elemento da coisa, ela resulta da associação destes vários registros pelos quais se dá a representação. (GARCIA-ROZA, 1991, p. 48)

Apesar de estarmos sendo repetitivos, consideramos válido incluir aqui mais uma citação que explica o mesmo ponto. Isso porque, ao nosso ver, esta é uma questão tão preciosa que merece ser dita em outras palavras, para que fique bem entendida. Vejamos então, novamente que:

A representação-objeto (*Objektvorstellung*) não é a representação *de* um objeto externo existente no mundo, não é a coisa (*Ding*) do mundo que fornece à representação-objeto sua unidade e seu conceito (cadeira, mesa, pessoa, etc); o que a coisa externa fornece são “associações de objeto”, isto é, imagens elementares visuais, acústicas, táteis etc, que, a partir da relação com as representações-palavra, vão formar o objeto. A representação-objeto não é, portanto, uma representação icônica da coisa, não é semelhante à coisa, mas apenas um *índice* da coisa. Seu significado é dado pela representação-palavra e não pela coisa. Isto quer dizer que as *Vorstellungen*, as representações, sejam elas representação-palavra ou representação-objeto, remetem-se umas às outras de tal maneira que formam entre si uma trama ou uma rede de articulações, de signos – signos que na sua função significante remetem a signos e não a coisas. É isto, bem antes de Saussure, e muito antes de Lacan (GARCIA-ROZA, 1993, p. 42).

No artigo *O inconsciente*, embora haja alterações, a idéia fundamental permanece. Como mencionamos, a representação-objeto de 1891 (*Objektvorstellung*) passa, em 1915, a ser chamada de representação-coisa (*Sachevorstellung*). O que Freud chama a partir de então de representação-objeto é uma representação consciente fruto da ligação da representação-coisa com a representação-palavra. Para que não haja equívocos, repetiremos também o seguinte: a representação-coisa é uma representação a qual, por não estar ligada a uma representação-palavra, não tem acesso ao sistema Pcs-Cs.

A representação-coisa pode ser vista como correlata ao “primeiro passo” da fixação de uma moção pulsional no inconsciente, após sua inscrição psíquica. Esta fixação permanece no psiquismo sem significação até que possa ser integrada pela linguagem. A inscrição de uma situação pulsional traumática, como a situação de desamparo, pode, então, ser compreendida como uma fixação da pulsão que resiste à significação e que permanece como representação-coisa, ativa no Ics, porém barrada do Pcs-Cs.

Há ainda um último aspecto que merece ser considerado quanto às conseqüências da linguagem nas inscrições pulsionais: a perspectiva econômica. De acordo com o que Freud apresenta ainda no artigo *O Inconsciente*, são as hipercatexias das representações-coisa que, através de suas ligações com as representações-palavra, “provocam uma organização psíquica mais elevada, possibilitando que o processo primário seja sucedido pelo processo secundário, dominante no Pcs” (1915c, p. 206).

Desde o *Projeto para uma Psicologia Científica* (1895), podemos encontrar na obra de Freud descrições e referências a esses dois modos de funcionamento do aparelho psíquico: o processo primário e o secundário. Tanto um como outro podem ser entendidos como maneiras de obtenção de satisfação, pois correspondem a diferentes formas de escoação das excitações. Lembremos que o prazer (correspondente à satisfação) é entendido psicanaliticamente como uma diminuição ou estabilização da tensão energética do psiquismo. Enquanto o processo primário é caracterizado como um livre fluxo da energia libidinal, no qual as excitações se escoam de uma forma rápida, possibilitando a obtenção da satisfação de uma forma bastante direta, no processo secundário, a energia encontra-se ligada, o que retarda e controla o seu escoamento, moderando a possibilidade de satisfação, isto é, impedindo o imediatismo.

Este trabalho psíquico de dominação das excitações, através de um processo de ligação pode ser chamado de *elaboração* (LAPLANCHE, 1982, p. 144). Segundo Laplanche e Pontalis (1982, p.143), a elaboração também pode ser explicada como um trabalho que “consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas”. Não é à toa, portanto, que estes autores consideram que (p. 144) “a noção de elaboração forneceria assim uma transição entre o registro econômico e o registro simbólico do freudismo”.

Podemos afirmar que o trabalho feito em análise, no consultório de um psicanalista, vai justamente no sentido da elaboração psíquica⁵⁴. O que está em jogo neste trabalho pode ser entendido de acordo com as seguintes explicações de Bruce Fink (1998, p.45):

Uma das faces do real com que lidamos na psicanálise é o trauma. Se pensarmos o real como tudo que ainda não foi simbolizado, a linguagem, sem dúvida, nunca transforma completamente o real, nunca suga tudo do real para dentro da ordem simbólica; fica sempre um resto. Na análise, não estamos interessados em um resto qualquer, mas naquela experiência residual que se tornou um obstáculo para o paciente. O objetivo da análise não é simbolizar à exaustão cada última gota do real, uma vez que isso faria da análise um processo verdadeiramente infinito, mas concentrar-se naqueles fragmentos do real que podem ser considerados como tendo sido traumáticos. Ao conseguirmos que o analisando sonhe, tenha devaneios e fale por mais incoerente que seja sobre um “evento” traumático, fazemos com que ele articule-o em palavras, criando relações com um número cada vez maior de significantes.

Vemos, então, que o infantil, como representação de uma situação pulsional traumática, resiste bravamente, mas que seus efeitos, isto é, as formações do inconsciente causadas por sua insistência podem ser elaboradas pela intervenção da linguagem. Mesmo assim, toda a ética da psicanálise reside na ressalva de que o analista não deve ter nenhuma esperança de eliminar o infantil, como observa Silvia Bleichmar (1993, p. 132):

[...] uma formulação geral que propusesse a superação do “infantil” como resolução definitiva não deixaria de expressar a esperança de esgotar o inconsciente, de conceber um sujeito livre de todo inconsciente e, em consequência, livre de conflito.

O que é possível é tão somente uma “reestruturação da experiência do sujeito, e de um remanejamento no plano pulsional e nas possibilidades de satisfação” (RUDGE, 1998, p. 8). Assim é que o analista conduz a realização de um trabalho, por parte do analisando, que possa incidir sobre a vã e neurótica tentativa do sujeito de se desvencilhar da insistência do infantil no psiquismo. Mas é importante frisar que o que o analista faz não é conduzir o paciente, ou seja, dirigir moralmente sua vida, mas manejar o seu tratamento, algo sutilmente diferente. É o que Lacan ressalta em 1958, em um relatório intitulado *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*:

⁵⁴ Laplanche e Pontalis (1982, p. 144) usam o termo perelaboração para se referir à elaboração psíquica que pode ocorrer no trabalho do tratamento clínico, ou seja, em uma análise.

O psicanalista certamente dirige o tratamento. O primeiro princípio desse tratamento, o que lhe é soletado logo de saída, que ele encontra por toda a parte em sua formação, a ponto de ficar por ele impregnado, é o de que não deve de modo algum dirigir o paciente. A direção de consciência, no sentido do guia moral que um fiel do catolicismo pode encontrar neste, acha-se aqui radicalmente excluída. (In: *Escritos*, 1998, p.592)

Acreditamos que a psicanálise pode compartilhar com a educação justamente este esclarecimento ético, para que se possam afastar ilusões controladoras e adaptacionistas que almejam a supressão total dos conflitos próprios de uma existência. Além disso, mesmo que possa haver transformações significantes no psiquismo, operadas pela linguagem, estas não ocorrem mediante a meticulosas e pretensivas programações (psico)pedagógicas.

5.2. Educação: um tempo para dar tempo à palavra

Conforme o que apresentamos acima, podemos concluir que a incidência singular da linguagem no funcionamento psíquico de cada sujeito pode ter conseqüências significantes. No entanto, um adulto não tem possibilidade alguma de reger o destino das palavras que endereça a uma criança, sendo que qualquer um que alimente seriamente uma pretensão como esta corre o risco de realizar uma educação *à Itard*. Na leitura dos relatórios do médico-pedagogo, podemos constatar que as palavras que ele dirigia ao pupilo tinham sempre um propósito tão bem definido de antemão, que acabavam teimosamente não surtindo o resultado esperado, o que terminou por condenar Victor a uma verdadeira domesticação, ao invés de uma educação.

Podemos dizer também que Itard foi capaz de intuir que a linguagem entranharia a humanização de seu selvagem. Porém, ele não pôde perceber que isso nada tinha a ver com um metódico processo de ensino da palavra oral ou escrita. O mestre imaginava que poderia ensinar Victor a comunicar-se no estrito sentido do termo, ou seja, alimentava a esperança de que a mensagem que emitia pudesse ser recebida com exatidão pelo destinatário, frustrando-se a cada tentativa malograda de fazer com que o garoto compreendesse suas intenções – sem, no entanto, desistir facilmente.

Determinado a fazer com que o menino aprendesse a utilizar a língua francesa, Itard julgou que era preciso ensinar-lhe literalmente a composição acústica e gráfica das palavras, bem como seus correspondentes significados no mundo físico. Aliás, na maioria das vezes os termos que selecionava para suas “aulas” eram sempre relativos aos artefatos usados no cotidiano de sua casa, ou seja, nomes de coisas que ficavam ao alcance de Victor. O que fazia, então, era praticamente torturar o menino com atividades de repetição de sons e com situações nas quais tinha a intenção de fazer com que ele aprendesse a relação entre uma palavra e o elemento concreto que designava:

Eu tinha motivos para crer que, como a vogal *o* foi a primeira ouvida, seria a primeira pronunciada; e achei muito vantajoso para meu plano que essa mera pronúncia fosse, ao menos quanto ao som, o sinal de uma das necessidades mais comuns desse menino. Entretanto, não pude tirar nenhum partido dessa favorável coincidência. Em vão, nos momentos em que sua sede era ardente, eu segurava na frente dele uma caneca cheia de água, gritando freqüentemente eua, eua [a pronúncia em francês para eau (água) é ô (N. Da T.)]; dando a caneca a uma pessoa que pronunciava a mesma palavra ao lado dele, e eu mesmo a reclamando por esse meio, o infeliz se atormentava em todos os sentidos, agitava os braços ao redor da caneca de uma maneira quase convulsiva, soltava uma espécie de assobio e não articulava som nenhum. Seria desumanidade insistir mais. Mudei de tema, sem contudo mudar de método (ITARD, 1801, In BANKS LEITE, 2000, p. 158).

Itard era mesmo incansável. No entanto, a associação da palavra *água* ao copo de água, ou da palavra *leite* ao respectivo alimento não operava um efeito significativo em Victor. O que o garoto carecia era participar do laço social, no qual a palavra encadeia-se no discurso, referindo-se a uma série de outras palavras e não necessariamente às coisas do entorno. No entanto, só pôde permanecer em um mundo lingüístico condizente com o funcionamento de máquinas ou com o comportamento dos animais, e ficou, assim, exilado da experiência humana. Disso o menino alguma coisa veio a saber apenas quando Madame Guérin, a governanta, dirigia-lhe a palavra sem muitas intenções pedagógicas, mas nem por isso sem valor educativo.

Por exemplo, ao comentar sobre suas tentativas de fazer com que Victor aprendesse a falar leite, Itard conta que o menino chegou a pronunciar os monossílabos *la* e *li* (os quais poderiam ter relação com a palavra francesa *lait*), mas reconhece que provavelmente esta conquista referia-se mais ao nome da filha de Madame Guérin, *Julie*, do que ao termo correspondente a leite:

É impressionante que o l palatizado, que é para as crianças uma das mais difíceis sílabas de pronunciar, seja uma das primeiras que ele tenha articulado. Eu não estaria longe de acreditar que há nesse penoso trabalho da língua um tipo de intenção em favor do nome Julie, jovem senhorita de onze a doze anos, que vem passar os domingos na casa da Senhora Guérin, sua mãe. É certo que neste dia as exclamações lhi, lhi, ficam mais freqüentes e se fazem até, segundo sua governanta, ouvir durante a noite, nos momentos em que há razões de se acreditar que ele dorme profundamente. (Idem, p. 159)

O incrível é que, mesmo observando e constatando esse fato, Itard não mudava sua forma metódica de endereçar-se ao discípulo e nunca considerava válido o tipo de uso da palavra feito pelo menino. Isso porque encontrava-se filosoficamente preso a uma espécie de visão funcionalista da linguagem, segundo a qual os símbolos acústicos ou gráficos serviriam estritamente para representar um objeto em sua ausência. Nesta concepção, a palavra é apenas o substituto de uma coisa, ocupando exatamente o mesmo lugar, isto é, assumindo um valor de coisa.

É interessante mencionar aqui uma relevante ressalva feita por Rudge (1998, p. 86) quanto à impossibilidade de que a palavra instaure uma organização psíquica mais sofisticada quando as representações verbais encontram-se desconectadas da rede discursiva, isto é, quando somente equivalem a coisas:

A relação predominante, estabelecida na construção metapsicológica, entre o processo secundário e o pensamento verbal nada tem de simples, e não se oferece à generalizações rápidas e dicotomias confortáveis. A linguagem é, sem dúvida, condição da ligação e do funcionamento em processo secundário. Entretanto, a presença de representações verbais não garante o funcionamento em processo secundário. Na psicose, as palavras podem ser tratadas como coisas, ou seja, pelo processo primário, o que significa uma supressão do caráter específico do sistema lingüístico.

Sem a intenção de nos aprofundarmos neste momento nas características do funcionamento psíquico de crianças psicóticas, podemos aproveitar a observação de Rudge, assim como a experiência de Itard, para refletir a respeito do que não fazer na educação. Podemos dizer, por exemplo, que o fato de que uma criança aprenda a soletrar palavras ou que possa identificar objetos a partir de seus nomes não é garantia alguma de que com isso venha a participar do mundo da linguagem e da cultura.

Outro episódio interessante relatado por Itard acontece quando Victor aprende a pronunciar uma seqüência de sílabas que soavam como a expressão *oh Dieu!*. O médico

também reconhece que esta aprendizagem estava ligada à convivência do menino com a governanta, pois aquela era uma expressão que Madame Guérin deixava “freqüentemente escapar em suas grandes alegrias” (Idem, p. 160). Assim era que, aos poucos, a linguagem da governanta *adquiria* Victor.

Leda Mariza Fischer Bernardino (2006, p. 25) faz uma interessante constatação que cabe justamente ao caso do menino selvagem, partindo do entendimento de que a linguagem é mais do que um rol de significantes e significados que poderiam ser ensinados por um suposto método (psico)pedagógico:

Ao tomar esta acepção mais ampla da linguagem, produz-se uma subversão na relação do homem com esta estrutura: não é mais possível conceber que uma criança adquira a linguagem como adquire, por exemplo, a marcha, o controle esfinteriano e outras tantas habilidades para os quais seu organismo é potencialmente capaz, dependendo de maturação e aprendizagem. Seria mais exato dizer que é a linguagem, esta estrutura, que “adquire” a criança!

O entendimento da linguagem como uma estrutura ao qual Bernardino se refere implica em considerar que o caráter significante provém do encadeamento das palavras em uma seqüência, ou seja, em uma série de enunciados, no discurso. Segundo Émile Benveniste (1963, p. 22-23), lingüista que parte do legado deixado por Ferdinand de Saussure, uma estrutura é composta de “tipos particulares de relações que articulam as unidades de um certo nível”, sendo que estas unidades ou elementos “não se deixam determinar senão no interior do sistema que as organiza e as domina, umas em razão das outras”. Ou seja, “não têm valor a não ser como elementos de uma estrutura”.

No entanto, é preciso esclarecer que a visão estruturalista a respeito da linguagem não é exatamente equivalente ao entendimento da psicanálise. Afinal, é preciso que as palavras se liguem às marcas deixadas pela pulsão no psiquismo para que aconteçam efeitos significantes. Como ressalta Rudge (1998, p. 7-8):

A linguagem que interessa ao lingüista não comporta a pulsão e o desejo, diferentemente da linguagem tal como concebida pela psicanálise. A dimensão das palavras que interessava ao mestre da psicanálise ao delimitar o campo de sua experiência, era menos sua função descritiva, de representar ou indicar a realidade, do que a dimensão de força das palavras, a vertente pela qual elas transformam o real.

Assim, quando Lajonquière (2000, p.114) afirma que “Educar é transmitir marcas simbólicas ou significantes que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível”, não está falando de uma transmissão metodologizada de palavras. É preciso que o adulto que endereça sua palavra a uma criança esteja implicado de uma maneira singular nesse ato. Tal implicação não está relacionada a um suposto desempenho adequado da função de pai ou de professor, conforme as revistas ou os manuais (psico)pedagógicos podem sugerir, mas com aquilo que leva um adulto a engajar-se libidinalmente na educação de uma criança, ou seja, o desejo e a castração que movem a esperança, sempre infantil, de (“re”)conquistar a plenitude e a imortalidade.

Flávia Schilling, no *VI Colóquio do LEPSI*⁵⁵, lembrou-nos que o sentido de transmissão também pode ser contágio ou contaminação, conforme a acepção em que costuma ser usado na área de saúde. Ela fez, na ocasião, uma referência a leis brasileiras que *pegam* ou que *não pegam*, articulando esta questão à noção do caráter de contágio simbólico, isto é, da transmissão simbólica da Lei, de acordo com a psicanálise. Apropriamo-nos, assim, do comentário de Schilling para dizer que, em se tratado de educação, a transmissão que *pega* não é uma transmissão qualquer: é aquela que dá um testemunho singular da castração e aponta para o enigma do desejo. Isto é, a palavra capaz de um *contágio* significante é aquela que escapa às pretensões narcísicas do adulto, que pula sem intencionalidade de sua boca quando este tenta dizer algo sobre o mundo à uma criança⁵⁶.

Assim, a palavra que faz *diferença* – e que pode levar a insistência do infantil a *diferir* – não pode ser prevista por princípios (psico)pedagógicos. Sem a possibilidade de controlar as vicissitudes daquilo que diz, e daquilo que se diz sem saber, resta ao adulto apenas *contar com o tempo* – o que é bastante diferente de *contar o tempo*, como fazem os pedagogos inspirados pelos pressupostos desenvolvimentistas oferecidos pela psicologia.

⁵⁵ Realizado em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁵⁶ Acreditamos que é disso também que fala Freud, em paralelo com a alusão à questão da transferência, nos comentários apresentados em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914b). Ao recordar suas experiências como aluno (p.248), ele observa que: “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores”.

Contar com o tempo é – como dizia Maud Mannoni – tão somente *dar tempo ao tempo*. Tempo para que a criança possa vir a ocupar uma certa posição adulta no mundo, isto é, para que possa tomar a palavra e, assim, dar a sua palavra, reconhecendo a sua implicação como sujeito naquilo que diz e faz. Patrick Valas (1991, p. 141-142) nos lembra, por exemplo, que a criança é proibida de participar do mundo do trabalho, não pode adquirir propriedades e não pode se casar, entre outras coisas, pelo fato de sua assinatura não ter valor legal nos contratos que regem a vida dos homens na sociedade. Trata-se, portanto, de uma interdição de atos operada através de uma qualificação da palavra. Isso quer dizer que conquistar um lugar de adulto depende da possibilidade de se valer do próprio nome⁵⁷ para assumir aquilo que se faz na busca das possíveis satisfações parciais. Mas isso leva tempo, o que também é indicado pelas considerações de Valas (Idem): “a criança ou o adulto são tipos de pessoa, logo, é evidente, ‘falta o tempo’ para passar de um ao outro [...]”.

Somente o tempo pode fazer precipitar aquilo que persiste, fora do simbólico, como efeito da insistência do infantil no psiquismo. É preciso dar tempo ao tempo para que *isso* que não foi elaborado possa derivar através um circuito de representações, deslizando em cadeias significantes na quais possa se gastar, ou seja, perder força.

É importante frisar que o tempo do qual estamos falando não é o mesmo contabilizado pelos psicólogos do desenvolvimento. Jean-Jacques Rassial (2001, p. 19) aponta justamente para esta problemática quando afirma que “o infantil como conceito é diferente da infância, por indicar uma temporalidade lógica, uma sucessão de momentos que não são cronologicamente definidos, mesmo se forem facilitados por condições orgânicas e ambientais”⁵⁸. Isso significa que o modo de funcionamento da *temporalidade psíquica* é aquele em que se cruzam, com a força de um eterno presente, acontecimentos vivenciados em diferentes épocas. Ou seja, trata-se do tempo fora da linha contínua do tempo.

⁵⁷ Ou (im)próprio, como dissemos anteriormente.

⁵⁸ Tradução nossa do francês para o português.

É assim que o infantil manifesta-se no psiquismo causando uma angústia que não se encerra na pré-história da pessoa. Através das seguintes palavras de Tanis (1995, p. 33), lembramos que o infantil deve ser compreendido:

Não como um reservatório de lembranças conservadas intactamente, ou como repertório de comportamentos atribuídos à criança do adulto. Estamos nos aproximando de uma temática muito cara a Freud, que é o modo pelo qual o psíquico registra ao mesmo tempo em que se constitui pelas *Erlebnisse* infantis. *Está em jogo a eficácia das experiências e sua força viva no presente.*

Isso quer dizer que uma marca psíquica pode permanecer por muito tempo presa no inconsciente, funcionando como pólo de atração para o recalçamento de outros conteúdos e influenciando as produções típicas do processo primário como os sonhos, formações nas quais a referência ao tempo cronológico, na maioria das vezes, é suprimida.

O caso do Homem dos Lobos, intitulado por Freud como *História de uma neurose infantil* (1918 [1914]), sobre o qual já falamos, é um excelente exemplo para se entender a lógica da temporalidade psíquica. Como vimos, o sonho de angústia recordado pelo jovem paciente, revelou-se uma distorção da cena traumática do coito dos pais (cena primordial ou primária), provavelmente testemunhada quando o paciente devia ter aproximadamente um ano e meio de idade. No entanto, o sonho relatado só foi sonhado quando o garoto tinha quatro anos quando então causou a produção de uma fobia em relação a lobos. Conforme as construções de Freud, esta fobia tinha como origem justamente uma angústia de castração, inscrita no psiquismo do menino no momento da observação da cena primária, mas só ativado no momento do sonho.

Freud explica que seu paciente somente compreendeu aquilo que tinha visto “na época do sonho, quando tinha quatro anos, e não na época da observação” (1918, p. 49, nota de rodapé). Ou seja, a cena só foi compreendida *a posteriori*, e seus efeitos patogênicos também se produziram *só depois*. É o que ressalta também Anna Carolina LoBianco (2002, p. 151) em um artigo dedicado ao caso do Homem dos Lobos:

[...] o sonho é o que vai permitir o entendimento da cena primordial, é o que vai possibilitar que se vá atingindo sua configuração real [...]. É importante acrescentar que a ativação da cena tem o mesmo o efeito de uma vivência recente. A cena

produz efeitos a posteriori e em nada perdeu o frescor neste intervalo entre a cena e o sonho.

Podemos entender também, a partir desta observação de LoBianco, que o sonho cumpriu o papel de trazer a imagem do coito dos pais que permanecera recalçada no inconsciente marca mnêmica traumática para o registro do simbólico, ainda que a cena onírica seja composta também de imagens e não de palavras. A cena primária só foi de fato articulada verbalmente e, com isso, elaborada pelo paciente com o auxílio da construção de Freud, quando o sonho foi recordado nas sessões de análise.

No livro *O tempo na psicanálise*, Sylvie Le Poulichet faz um resgate da concepção proustiana de tempo a partir da obra de Maurice Blanchot, *Le livre à venir*, da qual retira uma expressão que é extremamente pertinente para caracterizar o que acontece quando a cena primária reaparece no sonho de angústia que o Homem dos Lobos teve quando pequeno: “uma rasgadura na trama do tempo”. A expressão refere-se à uma situação vivida por Proust, mas cabe perfeitamente àquilo que ocorre na ativação da cena dos coito dos pais por ocasião do sonho infantil do paciente de Freud. Nas palavras de Le Poulichet (1994, p. 15), podemos dizer que o que ocorre no momento do sonho, que é capaz de ter como efeito a produção de uma fobia é o seguinte: “o vestígio errante de um primeiro incidente vem coincidir brutalmente com um segundo vestígio ligado a um incidente atual. É pois, entre outros fatores, a simultaneidade dos incompatíveis que gera esse abalo de um corpo subitamente afetado”.

No caso do Homem dos Lobos, o segundo incidente aconteceu antes do dia de Natal que coincidiria com o quarto aniversário do então menino, sendo que a árvore de Natal transformou-se, por causa do trabalho onírico, em uma árvore repleta de lobos, ao invés de presentes. Isso porque a vontade de ganhar presentes confundiu-se o desejo sexual infantil de satisfação, que, conforme a interpretação de Freud, o garoto, na época aspirava obter do pai. “A força desse desejo tornou possível reviver um vestígio há muito esquecido na sua memória, de uma cena capaz de mostrar-lhe como era a satisfação sexual obtida do pai; e o resultado foi o terror, o horror da realização do desejo, a repressão do impulso que se havia manifestado mediante o desejo”, o que desencadeou a fobia por lobos (FREUD, 1918, p. 47).

O que também podemos concluir a partir do estudo de *História de uma neurose infantil* e de outros casos apresentados por Freud no qual dois episódios separados na linha do tempo identificam-se na etiologia de uma neurose – como o caso Emma, por exemplo – é que o aprisionamento de um sujeito em dois momentos como estes congela o psiquismo em um tipo de funcionamento *além do princípio do prazer*. Isso que emperra a vida de um neurótico só pode ser destravado mediante uma espécie de empurrão simbólico, isto é mediante um trabalho de elaboração que auxilie o sujeito a deslizar por outras trilhas significantes, no tempo e na linguagem.

O que um adulto pode fazer por uma criança é justamente a doação da palavra e de um certo tempo para que a linguagem opere. Com isso, uma infinidade de trilhas simbólicas podem ser abertas e através delas, quiçá o infantil sujeito possa seguir até que consiga reconhecer a castração, sem renunciar do desejo que lhe causa. Tal processo, que poderíamos, até certo ponto e em certo sentido, chamar de *adultização*, é radicalmente diverso daquilo que a psicologia chama de desenvolvimento infantil. Afinal, é um processo não-todo, que não se encerra jamais, que não tem modelos nem supostos parâmetros científicos de normalidade, e cujas vicissitudes não podem ser definidas a priori por planejamento pedagógico algum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação com as palavras de Lajonquière sobre o que é a educação: “aquilo que se passa entre adultos e crianças”. O duplo sentido da frase, que desperta reflexões sobre o que se *transmite* e o que *acontece* no (des)encontro entre gerações, nos instigou a investigar seu avesso, isto é, aquilo que *não passa* e o que *não se passa* no tempo de uma educação.

Desta forma, no primeiro capítulo percorremos alguns textos da obra de Freud buscando a noção de *infantil* e vimos que este insiste no inconsciente, além do princípio do prazer, constituindo-se como aquilo que *não passa* no psiquismo, isto é, não se esgota, a despeito de qualquer intervenção clínica, educativa ou política. Isso significa que o infantil não pode ser superado e está presente no psiquismo tanto dos mais novos (que chamamos de crianças) quanto dos mais velhos (que chamamos de adultos).

No segundo capítulo, discorremos sobre aquilo que não se passa entre adultos e crianças, já que ambos, pulsionados pelo infantil, relacionam-se com a própria angústia de castração e com o enigma do desejo. E concluímos que é justamente *isso* o que leva uns a ensinar e outros a aprender.

Com estes pressupostos, pudemos investigar, no terceiro capítulo o voto (psico)pedagógico de prever, controlar e justificar cientificamente a educação e a esperança de suprimir toda e qualquer possibilidade de conflito e desajuste. Tal expectativa vai ao encontro dos pressupostos ideológicos da psicologia, os quais alimentam a ilusão pedagógica de que é possível estimular adequadamente a maturação de supostas capacidades para se produzir indivíduos plenos, “vencedores, felizes e saudáveis”, ou seja, totalmente “livres” do infantil. No entanto, uma educação ideal, ou seja, sem restos, é impossível. Aliás, vimos que a impossibilidade é a marca do ofício dos educadores, já que seu principal instrumento de trabalho é a palavra.

No quarto capítulo reconhecemos o caráter narcísico do endereçamento de um adulto a uma criança, discutindo aquilo que instiga os ideais educativos, sem a pretensão de eliminá-los. Vimos, assim, que o engajamento na educação está sempre animado por uma quota de narcisismo que pode tanto aprisionar o *infans* em uma relação dual e imaginária de completude, quanto oferecer elementos simbólicos que permitam o advento de um sujeito do desejo.

No quinto capítulo detivemo-nos sobre os efeitos da palavra no psiquismo e pudemos entender de que maneira a linguagem possibilita que a pulsão percorra cadeias significantes sem sucumbir ao caráter imediatista da satisfação exigida pelo irreduzível desejo sexual infantil. Porém, é imprescindível frisar que isso não quer dizer que a psicanálise possa ser aplicada à educação, por exemplo com o objetivo de criar uma metodologia que garantisse o domínio das pulsões pelo simbólico. Tal empresa seria fruto de mais uma ilusão pedagógica, de cunho adaptacionista e ideológico.

De acordo com o que foi apresentado ao longo de nossa dissertação, a contribuição que a psicanálise tem a dar à educação não é uma outra fundamentação, supostamente mais verdadeira do que a oferecida pela psicologia. O que os conceitos freudianos podem fazer é esclarecer certas vicissitudes da *ex-istência* do infantil sujeito do desejo, justamente para que os educadores possam colocar em xeque qualquer discurso pedagógico que pretenda encontrar uma solução final para os dilemas e conflitos próprios de uma convivência entre adultos e crianças. Despojados de princípios explicativos que possam justificar aquilo que dizem aos pequenos, resta aos educadores assumir que educam em nome próprio, ou seja, movidos pelo narcisismo e marcados pela castração. Acreditamos que este tipo de reconhecimento, ao invés de fortalecer o atual mal-estar docente, pode levar cada um a admitir sua quota de responsabilidade em relação ao mundo em que vivemos (ARENDETT, 1954, p.239).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1995) *Educação e Emancipação*. 3ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- ARENDDT, Hanna (1954). *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. 4ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 1997.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- BACHA, Márcia S. C. Neder (2000). *Édipo de quarentena: Escolarização da infância X (o ódio de) Édipo*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 8, São Paulo, USP-IP.
- BACHA, Márcia S. C. Neder (2002). *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis, Editora Vozes.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. *Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões*. In: *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez, 2000.
- BENVENISTE, Émile. (1966) *Problemas de Lingüística Geral I*. 4ª edição. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes*. In: *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo, Escuta, 2006.
- BIRMAN, Joel (1997). *Além daquele beijo!? – sobre o infantil e o originário em psicanálise*. In: Santa Roza, Eliza. *Da análise do infantil ao infantil na análise*, Rio de Janeiro, Contra Capa.
- BLEICHMAR, Silvia (1993). *A fundação do inconsciente: destinos de pulsão, destinos do sujeito*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul, 1994.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª edição reformulada e ampliada. São Paulo, Saraiva, 2002.
- BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 1: Introdução.
- BRAUNSTEIN, Néstor A.; PASTERMAC, Marcelo; BENEDITO, Glória; SAAL, Frida. *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo veintiuno editores, 1975.

- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (2001). *Construtivismo, uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (2004). *Observações sobre os conceitos modernos de infância e escolaridade*. In: *Anais do IV Colóquio do LEPSI: Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo, Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE-USP, 2004.
- CAUVILLA, Waldir. *Sobre um momento na constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 6, São Paulo, USP-IP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena (1989). *Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas*. 10ª edição. São Paulo, Cortez, 2003.
- COLL, César (1987). *As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e a aprendizagem escolar*. In: Banks Leite, Luci (org). *Piaget e a Escola de Genebra*. 3ª edição, São Paulo, Cortez, 1995.
- COLL, César (org) (1997). *Psicologia da Educação / César Coll, Mariana Miras Mestres, Javier Onrubia Goñi, Isabel Sole Gallart*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 1: Psicologia evolutiva. 2ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí, Ed. Unijuí.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2ª edição revista. São Paulo, Cortez, 1994.
- FERRETTI, Maria Cecília Galletti (2004). *O infantil, Lacan e a modernidade*, Petrópolis, Vozes.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (1977). *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. 22ª. reimpressão. LTC, Rio de Janeiro, 2002.
- FREUD, Sigmund (1895). *Projeto para uma psicologia científica*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. I. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1900). *A interpretação dos sonhos*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. V. Rio de Janeiro, Imago, 1996.

- FREUD, Sigmund (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro, Imago Ed., 2002.
- FREUD, Sigmund (1909a). *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. X. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1909b). *Notas sobre um caso de neurose obsessiva*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. X. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1911). *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (Dementia Paranoides)*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1912-1913). *Totem e tabu*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1914a). *Recordar, repetir e elaborar*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1914b). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1914c). *Sobre o narcisismo, uma introdução*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1915a). *Os instintos e suas vicissitudes*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1915b). *Repressão*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1915c). *O inconsciente*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1918 [1914]). *História de uma neurose infantil*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XVII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1920). *Além do princípio do prazer*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XVIII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.

- FREUD, Sigmund (1923). *A organização genital infantil (uma interpolação na teoria da sexualidade)*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1924). *A dissolução do complexo de Édipo*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1925). *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1926). *Inibições, sintomas e ansiedade*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XX. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1927). *O futuro de uma ilusão*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1929). *O mal-estar na civilização*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1933a). *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1933b). *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Conferência XXXII: Ansiedade e vida instintual*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1933c). *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Conferência XXXIII: Feminilidade*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund (1933d). *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1984). *Freud e o inconsciente*. 21ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1986). *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. 7ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1990). *O mal radical em Freud*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1991). *Introdução à metapsicologia freudiana volume 1- Sobre as afasias (1891) e O Projeto de 1895*. 5ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1993). *Introdução à metapsicologia freudiana volume 2- A interpretação do sonho*, 6ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2002.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo (1995). *Introdução à metapsicologia freudiana volume 3- Artigos de metapsicologia: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente, 1914-1917*, 6ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2004.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.
- ITARD, Jean. (1801) *Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron*. In: BANKS-LEITE, Luci (org); GALVÃO, Isabel (org). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez, 2000.
- ITARD, Jean. (1806) *Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron*. In: BANKS-LEITE, Luci (org); GALVÃO, Isabel (org). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez, 2000.
- KEHL, Maria Rita. (2002) *Sobre Ética e Psicanálise*. 2ª reimpressão. São Paulo, Companhia das letras, 2005.
- LACAN, Jacques (1949). *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed., 1998.
- LACAN, Jacques (1953). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- LACAN, Jacques (1953-1954). *O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1986.
- LACAN, Jacques (1954-1955). *O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
- LACAN, Jacques (1957). *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- LACAN, Jacques (1958). *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.

- LACAN, Jacques (1964). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1992). *Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte?* In: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 81, maio de 1992.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1998). *A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 4, São Paulo, USP-IP.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, Vozes.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2000a). *ITARD VICTOR!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças*. In: Banks-Leite, Luci(org); Galvão, Isabel. (org). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2000b). *O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 8, São Paulo, USP-IP.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2002). *Sigmund Freud, a educação e as crianças*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 12, São Paulo, USP-IP.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2003). *A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje*. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. Número 15, São Paulo, USP-IP.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2004). *Apresentação*. In: Ferretti, Maria Cecília Galletti. *O infantil, Lacan e a modernidade*. Petrópolis, Vozes.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (2006). *Educação, religião e cientificismo*. In: *Revista Educação – Especial Freud Pensa a Educação*. São Paulo, Editora Segmento.
- LAPLANCHE, Jean (1982). *Vocabulário de psicanálise – Laplanche e Pontalis*, 3ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- LE POULICHET, Sylvie (1994). *O tempo na psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1996.
- MANNONI, Maud (1973). *Educação impossível*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

- MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome; HUSTON, Aletha Carol (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. 3ª ed., São Paulo, Editora Harbra.
- NASIO, Juan David (1988). *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.
- OLIVEIRA, Marta Khol de.; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (org) (2002). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1984.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Para uma crítica da razão psicométrica*. In: *Mutações do cativo – escritos de psicologia e política*. São Paulo, Hacker Editores/Edusp, 2000.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.
- RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. (1981) *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo, EPU, 2004.
- RASSIAL, Jean-Jacques. *L'infantile comme concept*. In: *L'infantile*, número 01, Revigny-sur-Ornain, Martin Media Éditions, 2001.
- REVAH, Daniel (2004). *Construtivismo, uma palavra no circuito do desejo*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. (1997) *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- RUDGE, Ana Maria. *Pulsão e linguagem: esboço de uma concepção analítica do ato*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- SAURET, Marie-Jean (1998). *O infantil e a estrutura*. São Paulo, Escola Brasileira de Psicanálise.
- SEU FILHO E VOCÊ , Rio de Janeiro, K Editores, ano 2, nº 23, março de 2003.
- SEVÁ, Ana Maria Loffredo. *Angústia e Repressão: um estudo crítico do ensaio "Inibição, Sintoma e Angústia"*. Dissertação de mestrado apresentada no departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975.
- SILVESTRE, Michel (1987) *La Neurosis Infantil según Freud*. In: *Mañana el psicoanálisis y otros textos*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 1988.
- TANIS, Bernardo (1995). *Memória e Temporalidade: sobre o infantil em Psicanálise*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

- TRAN-THONG (1967). *Estádios e Conceitos de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*, 1º volume. Porto, Portugal, Edições Afrontamento, 1981.
- VALAS, P. *O que é uma criança?* In: Miller, J. *A Criança no Discurso Analítico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1991.
- VOLTOLINI, Rinaldo. *As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores*. In: *Psicanálise, infância e educação – Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, 2002.
- WINE, Noga. *Pulsão e inconsciente: a sublimação e o advento do sujeito*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1992.
- ZAZZO, René (1983). *Onde está a psicologia da criança?* Campinas, Papirus, 1989.
- ZOLTY, Liliane. (1989) *Como definir um conceito psicanalítico*. In: Nasio, J.-D. *Lições sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.