

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
uma transmissão possível**

ISSN 1516-9162

**REVISTA DA ASSOCIAÇÃO
PSICANÁLICA DE PORTO ALEGRE**
EXPEDIENTE
Publicação Interna
Ano IX - Número 16 - julho de 1999

Comissão Editorial deste número:

Analice Palombini, Beatriz Kauri dos Reis, Carla De Boni, Carlos Henrique Kessler, Diana Myrian Liechtenstein Corso, Eda Estevanell Tavares, Edson Luiz André de Sousa, Gladys Wechsler Carnos, Marieta Luce Madeira Rodrigues, Marianne Montenegro Stolzmann, Simone Moschen Rickes, Valéria Machado Rilho

Título deste número:

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
uma transmissão possível**

**ASSOCIAÇÃO PSICANÁLICA
DE PORTO ALEGRE**

Rua Faria Santos, 258 Bairro Petrópolis
90670-150 - Porto Alegre / RS
Fone: (51) 333.2140 - Fax: (51) 333.7922
E-mail: appoa@appoa.com.br
Home-page: www.appoa.com.br

MESA DIRETIVA

(GESTÃO 1999/2000)

Presidência: Alfredo Néstor Jerusalinsky
1ª Vice-Presidência: Lucia Serrano Pereira
2ª Vice-Presidência: Maria Ângela C. Brasil
Secretaria: Jaime Alberto Betts
Marta Pedó

Tesouraria: Carlos Henrique Kessler
Simone Moschen Rickes

Ana Maria Gajeiro, Ana Maria Medeiros da Costa, Ana Marta Goelzer Meira, Cristian Giles Castillo, Edson Luiz André de Sousa, Gladys Wechsler Carnos, Ieda Prates da Silva, Ligia Gomes Víctora, Liz Nunes Ramos, Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack, Mario Fleig, Robson de Freitas Pereira e Valéria Machado Rilho

COMISSÕES

Comissão de Acolhimento

Diana Myrian Liechtenstein Corso, Lucia Serrano Pereira, Maria Ângela Cardaci Brasil, Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack

Comissão de Analistas-Membros

Coordenação: Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack

Alfredo Néstor Jerusalinsky, Ana Maria Medeiros da Costa, Maria Ângela Cardaci Brasil, Robson de Freitas Pereira

Comissão de Biblioteca

Coordenação: Ana Marta Goelzer Meira
Ângela Lângaro Becker, Fernanda Breda Leyen, Luciane Loss, Luzimar Stricher, Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack

Comissão de Ensino

Coordenação: Mário Corso
Alfredo Néstor Jerusalinsky, Ana Maria Medeiros da Costa, Eda Estevanell Tavares, Liliane Seide Fröemming, Liz Nunes Ramos, Lúcia Alves Mees, Lucia Serrano Pereira, Maria Ângela Cardaci Brasil, Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack, Mario Fleig, Robson de Freitas Pereira, Rosane Monteiro Ramalho

Comissão de Eventos

Coordenação: Ana Maria Gajeiro
Grasiela Kraemer, Lúcia Alves Mees, Luzimar Baptista Stricher, Marcia Helena de Menezes Ribeiro, Maria Ângela Brasil, Maria Cristina Poli Felippi, Maria Elisabeth Tubino, Rosângela Coelho Nunes

Fórum - Serviço de Atendimento Clínico

Coordenação: Liz Nunes Ramos e Ângela Lângaro Becker
Carmen Backes, Clarice Trombka, Graziela Kraemer, Maria Cristina Solé, Valéria Machado Rilho

Comissão de Publicações

Coordenação: Mario Fleig
Comissão de Aperiódicos
Coordenação: Mario Fleig (interino)

Comissão do Correio

Coordenação: Maria Ângela Cardaci Brasil e Robson de Freitas Pereira
Francisco F. Settineri, Gerson Smiech Pinho, Henriete Karam, Liz Nunes Ramos, Luzimar Stricher, Marcia Helena de Menezes Ribeiro, Maria Lúcia Müller Stein, Marta Pedó

Comissão da Home-Page

Coordenação: Marta Pedó (interina)

Comissão da Revista

Coordenação: Valéria Machado Rilho
Analice Palombini, Carla De Boni, Conceição de Fátima Beltrão, Edson Luiz André de Sousa, Gladys Wechsler Carnos

SUMÁRIO

■ EDITORIAL.....	05	Margareth Schäffer A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise e epistemologia e psicologia genética.....	102
■ TEXTOS		Silvia Eugênia Molina O sujeito cognoscente e a aprendizagem: conceitualizações inter e transdisciplinar.....	116
Alfredo Néstor Jerusalinsky O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação.....	07	Euvaldo Mattos O novo poderá emergir na escuta de crianças, adolescentes e jovens....	123
Maria Cristina M. Kupfer Freud e a educação, dez anos depois.....	14	■ ENTREVISTA	
Leandro de Lajonquière Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas.....	27	Léa da Cruz Fagundes O prazer de aprender.....	130
Marianne Montenegro Stolzmann e Simone Moschen Rickes Do dom de transmitir à transmissão de um dom.....	39	■ RECORDAR, REPETIR, ELABORAR	
Clara Maria von Hohendorff Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece.....	52	Jean Bergès A instância da letra na aprendizagem.....	137
Carlos Henrique Kessler O professor precisa ser um agitador cultural.....	61	■ VARIAÇÕES	
Ângela Lângaro Becker Agressividade em psicanálise: articulações com a educação.....	66	Diana Myriam Lichtenstein Corso O teleorfanato nosso de cada dia.....	147
Norma Susana Filidoro Algumas reflexões em torno da clínica psicopedagógica.....	75		
Jacy Soares A questão da psicopedagogia numa perspectiva topológica. Articulação com outros campos de conhecimento e as implicações na prática.....	92		

Foto da Capa: Agenda UNICEF/77
Desing Gráfico: Cristiane Löff

R454

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE / Associação
Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999. - Porto Alegre: APPOA, 1995, ----.
Absorveu: Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Semestral

ISSN 1516-9162

1. Psicanálise - Periódicos. | Associação Psicanalítica de Porto Alegre

CDU: 159.964.2(05)
616.89.072.87(05)
CDU: 616.891.7

Bibliotecária Responsável: Ivone Terezinha Eugênio
CRB 10/1108

A conjunção psicanálise e educação já conheceu inúmeras formas, desde aquela própria ao otimismo que assolou o movimento psicanalítico na década de vinte, confiante nos auspícios de uma educação psicanaliticamente esclarecida, conforme aos melhores ideais iluministas. Freud mesmo não pretendeu ocupar-se de tal tema, deixando-o ao encargo de sua filha, que, dedicando-lhe “a obra de toda sua vida”, pôde, segundo ele afirma, compensar a falha paterna. A retórica de Freud, nesse caso, não deixa de ilustrar aquilo que faz questão tanto aos métodos educativos quanto à formação do psicanalista: o fato de que, ao ensinar, o que se transmite é, justamente, o que falha, mais além de um saber.

Se a eclosão da segunda guerra fez, por um lado, arrefecer o otimismo no seio da psicanálise, por outro, resultou na expansão e difusão da teoria psicanalítica pelo mundo. A ciência judaica da Viena do início do século tornava-se patrimônio cultural da civilização ocidental. Seus conceitos mais caros passaram ao domínio público, sendo apropriados pelos discursos hegemônicos do saber. A junção psicanálise e educação recebia aí uma nova torção, onde a teoria psicanalítica via-se degradada numa psicologização das relações de aprendizagem.

Sem nutrir a esperança de que uma educação psicanaliticamente orientada venha livrar a infância de sua neurose, encontramos-nos constantemente com a solicitação, dirigida à psicanálise, de responder ao insabido da educação. Nesse terreno, não cabe furtar-se ao diálogo: diálogo que exige, contudo, recuperar e salvaguardar as distinções epistêmicas operantes num campo e noutra para, então, descortinar-se uma contribuição possível ao campo da educação a partir do seu atravessamento pela noção de sujeito de desejo que a psicanálise aporta.

O OUTRO DO PEDAGOGO

Ou seja, a importância do trauma na educação.

Alfredo Jerusalinsky*

RESUMO

Registram-se transformações significativas na prática pedagógica atual. A influência da psicanálise tem favorecido um desempenho mais livre nas escolhas das crianças para constituir seus conhecimentos. Há atualmente um maior reconhecimento da importância do saber inconsciente acumulado na linguagem, cuja transmissão não obedece a nenhum planejamento curricular mas a uma inscrição que se opera a partir das relações primárias e espontâneas. O pedagogo de hoje reconhece, independentemente de atribuir ou não à psicanálise tal inclinação, o valor do equívoco, do lapso, da formação lacunar ou da estratégia que quebra a lógica linear, como possíveis caminhos para a descoberta de novos conhecimentos. A língua não é utilizada meramente no seu valor de código mas também como espaço de acúmulo de um saber inconsciente.

PALAVRAS-CHAVE: *saber inconsciente; ignorância; conhecimento; pedagogo*

ABSTRACT

There are important changes registered in nowadays' educational practice. Psychoanalytical influence has been favoring a performance with more freedom in children's choices to build their knowledge. Today there's a wider recognition of the importance of the unconscious knowledge accumulated in language, whose transmission does not obey to any curricular planning but to an inscription operated from primary and spontaneous relationships. Today's educator recognizes, independently from attributing or not to psychoanalysis such an inclination, the value of the equivocation, of the slip, of the omission formation or of the strategy that breaks the linear logic, as possible ways to the discovery of new knowledge. Language is not used merely in its code value, but also as space for the accumulation of unconscious knowledge.

KEYWORDS: *unconscious knowledge; ignorance; knowledge; educator*

* Alfredo Jerusalinsky é presidente da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, membro da Association Freudienne International, mestre em Psicologia Clínica (PUC, RS) e autor de *Psicanálise e desenvolvimento infantil*, ed. Artes Médicas.

“E por ter rejeitado a graça - do espírito - que tem que utilizar-se a escritura.”

Comentário sobre São Matheus, citado por Jacques Derrida, em *A escritura e a diferença*.

OS QUATRO DISCURSOS E A INTERDISCIPLINA

Desde o momento em que J. Lacan formula sua proposição dos quatro discursos ficam definitivamente estabelecidas, por um lado, as bases lógicas de toda e qualquer prática psicanalítica interdisciplinar, e, por outro lado, a impossibilidade de alguém vir a lograr que a psicanálise se transforme no seu patrimônio particular.

Neste último ponto, rapidamente podemos compreender que, a partir do momento em que fica fundamentado que a psicanálise não é mais do que uma variante do discurso (entre as quatro possíveis: discurso do mestre ou amo, discurso da histérica, discurso do universitário ou amo moderno, discurso psicanalítico), ela passa a ser patrimônio do discurso social e não mais propriedade particular de um certo ofício ou profissão. Mais ainda, adverte-se nessa descoberta lacaniana - de que o discurso psicanalítico não é mais do que uma conseqüência do necessário giro dos elementos que compõem o ato da prática social da linguagem - que sua prática não somente não é exclusivamente apropriável para um determinado e fechado número de iniciados mas que, num certo sentido, ela é relativamente inevitável como eventual lugar de passagem de qualquer prática discursiva.

Eis ali, em todo caso, a diferença entre um psicanalista e um falante qualquer: no eventual ou no necessário dessa passagem. Enquanto que para um *falaser*¹, em qualquer posição que ele se encontre a respeito da língua, é contingentemente inevitável atravessar o terreno do mal-entendido ou de qualquer expressão lacunar - onde se manifesta que o agente que conduz essa expressão “alingüística” não é o sujeito mas o resto de seu desejo -, para um psicanalista é absolutamente necessário não somente atravessar este terreno das areias movediças do lapso, do sintoma e do sonho, mas também conduzir o analisante, a partir dessa manifestação, para que nele se produza o deciframento do confronto entre o desejo e o seu recalque, que acaba lançando estas enigmáticas resultantes.

Discurso psicanalítico, numa certa proporção², haveria nas duas vertentes.

¹ Tradução do termo *parlêtre* criado por J. Lacan para aludir à condição necessariamente falante do humano.

² É oportuno lembrar a este respeito que J. Lacan se interroga, no seu seminário sobre *O saber do psicanalista* (1971), acerca de “quanto de analista pode vir a se formar”, o que implica no reconhecimento de que o psicanalista não o é “todo”, havendo, então, de psicanalítico, uma certa - e incerta - proporção variável em cada um.

Poderia um analista arguto opor aqui a idéia de que a mera manifestação da falha discursiva obedece à regra do discurso histórico (ou, de um modo mais geral, neurótico). Mas, teríamos aqui, pelo menos, dois recursos de resposta. O primeiro nos leva a nos interrogarmos acerca de quanto Bertha Pappenheim (Anna O.) contribuiu para a descoberta do inconsciente, e, neste ponto, devemos reconhecer que a timidez científica do médico Joseph Breuer acabou rendendo-se diante da firmeza da verdade comum esgrimida de um modo decidido pela sua jovem paciente. O segundo nos leva a lembrarmos a diferença epistemológica entre produção e descobrimento (assinalada de modo preciso por Louis Althusser), em que o papel de Priestley na produção do “ar que queima” participa no surgimento da química moderna de um modo equivalente à participação de Anna O. e J. Breuer no surgimento da disciplina do inconsciente com sua produção das reminiscências recalçadas (ou das “lembranças esquecidas”). Embora, é claro, somente a invenção dos dispositivos e desdobramentos conceituais produzidos respectivamente por Lavoisier e Freud tenham permitido o surgimento da ciência química moderna e da ciência do inconsciente.

O discurso revela, na sua colocação em ato, modos de saber que constituem o suporte para que se articule posteriormente um conhecimento rigoroso. E, vice-versa, o conhecimento rigoroso permite arriscar-se, no campo do saber, por terrenos que anteriormente ficavam decididamente incertos e perigosos. Isto abre caminhos para a interdisciplina porque permite, com maior nível de segurança - ou de coragem -, a implementação de diversas formas discursivas ainda por leigos no discurso específico em questão.

SABER, IGNORÂNCIA, CONHECIMENTO

Se de um modo clássico, as falhas de discurso deviam ser tomadas como erros perigosos ou mera ignorância³; se, ainda durante o surgimento da modernidade os equívocos constituíam desvios da razão que mereciam peremptórios corretivos, hoje em dia, elas certamente podem ser tomadas, com toda tranquilidade, como percorrido possível de um saber que virá informar-nos de algo que ignoramos, ou talvez até nos permitirá construir um conhecimento novo. É uma contribuição decididamente psicanalítica, que permitiu perceber que as nuances e cortes do discurso (que vão do lapso ao sintoma, passando pelos giros retóricos e as pontuações), muito mais do que erros ou imprecisões, têm o valor de reveladores de um sujeito de saber que não se sabe a si mesmo, mas que se torna legível nestes impasses do inconsciente na

³ Não era outro o procedimento da Inquisição quando dedicava sessões intermináveis à análise das eventuais falhas argumentativas dos teólogos tidos como suspeitos ou dos cientistas submetidos a julgamento. Os erros, muito além de sua condição de involuntários, eram tomados como reveladores de uma presença demoníaca.

linguagem. Manifestação inequívoca (valha como ironia histórica) de uma dialética, necessária a todo sujeito, entre o saber e a ignorância.

A partir dessa descoberta, as relações do sujeito com o saber, a ignorância e o conhecimento já não são as mesmas. E se, de algum modo, continuam a ser o que já eram, certamente elas já não podem ser concebidas da mesma forma.

A revelação - produzida pela psicanálise⁴ - da inseparável trama entre o sujeito e a linguagem que o estrutura coloca no primeiro plano da educação e das aprendizagens o necessário percorrido desse sujeito pelas linhas de quebra deste tecido de significantes que o constitui. Separação, divisão, multiplicação, fronteira, borda, corte, combinação, fusão, união, diferença, equivalência, identidade, lugar, posição, tempo, percurso, trânsito, transposição, conservação e perda não podem mais ser considerados meras categorias de uma lógica injetada no pensamento por operações exógenas. Tampouco são mais uma entre as condições naturais e constitucionais dos humanos, como dons divinos sob a forma de concessões especiais de faculdades mentais inatas. Elas se constituem a partir da experiência subjetiva que o sistema de relações que organiza a circulação do desejo inscreve no pequeno ser. E também, em certa proporção, são transmitidas pela bagagem de conhecimentos que, sob a forma de saber inconsciente, vieram armazenando-se na linguagem no percurso da história da humanidade. A diferenciação de significantes para denominar e especificar as diferentes operações lógicas, produto indubitável da experiência do exercício da língua no esforço de construir uma borda simbólica face ao real, inscreve-se na pequena criança como uma cifra acabada. É isto que permite ao incipiente sujeito surpreender ao adulto com produções bem mais complexas daquelas que ele mesmo pode dar conta no campo conceitual⁵.

⁴ É preciso referir aqui que tal contribuição se alimenta especialmente das articulações que a obra de J. Lacan produziu na sistemática freudiana.

⁵ Podemos citar brevemente como exemplo demonstrativo do que aqui estamos referindo, o uso do condicional - freqüente na criança de dois anos e meio ou três anos -, a regularização verbal nas conjugações irregulares - o que denota a apreensão de um conhecimento sobre a lógica da língua bem além da operacionalidade lógica conquistada nessa época da vida em outros domínios -, e, de um modo mais geral, a “naturalidade” com que as operações lógicas que aparecem no sujeito a partir da instalação da língua materna antecedem às abstrações operacionais - ainda pré-conceptuais - na área das matemáticas. Isto é o que acontece na estruturação do pequeno sujeito, na medida em que os automatismos genético-neurológicos fiquem submetidos à ordem significativa - ou seja, que as inscrições sejam capazes de moldar o sistema nervoso para que ele venha a responder na ordem simbólica e imaginária de modo a permitir a participação desse sujeito na cultura. Quando isto não acontece, e por diversas razões, impõe-se a autonomia dos automatismos psico-biológicos - como no caso dos autismos ou das psicoses precoces -, a lógica se separa da função significativa e, em muitos casos, tal separação permite o desenvolvimento de uma capacidade operatória surpreendente que - é necessário neste ponto sermos precisos - não constitui conhecimento. Precisamente do que carece essa expressão de suficiência aparente é daquilo que a experiência histórica da civilização acumulou na língua: um saber.

OPERAÇÕES LÓGICAS E INSCRIÇÃO FANTASMÁTICA

Estas operações lógicas previamente contidas na linguagem moldam, entalham, cortam e costuram o corpo do pequeno filhote humano na relação com seus semelhantes. Ordenam assim não somente a sua vida erótica – transformando-a em vida de desejo –, mas também todo tipo de comércio tanto material como simbólico entre seu corpo e o corpo dos outros.

Encarna-se nele, assim, o que dá corpo e substância às operações lógicas e de escritura que, como é fácil então perceber, contam com a instalação prévia da letra no inconsciente do pequeno sujeito.

O pedagogo atual conta com esta inscrição - que os psicanalistas denominamos fantasmática - e não conta com pouco. Tanto que ele já sabe muito bem queixar-se (aos pais, ao pediatra ou ao psicanalista) quando isso falta ou vacila. Como ensinar uma criança na qual essa inscrição primordial falta ou está falha? Certamente nosso pedagogo contemporâneo percebe muito bem quando esse Outro da criança, que devia ter deixado sua marca, está ausente, enfraquecido ou se bate em retirada diante de qualquer dificuldade. O pedagogo atual é, neste sentido, um bom diagnosticador. Certamente muito melhor do que muitos pediatras e provavelmente mais sensível do que a maior parte dos neurologistas para registrar o estatuto precisamente psíquico dessas falhas. É por isso que a maior parte dos encaminhamentos para interconsulta com psicanalistas e para tratamento psicanalítico de crianças provém de seus educadores, que costumam ser os que mais cedo percebem que algo anda mal na relação dessa criança com o Outro.

Por outro lado, este nosso atual e atualizado pedagogo sabe muito bem – embora esteja ou não informado da fonte originariamente psicanalítica deste seu saber – que as brincadeiras de borda (fronteira, equilíbrio, proibição, ocultação, segredo, etc.), que os contos de perda e separação, que aquelas narrativas que atravessam o pequeno sujeito de um modo comovente e perturbador, que aquelas experiências que estão na beira do desconhecido, que a abertura à surpresa e à descoberta, que o susto da curiosidade, que o mistério e o medo e até a firmeza fingida formam parte necessária e fundamental das aprendizagens. Fundamental porque essas experiências abrem a porta de entrada dos objetos para o mundo do trauma. Ou seja, o mundo em que as coisas não são nem podem ser indiferentes. O mundo em que a intensidade das marcas que designam e representam cada coisa obriga o sujeito a um trabalho de distribuição e ordenamento para tentar governar os sonhos e fantasias que se alastram em séries intermináveis. Eis então que a imaginação se desdobra numa novela para cada objeto, e o pensamento se contorce em operações ordenantes.

É neste ponto que o conceito de “objeto de conhecimento” encontra o cerne de sua definição, segundo a posição que o Outro do pedagogo venha a constituir.

Se levarmos em conta o modo como os pedagogos contemporâneos planejam a educação pré-escolar e a dos primeiros anos, deveremos concluir que o objeto de conhecimento que hoje se propõe para as crianças dista muito daquele puro objeto lógico de Piaget e, certamente, daquele *standard* do comportamentalismo. A liberdade de brincadeira, estratégias, materiais, narrativa e experimentação; a importância outorgada à língua, a moderada erotização, a permissividade não anômica⁶ e a prática de um recalque não violento nem humilhante, acompanhados de uma clara exclusão da vergonha gratuita, são características da prática educacional atual (ou pelo menos caracterizam o seu ponto de mira), que demonstram que o objeto do pedagogo não está hoje reduzido a um mero termo operacional nem tampouco a uma expressão de código.

O acesso aos objetos mostra-se assim inevitavelmente indireto: o que no sujeito fará a massa de seu objeto de conhecimento não será outra coisa senão a sua representação e, por acréscimo, essa representação estará amarrada em qualquer que seja a série lógica em questão, em primeiríssimo lugar pela sua condição significativa. O que equivale a dizer que *a substância do objeto* que conhecemos é *primordialmente o termo que o designa* e situa no campo da linguagem.

O ENCANTO DO TRAUMA

Se por um lado, os pedagogos atuais não parecem estar muito dispostos a admitir interpretações “psicanalíticas” estapafúrdias como qualquer suposta relação natural entre o número três e o Complexo de Édipo, ou entre a divisão e a castração - o que é uma clara demonstração de que não se deixam enganar por simplórios improvisadores -, por outro lado, demonstram ser fortemente sensíveis às influências emocionais, no processo de aprendizagem, ao papel do livre jogo dos pequenos sujeitos com a linguagem, a não reduzir a meros erros os equívocos que se manifestam, a abrir um espaço de experimentação e liberdade para a imaginação e para as diversas estratégias de ordenamento que cada criança precisa experimentar, e, sobretudo, têm descoberto o encanto do trauma: o segredo, o cochicho, a erotização, a pequena mentira, a brincadeira na beira do proibido, já não causam mais horror moral. Pelo contrário, parecem livre e graciosamente incorporados ao Outro do pedagogo contemporâneo.

Talvez seja por isso que temos a nítida impressão de que as crianças atuais são mais inteligentes do que fomos nós mesmos.

⁶ Anomia é um termo técnico usado pela sociologia para denominar estados coletivos ou individuais de ausência de normas de referência para a organização da vida e das relações sociais.

A esperança de S. Freud de que a psicanálise podia contribuir para que nossas crianças fossem menos neuróticas do que seus antecessores certamente fracassou. Mas é possível que sua maior inteligência seja mais do que uma mera impressão. É bem possível que nossos atuais pedagogos, valendo-se de uma torção psicanalítica do discurso, ainda sem sabê-lo plenamente, estejam abrindo um bom caminho para que o sujeito do inconsciente possa manifestar o que sabe sem tropeçar com educadores que, brandindo à destra e à sinistra as espadas já forjadas do conhecimento, dediquem-se, como nas épocas douradas do racionalismo, a recortar mais e mais a imaginação.

FREUD E A EDUCAÇÃO, DEZ ANOS DEPOIS

Maria Cristina M. Kupfer*

RESUMO

Discutem-se no presente artigo as idéias contidas em um livro publicado em 1989 pela autora a respeito das idéias de Freud sobre a Educação, no qual se afirmavam os limites da conexão Psicanálise – Educação. À luz de novas experiências nos campos da Educação Especial e da clínica dos distúrbios globais do desenvolvimento, como as realizadas no “Courtil” e na Pré-escola terapêutica “Lugar de Vida”, propõe-se que tais limites sejam ampliados e se apontam práticas em que Psicanálise e Educação podem operar de modo conjunto.

PALAVRAS-CHAVE: *psicanálise e educação; educação especial; distúrbios globais de desenvolvimento*

ABSTRACT

We discuss Freud's ideas on Education, which were presented by the author of this paper in a book ten years ago. At that time, it was sustained that there were strong limits to the connection Psychoanalysis-Education, but nowadays some new experiences in the fields of Special Education and of the clinic of global disturbances on child development point to a widening of these limits and suggest practices in which Psychoanalysis and Education can be applied together.

KEYWORDS: *psychoanalysis and education; special education; global disturbances on child development*

* Psicanalista, doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP, no qual é professora. É diretora da Pré-escola terapêutica “Lugar de Vida”, também do IPUSP.

“A Psicanálise não pode interessar à Educação salvo no próprio campo da Psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança.” (Millot, 1987; [1979], p. 157).

Essa afirmação serviu de eixo para a elaboração de um livro – *Freud e a educação: o mestre do impossível* (Kupfer, 1989) – cuja pretensão era a de apresentar a Psicanálise¹ para educadores, alertando-os, porém, para a impossibilidade de aplicá-la, ao menos diretamente, como instrumento de trabalho em suas lides com os alunos na sala de aula.

O alerta, presente em cada capítulo do trabalho, estava registrado – e de modo veemente – na conclusão de *Freud e a educação*: “A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana.” (Kupfer, 1989, p. 97)

O livro encontrou aceitação entre os educadores – já foram vendidos mais de 15.000 exemplares e o ritmo de venda, ano a ano, se mantém –, que o usam, de fato, como uma introdução à Psicanálise. Eles não dão, porém, muita bola às admoestações nele contidas.

Teriam razão os educadores, que prosseguem demandando de modo crescente o saber da Psicanálise, certos de que ali se escreveu algo útil para a sua prática, em uma extensão que ultrapassa uma simples contribuição como disciplina formadora do pensamento do educador? Passados 20 anos da publicação do livro de Millot na França, e dez anos da publicação de *Freud e a educação* em nosso meio, em que medida as idéias contidas na obra de Millot e divulgadas entre nós por *Freud e a educação* mantêm-se firmes hoje como balizas para psicanalistas e educadores?

Nesse intervalo de tempo, surgiram na França, Argentina e Brasil, entre outros países, experiências que, à primeira vista, parecem contradizer aquelas afirmações, pois visam a algo mais do que uma iluminação intelectual da Psicanálise sobre

¹ O presente artigo ater-se-á à análise do tema no campo lacaniano. Embora a posição da IPA seja semelhante à do campo lacaniano no que diz respeito às possibilidades de aplicação da Psicanálise à Educação, não há nela tanta rigidez em relação a práticas de grupo ou institucionais, o que permitiu uma produção extensa de trabalhos úteis ao psicanalista que trabalha no campo da Educação. Não serão, porém, aqui abordados porque demandam uma outra direção de análise, que não cabe no presente artigo.

a Educação. Essas experiências permitem demonstrar que há formas de pensar a Educação de modo psicanaliticamente orientado. Porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo.

A produção psicanalítica que não abandonou o fio condutor gerado por Freud em *Mal-estar na civilização* (1929) prossegue afirmando a impossibilidade de formalizar integralmente uma Educação *de cunho humanista* a partir da Psicanálise. O mal-estar funda a civilização, as idéias de progresso e avanço civilizatórios são incompatíveis com uma condição humana cuja base são as “nossas piores disposições”, cujo objeto de desejo está para sempre perdido e cujo fim é a morte. Daí resulta que o sonho de uma Educação psicanaliticamente orientada e por isso capaz de contribuir para o progresso da humanidade deixa de fazer sentido. Somos perversos de nascimento; o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se por transformar o “humus de nossas piores disposições” em algo que preste, e isso os educadores já fazem há séculos. Abandonemos, então, a vertente humanista.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, sabemos que a Pedagogia e a Psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura. São e foram vãs as tentativas de criar “pedagogias psicanalíticas”. Nesta mesma esteira, as propostas de mesclar o “emocional” com o “cognitivo” passam a quilômetros de distância de uma Psicanálise do sujeito radicalmente dividido, que não pode assimilar nada parecido com a proposta de uma inteligência emocional integradora e apaziguadora. Hoje já é banal entre os psicanalistas o ataque a esta estranha divisão entre o emocional e o cognitivo, fruto de influências que vão de um estoicismo mal digerido – é preciso arrancar as emoções pela raiz, pois são o mal de que se alimentam as doenças – a uma integração freudo-piagetiana impossível por desejar reunir duas epistemologias desiguais². Daí que falar em integrar harmonicamente o que foi dividido de modo arbitrário e não científico resulta ainda mais descabido!

A História da Psicanálise está carregada de tentativas de promover encontros entre Psicanálise e Educação, mas tais propostas falharam. Todas falham, e este é um fato de estrutura que Millot se dedicou a demonstrar. Com ela, podemos concordar no que diz respeito à impossibilidade de integração entre Pedagogia e Psicanálise, do mesmo modo como não se pode integrar uma Educação de cunho humanista – e essa era a que Freud conheceu – com a Psicanálise.

² Esse tema está desenvolvido em KUPFER, M.C.M. Afetividade e cognição : uma dicotomia em discussão. *Idéias*. São Paulo: Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, n. 28, nov. 1997.

É possível, porém, levantar algumas objeções à tese geral segundo a qual não pode existir, de modo algum, uma Educação psicanaliticamente orientada. Em primeiro lugar, o livro de Millot veio obedecer a palavras-de ordem que imperavam, na época, no interior do Campo Freudiano na França. Cumpria velar pela ortodoxia da letra freudiana e em especial pela ortodoxia lacaniana. Debates com a Filosofia, a Antropologia, a Literatura, vá lá. Mas nada de associações espúrias, de mesclas desvirtuadoras, já que se tratava de demarcar com clareza a geografia do campo lacaniano, demarcação essa que se fazia em oposição ao campo kleiniano e à *ego psychology*. Foram tempos semelhantes aos que se seguiram à fundação da Associação Internacional de Psicanálise, na porta da qual Freud se pôs como guardião da teoria, caçando bruxas e opondo-se aos perigosos desvios de discípulos que punham em risco o edifício teórico que mal começava a sustentar-se. Era necessário, portanto, afirmar uma prática psicanalítica de contornos marcadamente diferentes do kleinismo.

Veja-se, por exemplo, o modo como Millot encaminha a discussão em torno das diferenças entre a posição do educador e a do psicanalista. O educador ocupa, segundo ela, a posição de Ideal-do-eu para a criança; a do analista não pode, de modo algum, ser a mesma, sob pena de vermos os pacientes cunhados à imagem e semelhança do Ideal-do-eu do analista. É claro que essa é uma contribuição fundamental de Lacan, que marca uma diferença radical em relação ao kleinismo. No entanto, o exercício de marcar a diferença em relação ao educador serviu também para marcar a distância com o kleinismo. Escreve Millot: “O objetivo da cura analítica consistirá na remodelação do Ideal-do-eu do paciente através da identificação com o analista? Muitos analistas pensaram poder afirmar isto.(...) James Stratchey também considera que a influência terapêutica da psicanálise reside nas modificações do Super-eu do paciente resultantes da identificação com o analista(...). Para William Hoffer, assim como para Marion Milner, o que consagra o fim da cura analítica é a identificação com as funções do analista. (...) Contudo, o que Freud afirma nas *Conferências introdutórias* (...) permite contrapor-se a semelhante interpretação do processo analítico e do objetivo da cura” (Millot, 1987, p. 128-129).

Sem dúvida, esta é a posição de Freud – o educador ocupa a posição de modelo, que deve ser recusada pelo analista. Mas há trabalhos recentes (Hanff e Petri, 1998; Seynhaeve, 1994) que discutem as diferenças de posição através de outros prismas – a sugestão de que um educador possa ser um “mestre não-todo”, matizado em certa medida pela posição do analista –, dos quais resulta um trânsito entre posições que a formulação de Millot, orientada pelas discussões político-institucionais da época, não permite. Além disso, é preciso notar que, no ponto de partida de sua argumentação, Millot não define as diferenças entre Pedagogia e Educação, simplesmente confundindo uma com a outra. Será que as afirmações que valem para a Peda-

gogia, ciência positivista do final do século passado, valem também para a Educação, entendida como a transmissão de marcas de desejo? ³

Hoje, com efeito, há algo de novo no reino da Dinamarca. Depois do sinal verde dado por Miller em entrevista ao jornal *Le Monde*, a psicanálise de inspiração milleriana passou a namorar a educação. Annie Cordié publica na França, em 1993, o seu *Os atrasados não existem*. Em nosso meio, a Escola Brasileira de Psicanálise assina em 1995 um convênio com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e passa a realizar atividades conjuntas em torno da conexão Psicanálise e Educação. No Congresso da Escola Mundial de Psicanálise, realizado em 1998 em Barcelona, abriu-se, dentro da sessão de discussões em torno das relações entre Psicanálise e Instituições, um espaço para o tema Psicanálise e Educação, no qual há o relato de uma intervenção junto a uma criança na escola, feita por um psicanalista.

Visto em perspectiva o desenrolar desse percurso, é de se lamentar apenas o tempo perdido, nos últimos 20 anos, pelos psicanalistas do Campo: a intervenção relatada no congresso de Barcelona é em tudo semelhante a qualquer intervenção de um psicanalista em seu consultório, o que não caracteriza uma ação no âmbito da escola entendida como uma instituição e, portanto, como uma rede discursiva a ser escutada (Laurent, 1998).

Assim, se não se trata nem de Educação humanista nem de Pedagogia, restam outras maneiras de encarar a Educação que não se encontram tão distantes da Psicanálise.

De fato, muitos psicanalistas de orientação lacaniana não esperaram a “abertura” do Campo para prosseguir insistindo em um trabalho de investigação no interior dessa intersecção Psicanálise-Educação. Maud Mannoni, que professava em tese a disjunção dos campos, não deixou, contudo, de fazer a junção ocorrer na prática. Na escola experimental de Bonneuil-sur-Marne, fundada em 1969, não se pratica a psicanálise, ela dizia. Estava presente apenas em sua função de exercer uma clareagem, uma pequena iluminação do campo da Educação. A noção de clareagem coincide com a idéia de que à Psicanálise cabe “formar o pensamento do educador”, não indo além disso. Note-se, porém, que é Mannoni mesma que afirma: “em Bonneuil, a Psicanálise está em todo lugar” (Mannoni, 1979). Entende ainda que sua instituição foi desenhada, em seus fundamentos, a partir da leitura psicanalítica da psicose infantil, o que torna essa montagem uma ferramenta terapêutica (Mannoni, 1970). Ultrapassa, portanto, suas próprias afirmações de que a Psicanálise não deve ir além da clareagem⁴.

Para os autores que privilegiaram os estudos da intersecção entre a Psicanáli-

³ Ver a esse respeito o artigo de Leandro de Lajonquière neste mesmo número.

⁴ Ver a esse respeito KUPFER, M.C.M. (1996). A presença da Psicanálise na Escola de Bonneuil. *Psicopedagogia*. São Paulo, Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 15, n. 38.

se e a Cultura, a discussão em torno da legitimidade no encontro da Psicanálise com a Educação nem sequer cabe. Lacan já afirmara que o inconsciente é o social (apud Fleig, 1993), e se o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, a cuja extensão não está alheio, então é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito.

Escutar, por exemplo, um problema de aprendizagem como uma formação fantasmática singular sem nenhuma articulação com o discurso social escolar pode conduzir, em alguns casos, ao fracasso da ação do psicanalista. Disto, aliás, já falaram autores não psicanalistas, como M. Helena Patto (1990). De outro lado, uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar – não esquecendo, por exemplo, que o significante “educação” faz aparecer o significante “criança”, como diz Clastres (1991) – estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista, e o levará a uma prática que não coincide mais com a clínica psicanalítica “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isto amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escolar como lugar de escuta. O educador ver-se-á, também por seu turno, levado a conduzir sua ação em outra direção; no mínimo, deixará de fazer tantos encaminhamentos aos psicólogos, e no máximo, tomará para si, em outra medida, a responsabilidade por seus atos educativos.

Trata-se, portanto, de especificar o que se entende por Educação, que pode ser concebida como discurso social, e melhor ainda, como uma transmissão de marcas de desejo, o que a faz ampliar-se para todo ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro (Lajonquière, 1997). Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis, como já se afirmava na conclusão de *Freud e a educação*. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito que, ansioso por fazer-se dizer, ansioso por se fazer representar nas palavras e objetos da cultura, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com as primeiras inscrições significantes que lhe deram forma e lugar no mundo. Nessa mesma direção, Jerusalinsky afirma que educar é transmitir a demanda social além do desejo (apud Hanff e Petri, 1998), já que não pode esgotar-se no desejo idiossincrático do educador, que deverá estar, ao contrário, balizado, regulado por uma legalidade ditada pela cultura.

Essas maneiras de entender a Educação oferecem uma legitimidade aos estudos no interior da conexão Psicanálise-Educação, que não se alcança quando o estudioso se atém à leitura de Millot ou de *Freud e a educação*. Mas uma Educação psicanaliticamente orientada pode ir além das leituras do ato educativo (bem) iluminadas pela Psicanálise. Atestam-no algumas experiências clínico-educacionais, em

cujo interior a Psicanálise e a Educação são efetivamente praticadas de mãos dadas.

PSICANÁLISE, INSTITUIÇÕES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há hoje propostas no campo da Educação Especial que são o resultado de uma urgência, de uma demanda que se impôs para os que tratam de crianças com transtornos graves. Ou seja, tais propostas vieram de encontros interdisciplinares ditados pela clínica, pela criança que chega até os profissionais da área precisando de uma ação urgente e conjunta. Por conta dessa urgência, foi necessário cunhar práticas que atendessem a essas necessidades, sem, naturalmente, apagar diferenças, buscar sínteses ou integrações impossíveis.

Freud apontou exatamente essa direção já em 1925, no prefácio para o livro de Aicchorn, *Juventude abandonada*: “O tratamento psicanalítico repousa sobre condições precisas que podem ser resumidas pela expressão ‘situação analítica’; ele exige a formação de estruturas psicológicas determinadas, uma atitude particular em relação ao analista. Onde elas não existem – na criança, no adolescente a-social, de modo geral também no adolescente dominado por suas pulsões – é preciso recorrer a outros meios que não a análise, de modo a encontrar o mesmo objetivo” (Freud, 1925, p. 3216).

Veja-se o que comenta Jacquy Chemouni (1988) a este respeito: no prefácio ao livro de Aicchorn, o que Freud faz é precisar uma distinção que escapou a muitos dos que trataram das relações entre Psicanálise e Educação: aquela entre Educação e Reeducação ou Educação Especial. Assim, se para o Freud da época de *Juventude abandonada* a Educação e a Psicanálise eram antinômicas, já não o eram tanto quando se tratava de Educação Especial. Mais ainda, Freud sugere que se criem outros meios para tratar dessas crianças e adolescentes, meios esses que teriam o mesmo objetivo de uma análise, mas que seriam, porém, de natureza educativa ou reeducativa.

Deve-se observar que Freud, ao referir-se à criança, está pensando provavelmente em um sujeito ainda em constituição, e não naquela criança que chega hoje à análise com demanda, sintoma e fantasma constituídos – e para quem a clínica psicanalítica de crianças convém. Está pensando naquelas cuja constituição subjetiva não se realizou, ou seja, para as quais, por motivos variados, a educação falhou – daí a idéia de uma pós-educação. Entre essas crianças, podemos considerar as que exibem problemas globais de desenvolvimento, cuja educação falhou seja pela fantasmática parental, seja pelos limites do corpo, seja por injunções sociais, e que são “associais” pelas dificuldades que exibem no estabelecimento do laço social.

A afirmação de que a psicanálise das crianças autistas e psicóticas não encontra as condições necessárias – a ‘situação analítica’ – para ser praticada pode apoiar-se também em Colette Soler (1994): “Quando a criança que se apresenta é aquela a

quem chamei de ‘criança-objeto’, cabe ao analista estabelecer a operação do significante. Em outras palavras, engendrar, ali onde faltava, um efeito-sujeito que tem o alcance de uma defesa contra o real. *Poderíamos chamar isso de Psicanálise invertida* no sentido positivo do termo, pois é uma operação que vai do Real em direção ao Simbólico e que cria as condições da falta para ser, ao passo que no discurso analítico, como o entendemos, a operação é inversa, visando a uma travessia do Simbólico em direção ao Real, para um levantamento ao menos parcial das defesas” (Soler, 1994, p. 11).

Existem hoje algumas clínicas voltadas para os problemas de desenvolvimento que não contrariam essa direção apontada por Freud. Na instituição belga “Le Courtil”, voltada para o atendimento de crianças psicóticas e neuróticas graves, encontramos interessantes articulações que superam a dimensão da clareagem. Mais interessante ainda é notar que seu diretor, Alexandre Stevens, está filiado à Escola Francesa de Psicanálise, que faz parte do Campo Freudiano. Por que teria “Le Courtil” escapado ao pensamento hegemônico daquela instituição? Será a clínica da psicose desafiadora a ponto de se impor, e de impor mudanças que ultrapassam as injunções políticas? Seja como for, os profissionais do “Courtil” estiveram sobretudo ocupados em trabalhar as relações entre Psicanálise e Instituições, mas há alguns textos, publicados em sua revista *Les Feuilles Psychanalytiques du Courtil*, em que se vê também uma preocupação com o educativo presente na instituição. As discussões em torno das fronteiras entre Psicanálise e Educação parecem animar muitas de suas reuniões clínicas e jornadas; ali, preocupam-se em definir a natureza da intervenção que se pode realizar com crianças psicóticas.

Segundo Yves Vanderveken (1993), do “Courtil”, “qualquer intervenção, seja qual for o nível no qual se situa, tem como esperança última, como objetivo ideal, a colocação de um ato tal como definido por Lacan, em seu seminário 67-68, como apresentando um caráter de atravessamento, implicando um depois diferente do antes, ou seja, operando uma mudança radical no sujeito.” E ele continua: “mesmo que este ideal sirva de baliza, de referência e de esperança na linha do horizonte, na realidade cotidiana institucional, a intervenção situa-se mais sobre um continuum de ‘qualidade’ que oscila sem cessar entre um ‘ato’ que eu qualificaria de ação educativa, não visando tocar a posição subjetiva da criança, mesmo que a atinja, e o ato psicanalítico, tal como o entende Lacan.” (Vanderveken, 1993, p. 94).

A partir daí, Vanderveken define intervenção como qualquer ato situado nesse contínuo, dirigido a um possível sujeito a emergir. Haverá uma intervenção quando houver um passeio, ou um processo de alfabetização, ou um abrandamento do gozo invasivo do Outro em uma criança através de uma palavra bem dita. Nesta modalidade de trabalho, a intervenção substitui a interpretação, e será um instrumento a ser manejado por todos os profissionais que trabalham com a criança – lá todos são nomeados como educadores, sejam eles músicos, alfabetizadores ou psicanalistas de for-

mação!

No “Courtil”, a idéia de manter na reeducação os mesmos objetivos da análise também está formulada. Vanderveken afirma ser o ato analítico o norte das intervenções, que vão do ato educativo ao ato analítico. Aqui, o alvo da análise e do trabalho reeducativo é o mesmo: o sujeito na sua relação com o real. No caso da análise, trata-se de refazer sua relação simbólica com o real, ao ser levado a tocar o real pelo simbólico; no caso da reeducação, trata-se de criar essa relação, ou de criar a borda onde ela não se fez, fornecendo-lhe instrumentos – alfabetização, música, escola – com os quais possa vir a criar defesas parciais. Para ambas, é o ato analítico, em última instância, que pode fazê-lo, e os atos educativos ou intervenções dentro do contínuo educativo-analítico contribuem para preparar o seu advento.

Uma outra prática ditada pela clínica dos transtornos graves do desenvolvimento é a Educação Terapêutica, realizada na Pré-escola Terapêutica “Lugar de Vida”⁵. Será necessário determo-nos um pouco mais nesta proposta, que pode fundamentar especialmente a idéia de uma educação psicanaliticamente orientada, afastando-nos dos limites estabelecidos há dez anos em *Freud e a educação*.

EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A Educação Terapêutica⁶, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida⁷ ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Em certa consonância com o “moderno”⁸ discurso da inclusão escolar, a Educação Terapêutica propõe para a criança com transtornos graves, primeiramente, um lugar na escola. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos

⁵ A Pré-escola terapêutica “Lugar de Vida” é uma instituição para o tratamento e a escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento – psicoses, autismo e outros quadros graves. Pertence ao Instituto de Psicologia da USP e está vinculada ao Laboratório Interunidades de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância.

⁶ Este é um termo criado pela autora a partir do trabalho que se realiza no “Lugar de Vida”.

⁷ A idéia de que na psicose infantil deu-se uma interrupção do desenvolvimento, devido a uma suspensão da estruturação de sua psicose que vinha em andamento, suspensão essa provocada por um surto que é propriamente a psicose infantil, é extraída de Calligaris, em *Introdução à clínica diferencial das psicoses*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

⁸ Moderno em nosso meio. Desde 1969 fala-se de inclusão escolar na França. Digo “certa consonância” porque o “Lugar de Vida” não se alinha com aqueles autores que defendem a todo custo a inclusão escolar.

que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assinem uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança”.

A ação do discurso social escolar, porém, não é suficiente. Torna-se necessária uma proposta de tratamento dentro de um quadro institucional. Desta perspectiva, a montagem institucional é encarada como ferramenta terapêutica, que se vale das diferentes linguagens para instituir artificialmente a diferença, a alternância. Aqui se vê, diga-se de passagem, o dedo de Mannoni presente nesse modo de encarar o desenho institucional. No interior da instituição, fornecem-se às crianças conteúdos ideativos, contam-se histórias – apostando no valor da imaginação como instrumento que engendra a inscrição, ou que fornece as necessárias identificações para produzir as extensões das inscrições primordiais⁹ –, promove-se circulação social em passeios, em aniversários, em festas juninas.

No âmbito da intervenção singular junto à criança, há uma prática integrante da Educação Terapêutica na qual os instrumentos da Educação e da Psicanálise se apresentam de um modo que ilustra particularmente bem a tese de que se pode falar de uma Educação – a Especial, por enquanto – psicanaliticamente orientada: trata-se do esforço de alfabetizar crianças psicóticas.

Quando uma criança inicia a sua aventura no mundo da escrita, o que se percebe é que surgem, no início, formas muito singulares de escrita (Mota, 1992). Essas formas testemunham a presença de um sujeito em trabalho de construção do significativo, em trabalho de operação significativa. Não, naturalmente, de um sujeito que domina sua escrita, mas um sujeito que é o efeito dela. Pode-se, então, concluir que o que está em jogo no trabalho de aquisição da escrita não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por sua condição de fato de linguagem. Quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significativa que constrói uma escrita, mas que as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de ‘letração’, que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro.

A origem da atenção a esse eixo está situada no acompanhamento de alguns

⁹ Conforme discussão proposta por Alfredo Jerusalinsky em seminário proferido na USP em junho de 1998.

casos de crianças que ganharam uma certa organização libidinal, uma diminuição da agitação motora e mesmo uma entrada na palavra quando a escrita surgiu para elas. Para essas crianças, o Outro parece estar presente o suficiente para pilotar um ténue início de exercício de escrita, ainda que bastante desordenada. O trabalho consiste então em apresentar, propor, mergulhar a criança em um universo escrito, fazendo apelo a um sujeito que parece tender para esse universo, na busca de se dizer, apesar de sua psicose.

O escrito é efeito do trabalho da letra, que se revela pela instalação da operação significante. Retomemos que, segundo Lacan, a letra é a sustentação material que o discurso concreto empresta à linguagem. Lacan a abordou pela primeira vez em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (Lacan, 1966), mas foi só progressivamente que essa noção se descolou da de significante, adquirindo uma importância na teoria a ponto de Lacan dizer que a interpretação funciona porque incide sobre a letra, ou sobre a “face” letra do significante. O analista lê, com o ouvido, a letra. O inconsciente é então uma escritura, escritura de letra e não de sentido. A escritura é uma sucessão de marcas, feitas em três tempos lógicos, dos quais resulta a instalação ou a constituição do significante¹⁰.

A partir da noção de inconsciente estruturado como letra, Lacan construiu sua conjectura a respeito da escrita (Lacan, 1971). Um alfabetizador orientado pela Psicanálise poderá fazer uso dela, sobretudo quando se tratar da criança psicótica. Foi o que fez, por exemplo, Norma Filidoro (1997). Ela sugere a introdução de diferentes cores para o traçado da letra “a”, no qual uma criança insiste em permanecer, e com isso institui a diferença no interior do traço. Embora não o diga de modo explícito, Filidoro está pautando-se por um modo de entender alfabetização que encontra suas bases na conjectura de Lacan a respeito da escrita. Ao introduzir a cor, Filidoro imprime, ativamente, uma direção de trabalho que é própria de um educador, e abre passagem à aquisição das outras letras, mas é também uma direção orientada pelo norte da psicanálise.

Aprender a escrever poderá ser, para a criança psicótica, um caminho alternativo, uma outra chance de recomeçar um bordejamento para o real. Ao aprender a escrever, poderá produzir-se para ela a montagem da operação significante, tarefa primordial do tratamento, como observa Soler ao tratar da psicanálise invertida.

A proposta da Educação Terapêutica não é mais psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas Educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao Ideal-do-Eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta

¹⁰ Ver, a esse respeito, o texto de Jacques Hassoun sobre os três tempos de constituição do significante, a partir do seminário sobre a Identificação, de Lacan, publicado na *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, ano 8, n. 14, 1988.

aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar de modelo identificatório como fazem as outras crianças. Também não é educação *stricto sensu* porque não é possível começar de novo com aquela criança.

A proposta da Educação Terapêutica precisa valer-se da direção que um educador imprime a qualquer ato educativo – precisa instituir regras e se responsabilizar por sua sustentação, sem, contudo, colar-se ao lugar do Saber tal como Anna Freud recomendava que fizessem os analistas. Precisa apresentar materiais, sugerir caminhos, como fez Filidoro. Ao mesmo tempo, deve escutar o pouco de sujeito que ali por vezes emerge ou mesmo antecipá-lo para permitir seu advento. Precisa ser capaz, de outro lado, de fazer cessar a intervenção educativa, até ver surgir a ocasião de retomá-la.

Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica, já que não se vale de métodos e técnicas de ensino e nem se propõe a integrar ambas as práticas. Apenas uma reeducação com os mesmos objetivos da análise, como disse Freud. Mais, no fim das contas, do que uma clareagem da Psicanálise sobre a Educação.

A Educação Terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. Uma leitura atenta de seus princípios fará, porém, pensar o seguinte: não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é à criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como “estilos de obturação da falta no Outro” (cf. Kupfer, 1996) que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? Então, se é possível pensar em uma Educação Especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar que haverá também uma Educação psicanaliticamente orientada.

Dez anos depois, estamos mais distantes da afirmação segundo a qual a Psicanálise forma o pensamento do educador e pára aí. O fato é que não parou. Podemos ver, hoje, que a clínica e a prática escolar cotidianas, aliadas ao incoercível do desejo, empurraram muitos psicanalistas e educadores a esse ponto em que Freud se situava quando escreveu em 1925 o prefácio ao livro de Aicchorn. A formulação dessas práticas busca responder ao desafio por ele colocado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEMOUNI, Jacques. Freud entre l'éducation et l'éducation spécialisée. In: *Folies d'enfant. Frénésie. Histoire, Psychiatrie, Psychanalyse*. Paris: Frénésie Éditions, n. 6, 1988.
- CLASTRES, Guy. A criança no adulto. In: MILLER, Judith (org). *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

- CORDIÉ, Annie. *Les cancrs n'existent pas – Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris: Seuil, 1993.
- FILIDORO, Norma. O gravador que gravava o que lhe dava vontade. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo: Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – IPUSP, ano 2, n. 2, 1997.
- FLEIG, Mario. *Psicanálise e sintoma social*. Porto Alegre: Unisinos, 1993.
- FREUD, S. (1925) Prefácio para un libro de August Aicchorn. In: *Obras completas*, v. 3, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- _____. (1929) El malestar en la cultura. In: op.cit.
- HANFF, D. e PETRI, R. O surgimento do Outro e a escrita de Pedro. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – IPUSP, ano 3, n. 5, 1998.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. *Idéias*. São Paulo: Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, n. 28, nov. 1997
- LACAN, Jacques. L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966[1957].
- _____. *D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Publicação interna da Association Freudienne Internationale, 1971.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas de psicanálise e educação. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo: Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – IPUSP, ano 2, n. 2, 1997.
- LAURENT, E. e outros. Relatório das Escolas. *Primeiro Congresso, Barcelona 98*. São Paulo, Associação Mundial de Psicanálise/Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.
- MANNONI, M.. *Le psychiatre, son “fou” et la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1970.
- MANNONI, M. *Un lieu pour vivre*. Paris: Seuil, 1979.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987 [1979].
- MOTA, Sonia B. Vieira. *O quebra-cabeças: a instância da letra na alfabetização*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, 1992.
- PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- SEYNHAEVE, B.. Le maître, qu'en faire? *Les Feuilles Psychanalytiques du Courtil*. Tournai, Le Courtil, n.8/9, 1994.
- SOLER, C. Le désir du psychanaliste. Où est la différence? *Lettre Mensuelle*. Separata, 1994.
- VANDERVEKEN, Yves. Intervention et acte. *Les Feuilles Psychanalytiques du Courtil*. Tournai, n.6, 1993.

FREUD, A EDUCAÇÃO
E AS ILUSÕES(P S I C O) P E D A G Ó G I C A S ¹

Leandro de Lajonquière*

RESUMO

Apresentamos uma reanálise das considerações freudianas em matéria de educação, no sentido de assinalarmos que, por um lado, as reiteradas críticas à pedagogia germânica da época visavam, em particular, aquilo que chamamos de seu justificacionismo religioso e, por outro, a dita “educação para a realidade” proposta pode ser entendida como uma educação à seca, não-pedagogizada, isto é, não tomada pela ilusão de uma adequação positiva meio-fim. Assim, pensamos ser possível elucidar os impasses da educação atual perpassada, ao contrário de outrora, por ilusões psicopedagógicas imbuídas de um justificacionismo naturalista.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise e educação; Freud; fundamentos da educação

ABSTRACT

This text re-analyses Freud’s considerations on education matters. It is first pointed out that the reiterated critics directed to the German pedagogy of his time particularly aimed its so-called religious justificationism and, second, that the “education for reality” proposal could be understood as that of a “dried-up” education, that is, not “pedagogized” at all, i.e. free from the illusion of a positive means-end matching. We thus think of drawing out some teachings in order to inquire the deadlocks of our current education which, differently from the past, is permeated with psychopedagogical illusions.

KEYWORDS: psychoanalysis and education; Freud; the foundations of education

* Psicanalista, Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Depto. de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo e co-editor de *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*.

¹ As reflexões ora apresentadas estão sendo desenvolvidas no marco do projeto *O Estatuto da Educação e Freud e a (psico) Pedagogia Moderna* contemplado pela FASESP – Proc. N°. 98/10601-0.

O *Freud antipedagogo* (1982) de C. Millot articula-se em torno à hipótese - sustentada também por Bigeault e Terrie (1978) - de que os impasses da “pedagogia moderna de inspiração psicanalítica” derivam de uma leitura parcial e insuficiente da obra de Freud. Essa “leitura deturpada”, desconheceria a “evolução” do pensamento freudiano em direção à tese da irredutibilidade do mal-estar na civilização e, portanto, a impertinência de se adjudicar a Freud qualquer voto de mudança ou reforma educativa. Millot conclui que a impossibilidade tanto de prevenir as neuroses quanto de curar o mal-estar na educação é de natureza estrutural à luz da elucidação conceitual dos meandros na formulação definitiva do modelo pulsional freudiano. Assim, os almejados frutos da relação intercampos, com vistas à *aplicação* da psicanálise à educação, reduzir-se-iam a uma única frase “tudo o que o pedagogo pode aprender da análise e pela análise é saber pôr limites à sua ação: saber que não pertence à ordem de nenhuma ciência, mas da arte” (p.205).

Nessa mesma direção de trabalho, porém num sentido radicalmente oposto, encontra-se o estudo de M. Cifali. Sob o título de *Freud pédagogue?*, sustenta que a análise de Millot bem como a de M. Mannoni - *La théorie comme fiction* (1979) - pecariam paradoxalmente, uma vez que o objetivo declarado pelas duas é demarcar os limites estritos entre psicanálise e pedagogia - por dois “vícios pedagógicos” por excelência, quais sejam, o da mistificação do autor e o da absolutização do saber. Neste sentido, refutando tanto a idéia de que o raciocínio freudiano seria passível de ser lido segundo uma lógica evolutiva imanente quanto aquela que Freud estaria na *Lição XXXIV* legando a sua filha Anna - tese sustentada por Mannoni - um presente de valor escasso, Cifali recoloca no contexto histórico-transferencial os ziguezagues das incursões freudianas no campo da educação, bem como assinala, também, o fato de o próprio Freud, por um lado, não ter formulado uma *teoria da aplicação* e, por outro, ter prescrito “sem hesitação” (pp.79-93) (ou de forma não-analítica, segundo a própria autora) como objetivo educativo a substituição do *princípio de prazer* pelo *princípio de realidade*.

Assim sendo, Cifali conclui que, embora a psicanálise seja não-conclusiva em matéria de educação - como Millot também o assinalara -, tal coisa não implica, necessariamente, uma renúncia ao trabalho no contexto da conexão.

Como se pode apreciar, a indagação que cada uma das autoras realiza dos conceitos freudianos parte de hipóteses diferentes para, assim, chegar a conclusões também diferentes.

Entretanto, chama nossa atenção o fato de ambas possuírem um ponto em comum no que diz respeito ao sentido que cada uma imprime a seu particular trabalho de investigação conceitual da letra freudiana no contexto da conexão. Com efeito, ambas pretendem estabelecer até que ponto Freud e a psicanálise professam ou não, por definição ou por descuido acidental, um certo *voto pedagógico*, entendido

este como toda esperança na possibilidade de virmos a obter um saber positivo sobre como ajustar *meios* de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*.

Desta forma, pode-se dizer que o trabalho que cada uma delas desenvolve no interior da conexão psicanálise-educação e, portanto, os destinos futuros que reservam para a mesma, passam a estar em função dos resultados de uma aproximação, até certo ponto, hermenêutica à letra freudiana. Esse tipo de trabalho revela reciprocamente que o objetivo da indagação do texto freudiano é aquele de vir a lhe “arrancar” uma posição mais ou menos conclusiva no que diz respeito à relação - existente de fato ou pertinente de direito - entre a psicanálise e a pedagogia. Ou seja, a aproximação à obra freudiana está norteada pela esperança de “acertar as contas” de Freud com a pedagogia - ora ele não é um pedagogo, ora sofreu de certa “queda pedagógica”.

Em suma, parece ser que o debate estabelecido entre Millot e Cifali se articula em torno de uma tese, qual seja, a conexão *psicanálise-educação* não é outra coisa que a conexão *Freud-pedagogia*. Por conseguinte, tudo aquilo que no interior daquela é ou deixa de ser formulado passa a adquirir algum sentido, apenas, na proporção de sua referência à pedagogia.

Chegados a este ponto cabe observar que a indagação de uma experiência educativa concreta “esclarecida” pela psicanálise - a *École Expérimentale de Bonneuil* - possibilita-nos afirmar que é, pelo contrário, ainda possível “produzir”- se no interior da conexão, na medida em que seja colocada de lado toda referência à pedagogia (cf. Lajonquière; 1998b).

A experiência educativa de Bonneuil paradoxalmente nunca reivindicou para si um lugar na história dos desdobramentos da esperança freudiana de se obter “*uma educação baseada nos conhecimentos psicanalíticos*” (Freud, 1913a:1867) ou de “*se aplicar a psicanálise aos fins da educação*” (1913b:1936). Maud Mannoni e sua equipe sempre interpretaram - ao nosso ver injustificadamente - num sentido restrito aquilo que acabou sendo conhecido como a conexão psicanálise - educação e que em muito excede qualquer espécie de dedução técnica “psicanalítica”. Assim, o trabalho no interior da conexão é confundido com o debate, hoje estéril acerca das condições de possibilidade da dita aplicação com vistas à formulação, dentre outras, de uma *pedagogia analítica*. Ou seja, pressupõe-se uma inspiração tecnicista ao voto freudiano.

Bonneuil trilha, em silêncio, uma perspectiva de trabalho no interior da conexão da qual se podem extrair as conclusões seguintes (cf. Lajonquière; 1998b):

1. toda *aplicação* de um saber no campo educativo perfila-se como mais uma pedagogia moderna;
2. qualquer saber pedagógico moderno é, por definição, antinômico com a psicanálise;
3. não há aplicação da psicanálise à educação;

TEXTOS

4. é possível uma “clareagem” psicanalítica da educação, entendida como uma espécie de *aplicação em negativo*,

5. uma educação “clareada” pela psicanálise revela-se uma empresa educativa excêntrica a respeito de toda e qualquer reflexão pedagógica;

6. uma educação não-pedagógica é “uma educação que reconhece o desejo” (Mannoni, 1985:26);

7. define-se a pedagogia como toda reflexão sistemática sobre a adequação natural meio-fim;

8. entende-se por educação apenas o dito processo relacional adulto-criança, no interior do qual advêm os “efeitos formativos” ou subjetivantes.

Em suma, o fato da experiência de Bonneuil manter disjuntos educação e pedagogia, ilustra que a relação psicanálise-educação não equívale àquela pretendida entre a psicanálise e a pedagogia.

Neste sentido, cabe afirmar que é possível extrair de Bonneuil um ensinamento, qual seja, o de que, para além do valor que em si mesmo possui o debate em torno da relação Freud-pedagogia - pano de fundo de toda discussão clássica acerca da aplicação da psicanálise à educação -, hoje adquire sentido virmos a indagar a relação educação-pedagogia em consonância com um outro tipo de aproximação à obra freudiana.

O debate Millot-Cifali acerca do *affaire* Freud-pedagogia é solidário de uma aproximação em si ao texto freudiano. Em outras palavras, o “retorno a Freud”, neste caso, esgota-se em si mesmo.

Porém a “passagem por Bonneuil” nos reclama retornar a Freud em nome da disjunção educação-pedagogia. Isto é, cabe ensaiar uma reconsideração das ditas incursões freudianas na matéria, apenas, com vistas à elucidação dos impasses inerentes à pedagogização moderna dos processos educativos.

A problemática da educação entra na pauta das preocupações freudianas na cola de uma outra mais geral, qual seja, as relações entre o indivíduo e a civilização. Costuma-se afirmar que os motivos seriam tanto cronológicos quanto lógico-conceituais.

Freud tece seus primeiros comentários sobre a educação, logo no início de sua reflexão, quando do estabelecimento de uma relação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico. A educação é tida como o veículo da moral, e por conseguinte, toda crítica endereçada à dita natureza repressiva desta última passa a alimentar a esperança numa reforma educativa. Relacionam-se, como exemplo, os textos *La ilustración sexual del niño* (1907) e, em particular, *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna* (1908).

Por outro lado, a preocupação pela educação se delineia de forma sobreimprimida à temática das relações indivíduo-sociedade, pois Freud acreditava, à luz da tese de que a ontogênese reproduz a filogênese, que as crianças experimentam os mesmos conflitos pelos quais passaram seus ancestrais no decorrer do progresso de civilização. Este último estaria, precisamente, tomado pelo dilema relativo à conciliação das exigências sexuais egoístas com as renúncias impostas pela própria civilização. Por sua vez, a problemática satisfação-renúncia perfila-se, uma vez fixada a natureza sexual da etiologia das neuroses, como um nó central em torno do qual passa a se articular o *modelo pulsional* freudiano.

No entanto, costuma-se também pensar que as modificações que sofre esse modelo metapsicológico, isto é, a inversão radical da tese inicial acerca da etiologia neurótica, são precisamente as responsáveis pela desilusão freudiana com respeito à possibilidade de uma reforma educativa. Com efeito, se o conflito psíquico, fonte de padecimentos neuróticos, deixa de ser visto como o produto dos costumes morais de uma época para ser, pelo contrário, entendido como efeito da irredutibilidade antinômica entre as *pulsões de vida e de morte*, então o papel profilático de uma mudança moral-sexual, na esteira de uma reforma no ideário educativo, passa a ser, no mínimo, duvidoso.

Mais ainda, como se o caráter fundador dessa irredutibilidade pulsional e, portanto, do mal-estar correlativo não fossem suficientes, frisa-se que a moralização da sexualidade está a serviço do inevitável recalque pulsional embutido em todo processo civilizacional. Em outras palavras, não só é inevitável o mal-estar na cultura, mas também é psiquicamente funcional a existência de uma moral “cultural” sexual.

Desta forma, sustenta-se que pode ser isolada uma espécie de lei: a esperança freudiana num reformismo social via educação é inversamente proporcional ao radicalismo e/ou pessimismo embutidos nos remanejamentos progressivos do modelo pulsional. Por efeito dessa lei, Freud passaria de propor expressamente uma diminuição da natureza repressiva da educação como, por exemplo, no texto *La ilustración sexual del niño* (1907), a sustentar o caráter “conservador”, tanto inevitável quanto desejável, da educação por ocasião da *Lição XXXIV* (1932). O desconhecimento dessa lei é precisamente sindicado como estando em causa nas diversas tentativas de aplicação da psicanálise à educação sob o mote de uma *pedagogia psicanalítica*.

Pois bem, nossa intenção não é questionar a irredutibilidade do mal-estar na civilização assentada sobre aquela do dualismo pulsional Eros-Tanatos, responsável pelo deslocamento da problemática indivíduo-civilização, bem como a tese de que todo produto cultural, por exemplo, o conjunto dos costumes sexuais, está a serviço da operação estrutural de *recalque* psíquico, no lugar de serem contingenciais agentes repressivos. É óbvio que pretender tal coisa seria renunciarmos à herança freudiana.

Mais ainda, está também fora de nossa cogitação dar sustentação às conhecidas confusões entre o processo analítico e o educativo, embora sigamos Freud quan-

do afirma, por um lado, que ambos “mantêm certa relação recíproca” (1913b:1935) e, por outro, que quando faltam “determinadas estruturas psíquicas...como na criança...deve-se aplicar algo diferente da análise, mesmo que *coincida* com esta última no que diz respeito a seu objetivo (1925:3217). Incorrer em semelhante reducionismo confusional - freqüente no chamado meio psicopedagógico - seria desconhecer a mesura implicada nesta afirmação freudiana, a propósito da tese acerca da equivalência entre a análise do adulto neurótico e a reeducação: “A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico será submetida, num futuro não longínquo, a estudos minuciosos” (*idem*)².

Entretanto parece que, independentemente do fato de que na origem de não poucos empreendimentos *aplicativos* esteja, mais ou menos explicitamente, operando um maior ou menor desconhecimento dos desdobramentos do modelo pulsional e, portanto, do estatuto paradoxal do conflito psíquico - o sujeito vale-se dos sintomas para evitar a “felicidade”-, a esgrimida lei explicativa do dito conservadorismo educativo freudiano revela-se não-conclusiva.

Assim, pensamos que uma coisa é renunciar (freudianamente) a toda e qualquer idéia acerca da possibilidade de se encontrar um ponto de equilíbrio psíquico, graças à obtenção de uma suposta harmonia socioeducativa, e uma outra muito diferente é afirmar que o próprio Freud renunciou a todo e qualquer “otimismo...humanista e reformista” (Millot,1982:40). Em outras palavras, parece-nos ser possível “descolar” relativamente as incursões freudianas na matéria e, por conseguinte, os matizes da esperança em “se aplicar a psicanálise aos fins da educação” (Freud,1913b:1936) do reconhecimento expresso da impossibilidade do bem-estar psíquico ou, lembrando Freud, de que “o plano da Criação não inclui o propósito que o homem seja feliz” (Freud,1929:3025).

As investigações realizadas por Cifali sobre o contexto histórico-transferencial que toma conta, como não poderia ser de outra maneira, da obra de Freud nos permitem afirmar o seguinte:

1. É provável que a persistente preocupação freudiana sobre o futuro da psicanálise determine, primeiro, o entusiasmo com relação aos trabalhos de Pfister (coincidência da ruptura com Jung, temor relativo ao “mercado” suíço e estreiteza do âmbito médico-curativo), bem como, em segundo lugar, esta espécie de cautela a respeito das opiniões educativas dos analistas-marxistas (em particular Reich) exprimida, na época do nazismo, na *Lição XXXIV*.

2. É provável que a esperança na aplicação leve, também, embutida uma cota de narcisismo parental nada desprezível, uma vez que sua própria filha - Anna - deci-

² Remetemos especialmente o leitor para os estudos meridianos de Cristina Kupfer publicados na *Estilos da Clínica*.

de-se a incursionar na matéria após sua formatura como pedagoga em 1922 (cf. Cifali, 1982:43-48).

No entanto, embora esses “lembretes” tanto possam verificar quanto falsear a tese da sobreposição linear educação/modelo pulsional, dependendo do ângulo de consideração, parece ser irrefutável que Freud mantém sua atitude crítica a respeito da educação da época, mesmo tendo formulado em 1920 a tese da *pulsão de morte*.

Na mesma *Lição XXXIV*, de 1932, Freud afirma, por oposição ao ideário pedagógico hegemônico no início deste século, que a educação deve “buscar seu caminho entre o *laissez-faire* e a frustração” (p.3186), bem como que a “missão” da “educação psicanalítica” é fazer do educando um “homem sadio e eficiente”, com vistas a que não acabe se colocando “ao lado dos inimigos do progresso” (p.3187). Ou seja, Freud assinala a existência de uma diferença substancial entre o que deveria ser o fruto da aplicação dos conhecimentos psicanalíticos no campo educativo e a educação da época implementada à luz de uma pedagogia de cunho religioso-moral. Nessa oportunidade, Freud não faz mais do que recuperar a diferença já assinalada em *El porvenir de una ilusión* (1927) entre, por um lado, a natureza “irreligiosa” da “educação para a realidade”, promovida pela psicanálise, e, por outro, o “programa pedagógico” da época centrado na “demora da evolução sexual e a precocidade da influência religiosa” (pp.2987/8), responsável pela coerção da atividade e curiosidade intelectuais (cf.Freud;1907;1908;1910;1927).

Neste contexto, cabe afirmar que se se trata de estabelecer uma espécie de lei das incursões freudianas na educação, então, bem poderíamos arriscar a formulação da seguinte: tanto a crítica à pedagogia de sua época quanto a esperança na sua substituição futura por obra e graça da psicanálise são uma constante no pensamento freudiano.

A *educação para a realidade* adquire sentido por oposição àquela promovida pela pedagogia religiosa. A *realidade* para Freud está longe de ser a dita realidade cotidiana e, portanto, o anseio freudiano não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista. Por um lado, cabe lembrar que essa proposição educativa está sobreimpressa à definição da educação, em si mesma, como sendo “o estímulo ao vencimento do *princípio de prazer* e a substituição do mesmo pelo *princípio de realidade*” (1911:1641) e, por outro, a realidade cotidiana, produto das ilusões religiosas, não é outra coisa que uma espécie de grande “neurose coletiva” - objeto de um futuro estudo sobre a “patologia das comunidades culturais” (1929:3067).

Assim sendo, educar para a realidade é sinônimo de *educar para o desejo* ou, jogando um pouco com as palavras, de educar com vistas a possibilitar *o reconhecimento da realidade do desejo*.

Como sabemos, o *desejo* não pode virar objeto de projeto pedagógico algum - por isso o contra-senso do próprio termo *pedagogia psicanalítica*. Há, por defini-

ção, antinomia entre sua natureza *artificial* e o *justificacionismo naturalista* embutido em toda (psico)pedagogia moderna, articulada em torno da tese da adequação natural meio-fim cf.Lajonquière;1992;1997ab;1998acd). Justamente, esta última está a serviço - como produto típico da espiritualidade moderna de cunho cientificista - da *forclusão do desejo* (Lacan;1959-60).

Por outra parte, é possível apurar o teor da crítica à moral religiosa no contexto da análise freudiana acerca da impertinência de se considerar a teoria psicanalítica uma *Weltanschauung* particular. Em *El problema de la construcción del universo* - a Lição seguinte àquela em que declararia seu assim chamado conservadorismo educativo - Freud afirma:

“(...) a religião (...) explica (aos homens) a origem e gênese do Universo, assegura-lhes proteção e gozo final nas vicissitudes da vida e orienta suas opiniões, bem como seus atos com prescrições que sustenta com toda sua autoridade. Cumpre, assim, três funções (...) *satisfaz a vontade de saber* dos homens (...) *mitiga o medo* dos homens perante os perigos e as vicissitudes da vida (...) *formula prescrições, proibições e restrições*” (p.3193).(grifos nossos)

À continuação, sustenta:

“(...) o conteúdo de verdade da religião é o que menos importa (...) Seus consolos não merecem confiança. A experiência nos ensina que o mundo não é uma *nursery*. As exigências éticas, às quais a religião quer dar sustentação, demandam, pelo contrário, um fundamento diferente, pois são indispensáveis à sociedade humana (...)”. (p.3197)

Em suma, a crítica à religião não parece ser o reverso de uma *esperança educativa libertária*, num sentido ingênuo e corriqueiro³. Ela parece focalizar de fato seu cunho justificacionista, isto é, obturador da mesmíssima dimensão *ética* do agir humano. Freud, por um lado, parece estar persuadido de que, à medida que o homem obedece em nome de algum Deus, sua ação encontra justificativa numa realidade espiritual transcendente à vida social do homem, bem como ganha uma determinada certeza subjetiva. Assim, quando de suas mãos escorrega toda ilusão divina, torna-se possível a instalação da pergunta pelo *desejo* que anima seu ato e, por conseguinte, que venha a se perfilar no horizonte uma nuvem de incerteza espiritual ou inquietação moral. Por outro lado, Freud assinala, não só a necessidade em si das *exigências morais*, senão também a de

³ O que não significa que não seja, como o próprio Freud o confessara, produto de sua condição de “herético e ímpio”. (cf.Freud; 1909 – 39:162)

vir a lhes outorgar um outro “fundamento” – a própria condição humana⁴.

Embora cientes do caráter rico em nuances, bem como espinhoso do debate religião-psicanálise (e/ou ciência), consideramos ser possível observar que, em *El porvenir de una ilusión*, Freud não chega em momento algum a sustentar, em nome da psicanálise, a não-existência de Deus ou a inverdade das doutrinas religiosas. Apenas, à medida que indaga a significação psicológica das mesmas, conclui que se trata de ilusões – isto é, crenças tanto não necessariamente erradas quanto improváveis de responderem aos cânones da razão científica da época. Em suma, sendo, então, apenas uma questão de crença religiosa ou, em outras palavras, uma questão irrefutável, Freud reclama tanto para si quanto para outros o direito de não acreditar⁵.

Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que Freud pretendia elucidar um aspecto em especial das doutrinas religiosas que, hoje, bem poderia ser chamado de *fundamentalismo religioso* ou de “fanatismo” (Souza;1994). Assim sendo, caberia a possibilidade de se demarcar uma diferença sutil entre religiosidade⁶ e fundamentalismo – isto é, uma crença *fora de medida* ou de toda razão⁷. Em suma, seria psiquicamente possível acreditar, “*pero no mucho*”, em doutrinas religiosas. Em outras

⁴ Não perdemos de vista que Freud traça uma linha taxativa de demarcação de caráter problemático entre, por um lado, a religião e, por outro, a ciência e psicanálise. Estamos cientes da natureza espinhosa desse debate. Entretanto, além de sua inflamação literária ao melhor estilo das Luzes, é possível, ao nosso entender, ler que Freud visava dessacralizar a moral religiosa de sua época, ou seja, torná-la uma produção logicamente contingente da história dos homens assim como era a própria tradição científica moderna e não, simplesmente, estabelecer a fundamentação não-ilusória de uma nova moral num real empírico. Pretender embasar a moral numa espécie de cálculo racional ao serviço de uma digna sobrevida da espécie humana não implica em a derivação lógica de uma moral do real da ciência. Assim, acreditamos ser possível considerar a empreitada freudiana de substituir os motivos religiosos da moral por outros puramente terrenos (cf. Freud; 1927:2982) como uma crítica a todo essencialismo ético, tendente sempre a mascarar, como lembrara Lacan (1959-60), o caráter *ex nihilo* das criações discursivas morais.

⁵ É fato que Freud foi um pouco desleixado na matéria, bem como iludiu-se com respeito, por um lado, à suposta natureza clara, distinta e refutável das ciências e, por outro, à capacidade de o “robustecimento do espírito científico” (p.2982) vir a ser uma das causas do fim da influência religiosa. Entretanto, é possível pensar que constrói este texto de 1927 a partir de uma frase que, infelizmente, em momento algum chega a lhe ocorrer: aquela que certa vez Lacan sim proferiu “Deus existe, porém eu não acredito”.

⁶ Souza (1994) apresenta esta idéia sob forma antinômica religiosidade-fanatismo. Por sinal, remete a um estudo de Freire-Costa que não conseguimos localizar até finalizarmos este ensaio.

⁷ Entretanto, considero que a crença num “Deus sob medida” - retomando a feliz expressão de Calligaris -, ou seja, relativizado ou sujeito a razões privadas, é apenas uma outra figura do clássico fundamentalismo religioso ou da velha e metafísica crença num único mundo verdadeiro. Mais ainda, talvez caiba dizer que se trata de uma espécie de fundamentalismo perfeito (o único mundo verdadeiro está centrado no umbigo do indivíduo) uma vez que, estando garantida a ilusão narcísica da comunhão com algum deus sempre à alcance da mão do consumidor, não há, em princípio, margem para se experimentar uma incerteza subjetiva a partir da qual possa vir a se produzir uma injustificada convicção.

palavras, seria possível não cairmos nas garras do fundamentalismo religioso ou, se preferirmos, no impasse próprio de um justificacionismo ético (seja religioso ou não). Como reza a letra de uma música popular - “solo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente” (León Gieco) -, o sujeito bem pode *apenas pedir* a Deus que não lhe tire sua própria responsabilidade pelo futuro, a possibilidade de se empenhar existencialmente num ato ou de vir a agir em nome de um desejo.

Nesse contexto, parece ser que a persistente crítica freudiana à educação da época não só não é a expressão de nenhuma espécie de cinismo sócioeducativo, como também aponta ao aspecto central do ideário educativo hegemônico nas primeiras décadas - seu justificacionismo pedagógico, epifenômeno do fundamentalismo religioso.

A *educação para a realidade*, que Freud “iludiu”, poderia ser pensada como *uma educação além do justificacionismo pedagógico* de cunho moral-religioso hegemônico na sua época. É também provável que essa idéia tenha acompanhado Freud durante anos, pois consta que afirmou, por ocasião da *Carta abierta al doctor M. Fürst*, o seguinte: “A substituição do catecismo por um tratado elementar dos direitos e deveres do cidadão, como a implementada pelo Estado francês, parece-me um grande progresso na educação infantil” (Freud;1907:1248).

Costuma-se afirmar que, quando Freud sentenciou que a educação é o estímulo à substituição do princípio do prazer por aquele de realidade, estava de fato formulando uma nova pedagogia. Mais ainda, por exemplo, Cifali considera essa afirmação freudiana como um típico gesto pedagógico, ou seja, tratar-se-ia de mais uma nova declaração intencional de um destino obrigado de educado bem-estar. Entretanto, parece-nos que a tese do estímulo à substituição dos princípios, em torno da qual se articularia uma educação para a realidade, não constitui um parâmetro pedagógico para o amanhã ou, se preferirmos, não chega a ser cogitado como uma espécie de fundamento psicanalítico para o agir educativo. Freud estaria *esperando apenas* que o futuro nos reserve uma “educação libertada das doutrinas religiosas”, mesmo se ela não for capaz de mudar “notadamente a essência psicológica do homem” (1927:2991).

Nesse contexto, talvez seja cabível afirmar que a crítica freudiana à pedagogia da época, imbuída de certo fundamentalismo religioso, pressupunha a possibilidade de *uma educação à seca*. Em outras palavras, Freud estaria criticando a educação pedagogizada religiosamente, própria de sua época, enquanto apostava numa humilde e infundada educação.

Entretanto, independentemente de que semelhantes suposições possam dar lugar a uma questionável “psicologia do autor”, cabe observar que estamos persuadidos de que a diferença entre *educação* e *pedagogia* - isto é, entre, por um lado, os efeitos subjetivantes ou formativos derivados para a criança de sua relação com os adultos e, por outro, o conjunto dos saberes positivos sobre os meios e fins da educa-

ção-, delineada em filigrana na letra freudiana, é capaz de elucidar os impasses da educação de nossos dias (cf.Lajonquière;1997a;1998c).

A “educação” atual - é bom lembrarmos, mesmo que seja *démodé*: de forma especial e decidida no império espiritual *à moda yanqui* - está impregnada, à diferença de outrora, de certo fundamentalismo psiconaturalista. Este último é também capaz de erradicar a vontade de saber, bem como de mitigar o medo dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida - escolar ou não - junto às crianças, à medida que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. Porém, num ponto, as ilusões psiconaturalistas de hoje ganham das religiosas do tempo de Freud no que diz respeito à educação: tornam o reconhecimento do desejo, que anima o ato, um fato de difícil acontecimento e, portanto, reduzem toda e qualquer instância ou prática educativa a uma resignada prática (psico)pedagógica⁸.

BIBLIOGRAFIA

- BIGEALT, J-P. e TERRIER, G.(1978) *L'ilusion psychanalytique en éducation*. Paris: PUF.
- CALLIGARIS, C. (1994) Deus sob medida. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Psicanálise e Ilusões Contemporâneas*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, nº 10, pp.42-47.
- CIFALI, M. (1982) *Freud pedagogo?* Paris: Interditions.
- COSTA, J.F.(1994) *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.
- FREUD, S.(1907) La ilustración sexual del niño. In: _____. *Obras Completas*, v. 2, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- _____. (1908) La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. In: op.cit.
- _____. (1910) Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. In: op.cit.
- _____. (1911) Los dos principios del funcionamiento mental. In: op.cit.
- _____. (1913 a) Múltiple interés del psicoanálisis. In: op.cit.
- _____. (1913 b) Prefacio para un libro de Oskar Pfister. In: op.cit.
- _____. (1925) Prefacio para un libro de August Aichhorn. In: *Obras Completas*, v. 3, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- _____. (1927) El porvenir de una ilusión. In: op.cit.
- _____. (1929) El malestar en la cultura. In: op.cit.
- _____. (1932a) Nuevas lecciones introductorias - Lección XXXIV. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones. In: op.cit.
- _____. (1932b) Nuevas lecciones introductorias - Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (Weltanschauung). In: op.cit.
- FREUD, S. (1909-1939) *Correspondance avec le pasteur Pfister*. Paris: Gallimard, 1991.
- LACAN, J. (1959-60) *O Seminário. Livro 7 - A ética da psicanálise*. RJ: Zahar, 1988.
- LAJONQUIÈRE, L. de (1992) O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte? *Educação e Filosofia*, v.6, n.12, pp.37-51.

⁸ Enquanto toda educação religiosa se esforça por manter à distância o desejo, as ilusões psicopedagógicas naturalistas exprimem sua simples rejeição.

TEXTOS

- _____. (1997a) Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas de psicanálise e educação. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, n. 2, pp.27-43.
- _____. (1997b) A escolarização de crianças “com DGD”. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, n.3, pp.116-129.
- _____. (1998a) L’ enfant, sa psychologie et l’ éducation. In: *Le céderom de la 4ème Biennale de l’Éducation et de la Formation*. Paris: APRIEF.
- _____. (1998b) A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil. A (À) lembrança de Maud Mannoni. *Estilos da Clínica*, nº 4, pp. 65-79.
- _____. (1998c) “(Psico)Pedagogia, Psicanálise e Educação. Uma aula introdutória”. *Estilos da Clínica*, nº 5, pp. 120-134.
- _____. (1998d) A psicanálise e o mal-estar pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, nº 8, pp. 92-98.
- MANNONI, M. (1979) *La théorie comme fiction*. Paris: Seuil.
- _____. (1985) L’ institution éclatée. *Les Cahiers de l’IPC*, n.1, pp.23-32.
- MILLOT, C. (1982) *Freud antipedagogo*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUSA, O. de (1994) Limites no Conflito entre Religião e Psicanálise. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Psicanálise e Ilusões contemporâneas*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, n.º 10, pp.5-16.

DO DOM DE TRANSMITIR À TRANSMISSÃO DE UM DOM

Marianne Montenegro Stolzmann*
Simone Moschen Rickes**

RESUMO

Neste artigo trabalhamos a transmissão do conhecimento à luz dos pressupostos teóricos psicanalíticos, enfocando a articulação do desejo de saber com a singular posição do sujeito do conhecimento frente ao Outro. Apontamos, também, como interlocutora desta questão, a alienação do discurso dos pais/professores frente à dificuldade de aprendizagem do filho/aluno, sugerindo um reendereço desta queixa e, conseqüentemente, a sua circulação na cadeia discursiva do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise; transmissão; conhecimento

ABSTRACT

In this article we work the transmission of knowledge, using psychoanalytical theory postulations, focusing in the articulation of knowledge desire with the singular position of the knowledge's subject in relation to the Other. We also mention, as an interlocutress in the matter, the alienation of parent's/teacher's discourse related to learning difficulties of their son/pupil, suggesting another addressment of the knowledge about these difficulties and, consequently, its circulation in the discourse of the subject.

KEYWORDS: psychoanalysis; transmission; knowledge

* Marianne Montenegro Stolzmann é participante da Associação Psicanalítica de Porto Alegre e Supervisora do Estágio de Psicologia Escolar na Universidade de Santa Cruz.

** Simone Moschen Rickes é membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre e Mestre em Educação pela UFRGS.

Quem atende crianças, dentro dos mais variados campos terapêuticos, sabe que a procura por um atendimento é, muitas vezes, originada por um pedido da escola, pois a entrada neste ambiente, freqüentemente, traz à tona alguns percalços da estruturação subjetiva da criança, que até então tinham passado despercebidos. Os pais, em muitos casos, não constituíram propriamente uma queixa, chegam como meros emissários de um lugar onde o filho, por ventura, está apresentando algum problema, a respeito do qual, a princípio, eles não se sentem implicados ou ainda duvidam de sua existência¹. Enfim, o par escola/família, ensino/aprendizagem, saber/não-saber impõe-se, remetendo-nos à questão da transmissão que será discutida ao longo deste artigo, à luz dos pressupostos psicanalíticos.

Pois bem, a criança chega até o consultório - e aqui nos remetemos especificamente aos consultórios *psi* -, com a famosa queixa de dificuldade na aprendizagem. Ela não está indo bem no colégio, vai repetir ou já repetiu o ano, não se interessa, é desatenta ou agitada demais, as professoras não sabem mais o que fazer com ela, ou ainda, é portadora da “doença” da moda: Síndrome de Hiperatividade com Déficit de Atenção... É mais ou menos neste ponto que ela chega até nós (descartando os casos mais graves, ou seja, quando algo da estruturação psíquica está implicado, como numa psicose ou numa neurose grave): a demanda partindo da escola, o sintoma cristalizado na aprendizagem (do aluno), os pais como meras marionetes.

As dificuldades de aprendizagem entraram na *ordem do dia*. Tornaram-se as vilãs de todas as mazelas que assolam o cotidiano escolar, bem como o das famílias aí envolvidas. As causas da luminosidade com que este quadro vem sendo investido nos últimos anos - não tão últimos assim, pois estas questões se estendem por longa data - são muitas e bastante estudadas, porém vale lembrar que a criança, ao contrário do adulto, tem restrito o campo onde o outro requer uma resposta que aponte para um horizonte de completude, limitado, talvez, ao campo escolar. Se ao adulto se pede que tenha um bom emprego com um salário “polpudo”, o carro do ano, um parceiro bem apessoado, cansamos de ouvir dos pais, em relação às crianças, que sua única obrigação, seu único dever, é estudar, por isso não admitem que, justo aí, falhem. Mas que lugar melhor o sintoma teria para se alojar e implicar o outro, senão ali, no único lugar em que se espera um sucesso?

Tomar essa queixa, tão comum nos consultórios, e perscrutá-la, localizando ali questões subjetivas que encontram na escola um terreno fértil para estrondosa-

¹ Não é incomum nos encontrarmos com pais que, de encaminhamento em punho, chegam dizendo-nos que a professora pediu-lhes que viessem e mandou por escrito qual é o problema. Isto quando não nos deparamos com situações em que a criança tem sua matrícula condicionada ao início de um processo terapêutico.

mente fracassarem, não significa fechar os olhos para um fenômeno exaustivamente estudado dentro dos meios acadêmicos: o fracasso escolar. Sabemos o quanto a escola pode grosseiramente falhar, não conseguindo atender sua clientela de modo a ter em conta as especificidades que ela requer. Que há algo da instituição escola aí implicado, não há a menor dúvida. Mas, também não resolve mudar a *fachada*, como se diz, ou se inventar metodologias milagrosas, se não se buscar entender as fraturas que estão implicadas no processo de aprendizagem. O caminho que tal busca percorre está balizado pela concepção de sujeito que se tem e deseja, concepção esta que se comporta como a bússola a apontar para onde fica o norte. O que, nesses casos, contrariando a Geografia, pode variar dependendo da ética que está sustentando o olhar.

Postas estas considerações iniciais, nós nos deteremos em levantar alguns interrogantes acerca da relação ensinante-aprendente naquilo que essa relação remete à transmissão.

Seria ensinar um dom? O que afinal se transmite, se é que é possível falar nestes termos, entre aquele que ensina e aquele que aprende? Talvez seja aí que comecem a encrespar as *coisas* da educação. Algo do familiar, de uma autoridade, de um saber quase que inquestionável, da ordem da passagem, do transcendental, do místico... do lugar comum, por que não. E seria assim tão simples, tão banal, tão parecido com uma “receita para bolo”, mapear o que acontece com aquele que ensina algo para alguém? Seria possível partir unicamente daquilo que intenciona “passar” para o aprendiz, para sabermos sobre o que acontece com quem ensina? E se aquele que deveria ser o aprendiz não tem a menor disposição ou disponibilidade para conhecer o que se lhe quer ensinar, como é que fica? Aqui acontece o engodo, visto que, muitas vezes, os dois pólos da equação são tomados numa certa continuidade, como se aquilo que acontecesse a um tivesse efeito direto no outro, ou seja, que o fato de que um queira ensinar garanta o aprendizado do outro. O fracasso, dentro desta perspectiva, só poderia estar do lado do ensinante, visto ser ele o senhor do saber e aquele que possibilitaria que o outro o bebesse através de suas mãos.

Mas, obviamente, as coisas não são assim, pelo simples fato de que o processo de construção do conhecimento não se dá por esta via, ou se preferirem, unicamente por essa via. Há algo que acontece e que ultrapassa, que está além ou aquém da pura e consciente vontade de fazer com que alguém saia do limbo da ignorância e passe para o lado dos que conhecem..

“As mais perfeitas reformas ficam sem conclusão se não há professores disponíveis, em qualidade e número suficientes. A psicologia infantil pode multiplicar os dados de fatos e nossos conhecimentos sobre o mecanismo do desenvolvimento: esses fatos ou essas idéias não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais” (Piaget, 1970, p.20). Com essas palavras, Piaget nos aponta para o fato de que o ensino é sempre uma questão de

invenção. Com cada aluno deve-se recriar o caminho da construção do conhecimento de forma original, pois, para cada um deles, esse processo implicará marcas singulares. Por isso, na transmissão não se tratará simplesmente da passagem ao aluno de um conhecimento já estabelecido pelo professor - além do que o conhecimento não é uma substância que viaja pelo cosmos -, mas, sim, do acompanhamento, por parte de quem ensina, de um processo de construção e de apropriação dos elementos de uma experiência vivida por parte de quem aprende.

Lembrar Piaget aqui tem o intuito de pensar na posição singular do professor frente a sua tarefa de ensinar, posição esta que não se constrói através da adesão forçosa a uma metodologia que a instituição onde ele se encontra adota e, por decreto, impõe aos seus ensinantes. É preciso que algo ingresse na sala de aula, algo se inscreva no professor como um traço que ele possa reconhecer como próprio e que, sendo próprio e valoroso, ele deseje reencontrá-lo em seus alunos. Vemos no cotidiano escolar um paradoxo se impor com frequência aos professores que, por exemplo, até então alfabetizavam crianças, instrumentalizados no uso da cartilha e, por mais espantoso que possa parecer aos arautos dos artefatos modernos - creio que para nós nem tanto, pois fomos todos introduzidos nas letras por meio de tão assombroso artifício² -, viam os efeitos de seu fazer ao constatarem o ingresso de seus alunos no mundo da lecto-escritura. A aparente contradição se coloca quando recebem a notícia de que seu trabalho não vale mais nada, de que aquilo que até então faziam com relativo sucesso está ultrapassado, pois agora é preciso ter em perspectiva as noções prévias dos alunos, suas hipóteses frente ao mundo, e desde aí iniciar o processo de construção acerca de um objeto do conhecimento, seja ele a escrita ou os postulados da física quântica. Não raro observamos desenharem-se a destituição do lugar de saber do professor, do valor de verdade que outorgava a sua experiência, uma vez que esta não encontra lugar em uma escola que adotou uma metodologia “moderna”, sem cartilhas, caligrafia ou caderno com linhas. Se de um lado da gangorra declina a posição de saber do professor, de outro ascende o saber do especialista, seja ele psicólogo, pedagogo, psicopedagogo³... Com esta reflexão, não queremos apontar para uma apologia do velho, daquilo que pode estar cristalizado em uma repetição mórbida, mas pensar sobre a dupla e embaraçosa posição que se pode ocupar fazendo valer dois pesos e duas medidas ao se tratar do ensino dos alunos e da formação dos professores. Se por um lado, para os alunos vale o postulado de que se deve partir, na

² Quem não lembra da célebre frase: Ivo viu a uva.

³ Não podemos deixar de notar o quanto o marketing das escolas, até mesmo das pré-escolas, apóia-se na quantidade de especialistas que compõe os seus quadros. Este é sempre um argumento levantado na hora de impressionar os pais e convencê-los da qualidade do trabalho que ali se faz.

construção do conhecimento, de sua bagagem cognitiva, desejante e histórica, por outro, ao acompanharmos as ofertas de aperfeiçoamento que muitas escolas fazem aos seus professores, vemos desenhar-se um cenário onde o que está em questão é a imposição de uma nova forma de ensinar que não foi constituída tendo como alicerce as suas experiências prévias.

Freud, ao fazer uma reflexão sobre a origem de seus pressupostos, diz: “A idéia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito - o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da Universidade (...). Esses três homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam” (1914, p.22). Aqui vemos desenrolar-se uma alusão ao fato de que aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas idéias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. Assim, mesmo que um conteúdo seja dado como pacífico pelo lugar que foi conquistando na história do pensamento, como é o caso dos postulados construtivistas acerca da construção do conhecimento, que têm em Piaget seu propositor e fundador, é necessário que o sujeito, no caso o professor, deles se aproprie através de um processo de reconstrução⁴. E tal apropriação dependerá do investimento subjetivo que dita idéia despertará. Há diferença “entre um flerte fortuito e um casamento legal com todos os deveres e dificuldades. ‘*Épouser les idées de...*’ não é uma figura de linguagem pouco comum...”(Freud, 1914, p.25). Cabe, então, que nos perguntemos sobre as condições de possibilidade para que o flerte possa virar um casamento. Bem, a questão é o que torna um objeto passível de investimento - tanto por parte do ensinante quanto do aprendente? Isto nos lança, inevitavelmente, à dimensão do desejo.

O que a psicanálise tem a dizer a respeito da “(trans)missão” do conhecimento? Há nisso implicado, de saída, uma *missão* - por que não - que de uma certa forma transcende os atores em cena: aquele que ensina e aquele que supostamente aprende. O termo missão pode causar um certo incômodo em alguns estudiosos da Sociologia da Educação que se debruçaram sobre os efeitos de uma concepção antiga que equiparava a docência ao sacerdócio, tomando ambos como expressão de um dom,

⁴Aliás, nada mais piagetiano do que conceber o professor como construtor ativo de sua prática docente.

de uma doação. Concepção esta que contribui para tornar o magistério, principalmente nas séries iniciais, um campo feminino⁵, onde o exercício que se esperava não era o profissional, mas sim aquele que qualquer mulher, investida que está de seu instinto materno⁶, poderia fazer. Comungamos com estas proposições, mas gostaríamos de nos deter um pouco mais naquilo que a leitura literal da palavra transmissão deixa ver. Isto para pensar o termo missão talvez desde uma outra vertente.

No dicionário, encontramos vários sentidos para esta palavra que vem do latim *missione*. Destaquemos dois deles: “4. Ofício, mistério. 5. Obrigação, compromisso, dever: *missão de pai*”⁷. O segundo deles nos parece interessante naquilo que ele remete a algo que não é necessariamente uma escolha, mas sim alguma coisa com a qual o sujeito se vê implicado, poderíamos dizer, “quase sem querer”. Trata-se de uma obrigação. Ora! Que estranho pode ser falar em uma profissão que se coloca para o sujeito nessa posição de uma escolha que ele pouco domina, na medida em que se vê implicado nela como alguém que tem um dever! Mas é mesmo assim que pensamos propor o lugar de quem se embrenha no terreno da (trans)missão, pois concebemos tal lugar como uma produção sintomática, naquilo que o sintoma fala de uma posição singular frente à linguagem. Tal posição nos vem de outro lugar do que aquele em que nos supomos soberanos de nosso fazer; surge-nos desde o inconsciente, desde nossa posição como seres desejanter. Aí talvez possamos ver emergir o primeiro sentido que pinçamos da palavra missão, a saber, também o de mistério. Não aqui tomado numa vertente mística, mas como algo que remete o sujeito a um certo enigma, pois percebe nessa escolha por um exercício profissional alguma coisa que não domina, alguma coisa sobre a qual não pode dizer tudo, mas que o compele a encontrar-se nessa posição repetitiva de ensinar. Novamente, pensamos no termo (trans)missão, que aloja simultaneamente dois significantes: o de “trans”, que transcende o sujeito nesta escolha, e o de “missão”, ou seja, algo da ordem de uma filiação,

⁵ Para Enguita (1991), “o termo ‘feminização não só expressa um ponto de chegada, como também e fundamentalmente um processo. O aumento proporcional da presença das mulheres no professorado tem sido espetacular... Podem aduzir-se diversos motivos para este processo. Em primeiro lugar, o ensino é uma das atividades extra-domésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande medida como uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade...”

⁶ Vale aqui lembrar Ana Maria Medeiros da Costa (1998): “Podem me argumentar que é da natureza das mulheres serem mães. Que seu corpo foi feito para isso e ali estaria o real. A isso, diria que o único real é o que se confirma nos atos. Que seja possível a uma mulher abrigar em seu ventre o desenvolvimento de um feto não indica uma pré-condição de determinismo da natureza a fazê-lo. Lidamos aqui com o campo das possibilidades e não dos determinismos (que diga-se de passagem nunca são naturais).”

⁷ HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

por conseguinte, não ensinável, mas transmissível.

Não passa despercebida, na definição que recolhemos do dicionário, a referência a uma *missão de pai*. Saímos, então, do campo materno para adentrarmos no paterno? Aludimos anteriormente à crítica a uma visão do magistério como um desdobramento dos cuidados maternos, o que resultou, por bom tempo, na desprofissionalização deste meio e na prevalência feminina no seu exercício. Certa feita, o prefeito de uma cidade da grande Porto Alegre, argumentou contra a implementação de um programa de formação para auxiliares de creche dizendo: “são mulheres e têm filhos, não precisam saber mais do que isto...”

Mas, então, como tomar a menção feita ao pai na definição da palavra missão? Por um lado, ela pode fazer-nos pensar no que ser pai implica para quem ocupa este lugar, a saber, um reposicionamento frente à linguagem. Ser pai não é igual a não sê-lo e, uma vez que se é, se será para sempre. Portanto, trata-se de um significante que marca uma certa posição frente ao mundo, diz de um determinado lugar. O que acreditamos que também aconteça com aquele que ensina. Tem seu lugar no mundo marcado numa certa posição: a daquele que deseja o desejo de aprender do outro. Mas até aí poderíamos pensar numa certa equivalência ao lugar da mãe, poder-se-ia falar de missão de mãe. Então, por que escolher falar de pai e o que disso podemos derivar para a questão que nos colocamos acerca da transmissão?

Sabemos o quanto a educação tem como efeito o deslocamento do corpo da mãe para o corpo social, com a conseqüente possibilidade de habitar o coletivo e compartilhar dos valores preconizados numa determinada época e cultura, deslocamento este que se produz por obra daquele que encarna a função paterna. Trata-se, então, de uma missão de pai. Como lembra Calligaris: “na linguagem do psicanalista, educação e castração são, de uma certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos”. (1994, p.25)

Assim, do exame da palavra missão, se a relacionamos à posição do ensinante, podemos dizer que o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo de (trans)missão, de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber. E como despertar o desejo de saber de seu aluno? Não basta apenas querer - o que não é pouco -, mas é preciso estar na posição nada cômoda de ser um ser em falta para que o desejo possa circular e produzir os seus efeitos. “Pela via da transferência o aluno passará por ele - pelo professor -, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos” (Kupfer, 1995, p.100).

Kupfer (1996) coloca como condição do mestre ser aquele que possibilita o acesso do aluno ao conhecimento. Mas muito mais do que isso, pois aí estão joga-

dos dois sujeitos numa relação “que implica uma transferência, onde ali está colocado um espaço onde o pensar e o desejo podem circular, produzindo reflexões, pensamentos novos, (...) ou seja, alunos pensantes, desejosos de saber, esfomeados por conhecimentos” (1995, p.100).

Sabemos que a transferência é um fenômeno psíquico presente em todas as relações, sendo a relação analítica o lugar onde ela aparece em toda a sua dimensão. Então, como pensá-la na relação ensinante-aprendente? A transferência implica fundamentalmente uma suposição de saber, em que se vai fundar a autoridade do professor, portanto. É preciso que este possa sustentar aquilo que a criança lhe endereça, pois só desde aí será possível ensinar.

Mas, para podermos avançar nesta lógica, teremos que fazer um percurso em algumas postulações fundamentais. Trata-se, mais especificamente, da concepção de sujeito que se tem - lembrem! a bússola necessária para nos guiar neste terreno pantanoso -, a fim de podermos, enfim, pensar acerca dos interrogantes que a transmissão nos coloca.

O ato de aprender requer algumas premissas básicas, ou seja, alguns pré-requisitos que, se faltantes, colocam em risco toda a aventura do descobrimento. Tais pré-requisitos dizem respeito ao fato de que o pequeno aprendiz, quando chega à escola, já precisa estar instrumentalizado com aqueles pequenos apetrechos, que de pequenos, aliás, não têm nada, pois sem eles toda a empreitada estará fadada ao fracasso. Apetrechos estes já bastante evocados pela literatura psicanalítica, que dizem respeito à constituição subjetiva do filho do homem, daquele indefeso ser provido de pulsões e nelas envolvido, que o diferenciarão de todos os outros animais.

O processo de constituição de ditos apetrechos é cheio de ciladas: ele (o homem) deve colmatar-se a um outro, aquele que encarna a função materna, do qual beberá os significantes que lhe darão um lugar; mas, no devido tempo, deverá libertar-se desse mesmo outro, por obra de uma intervenção terceira, como consequência do encontro com a função paterna, sob pena de que todo o resto fique comprometido. Deverá ser no outro para que depois possa *vir-a-ser*. No entanto, jamais se libertará da tensão que sustenta seu ser: estar entre a alienação e a separação neste/deste Outro que o possibilitou como sujeito.

Portanto, a alienação não desaparece, mas sim, passa a tensionar com a separação produzida por essa operação de corte. Com o agente dessa operação, aquele que faz função paterna, contrai-se uma certa dívida, uma dívida simbólica por ter operado algo como uma libertação desta dualidade. É na relação a essa dívida que o sujeito irá traçar os caminhos de sua vida; é na referência a sua filiação que lhe será possível empreender rumos. Por isso, se a quebra da dualidade - na verdade estamos aqui referindo a operação Edípica que inscreve o sujeito no lugar de ser desejante -, propicia à criança ser fora do corpo materno, para além desta miragem de completude, numa certa independência, também instaura uma dívida que põe em questão “o ser”

em relação a esses significantes constituintes da metáfora paterna.

Assim, temos que o sujeito do desejo não equivale ao indivíduo biológico. Embora se apóie numa corporeidade, não se restringe a ela. Não é também, como apontam algumas psicologias, uma máquina de adaptação. Mas está irremediavelmente dividido, o objeto de sua completude restou para sempre perdido. Logo, ali onde se poderia pensar num sujeito que se constrói para e pela lógica, identificando o conceito de aprendizagem a essa instância objetiva e construtiva do ser humano, encontramos um sujeito desejante e que escapa a qualquer tentativa homogeneizante e estática da razão.

Uma concepção de sujeito que vise à adaptação, sustentada pela psicologia, principalmente a de vertente condutivista, preocupa-se, fundamentalmente, em preencher as lacunas que acredita estarem abertas, em encontrar dispositivos que “remedieiem” as dificuldades da criança e a devolvam a um bom caminho “normal”. De preferência que se cale a criança e o seu desejo, que não se escute o que ela tem a dizer, ou o que esteja falando através de suas pretensas dificuldades. Que se dê um *remédio*, mesmo que de nada vá adiantar, mas pelo menos se fez alguma coisa... Nesta concepção, não encontramos lugar para o imprevisível, o inesperado, o fortuito.

Porém, se nos reportamos ao percurso que há pouco fizemos pela estruturação psíquica do sujeito desejante, logo atentaremos para a fundamental importância da presença do Outro nos movimentos de investimento e apropriação, por parte do sujeito, dos objetos e, por conseguinte, do conhecimento. “O grande desafio relacionado a constituir-se subjetivamente e objetivamente como um sujeito da aprendizagem é o de ter sido investido, desde as origens, para esse lugar de ser pensante” (Sordi, 1997, p.54). Portanto, o desenvolvimento do conhecimento só é possível se há alguém significativo que deseje e invista no sujeito da aprendizagem. “Pensando por essa via, a aprendizagem subjetiva pela qual o sujeito se inscreve para ser um sujeito da lógica, só pode ser compreendida a partir dos fatores históricos fundantes que o significam e o singularizam” (Idem).

Como vimos, o sujeito se constitui no campo do Outro, e é justamente aí que ficam jogadas as suas aprendizagens, visto que estas estão inseridas num campo de linguagem. “A factibilidade de circulação do aprender estaria determinada pela possibilidade de que o Outro, presentificado nalgum semelhante, no ambiente, etc., demandasse adequadamente” (Baraldi, 1994, p.23).

Podemos, assim, destacar o papel fundamental do professor como aquele que possa vir a encarnar o Outro, o que sabemos ser condição indispensável para que o ser humano se constitua como sujeito. O que seria, então, necessário e desejável em um professor para que este pudesse proporcionar a seus alunos que acedessem ao conhecimento? Há muitos anos, Freud nos ensinou a respeito da ilusão de uma pedagogia psicanalítica, embora, no início de sua obra, tenha-se mostrado vacilante em relação

a esta proposição. O fato é que ele não deixou em seu legado nada que pudesse dar uma certa tranqüilidade a seus seguidores sobre um caminho mais ameno a seguir no campo das aprendizagens. Pelo contrário, referiu-se à educação, assim como à psicanálise e ao ato de governar, como tarefas impossíveis. Nem por isso, entretanto, deixou de se aventurar por estes terrenos espinhosos, solitários e, até mesmo, por vezes, contraditórios.

“Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador - como ele tem que reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática.” (Freud, 1933, p.183). As palavras de Freud nos apontam, ao recomendar a análise dos educadores como parte da sua formação, para a centralidade do desejo destes no processo que conduzem. Se estar na posição de professor exige o conhecimento acerca do modo como um sujeito se aproxima e investe um objeto tomando-o como passível de conhecimento e, mais, como o reconstrói a partir das estruturas cognitivas das quais dispõe, fazendo com que as próprias estruturas se reconfigurem para assimilar aquilo que se tornou investido pelo desejo, exige, também, e de forma igualmente importante, uma certa posição desejante que permita colocar-se no lugar de sustentação do desejo de seu aprendiz neste duro caminho da construção do conhecimento. É desta peculiar posição subjetiva que Freud parece estar-nos falando ao recomendar a psicanálise, não como objeto do conhecimento simplesmente, mas, como experiência aos educadores. Aponta-nos, com isso, o quanto está em causa, no ser professor, uma questão relativa ao desejo.

A psicanálise, quem sabe, poderia servir ao professor para construir uma leitura calcada mais numa ética do que propriamente numa metodologia, na qual esse sujeito desejante estivesse contemplado e na qual o aprendizado pudesse ser entendido como um processo de “saltos e pulos”⁸ e não apenas como um acúmulo linear e progressivo de conhecimentos. Se o professor pudesse funcionar como um “parteiro de idéias”, mais socrático e menos intervencionista, as coisas andariam bastante.

⁸ Para Philippe Willemart, em *Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação*: “O tempo lógico de cada aluno não coincide, infelizmente, com datas de provas, embora a fixação do calendário escolar seja muitas vezes um acelerador simbólico do tempo lógico individual”.

Porém, não somente como um instrumento de conhecimento a psicanálise poderia contribuir, mas, também, como uma experiência que permitisse ao professor olhar para trás e ver a criança investigadora que já foi um dia, quantos porquês já inquiriu e, mesmo não obtendo a resposta desejada, continuou buscando algo que viesse a serenar, ao menos temporariamente, as suas dúvidas, a falta de um saber total que é constitutiva dele.

Mas avancemos na interrogação acerca da transmissão...

O percurso por nós estabelecido acerca da constituição do sujeito em sua condição de ser desejante, deixa entrever que é a partir de uma dívida simbólica que se abrem as possibilidades do ato educativo. O mestre ensina porque é seu dever, porque é sua missão, porque transmitir é seu sintoma, é o que o funda como sujeito. E, sendo assim, na condição de ensinante, está assujeitado a ideais, desejos, sistemas, dívidas e, principalmente, toma a seu encargo e sustenta uma certa tradição de saberes passados que embasam e referendam o seu ensinamento. Se ensinar é uma questão de dívida, é também um exercício que se sustenta dos significantes paternos que constituíram quem ensina - e quem aprende - em uma determinada posição desejante frente à linguagem. É, então, de alguma forma a prova viva da dívida (simbólica) em relação aos que o precederam, a sustentação de uma filiação.

E do lado de quem aprende, o que temos? O que fundamenta o desejo de saber do aluno? Este está mais do lado de um amor. Amor àquele que lhe oferece o seu ensino prometendo, com isso, sanar a sua falta. Ou seja, o aprendiz supõe no mestre um saber que venha a preencher a sua falta, oferecendo-lhe em troca o seu amor. O mestre nada sabe sobre o desejo do aluno. Entretanto, sustenta com a sua posição este lugar impossível, abrindo as possibilidades para que o aluno faça circular o seu desejo de saber. “Neste sentido, resta ao mestre ocupar sem vergonha, mas com sabedoria, este lugar impossível. Fazendo semblante que sabe e que algum dia seu saber será do aprendiz” (Lajonquière, 1997, p.36).

Parece bastante claro (e até óbvio) que, para que uma criança aprenda, é necessário que ela o deseje. Entretanto, para que este desejo se articule, é imprescindível que alguém demande isso dela. Mesmo que estas condições estejam dadas - desejo e demanda -, ainda assim não há garantias. A demanda pode ser tal, de um tão rigoroso e implacável imperativo, que o pequeno aprendiz se veja capturado numa rede sem muitas saídas. Neste caso, teríamos uma demanda exacerbada e desproporcional de sucesso que inibiria o sujeito. Dito de outro modo, a demanda de conhecimento a que a escola ou pais endereçam a criança, pode não tocar o seu desejo de saber, que é de outra ordem e não está numa posição de continuidade com este último.

Inscrita na demanda dos pais, há a demanda social, atualizada em nossos dias de tal modo que faz com que as crianças sejam submetidas, desde cedo, a uma mara-

tona de atividades, afim de acelerar o seu desenvolvimento, “numa época em que todos criam seus filhos para eles serem apenas o máximo, em que se aposta na precocidade como forma de largar antes na corrida pelo sucesso” (Corso, 1998, p.20). Há, portanto, um ideal social ao qual nossas crianças devem submeter-se para estarem de acordo com as exigências de uma sociedade capitalista extremamente competitiva, sob pena de que, se fracassarem, terão que se haver com as feridas narcísicas de seus pais que não suportam, nos dias atuais, a castração que a educação nos impõe. Claro que isso não se realiza sem uma grande quota de angústia... para a criança!

Retomando as colocações iniciais que abriram as portas deste percorrido, isto reflete o fato, sempre surpreendente, de nos depararmos com a alienação do discurso dos pais frente à queixa da dificuldade de aprendizagem do filho. Eles vêm até nós, destituídos de um saber sobre essas dificuldades, ou seja, eles nada sabem sobre o sintoma de não saber da criança. Vale lembrar aqui o trabalho de Diana Corso acerca das conseqüências, para as crianças, de uma certa fratura na onipotência do saber parental: “há algo de interessante nestes tempos de incertezas, algo que Freud tanto desejou: que pudéssemos escutar as crianças, aprender com seu pensamento. O que talvez ele não dimensionou é que se pagaria um preço por isso, o da incerteza, o da angústia resultante do esvaziamento da consistência do saber parental” (1998, p.20). Esvaziamento este, que não se refere simplesmente ao lugar parental, mas que invade a sala de aula e afeta também o lugar do professor.

Pais cujo lugar de saber encontra-se fraturado, professores cuja sapiência declina na presença do especialista, crianças que não conseguem aprender... Assim se desenha a situação com que nos encontramos no dia-a-dia dos consultórios. Os pais trazem o seu filho para que nós o “consertemos”, visto que ele falha na aprendizagem; ou seja, para que “consertemos” o que não funciona - o que também, por sinal, é uma demanda da escola. E nós, os “especialistas”, o que podemos fazer?

Certamente a resposta a esta questão não se assemelha a uma receita para bolo, em que, seguidas as instruções na seqüência prescrita teremos, ao final, uma bela e suculenta guloseima. No campo da subjetividade, trata-se muito mais de cunhar as ferramentas conceituais para pensar as singularidades em questão. Logo, utilizando-nos de algumas das ferramentas apontadas ao longo do texto, temos que, para que uma criança tenha acesso minimamente ao conhecimento, é necessário que o Outro deseje o seu desejo de saber, o que é bem diferente de um desejo sedimentado apenas no acúmulo progressivo de conhecimentos.

Se partimos da interrogação acerca da alienação do saber dos pais a respeito do que acomete seus filhos, e do conseqüente endereçamento transferencial que nos situa num lugar de saber sobre o que acontece à criança, ou seja, num lugar de “especialista”, vemos desenhar-se, após este percurso, a necessidade de fazer circular o discurso cristalizado no sintoma, pontuando a singular posição que este ocupa na

cadeia significativa do sujeito, reendereçando a queixa, e principalmente o saber, à escola, aos pais e à própria criança. Ou seja, contribuir para que o saber venha a ocupar o lugar que lhe é devido, o que certamente tem como efeito a queda do lugar de “especialista” no qual fomos instalados no início do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- BARALDI, Clemencia. *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- CORSO, Diana. Meu netinho virtual *Correio da APPOA*. Porto Alegre, (54), jan., 1998.
- COSTA, Ana Maria M. Mãe desnaturada. *Correio da APPOA*. Porto Alegre, (62), out, 1998.
- ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização. *Teoria e educação*. Porto Alegre : Panorâmica, n.4, 1991.
- FREUD, Sigmund. [1914] História do movimento psicanalítico. In: *Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro : Imago, 1974.
- _____. [1933] Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações. In: *Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*. São Paulo: USP, (II),2, 2º semestre, 1997.
- PIAGET, Jean. [1969] *Psicologia à pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- SORDI, Regina O. A construção subjetiva do conhecimento. *Educação, subjetividade e poder*. Porto Alegre, 4 (4), jan./jun. 1997.

ÇULTURA É AQUILO QUE FICA DE TUDO QUE SE ESQUECE

Clara Maria von Hohendorff*

RESUMO

De maneira assistemática ou formalizada, a educação está presente no destino dos humanos. A educação, ao incidir sobre a pessoa, vai produzir como resultado aquisição de conhecimentos e uma certa postura pessoal frente aos mesmos e ao mundo. Um dos pressupostos deste texto é que no contexto ensino e aprendizagem existe uma relação entre o sujeito da aprendizagem e o sujeito do inconsciente, relação esta cujos efeitos não é possível controlar, mas que, a partir do referencial psicanalítico, buscamos articular teoricamente.

PALAVRAS-CHAVE: ação educativa; ato educativo; sujeito da aprendizagem; sujeito do inconsciente

ABSTRACT

In non-systematic or formalized way, education is present in human beings' destiny. Education when applied on the person, will produce the acquisition of knowledge and a certain personal attitude towards it and the world, as result. One of the presuppositions of this text is that in the teaching and learning context there is a relationship between subject of the learning and the subject of unconscious. A relationship whose effects are not likely to be controlled, but that from the psychoanalytic point of view, we try to articulate theoretically.

KEYWORDS: educational action; educational act; subject of learning; subject of the unconscious

* Clara Maria von Hohendorff é membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

“Penso que cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece.”

Tristão de Athayde

“O professor indispensável é aquele que sabe ensinar a caminhada independente, ou seja, a sua própria dispensabilidade.”

Régis Morais

De maneira assistemática ou formalizada, a educação está presente no destino dos homens. A educação pessoal é um fenômeno de cultura, percurso e efeito do processo civilizatório. Nós, humanos, somos introduzidos pela família e pela escola nas tramas do tecido social que fundamentam e organizam os laços sociais de uma dada sociedade num dado momento histórico.

De modo geral, costumamos situar a educação como o resultado de um ensino, como efeito de uma aprendizagem. A educação, ao incidir sobre a pessoa, vai produzir como efeito a aquisição de conhecimentos e uma certa postura pessoal frente aos mesmos e ao mundo. Que a psicanálise possa ter algo a dizer acerca do ato educativo, pode parecer meio estranho, principalmente porque ela não propõe nenhuma metodologia educacional. Ao contrário, aponta os limites das metodologias. Seu ponto de mira se situa nos efeitos que a educação pode produzir e suas implicações para o sujeito humano. Neste sentido, ensino e ato educativo não são correlatos.

A frase de Tristão de Athayde, que tomo de empréstimo para o título deste texto, aponta para uma educação que não estaria somente na aquisição de conhecimentos, no acúmulo de informações. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. Pois bem, nas *Cinco lições de psicanálise*, Freud nos demonstra que o esquecimento é um dos efeitos da operação de recalque e nos aponta a importância e a operatividade das idéias inconscientes, isto é, esquecidas. Aquilo que é esquecido, mesmo assim, produz efeitos na medida em que faz parte da constituição subjetiva. Neste sentido, o que a psicanálise nos ensina é que em termos subjetivos, mais importante do que aquilo que o sujeito sabe, é aquilo que ele não sabe que sabe.

Ao longo de sua história, a educação formal tem procurado dar conta do processo ensino-aprendizagem. Os métodos de ensino e aprendizagem resultam de conhecimentos e práticas estabelecidas historicamente, que visam circunscrever o ato educativo ao campo da previsibilidade e da homogeneidade. Assim, a partir de critérios rigorosamente fundamentados ou ao sabor de um ideal qualquer que esteja na moda, vemos surgir as mais diversas propostas pedagógicas.

Contudo, qualquer que seja a base de fundamentação biopsicossocial, a premissa de estudo e intervenção é sempre o homem racional, senhor de suas ações e consciente de si. A psicanálise subverteu essa premissa ao estabelecer e comprovar

que a vida mental não se restringe à consciência. A psicanálise estabeleceu um novo discurso sobre o homem, não o homem como indivíduo, sujeito psicológico, mas como sujeito do inconsciente.

O sujeito psicológico, na condição de sujeito da consciência, é um sujeito unitário, identificado ao sistema consciente e sob o domínio da razão. É o sujeito do “eu penso”, do cogito cartesiano, portador do discurso manifesto, destinatário formal do ato educativo. A psicanálise, ao contrário da psicologia, fala de um sujeito dividido pela linguagem. Se por um lado há o sujeito do enunciado ou do significado, por outro, há o sujeito da enunciação ou do significante. O sujeito do enunciado pensa, raciocina, expressa necessidades, vontades e temores. O sujeito da enunciação, recalcado e inconsciente, deseja.

O desejo, dimensão essencial da teoria psicanalítica, não é assimilável ao registro da vontade e do querer que temperam nosso cotidiano. A realidade do desejo é uma realidade psíquica, não material. Com Lacan (1978), o desejo aparece intrinsecamente ligado a uma falta que não pode ser preenchida por nenhum objeto real, pois o objeto do desejo não é o objeto da necessidade, mas o objeto da pulsão eternamente faltante, para sempre perdido, mas incessantemente buscado.

O sujeito cartesiano, do eu da psicologia clássica, é atropelado por um outro sujeito que ele desconhece e que lhe impõe uma fala, que é vivida pelo sujeito da consciência como lacunar, estranha e sem sentido. O que é indicado por essas formações lacunares é o lugar do Outro (que Lacan diferencia do outro com minúscula, do outro como o semelhante). Este Outro é a ordem simbólica, constituída pela linguagem e composta de elementos significantes formadores do inconsciente.

Ao longo de quarenta anos de produção teórica, Freud demarcou a especificidade do seu conceito de inconsciente. Através do estudo dos sonhos, dos lapsos de língua, dos atos falhos, dos esquecimentos, da sexualidade, da vida em grupo, etc, ele demonstrou como o desejo se articula com a linguagem e atravessa o sujeito da consciência, produzindo os mais inusitados efeitos. Partindo da escuta do inaudível, do vergonhoso, do incoerente dos seres humanos, inaugurou um método de investigação, que lhe permitiu formular leis acerca da estrutura e do funcionamento mental.

A psicanálise hoje, contém o balanço de um século de história, prática e teorização que aparecem nas reformulações do discurso psicanalítico. Desde Freud até Lacan, essas reformulações sempre tiveram como objetivo manter vivo o cerne da experiência do inconsciente, desta descoberta freudiana que mudou radicalmente a percepção do sofrimento, do prazer, das funções mentais e das motivações humanas.

No ato educativo, além da transmissão de conhecimentos metodologicamente estabelecidos e executados, ocorre uma transmissão, que escapa ao controle e al-

cance tanto do professor como do aluno, pois atinge e inclui o sujeito do inconsciente. Este espaço de transmissão faz limite ao saber pedagógico na medida em que não pode ser mensurado, quantificado, nem metodologicamente reproduzido, pois é singular a cada pessoa. Este espaço da transmissão só é acessível através de seus efeitos que são sempre da ordem do singular. Assim sendo, esta questão se torna um “ponto cego” para o professor que, ao ver-se na impossibilidade de intervir de maneira pedagógica neste espaço subjetivo, passa a desconhecer sua existência.

Esse desconhecimento geralmente dificulta a ação do professor, pois o inconsciente continua a existir e a produzir efeitos. Em toda e qualquer atividade humana, o inconsciente está presente, tanto na vontade de aprender, como numa apatia refratária a qualquer método de motivação.

Para alcançar o objetivo do ensino, o professor vai utilizar métodos pedagógicos em consonância com seu modo de pensar a educação e sua função nesse contexto. O professor que se orienta pelo referencial psicanalítico sabe que a organização e a articulação do saber ensinado pode ser avaliada, porém a mensuração dos conteúdos assimilados não lhe dará a possibilidade de controlar todos os efeitos que produziu sobre seus alunos, pois não há como conhecer as repercussões inconscientes de seus ensinamentos bem como de seu estilo pessoal.

Qualquer metodologia pedagógica implica uma ordem, estabilidade e previsibilidade que são necessários ao ato de ensinar. Contudo, na medida em que o ensino torna-se rigidamente programado e controlado não há mais espaço para a subjetividade. Porém, desconhecer o sujeito do inconsciente não apaga sua existência. Os alunos aprendem o conteúdo da disciplina não apenas em função deste ou daquele método pedagógico, mas também em função de questões inconscientes que escapam ao alcance e ao controle do professor.

Situando alguns conceitos psicanalíticos e explorando seus usos possíveis no campo pedagógico, procurarei mostrar que a teoria psicanalítica oferece alguns recursos teórico-conceituais para pensar o ato educativo e permite um novo ângulo de abordagem da relação professor-aluno naquilo que tange ao ato educativo.

A ação educativa ocorre em todos os níveis de relacionamento humano e não exclusivamente no contexto da educação formal. Contudo uma pergunta se faz necessária: pode-se situar a ação educativa e o ato educativo no mesmo parâmetro? Desde o referencial psicanalítico, pode-se afirmar que é pertinente estabelecer um diferencial entre ambos em termos de efeito subjetivo.

No seminário *O ato psicanalítico*, Lacan se interroga acerca do ato, ponderando se podemos tomá-lo no mesmo nível da ação ou do procedimento. A importância dessa interrogação acerca das particularidades do ato produz uma teoria acerca do autor do ato. A autoria do ato está para além do controle do Eu e implica o sujeito do inconsciente. Por isso Lacan diferencia ato e procedimento. Ao contrário

do ato, podemos controlar o procedimento, temos critérios e parâmetros em relação aos procedimentos. O procedimento tem sua metodologia própria. No procedimento jurídico, por exemplo, há uma seqüência do que deve vir antes ou depois. Há regras a serem seguidas e é possível controlar os efeitos do procedimento e, se for necessário, corrigi-lo. Com relação ao ato, não é possível controlar seus efeitos.

Assim, pelo menos no que diz respeito à psicanálise, ato e procedimento ou ação não são sinônimos. O ato implica profundamente o sujeito, mas de qual sujeito se trata aqui? Do sujeito do inconsciente sem dúvida. Mas, se o ato coloca em questão o sujeito do inconsciente, que sabemos impessoal, como situar a autoria de um ato? Ao passo que num procedimento é possível situar o agente das ações que compõe este procedimento, no ato não temos este alcance. Os efeitos que incidem sobre este sujeito do inconsciente também vão ter reflexos sobre o sujeito do conhecimento. Mesmo que este não tenha o mínimo alcance da questão posta em causa.

Em termos lacanianos, no ato, seja ele qual for, o importante é o que lhe escapa. É esse também o passo dado pela psicanálise na introdução do ato falho, que é, finalmente, o único que sabemos com segurança que é sempre bem-sucedido. É sempre bem sucedido na medida em que, pelo atravessamento do EU, ocorre uma expressão e uma satisfação, metafórica, do desejo posto em causa naquele momento.

“Se devemos introduzir, e muito necessariamente no nível da psicanálise, a função do ato, é enquanto esse fazer psicanalítico implica profundamente o sujeito. Ou seja, em verdade é graças a esta dimensão do sujeito que destaca completamente para nós o que pode ser enunciado sobre o sujeito na psicanálise está aí - como já o tenho formulado - posta em ato. Os lembro que esta fórmula, já a utilizei a propósito da transferência, dizendo de um tempo já pretérito e em um nível de formulação todavia aproximativo, que a transferência não é outra coisa que a posta em ato do inconsciente.” (LACAN, inédito)

O que nos autoriza a utilizar o conceito de ato oriundo da psicanálise no campo da pedagogia? Um dos pressupostos deste texto é que no contexto ensino e aprendizagem existe uma relação entre o sujeito do inconsciente e o sujeito da aprendizagem. Nesta medida, o discurso que é dirigido ao sujeito da aprendizagem atinge também o sujeito do inconsciente. Assim sendo, como podemos situar então a ação educativa e o ato educativo? No nosso entender a ação educativa pressupõe uma intervenção, pressupõe um outro que intervém, produzindo aí, algum tipo de pedido ou de resposta, que não será necessariamente a esperada ou desejada. Desde o referencial psicanalítico situamos o ato educativo como o efeito da ação educativa que, pela via da transferência e da identificação, produz um reposicionamento do sujeito em relação ao seu desejo e em relação ao conhecimento.

A experiência nos mostra que o professor que domina o conteúdo da sua disciplina, pode ensinar seus alunos, mesmo quando não tem consciência do campo transferencial. Entretanto, o desconhecimento desse campo transferencial debilita sua ação pedagógica, arremessando-o a uma prática contraditória, na qual ele ora se coloca como professor que tem algo a ensinar, ora reage inconscientemente ao lugar transferencial que lhe é outorgado pelo aluno.

O professor é constantemente convocado a dar provas do seu conhecimento para estar autorizado em relação ao pedido do seu aluno. Mas afinal, o que o aluno pede ao professor? Além do amor, o aluno pede que o professor lhe ensine, que lhe dê o seu conhecimento adquirido e arduamente elaborado durante anos. Mas, ao mesmo tempo, pede e quer ser independente, pede e quer pensar por conta própria. Como se pode observar, nesta relação se repete o esquema de alienação - separação que Lacan (1979) situa como constituinte do sujeito.

A mestria é uma das figurações da autoridade. Como se insere a autoridade no contexto educacional? O lugar da mestria situa um modo específico de se relacionar com o conhecimento. Trataremos a seguir, ainda que de forma sucinta, da relação que o professor estabelece com o lugar de mestria e a autoridade que o mesmo incorpora ao ocupar o lugar de mestria. Sabemos, desde a teoria psicanalítica, que a qualidade desse tipo de relação implica o professor na sua subjetividade e produz um estilo pessoal de docência. A título de exemplo, podemos situar a recusa do lugar de mestre; neste caso, o professor não encarna a autoridade que o lugar lhe confere, pode ser até simpático e bonzinho, não ensina necessariamente, mas seduz. No outro extremo, encontramos a busca da absolutização do lugar, ou seja, a tentativa de encarnar ponto a ponto os traços que delimitam o lugar da mestria. Aparentemente opostos, estes dois estilos levam ao fracasso docente pois, mesmo que por vias diferentes, cristalizam o aluno na mesma posição de alienação em relação ao seu desejo.

Mesmo que se trate de um professor cuja autoridade formal coincida em grande parte com sua autoridade pedagógica real sempre haverá uma brecha, uma descontinuidade resultante desta sobreposição do ideal de mestria na pessoa do professor. No nosso entender é justamente, nesta brecha, entre o ideal de mestria e a pessoa do professor, que o aluno pode achar um lugar, um ponto de identificação. Pois naquilo que o professor é singular, ele faz exceção à função docente e produz identificação. Processo este, nada simples.

Ana Maria da Costa situa que há algo no mecanismo da identificação que lida com uma espécie de necessidade de, ao mesmo tempo, manter e anular o outro: "(...) ao tomar-se um traço do outro para sustentação do eu produzem-se dois movimentos igualmente fundamentais. Primeiro, a necessidade de sustentação do outro como espelho (ou a identidade) que mantém o eu. Segundo, a necessidade de domínio de apropriação do traço por onde se organiza a unidade e, nesse sentido, a tentativa de anulação do outro." (Costa,1997 p.108). Talvez possamos observar nesta dinâmica

das relações docentes uma das possíveis interpretações do ditado popular: “O aprendiz supera o mestre”.

Como já vimos, a educação formal tem procurado dar conta do processo ensino e aprendizagem. Os métodos de ensino e aprendizagem resultam de teorias e práticas estabelecidas que visam circunscrever o ato educativo ao campo da previsibilidade e da homogeneidade. Cremos que caberia aqui uma pequena reflexão sobre os métodos pedagógicos, por exemplo, a universalização de um método ainda deixa espaço para alguma singularidade? É possível estabelecer métodos que possam dar conta do universal e do singular no processo educativo?

Em relação ao ato educativo, a psicanálise não propõe uma metodologia, ao contrário, sua postura é crítica na medida em aponta o limite da pedagogia. A psicanálise aponta o singular em relação ao universal. A pedagogia, como campo do conhecimento, trabalha com o universal, com o que há de comum entre os alunos. Se um saber, na sua transmissão, deve levar em conta a singularidade de cada um, e se um método sempre nos aponta o universal, pode-se dizer que é apenas no estilo de mestria que podemos esperar algo da ordem de uma singularização no processo educativo.

Uma outra questão que a psicanálise nos mostra diz respeito ao tempo de cada um em relação ao aprender. Na curiosidade do conhecimento há uma temporalidade própria do sujeito na sua relação ao saber. O tempo de cada um não é balizado pela idade cronológica, ou pela exigência de um diploma de curso superior, mas pelo desejo de saber. Isso não significa que o professor deva abrir mão de sua tarefa educativa, mas de podermos pensar como cada um se confronta com os impasses na sua relação com o conhecimento e, como professores, levar este aspecto em conta na nossa relação docente. Neste sentido, caberia perguntar se a urgência de colocar os conteúdos dentro de determinados tempos curriculares e a estratificação por séries ou semestres é uma necessidade real ou uma convenção, que corresponde a determinados pressupostos pedagógicos.

É truísmo lembrar que quem exerce a função docente sabe, por experiência própria, quão difícil é levar em conta a singularidade no ato educativo. Além da transmissão de conhecimentos metodologicamente estabelecidos e executados, ocorre uma transmissão que escapa ao controle e alcance tanto do professor como do aluno, pois atinge e inclui o sujeito do inconsciente de ambos. Pode-se dizer então que entre o ensino e a transmissão há algo que, se não os diferencia de modo absoluto, produz uma distinção que merece ser considerada.

O que se ensina é a formalização lógica, conceitual, do conhecimento, e o que se transmite tem relação com um estilo, portanto, com singularidade, com a forma de se confrontar com um saber, com um conhecimento. Mesmo a partir de uma teoria que busca ser geral e universalizante, é necessário que haja espaço para o reconhecimento do singular. Idéia igualmente desenvolvida por Edson de Sousa: “Parece-nos que a singularidade é a própria idéia de um estilo, quer ela seja individual ou coletiva.

Queremos aqui insistir na idéia de que falar de um estilo é finalmente falar de alguma coisa que faz diferença, que introduz um corte, que inscreve uma marca, enfim, que pode trazer algo de novo na nossa relação ao Real.”(Sousa, 1997, p.36)

O essencial da singularidade concerne a essa função de corte, um estilo que instaura uma diferença. Lacan lembrou que se há transmissão, sempre se trata de um estilo, de uma maneira singular de articular um discurso para dar conta de um Real. Dentro dessa perspectiva, se o estilo se apresenta de forma singular, fica como indagação a possibilidade de controle e medida da transmissão de uma singularidade.

A transmissão, na medida em que não pode ser controlada, quantificada, nem metodologicamente reproduzida, faz um limite ao saber pedagógico, pois é singular a cada pessoa. Este espaço da transmissão só é acessível através de seus efeitos, que são sempre da ordem do singular. É do encontro entre o que foi ensinado e aprendido e o inconsciente de cada um que pode surgir algo novo, que saia do âmbito da simples repetição.

A psicanálise nos mostra, que na relação dos sujeitos com o saber existem obstáculos de como o saber chega a cada sujeito. Há uma resistência em aprender novos conhecimentos à medida que isto implica desalojar outros saberes prévios. O esclarecimento sexual das crianças é um exemplo deste fato. Em *Análise terminável e interminável* Freud diz que o esclarecimento sexual das crianças aumenta a informação e o conhecimento, mas subjetivamente quase nada é alterado.

Neste sentido, a idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria e de métodos, baseia-se na esperança de domínio sobre os efeitos da relação professor e aluno. Sabemos que não há outro domínio que o do Eu, mas trata-se de um domínio ilusório. Quando o professor supõe estar se dirigindo ao Eu do aluno, o que está atingindo também, sem sabê-lo, é o seu Inconsciente; e isto não ocorre somente pelo que crê comunicar-lhe, mas pelo que passa do seu próprio Inconsciente através do que diz e faz. Como vemos, na relação pedagógica o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior do que todas as suas intenções conscientes.

A função docente organiza e estabelece o lugar do saber na mestria. À primeira vista, o professor deve ser alguém que tem algo a ensinar. Ele deve possuir um domínio sobre determinado campo do conhecimento e passar esse conhecimento a seus alunos. Porém, é justamente na hora de ‘passar’ esse conhecimento que surgem as dificuldades. Estas dificuldades podem ser de duas naturezas: como se situar em relação ao lugar da mestria, o que implica e coloca em questão a subjetividade do professor; e como passar o conteúdo programático, questão que remete à função pedagógica da sua atividade.

A educação formal necessita de um mínimo de formalização que possa garantir o ensino de conhecimentos, técnicas e habilidades. Os discursos que privilegiam a espontaneidade, a vivência em sala e a afetividade do professor em detrimento de sua competência docente, na maioria das vezes acabam por escamotear essa questão.

Para Morais (1989), a aventura de ensinar se dará comumente no interior das salas de aula, em nome da busca de um determinado conhecimento. Ali conjugar-se-ão: a dinâmica do relacionamento humano com a exploração temática de conteúdos. Essa conjugação é o grande teste para aqueles que se propõem a ensinar.

Morgado (1989) aponta a assimetria existente entre professor e aluno em relação ao conhecimento. Para que esta assimetria não se torne um motivo de inibição do aluno em relação ao acesso ao conhecimento, é necessário que, além de saber apresentar e discutir conteúdos, o professor tenha uma noção do lugar que ocupa na dinâmica das relações educativas. Em geral, o professor tem uma vaga noção de que ensina não só através daquilo que apresenta em sala, ensina também através daquilo que ele, pela via transferencial, representa para seus alunos.

Do mesmo modo, quando transfere para sua relação com os alunos sentimentos pertencentes às suas relações originais, o professor atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de se relacionar com o conhecimento e, conseqüentemente, com o lugar da mestria. A qualidade desse modo de relação implica o professor na sua subjetividade, que pela via da transferência, poderá favorecer ou dificultar a consecução dos objetivos e da qualidade da relação pedagógica.

Há algo que perpassa a relação professor e aluno e que permanece após a sua dispensabilidade. Tomando a frase de Régis Morais podemos pensar, então, que a própria dispensabilidade do professor, como pessoa singular, é a indicação mais efetiva de que ele cumpriu sua função. Pois o que foi transmitido e ensinado permanece e fará parte da subjetividade e do campo de conhecimentos do aluno para além da presença efetiva da pessoa ou mesmo da lembrança do nome do professor.

Para finalizar, retomando a frase “Penso que cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece” de Tristão de Athayde, talvez possamos situá-la no mesmo registro do ato educativo, ou seja, como resultado disso em relação ao qual só se tem acesso pelos seus efeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Ana M. M. da. *Contar-se: da interpretação ao ato*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREUD, Sigmund. Cinco Lições de psicanálise. In: *Edição standart brasileira das obras completas* de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- LACAN, Jacques. A subversão do sujeito na dialética do desejo. In: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. *O seminário*. Livro 11. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MORAIS, Régis de. *O que é ensinar?* São Paulo: Epu, 1986.
- MORGADO, M. A. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUSA, Edson L. A. Exílio e estilo. In: *Correio da APPOA*. Porto Alegre, n.50, set.1997.

O PROFESSOR PRECISA SER UM AGITADOR CULTURAL

Carlos Henrique Kessler*

RESUMO

Fazem-se considerações sobre possíveis contribuições da psicanálise para a formação de educadores e o trabalho em sala de aula. São retomadas algumas concepções de Freud e Lacan buscando-se a articulação “desejo de saber-transferência” que seria indispensável à relação professor-aluno. Finalmente, é problematizada a forma em que este enlace seria possível, se o sujeito ocidental contemporâneo se constitui enquanto atravessado pela perspectiva do individualismo.

PALAVRAS-CHAVE: *psicanálise; educação; relação professor-aluno; sujeito contemporâneo*

ABSTRACT

Possible contributions from psychoanalysis to the educator’s formation and classroom work are considered. Some concepts of Freud and Lacan are reviewed seeking the articulation “desire to know – transference” essential to the teacher-student relationship. Finally, the way in which this link would be possible is questioned, once the occidental contemporary subject is constituted as crossed by the individualistic perspective.

KEYWORDS: *psychoanalysis; education; teacher-student relationship; contemporary subject*

* Membro da APPOA, Mestre em Psicologia, Professor da UFRGS.

Trabalhando há alguns anos com formação de professores, venho sendo confrontado com informações de diversas procedências: acontecimentos, relatos via imprensa, textos, comentários dos próprios alunos. Estes últimos, sendo desde jovens, recém-saídos do segundo grau e do vestibular, até professores já experientes, fazendo pós-graduação, têm alimentado uma interlocução, em que meu objetivo tem sido buscar possíveis contribuições da psicanálise ao trabalho de sala de aula. Procurarei aqui delinear uma certa articulação destes elementos, que indicam como tem me ocorrido que estas perspectivas possam entrelaçar-se. Espero neste caminho poder justificar a conseqüência a que cheguei, ou seja, a prescrição indicada no título, pois talvez isso não devesse ser esperado de uma perspectiva psicanalítica.

Consideremos então o que Kupfer nos afirma : “Podemos dizer que na relação professor-aluno a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.” (Kupfer, 1989, p. 91)

Sabe-se o quanto isso pode ser situado a partir das elaborações de Freud e Lacan. O primeiro nos indica, em *Psicologia das massas e análise do eu* (Freud, 1921), por exemplo, a dimensão da identificação e do “estar amando”, bem como da função e lugar dos ideais. Podemos extrair daqui aspectos muito pertinentes para o trabalho do professor. Há um investimento necessário do aluno no conteúdo ministrado, que necessariamente é atravessado pelo estilo de seu professor e, portanto, pela relação entre estes (o que por sinal é igualmente muito bem lembrado nos brilhantes quatro ou cinco primeiros parágrafos do texto que Freud (1921) escreveu para a edição comemorativa do 50º aniversário de seu colégio). Como efeito desses investimentos, podem produzir-se identificações as mais variadas, quer ao conteúdo ministrado, quer ao interesse pelo estudo em si, incidindo, portanto, na formação do eu. Ainda devemos lembrar possíveis efeitos de grupo, pois “a turma” está posicionada em uma estrutura na qual o professor/matéria pode funcionar como um eixo articulador. Já em *Além do princípio do prazer* (Freud, 1920), com o direcionamento que a leitura de Lacan (1985) viabiliza, podemos lembrar o quanto o fato de a vida ter limite nos empurra a viver, efetuar um percurso, deixar marcas do nosso caminho, enquanto há tempo. Logo, impõe-se a busca de condições para sedimentar este caminho, colocando a educação numa perspectiva interessante, como o que pode inscrever no sujeito alguns elementos fundamentais, que potencializem e qualifiquem as marcas que ele irá deixar de sua passagem pela existência. Portanto, para além da acomodação a que o mínimo de tensão possível (princípio do prazer) poderia condenar-nos, temos que nos lançar a desbravar o desconhecido (máximo de tensão possível). Não podemos omitir ainda aqui o auxílio que Lacan (1985;1992) traz, ao efetuar o resgate desde Sócrates (em Platão, 1987) da noção de desejo, enquanto situado em sua relação intrínseca com o que nos falta. Lembra também que somos constituídos como sujeito a partir dos ideais de nossos pais e, em última instância, da cultura, nosso desejo sendo desta forma articulado ao Outro.

Mas, voltando à articulação transferência-desejo, como seria viável hoje em dia este enlace? Bem sabemos o quão desqualificada anda a imagem da educação, da escola e do professor. A educação sempre esteve imersa em crises mas, recentemente, estas têm adquirido algumas nuances peculiares, especialmente no nosso país. Temos aqui vários exemplos, vindos de outras direções que não a da psicanálise, a acrescentar para ilustrar e problematizar a situação da educação em nosso tempo.

Uma aluna, outro dia, comentava que ir à escola, principalmente no segundo grau, seria como ir a um clube onde se pode fazer esportes, encontrar amigos de lugares distantes da cidade, marcar o que fazer e comentar o que se fez no fim de semana.

Artigo da revista *Veja*, de 29 de maio de 1996, já pelo seu título - “Unidos na bagunça” - indicava alguns fatos do cotidiano de muitas salas de aula. Vê-se ali como o objetivo da escola, que supostamente seria centrado na aprendizagem, perde este apelo, deslocando-se para um cada vez mais acentuado interesse pela bagunça. Seria como se a “turma do fundão”, sempre presente nas salas de aula, tivesse virado a norma (Vemos aqui uma curiosa massa freudiana, cujo ideal articulador seria a bagunça).

Alvin Tofler, já nos anos 70, apontava para a aceleração das mudanças no mundo advindas dos avanços da tecnologia (Ex: uma criança se engana de caminho ao ir ao supermercado do bairro e considera mais plausível a hipótese de que este foi demolido).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em palestra proferida na UFRGS há um par de anos, apontava uma das possíveis razões da crise na universidade/educação: com a velocidade da tecnologia, não sabemos mais para que estamos formando aqueles que estão ingressando na escola neste momento. A profissão em que estes trabalharão pode ainda sequer existir (vide informática há 20 anos atrás).

Hoje em dia fala-se em ‘analfabetos digitais’, como sendo aqueles que ainda não conseguem acompanhar as novidades tecnológicas associadas à informática.

Filmes como “Kids” e “Trainspotting” podem alertar-nos e descrever diversas nuances deste mundo-que-vem-vindo (busca do consumo de coisas e corpos, droga como objeto ideal, vinculação com o presente sem uma perspectiva que inclua passado e/ou futuro) e que, como sabemos, sempre é antecipado pelos jovens.

Estes elementos e outros tantos que poderíamos evocar encontram-se com as elaborações que vêm sendo produzidas por vários psicanalistas que, em especial nesta última década, privilegiam uma visada da psicanálise em direção ao sujeito, na medida em que este é atravessado pela cultura (sendo que tomaríamos a educação como daí articulada). Se esta última perspectiva é igualmente ancorada em Freud e não prescinde das conceitualizações produzidas por Lacan, ela tem encontrado terreno fértil no Brasil, em particular nas produções efetuadas no âmbito da nossa Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Teríamos, como características deste sujeito (cf. Calligaris, 1993):

- uma perspectiva que encontra no individualismo e autonomia de cada um seu

valor central, oposto a culturas tradicionais, em que predominaria a organização global da sociedade;

- o declínio da predominância das referências simbólicas (história, tradição), o incremento das referências calcadas nas imagens, no imaginário;

- a busca da felicidade como estando ligada aos objetos (consumo/posse), tomados como aqueles que podem completar-nos, tapar nossos buracos, nosso falta, satisfazer nosso desejo;

- na busca de se fazer reconhecer como único, diferente, o conflito com os valores transmitidos pelos mais velhos e a busca do grupo de 'iguais', a massificação e a rivalidade, desconfiança dos que aparentemente sejam diferentes;

- destaquem-se três momentos: advento do cristianismo; queda da aristocracia/ascensão dos burgueses (*self made man*); e as últimas décadas, particularmente a partir dos anos sessenta (mudança dos costumes, liberação sexual, contracultura, revoltas estudantis,..); cada momento sendo um incremento, em relação ao anterior, para a definição deste sujeito ocidental contemporâneo. Dessa forma, podemos inclusive constatar que ele não seria tão novo assim.

A pergunta que então se impõe é, se estes elementos efetivamente auxiliam a situar o sujeito de nosso tempo, que implicações adviriam aos envolvidos com as escolas, salas de aula, aprendizagem?

Em 1993, na conferência de encerramento do Congresso “Educa-se uma Criança?”, C. Calligaris (1994) argumentava que, para que o professor possa ter uma autoridade reconhecida (e, assim, portanto, conseguir mobilizar transferência em seus alunos fazendo que estes passem a desejar saber com ele), se o mundo é compatível com o que aqui expomos, o professor, para ser socialmente valorizado, precisa em primeiro lugar sê-lo através de indicadores reais, concretos. Por exemplo, receber um salário que lhe permita um mínimo acesso aos bens da sociedade de consumo. Paulo Freire, numa de suas últimas vindas a Porto Alegre, por outra via, convergia para o mesmo. Dizia que queria ser otimista, pensando em um mundo em que não fosse aceito como argumento pela sociedade aquele que então era enunciado pelo governador de São Paulo frente a uma greve de professores (que estes certamente mereciam um salário melhor, mas que ‘infelizmente’ não dispunha de verbas para tal). Evidentemente que se trata de prioridades, não só do governador de plantão, mas principalmente da sociedade que aceita, deixa-se convencer por tais argumentos (teríamos que admitir que estes baixos salários seriam incontornáveis, atrelados à origem escravagista (Fleig, 1999) da profissão do educador?).

Tem-me parecido que os educadores não têm outra escolha do que entrar na luta, disputar o interesse dessa sociedade e, em particular, dos alunos, neste mundo já tão repleto de apelos de *marketing*, a imagens e estereótipos. Precisaria necessariamente ser um agente (ou “agitador”) cultural, uma espécie de militante da cultura.

Desfraldar permanentemente esta bandeira, buscando fazer com que seus alunos possam enxergar-se como estando mergulhados nesta dimensão. Um professor não terá a menor chance restringindo-se a ser bom conhecedor dos temas da sua área, um bom “técnico”, um mero transmissor de informações e conteúdos. Necessitaria estar ligado (plugado) aos acontecimentos de forma ampla, às novidades tecnológicas, ao debate do momento entre os filósofos, ao que anima os comentários dos “simples mortais” e que repercute via imprensa, à última tendência entre os jovens... A partir desta perspectiva mais ampla, talvez ele possa indicar as conexões com o que há para ser ensinado em sua área específica e ser, eventualmente, escutado com a atenção, respeito e consideração necessários a uma aprendizagem que será para a vida, no sentido que Freud (1914) situou como sendo a mais importante influência que se pode esperar receber de um mestre. De qualquer forma, ele sempre poderia argumentar, por exemplo, que bem, qualquer um pode dedicar-se intensamente a ter uma vida confortável, boa alimentação, bons cuidados com a saúde, roupas, transporte, ambiente climatizado, etc - estes que são alguns dos apelos da sociedade de consumo - mas que talvez isso não seja muito distante da vida de alguns eqüinos ou bovinos de raça, que também têm todo o conforto material possível.

Na medida em que tiverem a felicidade de dar o devido destaque a estes elementos, talvez possam os professores ter alguma chance de conquistar um “nicho” no mercado das atenções de alguns que seja dos seus alunos. E aí voltaria a ser de utilidade considerar o que vimos anteriormente sobre desejo, ideais, transferência,...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.
- _____. Três conselhos para a educação das crianças. In: APPOA. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- FLEIG, M. O discurso do professor: entre a autoridade e a escravidão. In: *Correio da APPOA*. Porto Alegre, nº 69, p. 35-40, jun. 1999.
- Freud, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____. (1920) Além do princípio do prazer. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____. Psicologia dos grupos e análise do ego. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- KUPFER, M.C.M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LACAN, J. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. In: *Oseminário* - livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1985.
- _____. A transferência. In: *Oseminário* - livro 8. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1992.
- PLATÃO. O Banquete. In: *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AGRESSIVIDADE EM PSICANÁLISE

Articulações com a educação¹

Ângela Lângaro Becker*

RESUMO

O texto trata de um dos discursos contemporâneos possibilitadores do incremento da violência: o discurso educativo denegador do inacabamento do Eu (Ich). Passando pela análise do conceito de “agressividade constitutiva” em Lacan, a autora reflete, ainda no campo educativo, “transitivismo” e “intrusão narcísica”, especialmente na relação de transmissão. As relações entre professor e aluno, tomadas através de um pressuposto racionalista, tendem a confundir as posições do ideal-de-eu com a de eu-ideal. Desta forma, remetem o sujeito a uma especularidade original, incrementando a natureza paranoíca de todo conhecimento.

O texto procura desmistificar o caráter assistencial ou filantrópico embutido em alguns discursos educativos, questionando a castração do mestre e seu discurso predominante que encobre toda demarcação de impossibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: *agressividade; educação; transmissão; ideal; objeto*

ABSTRACT

The text is about one of the contemporary speeches that favor the increase of violence: the educational speech that denies the Ego (Ich) unfinished status. From the concept analysis of “constitutive aggressiveness” in Lacan, the author still refers, in the educational field, transitivity and “narcissistic intrusion”, especially in a transmission relation. The teacher student relations, taken from a rationalistic standpoint, tend to misconceive the position of Ideal of the Ego (Ich Ideal) with that of the Ideal Ego (Ideal Ich). Thus addressing the subject to a unique mirroring, increasing the paranoiac nature of all the knowledge.

The text tries to demystify the assisting or the philanthropic in some educational speeches, questioning the master’s castration and his predominant speech that covers every signaling of impossibility.

KEYWORDS: *aggressiveness; education; transmission; Ideal; object*

¹ Trabalho apresentado na Universidade de Passo Fundo, por ocasião do II Congresso Internacional Multidisciplinar sobre Aprendizagens - tema: educação e avanços científicos e tecnológicos no III milênio- em julho/98.

* Ângela Lângaro é membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Agressividade e violência são temas freqüentemente presentes nas preocupações dos que educam e daqueles que tomam a transmissão entre as gerações como efeito de discursos sociais de determinada cultura e época. Através da escuta do sujeito na clínica ou da escuta das transferências possíveis nas instituições escolares, tenho percebido cada vez mais o quanto o psicanalista está convocado a ocupar-se com a questão dos discursos contemporâneos e seus efeitos como atos agressivos. Para isto, retorno aos textos de Lacan que trabalham a constituição do eu, como origem da agressividade, especialmente *Agressividade em psicanálise*, de 1948, apresentado na XI Conferência dos Psicanalistas da Língua Francesa. A idéia sustentadora dessa escolha foi a tentativa de uma melhor compreensão do conceito de agressividade em Lacan e a reflexão sobre suas conseqüências no campo da educação.

O conceito de agressividade em Lacan tem origem no instinto de morte em Freud, que o apresentou através de um enigma, como o da esfinge: “Quem é o homem”? Este enigma sobre o instinto de morte está na própria constituição do eu, proposto desde o *Além do princípio do prazer* até o *Mal-estar na civilização*, dividido primeiramente entre pulsões narcísicas e objetais e, nos textos finais, como pulsão de vida e pulsão de morte. É neste caminho que segue Lacan, apesar de não estruturar o sujeito numa dicotomia, mas sim numa dialética, a dialética do desejo. É na dialética do desejo que se apresenta a diferença do que é buscado pela ciência e do que é tomado como limite de possibilidade pela psicanálise. A crítica que Lacan faz aos seus contemporâneos recai justamente nesta confusão de conceitos entre eu e sujeito, entre demanda e desejo, entre objeto buscado e objeto perdido. As conseqüências deste importante resgate do conceito freudiano de “objeto” são fundamentais no campo da educação.

O discurso pedagógico tem como referencial o sujeito de razão. Daí que seu empenho se sustenta na busca de formas ideais de ensino-aprendizagem, na crença de que as técnicas poderiam dar conta das possibilidades do “bom diálogo” e, portanto, da transmissão de um saber. Se a via racional triunfasse num diálogo, constituiria em si mesma uma renúncia à agressividade. Mas, desde Sócrates, na *República* e no *Banquete* ao qual Lacan se refere quando nos fala da transferência, o limite da dialética verbal foi apresentado. Neste limite fica fundamentada toda técnica da análise, que vai servir-nos como apoio para pensar a relação transferencial professor-aluno. Nessa relação de transmissão, o sujeito intersubjetivo é um sujeito inacabado, dividido, sem que as metodologias educativas possam atingir o modo singular e inapreensível que o saber toca a cada pólo dessa relação.

O status do sujeito na psicanálise, ao contrário da pedagogia, é um “estado de fenda” (*spaltung*) que o situa no momento de sua *práxis*. Diz Lacan: “Essa fenda, ele a reconhece de maneira cotidiana. Admite-a na base, já que o simples reconhecimento do inconsciente basta para motivá-la e que, além disso, ela o submerge, por assim dizer, em sua constante manifestação” (Lacan, 1998, p.869).

No texto sobre *O estágio do espelho* (1998), delinea-se a diferença entre um eu epistêmico e um eu subjetivo, isto é, do sujeito da razão e do sujeito da psicanálise. A alienação essencial do eu a outro faz com que Lacan ouse afirmar que o Eu é um Outro. O conceito do eu em Lacan está diretamente ligado à concepção do objeto perdido, isto é, o encontro total está no plano do impossível. O que interessa na confrontação destas diferentes concepções de origem é analisar as conseqüências discursivas das relações educativas, sendo o ato agressivo o seu efeito mais direto.

É no momento final do estágio do espelho, mais exatamente no transitivismo, isto é, na transformação do eu especular em eu social que se constitui a intenção agressiva. Foi no texto *A família* (1981) que Lacan apresenta pela primeira vez o estágio do espelho como momento da identificação afetiva manifestada no sentimento de ciúme fraterno. “Eu vi com meus olhos e observei bem um pequeno tomado de ciúmes: ainda não falava e não podia, sem empalidecer, lançar o seu olhar para o espetáculo amargo do seu irmão de leite” (Sto. Agostinho, apud Lacan, 1981, p.37). Através desta reflexão, apresenta-nos a idéia principal: o ciúme está na gênese da sociabilidade e do conhecimento humano. A agressividade se alimenta desta alienação ao outro que revela, ao mesmo tempo, a forma da espécie e a forma do corpo próprio, constitutiva do eu e do vínculo social. A escolha do sujeito é irredutível: “Sou eu ou o outro”.

A origem da agressividade fica situada, então, no período infantil de seis a dezoito meses, na experiência especular que Lacan situou entre o “complexo do desmame” e o “complexo de intrusão”. A criança, no seu estado de prematuridade psicofisiológica é objeto de uma verdadeira captação pelo reflexo especular, que a faz antecipar a apreensão da forma global de seu corpo e, ao mesmo tempo que contribui para a formação do eu, instala a experiência da intrusão, acrescentando-lhe uma tendência estranha que Lacan chama de “intrusão narcísica”. Antes de afirmar sua identidade, o eu se confunde com esta imagem que o forma e que o aliena primordialmente. A necessidade deste processo identificatório e o reconhecimento pela criança de sua unidade corporal se justificam pela sua prematuridade, processo diferente no animal, conforme fica demonstrado no *Estágio do espelho* (1998). A experiência de Kohler com os chimpanzés mostrou que, apesar de adquirir uma “inteligência instrumental” antes do ser humano, isto é, capaz de utilizar ferramentas para chegar a um fim, o animal não é capaz de reconhecer sua imagem no espelho. Ele controla uma imagem vazia, embora também dependa de um certo imaginário para que as potencialidades da espécie entrem em funcionamento pleno. Digamos que tomar o sujeito como um eu puramente racional ou cognitivo é quase tomá-lo como um chimpanzé, na medida em que valorizamos as respostas instrumentais, sem que estas advenham de uma apropriação da imagem do eu. O modo como se dá esta apropriação é de forma antecipatória, isto é, de um estado de insuficiência motora a uma antecipação de totalidade. É através de uma Gestalt que a forma humana é apresentada a este corpo despedaçado e, desde aí, o eu se constitui alienado ao outro (Outro) e, ao mesmo tempo, como uma

identidade alienante, porque estará sempre discordante de sua própria realidade.

Esta imagem do outro neste estágio nada mais é do que a própria imagem ideal do sujeito que é sustentada pela figura de quem cuida da criança. É através do surgimento de um eu-ideal que o primeiro recalçamento é realizado e o eu se apresenta dividido. Ao contrário, a identificação completa com este eu-ideal é o encontro com algo da ordem de um autômato. Aí justamente encontramos o ponto onde muitos discursos contemporâneos se sustentam, isto é, sobre uma queixa da automação do sujeito, sem perceber aí o movimento de realização do seu próprio ideal.

Na educação, quando se busca a construção desse ideal, seja na figura do aluno, seja no processo do ensino-aprendizagem, evoca-se o autômato que, “economizador de diferenças”, apresenta-se como repetição de nós mesmos, só que na forma ideal. A partir daí, neste jogo identificatório onde o sujeito se vê captado por uma imagem estranha e ao mesmo tempo sua, detectamos justamente a função do processo de projeção, que organiza o modo de percepção do sujeito e confere à realidade sua aparente estabilidade. Este modo de apreensão do *Umwelt*, que caracteriza a tendência geral ao conhecimento, repousaria, portanto, segundo Lacan, sobre uma organização paranóica constitutiva da própria emergência do eu. “Conhecimento paranóico... pretendi designar, senão sua equivalência, ao menos seu parentesco, com uma forma de relação com o mundo que tem um alcance particularíssimo. Trata-se da reação que, reconhecida pelos psiquiatras, foi generalizada para a psicologia sob o nome de transitivismo. Essa reação, com efeito, embora jamais se elimine por completo do mundo do homem em suas formas mais idealizadas, manifesta-se inicialmente como a matriz da *Urbild* do eu.” (Lacan, 1998, p.181)

O transitivismo infantil que consiste em que crianças de idade semelhante, na presença umas das outras, confundam seus gestos e os transformem num prolongamento de captação especular, é a revelação desta confusão entre o próprio e o social, desta ambivalência reflexiva entre o eu e o outro. Quando a criança adquire consciência de um certo sujeito que sua linguagem traduz, chama-se na terceira pessoa antes de formular a primeira: “O nenê quer brincar”. Também quando uma criança bate e diz que é batida, suas atitudes em relação ao outro são opostas e complementares: não se pode definir em que lado está o mais espectador, ou o mais sedutor, ou o mais submetido. Cada um confunde a parte do outro com a sua própria e se identifica com ele. Na sua origem, o ciúme não é uma rivalidade, mas uma identificação. Assim, o sujeito jamais chega a identificar um eu, pois este não cessa de lhe escapar na afirmação de um eu social. Este é o início de um drama especificamente humano, incansavelmente repetido por um sujeito à procura de sua identidade.

No que toca a conhecer o mundo, tudo o que vem a ser apreendido apresenta-se dentro deste “pouco de realidade” existente entre o eixo Eu e Outro, isto com uma captação sempre por ser feita. É nesta origem que o saber humano apresenta-se na sua essencial inversão: a mediatização pelo desejo do outro. Assim é com toda situação de

aprendizagem: o objeto do conhecimento não interessa a não ser na medida em que é desejado pelo outro. A situação estrutural é a mesma que no drama do ciúme, onde a saída pode aparecer de duas formas: uma é recusar este outro que lhe mostra a diferença e reencontrar a totalidade maternal, o que caracterizaria uma saída narcísica; outra é receber este outro como diferente e adquiri-lo como conhecimento objetivo, traço de resolução do tipo objetual. Seja qual for a saída escolhida, o risco de despedaçamento está presente em cada etapa do desenvolvimento, que propõe a aquisição de um “saber outro”, considerando que todo conhecimento chega ao eu como identidade e alteridade ao mesmo tempo.

O risco essencial presente a cada momento de aprendizagem, propõe às ideologias educativas, no mínimo, uma postura mais cuidadosa e menos idealizada por parte de quem educa. Quando se leva em conta o sujeito, considera-se que o objeto a ser conhecido não pode ser captado pelo eu na mesma medida em que foi transmitido por quem educa. Não há junção entre natureza e cultura, já dizia Freud no *Mal-estar na civilização* (1981), portanto, não há como sustentar a transmissão de conhecimentos ou de experiências, a não ser como experiência subjetiva. A própria experiência analítica tem uma “transmissão por recorrência”, como refere Lacan em *A agressividade em psicanálise* (1998), isto é, sustenta-se na estrutura bipolar de toda subjetividade. É a cada momento desta bipolaridade que a experiência é vivida e pode ser transmitida.

Sem me deter nas questões das possibilidades de transmissão de uma experiência, podemos tomar a relação professor-aluno como caracterizando um dos modos de relação de dependência em que a eficácia da intenção agressiva é manifesta. A violência está implicada também na conjuntura de recursos entre o médico e o paciente, entre o governador e o governado, entre analista e analisante. Não só na situação de análise podemos observá-la como transferência negativa, mas nas mesmas expressões do discurso, ela aparece em situações de sala de aula: nos lapsos, nos deslizamentos da lecto-escrita, nas transgressões das regras, nos atrasos, nas ausências, nos esquecimentos, nas intimidações e, mesmo, nos mutismos. Também aparece nos brinquedos e desenhos infantis, independente de cultura ou de época: destacar os pedaços do brinquedo para depois juntá-lo, furar o ventre das bonecas, como cirurgia, arrancar-lhe a cabeça, etc. tudo isto remete às imagens originais que são evocadas a cada confrontação com o desconhecido. A partir daí, podemos formular a questão: a agressividade está presente nas operações de sublimação?

A sublimação é justamente efeito do processo de subordinação cultural do homem, que se processa através da entrada do Édipo. É iniciada pelo momento da “concorrência agressiva”, quando o duplo apresenta-se como tríade: eu-outro-objeto, isto é, quando há o despertar do desejo pelo objeto do desejo do outro. Quando, no drama do ciúme, a saída é de receber este outro como diferente e adquiri-lo como conhecimento objetivo, abre-se a relação para a tríade que proporcionará a sublimação e a

aquisição de conhecimentos. Esta referência triangular no psiquismo infantil coincide com a entrada do falo no seu mundo simbólico, o que se relaciona com a percepção da presença de outro bebê e com a tentativa de dar conta do ciúme, através da construção das primeiras teorias sexuais. Freud situava aí a origem da busca epistemofílica, na constatação da perda do objeto e no empreendimento do seu reencontro dentro das leis da linguagem.

As teorias sexuais infantis são formuladas a partir de um “corpo coletivo”, conforme conceituou Ana Costa em seu artigo *A figuração da mãe* (1997). “Na sua explicação sobre de onde vêm os bebês, a criança produz um corpo de fantasia que resulta de uma sobreposição de seu corpo e do da mãe. À pergunta ‘de onde vêm os bebês’, em que a criança precisaria representar o corpo materno, ela responde com seus próprios orifícios pulsionais. Se, por um lado, a interpretação se constrói a partir de um corpo que lhe diz respeito, por outro, esta construção serve de representação ao sexo materno. Encontramos aqui uma espécie de corpo coletivo, no sentido em que o corpo representado é resultante de uma relação, como toda produção inconsciente. Este corpo não é nem o da criança, nem o da mãe, mas é ao mesmo tempo, os dois. Essa sobreposição de corpos, na ficção, é o corpo do incesto. Este é um corpo impossível e, por essa razão, existente somente como representação”. (Costa, 1997, p.31)

Poderíamos ousar dizer que toda teoria é uma construção derivada de uma perda do corpo materno e estruturada como tentativa de recuperá-lo. Digamos que aí se situa o duplo aspecto da conquista do saber: por um lado remete o sujeito a uma dimensão paranóica original, quando evoca a situação do duplo, ou mesmo da construção imaginária de um corpo incestuoso e, por outro, produz, através da sublimação, um objeto atravessado pela linguagem, embora referido a essa estrutura narcísica. A conquista do saber se dá na medida em que há uma identificação com o ideal-de-eu, isto é, quando o sujeito transcende a agressividade constitutiva da primeira individuação subjetiva. A função pacificadora da imagem do pai como ideal-de-eu é a que possibilita não só esta transcendência, quanto a identificação secundária (ao rival), dentro do Complexo de Édipo. É importante salientar, no entanto, que essa identificação ao rival só é possível se tiver sido preparada por uma identificação primária que estruturou o sujeito como rivalizante de si mesmo, isto é, àquela agressividade inaugural, da qual tratamos até agora.

Refletindo sobre situações educativas, a intenção agressiva se apresenta como sintomática, na medida em que a intenção do discurso é o recalçamento de todo e qualquer sinal de agressividade, isto é, o recalçamento de toda manifestação de inacabamento do eu. Apresenta-se, então, sempre que a transmissão de um saber passa pelo pressuposto: “Eu sei o que é melhor para ti” ou “Eu mesmo cuido da tua felicidade”. A filantropia apresenta um Outro não-castrado, um outro próximo ao da primeira identificação, um outro que não se apresenta como ideal-de-eu, mas sim como

eu-ideal e, por isso, coloca o sujeito no impasse “ou eu ou outro”.

O que ainda nos parece importante destacar no campo da educação é que a tradição behaviorista, que permanece como base ideológica na maioria das medidas educativas, não só ainda é a predominante na *práxis* pedagógica, como também nas concepções de avaliação das aprendizagens. As medidas de avaliação do cognitivo, na sua maioria, negam a impossibilidade de medir o eu no seu desenvolvimento, tentando padronizá-lo ou abrangê-lo na sua totalidade, mesmo quando se esforçam para esmiuçar suas características em conceitos ou pareceres. O que fica negado é o inacabamento estrutural do eu, que está presente no momento em que o aluno é confrontado com o desconhecido e também na pessoa do professor no momento da transmissão. Embora ao professor não caiba o papel de impessoalidade ideal, é preciso considerar que toda relação de dependência, como a relação de ensino, carrega o nó inaugural do drama analítico: a transferência negativa, aquela sobre a qual transitam imagos arcaicas que estão excluídas do controle do eu. Então, na função educativa, é preciso considerar a agressividade, sob suas formas implícitas ou explícitas, como sustentadora do eixo transferencial.

O discurso assistencial e filantrópico é outro modo freqüente de apresentação do discurso educativo, em que o recalque das intenções agressivas tem conseqüências de violência. Lacan já se referia a esta demasiada confiabilidade nas intenções do outro como emboscada. A referência narcísica do eu não pode aceitar ser liberado ou salvo por nenhum outro a não ser ele mesmo. Além disso, o bem de cada um não pode ser veiculado infinitamente na ordem do dom, sob pena de ser tomado como ameaça de incorporação. Freud mesmo sabia que não se tratava de atender à demanda de amor de seus pacientes, pois não seria nunca o suficiente para aplacar-lhes o mal-estar. Também alertava que bancar o profeta gera reações hostis, o que faz refletir sobre os projetos educativos que são tomados na intenção de “garantir o futuro” ou “garantir a liberação, a independência” e que esperam ver esse ideal realizado como fruto dos atos educativos. Esta expectativa tem efeito de hostilidade da parte do sujeito que as recebe, pois este só pode reconhecer amor ou liberação por algo que tome como parte sua.

Considerar as imagos agressivas como presentes nas relações professor-aluno não é provocá-las, muito menos negá-las. É poder incluí-las nos processos de ensino-aprendizagem, desmistificando o ideal de um verdadeiro encontro não só entre as pessoas do aluno e do professor, mas também, no próprio processo da transmissão, encontro com o objeto do conhecimento. Este é o drama da avaliação. Como avaliar o que não é apreensível? Tomar a avaliação como um momento que coloca em questão a castração do mestre mais do que do próprio aluno é um ponto fundamental que mereceria nossa atenção em futuros escritos.

Tomemos ainda o que Lacan considerou como característica da modernidade,

o que chamou de “tirania narcísica”. Esta ele caracteriza como uma promoção do eu que consegue realizar um isolamento sempre mais próximo do seu desamparo original. Pensemos sobre o quanto este mecanismo está presente nos discursos que ocupam lugares educativos da contemporaneidade, por exemplo, naqueles que produzem e sustentam o interesse por determinados tipos de jogos infantis. O mundo das imagens é tão presente na vida de uma criança moderna que pode-se dizer que deste mundo ela sabe mais do que os próprios pais, que se vêem atrapalhados, muitas vezes, no manejo de uma linguagem em que as imagens parecem estar numa condição organizadora tanto ou mais do que as próprias palavras. Imagens que apresentam códigos, entradas, saídas, senhas e palavras mágicas para enfrentar o desconhecido, imagens que remetem ao recalçamento da condição originária de um eu que, depois de inaugurado, não se livra jamais da sua condição de irrealidade. Digamos que a alteridade, quando apresentada ao sujeito moderno é enfrentada com saídas que fazem magicamente desaparecer as suas diferenças. Deste modo, o que se apresenta às crianças é como se a imagem fosse um real. Ana Marta Meira, no seu artigo *Palavras mágicas, as crianças de hoje* (1997), diz que é o real que se apresenta às crianças, na medida em que se faz uma economia na construção de imagens e de enredos. Os livros de histórias infantis não têm muito a ser imaginarizado, quase tudo já está exposto. Também os dramas e as intimidades não estão como interditados e sim como incluídos no mundo infantil, no que se refere ao real da morte ou do sexual, ou mesmo do lugar vazio de significações. O objeto do desejo, ao invés de estar perdido, é apresentado, portanto, não há teorias a serem construídas, nem mesmo o imaginário precisa ser construído, a partir da singularidade de cada um na relação com o significante. As imagens vêm prontas como únicas ou como verdadeiras e, deste modo, remetem ao real do corpo, numa apresentação direta da cena, em que a falta de encobrimentos dá a idéia de que se a relação sexual é possível, não há demarcação da impossibilidade

O que se fala na Escola é que há uma distância quase intransponível entre o saber construído pela instituição escolar e o saber que as crianças são chamadas a construir. Não há conscientização de que todo saber que circula atende de alguma forma aos ideais da geração adulta, portanto, deve ser pensado como saber produzido, de forma inconsciente, dentro das próprias instituições escolares. O que está em jogo aí é justamente esta “paixão narcísica”, que faz com que o homem imprima sua imagem na realidade e tenha como tensão correlativa a própria agressividade.

Retomando a idéia da castração do mestre, o ensinar refere-se a uma transmissão em que a dívida é rerepresentada tanto do lado de quem aprende, quanto de quem transmite. A dívida simbólica se refere a esta lei que rege a linguagem, na qual circulam estas séries de significantes que são os veiculadores dos conhecimentos que a humanidade produz e que ultrapassa as gerações. É na sustentação desses ideais que o lugar neutralizador da agressividade, o lugar de ideal-do-eu instala-se na figura do

professor e faz sua função referencial às identificações secundárias.

Quando a defasagem entre eu e eu-ideal está denegada, isto é, quando numa lógica narcísica, busca-se realizado este ideal no outro, o que falha nas relações de aprendizagem, tanto do que faltou para aprender, quanto do que faltou para ensinar, traduz-se como impotência e não como impossibilidade. Desta forma, o incremento da agressividade nas relações de transmissão é consequência direta do não-querer-saber a respeito da castração.

Se Lacan, através deste texto extremamente denso sobre a agressividade, anuncia que não há eu sem intenções agressivas, ao mesmo tempo, escancara o quanto ela é cada vez mais presente quando o que transita nos discursos é a sua negação. E isso nos interessa refletir, na medida em que nos ocupamos, tanto na escola quanto na clínica, das consequências de alguns discursos da modernidade que apresentam seus ideais como realizáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Ana Maria. A figuração da mãe. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Sintoma na Infância. Porto Alegre, Artes e Ofícios, n.13, p.29-33, ago.1997.
- FREUD, Sigmund. El mal-estar en la cultura. In: *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva Ed., 1981.
- LACAN, Jacques. *A família*. Lisboa: Assírio e Alvin Ed., 1981.
- _____. A ciência e a verdade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. A agressividade em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. Formulações sobre a causalidade psíquica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. O estágio do espelho como formador da função do eu (je) tal qual se revela na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. Os escritos técnicos de Freud. (Livro 1). In: *O Seminário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. *Estilos da Clínica*. São Paulo, ano II, n..2, 1997.
- MEIRA, Ana Marta. Palavras mágicas, as crianças de hoje. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Sintoma na Infância. Porto Alegre, Artes e Ofícios, n.13, p.21-7, ag. 1997.

ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA¹

Norma Susana Filidoro*

RESUMO

Este trabalho procura avançar no caminho da construção da psicopedagogia como disciplina, pela via de explorar os pontos de conflito que são históricos. Em diferentes momentos, o corpo da criança foi situado em diferentes lugares: desde uma mão a ser treinada, a despeito da criança, a uma mão a ser desprezada, em nome da subjetividade.

Trata-se, pois, de consolidar a especificidade da intervenção psicopedagógica pela via de aprofundar suas relações com a psicanálise em nosso meio, os problemas orgânicos das crianças, a escola como instituição e os conteúdos disciplinares que a escola é encarregada de transmitir.

PALAVRAS-CHAVE: *psicopedagogia clínica; especificidade da intervenção; interdisciplina; estrutura biológica; estrutura subjetiva; conteúdos escolares*

ABSTRACT

This paper moves forward along the road of psychopedagogy a discipline, by exploring the historical conflicting points. The child's body has been treated differently, from a child's hand to be trained in spite or the child himself, to a hand that was to be despised in the name of subjectivity.

This work is concerned with consolidating psychopedagogic intervention by examining its connections with the psychoanalysis, children's organic problems, the school as institution and the contents in the curriculum.

KEYWORDS: *clinical psychopedagogy; specificity of intervention; interdiscipline; biological structure; subjective structure; school subjects*

¹ A primeira parte deste escrito, que se refere às relações com a psicanálise, é uma versão ampliada e corrigida da apresentação realizada nas Primeiras Jornadas Nacionais de Psicopedagogia – Os Problemas da Aprendizagem e do Conhecimento na Infância –, organizadas pela Universidade Nacional de Lomas de Zamora e pela Associação de Psicopedagogos Universitários da província de Buenos Aires em setembro de 1997.

* Norma Filidoro é formada em Ciências da Educação, coordenadora da equipe de psicopedagogia da Fundación CISAM, membro da equipe do Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires.

Falar sobre a clínica psicopedagógica não é - ao menos não é apenas - falar sobre Frederico e seus progressos no Jardim, ou de Jimena e do quão bem, depois de seis meses de tratamento, está indo em seu 4º ano... Não... Por isso, gostaria de compartilhar, nesta oportunidade, alguns temas que concernem *àquilo que sustenta as intervenções dos psicopedagogos*. É por essa razão que os progressos dos pacientes surgirão aqui em um segundo plano, já que, se a clínica gira em torno do paciente e suas produções, para poder continuar avançando na construção da psicopedagogia como disciplina, a reflexão deve, necessariamente, atravessar nossas intervenções e seus efeitos.

Vou apresentar diferentes recortes de processos diagnósticos ou de tratamentos, com o objetivo de ilustrar diferentes modos de intervenção, que procurarei justificar clínica e teoricamente. Os recortes foram escolhidos com o único objetivo de que servissem para trabalhar, da perspectiva da psicopedagogia, temáticas, teorias e conceitos que são comuns a diferentes especialistas do campo da saúde e/ou da educação e que, mesmo pertencendo à especificidade de outras disciplinas, não podemos deixar de fora de nossa prática. Concretamente, proponho refletir de que maneiras, por diferentes vias, dão-se as relações com a psicanálise (relação da psicopedagogia com um corpo teórico e com uma prática que “não lhe pertencem”), com os problemas orgânicos (relação da psicopedagogia com “outro corpo”, o de carne e osso que, em geral, não se leva em conta), com a escola (relações da psicopedagogia com a instituição que sancionará suas intervenções com a criança) e com os conteúdos escolares (relação da psicopedagogia com as transposições didáticas realizadas sobre os diferentes campos do conhecimento). Esses vínculos foram e continuam sendo constantemente revisados pelos psicopedagogos, à medida que, em mais de uma oportunidade, chegam a constituir verdadeiros obstáculos no caminho da construção das conceituações teóricas e clínicas próprias da psicopedagogia.

Procurarei repassar essas relações (com a psicanálise, com o real do corpo da criança, com a escola, com os conteúdos) à luz do conceito de interdisciplina, mas com a advertência de que esta pode também chegar a se converter em um obstáculo para nossa prática.

Abordarei, então, as relações da psicopedagogia com:

- a psicanálise,
- os problemas orgânicos,
- a escola e
- os conteúdos escolares

a partir de recortes clínicos e depois os retomarei em função de uma certa conceituação de interdisciplina (realizada do interior de uma prática).

O que me interessa de maneira absolutamente primordial é propor o debate entre os colegas, pois é através do debate no campo das idéias - sustentadas na experiência clínica e/ou teórica e não na mera intuição - que um campo disciplinar avança,

consolidando-se como autônomo.

Não é possível que nossa quase que exclusiva resposta, trate-se de um diagnóstico ou de um tratamento, continue sendo que a intervenção “deve ser pensada caso a caso”, ou que toda intervenção deve “atender à singularidade de cada criança”, obturando-se, desse modo, com essas afirmações, toda possibilidade de reflexão sobre as intervenções e seus efeitos. Não é que eu discorde do conteúdo dessas frases, apenas que a clínica trata justamente disso: do singular. Dedicamo-nos à clínica psicopedagógica (do contrário, fariamos pedagogia corretiva ou algo do gênero), e então dizer que se trata do “caso a caso” é redundante, e falar da “singularidade de cada criança” acaba sendo apenas uma maneira de evitar dar conta da própria prática. É certo que não existem “os problemas de escrita”, mas “crianças com problemas de escrita”; por isso, ocupamo-nos das escritas das crianças e não simplesmente “da escrita”. Porém, quando tivermos conhecido muitas crianças com problemas na escrita e tivermos estudado e lido abundantemente sobre o que é escrever, ou sobre os processos implicados na escrita ou sua relação com a leitura, então poderemos construir hipóteses a partir das quais intervir. Hipóteses que guiem nossas intervenções: não se trata de acaso, muito menos dessa pobre, quase “holofrásica” resposta, que diz que se trata de “escutar a criança”, como se isso consistisse mais em aceitar e recriar suas propostas do que assumir uma difícil posição que deve poder ser sustentada teoricamente e que requer uma considerável experiência (clínica).

É claro que, para armar hipóteses que guiem nossa intervenção, precisamos conhecer algo sobre a singularidade dessa criança, mas isso *não é suficiente*, existe algo mais... *Deve* haver algo mais... É desse algo mais que os psicopedagogos têm que falar e discutir..., entre nós e com os “outros”, colegas de outras especialidades. E isso se encontra nos antípodas do “receituário”, pois a receita é a aplicação do que outro sabe e provou com êxito: bastará seguir atentamente as instruções para que tudo saia bem e, se algo falhar, certamente a família, a escola ou a lesão serão os responsáveis... Não é essa a nossa posição, por isso a chamamos de clínica, mas nos negarmos a dar receitas não implica não termos que dar conta de nossa intervenção “porque do que se trata é desta criança em particular”, mas bem o contrário: a clínica implica fazer jogar sobre “esta criança em particular” todos os referenciais teóricos e clínicos construídos ao longo da história profissional de cada um.

RELAÇÃO COM A PSICANÁLISE

Matías tem 9 anos e está no quarto ano. Seus pais consultam em fins de agosto porque está “a ponto de repetir o ano”. A professora os citou para informá-los sobre essa decisão, já que Matías tem muitas dificuldades em matemática, que começaram com o trabalho sobre frações, e algumas no estudo da língua. “Nessas condições - diz a professora - não é possível que passe para o quinto ano, com a exigência que há nesta

escola”, e realmente se tratava de uma exigência significativa, tanto com relação ao volume como à profundidade com que se trabalhavam os conteúdos.

Até esse momento, Mati não tinha tido problemas na escola, à qual assistia desde o grupo de 3 anos, se bem que, como dizem seus pais “também nunca foi um menino de 10... A ele interessam outras coisas... A escola, até aí...”.

Mati não apresenta nenhum antecedente significativo. Tem um irmão mais moço, sobre qual diz: “gosto muito dele, mas às vezes fica muito chato e me dá vontade de bater nele”. Seus pais são profissionais brilhantes e destacados em seu meio, e mantêm uma relação afetiva estável e cordial.

Durante as entrevistas diagnósticas, Mati realiza um Bender que parece calçado. Dispõe de um nível de instrumentos lógico-matemáticos superior ao esperado para sua idade e para o grau que está cursando: responde positivamente às perguntas sobre a conservação do volume, sobre a quantificação da inclusão e sobre a intersecção de classes. Sua linguagem é impecável. Seus gráficos, de um nível e de uma criatividade pouco comuns.

Quando opera com frações, a situação é caótica; a escrita espontânea aparece hipossegmentada.

Recorto algumas frases de Matías, ditas durante o diagnóstico: referindo-se a mim como psicopedagoga, diz que sou “... metade professora e metade psicóloga...”; falando de sua mãe, que é psiquiatra, diz que “... passa todo o tempo... bem, quase todo... quase 83% no consultório e não me ajuda com os temas...”; sobre seu pai, comenta que “... é 1000% engenhoso... Eu puxei meu pai... também gosto de ser inventor...”; por fim, refere-se a si mesmo, dizendo que “... puxei $\frac{3}{4}$ de meu pai e $\frac{1}{4}$ de minha mãe... Sou engenhoso, como meu pai e gosto de ler, como minha mãe”.

Além disso, informa que “... eu não gosto muito da escola, mas o que menos quero na vida é repetir o ano e não ficar com meus amigos de toda a vida...”.

Encontro-me com um criança sumamente inteligente, cujos problemas escolares começam com as frações... que descreve situações apelando para as frações... que une algumas palavras, ou seja, que não fraciona no ponto que a ortografia convencional assinala.

A PERGUNTA-CHAVE: TRATAMENTO PSICOPEDAGÓGICO?

Conceituei a dificuldade escolar de Matías como um sintoma: a dificuldade com as frações era uma metáfora, tratava-se de uma substituição. De qualquer maneira, antes de tomar a decisão consultei um psicanalista, que colaborou com meu diagnóstico e acrescentou muitíssimas observações, que me ajudaram a decidir a indicação.

É lícito operar sobre um sintoma a partir de um tratamento psicopedagógico?

Sim, sempre e quando o psicopedagogo operar a partir do rigor de seu enquadramento, isto é, se não tentar responder no ponto em que o marco de sua disciplina não lhe der os elementos para fazê-lo.

Que se escute bem: *falo do enquadramento do tratamento, falo do marco da disciplina e não dos elementos com que, pelo percurso de sua formação pessoal, o psicopedagogo possa contar.*

O tratamento psicopedagógico pode causar uma certa pergunta pelo saber, mas saber no sentido do conhecimento. Se nessa operação algo remetesse ao saber inconsciente, tratar-se-ia de um plus, tratar-se-ia, talvez, de um começo de análise. Porém, o tratamento psicopedagógico responde do lado da aprendizagem, responde em ato, opera em ato, o que poderia muito bem provocar efeitos na subjetividade da criança, o que poderia muito bem ter o efeito de uma interpretação (não conceituada dessa maneira pelo psicopedagogo), mas não além, porque para ir além seria preciso um dispositivo psicanalítico.

Por que não derivar de uma vez para um tratamento psicanalítico? Há uma situação de ordem prática que tem a ver com os tempos da escola. Estávamos em agosto. Muito dificilmente algum analista começaria seu tratamento com o objetivo de que essa criança conseguisse, em dois meses, resolver seu problema com as frações e pudesse assim passar para o 5º ano.

Por certo havia um risco, e tinha-se que fazer um cálculo²: apostar em que Matias resolvesse esse sintoma rapidamente podia obturar sua possibilidade de se questionar além do objeto de conhecimento. O que iria assegurar que isso não ocorresse? A abstinência do psicopedagogo, que não é a abstinência do psicanalista, senão que se trata, justamente, de não cair no “como se” de um dispositivo psicanalítico. Ali não é possível uma análise, mesmo quando se pudesse pensar o psicopedagogo como situado, no discurso, na posição do analista, isto é, causando uma pergunta no outro (o que não é uma afirmação, mas uma mera especulação com uma certa dose de arbitrariedade).

Relatarei brevemente o tratamento de Matias, para dar uma amostra do que chamo de intervir a partir da atividade, intervir a partir da aprendizagem.

O que faço é retomar seus ditos sobre mim, como “metade professora e metade psicóloga”, sobre seu papai, que era “1000% engenhoso”, sobre sua mamãe, que passava “83% do tempo no consultório” e sobre si mesmo, que “puxou ¾ de seu papai e ¼ de sua mamãe” e lhe peço que me explique isso com um desenho.

Faz uma figura humana, que me representa, e começam as hesitações: por onde dividir? Questiona a linha horizontal, porque “não pode ser a cabeça toda da professo-

² Quero reconhecer nestas palavras as contribuições do psicanalista Fernando Maciel, cujos comentários me oferecem a possibilidade de revisar constantemente minha prática.

ra, porque isso seria como se tu fosses professora”. Questiona a vertical, “porque não pode ser que uma mão seja de professora e outra de psicóloga, porque com uma mão farias uma coisa e com a outra, outra... serias uma louca”. Começa a se questionar se é possível fracionar uma pessoa: “... Não é isso que eu queria te dizer... não pode ser... cada um é cada um o tempo todo...”. E conclui que não é possível fazer esse desenho, mas que pode fazer o dele ($\frac{3}{4}$ parecido com seu papá e $\frac{1}{4}$ com sua mamãe): se desenha montando um carro e se desenha lendo. Digo a ele que assim ninguém se dá conta que é $\frac{3}{4}$ como seu papai e $\frac{1}{4}$ como sua mamãe e então acrescenta outras duas figuras, nas quais se representa armando coisas.

A partir desse momento, começa a fazer desenhos que indicam a distribuição do tempo de cada um dos integrantes de sua família. Em um dado momento, conclui que “... parece que estamos todos muito ocupados e não nos juntamos quase nunca”.

Então se dedica a elaborar complicadíssimas combinações, para ver que fração do dia compartilha com seu irmão, com sua mamãe, com seu papai, com sua mamãe e seu irmão, com seu papai e seu irmão, com toda a família. Faz quadros em grandes cartolinas que leva para casa.

Proponho a ele que montemos “a semana ideal”: como gostaria de distribuir o tempo?, a que tirar tempo?, a que somá-lo? Toma o projeto com grande entusiasmo, metendo-se sem dificuldade a resolver situações que ele mesmo vai propondo: “se retirarmos $\frac{1}{3}$ do tempo da TV... quanto será em minutos ou em horas... como é?”. As operações que faz vão-se complicando cada vez mais, e a cada vez faz diferentes representações gráficas, que leva para casa.

A intervenção na escola consistiu simplesmente em entregar à docente um informe que descartava todas as dúvidas sobre as possibilidades cognitivas de Matias e sobre seu prognóstico.

Por volta do fim de outubro, os pais pedem uma entrevista. Estão angustiados porque Matias cola por toda a casa os “cartazes” que leva do consultório, mas além disso acrescenta outros que faz sozinho: “Por exemplo”, me contam, “para ver quanto tempo a mamãe dedica a falar de cada coisa”. Mati tinha situado os seguintes temas: “trabalho”, “coisas da limpeza e da ordem na casa”, “temas de política”, “dinheiro” e “coisas da escola dos filhos”, dentre outros.

Os pais, mas especialmente a mãe, vivem isso como uma acusação. A mãe chegou a suspender uma viagem que tinha planejado para assistir a um Congresso. Além disso, Mati começou a dizer que tem medo quando o mandam dormir ou manifesta temor a ficar sozinho em casa: “Uma criança que sempre foi independente”, diz sua mãe.

Em meados de dezembro, em uma entrevista de fim de tratamento em que estavam presentes a mãe, o pai e Mati, ele diz que “vir é muito divertido” e que quer continuar. A mãe explica que Mati sai do consultório “feito uma seda”, motivo pelo

qual pensa que “viria bem para ele um tempinho a mais”. O pai acrescenta que “... Mati sempre tem alguma coisa, agora deu para ter medos...” Então, Matías pergunta: “É o mesmo que repetir o...? Quero dizer... não sei... Isso é um problema?”

E a mamãe lhe responde: “Eu também não sei, Matías... Nem sequer trabalho com crianças... Não sei... Vamos pensar nisso”.

OS PROBLEMAS ORGÂNICOS

Frederico é um menino de 4 anos com um diagnóstico orgânico bem definido, (epilepsia temporal sintomática - coincidem todos os laudos -), que se encontra em meio a uma situação familiar sumamente problemática, em que os lugares se encontram absolutamente embaralhados. Está em tratamento psicológico e fonoaudiológico e vem para a consulta porque o Jardim não pode mantê-lo mais e há uma indicação de escola especial que a família se nega a aceitar.

À primeira entrevista comparecem Beatriz, a mãe, com outras duas pessoas, às quais apresenta como Olga e Ricardo... “Vamos juntos a toda parte...”, comenta. Em seguida começam a tirar laudos pediátricos, neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos, neuropsicológicos, além dos relatórios do Jardim de Infância, com os quais inundam meu consultório.

Mais adiante fico sabendo que Olga é a mãe de Beatriz, e Ricardo, o companheiro de Olga. Olga é quem toma a palavra para dizer que Juan, o pai de Frederico, se separou de Beatriz quando Fred tinha 11 meses e só voltou a vê-lo depois de mais de 2 anos, no momento em que Beatriz lhe pediu dinheiro, em função da necessidade de internar Frederico. Diante de uma pergunta, me esclarecem que Beatriz e Juan nunca se casaram, pois ele tinha “mulher e três filhos”. Atualmente Juan vive com seus pais, mas sua primeira mulher “o visita” nos fins de semana e acabam de ter outro filho.

Mais tarde: Beatriz se casou com Jorge e foi viver com ele. Neste momento, “estão separados mas saem juntos”.

Antes de decidir a intervenção, solicito ter uma entrevista com Frederico para conhecê-lo.

Fred chega e entra em meu consultório como um vendaval, perguntando, “Teé cateita vo?” (por “Tenés calesita vos?”)³, e se joga contra a janela que dá para o balcão onde se vê um carrossel.

Ele é trazido por Ricardo, porque Beatriz está internada por uma crise de hipocalcemia, seqüela de uma operação de tiróides realizada há meses.

Ricardo vai embora sem que Frederico pareça registrá-lo. Fala o tempo todo

³ A tradução da pergunta seria : “Tu tens carrossel?”

⁴ “O que é isso?” em português.

em tom de pergunta. Repete muitas vezes, “Qué teto?” (por “Qué es esto?”)⁴, tomando tudo quanto encontra a seu redor, e, sem esperar que lhe respondam, já está tomando outro objeto. Pergunta por objetos conhecidos, como um livro ou um carro. Às vezes, quando tem um em sua mão, pergunta “Qué ta cugado?”, e, quando pergunto, como que pedindo esclarecimento, “¿Quem está jugando?”⁵, ele diz: “Peteíco”, por Frederico.

Encontro-me diante de uma criança que, durante 30 minutos, não pode deter nem seus movimentos, nem suas verbalizações de maneira espontânea, precisando de muita ajuda para armar um corte que lhe permita fazer ou falar com outro. Uma criança com uma disartria importante, que nos dificulta a comunicação; que se chama a si mesmo “Peteíco Tequí Tatía” (por “Frederico Ezequiel García”, seu nome e sobrenome).⁶ Uma criança de quatro anos que fica só, em um consultório, com uma pessoa estranha, no momento em que sua mãe está internada, sem mostrar sinais de angústia. Uma criança que não pode armar uma cena de brinquedo.

Peço ao avô que se comuniquem comigo para me passarem o telefone do neurologista que atende Fred. Que primeiro me comunicarei com ele e voltarei a ver a criança.

Cada um, a partir de seus próprios referenciais teóricos e clínicos, vai formulando certas antecipações que, quando não são corroboradas pelos fatos, produzem, ou melhor, deveriam produzir conflitos que nos levassem a reelaborar os dados e a construir novas hipóteses.

Eu tinha atendido várias crianças e adolescentes com diagnóstico de epilepsia, mas todos eles apresentavam dificuldades na aprendizagem em diferentes níveis, um certo grau de deficiência mental, alguns deles, alguns outros dificuldades específicas com relação à linguagem ou à motricidade, diversos graus de inibição ou dificuldades para construir vínculos com pares ou docentes... Mas com Frederico me dou conta de que o que eu sei por meio de outros pacientes não me serve, e o que dizem os manuais de neurologia infantil não me esclarece muito.

Consultar o neurologista antes de voltar a ver a criança se torna, então, uma intervenção necessária para esclarecer o diagnóstico. Esclarecer o diagnóstico neurológico? Para quê? Por que “enganchar-se” com o orgânico? Não ficou claro que do que se trata ali é da ordem da subjetividade?

Entretanto, a pergunta pela estrutura biológica não pode ser eludida. E aqui quero que escutem diretamente o que diz Elsa Coriat, em seu artigo *Projeto de Neurologia para psicanalistas* (que, apesar de estar dirigido a psicanalistas em particular,

⁵ “Quem está brincando?” em português.

⁶ Tanto os nomes como os sobrenomes foram substituídos por outros, mas conservando as substituições fonológicas que a criança realizava.

afeta a todos os que trabalham com crianças com problemas no desenvolvimento em geral): “Parece-me legítimo, no contexto das articulações lacanianas, dizer que não apenas a significação, senão que inclusive o próprio sujeito surge como produto da (...) combinação da vida - vida palpitante no real da libra de carne - com o átomo zero do signo - átomo transmitido ao infans no encontro com o Outro.”(Coriat,1997,p.263)

Conhecer então os efeitos da afecção orgânica no corpo dessa criança nos falará também sobre os obstáculos com os quais o significante se depara para se instalar em um corpo. Não espero de maneira alguma que o neurologista, a neurologia ou as ressonâncias magnéticas me dêem uma explicação causal dos problemas de Frederico, muito menos que a partir dali seja selado seu destino. Mas, para que nada disso ocorra, não é absolutamente necessário conhecer algo sobre a “vida”, sobre o real do corpo dessa criança, de qualquer criança, de todas as crianças com que trabalhamos? Elsa Coriat responde que essa é “uma necessidade tanto ética como prática”.

A avó me chama e me diz que, se eu quiser, eles me darão o telefone do último especialista que viu a criança. Surpresa! São tantos os neurologistas que viram Fred que, na realidade, ele não tem nenhum. Todos foram consultados no máximo duas vezes: uma primeira entrevista, em que o profissional solicita exames e depois uma segunda, para ler os resultados e indicar medicação: “Nenhum dá certo, as convulsões continuam como sempre, ontem teve três em uma hora” .

Solicito uma nova entrevista à qual vêm novamente os três adultos: Beatriz, Olga e Ricardo. Ninguém sabe nada do diagnóstico médico, embora esteja escrito em todos os laudos; ninguém sabe nada sobre o que é uma convulsão; ninguém sabe porque ocorrem a ele; não têm nem idéia do que se deve fazer para ajudar Fred quando convulsiona nem tampouco sabem o que é que lhe acontece nesse momento, mas acreditam que pode se asfíxiar e morrer.

Solicito, com caráter de condição para continuar com o trabalho de colocação escolar, que realizem uma consulta com algum neurologista. Mais outra? Sim, mais outra, mas para eles, não será necessário que Frederico assista. Armamos juntos, os quatro, uma lista de perguntas para serem formuladas ao profissional que forem consultar. Além disso, peço-lhes que solicitem um atestado que indique que, do ponto de vista orgânico, Fred estaria em condições de assistir ao Jardim e que ali assinale se tem alguma limitação.

Não querem ir a nenhum dos neurologistas que já conhecem, porque “são todos iguais e a única coisa que fazem a meu filho é mal”. Pedem que os ajude a localizar outro médico.

Fazem a consulta. Obtêm as respostas às perguntas que havíamos formulado e um atestado que diz que Fred pode assistir ao Jardim e realizar todas as atividades que ali se desenvolvem. O profissional solicita um exame complementar, que depois permitirá fazer um ajuste na medicação. Durante os nove meses seguintes, Fred teve uma

única convulsão, estando internado em terapia intensiva por causa de um vírus (Guillain Barré), que lhe afetou gravemente a função motora, comprometendo sua respiração: sua recuperação foi absoluta e assombrosa para todos.

A família teve com o neurologista essa única entrevista, já que depois começaram a fazer controles, de maneira regular, com um profissional de seu convênio médico.

O que foi que possibilitou a mudança? A medicação? Rubén Dimarco diz : “Se a medicação que administramos (como, quando, onde)... não opera no ponto preciso do cifrado no real, não estaremos, essencialmente, sufocando-rechacando o sujeito? Se opera precisamente ali, não é interpretação?”(Dimarco, 1990, p.37)

Em outro artigo seu, Elsa Coriat afirma que as conceituações do profissional podem produzir o efeito de ratificar que a causa, “... corre exclusivamente por conta do fantasma dos pais”, dando como resultado que, no ato clínico, o profissional “não seja capaz de discriminar até onde e por onde é assim, ou até onde os pais desorientados exageraram seus cuidados ou seus castigos, ou seu deixar fazer - à criança ou aos profissionais - impotentes, acidentados eles mesmos pela alteração em sua descendência”.(Coriat, 1997b)

A ESCOLA

A intervenção na escola é um momento absolutamente ineludível, tanto do processo diagnóstico como do tratamento. Um diagnóstico ou um tratamento psicopedagógico deve necessariamente incluir a instituição escolar enquanto sustentada e sustentando determinada ideologia, determinados valores; deve incluir a instituição escolar enquanto sustentada e sustentando uma determinada conceituação sobre os objetos de conhecimento; um diagnóstico ou um tratamento psicopedagógico que esteja só centrado na criança e deixe de lado o âmbito particular em que suas dificuldades se manifestam pode conduzir-nos à formulação de hipóteses falsas ou incompletas, a partir das quais toda intervenção resultará, pelo menos, falha.

Por que atribuo capital importância ao trabalho que os psicopedagogos devem realizar junto à escola, junto ao docente?

Porque a intervenção pedagógica possui efeitos na constituição da subjetividade. O processo de ensino/aprendizagem que se dá no interior da aula produz efeitos que excedem, e em muito, a aquisição da escrita ou da numeração. A função da escola não consiste apenas na transmissão e tratamento do conhecimento socialmente elaborado, mas também na construção da possibilidade do laço social: a instituição escolar, a partir de seus próprios objetivos de caráter pedagógico, e sem afastar-se deles, desempenha um papel na estruturação de um sujeito. Quanto mais comprometida seja a situação da criança, mais importante se torna a escolha de uma escola, mais importante se torna sustentar a permanência da criança nela: essa é uma problemática à qual os

psicopedagogos são constantemente convocados e à qual nem sempre é outorgado o lugar que merece.

A intervenção na escola, com a equipe de supervisão e orientação escolar, com a docente responsável pelo grau ou pela sala, com a professora integradora pode assumir formas absolutamente diferentes, segundo as necessidades e possibilidades de cada um deles.

A professora de Ayelén me informa que este ano terá que repassar os números desde o 1 e as letras desde o A, “porque se esqueceu de tudo”, mas me tranquiliza, dizendo-me que “todo o grupo está do mesmo jeito”. Em que lugar fica essa menina quando, a partir do tratamento, a complexidade e a provisoriedade são pensadas como inerentes a todo processo de aprendizagem, e na escola se propõe um modelo linear e cumulativo, em que os objetos de conhecimento são apresentados a partir de elementos supostamente simples? É absolutamente necessário que o psicopedagogo conheça e trabalhe questões como essas com as instituições, de modo a não submeter nossos pacientes a incoerências epistemológicas que os prejudicariam.

Mesmo no caso de que sustentássemos que uma criança pode aprender e construir o conhecimento à margem de uma determinada proposta pedagógica, trabalhar com a escola sobre seu projeto passa a ser uma decisão sustentada em uma ética. Graciela Frigerio (1995, p. 25) diz que a instituição escolar se encontra como que fragilizada, em situação de cansaço, de esgotamento, de estresse, de superexigência, de demanda. Então... deve-se cuidá-la, e ali devem estar os psicopedagogos, para se oferecerem a *trabalhar juntos, em equipe* com a instituição escolar.

Os pais de Jimena consultam porque a menina está “a ponto de repetir o 4º ano”. Jimena acaba de completar 11 anos e tem uma paralisia cerebral, com uma hemiparesia espástica, seqüela de um trauma físico ocorrido no momento do parto. O diagnóstico revela que Jimena apresenta um déficit mediano em seu desenvolvimento intelectual, mas suas dificuldades motoras são importantes e se põem em evidência em sua pasta. Acrescentava-se à dificuldade motora uma inibição, que provocava “outra paralisia”, que se encadeava com a de origem orgânica e que a deixava sem resposta frente às demandas escolares. Nas áreas da leitura e da escrita, seu desempenho era mais ou menos aceitável, mas na área da matemática fracassava, não tanto porque não dispusesse das estruturas cognitivas que lhe permitissem resolver as situações, mas pela incidência de sua dificuldade na organização do espaço gráfico.

Jimena era capaz de compreender uma situação aritmética, mas na hora de representá-la graficamente com os algoritmos convencionais, fracassava. O resultado era uma espantosa mistura de cifras e signos que não fazia mais que confundi-la. Seu déficit intelectual, embora não muito acentuado, não lhe permitia realizar as regulações, correções e ajustes que lhe teriam permitido chegar ao êxito na tarefa.

O trabalho com os profissionais docentes da escola que Jimena freqüentava foi

crucial em seu desenvolvimento dentro da instituição. Tratava-se de uma escola estatal, situada na margem de um bairro medianamente pobre do subúrbio de Buenos Aires. Em primeiro lugar, a informação de que Jimena era uma menina com um nível intelectual apenas levemente baixo acalmou ansiedades e aquietou as agitadas águas entre as quais a menina devia mover-se, nesses dias. Em segundo lugar, comecei a trabalhar sistematicamente com a docente e a assistente educacional da escola, a fim de que pudessem discriminar, no fracasso de Jimena frente a uma tarefa, aquilo que ela tinha conseguido realizar. Assim, começaram a aparecer nos cadernos correções, tais como: “muito bem pensado, revisar a conta”. Dali a pouco puderam receber algumas sugestões, como permitir-lhe usar cadernos grandes com espiral na parte superior (tipo bloco), em lugar de pastas, ou não exigir dela que escrevesse com caneta tinteiro, ou deixá-la pegar círculos de papel, em vez de ter de fazê-los com o compasso. É certo que não se tratava de “idéias maravilhosas” que surpreendessem por serem criativas ou inovadoras, entretanto, até esse momento, tanto a escola como a família tinham pensado que a integração escolar passava por pedir e dar a Jimena o mesmo que a qualquer outra criança, sem poder pensar que a integração, em termos de aprendizagem, ou seja, além do “compartilhar” um espaço físico com pares, implica que tanto a instituição como cada um de seus componentes tenham a suficiente plasticidade para tolerar a diferença, pedindo e dando a cada um dentro de suas possibilidades e necessidades.

A partir desse trabalho, tanto a escola como a família puderam começar a propor caminhos alternativos às dificuldades motoras de Jimena: começaram a facilitar a Jimena estratégias em relação a suas dificuldades específicas. Assim, por exemplo, o pai lhe fabrica uma planilha transparente, com “janelinhas”, para que ela pudesse fazer as contas “direito” e não se confundisse ao operar. Jimena introduzia estas questões na sessão e me alentava em seu uso.

OS CONTEÚDOS ESCOLARES

Em que ponto considero que os conteúdos escolares chegam a constituir um obstáculo em nossa prática profissional? É quando ficam absolutamente excluídos do diagnóstico e do tratamento, às vezes como efeito de um desconhecimento por parte do psicopedagogo, que se apresenta sob duas formas: desconhecimento da natureza e da lógica próprias do objeto de conhecimento em questão ou desconhecimento das hipóteses que as crianças constroem ao longo de seu desenvolvimento -fundamentalmente no que concerne à língua escrita e à matemática. Outras vezes, a exclusão dos conteúdos escolares se produz como efeito de uma posição sustentada mais em uma negação do que em um enunciado positivo, isto é: “Eu não faço reeducação”. Como se o reeducativo se definisse pelo nome das atividades que se levam a cabo no âmbito do

tratamento e não pela relação do psicopedagogo com um marco teórico e conceptual que o posiciona de determinada maneira frente ao conhecimento e frente ao outro.

Pode um psicopedagogo concluir seu diagnóstico e não saber que dificuldades específicas a língua escrita apresenta a essa criança? Pode um psicopedagogo concluir seu diagnóstico e não ter idéia sobre quais são as estratégias e procedimentos com as quais essa criança pode resolver uma situação problemática?

E por que um psicopedagogo deve saber sobre os conteúdos? Obviamente que não se trata de produzir uma versão melhorada da proposta didática da instituição freqüentada pela criança senão, em princípio, de não chegar a conclusões apressadas, equivocadas, que nos levem a intervenções falhas.

Santiago, com 6 anos, pode resolver algoritmos apresentados de maneira convencional, pode resolver problemas mentalmente, mas não pode dizer que conta realizou para chegar ao resultado. Trata-se de uma dificuldade específica ou de um momento na construção do conhecimento?

A Natalia, de 6 anos, sua psicopedagoga⁷ lhe pede que leia o 10 e começa a dizer que “o zero não é nada, mas é como um 1” ou que “o 0 é um 1 de verdade”, ao mesmo tempo que escreve o 0 e sobre ele escreve o número 1. Trata-se de algo da ordem de sua subjetividade que se expressa sob essa forma confusa? Essa superposição remete a algo que não pode ficar vazio? Obviamente, é impossível responder a essa pergunta desconhecendo a história da menina, mas também é impossível respondê-la se se desconhece quais são as hipóteses que as crianças constroem para explicar o caráter posicional de nosso sistema decimal e o papel que o zero desempenha neste assunto.

Rosario tem 8 anos, está no segundo ano e tem enormes dificuldades na área da matemática. Seu brinquedo preferido é “o negócio” e se empenha em fazer contas para saber quanto tenho que lhe pagar pelo que comprei ou quanto de troco tem que me dar. Faz alguma diferença que os preços sejam todos números compreendidos entre o 1 e o 10 ou que sejam todos múltiplos de 10 ou todos múltiplos de 5? Qual dessas opções poderia facilitar-lhe a construção de certas regularidades que lhe permitissem armar estratégias para resolver as operações que a escola lhe propõe?

A professora de Gastón diz que não pode avançar com as propostas da área da escrita, porque uma criança que fala “tão mal” como ele não poderá nunca escrever corretamente. Se não conhecermos profundamente as relações entre a língua oral e a língua escrita, será muito difícil trabalhar junto a essa docente para que possa oferecer a Gastón uma proposta adequada na área da língua.

Se não sabemos que há diferentes tipos de texto e, por conseguinte, diferentes modos de aproximação a cada um deles; diferentes modos de ler segundo o texto que

⁷ Agradeço à psicopedagoga Maria Fernanda Paz por me autorizar a apresentar este material de sua paciente.

se trate e o objetivo que a leitura tenha em cada caso, como podemos dizer se uma criança tem dificuldades na leitura?

Quando uma docente nos diz que Luciana, do 4º ano, “não sabe ler”, e o justifica explicando que “sua leitura é silabeante... Não respeita os signos de pontuação... Sua entonação não é adequada...”, como iremos responder-lhe, se não tivermos trabalhado nós mesmos as diferenças entre pensar a leitura como um processo de decodificação ou pensá-la como um processo de atribuição de significados?

Como terão notado, a lista de perguntas pode ser infinita, embora nunca infrutífera. O que eu gostaria de pontuar é que, seja que ajudemos uma criança a fazer sua tarefa escolar, seja que brinquemos de boliche ou de vendedora ou de corrida de automóveis, em todo momento se tornarão presentes situações que terão a ver com a leitura, a escrita ou a numeração, porque isso ocorre assim, com todos, durante toda a vida, e que, chegado o momento, temos a obrigação de saber como intervir de modo a favorecer na criança a construção de hipóteses sobre os objetos de conhecimento de cuja transmissão a escola se encarrega.

A INTERDISCIPLINA

Em todos os recortes que mostrei, vocês terão podido ler que as intervenções têm a ver com uma maneira de entender a interdisciplina em nossa prática e com uma ética que assinala em que pontos se deve parar e escutar o que ali se enuncia: maneira de entender a interdisciplina como ligada a uma ética.

Tomando como referência as teorizações de A. Jerusalinsky (1997) sobre a interdisciplinaridade, poderíamos dizer que não podemos, de maneira alguma, supor um ponto zero em todos os outros âmbitos do saber que não são o nosso: a interdisciplina se torna imprescindível quando há muito caminho andado nos diferentes campos teóricos e clínicos. Outros campos, outros profissionais, que nos ensinam dizeres e saberes diferentes dos nossos. É obvio, então, que quando falo de interdisciplinaridade não falo de saber tudo, não falo de reformulações elaboradas à maneira de uma síntese, mas de uma posição frente à clínica, que nos obriga a reformular nossa técnica (e nossa teoria), à luz do que o paciente produz. Que se escute bem: reformular nossa técnica, reformular nossa teoria não é alargá-la para ser mais abrangente (mais pacientes ou mais problemas ou mais respostas), reformular nossa teoria e nossa técnica não implica de nenhuma maneira nos afastarmos perigosamente dos limites de nossa disciplina. Se em algum ponto a intervenção de indicar à família de Fred a consulta ao neurologista teve semelhantes efeitos, foi porque não se propôs “como um trâmite”, nem como uma indicação de quem sabe o que se deve fazer, senão que surgiu como necessidade, diante de uma lacuna no conhecimento que faço jogar como pergunta dirigida a outro.

É o ponto de ignorância (Jerusalinsky,1997), o que nos convoca à investiga-

ção; “para que haja interdisciplina, os intercâmbios devem ocorrer durante a construção conjunta do conhecimento”(Castorina,1989,p.217); que a psicopedagogia “se reclame de um trabalho interdisciplinar” - como assinala A. Castorina (idem) - não implica de nenhuma maneira a busca de uma integração totalizadora. Tampouco é válida a “pendulação pacífica” (Jerusalinsky,1997), entre os discursos das diferentes disciplinas, isso não faz mais do que nos lançar no caminho da contradição mais questionável do ponto de vista epistemológico.

Diversas intervenções no tratamento haviam permitido a Nerina, uma menina de 8 anos com Síndrome de Down, sair de sua posição de negativismo extremo, o que a fazia rechaçar mesmo aquilo que acabava de solicitar⁸. Entretanto, a escrita se apresentava como o último bastião em que se entrincheirava com todas as suas energias. Nada em seu nível cognitivo, nada de visual, nada de psicomotor, nada da ordem da linguagem, nada nos aspectos figurativos do pensamento me explicava porque as benditas hipóteses não se construíam, apesar de meus esforços. Sua produção não passava de pseudolettras ou de alguma letra solta e mais nada.

Neri era, além disso, uma menina que ficava encantada com o brincar, que construía um jogo simbólico rico, que tinha uma boa relação com pares e adultos e, como se isso fosse pouco, assistia a uma escola muito boa, com um projeto pedagógico muito interessante.

Ponto de ignorância, de impotência que me faz começar a trabalhar sobre o caso de Neri em interconsulta permanente com um psicanalista com quem a mãe se nega absolutamente a ter entrevistas. Por meio de uma estratégia, conseguimos que ela mantivesse com o psicanalista algumas entrevistas, é claro que não muitas. Nessas entrevistas, o tema é o olhar: Neri no lugar de não poder deixar de ser olhada.

No tratamento psicopedagógico, Nerina começa a produzir escrita, fazendo com que eu vende os olhos com um pano e, no ponto culminante desse período, me atava as mãos, me punha a venda, me tirava do consultório e me deixava fechada e às escuras em outro ambiente. Neri foi abandonando essas práticas um tanto incômodas para mim e, agora sim - enfim! - a ansiada hipótese silábica faz sua triunfal aparição.

Poderia o psicanalista dar uma explicação acabada do que aconteceu? Eu mesma poderia fazê-lo, a partir da psicopedagogia? Poderia uma intervenção sem a outra ter produzido o mesmo efeito? Teria dado no mesmo, para o psicanalista, receber a mãe sem todo o trabalho prévio que mantivemos durante muito tempo? Eu teria podido suportar não ver, não escutar e não me mover, sem o constante trabalho de interconsulta que mantivemos durante esse tempo?

⁸ Trata-se de um tratamento levado a cabo no Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires. O psicanalista responsável é Fernando Maciel, e a terapeuta da linguagem, Noemí Giuliani.

O trabalho interdisciplinar implica em si mesmo um questionamento do próprio corpo teórico-clínico que guia a intervenção no transcurso de um tratamento. Nenhum corpo teórico pode explicar tudo, pois todos e cada um deles obedece a uma arbitrariedade de fragmentação que se introduz na vida humana (Jerusalinsky, 1997).

Não tentei nem tentarei agora articular a intervenção psicanalítica com a psicopedagógica. Resta aí um lugar vazio, ignorância da qual a criança se alimenta. É nesse lugar vazio que a criança articula o que nós não sabemos articular. Como me terão escutado mais de uma vez (Filidoro, 1993)), não é que não devamos nos fazer a pergunta senão que jamais devemos respondê-la.

Mas a história não termina aqui: quando Neri começou a se interessar realmente pelas letras, por escrever, por ler, quando começou a perguntar, a aceitar minhas sugestões, a recriar minhas propostas, é só nesse momento que posso fazer uma nova pergunta: Entende o que estou lhe dizendo? Essa menina, que fala tão bem, que arma frases e relatos completos, que utiliza artigos e preposições, que emprega os gêneros e os números de maneira adequada, que faz diferenciações quanto aos tempos verbais, me entende quando lhe falo? Não haverá na linguagem alguma dificuldade específica, que até agora me tinha passado despercebida?

É só quando deixa de dizer, a tudo, “não quero”, que começo a intuir que muitas vezes não se trata de não querer, mas de que há algumas coisas que não pode. Como as intuições podem ser muito maravilhosas mas também costumam ser vagas e imprecisas, peço para a mãe que realize uma consulta com uma fonoaudióloga, da qual resultou que Neri apresentava um transtorno específico do tipo das disfasias.

Neri começou um tratamento da linguagem, e, em seu processo de construção da escrita, produz-se novamente um avanço significativo.

PARA FINALIZAR

A idéia dessa tentativa de conceituar algumas questões que concernem à nossa clínica tem a ver fundamentalmente com meu desejo de que aqueles que, como psicopedagogos, se dedicam à tarefa de atender crianças com problemas de aprendizagem, não esqueçam que a construção do conhecimento próprio de nossa disciplina é nosso dever e nosso direito, mas que ao mesmo tempo se transforma em uma tarefa impossível, se não contarmos com o que até hoje outros produziram, tanto no interior de nossa disciplina⁹ como nos diferentes campos de conhecimento com os quais nossa prática se relaciona.

⁹ Faz-se necessário reconhecer explicitamente o papel desempenhado pelo Prof. Jorge Visca no início de minha formação, há mais de 20 anos. Em tempos mais recentes, E. Levy tem sido para nós um referencial ineludível.

Talvez tenha sido excessivamente radical em algumas de minhas afirmações, mas se isso provocar em algum leitor alguma pergunta, bemvinda seja, e, se isso provocar entre alguns deles uma discussão, melhor ainda, pois, como diz A. Castorina “... do ponto de vista epistemológico, todo conhecimento se produz contra outro conhecimento, em uma esforçada conquista contra aquilo que já se acreditava saber, pela crítica sistemática das próprias convicções e com um tratamento sistemático das idéias...” (Castorina, 1989, p.231).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORINA, Antonio. Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogia. In: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
- CORIAT, Elsa. *A Psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1997.
- _____. *Causas y azares*. Artigo inédito apresentado no Encontro Lacanamericano em Salvador, Brasil, agosto de 1997.
- DIMARCO, Rubén. Presentación Institucional – Fundación CISAM. In: *Fundamentos de la práctica en hospital de día*. Jornadas Interinstitucionales de Hospital de Día. Buenos Aires, del Azul, 1990.
- FILIDORO, Norma. Los psicopedagogos o de la imposibilidad de ser siendo mitad y mitad. *Aprendizaje, hoy*. Buenos Aires, n.26, ano XIII, 1993.
- FRIGERO, Graciela: Elementos para pensar coyunturas y estructuras. *Educación General Básica. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1995.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Material apresentado em um Seminário sobre *Interdisciplinaridade*, ditado na Universidade de São Paulo, Brasil, julho de 1997. (inédito)

A QUESTÃO DA PSICOPEDAGOGIA NUMA PERSPECTIVA TOPOLÓGICA

Articulação com outros campos de conhecimento
e as implicações na prática¹

Jacy Soares*

RESUMO

O texto trata da articulação entre diferentes campos de conhecimento, particularmente da psicopedagogia com a pedagogia, a psicologia e a psicanálise. Ao retomar a questão, numa perspectiva topológica, com o auxílio da “bande de Moebius”, a autora expõe fragmentos de um caso clínico, na tentativa de mostrar que o critério meramente epistemológico é insuficiente para situar o limite entre um tipo de prática e outro, defendendo o ponto de vista de que esse limite é, sobretudo, ético.

PALAVRAS-CHAVE: *psicopedagogia e psicanálise; interdisciplinar transdisciplina; epistemologia; limite ético; topologia*

ABSTRACT

The present text deal with the articulation of different fields of knowledge: the relations between psychopedagogy and pedagogy, psychology and psychoanalysis. Approaching the issue with a topological perspective, that is with the aid of Moebius' band, the author reveals fragments of a clinical case and attempts to show that the epistemological criteria alone is insufficient to establish the limit between these types of practices. The author argues that this limit is essentially ethical.

KEYWORDS: *psychopedagogy and psychoanalysis; interdisciplinel transdiscipline; epistemology; ethical limit; topology*

¹ Apresentado, inicialmente, em sua primeira parte, no VIII Encontro de Psicopedagogos (São Paulo, 10 a 12 de julho/1998), sofreu alterações no título e em seu final, tendo sido acrescentado, ainda, o fragmento de caso clínico, a fim de adequar-se aos objetivos desta publicação.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (aposentada), Doutora em Educação e membro da Associação de Psicanálise da Bahia. Atualmente dedica-se à clínica psicopedagógica e psicanalítica.

Falar sobre a psicopedagogia, no que concerne à sua articulação com outros campos de conhecimento, implica um problema de topologia²: situar o lugar deste saber no âmbito do conhecimento contemporâneo. O que não é tão simples, pois, malgrado o esforço de alguns para defini-la não por aquilo que ela não é, mas pelo caminho de positividade através do qual vem tentando construir seu estatuto epistemológico e estabelecer os contornos de sua *práxis*, a psicopedagogia ainda luta por afirmar um lugar reconhecido como próprio.

Não creio que esteja no nome - pelo qual poderia, simplesmente, ser confundida com um saber de fronteira ou de interseção - a dificuldade maior para a apreensão do que é realmente específico desse saber em estruturação. Ao contrário, o nome já é, ele mesmo, a tradução desta dificuldade. Por que chamá-la de *psico-pedagogia* (há, ainda, quem escreva os dois termos separados), se não se trata de uma *psicologização* da pedagogia ou de uma *paidologização* do psicológico?

A bem da verdade, temos de admitir que, não raramente, encontram-se na própria psicopedagogia os motivos dos questionamentos que lhe são dirigidos por parte de ciosos representantes de outras áreas de conhecimento, pois a inconsistência de princípios e formas de atuação apresentados, em alguns casos, dificultam o reconhecimento da especificidade do objeto. Por outro lado, não é fácil recortar, com precisão, um objeto cuja complexidade tem origem na própria complexidade do campo.

Sabe-se que a especificidade de um saber vai-se constituindo no movimento através do qual, no curso de sua *práxis*, os humanos tentam dar conta do real. A história nos revela essas maravilhosas formas encontradas ao longo dos tempos: o mito e a religião, a filosofia, a ciência. E se, com o advento da modernidade, a ciência prolifera no campo cindido do real, onde a filosofia já não consegue responder a todas as questões com que se defrontam os homens, por não poder mais prevalecer aí a compreensão da realidade como una, é preciso entender que esta passagem não é linear. Há nesta dinâmica como que uma nostalgia da unidade, porque - quem duvida? - a unidade é muito mais confortável. Quem não prefere o calor do colo materno à indicação paterna de que os caminhos do mundo são múltiplos e que, então, é preciso escolher?

Da multiplicidade de caminhos tem de dar conta a ciência, constituindo-se, ela própria, no processo de reordenação do espaço fragmentado pelas transformações histórico-sociais, ocorridas no decorrer do século XIX. Talvez possamos situar como momento de ultrapassagem em que o empirismo torna-se dominante frente ao discurso filosófico, aquele no qual a Física se transforma no paradigma de ação e pensamento, determinante da estruturação de uma nova semântica, e ao qual os modos vigentes de conhecimento tiveram de se conformar.

² A topologia é uma geometria que permite tratar, matematicamente, questões de lugar, vizinhança, continuidade, fronteira e superfície, numa perspectiva qualitativa e não quantitativa.

A matematização do real é a ilusão de que, pelos critérios do método único, o que é, então, diverso pode ser apropriado e controlado. Já não se trata, portanto, de assegurar a unidade do real - pois está comprovado que isso é impossível - mas a universalização do conhecimento. Que todos falem, então, a mesma linguagem, na tentativa de obturar o discurso fragmentado, e que desse espaço cindido possa haver um controle, um disciplinamento. Entretanto, do que nos é dado observar na evolução dessa dinâmica, os mecanismos de disciplinamento não são suficientemente fortes para evitar que o tensionamento interno do espaço fragmentado provoque o aparecimento de novas brechas por onde a especialização se acentua, fazendo emergir novos domínios de saber com a conseqüente estruturação de novas disciplinas. É dessa maneira que podemos avaliar o surgimento da Teoria da Relatividade e da Física Quântica como expressões do progresso científico, determinantes de mudanças radicais na forma de organização do pensamento e da ação humanos.

Para progredir, a ciência viu-se obrigada a encontrar formas de suportar o fenômeno da especialização crescente. Atualmente, afetado pelo que se convencionou chamar de *crise pós-moderna*, com repercussão nos diversos planos da cultura, o pensamento científico se debate para adequar seus processos e seu discurso às exigências deste contemporâneo modo de ser do real. E, para tanto, precisa inventar mecanismos de funcionamento solidários com a diversidade. Já em Piaget encontramos que “uma colaboração interdisciplinar é possível sobre o terreno da epistemologia do sujeito humano em geral, e que essa epistemologia do pensamento natural reencontra os grandes problemas da epistemologia do conhecimento científico” (1970:623). Radicado na crença de que o ordenamento das ciências, no corpo do sistema, se faz pela via da *circularidade* e não da hierarquização linear, Piaget entende que “o terreno da epistemologia do sujeito humano em geral” está constituído na multidisciplinaridade, sendo possível estabelecer, entre as diversas formas de conceber esse sujeito, uma espécie de *colaboração*. O paradigma interacionista, construído a partir de uma nova relação sujeito-objeto, permite a Piaget transitar de um campo científico a outro, dentro do sistema em vigor, valendo-se do mecanismo da interdisciplinaridade. Entretanto, se “o terreno da epistemologia do sujeito humano em geral” se distende, no caminho do progresso aberto pelo interacionismo, é o mecanismo mesmo da interdisciplinaridade que se encarrega de produzir aí uma espécie de costura, reduzindo os efeitos do esgarçamento.

Tive a oportunidade de expor, em outra oportunidade, o meu ponto de vista sobre a interdisciplinaridade, na condição de mecanismo privilegiado da ciência, sob o modo da *especialização crescente*³. A meu ver, ele não constitui, por si só, fator de progresso ou retrocesso. A natureza do seu caráter instrumental e operatório depende

³ Cf. SOARES, Jacy . *O avesso da pedagogia*: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise. Tese de Doutorado/FACED - UFBA (1995) (No prelo).

do modo como vem servir à dinâmica através da qual, num dado momento histórico, os homens se confrontam com o real. Se um certo saber emerge no processo de constituição de um campo conceitual, e isso pode ser incorporado sem que o ordenamento interno sofra alterações estruturais, é que as diferentes áreas constitutivas desse campo encontraram formas de convivência capazes de assegurar a sua coesão. Neste caso, a interdisciplinaridade aparece a serviço das forças que se movem no sentido dessa coesão interna.

Sem dúvida, as formulações piagetianas enriquecem o quadro teórico-metodológico do campo onde o sujeito consciente, racional e livre afirma seu domínio. É sobretudo quando investigado, contemporaneamente, em sua condição de construtor de conhecimento, submetido à *práxis* pedagógica, que o sujeito encontra abrigo na concepção piagetiana. Ela vem servir, assim, tanto à psicologia quanto à pedagogia, provocando uma revolução nas teorias e nas práticas de aprendizagem. Impõe-se sob a forma do construtivismo e até eleva o *status* dos profissionais que o tomam como referencial.

Entretanto, pode ocorrer um momento em que, nessa dinâmica de organização do pensamento, os mecanismos de coesão interna não sejam suficientemente fortes para suportar o processo de esgarçamento de um campo conceitual, sob a influência da fragmentação crescente. Neste caso, por entre as brechas ali produzidas, saberes emergentes vão tomando forma, impondo sua presença incômoda, desestabilizando processos de ordenamento interno, redefinindo fronteiras paradigmáticas. É quando todas as tentativas de convivência solidária se tornam inócuas. Defendo o ponto de vista de que, sob tais condições, a interdisciplinaridade assume função de transdisciplinaridade. E gostaria de ilustrar este ponto de vista com o processo de surgimento da psicopedagogia, no campo multifacetado da ciência contemporânea.

Neste caso específico, algo irá provocar que a interdisciplinaridade tenha função de transdisciplinaridade, redefinindo-se o campo dentro do qual esse saber em estruturação revela ser diferente da psicologia e da pedagogia, apesar da afinidade mantida em relação às mesmas. E isso será, a meu ver, o fato - que aí se mostra - de que o sujeito que aprende/não aprende não é apenas sujeito epistêmico, portador de inteligência e de outras importantes prerrogativas do ser consciente, mas que ele é também sujeito do desejo. Eis onde o “terreno da epistemologia do sujeito humano em geral” dá provas de sua insuficiência, para explicar por que e como *um* sujeito aprende/não aprende; isto é, no ponto em que este terreno toca o campo do inconsciente, que é o campo da psicanálise.

Uma criança se torna capaz de aprender na dependência do modo como opera a dinâmica que a constitui sujeito⁴, isto é, sujeito, capaz de desejar. Trata-se de dois

⁴ A autora refere-se ao texto “Ciências do homem e psicanálise: a questão da interdisciplinaridade” publicado na Revista *Universidade e Psicanálise/UFBA*.(1998)

processos absolutamente interdependentes - o de aprendizagem e o de subjetivação. Inteligência e desejo intimamente entrelaçados. Construindo seu estatuto epistemológico na referência de um sujeito que, para aprender, precisa de inteligência e desejo, a psicopedagogia buscará na psicanálise os meios de que necessita para entender o que sustenta a dificuldade de aprendizagem, ou o fracasso escolar, do lado de quem não consegue aprender.

Resumindo o que foi exposto até aqui: quando a colaboração interdisciplinar, no que concerne à aprendizagem, mostra toda a sua fragilidade para sustentar, nas fímbrias dos espaços até então estabelecidos por áreas de conhecimento afins, um certo tipo de objeto de especificidade nova - e que aí se impõe - torna-se imperioso dar conta dessa presença tão real quanto evanescente. Isso implica ter de resolver problemas de topologia colocados pelo inconsciente. Se, em Freud, as questões de lugar não puderam ser solucionadas, em Lacan, elas encontram um modo próprio de resolver-se⁵. Concretamente, ele soluciona o complexo problema da *dupla inscrição* do significante, ou seja, de sua inscrição, simultaneamente, no pré-consciente e no inconsciente. Com o recurso topológico da *fita de Moebius*, que possui uma única borda, a face direita tendo continuidade no seu avesso, Lacan consegue mostrar a possibilidade de existência da cadeia significante inconsciente no avesso da cadeia consciente.



Fita de Moebius

Marc Darmon afirma que, na faixa de Moebius, “a unilateralidade da superfície explica que as formações do inconsciente se produzem no discurso consciente sem transpor nenhuma borda” (1994:31). Assim, sem transpor nenhuma borda, um objeto poderia inscrever-se, ao mesmo tempo, no lado direito de uma superfície, e no seu avesso, sendo, de cada vez, diferente de si mesmo.

Proponho tomar a perspectiva topológica inventada por Lacan, buscando apreender, como num “fenômeno de borda” (1962/3:107), essa presença que, ao escapar de inscrever-se na superfície habitada pela psicologia e pela pedagogia, para inscrever-se

⁵ Trata-se da topologia do *toro*, da *fita de Moebius* e do *cross-cap*, desenvolvida por Lacan no seminário inédito *A identificação* (1962) e resumida em *L'Étourdit* (1972).

no que seria, por um momento, seu avesso, ali mesmo reaparece, num movimento incessante, revelando o seu caráter de irreduzibilidade. No avesso estaria a psicanálise. Acompanhando o deslizamento do objeto, através da fita retorcida, seria possível situar o lugar da psicopedagogia no ponto mesmo onde o campo se retorce, dando a idéia de um limite. Pois exatamente aí onde o objeto revela toda a natureza inapreensível do seu modo de ser, nesse ponto - limite onde algo escapa à pedagogia e à psicologia, a psicopedagogia faria sua aparição, iluminada pela psicanálise. Nesse lugar, que não é fixo, ela buscaria adentrar o núcleo do *sintoma* que privilegia a via da aprendizagem para expressar-se, tendo de suportar não ser nem pedagógica - quando o falar prevaleceria sobre o escutar - nem psicológica - quando a interpretação, a partir de dados observáveis, também prevaleceria sobre a escuta. Se o desejo é o ponto onde a trajetória da aprendizagem pode esbarrar, impedindo que o ato de inteligir venha a produzir efeitos esperados, é nesta condição que o limite da intervenção psicopedagógica, em relação ao de outras áreas, terá de ser definido. Limite, portanto, que é, antes de tudo, ético.

Quando C. me foi encaminhado *para um trabalho psicopedagógico* , cursava a 3ª série, mas se encontrava sob observação, pois seu desempenho não correspondia aos mínimos curriculares exigidos por esse nível de escolaridade. Suas dificuldades se encontravam, notadamente, na leitura, com repercussão em outros aspectos. O diagnóstico pedagógico esclarecia: “lê escandindo as sílabas, com entonação monótona e sempre igual”, o que despertava o riso dos colegas e o provocava. Por isso, cada vez mais, negava-se a participar da atividade de leitura (o que aumentava suas dificuldades), alegando não gostar de ler. O diagnóstico referia, ainda “dispersão”, “dificuldade em perseverar e para concluir tarefas”, além de “lentidão”. Havia outro registro importante: C. demonstrava “excelente raciocínio lógico-matemático”.

A primeira entrevista com a mãe é bastante elucidativa em relação a muitos pontos que iriam subsidiar o tratamento, posteriormente: 1) essa mãe, de nível intelectual elevado, e extremamente referenciada pela razão, estava ansiosa por saber se C. tinha “alguma anormalidade”, pois fora notando que, à medida em que ele ia crescendo, ia-se tornando “diferente”, diferente, inclusive, do irmão, que é um ano mais velho e “normal”; 2) ela reconhecia ser muito exigente, não admitindo que as tarefas, tanto em casa quanto na escola, não fossem totalmente cumpridas; 3) a mãe de C. informava, ainda, que este filho não fora planejado como o primeiro, não viera “no tempo certo”, embora ela e o marido o tivessem assumido, logo que se confirmara a gravidez; 4) a respeito do marido, a mãe de C. acentuava seu temperamento “tranquilo”, a tal ponto que ela se via obrigada a assumir tudo, tentando suprir sua “omissão”.

A entrevista com o pai - não referenciado pela razão como a esposa, embora, como esta, também fosse portador de nível superior - mostra, claramente, em que consistia a sua *tranquilidade* . Ele dizia reconhecer as “dificuldades” do filho (também as tivera), mas acreditava que, com o tempo, iria superá-las e ser “bem sucedido”.

Concordava que C. era mesmo “diferente” do filho mais velho, gostava de Matemática e Desenho, que não era o forte do outro. E ressaltava suas divergências em relação à “concepção de educação” defendida pela mulher, admitindo até que, pelo tipo de trabalho exigido pela sua profissão, deixava com ela a tarefa de orientar os filhos.

Conheci C., ao mesmo tempo que ao seu irmão H., pois ambos me foram trazidos no dia marcado para o primeiro contato. Os dois entraram juntos e, inicialmente, não me pareceram muito visíveis as *diferenças* entre os dois. Pouco a pouco, porém, elas foram-se mostrando: C. era mais magro, de estatura menor, mais agitado, embora mais tímido, pois era o irmão quem fazia as perguntas e tomava iniciativas. C. mexia-se em torno dele, como se fosse sua *sombra*.

Na segunda sessão marcada, C. compareceu, mais uma vez, acompanhado pelo irmão (ou seria o contrário?), mas não permiti que H. entrasse. Sucederam-se outras sessões nas quais me punha a *olhar* e a *escutar* C. em sua atividade de exploração do espaço e dos objetos ao seu redor. Não lhe fiz, naquele momento (e nem posteriormente), qualquer demanda de natureza pedagógica, pois não me pareceu que devesse comprovar se o diagnóstico da escola estaria correto ou não. Movida pela certeza de que uma criança se torna capaz de aprender na dependência do modo como opera a dinâmica que a constitui sujeito, interessava-me saber quem era aquele muito simpático ser em estruturação e por que, nesse processo, ele se encontrava enganchado em algo que não lhe permitia avançar *normalmente*, isto é, sem tropeços, no processo de aprendizagem.

Colocar-me nesse limiar onde a escola esgotara seus próprios recursos, pedindo ajuda especializada para que essa dimensão subjetiva, na estruturação de C., pudesse ser considerada, parecia-me ser o papel a mim atribuído, tendo em vista a demanda formulada, e atendida, no momento do contrato junto à família. Que meu pequeno paciente encontrasse um modo de *falar* de suas dificuldades de aprendizagem, pondo-me eu na condição de poder fazer essa *escuta* específica, foi assumido como a tarefa a ser desempenhada por mim, como psicopedagoga.

Decidi introduzir fragmentos deste caso por considerá-lo privilegiado, não só para mostrar a fronteira entre a pedagogia, a psicopedagogia e a psicanálise, como também para marcar a diferença entre uma intervenção psicopedagógica centrada na reorientação de estudos, de métodos e técnica - o que é, em muitos casos, nos limites de uma pedagogia - e uma intervenção psicopedagógica conduzida sob inspiração da psicanálise, mas que respeita também o ponto em que com esta faz limite. Conduzi o trabalho nessa linha.

É desnecessário dizer que esta forma de conduzir o tratamento impacientava a mãe de C., ansiosa por resultados, não tanto na aprendizagem, pois, a partir de determinado momento, a escola começou a me dar um retorno sobre a melhora gradativa, ainda que *lenta*, do desempenho de C, os quais lhe pareciam insignificantes. Essa mãe que idealizara seu segundo filho à imagem e semelhança do primeiro, autêntico objeto

de seu gozo materno, cobrava, sistematicamente, uma prova de sua *normalidade*. Foram feitas algumas sessões com ela, e também com o marido, o que realmente contribuiu para torná-los mais confiantes e, mais tarde, até cúmplices do tratamento.

Um fato ocorrido, alguns meses após o início do trabalho, serve para evidenciar o momento em que a relação transferencial, tendo avançado, permitiu a C. aproximar-se do núcleo de suas dificuldades. Um dia em que, mais uma vez, fez-se acompanhar pelo irmão, já que depois da sessão a mãe levaria ambos ao dentista, C. insistiu para que H. entrasse com ele. A insistência foi tamanha que resolvi descobrir o que, de fato, estaria mobilizando-o tanto. Logo depois de entrar, ele propôs ao irmão que desenhassem, ocupando-se com esta atividade por um certo tempo. E não demorou muito para que eu ficasse sabendo o motivo de seu desejo, ou seja, ouvir minha opinião a respeito de seus desenhos, comparados aos do irmão. Muito espertamente, ele me apresentou os desenhos de H. como sendo “mais bonitos”, mostrando-me eu bastante interessada no material produzido por ambos. E conclui: “São muito *diferentes*”... Bem devagar, fui destacando os traços, o uso das cores, os detalhes. “Você desenha de modo bem diferente do de seu irmão...” - disse-lhe, afastando toda conotação avaliativa de bonito/feio que ele insistia em acentuar. Mas não me esqueci de ressaltar: “Você me parece ter muito jeito para o desenho... Vou deixá-los expostos aqui na sala”.

A partir de então, mesmo não tendo por objetivo fazer avaliações pedagógicas, foi cada vez mais fácil constatar as dificuldades de C., no concernente à leitura, pois ele passou a interessar-se pelos livros de histórias disponíveis na sala, inclusive de poesias, aquiescendo em ler, quando lhe pedia. Interrogava-me ao ouvi-lo: Por que C. *lia* daquele modo, que não era o modo considerado *correto* de se ler? Por que lia com aquela entonação de voz, como se fora a repetição, a reprodução mecânica de outra voz, uma voz sem emoção nem ritmo, impessoal, como se através dele, como num espelho, outra voz falasse? Por que, ao ler, ele parecia não falar *com sua própria voz*, aquela que usava para outras situações?

Já tive oportunidade de relatar este caso com outros objetivos mais voltados para a interpretação analítica, o que não se aplica no momento. Por isso, deixo de explorar outros pontos importantes do tratamento para me ater ao objetivo explícito de ilustrar como a psicopedagogia pode situar seu campo de atuação, na articulação com outros campos de saber. Na observância de um limite que é, fundamentalmente, ético.

Mas voltemos, ainda, a C. Certo dia, ele se mostrou muito interessado por um quebra-cabeça que outra criança começara a armar, sem concluir, abandonando as peças espalhadas pelo chão. Perguntei-lhe se gostava de quebra-cabeça, respondendo ele: “É muito difícil”. Insisti: “Não gostaria de tentar”? Depois de alguma vacilação, concordou, enfim, em começar a armar. Quando seu tempo acabou, ele quis continuar, informando-lhe eu que poderia fazê-lo na sessão seguinte. E, assim, sessão após ses-

são, ele foi colocando as peças, dizendo sempre que não conseguiria. Às vezes, incentivava-o: “Você pode tentar...”

Durante esse meio tempo, a mãe precisou viajar e C. passou a ser trazido pelo pai a quem fez questão de mostrar o quebra-cabeça que estava armando. Este o incentivou bastante, numa evidente demonstração de que o apelo à função paterna, ali, encontrara eco. Já a sós comigo, nesta mesma sessão, meu pequeno paciente me disse que descobrira uma coisa: “O quebra-cabeça é como um texto e as peças são as letras...” Perguntei-lhe o que estava, então, escrevendo e ele respondeu: “...que se eu tentar, eu consigo”. Na sessão seguinte, ele pediu para escrever um texto cujo título - *A corrida do século* - antecipou, no alto do papel, previamente, ilustrado com desenhos de carros de Fórmula Um. Tratava-se, segundo ele, de uma corrida de Ayrton Senna, que o piloto iria ganhar. Mas não conseguiu iniciar o texto, dizendo que o esquecera. Perguntei-lhe, então, se ele também estaria fazendo uma corrida, respondendo-me que não, pois não queria morrer (por isso tinha que ser lento?). Lembrei-lhe que nem todos os pilotos morrem em corridas e ele próprio citou Rubinho Barrichelo, que estava vivo. E decidi um texto sobre uma corrida ganha por Rubinho.

Na seqüência do tratamento, C. conseguiu ler alguns textos que *ele próprio escreveu*. Não mais com as peças de um quebra-cabeça “muito difícil”, mas com as letras escolhidas por ele dando conta de seu desejo. A dificuldade para ler *corretamente*, dentro do padrão exigido pela escola, foi superada por C., com efeitos positivos em outras áreas, cabendo, então, perguntar se aquela *manifestação sintomática* - incapacidade na leitura - não teria sido a forma que tornou possível a C. dizer da sua busca por um lugar onde pudesse ter voz própria. Por lhe oferecer um lugar de *escuta*, a psicopedagogia pudera fazer com que essa voz emergisse.

O tratamento suspendeu-se ali, diante dos efeitos positivos observados na aprendizagem. Ir além do que a demanda por um trabalho psicopedagógico pudera produzir seria ultrapassar um limite ético que à psicopedagogia cabia respeitar. Intervir nas causas determinantes da manifestação sintomática, com o objetivo talvez de reduzir efeitos de novas manifestações, ainda no âmbito da aprendizagem, ou em outras esferas, não seria indicação de um desdobramento inútil. Mas, certamente, os termos do contrato não seriam os mesmos, porque a demanda seria outra e em outro registro se inscreveria, o da psicanálise.

Enfim, se a conduta do psicopedagogo estiver referenciada pela ética, definida na conformação do desejo do sujeito, e não do seu, o lugar de onde fará sua intervenção será inconfundível. Neste caso, só lhe caberá ocupá-lo e, aí sim, sustentá-lo com seu próprio desejo.

Trata-se, portanto, de reconhecer como próprio da psicopedagogia um campo que se vai estruturando num movimento de bascula de um objeto que não se define por ser ou apenas ôntico (sujeito epistêmico) ou apenas ético (sujeito do desejo). Mais

justo seria caracterizá-lo como onto-ético. Daí termos recorrido à topologia lacaniana na tentativa de representar de algum modo, sua aparição, como um *fenômeno de borda*, na superfície onde o sujeito tem seu *locus* no campo do pensamento contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

- PIAGET, Jean. Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs. In: *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. Paris - La Haye: Mouton - Unesco, 1970.
- SOARES, Jacy. Ciências do homem e psicanálise: a questão da interdisciplinaridade. *Revista Universidade e Psicanálise*. UFBA, 1998.
- _____. *O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*. Tese de Doutorado/FACE-UFBA, 1995 (no prelo).
- LACAN, Jacques. *L'Identification* (seminário inédito). Association Freudienne Internationale, 1962.
- _____. *L'Angoisse* (seminário inédito). Association Freudienne Internationale, 1962-3.
- _____. *L'Étourdit*. *Scilicet*, n.º 4. Se Champ Freudien, au Seuil. Paris, 1973.
- DARMON, Marc. *Ensaio sobre a topologia lacaniana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEXTOS

A EDUCAÇÃO E A FALTA

Algumas questões sobre psicanálise, epistemologia e psicologia genética

Margareth Schäffer*

RESUMO

As questões que serão tratadas nesse artigo dizem respeito, em primeiro lugar, a uma discussão existente no meio educacional sobre a insuficiência do modelo piagetiano na sua “aplicabilidade” à educação e a conseqüente demanda a uma teoria “complementar” – a psicanálise; em segundo lugar, a problemas epistemológicos referentes a uma articulação entre a Psicanálise e a Epistemologia e Psicologia Genética, no que concerne, especificamente, à demanda educacional acima especificada.

PALAVRAS-CHAVE: *sujeito; aprendizagem; desejo; discurso; falta*

ABSTRACT

We discuss, in this paper, the demand that the educational milieu poses upon Psychoanalysis, placing the latter, many times, as a complementary theory to Epistemology and Genetic Theory. This complementarity is placed as necessary due to faults detected in Piaget’s model, mainly regarding its applicability to education. We also analyze some epistemological problems that arise from the attempts to join together Psychoanalysis and Genetic Epistemology, mainly concerning the educacional demand specified above.

KEYWORDS: *subject; learning; desire; speech; fault*

* Doutora em Psicologia da Educação e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As questões que serão tratadas neste artigo dizem respeito, em primeiro lugar, a uma discussão existente no meio educacional sobre a insuficiência do modelo piagetiano na sua “aplicabilidade” à educação e a conseqüente demanda a uma teoria “complementar” – a psicanálise; em segundo lugar, a problemas epistemológicos referentes a uma articulação entre a Psicanálise e a Epistemologia e Psicologia Genética, no que concerne, especificamente, à demanda educacional acima especificada.

A DEMANDA

Existe na área da educação e, de modo especial, no meio psicopedagógico, uma espécie de desilusão com a Epistemologia e Psicologia Genética, principalmente no que se refere às potencialidades deste modelo para explicar as questões de aprendizagem e da “não-aprendizagem”. Para fazer face a esta insuficiência/desilusão, são convocados outros modelos teóricos, que expliquem como se poderia entender o processo de constituição da subjetividade do sujeito, em função das aprendizagens escolares. Um deles é a Psicanálise¹. Não vejo problemas nessa convocação feita à Psicanálise pela educação, já que muitas contribuições interessantes têm sido produzidas por psicanalistas que se preocupam com a questão ética envolvida em todo ato educacional. Preocupa-me, entretanto, o chamamento a um tipo específico de psicanálise – a de cunho adaptativo; preocupa-me, também, a forma como a Psicanálise é convocada a entrar no espaço escolar – como uma terapia. Ora, esquece-se, muitas vezes, que a escola é um lugar de aprendizagem e não um campo da clínica²; preocupa-me, enfim, um certo apagamento subjetivo da figura do professor, convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica.

Tais preocupações têm a função de assinalar os lugares singulares que as teorias acima referidas ocupam no discurso educacional, bem como levantar algumas questões que concernem ao entrecruzamento dessas singularidades.

A QUESTÃO DA FALTA

Atribui-se ao modelo “lógico” de conhecimento, advindo da Epistemologia e Psicologia Genética, algo da ordem de uma “falta”, qual seja: não existe o sujeito

¹ Utilizarei neste texto a expressão “a Psicanálise” de uma forma geral. Entretanto, a forma como a Psicanálise vem sendo utilizada, principalmente no campo da educação, leva-nos a pensar em um tipo específico de abordagem, que é a Psicanálise do Ego, de cunho adaptativo.

² Em uma entrevista dada à revista *Estilos da Clínica* n.1 de 1996, Sara Paín observa que “uma coisa são os problemas da educação e outra coisa ocorre quando uma criança, com nome e sobrenome, tem problemas para aprender como faz a maioria.... as condições de aprendizagem não são condições terapêuticas.” (p. 99)

desejante. Através desse modelo, fala-se em uma “energética”, que seria da ordem do afetivo e cuja função seria promover/alavancar o movimento construtivo das estruturas de pensamento. Entretanto, segundo muitos críticos da teoria piagetiana, essa energética que responde pela ordem do afetivo não tem potência suficiente para explicar por que os alunos, por exemplo, não aprendem. Em função da ausência de uma formulação mais aprimorada e que diria respeito exatamente àquilo que a Psicanálise denomina como sujeito do desejo, busca-se nesta última uma complementaridade e/ou superação da teoria piagetiana. Essa falta, essa ausência, essa impotência do modelo estariam então apontando para algo que deveria ser buscado, investigado, de modo que a teoria piagetiana pudesse assim dar conta daquilo que é da ordem de uma certa “totalidade” (pelo menos para alguns educadores) – o sujeito; no caso da educação, o sujeito da aprendizagem. Sendo assim, muitos educadores, quando convocam/apontam a insuficiência do modelo piagetiano para explicar questões de aprendizagem, ou melhor dizendo, de não-aprendizagem³, dirigem seu olhar para a Psicanálise e a ela endereçam uma demanda⁴: *explique-me por que o meu aluno não aprende*.

É formulada uma demanda em função de uma falta constatada – a ausência do sujeito do desejo na teoria piagetiana –, convocando-se, então, a Psicanálise para fazer o “tamponamento”, a suplência de tal falta. Pela via do sujeito desejante poder-se-ia, então, entender por que o aluno não aprende. Coloca-se a Psicanálise a ocupar o lugar de um “objeto”, que cumpriria o papel de suprir a falta. Contraditório? Estranho? Pelo que sabemos de Psicanálise, é ela justamente que nos aponta que o desejo humano é da ordem de uma falta; que tudo o que o desejo quer é continuar desejando.

Desse modo, não há como fazer esse tamponamento, atender a essa demanda; não há como “tapar o buraco” a partir da colocação da Psicanálise como um objeto. Tomar o discurso da Psicanálise como um objeto de tamponamento de uma falta do modelo piagetiano parece assim constituir-se como algo da ordem do impossível. Impossível porque permanece apenas no horizonte, como algo a ser buscado, mas que não pode ser encontrado, pelo menos no sentido imputado a essa procura – como uma demanda a ser preenchida, como o discurso que teria a resposta certa, a resposta verdadeira acerca dos problemas do “não-saber” do aluno e mesmo do “não-saber” do professor.

³ A utilização do termo “não-aprendizagem” é corrente tanto na área educacional como na área psicológica. Tal utilização deve ser problematizada, principalmente no que concerne à possibilidade de tratá-la como ligada a um processo de subjetivação singular por parte do sujeito e que, por isso mesmo, comporta positividade. Entretanto, é uma discussão que extrapola os objetivos deste artigo.

⁴ Utilizamos o termo ‘demanda’ no sentido comum, trivial, dado a esse termo, qual seja: no sentido de um ‘pedido’. Esse uso comum do termo mantém relação com aquele a que Lacan se refere mas, ao mesmo tempo o dissimula. Para Lacan, na demanda, o que é visado não é mais o objeto da necessidade, mas o amor. Por isso, julgamos que, no contexto em que o termo está sendo utilizado, seria mais “apropriado” optar-se pelo sentido trivial.

Subjacente a essa demanda por parte de muitos educadores, parece haver uma procura de saber sem falta, uma ilusão de produzir um saber sem desejo⁵, bem como uma possibilidade de virem a existir alunos e professores sem falta. A dimensão simbólica parece não existir nessa demanda, pois no momento em que se propõe que um conhecimento (no caso, a Psicanálise, mas poderia ser a Psicologia Sócio-Histórica, a Psicogenética da Pessoa de Wallon, etc) seja a fonte de saber, a dimensão simbólica deixa de existir, e nós nos situamos apenas no nível do real: parece haver, assim, uma espécie de abandono da inteligibilidade simbólica e uma aposta na “inteligência concebida como lógica do real”.

Acredito que essa procura de um saber sem falta nos coloca um problema para o qual não tenho uma resposta imediata. Em outras palavras, ao imputar-se uma falta à teoria Piagetiana⁶ e, ao mesmo tempo, enunciar-se que essa “falta” poderia ser suprida pela Psicanálise, corre-se o risco de transformar esta última na grande redentora dos problemas apontados pelos educadores e, assim fazendo, de colocá-la numa posição de verdade instituída. Coloca-se a Psicanálise numa posição no mínimo totalitária, o que contraria profundamente todo o seu próprio discurso, todo o seu potencial de movimento. Ao colocarmos-nos do ponto de vista da Psicanálise e, a partir daí, enunciarmos que todas as outras explicações do conhecimento são inválidas ou insuficientes para dar conta das questões do sujeito da aprendizagem, estamos, ao mesmo tempo, enunciando que existe uma posição de verdade – a da Psicanálise –, já que é desse lugar que se aponta a insuficiência. Ao colocá-la ocupando um lugar de verdade, contraria-se o que se colocava anteriormente, acerca de sua posição teórica: contraria-se o dito de que não há verdade e sim uma busca incessante pelo saber, o qual nunca é alcançável. Contraria-se o movimento do desejo, cuja destinação está para sempre perdida, na condição de objeto de pleno desejo.

Por outro lado, colocar a Epistemologia e Psicologia Genética nessa mesma posição de verdade, tal como foi feito durante muito tempo no meio educacional, também contraria o movimento teórico-constutivo e explicativo, aí proposto, acerca de uma dada realidade. Qualquer posição enunciativa, colocada nesse lugar de verdade, tende a “morrer”, a esgotar-se como possibilidade construtiva aberta. Nesse senti-

⁵ Pode parecer contraditória a idéia de que haja uma procura de saber sem desejo por parte de alguns educadores, já que são estes que convocam a Psicanálise para lhes oferecer esta suplência chamada “sujeito do desejo”. Entretanto, não podemos esquecer que o modo como tal sujeito é demandado acaba constituindo a antítese daquilo que Lacan denomina sujeito do desejo, ou seja: o sujeito do desejo é, nesses casos, confundido com o sujeito da necessidade.

⁶ A discussão, neste texto, refere-se ao modo como a Psicanálise é convocada a ocupar um lugar em relação à teoria piagetiana. Entretanto, isso não significa que se conceba a teoria piagetiana como uma teoria da totalidade; se assim fosse, ela seria, antes de tudo, uma teoria morta, contrariando o seu próprio espírito construtivo. É por alcunhar-se de construtivista que ela comporta aberturas a novos possíveis, abertura a novas explicações acerca de como opera o pensamento.

do, acredito ser necessário analisar algumas questões acerca da teorização piagetiana, procurando verificar de que ordem é exatamente a falta a ela imputada. É o que pretendemos fazer na seção seguinte.

DA TEORIA EM FALTA

Na teoria piagetiana, o que temos é um modelo que procura explicar, por inferência, como funciona o aparelho mental, a inteligência. Como diz Becker (1994), não podemos observar diretamente o sistema nervoso, mas podemos inferir, a partir do comportamento do sujeito, como esse sistema funciona, e é isso que origina os modelos. No caso da Epistemologia e Psicologia Genética, temos um modelo explicativo que foi alcunhado de construtivismo, e cujo objetivo é procurar explicar que tanto o indivíduo como o universo estão sempre em movimento. Há uma constante tensão entre permanência e mudança, entre identidade e diferença. E é essa tensão que move o pensamento.

Neste modelo construtivista, a inteligência é vista como uma invenção, fruto de uma construção interativa, cujo modelo epistemológico subjacente centra-se na relação indivíduo-meio social⁷. Procura-se assim, nesse modelo, superar a dicotomia existente entre sujeito e objeto, presença marcante na epistemologia clássica, instituindo-se um terceiro elemento, que é a ação do próprio sujeito. Assim, a ação é eleita como o elemento mediador entre o sujeito e o mundo a ser conhecido – o objeto, em termos piagetianos. Esse objeto é a totalidade do não-sujeito, ou seja: o meio físico e social. Mas quem é o sujeito na Epistemologia e Psicologia Genética? Saber exatamente quem é o sujeito, como defini-lo, como tomá-lo em sua condição de concretude é praticamente uma tarefa impossível.

Em um sentido aproximativo, como modelo, poderíamos dizer que encontramos na formulação piagetiana dois sujeitos: o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico. Mas quando recorremos à Psicologia Genética (PG), para entender quem é esse sujeito, e encontramos a divisão acima referida, uma questão nos surge: tal divisão seria da mesma ordem daquela, referente ao sujeito dividido da Psicanálise (PS) e, como tal, haveria então uma aproximação bem mais estreita entre PG e PS? Haveria uma aproximação que ultrapassa todas as tentativas de aproximação até então feitas entre esses dois modelos?

⁷ Não é uma questão pacífica a qualificação “meio social” aqui empregada. Muitos críticos da teoria piagetiana afirmam que o meio do qual Piaget refere-se é apenas físico, deixando de lado, nesse sentido, toda a cultura, a linguagem e, inclusive, o próprio sujeito. São, obviamente, leituras válidas e que devem ser examinadas detalhadamente. Entretanto, não é essa leitura que faço do modelo piagetiano.

Atualmente, encontramos diversos tipos de aproximação: similaridade ou analogia entre o modo como a PG explica o simbolismo infantil e o modo como a PS explica o simbolismo dos sonhos (questão referida pelo próprio Piaget); similaridade ou analogia entre o inconsciente afetivo da PS e o inconsciente cognitivo da PG, entre outros. Podemos citar os trabalhos de Dolle (*Piaget e Freud. Para além de Piaget e Freud*); os trabalhos de Lajonquière (*Piaget e Freud*); de Furth (*Conhecimento como desejo*), enfim, encontramos muitos trabalhos que procuram fazer uma intersecção entre o aporte psicanalítico e o aporte piagetiano. O próprio Construtivismo Pós-Piagetiano situa-se numa direção de intersecção entre Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon.

Sem entrar no mérito desses trabalhos, o que exigiria uma análise bem mais profunda do que é possível fazer neste momento, gostaria de demarcar uma questão que configuraria um divisor de águas. Esta questão tem a ver com o problema da constituição do sujeito, quer seja em Psicologia, quer seja em Psicanálise. Colocávamos, anteriormente, que encontramos uma divisão do sujeito na Psicologia Genética e um sujeito dividido na Psicanálise e, acerca dessa divisão, perguntávamo-nos se ela seria da mesma ordem em ambas as posições teóricas. É sobre essa divisão que procurarei deter-me um pouco mais.

Na Psicologia Genética, encontramos o sujeito epistêmico e o sujeito individual. Para Piaget (1967, p.564), para além do sujeito individual, “é necessário considerar as estruturas das coordenações das ações comuns a todos os sujeitos e são estas coordenações gerais (tanto psicológicas como mentais) que nós chamamos de sujeito epistêmico”. Essas coordenações que formam o sujeito epistêmico são resultado de uma construção, de uma gênese.

A partir da década de 70, o *status* do sujeito psicológico/individual é redefinido, principalmente a partir dos estudos que começam a ser realizados sobre os aspectos funcionais da cognição. Assim, o sujeito psicológico não é mais definido pela negação ao sujeito epistêmico – o não-universal, o individual –, mas sua positividade passa a ser explicitada.

Assim, o que encontramos nas formulações piagetianas são dois sujeitos, um da ordem do “universal” – epistêmico – e outro da ordem do “individual” – psicológico. Piaget, quando se refere à questão do sujeito nessas duas acepções, pede que não se confunda uma com a outra, pois, se uma operação particular pode parecer que depende das decisões de um sujeito individual, “a composição das operações em estruturas de conjunto é regulada do interior por um conjunto de condições prévias, de tal maneira que as estruturas mais interiores são as mais independentes das decisões subjetivas” (Maraschin & Schäffer, 1994, p.132).

Já na Psicanálise, vamos encontrar a formulação sobre um sujeito “dividido”, mas não na ordem de um desdobramento em dois sujeitos, como nos aponta a teorização piagetiana. Essa divisão, produzida pelo recalque, “marca topologicamente o consci-

ente e o inconsciente”. (Souza, 1995, p.123). Assim, não se estabelece mais uma equivalência entre o Eu, a Consciência e o Sujeito, já que o sujeito “psicanalítico” não é o sujeito do enunciado, do *eu penso, eu sou*. Este modo de tratar o sujeito leva a um afastamento da idéia de sujeito da consciência que a Psicologia classicamente apresenta. Tal sujeito psicológico (não necessariamente o piagetiano) caracteriza-se pelo significado, pelo enunciado, ao passo que na Psicanálise se fala de um sujeito “que não se significa no enunciado, pois este é o sujeito do inconsciente, sujeito da enunciação ou sujeito do significante” (Almeida,1994, p.25).

Podemos dizer então que há algo mais além da consciência. Esse mais-além é o lugar em que estão o inconsciente e o sujeito. Para Lacan (1998, p. 813), “o inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar se repete e insiste para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e a cogitação que lhe informa”. De uma forma bastante sucinta, podemos dizer que, para a Psicanálise, o sujeito, na condição de reflexividade, é o resultante da castração:

“O sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas (...) que a teoria chama de *estádio do espelho e complexo de Édipo*.

(Lajonquière, 1992, p. 151).

Esta conceituação de sujeito como resultante faz com que Lacan fale em um sujeito essencialmente dividido. O sujeito pensante tem apenas a verdade parcial.

Poder-se-ia dizer então que temos em Piaget, de uma forma bastante larga, o sujeito da consciência. Apesar de Piaget falar em dois sujeitos e, apesar de ele falar em estruturas cognitivas inconscientes do conhecimento e da possibilidade de torná-las conscientes –tomada de consciência por processo de abstração reflexionante –, sua teoria remete-nos a uma possibilidade de conhecimento não-dividido, de verdade não-dividida, já que ele aventava a possibilidade de o sujeito tomar consciência das estruturas inconscientes a seu modo de pensar. Por um esforço da razão – processo de abstrações reflexionantes -, o sujeito poderá ter acesso a essas estruturas, embora nunca *completamente*. Isso porque a remoção dos obstáculos que impedem a tomada de consciência não é atribuída a uma instância repressora e sim a uma condição, quer genética, quer social, quer ideológica, resultante das interações que envolvem o sujeito e o mundo dos objetos. São obstáculos que o real e o biológico impõem ao sujeito e, como tais, podem ter o caráter de temporários. Em outros termos: existe a possibilidade de o sujeito acessar às suas estruturas inconscientes, ao modo como opera seu pensamento, mesmo que tal possibilidade seja mínima.

O sujeito tem uma consciência relativa dos resultados e uma inconsciência quase total dos mecanismos internos que conduzem a esses resultados. A consciência só cobriria os estados terminais. Assim, o inconsciente cognitivo consiste em um conjun-

to de estruturas cuja existência é ignorada pelos sujeitos. Na tomada de consciência, o sujeito passa de um plano inferior para um plano superior em termos de reflexão: trata-se de um processo de reorganização do passado no nível cognitivo, e são vários os graus de possibilidade de tomada de consciência, de reflexionamento.

Esta possibilidade de tomada de consciência gradual – apontada por Piaget em suas pesquisas –, em que a razão teria um papel fundamental, talvez tenha levado muitos teóricos a imputar críticas ferozes ao criador da Epistemologia Genética. Criticam eles a relevância que Piaget dá ao papel da razão, cujo impacto sobre as instâncias instintivas constituiria uma forma de controle do desejo. Desse modo, a preponderância estaria colocada no sujeito da razão, da consciência, possibilitando a obtenção de uma episteme desvinculada do corpo, do desejo – uma razão desencarnada e socialmente desenraizada.

Aliás, este conflito entre razão e desejo é tão antigo quanto a história do pensamento ocidental, algumas vezes preponderando as explicações em que há o predomínio da razão sobre o desejo e, outras vezes, aquelas em que predomina o desejo sobre a razão. Quando sobressaem as explicações advindas da razão, temos então a idéia de uma razão soberana, situada acima do corpo e do desejo, ou seja, liberada deles. Acredito que este não seja o caso da teoria piagetiana – obter uma razão desvinculada do desejo, mesmo porque não foi sobre essa questão que Piaget desenvolveu suas pesquisas. Não acredito que o sujeito, por um movimento de ascese da razão, possa tomar consciência, ele próprio, desse desejo que o move. Aliás, nem Piaget jamais disse que isso seria possível.

O que era possível de transcrição consciente, segundo Piaget, eram os resultados de uma determinada estruturação cognitiva – os estados terminais, como já referido anteriormente e, mesmo assim, nunca totalmente. Mas, de uma forma ou de outra, vamos encontrar em Piaget (assim como encontramos em Bachelard, P. Janet e outros) a possibilidade de transcrição, pelo menos em parte, das estruturas inconscientes do pensamento. Esta posição difere, por exemplo, da de Chomsky, quando este diz que a possibilidade de uma transcrição consciente só pode ocorrer pelo procedimento da análise. Seguindo a trilha de Hegel, Chomsky diz que a consciência do próprio sujeito passa necessariamente pelo outro, dando-se em termos muito específicos de comunicação. Cito Chomsky porque é a ele, bem como a Piaget, que devemos os estudos mais sistemáticos sobre o inconsciente cognitivo.

Este princípio da acessibilidade à consciência pelo próprio sujeito, que encontramos na teorização de Piaget, difere do que é formulado pela Psicanálise, por exemplo, que se pauta pelo princípio da não-acessibilidade direta do próprio sujeito a seu inconsciente. Em outras palavras, o sujeito, por movimentos de ascese de sua razão, não tem como acessar àquilo que lhe é inconsciente. É disso que trataremos na próxima seção.

DA TEORIA QUE SUPRE A FALTA

O inconsciente, para a psicanálise lacaniana, é da ordem do não-sabido; o sujeito não é o sujeito do inconsciente, “imaginado como um reservatório de pulsões, ele é essa pulsação, essa fenda por onde algo de não-sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência” (Kaufman, 1996 , p.502).

O sujeito do inconsciente não se coloca na ordem de uma presença, numa positivação de suas possibilidades de pensamento. Antes, coloca-se na ordem de uma ausência radical, já que o objeto da Psicanálise, se assim podemos falar, não é o homem, nem o seu pensar ou seu sentir – é o que falta ao homem (“ex-siste”), é o mais-além, é o que faz falta. Podemos assim falar em “além da consciência”, além do manifesto – falamos pois em desejo; logo, em falta. Se o sujeito na Psicanálise aparece como dividido (paradoxalidade) é porque ele se presta, sem saber, a um desvio inevitável da verdade daquilo que enuncia (*aspaltung*) e, aí, a divisão.

Para a Psicanálise, os enunciados de um sujeito como espaço exclusivo de um conhecimento verdadeiro é algo ilusório, pois todo conhecimento edifica-se como desconhecimento – a verdade é apenas meio-dizer; a verdade se diz no erro, numa insuportável verdade. Assim, o sujeito do conhecimento – pleno de razão – é ilusório, apenas garantia imaginária de ser um-ser que conhece. É o que podemos verificar através da posição de Freud acerca de um dizer de Goya – “o sono da razão produz monstros” – a que Freud responde: a razão é sempre sonolenta, só despertando para voar quando a tarde cai (a coruja de Hegel). Se há uma ilusão de sujeito, então não podemos confundir aquele que deseja – desejo, logo sou -, com aquele que enuncia que deseja – *penso, logo sou* –, pois este último é o sujeito do conhecimento, conhecimento que procura revelar o objeto, ao passo que o desejo revela o eu, revela aquilo que é da ordem de uma falta.

Desse modo, em Psicanálise, fala-se em saber inconsciente e não em pensamentos inconscientes, tal como aparece em Piaget. Aliás, pode-se pensar para não saber, tal como faz o obsessivo, que pensa até à exaustão. O saber na Psicanálise não é da mesma ordem do conhecimento produzido pelas diversas ciências. Muitos estudiosos diriam que esse saber é da ordem de uma ficção. Mas, então, poder-se-ia perguntar: não há a possibilidade de se estabelecer uma verdade em relação ao desejo que move um sujeito? Eu diria, com a Psicanálise, que esta ilusão do Um, de ser Um Sujeito, encerra, sim, uma verdade, mas que concerne ao desejo do sujeito e não ao objeto, como acontece quando lidamos com o conhecimento em geral. Essa verdade é que o sujeito falante pode sustentar o desejo de saber, descobrindo que há um impossível de saber.

Esse impossível de saber é da ordem da falta – falta que é constitutiva do sujeito, a partir da castração simbólica. Contraditório? Desesperançoso? Angustiante? Diria que sim, mas, como diz Bucher (1994): “Mas, se a falta faz faltar, é, no entanto, a

mesma falta que faz produzir. A falta de falta que é improdutiva... e mortal; seria a morte do sujeito, um sujeito que nem chegou a nascer, que não passou pelo desfiladeiro da castração simbólica”.

Poderíamos deduzir, a partir desses entendimentos diferenciados acerca do sujeito e do inconsciente, que nos colocam a Psicanálise e a Epistemologia e Psicologia Genética, que não há possibilidades de articulação entre ambas e que, por consequência, a Psicanálise não pode, tal como desejam muitos psicopedagogos e educadores, ser alçada a uma teoria que complementaria a falta detectada no modelo piagetiano.

POSSIBILIDADES/IMPOSSIBILIDADES ACERCA DA PSICANÁLISE, DA EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICA: SUSPENSÃO DA RESPOSTA

O que acabei de expor, de uma forma bastante breve, parece apontar para uma grande diferença entre a Psicanálise e a Psicologia Genética. O sujeito ao qual ambas se referem não é o mesmo; a realidade sobre a qual ambas as teorias se debruçam também não é a mesma, e as possibilidades que cada uma aponta também não são as mesmas. Se assim for, então não há possibilidade de responder à demanda que colocávamos inicialmente, ou seja: não há possibilidade de a Psicanálise tamponar o buraco, a falta que é imputada à teoria piagetiana. Não há possibilidade de reintegrar o logos no desejo; não há possibilidade de convivência da razão com o desejo, já que são dois discursos opostos. Enfim, não há possibilidade de uma “aplicação” da Psicanálise à Educação, na medida em que são também vias opostas. A Educação lida com a possibilidade de positivar uma aprendizagem, de fazer uma prática sem deslizes, de cujos erros e faltas ela não tem como dar conta, justamente porque se calca em cima da condução de algo que é possível de ser desvelado, conhecido. E a Psicanálise lida com o lugar do não-saber, do não-todo. Nada mais desalentador do que essas impossibilidades.

Na seção 3 deste artigo citei alguns teóricos que trabalham com a possibilidade de articulação entre essas duas abordagens, mas não fiz referência àqueles que não acreditam nessa possibilidade, quer seja do ponto de vista da Psicanálise, quer seja do ponto de vista da Psicologia Genética. Da perspectiva de alguns piagetianos, a impossibilidade apontada é que a Psicanálise não se constitui como uma ciência nos mesmos moldes que a Psicologia Genética e, como tal, seus objetivos e seu modo de operacionalização não propiciam nenhum ponto em comum, nenhuma intersecção. Do ponto de vista de alguns psicanalistas, a impossibilidade também é apontada, pois as referências e articulações feitas fora da prática empírico-clínica, tais como vemos acontecer na Literatura, na Política, na Educação e outras áreas, são consideradas aplicações selvagens.

Assim, para esses pensadores referidos acima, não é suficiente falar em uma articulação entre Psicologia Genética e Psicanálise, pois esta discussão pressuporia uma discussão anterior, qual seja: do lado da Psicanálise, pressupõe-se a discussão de esta poder enunciar uma verdade sobre o inconsciente⁸, o que nos remeteria, assim, à discussão de ela ser uma ciência ou não⁹; do lado da Psicologia Genética, o que está em jogo não é a presença/ausência de um certo modelo de cientificidade, mas sim se suas construções teórico-metodológicas são ainda hoje válidas para falar da possibilidade de construção do conhecimento e do modo como o sujeito conhece o mundo.

Muitas outras considerações poderiam ser feitas sobre as possibilidades de articulação entre esses dois discursos e, conseqüentemente, deles com o discurso educacional. Para o que se propõe este artigo – a questão da falta de uma teoria e a sua suplência por uma outra teoria –, creio que são suficientes estas pontuações. Mesmo porque o objetivo não é aqui oferecer uma resposta, mas simplesmente poder colocar as questões, pois o que importa não é tanto a resposta, mas o fato mesmo de colocar a questão (e é esse o sentido da expressão lacaniana “suspensão da resposta”). Assim, trago novamente à discussão a questão da falta.

RETORNANDO À QUESTÃO DA FALTA

Relembremos a questão norteadora das considerações até aqui feitas: a Psicanálise e seus estudos, como uma possibilidade de responder à demanda feita pelos educadores, formulada através da pergunta “por que meu aluno não aprende?”. Essa demanda que exige ser satisfeita, essa demanda de “cura” – curar o aluno que não aprende –, não seria possível pelas vias da Psicanálise?

Eu diria que a via possível não se coloca propriamente no atendimento à demanda. A demanda não é para ser satisfeita – é para ser analisada, de modo que se possa entender que discurso circula aí, em tal pedido. Nesse sentido, as contribuições da Psicanálise que ultrapassam a prática empírico-clínica são fundamentais, pois, através delas, poderemos entender melhor esse desejo do professor, desejo que o leva a encaminhar de tal forma sua inquietação.

⁸ Não concordo com essa posição que coloca em cheque a Psicanálise por conta de uma certa concepção de ciência. A discussão sobre ser ela ciência ou não constitui o ponto fundamental na questão em pauta.

⁹ Lacan, em vários de seus escritos afirmava que a Psicanálise, sem ser uma ciência, reivindica a ciência. Assim, “o ponto que ao mesmo tempo distingue a psicanálise e a coloca profundamente em questão como ciência é justamente esta coisa que aliás nunca foi, para falar propriamente, criticada, agarrada como tal, e, a saber; que o que o saber constrói, isso não vai por si, que alguém o sabia antes” (1968, p. 223).

Assim, a falta apontada à Psicologia Genética, de que ela não origina nenhum método pedagógico, também pode, mais ainda, ser atribuída à Psicanálise. Aliás, dessas duas posições, apesar de suas divergências internas, só poderá advir um não-método. Da Psicologia Genética, porque ela se fundamenta na espontaneidade de construções dos sujeitos; e da Psicanálise, porque lida com o inconsciente, que escapa a qualquer tentativa de domínio, de aprisionamento que permita determinar os meios a empregar para atingir determinado objetivo – processo que se faz necessário quando se trabalha com a Educação. Como nos coloca Millot, mesmo que as teorizações psicanalíticas forneçam subsídios para esclarecer os mecanismos psíquicos em que se funda o processo educacional da relação professor-aluno e da aprendizagem, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo.

Assim, as esperanças de se aliarem tais abordagens, com a finalidade de unir uma metodologia construtivista de trabalho com uma pedagogia analítica de base psicanalítica frente ao educando, parecem estar fadadas ao fracasso. É como nos diz Millot: “não existe pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando, de tal sorte que isto poderia evitar o recalque ou permitir sua suspensão” (p.157). Assim, a antinomia “entre processo psicanalítico e educação tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e de analista” (ibidem). O mesmo poderia ser dito da Psicologia Genética, pois aí também o educador não pode ocupar frente ao seu aluno o lugar daquele que pesquisa o modo como o pensamento do sujeito funciona e, ao mesmo tempo, educar, “transmitir” conhecimentos – base do processo de aprendizagem escolar. Resta-nos, então, uma questão: se ambas não fornecem nenhum método, não propiciam nenhuma pedagogia específica – coisa que ambas afirmam há muito tempo através de seus fundadores, bem como de seus seguidores – ,qual seria então a contribuição da Psicologia, de uma forma geral, e da Psicanálise, em particular, à Educação, tendo em vista essas divergências de olhar, de discurso, de método?

Poderíamos dizer, em primeiro lugar, que não há como aceitar a demanda da instituição, do professor, mas também não podemos recusá-la, fazendo de conta que não circula nenhum discurso a partir desse lugar. Se há uma demanda, por exemplo, em relação à Psicanálise, cumpre escutá-la; cumpre procurar “ler” o que a move, e a própria Psicanálise nos fornece muitos instrumentos para essa escuta. É a própria Psicanálise que nos alerta sobre uma exigência ética: “ensinar é sempre uma aventura com a fala, e falar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência” (Pereira, 1994, p. 208). Cumpre então não abusar desse poder que o contrato pedagógico nos coloca, pois, se ensinar é possível, nem por isso deixa de esbarrar no desejo.

No que concerne à possibilidade de intersecção entre a Psicanálise e Psicologia Genética, ou melhor, a intersecção entre conhecimento e desejo, o que realmente cha-

ma minha atenção é o sentido que podemos atribuir a essa procura, a essa intersecção: como nós podemos lê-la, escutá-la? Acredito que aí, na procura desse sentido, temos um ponto de tensão, de conflitos e, por isso mesmo, de possibilidades. Qual vai ser o resultado, eu mesma não posso antever; pelo menos para além do que suponho saber neste momento. Esse saber aponta-me mais conflitos do que convergências, mais diferenças do que sínteses. Finalmente, gostaria de pontuar que essas colocações tiveram o intuito de tematizar/problematizar discussões que, nos últimos anos, estão em pauta na área educacional e psicológica e, como tal, não têm como objetivo estabelecer um caminho definitivo, mas sim compartilhar preocupações, quer estas sejam de cunho epistemológico ou não.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Sandra F. C. Psicologia, Psicanálise e Educação: três discursos diferentes. In: BUCHER, Richard e ALMEIDA, Sandra F. C. de (Orgs.). *Psicologia e Psicanálise*. Brasília: Edunb, 1993.
- BECKER, Fernando. Construtivismo: uma nova forma de pensar. In: APPOA. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- CELES, Luiz A. M. e BUCHER, Richard. Epistemologia, Pesquisa e Diagnóstico em Psicologia – O Sujeito: Limite Epistemológico da Psicanálise. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro: 36(4): 76-89, Out.-Dez. 1984.
- CHEMAMA, Roland (Org.) *Dicionário de Psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARCIA-ROZA, Luís A. O Vazio e a Falta – a questão do sujeito na Psicanálise. In: *Anuário Brasileiro de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Vol. 1 (01), 1991.
- KAUFMAN, Pierre (Editor). *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LACAN, Jacques. *O ato psicanalítico*, 28 de fevereiro de 1968.
- LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. Posição do Inconsciente (Congresso de Bonneval, retomada de 1960). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Freud a Piaget*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.
- PAIN, Sara. Conversando com Sara Pain (Entrevista concedida por Sara Pain a Leandro de Lajonquière). In: *Estilos da Clínica: Dossiê Psicoses e Instituição*. São Paulo: USP; n. 1, 1996.
- PEREIRA, M. Rosane. A transferência na relação ensinante. In: APPOA *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- PIAGET, Jean. *Lógica e conhecimento científico*. Vols. 1 e 2. Portugal: Livraria Civilização, 1980.
- _____. Inconsciente Cognitivo e Inconsciente Afetivo. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- RIVIÈRE, Angel. *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

- SCHÄFFER, Margareth e MARASCHIN, Cleci. Os diferentes sujeitos da Psicologia. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 19 (1): 131-135, Jan./Jun. 1994.
- SOUZA, Marcia Botelho. In: ROPA, Daniela e PASSOS, Marci Dória (Coord.). *Anuário Brasileiro de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, nº 3, 1995 .

O SUJEITO COGNOSCENTE E A APRENDIZAGEM

Conceitualização inter e transdisciplinar

Silvia Eugênia Molina*

RESUMO

Considerando que a forma como a criança aprende é dependente da posição psíquica singular que assume perante à operação de interdição da sexualidade infantil, o texto percorre o processo de subjetivação que tem início na relação do pequeno bebê com sua mãe, enquanto outro primordial que pulsionaliza o corpo da criança ao lhe oferecer, com ênfase libidinal, os objetos de satisfação. Uma vez que a função paterna atue como reguladora dessa relação mãe-filho, a criança é capaz de transitar pelos objetos e filiações que a cultura oferece em substituição ao ideal imaginário de completude impossível, dispondo da liberdade de criação e da ressignificação da palavra, necessárias à aventura do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: *subjetivação; cognição; aprendizagem; função paterna*

ABSTRACT

Considering that the way a child learns depends on the singular psychic position that she assumes before the interdiction operation of the infantile sexuality, the text passes through the subject formation process that begins in the little baby's relationship with the mother, while the primordial other that imprints the drive marks on the child's body when offers to her, with libidinal emphasis, the objects of satisfaction. Once the paternal function acts as a regulator of that mother-child relationship, the child is able to transit through the objects and filiations that the culture offers in substitution to the imaginary ideal of impossible wholeness, turning available the freedom of creation and the word's significance, necessary to the adventure of knowledge.

KEYWORDS: *subject formation; cognition; learning; paternal function*

* Psicóloga, psicanalista, membro da direção do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre e membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Supervisora e professora convidada da Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

O ser humano é modelado e determinado pelas estruturas culturais, econômico-sociais, educacionais e familiares, sendo de fundamental importância o condicionamento dos traços inconscientes que todos esses fatores deixam. Diferentes conjugações dessas múltiplas determinações compõem cada sujeito. Ele, porém, só terá condições de aceder a esse estatuto se conseguir traçar uma diferença produtiva e interessante naqueles efeitos que herdou.

A psicanálise freudo-laciana tem contribuído com conceitos que foram sendo elaborados a partir dos seus fundadores e, até os dias de hoje, por psicanalistas de crianças. Conceitos esses que nos permitem situar, além da qualidade da estrutura orgânica que o psiquismo recobrirá, também a relevância fundamental da posição simbólica das funções parentais, inicialmente sintetizadas no estilo de exercício da função materna. A mãe, operando nesse momento como outro primordial, entrega ao recém-nascido o objeto da satisfação, impregnado de significados dirigidos às vias olfativas, tácteis, labirínticas, oral, escópica (visual), auditiva e do tônus muscular. A mãe simbólica entrega os objetos necessários à satisfação e à função do órgão, imersos no próprio olhar, cheiro, voz e palavras, inicialmente carregados da ênfase libidinal, efeito da especial disponibilidade afetiva da época do puerpério, o que faz com que “o funcionamento transborde a função” (Bergés e Balbo, 1997, p.186). Instaura, assim, a cadeia significativa nesta operação de transbordamento pulsional que tem o poder de transformar o biológico em psíquico e, simultaneamente, iniciar o processo de unificação do corpo imaginário.

Chama-se “cadeia significativa” àquele procedimento mental que garantirá a montagem das seqüências e suas infinitas combinatórias nos nossos atos, pensamentos e palavras. Seqüências que afiançarão a produção discursiva da subjetivação e da cognição.

Bergés e Balbo (ibid., p.163) referem que “a inscrição significativa cria o afastamento entre função e funcionamento quando permite que exista entre eles uma relação de temperança, graças à qual a pulsão e seus objetos são embreados pelo funcionamento a serviço da função. A inscrição significativa, ao criar esse afastamento, cria a facilitação pela qual as pulsões e os objetos podem ser, por seu turno, criados pelo funcionamento”.

Será graças ao funcionamento da função do órgão, portanto, da função psíquica do mesmo, que o bebê irá configurando tanto os objetos do laço social (mãe, pai, irmãos, amigos, outros) quanto os objetos da realidade.

Este processo de afastamento, de desmembramento do operar da função do órgão, tanto preserva a integridade anatômica e funcional do órgão como dá origem, o que já mencionamos, ao corpo imaginário. Iniciando sua unificação e posterior delimitação, transforma seus buracos em bordas, que diferenciarão o interior do exterior e fornecerão configurações psíquicas aos tubos e aparelhos viscerais, lançando o corpo imaginário às referências têmporo-espaciais, outorgando-lhe, portanto, expressividade

e plasticidade postural e motora.

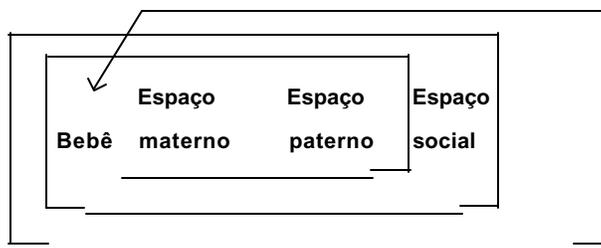
No transbordamento pulsional está presente o estilo da substituição significante e a possibilidade da unificação corporal, pois a mãe, encarnada em posição simbólica, oferece ao recém-nascido o objeto da pulsão, imaginariamente incompleto, porém fértil, versátil e plástico na sua condição de mutabilidade. Surge aqui, também, o germe da criação. Gerando a unificação e integração corporal e psíquica, esse objeto contém a potência para que o ser humano construa progressivamente o objeto do conhecimento a partir da eficácia da cadeia significante.

Sabemos que a construção psíquica da totalidade é imprescindível para a constituição psíquica do corpo imaginário e para a eficácia do simbólico, nela repousando o sentimento da linha de continuidade da vida.¹

O funcionamento, portanto, terá capacidade de ir transcendendo a função do equipamento neurofisiológico de base, já que o psiquismo que aquele inaugura superará os limites das estruturas anatômicas quando referenciado pelo simbólico. Em consequência, o funcionamento surge da experiência relacional antes referida, ou seja, da “vivência de satisfação” transformada em desejo pela diferença entre a satisfação obtida e a esperada. A busca que esta diferença provoca põe em marcha a repetição.

Este movimento remete à metonímia do desejo em relação à articulação significante, o que é possível sempre que a função paterna funcione como reguladora da relação mãe-filho, assim como indicadora das filiações sociais futuras (laço social).

Esta condição da inscrição pulsional da posição simbólica das funções parentais encontra-se representada no esquema a seguir, da extensão metonímica da pulsão que, a partir das funções parentais, funda no bebê a cadeia significante do laço social.



Serão as funções parentais encarnadas as que sustentarão para o filho os traços imaginários que conformarão o processo de identificação e que regularão a progressão constitutiva da cadeia significante do laço social.

Somente esta possibilidade de o bebê vir a ser um sujeito disparará o processo de apropriação do corpo: receptor e produtor de sentidos através da metáfora

¹ Ver MOLINA, Silvia Eugênia. O sintoma do bebê. In: O sintoma na infância. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, ano VII, número 13, 1997.

(condensações dos sentidos) e através da metonímia (deslocamentos dos sentidos), sendo que, por obra da repetição, o desaparecimento de um significante dará lugar à substituição por um outro significante.

Sabemos que as funções parentais encarnadas vão sendo substituídas pela configuração inconsciente particular dos traços significantes da cena edípica primordial do bebê. Sabemos também, que estes conteúdos inconscientes são indestrutíveis e ativos e que, portanto, tendem a se manifestar, gerando um mecanismo psíquico que cria e inventa formas de dizer (aquelas verdades que vêm de onde nós não mandamos) para que possam ser aceitas pelo ego. É por isto que a imaginação, a fantasia, o sonho e o brincar da infância compõem as estratégias pessoais e intelectuais para preparar e efetivar os atos produtivos da nossa vida. Pois, sem o brincar e o sonho, não há criação: autêntica via do exercício da liberdade possível no ser humano.

O mecanismo psíquico acima referido é denominado de recalçamento, que, entre outras formações de compromisso, fabrica os sonhos. A criança também brinca para conseguir dizer o que necessita, mas que a consciência não aceita. E que, não obstante, precisa tanto expressar que nem sequer dormindo “isso” cala. É por isto que o bebê já começa a sonhar para falar tudo aquilo que a construção do ser, do si mesmo, necessita. O recalçamento, portanto, cumpre uma função representativa e ativa nas instâncias inconscientes e pré-conscientes da estruturação subjetiva, que diferenciará o conhecimento como patrimônio do ego, permitindo as relações da criança com a realidade e, em conseqüência, com a cultura. Essa diferenciação do estatuto do inconsciente e do ego pelo efeito da repressão ou recalçamento permite a diferenciação:

1. dos conteúdos inconscientes das suas versões socializadas;
2. da mãe como Outro;

3. do semelhante como Outro, sendo que as falhas no mecanismo de recalçamento e, portanto, a precária estruturação do ego expõem a criança a invasões do processo primário (inconsciente) que fazem obstáculo, quando não impossibilitam, o processo de aprendizagem.

A partir do progressivo trânsito pela castração, pela Metáfora do Nome do Pai, pelos objetos e filiações que a cultura oferece em substituição ao ideal imaginário de completude impossível, a criança pode dispor da liberdade de criação, da resignificação da palavra, apesar de continuar sendo determinada pela força daqueles significantes da ordem imaginária.

A forma, portanto, pela qual a criança aprenderá dependerá da sua posição perante a operação de interdição da sexualidade infantil (cena edípica). Quando este percurso estiver assegurado pela função paterna, a criança poderá sublimar, sendo que a sublimação é o processo através do qual conteúdos inconscientes são resignificados através de um destino social traçado a partir da história pessoal da criança. Já quando a função paterna fracassa, ou apresenta falhas ou inconsistências, defrontamo-nos com

formações sintomáticas clínicas na aprendizagem, que variam da psicose a posições neuróticas de diferentes configurações.

Sempre que houver obstáculos de ordem orgânica no desenvolvimento, os sintomas clínicos da ordem subjetiva acarretarão também sintomas na estruturação cognitiva, além dos sintomas cognoscitivos, ou seja, da aprendizagem. Já as crianças neuróticas, sem lesões orgânicas, não necessariamente vão apresentar sintomas na estruturação cognitiva, porém, sim, na aprendizagem ou em uma outra área instrumental².

Falávamos que a criança sublimará, ou seja, conformará o destino social segundo o percurso da sua sexualidade infantil inconsciente, construindo o objeto do conhecimento a partir da série das suas significações, apropriando-se, desde a sua singularidade, da lógica universal. Então, podemos deduzir que a força da criatividade deriva da capacidade infantil para armar o traço da sua singularidade subjetiva. Por isso é que, no momento da infância, vivemos mergulhados no ato criativo. Somos todos artistas sem saber que o somos.

Falávamos que a operação de recalçamento produzirá a função onírica e que a função representativa que opera no sujeito cognoscente deriva-se daquela capacidade representativa, possibilitando não somente criar no presente senão também armar projetos, idealizar, antecipar o futuro e sonhar com insistência, interesse e paixão.

O aspecto afetivo do significante, derivado da experiência prazenteira, surge como experiência relacional (Bergés, 1998) e potencializa a força psíquica, fornecendo colorido à aventura do conhecimento. Usamos a palavra aventura para nos referirmos a um percurso formado mais pela imprevisibilidade e a incógnita, já que a certeza somente existe nos nossos anseios imaginários – imprevisibilidade tanto do ser quanto do conhecer.

Em outro escrito (Molina, 1998), referíamos-nos à educação, tanto formal quanto informal, dizendo que esta “tarefa é difícil por se tratar de uma experiência absolutamente peculiar, na qual as conseqüências das marcas que devemos produzir são da ordem do imprevisto, do inesperado. Imprevisto esse que não pode ser corrigido por nenhuma precaução consciente, pois nesta nossa marca expressam-se também as representações dos nossos antepassados. Portanto, só nos cabe participar na conformação de uma matéria que esculpimos não sabendo bem a forma que iremos obter, por se tratar de uma obra de autores coletivos, tanto encarnados quanto representados”.

Jerusalinsky (1993) diz que, mesmo quando quem ensina leva em conta o desejo da criança, também opera apesar dele, e que a criança se dispõe a se identificar com o que a cultura lhe oferece na espera de reconhecimento, do desejo do Outro. Por

² Ver gráfico no final do texto.

isso é que todo objeto de conhecimento é expressão de um laço social (do discurso social).

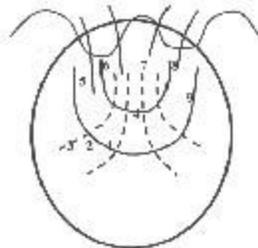
Podemos dizer, portanto, que, para que os aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento se articulem, e o seu funcionamento seja assintomático, quem instrumentaliza desde a clínica ou desde o ensino deve levar em conta que, nesta experiência relacional, neste laço social tão singular chamado de transferência, terá que se posicionar a partir dos três registros: *nóreal*, ele, encarnado, sustentará o traço *imaginário* da identificação e da oferta dos conhecimentos, para que a criança possa construir um instrumento pessoal que a habilite a ir montando sua progressiva autonomia subjetiva e de pensamento (registro *simbólico*).

Levy (1996) expressa: “Hoje enfatizo que, em intervenções psicopedagógicas, a maneira de abordar as mediatizações cognitivas tem conseqüências cruciais não apenas no processo cognoscitivo da criança mas também no seu processo de constituição.”

Baraldi (1994) diz que é preciso “pensarmos a questão educativa a partir do sujeito que suporta as aprendizagens, isto determinará, por seu próprio peso, um estilo de leitura, como também uma posição diante da mesma”. E, em relação à função da interrogação, a autora diz que quem pergunta o faz a partir de ter-se apercebido de uma diferença, e supor que há alguém com capacidade para ajudá-lo a ir dando conta das diferentes facetas do seu objeto de conhecimento, sendo que a perspectiva desde a qual a criança inquire, faz o professor (ou terapeuta), muitas vezes, ampliar o seu ponto de vista ou prosseguir na construção do seu próprio conhecimento.

GRÁFICO DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS E INSTRUMENTAIS DO DESENVOLVIMENTO

Através do fonoaudiólogo Fernando Baralo, profissional do Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires, conhecemos, no ano de 1997, a metáfora do *iceberg* que, na época, já estava sendo usada pela equipe daquela instituição para transmitir de maneira didática a questão dos aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. Tal formação sempre mantém, seja em estado sólido ou em processo de degelo, a mesma proporção em relação ao nível d'água: 70% submerso e 30% na superfície. Pensamos em grafá-los assim:



TEXTOS

- 1 – Estrutura orgânica
- 2 – Estrutura subjetiva
- 3 – Estrutura cognitiva
- 4 – Esta zona indica:
 - a) que nos seres humanos a estrutura somática, ao ser recoberta e impregnada pela inscrição significante, adquire um funcionamento que tanto pode salvar o órgão e sua função quanto pode alterá-los;
 - b) que os aspectos instrumentais participam nos três primeiros anos de vida da indiferenciação global do desenvolvimento. É no percurso da apropriação de um lugar psíquico próprio, por parte da pequena criança, no momento do narcisismo secundário, que os aspectos instrumentais diferenciarão seu funcionamento.

NOTA: a ordem dessas estruturações indica a condição de possibilidade: a estruturação subjetiva surge recobrando a estrutura orgânica que a possibilita, e estas duas são, por sua vez, condição de possibilidade da estruturação cognitiva; sendo a cadeia significante, portanto, a função simbólica, a que articula o funcionamento destes aspectos entre si (4).

- 5 – Desenvolvimento psicomotor
- 6 – Comunicação e linguagem
- 7 – Hábitos e socialização
- 8 – Relação com objetos
- 9 – Brinquedo - aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- BARALDI, C. *Aprender. A aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BERGÉS, J. e BALBÓ, G. *A criança e a psicanálise*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BERGÉS, J. Função estruturante do prazer. *Escritos da Criança*. 2 ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n.2, 1988.
- CORIAT, L.F. e JERUSALINSKY, A. N. Aspectos estruturales e instrumentales del Desarrollo. *Cuadernos del desarrollo infantil*. Buenos Aires, Centro Dra. Lydia Coriat.
- JERUSALINSKY, A. N. Apesar de você amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et ali. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- _____. Aulas dadas no Centro de Estudos Paulo César D'Avila Brandão do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1993.
- LEVY, E. A interpelação interdisciplinar na clínica psicopedagógica. *Estilos da Clínica*. São Paulo, Instituto de Psicologia/USP, n.1, ano 1, 1996.
- MOLINA, S. E. *Educação e inscrição no laço familiar*. Polígrafo referente à palestra apresentada na jornada sobre educação das crianças e relações familiares. São Gabriel, RS, 1998.

O NOVO PODERÁ EMERGIR NA ESCUTA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Euvaldo Mattos*

RESUMO

O autor identifica um tipo de “escuta” que vem sendo praticada, de modo crescente, em diferentes campos profissionais, radicalmente distinto da “escuta psicanalítica”, denunciando que, no caso dessa escuta ampliada, o objetivo da pessoa que escuta é equilibrar a crise de autoridade em que se debate a sociedade pós-moderna. Isso não o impede, porém, de situar o terceiro milênio como um momento privilegiado de reconstrução do momento civilizatório que, a seu ver, implicaria uma ultrapassagem também no modo de constituição da subjetividade. Por isso, defende a intensificação da escuta de crianças, adolescentes e adultos, por acreditar que só eles serão capazes de inventar, e sustentar, as utopias do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: *escuta; crise de autoridade; humanismo; utopia pós-moderna; novas gerações*

ABSTRACT

The author identifies a type of “listening practice” that has been increasingly carried out in several professional fields, radically distinct from the “psychoanalytical kind of listening”. He denounces that in these cases of “amplified listening”, the listeners aim at balancing the authority crisis in which post-modern society dwells. However one can still consider the third millennium as a privileged moment of reconstruction of a civilizatory project that, in the author’s view, would imply a surpassing in the means of constitution of subjectivity. That is why the author defends the intensification of these practices of listening to children, adolescents and adults since he believes that they are the only ones who will be able to create and support the utopia of the future.

KEYWORDS: *listening; authority crisis; humanism; post-modern utopia; new generations*

* Euvaldo Mattos é psiquiatra, psicanalista, membro da Associação de Psicanálise da Bahia.

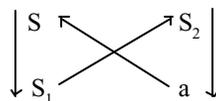
Uma evidência clínica vem oferecendo-se aos meus ouvidos, de um certo tempo para cá: se, antes, predominavam queixas em relação a modos repressivos de organização da vida familiar, escolar, profissional e até religiosa, o que percebo hoje, cada vez com maior frequência, é uma queixa generalizada quanto à frouxidão da autoridade nos diferentes ambientes sociais. Essas queixas aparecem constituídas das mais diversas formas: na falta de limites das crianças ou de referências para os adolescentes; na absoluta ausência de projetos capazes de apontar os rumos da juventude atual; na insegurança de pais e educadores quanto aos princípios recebidos para nortear suas vidas – freqüentemente postos em questão – mas que já não sabem praticar. Enfim, a clínica passou a suportar, desde algum tempo, os efeitos de uma falência da lei, do ponto de vista social, o que, para psicanálise, inscreve-se como algo relativo à castração.

Sabe-se que a autoridade e a lei se materializam para o sujeito, no espaço social, através da incorporação de normas estabelecidas, veiculadas por meios sociais específicos. É fazendo laço social que o sujeito se confronta com seus limites e possibilidades.

Na modernidade, transformações econômico-sociais desencadearam processos de ruptura nas formas de organização da vida cultural, obrigando os homens a reformularem conceitos e modos de agir. Recentemente, o agravamento da crise econômica, política e social impôs conseqüências também no plano da subjetividade, sendo a principal delas o fato de que o sujeito, dentro do jogo cruel da economia de mercado que caracteriza o momento contemporâneo do capitalismo, viu-se reduzido à condição de simples mercadoria, mero objeto de troca (*objeto pequeno*).

No âmbito da psicanálise, as relações entre a estrutura psíquica e aquela em que se estabelecem os modos de assujeitamento social vêm sendo consideradas desde Freud. E as transformações histórico-sociais, que definem a crise contemporânea, podem ser vistas como razão para que Lacan formulasse, em substituição ao discurso do mestre, cujo fundamento é a renúncia ao gozo, isto é, a castração, o discurso do capitalista.

Engendrado no desdobramento histórico-social que institui a economia de mercado como um novo modo de organizar as relações produtivas e sociais, o discurso do capitalista não traduz a expressão da renúncia ao gozo, pois não se vê ali qualquer barra ou disjunção entre $\$$ e a .



Aliás, o que se pode ver muitobem na representação do discurso do capitalista é que, ali “toda separação entre o sujeito e o objeto é evitada” (Chemama, 1997, p. 33). Assim, se no capitalismo nascente, o discurso do mestre conseguira demonstrar a relação sujeito-objeto do modo como nos acostumamos a ver e como adiante se grafa:

$$\frac{S_1}{\mathcal{S}} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

já não é assim, quando a ordem capitalista atinge feições contemporâneas, provocando mudanças na organização da vida psíquica. No discurso do capitalista, o \mathcal{S} , no lugar do mestre, representa o sujeito do desejo, isto é, aquele a quem tudo falta, e que vai retirar sua autoridade, precisamente de S_2 , ou seja, do objeto a .

Antes de prosseguir nesta direção, gostaria de introduzir algo que me parece bastante pertinente, pois irá permitir fazer a necessária ponte com a questão da autoridade e da lei de que falava de início. Desde que se constituiu, a psicanálise impôs ao mundo a originalidade do modo pelo qual realiza sua *práxis*, não havendo registro, na história da ciência moderna, de que a “escuta” tenha tido, antes de Freud, estatuto metodológico reconhecido. Nada ortodoxo, por privilegiar “categorias” subjetivas – malgrado o grande empenho do próprio Freud para enquadrar a psicanálise no campo da ciência experimental –, o procedimento da “escuta” foi ganhando adeptos ao longo dos anos, apesar das críticas sempre renovadas, e chega aos nossos dias com surpreendente força de expansão, através de curiosos processos de apropriação. Hoje, do hospital à escola, da empresa aos meios de comunicação, todos praticam, de algum modo, uma forma de “escuta”. Claro que não se trata da “escuta analítica” – prerrogativa apenas do psicanalista, – mas já não passa despercebido este esforço, observado em outras práticas profissionais, para incorporar ao seu instrumental de trabalho o procedimento da “escuta”.

É preciso reconhecer que esse “esforço” de diferentes áreas, reconhecendo valor à “escuta” como forma de conseguir uma aproximação maior em relação a seus objetos, não tem motivação apenas interna. Exigências novas, emergindo no bojo de transformações sociais, com ressonância nos diversos segmentos da cultura, aparecem como o verdadeiro móvel do fenômeno observado.

Para ilustrar, basta atentar para o que vem acontecendo com os meios de comunicação, para não tomar exemplos do que já ocorre há bastante tempo nas esferas da educação e da saúde, onde a “escuta” do aluno e do doente vem sendo utilizada com relativa freqüência para definir critérios de melhoria da qualidade na prestação dos serviços. Também a empresa, através dos setores de recursos humanos, vem privilegiando, cada vez mais, a busca de mecanismos capazes de permitir o acesso às

manifestações do “desejo” de seus clientes, sendo a “escuta” o meio por excelência para atingir tal objetivo. Não vamos enveredar aqui pela discussão muito pertinente, mas inapropriada nesse momento, da questão ética que o problema implica. Interessamos prioritariamente ressaltar o fenômeno da extensão da “escuta” a outros meios que não o da psicanálise.

Quando assistimos pela televisão a todas as tentativas de aproximação cada vez maior com o público nos chamados programas “interativos, dificilmente podemos deixar de reconhecer que, também a essa área a “escuta” já chegou. Hoje os telespectadores perguntam, opinam, discutem, e até participam da elaboração dos programas. O público chega a mudar o rumo das novelas, modificando mesmo o destino de personagens que, em apresentações anteriores - em se tratando de reedições -, tiveram o desfecho de suas tramas não aprovados pela maioria. A imprensa escrita também recria os instrumentos de comunicação com o público, colocando o “ombudsman” na “escuta” dos leitores, aos quais já é dada a possibilidade de opinar até sobre as melhores matérias e as melhores fotos. A Internet, por sua vez, é o veículo que a contemporaneidade inventou para que não apenas possamos “navegar” em mares nunca antes possíveis de serem navegados, mas também para que possamos “voar”, nos domínios do espaço virtual, encurtando distâncias e eliminando todas as fronteiras que limitam a realidade. Até o preconceito deixa de existir, via Internet, pois o que muitas vezes está impedido de ser veiculado nos meios oficiais, encontra ali um jeito de fazer-se “escutar”.

Dirão os mais entendidos que ironizo em relação aos efeitos do avanço científico e tecnológico, pondo sob suspeita conquistas inquestionáveis dos seres inteligentes de nosso maravilhoso mundo “globalizado”. Não desprezo tais conquistas, pois usufruo de seus benefícios, quando disponíveis para mim. Gostaria de destacar, no entanto, que tais conquistas não surgem por acaso ou pelo gesto voluntário de generosos cientistas sociais, políticos, religiosos, ou de governantes comprometidos com a causa social. Quero dizer que, se hoje a “escuta” se estende a outros meios, é que a voz se ampliou, é que o grito sufocado na garganta, ao ressoar no espaço “globalizado”, derruba fronteiras, tanto no âmbito da epistemologia, quanto na prática.

No limiar do 3º milênio, as vozes dos excluídos, que foram encontrando modos de dizer-se em meio à crise da modernidade, ressoam em todos os cantos onde o espaço abriu-se em brechas por não suportar as pressões sociais. E se a psicanálise pôde um dia constituir-se porque um homem foi sensível ao grito de uma histerica – “Deixe-me falar!” – pondo seus ouvidos à disposição de quantos precisavam fazer-se “escutar”, o que se observa hoje é uma ampliação desse grito, impondo, por sua vez, uma ampliação nas formas de “escutar”.

Isto coloca um problema, pelo menos, para a psicanálise: distinguir a especificidade da “escuta psicanalítica” desta outra que se vai estruturando em outros campos profissionais. No caso da psicanálise, a “escuta” tem por objetivo tornar possível ao sujeito, no processo de análise, ter acesso à sua verdade e encontrar as pala-

vas para dizê-la. A psicanálise não se propõe a negociar com o sujeito, discutindo a validade de sua verdade para fazê-la mais adequada a padrões de “normalidade” estabelecidos. Ela é o espaço onde o sujeito, uma vez consciente de sua condição de ser, para sempre sujeito em falta, inventa, ele próprio, sua forma de inserção no social, não sendo isto um ato de acomodação, mas de invenção, e não estando, por conseguinte, referenciado pela repetição, mas pelo novo. Que o sujeito possa sair do lugar em que estivera fixado ao iniciar seu processo de análise é a aposta feita pelo analista durante todo o processo – aquilo que faz a análise andar em condições de poder chegar a um termo. Não é, porém, o que acontece quando a “escuta” se oferece, em outros campos profissionais. A meu ver, o que marca a diferença entre a “escuta psicanalítica” e esse outro tipo é que, nesse caso, trata-se de um jogo em que aquele que “escuta” pensa equilibrar a crise de autoridade em que se debate, extraindo do outro o que ele acha que esse outro tem, justamente aquilo que poderá garantir sua autoridade.

Assim, o que não está explícito nos propósitos humanistas do educador ou do profissional da saúde, do empresário ou do comunicador, no momento em que se propõem a “escutar” seus “outros”, na relação dialética que sustenta seus discursos, é o esforço desesperado que realizam para manter a ordem em que se encontram estabelecidos por força de uma autoridade enganosa. Em artigo recentemente publicado, Melman afirma que “o discurso do humanismo quer dizer que todos os homens têm *um* valor”, esclarecendo logo em seguida: “que eles têm *o* valor” (Melman, 1997, p.124). Isso quer dizer que não se pode falar de humanismo ou qualquer outra forma de pensamento orientador de práticas humanas sem considerar o contexto histórico-social em que são produzidos.

O humanismo, que orienta as diferentes práticas de “escuta” utilizadas nos mais diversos campos profissionais neste final de século, tem seu fundamento na economia de mercado, que caracteriza nossas relações produtivas e sociais, sendo, portanto, um discurso organizado na direção dos mais legítimos interesses capitalistas. Se todos os homens têm *o* valor, trata-se de extrair deles tal valor, pois é da apropriação desta mais-valia que o capitalismo se nutre.

Chegamos, então, a um impasse? Denunciados os propósitos dissimulados pela “escuta” estendida ao campo social, seria justo e necessário rejeitar essa prática em nome de uma ortodoxia de princípios? Não me parece que seja este o caminho.

A “escuta” não é uma relação linear. Por falar, haverá sempre algo que impulsionará o sujeito a seguir produzindo o que dele se espera, nada o impedindo, em certo momento, de interrogar-se quanto à própria natureza dessa operação, e de buscar mudar seu curso. É aí que Melman identifica o ponto em que o discurso do capitalista torna possível a psicanálise, pois – diz ele – o sujeito será levado a indagar-se: “Se tenho um valor, o que é que eu tenho mesmo?” (Melman, 1997, p.124). Bem, é claro que nem todos transporão este limiar, mas todos poderão chegar aí. Fazer a escolha do caminho de ultrapassagem não é tarefa fácil e não compete à psicanálise, mas ao pró-

prio sujeito, se ele rejeita o lugar onde, identificado a pura mercadoria, a puro objeto de troca (objeto pequeno *a*), o discurso do capitalista o situou.

Para dar ao fenômeno uma expressão mais próxima da realidade brasileira, posso referir minha preocupação, principalmente com a falta de referência dos adolescentes e com a ausência de projetos por parte dos jovens, a cujas queixas tenho acesso no exercício profissional. Destituídos de algo concreto para desenharem no espaço futuro a expressão de sua subjetividade, tais adolescentes e jovens enveredam por caminhos desesperados, desde as saídas perversas, trilhando a rota do desafio ou da violência, até as soluções verdadeiramente patológicas. Os adolescentes e jovens das décadas de 50/60, e até 70, queriam ser pequeno-burgueses bem sucedidos como seus pais e mestres, ou mudar a sociedade, fazendo-a “mais justa e mais humana”, sob os princípios proclamados pelo marxismo-leninismo. Na avaliação que fazem os adolescentes e jovens dos anos 80/90, seus pais e mestres falharam na concretização do modelo desenhado pela utopia socialista. Assim, perguntam eles: Por que sonhar, se o que se impõe de forma inexorável é esta impotência do homem diante dos fatos históricos? Maria Rita Kehl desabafa: “Mesmo admitindo que há utopias e utopias [...] o que venho questionando é o que se passa numa época em que nenhum pensamento utópico parece ter lugar” (Kehl,1991,45).

Não gostaria de deixar essa visão tão pessimista destes “tempos sombrios”, como denominou Jurandir F. Costa o período que vivemos no Brasil, resultado histórico da passagem do autoritarismo para este momento de “crise moral que acompanha a crise política, econômica e social” (Costa,1991, p.128). É bem verdade que as instituições sociais, notadamente a família e a escola, vêm-se obrigadas a reformular seus modos de inserção no social, na medida em que ficaram caducos os alicerces sobre os quais construíram seus projetos na modernidade. Isto não quer dizer, porém, que - valendo-se justamente dos avanços da ciência e da tecnologia - as instituições sociais não possam retomar o papel de veiculadores dos valores que irão permitir a esse sujeito em estruturação, no limiar do 3o milênio, construir de forma inventiva seus próprios projetos, sustentados por um novo Ideal cultural.

Um olhar mais atento sobre o modo como a humanidade historicamente se vem recompondo, após momentos de ruptura dos laços estabelecidos em torno de projetos civilizatórios distintos, leva-nos a acreditar que por sobre os efeitos da crise moderna, algo virá abrigar, estruturalmente, novas formas de viver, de conviver. Para a psicanálise, isto tem a ver com as vicissitudes dessa operação simbólica que amarra estruturalmente o sujeito, propiciando-lhe as formas de poder dar conta de seu destino, o que no social se expressa. Trata-se do Nome-do-Pai, ou seja, um conceito que exprime um modo de compreender a estruturação do sujeito como regida pela Lei paterna. Se na modernidade, este instrumental simbólico pôde responder aos apelos do sujeito, desde as diferentes manifestações da subjetividade, ao fazer laço social, é evidente que hoje tal instrumental claudica, fazendo falta ao sujeito.

É a partir dessa falta, pois, que o jovem do limiar do 3º milênio terá que dar conta de sua aventura subjetiva, sem qualquer demarcador capaz de explicitar o que é da ordem do individual e o que seria social – tarefa de alcance paradigmático, na medida em que a reconstrução do projeto civilizatório implica essa ultrapassagem também no modo de constituição da subjetividade. A saída da ordem familiar, para que o ingresso nas formas amplas de vivência social se torne viável, é o caminho imposto a cada sujeito para que ele invente, com a falta que lhe é estrutural, as formas possíveis de fazer laço social, no desdobramento de sua subjetividade.

Como fazemos este trânsito apegados às formas de pensar e agir de nosso presente/passado? Quem sabe o *novo* não poderá emergir ali onde a nossa sabedoria deu “pane”, deixando sem “referências” esse sujeito em estruturação, no limiar do 3º milênio? Falhamos, ou melhor, a geração adulta pós-moderna deu provas de seus limites. Sem luto será impossível fazer a ultrapassagem. Que não tenhamos receio de “escutar” as crianças, os adolescentes e os jovens, pois só eles poderão inventar, e sustentar, as utopias do futuro!

BIBLIOGRAFIA

- CHEMAMA, Roland. Um sujeito para o objeto. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.) *Goza! Capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador, Ágalma, 1997.
- COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues (org.) *Tempo do desejo: sociologia e psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- KEHL, Maria Rita. A razão depois da queda (utopias e psicanálise). In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues (org.) *Tempo do desejo: sociologia e psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- LACAN, J. *O Seminário, Livro 17: O Avesso da Psicanálise (1969/70)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.
- MELMAN, Charles – Por que o ICMS não é aplicável à sessão de análise? In: GOLDENBERG, Ricardo (org.) *Goza! capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador, Ágalma, 1997.

ENTREVISTA

O PRAZER DE APRENDER¹

LÉA DA CRUZ FAGUNDES é professora titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educadora e Psicóloga piagetiana, Doutora em Psicologia pela USP. Pesquisa a utilização da informática na educação, sendo consultora internacional na área. Idealizadora e fundadora do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora dos Programas de Pós-Graduação de Psicologia Social e de Psicologia do Desenvolvimento da mesma Universidade, tendo sustentado a elaboração de várias dissertações e teses com temas ligados à psicanálise.

APPOA - Gostaríamos de saber um pouco do histórico do teu percurso e do que tens acompanhado em tua trajetória de trabalho quanto às mudanças nos processos educativos. Seria interessante saber o que efetivamente mudou e o que não mudou. Que leitura terias sobre como se produz o conhecimento?

LÉA FAGUNDES - Eu sou filha de uma moça de 19 anos com um homem de 43 anos. Da minha tenra infância, eu lembro do cheiro da madeira nova, do prazer que meu pai tinha em modelar. Ele nunca gostava de cobrir a cor da madeira. E a minha mãe distinguia tecidos, modelava-os, bordava rendas. Somente agora me dou conta do trabalho dela. Com três ou quatro anos eu já lia e queria ser professora. Minha mãe desaconselhava, pois, segundo ela, professora sofre e ganha mal. Fui para a escola

¹ Entrevista concedida a Carlos Henrique Kessler, Edson Luiz André de Sousa e Simone Rickes, integrantes da Comissão Editorial deste número da Revista.

com 8 anos, não sabia tabuada, mas fui melhor aluna em tudo, pois além de há muitos anos eu saber ler e escrever, eu já era a mais velha da turma. Fui uma aluna brilhante, sabia declamar, mas, no outro ano, minha mãe me tirou da escola e me colocou como aluna particular. A professora particular adorava me dar aula e ficar conversando sobre a vida. No ano seguinte, minha mãe me matriculou na 5ª série. Um pouco depois, comecei a dar aulas para outras crianças. Eu tinha 12 anos; a menina, 15. Eu hoje enxergo, ela tinha olhos azuis... Eu com cartilhas: ovo, uva... Isso para mim foi crucial. Eu me sentia incompetente, queria ajudar, eu via o sofrimento daquela criança. O que ficou na minha mente foram os olhos grandes da menina, cheios de lágrimas no esforço, e eu sempre tentando.

Sobre o que melhorou e o que piorou na formação de professores posso dizer o seguinte: na licenciatura, o professor era uma pessoa que sabia na sua área profissional. Nosso professor de português era um advogado, que adorava português; então lia Camões conosco, porque gostava de estudar língua. Mas ele usava a língua na profissão dele. Nosso professor de inglês tinha trabalhado 10 anos na embaixada brasileira em Londres. Eles ensinavam por prazer. O meu professor de filosofia era da cúria da Catedral. O professor de literatura era um padre do nordeste. Quando a gente ia para a cidade pequena para trabalhar, o juiz e o professor eram as pessoas mais importantes do lugar. O professor era uma pessoa muito considerada, muito respeitada. Eu me sentia muito importante. Tinha 19 anos. A minha primeira experiência com turma ocorreu quando eu tinha 15 anos, na corporação dos bombeiros.

Foi uma vida de muitas experiências positivas, desde aquele meu fracasso com a menina de 15 anos que não conseguia ler. Eu comecei a estudar educação. Estudava tudo o que podia. Naquela época era psicologia. Maria Montessori, e como não tinha livro em português, eu estudava em francês.

APPOA - Aprendeste no colégio?

LÉA FAGUNDES - Nunca. No primeiro dia de aula, a minha professora me mandou ler, e eu li bem. A professora, então, achou que eu já podia ler, e ela me deu um livro. Por isso eu acredito que não há necessidade de fazer graduação, num aprendizado sequencial, é jogar a criatura na piscina e que ela saia nadando.

APPOA - Uma coisa que tu falaste sobre os teus professores nos pareceu interessante! No quanto cada um transmitia. Como trazer essa experiência para o nosso tempo? Vês alternativas possíveis?

LÉA FAGUNDES - Vejo, mas vocês sabem que eu estou há 50 anos procurando como fazer. Minha experiência de vida e de profissão foi muito rica. Depois de alfabetizar os meninos no Corpo de Bombeiros, eu comecei a ensinar os meninos do supletivo, aí fui nomeada para preparar para o exame de admissão ao ginásio os jovens que tinham abandonado a escola cedo e eram balconistas, gente que trabalhava como *office-boy*, em indústrias. Eles iam se preparar para fazer o ginásio. Éramos jovens, então tudo o que eu propunha “pegava fogo” porque há coisas lindas que acontece-

ram: eu resolvi mostrar para eles como o mundo era lindo. E eu tinha lido o livro da Hellen Keller, uma surda-muda. Tinha lido uma experiência maravilhosa que ela tinha feito. Ellen ficava na esquina de uma rua com muito movimento, sentindo as pessoas passarem.. . Partindo dessa experiência lida, eu levava os alunos à noite, que era o meu turno, para ver o céu, pois eu também havia lido que os astros tinham um colorido diferente. Íamos para observar tudo, as pessoas, o movimento. E no outro dia eles diziam: “mas é um colorido, as pessoas usam roupas diferentes, têm a fisionomia triste ou alegre”. E daí saíram redações maravilhosas, desenhos. Um dos meninos fez esse curso comigo e depois fez a escola de Belas Artes. Um dia ele me mostrou as exposições dele e disse: “os meus quadros têm os traços daquelas nossas experiências, as cores e as formas da vida”.

A instituição em que eu trabalhava nesta época era uma sociedade espírita. Tinha uma turma de 40 alunos da Vila Maria da Conceição, crianças pobres e sujas. Conseguia rabada num matadouro e a verdura que não se vendia em algumas fruteiras que conhecia, e fazíamos sopa. Eu tinha tido uma experiência anterior numa escola municipal. Era uma jovem alfabetizadora, especialista em ensinar as crianças a ler e escrever usando naquela época o método *top* da onda. Chegava na frente das crianças e me via obrigada a levar de minha casa sabonete e toalha e os lavava no tanque, do lado de fora do prédio, e eles faziam fila para lavar as mãozinhas, que eram tão sujas. Eles pegavam o lápis com tanta força, e eu dizia que ficava feio o caderno sujo. Os cadernos eram preciosidades. Meninas de 7, 8, 10, 12 anos de idade. Uma bagunça! E eu botava na fila. Eu toda enfeitadinha, recém-casada. Um dia, numa aula, digo a eles que íamos ler uma estória que preparara num cartaz. Eu abro um cartaz, onde se vê uma velha gorda. Digo a eles: “Essa é a minha cozinheira, ela faz doce de abacaxi.” E quando eu começo aquela encenação, eu olho aquelas crianças com vontade de comer doces, mas sem condições de os ter. Eu baixava a cabeça e chorava de desespero. Que burrice estou fazendo! Passei a noite em claro fazendo material, mudei tudo, inventei outras estórias. Foi a primeira tomada de consciência. E foi dura. Aquele material fora preparado para ensinar a elite, e aquela era uma escola pública.

Eu cheguei numa escola que não tinha biblioteca e resolvi que iríamos fazer uma. Fiz um concurso de onde tiramos o dinheiro para comprar livros. Enquanto isso, todas as turmas escreviam para as editoras pedindo livros para a nossa biblioteca. Uma senhora e a filha desfilavam pela vila, batendo tambor. E vinha todo o pessoal no portão aplaudir.

Anos depois, eu chego no Instituto de Educação, vinha saindo de uma aula, e sobe a escada uma moça alta com uma monografia nas mãos: “lembra de mim, profª Léa? Eu fui sua aluna da 1ª série”. Ao abrir a primeira página de sua monografia, leio o seguinte: “aos olhos azuis de minha professora”. Pensei: primeiro foram os olhos azuis do meu fracasso, e agora vinham os “olhos azuis da minha professora”. Ela me disse: “o seu olhar me acompanhou toda a vida e vim atrás da senhora. Voltei a essa

escola, no bairro Floresta, como supervisora, e está uma tristeza, uma imundície”.

Acho que é isto que os professores de hoje deviam fazer: as crianças produzirem em cima de um material. Por exemplo: eu ia estudar biologia, eu comprava rim, fígado de boi, olho de boi e levava para a aula, botava numa bandeja e abria com gilete. Aí comparava com o livro: “o olho tem coróide, retina, cristalino”, mas olhando no olho não se enxergava, então pegava o olho do boi que é bem grande e via. A gente cortava e pegava as plantas, mexia, cortava. O peixe eu pedia para os pais comprarem e levarem para a aula enrolado em jornal e abria. A criança via, eu a fazia desenhar, escrever, fazer poesia “pobrezinho do peixe morreu... mas bota o peixe no aquário... alimenta o peixe”.

APPOA - Eram intuitivas estas tuas iniciativas e proposições?

LÉA FAGUNDES - Eu estava sempre lendo, sempre estudando, mas tudo isto era intuitivo. Eu criava, partindo do que a criança vivia. Só que a diretora não gostava, outras professoras também não: “Que bagunça esta aula!”; “estas crianças só querem ir para a aula de Léa!” Quando eu fiz pedagogia, surgiu na Universidade a figura do concurso. Eu tinha um professor que era positivista, médico da PUC, fantástico. Comecei a estudar ciência, pesquisa científica. Fiquei encantada. Estava no auge a psicologia do Skinner. Aprofundei-me na psicologia da aprendizagem. Como eu tinha feito supervisão, colocaram-me como supervisora de ensino. Os americanos se apegaram a estas teorias behavioristas para treinar os soldados na guerra. Na Marinha tinham criado a psicologia da inteligência para desenvolver as habilidades do soldado. Toda a tecnologia do ensino era para métodos de estratégia de treinamento a curto prazo, de modo que fosse econômico e não houvesse riscos, porque o soldado precisava ser treinado para lidar com uma determinada metralhadora.

Eu trabalho com crianças com problemas de aprendizagem. Na época encontrei a Ester Grossi que estava estudando na Bélgica e me emprestou um livro de Piaget que eu levei para casa. Estudando Piaget comecei a dar cursos, comecei a ir fundo nas coisas, entendi que as dificuldades poderiam ser superadas. É importante que as professoras de sala de aula trabalhem projetos usando os recursos de que precisam.

APPOA - A respeito deste teu entusiasmo com a informática, tu encontras algum diferencial neste instrumento em relação a outros métodos? Há uma especificidade neste instrumento?

LÉA FAGUNDES - Este é o motivo de todo esse contentamento. No momento em que eu fico examinando uma situação de aprendizagem, o momento em que o ser humano está aprendendo alguma coisa, está se expandindo. Isto faz com que os bloqueios sejam removidos, que a pessoa possa superar aquilo a que está presa.

Primeiro, a leitura de Piaget tem que contribuir, mas é uma contribuição que a gente ainda não sabe usar, porque não a explorou. A gente não a explora, porque tem que mudar a maneira de tentar e isto exige uma mudança extrema para ser aplicada. Tudo o que eu comecei a estudar em Piaget, e tentar usar para mudar a situação dos

alunos, dos professores, na sala de aula, foi difícil, muito difícil. Em uma escola pública onde tentamos pela primeira vez introduzir a utilização da informática, nós tínhamos as crianças que não aprenderam a ler e as crianças que não aprendem nada. Então, com o grupo, fomos aplicar Piaget. Primeiro fomos com as provas e as aplicamos, uma parte para aprender segundo a interpretação, se a gente conseguia descrever, e a outra parte para tentar trabalhar com as crianças. Nós fomos para lá, mas a professora na sala de aula, queria apenas cumprir um programa. Para estas professoras, se a criança aprende ou não aprende, não interessa, o importante é dar aula, programa. Ela tem que avançar, ele não muda.

APPOA - Era uma atividade diferente, para a qual não havia uma estrutura montada?

LÉA FAGUNDES - A estruturação estava montada, mas as condições não eram favoráveis. Os professores não nos queriam. O sujeito quer mexer no computador, tem iniciativa. Mas o professor trabalha o aluno através das tarefas, das prescrições: “agora faz isso, depois faz aquilo”, e ainda tem a autoridade de controlar o que o aluno faz. O aluno não pode dizer “isto eu gostei de fazer” ou “isto eu quero fazer de novo”. O que o aluno faz destina-se a agradar a pessoa que tem autoridade. Então essa é a situação: tu és professor e tens autoridade de decidir, o aluno não pode escolher, tu decides o que ele deve fazer e, quando ele faz, ele não tem liberdade de julgar o resultado e dizer: “É tão bom, que eu quero fazer de novo.” Ele não pode tomar nenhuma iniciativa, tem que ser passivo, tem que se submeter, e esta submissão aumenta os bloqueios. Está submetido a uma direção que controla se ele anda fazendo barulho no corredor, desobedecendo à regra, está submetido a um professor que cobra. O pai controla se ele faz o tema. Então a gente coloca o aluno numa câmara de tortura. Como é que tu vais fazer desenvolvimento humano colocando as novas gerações em câmara de tortura? Estas condições são desfavoráveis. Como posso aplicar Piaget, se ele propõe que o estudante é sujeito, e a sua aprendizagem é uma construção feita pelo próprio aluno. Bom, primeiro é o que o aluno quer. Ele tem liberdade de querer? Aceita-se que ele queira? Não! Nem o adulto e nem o psicopedagogo aceitam, porque caso o aluno fracasse no colégio, tu estás esperando que aquele terapeuta o ajuste às exigências da escola, para que ele responda como a escola quer, e não que o aluno encontre o seu caminho. Tenho implicância com os psicopedagogos. Eles não são psicólogos, queriam ser terapeutas e não conseguem, então fazem psicopedagogia. Só baixam a auto-estima da gente...

Tem-se que acabar também com esse negócio de psicopedagogia, treinamento de dificuldades de aprendizagem.

Isso me levou a tomar consciência de que, se queria ser coerente com o conhecimento da psicologia e da psicologia genética, não poderia ser nesta sala de aula, com estes materiais de ensino, com tempo limitado de 40 min, 80 min; que o professor poderia escutar cada aluno e deixar cada aluno dizer o que quer. Eu fazia isto. Hoje

tenho consciência de que eu fiz isso enfrentando todos. Eu era chamada à atenção, era ameaçada de punição, porque eu era rebelde, eu era a professora que não obedecia às regras, eu era a professora que criava problemas, mas eu fazia isso porque a resposta dos alunos era positiva. Então eu procurava lê-las, parecia-me que era o caminho.

APPOA - Tu dizes que dá para ler no computador o processo da criança. Achas que o professor consegue fazer esta leitura? Como é trabalhar a cabeça do professor?

LÉA FAGUNDES - Isso é o mais difícil. Qual é a diferença desta tecnologia? Esta tecnologia é completamente diferente, ela é especial. Esta técnica permite criar mundos. Mundos da sabedoria gigante, dimensões espaciais e temporais. São mundos que têm muito a ver com a irrealidade, não com a realidade simples. Isto deve interessar à psicanálise. São mundos em que o espaço e o tempo não estão presos à característica do mundo real, são mundos de representação. A lógica destes mundos pode ser a lógica do sujeito, e a significação do espaço e do tempo deste mundo pode ser a significação do espaço e do tempo do sujeito.

Se ao sujeito se garante o acesso, se respeita o desejo do sujeito, se ele tem liberdade de agir nestes mundos, se projetar e fazer suas próprias representações, esta tecnologia pode ajudar muito e pode permitir ao sujeito uma consciência da própria vida. Ele não está num terreno onde existam donos, mentores, ditadores. Quando o sujeito se apropria dos mundos da tecnologia para criar seus mundos, ele se liberta do mundo dos ditadores. Neste momento, ele tem a facilidade de se libertar daqueles bloqueios, da hierarquia. Como o professor não domina esta tecnologia, ele é levado e seu poder de saber também. É a primeira vez que um professor se permite não saber, e se convence de que ele não sabe o que ele pensa que sabe. Isto eu acho fantástico para o estudante. O aluno torna-se um parceiro, um aprendiz. O que ele mais quer do ensino é aprender, e todos aprendem.

Temos que trabalhar com o professor. Se não mudamos nossa formação, não chegaremos a uma descoberta. Agora, nós estamos trabalhando com os professores que estão fazendo formação como se eles fossem crianças, e a gente diz assim: “olha nós vamos trabalhar como se vocês fossem os alunos. Chegamos à conclusão de que, se vocês não tiverem esta experiência, não vão conseguir fazer esta mudança.” Então o trabalho começa como se eles fossem crianças. A primeira coisa é parar com as aulas magistrais. Nós não vamos dizer para eles que texto ler, marcar seminários: vamos discutir ou orientar.

Descobrimos que é possível uma mudança, mas cada um tem que fazer esta descoberta. Os pais estão reclamando, porque querem que a gente dê os conteúdos do programa como eles aprenderam quando estudantes, e não se conformam que não tenha conteúdo, que não tenha seqüência curricular, que não tenha cronologia. Nós estamos estudando para estarmos bem firmes quando eles vierem nos procurar e perguntar: “pode este menino ir para a faculdade, se ele não sabe a tabuada ou não sabe a fração, não vão ficar buracos?” Mas quem não tem buracos?

APPOA - Interessante porque é um confronto do imaginário. Quando se segue a seqüência, tem-se a ilusão de estar livre dos buracos. Voltando à questão da informática, teu campo de pesquisa, em que pode ajudar o trabalho do professor neste processo?

LÉA FAGUNDES - O problema é que, para o professor tomar conhecimento dos trabalhos realizados pelos alunos, tem que levar uma pilha de cadernos para casa. Agora, se está fazendo no computador, fica tudo armazenado ali. Quando tu chegas não precisa ler tudo, “será que este menino aprendeu isto, ou aquilo?” Se quiser comentar alguma questão, ele vai direto, com o intertexto, vai descobrindo. O professor tem facilidade de acompanhar o que os alunos estão fazendo, porque eles estão armazenando nos arquivos, e tudo o que estão fazendo está ali, seja no disquete, seja na rede, páginas, ou no site. A produção daquele grupo de crianças está armazenada ali, é fácil de consultar para analisar, resolver questões, tomar decisões. Se os professores vão fazer uma reunião de planejamento, também é uma beleza. Eles se reúnem e começam a consultar, em conjunto, o que eles vão estar fazendo, e tudo fica disponível, acessível, porque a pessoa consulta com facilidade, porque navega pelo que o aluno fez.

Percebemos então, com o que acabei de dizer, que a função do professor muda. Em algumas escolas, chegaram a definir as novas funções dos professores como orientadores de projeto. Não precisa ser especialista na área, ele é escolhido pelo grupo que escolhe o tema.

Se construímos conhecimento na pesquisa de pós-graduação, por que não se pode fazer isto com as crianças? Então, o professor ou, se quisermos, o orientador de projetos, responsabiliza-se por alguns grupos de alunos, e eles podem escolher. Como já disse, este professor não precisa ser especialista no conteúdo daquele projeto. A função do professor especialista é chamada consultoria. Ele transita pela escola, ele provoca o questionamento que o aluno precisa. É claro que o aluno não vai aprender fração gratuitamente. O professor, especialista do conteúdo, está ali para oferecer o conteúdo à medida que surge a questão ou, se ela não surge, para provocar os questionamentos. Agora, este professor, que é especialista em conteúdo, não está impedido de ser orientador de algum projeto. O especialista vai socorrer o orientador. É interdisciplinar, porque a vida é interdisciplinar. Quem a fragmentou e a encaixotou toda foi a escola, o professor, a organização. A terceira função que se define é a do articulador. Este dá conta da comunicação na Internet, como está a comunicação do projeto que fizeram. O articulador está vendo se aquele orientador está sendo atendido pelo especialista. O articulador vai atrás do especialista, para ver que horários ele tem para visitar o grupo. Isto aí são funções completamente novas, e a tecnologia cria condições para que elas existam e funcionem. Agora, como é que a gente vai sensibilizar o professor para que ele seja um agente desta função? Este é o grande momento de quebrar com o suposto saber, de liberar o professor dos grilhões para que ele seja também feliz, de dar ao professor o direito de não saber tudo, o direito de aprender.

**RECORDAR,
REPETIR,
ELABORAR**

A INSTÂNCIA DA LETRA NA APRENDIZAGEM¹

Jean Bergès*

Este texto fez parte dos primórdios desta publicação, foi editado no Nº 6, ano de 1991. Retomá-lo agora atende a uma demanda dos leitores, mas também de contexto. Poucos textos exemplificaram tão bem duas possibilidades de trabalho da psicanálise, a saber: a compreensão de um sintoma de aprendizagem e a articulação de uma transferência, no caso a de uma equipe.

Jean Bergès faz aqui um polivalente trabalho de escuta do que todos tinham a dizer. Dá ouvidos à eloquência do sintoma da criança, às condições de interpretação do código da lecto-escrita, aos diversos tipos de profissionais tocados pela transferência do caso. O contexto deste número da revista é uma tentativa de articulação de campos, para a qual convocamos este ilustrativo exemplo.

O desejo de terapêutica tem algo a ver com o desejo de entender, ou seja, de conhecer. Esse desejo se articula ao redor daquilo que, no seu saber, se encontra submetido à castração. É isso que confere um caráter particular àquilo que vou descrever: uma série de casos clínicos incluídos numa pesquisa, que ilustram o impasse do conhecimento em relação ao sintoma.

* Jean Bergès é neuropsiquiatra, psicanalista, membro da Association Freudienne Internationale (Paris) e autor de *A criança e a psicanálise* (co-autoria com Gabriel Balbo), editora Artes Médicas.

¹ Este texto é um fragmento de um seminário proferido na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires em outubro de 1988, a convite do Centro de Diagnóstico y Terapeutica de los Problemas del Desarrollo Infantil Dra Lydia Coriat e da Sociedad Argentina de Psicomotricidad.

Trata-se de uma série de crianças de oito a dez anos de idade que, vindas de toda a França, chegaram a nosso serviço². Crianças perfeitamente inteligentes que não apresentavam perturbações nem na palavra nem na linguagem. Mas, embora tivessem tido reeducações fonoaudiológicas qualificadas durante quatro ou cinco anos, continuavam sem saber ler, o que quer dizer, no caso, que estavam absolutamente incapacitadas para ler sequer duas sílabas.

Encontrávamo-nos com um problema que jamais se tinha apresentado a nós. E me parece importante insistir sobre o fato de que esta demanda inesperada estava tanto mais presente na medida em que o sintoma tinha-se enfrentado a uma incompreensão geral desde a primeira vez.

Estávamos diante de uma demanda unânime. A criança, os pais, os professores, o fonoaudiólogo, o psicanalista (quando havia um), o psicoterapeuta, todo mundo, todas as pessoas que intervinham estavam de acordo. Unanimidade pouco habitual para nos endereçar a demanda sob a forma de *Não entendo*, depois de terem fracassado completamente diante desse sintoma.

Paralelamente realizávamos um trabalho com crianças que apresentavam dificuldades psicossomáticas, através de um cartel que preparava as Jornadas da Association Freudienne em relação com este tema. O efeito de sideração que provocou neste cartel o início do trabalho sobre a psicossomática (trabalho que durou aproximadamente ano e meio) me pareceu pouca coisa ao lado de efeito de sideração que teve esse sintoma “incompreendido” sobre as diferentes pessoas que intervieram para se ocupar destas crianças.

Em definitivo, em dois anos, vimos trinta e duas crianças. Não é um trabalho estatístico o que estou apresentando, mas, sim, vou tentar transitar com vocês os caminhos de ida e volta dialéticos entre os dados fornecidos por cada disciplina que, de algum modo, tinham-se associado no que se poderia chamar: uma revolução contra o escândalo de não saber.

Parece-me necessário citar rapidamente quem forma parte desta equipe que trabalha no Hospital Henri-Roussell. Estes são ou psicólogos ou analistas, dos quais alguns se interessam em particular pela lingüística, outros pela escrita, precisamente no que se refere a seus componentes gráficos. Um analista tem a responsabilidade do seminário que se realiza no serviço uma vez por semana e que tem uma formação filosófica. Por outra parte psicólogos, analistas ou não analistas, que se ocupam do estudo da criança através da obra de Jean Piaget com quem trabalharam e se forma-

² Refere-se ao Serviço de Biopsicopatologia para Crianças, do Hospital Henri-Roussell, Paris, que foi criado pelo Dr. J. Ajuriaguerra e do qual o Dr. Jean Bergès era o diretor por ocasião deste seminário.

ram. Além destes psicólogos e de mim mesmo há três outros grupos que se associaram. Um grupo do Instituto Nacional de Pesquisa Científica (INIC), que se interessa pelo componente motor da leitura, tanto da motricidade ocular como da corporal e da fonatória. Neste grupo, um investigador se interessa pela relação da competência com a leitura e a organização lateral do movimento e por esta organização lateral no seu componente temporal. Existem pesquisas no INIC que se especializam nas alexias no adulto tanto pelo lado do diagnóstico como pelo lado da terapêutica. Também, há três pesquisadores do Ministério de Educação Nacional que estão encarregados de situar os programas de leitura. Um deles está fazendo uma tese sobre a história da aprendizagem da leitura e da fonação. Neste grupo, um investigador se interessa pela relação da competência com a leitura e a organização lateral do movimento, e sobre esta organização lateral no seu componente temporal.

Durante os seis primeiros meses, cada um destes grupos refletiu sobre o modo de abordar o problema destas crianças. E a partir do momento em que começamos a recebê-las, encarregou-se uma psicanalista que entrevistasse os pais de modo informal, embora o objeto fosse aproximar-se o mais possível da história clínica que contemplasse a perspectiva que a família tinha da criança, e o lugar da criança na linha geracional. Paralelamente a estas entrevistas, eram estabelecidos, pelo Serviço de Psicologia que habitualmente trabalha conosco, um exame psicológico que eu chamaria de clássico e uma anamnese documentada que respondia ao caráter de um interrogatório.

As crianças vinham, então, de trem ou avião, segundo os dispositivos permitidos pelo orçamento, e alguns, mais prosaicamente, vinham a pé porque moravam perto do Centro Alfred Binet, que assim se chama o que alberga a equipe no hospital.

Cada criança era escutada por cada uma das pessoas que intervinham. Propunha-se a elas realizar o que cada um dos grupos tinha pensado como necessário para avançar na compreensão dessa impossibilidade de ler.

Vejamos então quais foram as distorções em que entramos, conduzidos pelo nosso desejo de entender. Esse desejo era um desejo muito criativo, porque foram em torno de vinte provas completamente inéditas elaboradas especialmente e, por sinal, elas foram também ministradas em crianças que não eram crianças “não-leitoras”. Bem, com isto acabamos de pôr no seu lugar esta cena na qual, evidentemente, não faltam atores.

Mas, também e fundamentalmente, está o Outro, essa Outra cena, esse outro cenário desde o qual se fala mas não se pode ler. Aquele no qual se exprime nossa ignorância.

Este sintoma nos permitia supor que se ditava. Que se ditava de um modo imperativo e que era impossível ler esse ditado, embora ele pudesse ser escrito. Porém, essas crianças são completamente incapazes de ler o que escreveram.

Isto incita a refletir sobre o estatuto da letra. A letra que se transforma, que se faz outra segundo ela esteja ali para ler ou para escrever. É sobre este ponto que começo.

Nos livros de leitura, as primeiras palavras, as primeiras frases, por exemplo “O gato bebe leite”, estão acompanhadas de ilustrações que, no caso, poderia ser a de um gato que tem a sua cabeça sobre um prato. Na verdade, não se pede, no entanto, à criança que leia mas que reconheça, na tentativa de que faça economia da letra. Assistimos aí a uma imaginarização da letra.

Quanto mais se imaginariza uma letra, menos simbólica ela é. Na Idade Média, quando os monges liam um escrito, cada verso se caracterizava, no seu início, com uma letra iluminada totalmente ilegível, completamente imaginarizada sob a forma de um monstro, de um elemento botânico, de animais, ou seja, de uma heráldica fóbica, para que eles, na sua leitura, marcassem um ponto. Essa primeira letra iluminada estava ao serviço da pausa, da detenção: quanto mais uma letra está do lado do imaginário, menos legível ela é. Por isso, esse efeito de repulsão fóbica da iluminação servia como escansão e corte de texto.

Nos livros de leitura de nossas crianças somente se trata de iluminismo: a forma deve reconhecer-se no lugar da leitura. Proponho-lhes considerar que é ali onde se faz a economia da metonímia, porque, para ler e encontrar o sentido, está-se obrigado a abandonar as letras. O significado se desliza sem cessar sob o significante e acede ao sentido graças a todas as letras que caem. Por outra parte, quando há que se transcrever todas as letras, estas devem ser situadas no lugar correto. As letras que caíram na leitura devem ser reencontradas na escrita.

O que poderia dizer um especialista da linguagem escrita através de grafismos a respeito deste assunto? Ele pode dizer algo essencial para entender o objeto “a”, para entender o que é essa metonímia obrigada pela leitura desde a primeira sílaba. Essa metonímia da letra que, forçosamente, cai.

Fazendo traços com o braço estendido sobre um grande papel, permitindo à criança a experiência de movimentar o lápis livremente sobre a folha, mostra-se a letra que ela acaba de fazer, a letra que apareceu por acaso através do traço deslizado. Letras que aparecem emergindo no traço livre, impensado. Essa letra que emerge do nada, porém, poder ser lida pela criança no traço aleatório que ela mesma produziu.

O que poderia dizer do tema em questão o fonoaudiólogo? O fonoaudiólogo pode dizer que a letra maiúscula que se encontra no globo terrestre que há na sala de aula, ou no grande mapa que está na parede, — essa maiúscula que está ali é o real da letra. Forma parte de uma palavra ilegível porque ela se estende pelo continente todo, letra por letra, desde o Alaska até a Terra do Fogo para formar A M É R I C A, o vínculo da letra com os espaços que se opõem à leitura é um vínculo essencial que deve ser captado quando vemos o anolamento simbólico com o imaginário. Acontece

que entre o simbólico e o imaginário existe a imaginação da letra, a fórmula iluminista que mencionei há pouco: a imagem da letra que nos cega, que impõe o silêncio.

Do lado do simbólico está a letra morta, a letra que está por conta própria, cada uma per se porque com o olhar não tenho conseguido fazer toda a trajetória no comprimento da A M É R I C A.

E sobre a capacidade de percorrer esta trajetória, o que nos disse o especialista em motricidade ocular? Esse especialista nos disse que a criança não-leitora marca com dois pontos particulares sua incapacidade para ler na progressão de seu olhar sobre o texto. Primeiro: não são somente os olhos que percorrem o texto, senão também a cabeça, os ombros, e as costas. Todo o corpo está inclinado na exploração do texto. Enquanto o sujeito que lê toma distância, a criança não leitora tenta ler com o corpo.

E o que pôde dizer-nos o analista senão que há letras inscritas no corpo? Letras que, às vezes, são difíceis de ler. Numa palavra: que sou cego para as letras de meu corpo, embora essas letras possam “transportar” meu corpo, possuí-lo como o demônio. Como exemplo, vale lembrar que não há sintomas histéricos que não são nada mais do que as iniciais do nome.

E se avançássemos naquilo que pode dizer-nos o especialista em motricidade ocular, ele vai nos explicar que estas crianças, quando lhes é oferecido algo que podem ler, ou seja pictogramas, não os lêem da mesma forma como o fariam as crianças não-leitoras. Efetivamente, propusemos a estas crianças apreender uma série de dezoi-to pictogramas compostos de um modo completamente arbitrário e, com surpresa, constatamos que os apreendem em vinte minutos. Mais surpreendente ainda é o fato de que quando fazemos, com esses pictogramas, palavras e frases, elas os lêem perfeitamente percorrendo a linha de forma contínua sem se deterem em momento algum.

A criança leitora detém o movimento de seus olhos no fim de uma palavra ou de um grupo de palavras que constituem um conjunto com sentido. A criança não leitora, por sua vez, não se detém, como se na leitura não houvesse sentido.

O tempo para compreender³ não existe na criança não-leitora, esta é a questão. Parecia, então que havia algo que não devia ser compreendido. E quando perguntamos ao analista que tinha entrevistado a família o que podia dizer sobre este assunto, foi surpreendente constatar que, levando em conta somente as gerações de pais e avós, nesse total de trinta crianças, se registravam-se nove assassinatos e sete mortes súbitas inexplicadas.

Foi ali que começamos a entender algo do porquê tínhamos tanta vontade de compreender, e também, que era essencial analisar esse desejo. Porque o não-dito não

³ Ver o artigo de Jacques Lacan “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma.” In : *Escritos*. Madrid, SigloVientiuno, 1996.

se encontra somente na origem da angústia, senão que, também, vem barrar, ocultar uma parede inteira da linguagem. Uma linguagem perdida porque jamais falou dela.

Em relação a essa linguagem perdida e a esses “documentos” comprometedores nunca lidos, dirigimo-nos ao psicólogo que aplicava os testes de desenhos em historinhas, nos quais se solicita à criança que conte uma história. Nessa historinha que se estende por mais ou menos duas páginas, há dois balões onde está escrito o texto. Não se tratava de que as crianças lessem os textos, nós não esperávamos isso. Porém, das trinta crianças houve sete que leram os textos contidos nos balões, embora o que leram nada tivesse a ver com o texto mas, sim, com a história. Mas todas as outras crianças, salvo duas, se detiveram diante dos balões e, olhando para o psicólogo, lhe perguntaram: “É para ler?” Ali se percebe que não é a criança que olha a letra, mas a letra que olha a criança, que a olha e a proíbe de ler. O superego na letra não é constituído pela voz grossa do pai mas na medida em que ela se constitui como letra ameaçadora do saber.

Parece plausível dar, neste ponto, certa importância à pulsão na sintaxe, como refere J. Lacan, quando assinala que existe a forma ativa (olho, da primeira pessoa singular do presente) e a forma passiva (sou olhado). A pulsão aplicada à letra, mais precisamente a pulsão escópica aplicada à letra.

As crianças não-leitoras nos mostram esta pulsão em execução, operando de um modo particular sob a fórmula: isso te olha e te concerne.

O destino da pulsão, ou seja, seu retorno desde a letra, pode ser o agente disto: o fonaudiólogo se encontra ali para testemunhar que as inversões são habituais nos transtornos da leitura. Mas, talvez, poderíamos pensar que estas inversões têm algo a ver com o espaço e que, em definitivo, se trata de uma fobia escópica, a fobia do olhar engatado na letra que finalizaria nesta “revirada” espacial.

Neste ponto, a psicologia piagetiana tem algo a dizer porque, em verdade, estas crianças não-leitoras são incapazes da conservação da longitude. Dá-se a elas duas madeirinhas que têm o mesmo comprimento, e que se colocam uma debaixo da outra horizontalmente sobre um papel. Indagadas se têm a mesma longitude, as crianças respondem prontamente que sim, “por sinal”. Mas se deslocamos lateralmente uma delas de modo que a ponta de uma delas ultrapasse a linha da outra, as crianças, diante desta “desigualdade” aparente, responderão que uma é mais comprida do que a outra. E se retornarmos a varinha deslocada a seu lugar original, as crianças (não-leitoras no caso) ficarão perplexas. Que quer dizer isto?

Simplesmente que, quando se chegou a um certo ponto de deslocamento, se torna impossível a operação de fazê-la voltar para trás. E este ponto extremo de deslocamento da varinha não pode ser negligenciado. Pareceria que aqui há algo do gozo fálico que está em jogo: se chegou até ali, é maior. Algo que avançou até ali não pode retroceder. O ponto extremo visto, não pode perdê-lo. O extremo da varinha deslocada é um objeto separável. É precisamente voltando atrás que haveria um a. A não-conser-

vação das longitudes é a negação do objeto a.

A metonímia que está posta em obra na incapacidade de descrever a sílaba, a metonímia que atua na incapacidade de ler a sílaba, voltamos a encontrá-la na dificuldade de ler as cifras. As operações são perfeitamente possíveis, a criança pode resolver perfeitamente problemas, se nós lemos o enunciado para ela. Mas, se nos dirigimos ao especialista em cálculos, ele vai explicar-nos que as crianças não-leitoras têm dificuldades na numeração. Porque a numeração cardinal é uma metonímia. Quando digo três, isso tem sentido porque nos três estão incluídos o um e o dois. Esta metonímia é aquilo diante do qual a criança não-leitora retrocede.

Utilizaremos, como exemplo, a maneira em que uma destas crianças escreve uma cifra. Em francês “80” se diz *quatre-vingts* (quatro vintes) como se fosse “quatro multiplicado por vinte”. Vejamos como uma criança não-leitora escreve esse número: “2 100 4 20 3” (dois-cem-quatro-vinte-três). Não pode aceder à metonímia dos números, das cifras. Quando a criança escreve as cifras, nega a repressão em sua relação com o significante através da metonímia.

Gostaria, então, de relacionar essa dificuldade particular da metonímia ao nível dos números com a impossibilidade que têm essas crianças de recordar os nomes próprios. Propomos a uma criança um conto onde há três heróis: Pierre, Paul e Jacques. Contamos-lhe esse conto e lhe pedimos que o contasse, por sua vez, a uma terceira pessoa que acabava de entrar e que não conhecia a história. Somente três das crianças foram capazes de reproduzir um nome (somente um). Todos os outros empregaram pronomes ou nomes inventados e variáveis. Obviamente, a confusão no relato do conto, visto não haver nenhum personagem que fosse nomeado, era enorme.

Interveio, então, a psicóloga que aplicava os testes de Piaget e comentou que quando perguntou a uma criança: “Em um ramalhete de flores, se acrescento rosas, haverá mais flores ou haverá menos?” – a criança respondeu “Haverá menos”. Mas quando questionou: “Em um ramalhete de flores, se acrescento tulipas, haverá mais flores ou haverá menos?”, a resposta foi “É claro que haverá mais”. Levamos algum tempo até perceber que “Rosa” é um nome próprio.

Em certa ocasião, perguntamos à mãe de outra criança o que ela pensava do filho e o que é que lhe resultava mais incômodo na vida diária. A resposta foi de que, fora o fato de que a criança não lia, nada em seu filho a incomodava. Mas, após pensar um pouco, disse: “Ah! Sim tem dois tios, Pierre e Paul. Quando um dos tios telefona, meu filho diz: É o tio, mas não diz qual dos dois. O Sr. não vai acreditar, mas só pode me dizer a cor de seu carro”.

Isto talvez nos permita dar ao nome próprio um lugar particular ao lado da letra. Disse-lhes ontem, vagamente, que o nome próprio pode estar especificado com o gesto de mostrar e talvez seja nisto no qual não pertence estritamente ao simbólico. Talvez o nome próprio toque o real, devido ao fato de que podemos “mostrá-lo”. Até o século XVIII habituava-se mostrar com o dedo o que se lia, havia inclusive um

pequeno instrumento, feito de nácar, que permitia à criança seguir cada letra em sua leitura. Em português diz-se inclusive do dedo que é o “indicador”, pois, não somente sublinha a linha, mas também guia o olhar em direção à letra. É com o indicador que eu torno a empurrar a letra para que retome seu lugar. O fato de mostrar a letra faz com que ela não me olhe. Exatamente do mesmo modo como os livros proibidos no Vaticano constam no Índice. É nesse sentido que os nomes próprios, na medida em que posso mostrá-los, têm algo a ver com a letra.

Agora gostaria de abordar um último ponto relativo a essas crianças não-leitoras. Um último ponto que lhes é trazido pelos livros de Piaget. As provas de classificação, como sem dúvida é sabido por vocês, consistem em classificar cartas que representam vestidos, pássaros, animais de tamanhos e cores diferentes. Mostram-se à criança estas cartas tomando, por exemplo, o critério da cor e fazem-se três pilhas com todos os animais: vestidos e pássaros azuis numa, vermelhos noutra e amarelos na terceira. Pede-se, então, às crianças que organizem todas as cartas desse modo. As crianças de dez anos o fazem muito rapidamente, mas não as crianças não-leitoras. Todas elas, sem exceção, têm enormes dificuldades para classificação. A maior parte das vezes não podem separar mais que um só critério. Não é que não vejam que existem os demais, mas não podem separá-los porque depois de ter tomado como critério, por exemplo, a cor, no momento em que tomam as cartas para separar, usando o critério do tamanho, não podem abandonar o critério da cor de maneira alguma. Sendo assim, na melhor das hipóteses, podem construir quadros de três entradas, quadros em relevo. Cada critério constitui uma espécie de sanduíche em alto, ao passo que o segundo critério é um corte horizontal deste sanduíche, e o terceiro critério se coloca de forma particular de acordo com a criança, mas sempre de forma a que nenhum dos critérios exclua algum dos outros. Aquilo que dissemos sobre a qualidade especial do objeto “a” nestas crianças nos permite avançar um pouco, permite-nos situar o que representa esta incapacidade de separar um critério nas classificações.

Antes de me lançar nesta tentativa gostaria de sublinhar um ponto que reforça o que acabo de dizer. Quando se dá a estas crianças um texto para que o leiam, há palavras que podem ler e, de alguma maneira, elas têm uma idéia do que ocorre no texto. Mas a maneira com que lêem pode ser ilustrada no exemplo que darei. Há uma frase feita da seguinte maneira: “Pedro subiu ao automóvel e partiu pela estrada”. Em francês escreveu-se “véículo” em vez de “automóvel”, e a criança, após ler esta frase, declarou: “É uma história de ônibus” (*Autobus* – em francês). Qual é a fragilidade do traço unário que rege, simultaneamente, a negação da metonímia, a negação do retorno, a impossibilidade de perder um ponto a que se chegou no espaço e a incapacidade de escrever ou de dizer os números sem fazer intervir a metonímia? E que faz com que o nome próprio não possa servir para nomear? Talvez o que esteja em jogo seja a problemática da diferença, porque o *mais*, o *mais* que de alguma maneira está anulado na metonímia, o *mais* não faz outra coisa do que permitir ao traço unário substituir

como diferença.

É partindo da diferença que se começa a somar. É partindo da diferença que se reconhecem as letras. No entanto, entre dois fonemas a diferença é o significante. É a problemática do mais que se coloca frente ao traço unário para lhe permitir substituir como diferença, o que talvez venha a se opor a que o significante possa ser lido numa diferença. Porque o efeito do significante é a metonímia, e a metonímia pressupõe uma perda. Na leitura, a letra é o que cai para que se possa ler a sílaba. Ocorre exatamente o mesmo com os números, como já dissemos.

A respeito da classificação e sua impossibilidade nestas crianças, em seu seminário sobre a identificação, Lacan aborda a questão da classificação e, em particular, as relações, a função de classe com o universal e indica que a unidade e a totalidade são solidárias, vinculam-se numa relação de inclusão, a unidade em seu duplo sentido: de unidade e de todo. Mas, tal como nos incita a fazê-lo a criança não-leitora (que é o que tenho tentado demonstrar-lhes), se em lugar de uma relação de inclusão entre o um-unidade e o um-todo, tomássemos um dispositivo radicalmente inverso, quer dizer uma relação de exclusão, o verdadeiro fundamento da classe não seria nem a compreensão mas sim a classificação, ou seja, a exclusão.

Entre todos os animais, todos os tamanhos e todas as cores extraímos as cores pelo traço “cor”. É precisamente porque excluí tal cor do critério cor que eu fundo a classe “cor”. Esta exclusão tem que estar no princípio da leitura para se ter acesso ao sentido, para isso tenho que proceder a uma exclusão. Lacan não diz mais que isso quando diz que o sujeito é “menos um”. O zoológico não forma sua classe com uma soma total de traços que vão classificar-se. Pelo contrário, é necessário que diferencie, que se destaque, a mama menos um para poder identificar a ausência de mama que permite criar a classe dos mamíferos. A dificuldade de classificação que se encontra nestas crianças permite que nós formemos uma idéia do que para eles é o sujeito. Como se lhes desagradasse que o sujeito seja menos um. Do traço, na medida em que está excluído, pode-se decretar que há uma classe na qual universalmente não pode haver ausência da mama, ou seja, menos um. Na medida em que estas crianças permanecem no *mais*, não podem operar nem o *menos um* da letra que cai na leitura, nem o *menos menos um* da classificação.

No transcurso deste relato acerca daqueles que intervieram com estas crianças, seguramente vocês já perceberam até que ponto havia negação ou trabalhava a negação. O que fica para ser pensado é o lugar da denegação na leitura, da dupla negação na leitura.

O que tentei mostrar-lhes através deste sintoma da linguagem – que nós não entendemos – é que o trabalho interdisciplinar não consiste em encontrar uma linguagem comum, única, uma que seria a do amor à instituição. Pelo contrário, cada um tem que dizer desde seu lugar na interdisciplina. A experiência demonstra que nos grupos humanos em geral não há sujeito, e o trabalho que podemos fazer na psicopatologia da

■ RECORDAR, REPETIR, ELABORAR

criança é lhe permitir ter acesso a um lugar de sujeito. No caso que nos está ocupando tentei mostrar até que ponto o desejo de cada um de nós era de algum modo incômodo e tendia a substituir o desejo da criança.

Tratava-se de um desejo particular, de um desejo que tinha a ver com o saber. Aquele em relação ao qual Lacan diz que não há libido, não há libido no desejo de saber. Provavelmente por nos termos encontrado no real da não-compreensão, do não-saber, avançamos um pouco na resolução deste sintoma.

Tradução: Alfredo Jerusalinsky
Diana Corso

**O TELEORFANATO NOSSO
DE CADA DIA**

Diana Myriam Lichtenstein Corso*

Ser brasileiro, habitante da segunda metade do século XX implica ter em sua memória, entreverados com as lembranças infantis, os hinos e músicas, brinquedos, roupas e tantas outras coisas, um certo acervo de lembranças ligadas a telenovelas - cada época teve um tipo de novela. As lembranças infantis são coalhadas de cenas pinçadas de novelas a que os adultos em volta assistiam, incluindo o telespectador criança como participante, seja de roubadinha ou não.

Assistimos hoje ao fenômeno das telenovelas infantis, nada estranho...afinal, imersos neste tipo de ficção cresceram seus pais. Dedicamo-nos um pouco a pensar este produto cultural que vem a ser a telenovela e particularmente neste viés das populares séries dedicadas ao público criança. Aparentemente, o mote para empreender tal reflexão é o de ser o Brasil um bem sucedido exportador de novelas de televisão, com uma inédita eficácia de difusão, nada comum a nossas sempre discretas manifestações culturais. Ao psicanalista interessa outro motivo: o papel que estas arrastadas tramas ficcionais cumpriram nas histórias das gerações mais recentes de brasileiros.

Vejamos alguns elementos básicos da telenovela como um tipo específico de exercício ficcional: a essência da cultura novelística reside no compartilhamento forçado de um determinado percurso ficcional em um ritmo uniforme. Torna-se possível partilhar opiniões e fatos sobre um conjunto de vidas alheias, com o detalhe de que é exibido em nossas casas, e que todos podem acessar na mesma hora, ordem e sucessão.

* Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Para ampliar este território, tão mal visto pelas cabeças pensantes, visitemos, a fim de comparação, o país vizinho da literatura. Neste, há épocas de leituras epidêmicas: tivemos fases de Umberto Eco, em sua versão sacropolicial é claro, fases de Garcia Marques, de Jô Soares e Chico Buarque em suas incursões literárias, Tom Wolfe, Milan Kundera, Rubem Fonseca e de outras literaturas mais e menos gabaritadas. Muitas vezes, coincidem com o verão, férias e tempo para ler e partilhar: “já chegaste naquela parte que...”, “mas aquela parte que ela...”, “e aquele diálogo? Fantástico, né?”. Alguns grupos menos afeitos a influências modísticas podem escolher algo mais clássico para partilhar, seja Thomas Mann, Marcel Proust, James Joyce ou Nelson Rodrigues, o efeito é o mesmo.

As leituras compartilhadas por grupos de amigos em férias são uma versão prolongada do prazer de comentar um bom filme. A mesa de bar ou de jantar se povoa dos personagens que agora pertencem a todos. Às vezes há problemas de sincronia: os que ainda não leram o livro, assim como os que ainda não viram o filme ficam com um sentimento de exclusão. A literatura de folhetim, hoje em desuso, solucionava este problema entregando os capítulos em pausas iguais, espaçadas o suficiente para nivelar o público.

A literatura tem no teatro e no cinema uma forma sintética, impactante e compartilhada de fazer viver a ficção: permeada pela presença vibrante dos atores ou pela agilidade das imagens, a história torna-se envolvente, conjuga-se em tempo presente, fazemos parte dela. O folhetim, ou seja, a ficção em pedaços, que joga com a expectativa da continuidade, encontra seu primo imaginário nas radionovelas e telenovelas.

Face a outras formas de compartilhamento de um mesmo espaço ficcional como a literatura e o teatro, as novelas de televisão acrescentam os elementos da rotina e da massificação.

Quanto à rotina, a telenovela realiza o milagre da completa sincronia, nesta ninguém fica de fora; se perder o capítulo, pode ler a síntese no jornal ou perguntar para alguém da família, do trabalho. O importante é que todos saibam.

Relativamente à massificação, vamos salientar desta o aspecto do sentimento de pertença a partir do uso de insígnias comuns a um grupo. O fato de que vestimentas, objetos de decoração, músicas e hábitos de lazer dão literalmente forma à nossa vida, não constitui uma novidade absoluta. A massificação, tal como a costumamos compreender, adveio de duas condições atribuíveis a este objeto de vestir e usar: sua produção em série e condição de objeto de desejo.

A novidade da cultura de massas é que todos podem cobiçar e possuir objetos absolutamente idênticos uns aos outros. O sentimento de pertença social assim gerado é importante, pois atribui a um boné uma possibilidade de identidade. Eu, tu, nós, vós, eles usamos tenis Reebok. Se o meu é do Paraguai ou não são detalhes nos quais se busca preservar as diferenças de classe social, mas, a grosso modo, o dos camelôs é quase idêntico ao que foi comprado no comércio nova-iorquino.

A novela a que a empregada doméstica, a professora, o médico, o cientista, a costureira, a dentista, o metalúrgico, a promotora e o ministro assistem pode muito bem ser a mesma, à mesma hora, seis dias por semana: compartilham-se as vidas dos mesmos personagens, trata-se de uma massificação ficcional, o objeto-fantasia torna-se radicalmente comum a todos, a comunhão é total na igreja universal do reino da ficção televisiva.

Nos anos 60 e 70, quando as utopias podiam ser usadas sem contra-indicações, era mais fácil. Bastava colocar-se na contramão e execrar estes produtos culturais que, além de serem - e isto não mudou - pobres de espírito, induziam ideologicamente a população a uma concordância bovina. Distraíam o público com baboseiras melodramáticas enquanto a miséria e a injustiça se alastravam pelas ruas. Tudo isso é verdade, mas as conexões já não são tão óbvias como nos pareciam... Hoje sequer temos direito aos delírios paranóicos embalados por George Orwell, no “1984”, ano que, aliás, passou sem muito ruído. Previa Orwell que o “grande irmão”, representado por uma onipresente tela de televisão, está a fabricar nossas mentes para tornar-nos cordatos, passivos e consumistas.

O grande ente que nos controla pela TV, diferente da fantasia de Orwell, materializa-se hoje na opinião pública. São pesquisas feitas sobre a audiência, que decidem a vida, morte e escolhas dos personagens. Cada vez mais interativa, a TV, principalmente sob a forma da telenovela, oferece este elenco de personagens e histórias que permitem algum tipo de sincronia, de horário e de imaginário, aos corações solitários. Estamos sedentos de rotina e concórdia sob a forma amena da ficção.

Vivemos tempos de um certo tipo de orfandade, não a da ausência dos pais reais, mas a de sua presença vazia. Apenas para ilustrar com uma boa imagem, recorde uma propaganda não comercial na TV a cabo: nela uma criança circulava entre uma floresta de pernas que, quando o menino as puxava como fazem os pequenos quando querem que o adulto se abaixe para escutá-los, as roupas despencavam, vazias de seu conteúdo humano. A propaganda recomendava que as pessoas escutassem seus filhos e conversassem com eles...

Tempos em que todos querem fazer crer que escolhem sozinhos, que assinam o roteiro da própria vida, e isto redundando indiscutivelmente no esvaziamento do lugar dos pais, cujos corpos despencam vazios de conteúdo subjetivo. Não faltam pais de carne e osso, falta a crença de que a família possa de fato ser doadora de um padrão com o qual pautar a vida.

Os pais podem compartilhar experiências, na melhor das hipóteses, mas hoje, como nunca, estamos conscientes de que suas ajudas em geral não passam de boas intenções (das quais sabemos que o inferno está cheio). Não há mais profissão segura que um pai possa aconselhar, num mercado de trabalho mutante; os dilemas amorosos sofisticam-se; em tempos em que nenhuma convenção obriga um casal a conviver, os filhos, quem sabe como criá-los?

Aparente paradoxo, testemunhamos a existência de uma família extremamente grudenta, pois nunca os filhos permaneceram tanto tempo na casa dos pais. Barbados, passadinhas da idade cantadas por Balzac, vão e voltam da casa paterna, sem destino nem origem minimamente equacionados. Por que então falar em orfandade?

Cunhei esta expressão apenas para impressionar, criando uma contradição: como ser órfão de pais vivos? Como afirmar que as famílias de hoje, que tanto esperam de seus rebentos, sejam vazias de rumos a oferecer? Mais que nunca, os filhos, hoje numericamente reduzidos, carregam sobre seus ombros as tarefas de realizar os sonhos dos pais: de ser o maior e o melhor. Espera-se dele que seja, no mínimo, um superdotado e, de seu futuro, que seja algo simples como um presidente e assim por diante.

Não há mudanças desde que Freud escreveu em 1914, em *Sobre o narcisismo: uma introdução*, que as frustrações da vida dos pais são transferidas para a conta do filho. A menina a desempenhar o papel da Princesa, da Mulher Maravilha que a mãe não foi; o menino, o do SuperHomem, craque, ninja, magnata, que devem arrancar da vida aquilo que esta ficou devendo a seus pais. Freud analisa o quanto este voto de gozo e potência dirigido aos filhos neutraliza nos pais a função e capacidades de pôr limites, afinal como dizer “não” a alguém tão grandioso?.

Porém, os frutos não caem tão longe da árvore quanto se desejaria, e com raras exceções, os filhos não conseguem ir muito além do que novas equações com velhas cifras, ou o contrário. Já os filhos, por sua vez, não é estranho que se queixem do fato de que quem tanto deles espera, na verdade pouco oferece para garantir elevados vôos.

Assim, chegamos à disseminada fantasia que Freud pinçou e descreveu em um texto chamado *Romances familiares*: trata-se do jogo imaginário com a perda dos pais.

O romance familiar, descrito por Freud em 1908, constitui-se na fantasia de que a família verdadeira é outra, de preferência mais nobre, e se associa à freqüente suposição de ser um filho adotivo. Freud elucida que “na verdade, todo esse esforço para substituir o pai verdadeiro por um que lhe é superior, nada mais é do que a expressão da saudade que a criança tem dos dias felizes do passado, quando o pai lhe parecia o mais nobre e o mais forte dos homens e a mãe a mais linda e amável das mulheres.” e acrescenta que essa “fantasia é a expressão de um lamento pelos dias felizes que se foram”.

Temos assim que o tema da orfandade é caro a todos aqueles que gostariam de pais mais consistentes do que os pobres e frágeis seres humanos a quem coube o papel. Quiçá os pais da primeira infância, aqueles adultos gigantes que nos içavam em seus braços e falavam tudo aquilo que apenas tangencialmente compreendíamos, sejam ainda os mais parecidos com estes reis e rainhas que a fantasia conclama. Por isso, a nota saudosista da elaboração freudiana supõe que teria havido uma vez pais “suficientemente bons”.

Os pais contemporâneos, aqueles da propaganda que antes referi, são sabedo-

res de que a tradição é algo que sustenta, como na anedota do Barão de Munchausen, clássico mentiroso da ficção alemã. Pois este, em uma de suas inúmeras aventuras, estava a afogar-se e conta que não afundou, graças a que foi içado puxando seu próprio cabelo...

A história, as certezas e sabedorias dos antepassados, se bem podem dar a ilusão de não cair, não sustentam mais do que o cabelo do citado barão. Somos todos órfãos de algo mais consistente em que nos dependurarmos. Sentindo-se assim como pais, atrapalha e assusta saber-se constituintes do passado do filho.

Mas exemplifiquemos para melhor modalizar estes pontos de vista. Dedicemos um pouco não só à telenovela, mas à fabricação do público desta desde as fraldas: falemos da “telenovela infantil”.

Acredito que analisando os produtos culturais dedicados à infância, capturamos nossa organização social em seus ideais. Para as crianças, buscamos sintetizar o que cremos ter de melhor, ou talvez, o que consideramos essencial. Assim, analisando a ficção que os adultos fabricam para educar e distrair aqueles que são sua promessa de futuro, estaremos trabalhando com o que de melhor acreditamos ter para legar, ou seja, nossos ideais.

Há uma série de televisão em formato de novela que, entra ano sai ano, tem capturado soberanamente a atenção de boa parte das crianças do Cone Sul. Trata-se de “Chiquititas”, que retrata as desventuras de uma série de crianças residentes em um orfanato. Esta novela tem sido um popular porta-voz do renovado tema do esvaziamento do lugar parental.

Cabe de entrada a ressalva de que o tema da orfandade não é em absoluto novo na ficção, desde o mal amado inglesinho “David Copperfield”, criatura de Charles Dickens, talvez o mais popular órfão da literatura ocidental, e tantos outros que encheram páginas de lágrimas derramadas pela infância desamparada.

Iniciemos a análise deste produto televisivo naquilo que interessa a um psicanalista: nas articulações subjetivas que ele tece. Sendo assim, reportemo-nos a uma popular experiência sobre a qual, com certeza, podem depor não poucos pais, habitantes de alguns países da América Latina, no final dos anos 90. A experiência é a de ver suas criancinhas cantarem, com dedicado desempenho dramático, uma música da trilha sonora dessa novela infantil na qual se diz o seguinte: “não me diga mentirinhas, dói demais, eu já sei que estou sozinha sem meus pais, eles foram pra bem longe, esqueceram que eu nasci, me deixaram, por aqui...” e assim segue. O fato inédito é que as crianças cantam esta canção com o olhar enlevado pela veracidade da música, estando a poucos metros de seus dedicados e amorosos pais.

Essa canção, tematizando o inevitável desaparecimento dos pais torna-se, nos dias que correm, particularmente angustiante por mobilizar um elemento que já é parte intrínseca da função parental: a culpa. Em uma constelação familiar hoje banal, composta de uma mãe ausente de casa e de um ou ambos *workaholic*, a culpa pela eventual

falta que a infância dos filhos possa denunciar é moeda corrente.

Pais muito ocupados sentem-se em eterna dívida com seus filhos. Cada momento passado juntos tem que ser fantástico, maníaco, para obscurecer os tantos outros momentos de ausência que martelam a consciência parental. Na verdade, as ausências reais de que os pais tanto se culpam remetem a outra falta, esta incomensurável, que é a da inconsistência que cada pai e cada mãe suspeitam existir no exercício da sua função. Não se trata de omissões reais, mas do partilhamento de pais e filhos de um estarem frente à fragilidade de certezas, crenças e realidades. As grandes guerras mostraram à próspera sociedade ocidental que o caos era possível, as utopias ruíram com todo sonho reparatório, como conviver com esperanças tão magras?

Sendo assim, dá-se o que se pode, mas sente-se ser pouco. Promove-se uma presença ostensiva, os pais levam os filhos profundamente em conta na organização de seu tempo livre e o lugar ideal de férias familiares é a Disney... Como toda solução maníaca, a possibilidade de elaboração é zero. Dos filhos nada se vê, nada se escuta, nada se diz, embora muito se faça juntos...

Seria de deduzir que a falta dos pais que esta canção evoca é a falta real de gente tão ocupada que pouco pode permanecer no lar para cuidar dos filhinhos. Porém, atentemos para um aparente paradoxo: os analistas em seus consultórios estão completamente habituados a escutar pacientes criados em famílias pré-modernas (do tipo mãe “do lar”, pai que chega da repartição à tardinha, mesa de refeições populosa e rotineira), queixarem-se de uma completa solidão, de uma falta absoluta de atenção por parte dos pais, da ausência de qualquer tipo de sintonia entre as gerações. Sabemos, no entanto, que as famílias de pais ocupados não são necessariamente mais abandonadas do que as suas precursoras famílias de pais mais ociosos a quem jamais ocorreria que o tempo livre devesse ser dedicado às crianças. A culpa dos pais redundava em um ganho, senão qualitativo, pelo menos na quantidade de atenção que as famílias dedicam às suas crias.

A família moderna assume sua faceta “formativa”, em contraponto à ênfase “corretiva” da família tradicional. Explico: os pais hoje são conscientes do papel que cumprem na constituição da subjetividade dos filhos. São dedicados, exigentes e temerosos. Dedicados e exigentes, por que têm críticas aos próprios pais, que invariavelmente julgaram ausentes, deprimidos ou rígidos, em suma, insuficientes para a tarefa, e esperam desempenhar um papel mais nobre junto a seus próprios filhos. Temerosos porque, assim fazendo, arvoram-se à investitura de um ideal que, como tal, sempre cobra seu preço. O ideal é como o espelho da madrasta da Branca de Neve, só que ele sempre diz “sim, há alguém muito mais bonito do que você”. Este investimento maciço em termos de culpa, dinheiro e dedicação cobra seu preço: exigem dos filhos a mesma superação em relação a si próprios. Pais e filhos submetem-se a mútuas idealizações.

Outrora um pai devia preocupar-se em afastar seu filho do mau caminho, confiante no poder formativo dos bons princípios, por isso o papel era mais enfaticamente

corretivo. Já o princípio dos pais modernos é o da eterna insuficiência face a uma tarefa que sabem ser formativa. A figura parental é desinvestida de força na mesma proporção em que a filiação é questionada pelo ideal de libertação das origens, pois para ser algo tão diferente daquilo de onde se saiu, é preciso recalcar esse ponto de partida. A dificuldade de compreensão da parentalidade moderna está na difícil articulação entre a falência dos ideais familiares e o aumento da idealização do futuro dos filhos e da excelência das funções parentais. Como poderia a tarefa parental estar tão desacreditada e tão investida ao mesmo tempo? Pois este é o fenômeno: pais inseguros, buscam oferecer todo tipo de oportunidade para seus filhos, abstendo-se de assumir suas escolhas, para não serem opressivos, corretivos ou limitantes como seus próprios pais, que em seu processo tanto criticaram.

A atualidade do tema da orfandade, que o tornaria de consumo fácil para as crianças, talvez responda à necessária produção de uma ausência de pais, cuja presença ostensiva em termos de exigência poderia ser atenuada devaneando sua falta. As famílias pouco podem oferecer em termos de tradição, normas e histórias. A presença passa a ser cada vez mais ostensiva quanto menos simbólica. A resposta à família grudenta, à “síndrome do ninho cheio”, é uma forma de parricídio. Matar os pais na fantasia, possibilita a constituição de um espaço onde a onipresença ansiosa destes dê lugar à constituição do que é próprio àquele jovem indivíduo que cresce.

Já Lacan (1998) elucidou que a agressividade constitui uma “tensão correlata à estrutura narcísica no devir do sujeito”, indicando o quanto somos feitos de amor e ódio, retirando da frustração, do desencontro entre os que se amam, o que inclui pais e filhos, a energia necessária para movimentar uma vida, o espaço para empreender a conquista de um ideal. A agressividade demarca o espaço limítrofe entre um e outro, é um seguro antifusão.

Se esta é uma versão contemporânea, na verdade o tema da orfandade é antigo como a família. A literatura clássica, principalmente a dirigida aos leitores mais jovens, tem nos órfãos seus personagens mais constantes, o que aliás parece meio óbvio, pois se o personagem precisa assumir sua própria voz e protagonizar a história, seus pais estão sobrando. Boa parte das histórias de fadas iniciam com algum tipo de orfandade, sugerindo aí o início de todas as desgraças, mas também aí o início da aventura. Afinal, se a doce mãe de Branca de Neve não tivesse morrido, não teríamos o resto da história!

Temos o anteriormente mencionado “David Copperfield”, órfão de pai, injustiçado por parentes maus e hipócritas, que o privavam de todos os seus direitos de herdeiro, abandonado por uma mãe frágil. Sua pobre mãe deixou-se manipular por um novo marido, que cruelmente a separou de seu filho, fazendo-a sofrer até à morte.

Porém o livro de Dickens não entra aqui na categoria apenas de clássico, mas na condição do mais famoso precursor da nossa novela, hoje televisiva, outrora radiofônica. Pedimos ajuda a este antepassado ilustre da malquista ficção em capítulos

para as massas (seu “Pickwik” foi divulgado em capítulos e com surpreendente tiragem!), para que possamos elucidar os mecanismos de sua efetividade.

Constataremos aqui que não há divórcio entre tema e estilo. Os livros de Dickens produzem indignação frente à maldade de uns, euforia frente à excelente condição humana de outros. São aspectos fundamentais do melodrama, e as “Chiquititas”, novela infantil, navega com seus órfãos por todos os elementos do bom e velho melodrama. Esse estilo ficcional tem o tranquilizador hábito de não confundir o bem e o mal, vítimas e algozes, de modo a que as pobres almas desorientadas saibam o lugar das coisas. Assim, sem poder contar com a orientação dos pais, livres destes e de sua idealização opressiva, os pequenos heróis infantis sintetizam um lugar ficcional bastante útil, ao unir esta solidão dos filhos aos sólidos elementos ético-educacionais do melodrama.

A mensagem é: crianças, vocês estão sós, há bons adultos atenciosos que os cuidam, assim como há os maus, mas não se preocupem, o caminho certo e o errado estão bem assinalados, basta seguir as placas. O problema é que, quando se começa a caminhada, as placas são todas de “compre”, “use”, “vista”, “coma”, “fume”, “cheire”, etc... Quem poderá oferecer uma bússola?

O ambiente organizado, as regras e uniformes das “Chiquititas” buscam emprestar alguma certeza sobre os bons e os maus caminhos. Há um ar de internato inglês, que em absolutamente nada lembra o espaço que encontra uma criança de rua, institucionalizada no Brasil. Sociologicamente absurdo, semelhante cenário tem outra finalidade: ambienta os personagens na nata da tradição educacional ocidental. O teleorfânato traz os ares do mais tradicional modelo educacional a conformar, com seus uniformes, regras e ambiente asseado, pelo menos imaginariamente, nossa expectativa de que haja algum lugar seguro. A novela para crianças cumpriria a função suplementar de dar certeza de que a rotina e a massificação ficcional de que os adultos se beneficiam seriam estendidas às crianças. Trata-se de iniciá-las desde muito jovens no hábito da telenovela, não mais algo a que elas assistem de roubadinha com os adultos, coalhado de cenas impróprias e tramas complexas demais, introduzindo algo próprio para menores, com o aspecto encomendado pelos adultos-pais de plantão.

Não só esperamos que a TV não deforme quando atribuímos a violência das crianças aos seriados e desenhos infantis que espalham socos e sangue, esperamos também que ela forme. Temos mais facilidade de reconhecer em nossos rebentos traços da mídia do que aqueles legados pela vida familiar. Uma criança americana que sai matando pessoas é fato facilmente atribuível à violência da produção ficcional, tanto quanto é difícil admitir que o sanguinário proprietário da arma que usou na verdade não era o “Street Fighter” virtual, mas seu real e nada virtual pai...Por isso, introduzimos cedo na vida das crianças a telenovela, esperando que o melodrama tenha a mesma força que atribuímos à violência na mídia. Desta forma, o amor e a justiça, tão claros nesta ficção simplória, garantiriam adultos de boa cepa.

E aqui vai a última consideração: as Chiquititas cometem um equívoco, em que é útil pensar, entre orfandade e abandono. Se a orfandade era um fato, em tempos passados, mais forte do que é hoje, pois a mortalidade nos partos era assustadoramente maior, e a expectativa de vida muito menor, o abandono é hoje um fenômeno socialmente tão importante quanto a orfandade o foi.

Crianças de rua, como as que esta novela quer retratar, na vida real têm pais, que, muitas vezes, são alcoólatras. São famílias inexistentes, mas elas não são órfãs, são abandonadas. O abandono é ser órfão de pais vivos. Nesta novela, encontramos as figuras fantasmagóricas dos pais dessas crianças, que se escondem; há pais que não sabem quem são seus filhos, filhos que não sabem quem são seus pais, pais que se equivocam em relação a qual é seu filho... A tônica é o desencontro, é um jogo de esconde-esconde. A figura da adoção percorre os capítulos, famílias são formadas em idílicos casos de escolha mútua entre pais e filhos. Assim, na ficção, famílias podem formar-se sobre um fundo de carência de pais, descoladas de qualquer genealogia.

Na verdade, mais nos parecemos com essas famílias adotivas. Afinal, pais que querem realizar sua tarefa, divorciados de sua própria tradição, são como as famílias constituídas pelos órfãos e seus pais adotivos da ficção televisiva. Faz de conta que podemos começar tudo de novo, conforme os nossos ideais e longe das dubiedades do amor filial que bem conhecemos.

Sabemos, por conhecimento pessoal e intransferível, que a família nuclear moderna é fundada pela ambivalência e pelo lusco-fusco das posições paterna e materna, e tanto deixa a desejar quanto nos foi necessária para crescer. Fantasiamos porém uma família perfeita: sem história nem dúvida. Esperamos da ficção que o bem, o mal, a justiça e a felicidade existam como algumas das certezas que perdemos ao longo do trajeto da história. Enfim, não há placas, mas sempre podemos tentar instalar uma televisão em cada esquina...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Obras Completas da Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. Romances familiares. In: _____. *Obras Completas da Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- LACAN, Jacques. A agressividade em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

