

Actas Freudianas

Revista da Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora

Periódico semestral da Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora/SEP-JF. Publica artigos, pesquisas, resenhas e entrevistas no campo da Psicanálise, em suas articulações com a prática clínica e no diálogo com outros domínios do saber. Os textos inéditos devem ser enviados ao Conselho Editorial, devendo estar de acordo com as "Normas para publicação", encontradas nas páginas finais da revista. Salientamos que todos os textos enviados são de inteira responsabilidade de seus autores de modo que não expressam a opinião deste Conselho.

Indexação: ISSN 1809-3272

EDITOR-RESPONSÁVEL

Francisco Ramos de Farias

CONSELHO CIENTÍFICO

Ana Beatriz Lima da Cruz - Pesq. FIOCRUZ/IBMR
 Ana Carolina Lobianco - UFRJ
 Ana Lila Lejarraga - UFRJ
 Ana Maria Rudge - PUC/RIO
 Antenor Salzer Rodrigues - UNIPAC/JF
 Bianca Maria Sanches Faveret - UFJF
 Cristina Monteiro Barbosa - UFRJ
 Denise Maurano - UFJF
 Éder Schimidt - UFJF
 Gilberto Barbosa Salgado - UFJF
 Gilsa F. Tarré de Oliveira - UNESA
 Joel Birman - UFRJ e UERJ
 Jô Gondar - UNIRIO
 Lúcia Maria de Freitas Perez - UNIG e FAMATH
 Luiz Viegas de Carvalho
 Márcia Mello de Lima - UERJ
 Margarida de Andrade Serra - UFF
 Maria Aparecida de Paiva Montenegro - UFC
 Maria Cristina M. Kupfer - USP
 Regina Herzog - UFRJ
 Sandra Francesca Conte de Almeida - UCB
 Wolfgang Bock - Bauhaus Universität, Weimar

PRESIDENTE

Leila Guimarães Lobo de Mendonça

DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Heitor Lobo de Mendonça

DIRETORIA DE FORMAÇÃO PSICANALÍTICA

Jodemar Porto Costa

DIRETORIA DE CULTURA, PESQUISA E PUBLICAÇÃO

Francisco Ramos de Farias

DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO

Virgínia M^a Luiz Toledo Lourenço

CONSELHO EDITORIAL

Francisco Ramos de Farias
 Heitor Lobo de Mendonça
 Leila Guimarães Lobo de Mendonça
 Rita Maria Manso de Barros

Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora
 SEP/JF

Rua Oswaldo Cruz, 68 - Santa Helena

36015-430 - Juiz de Fora/MG

Tel (32) 3218-3263

sepjf@acessa.com

Actas Freudianas

Revista da Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora

**VOLUME III
ANO: 2007
ISSN 1809-3272**

**SOCIEDADE DE ESTUDOS PSICANALÍTICOS DE JUIZ DE FORA
JUIZ DE FORA
MINAS GERAIS**

Direitos Reservados

Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida sem a permissão, por escrito, do Conselho Editorial.

Actas Freudianas

Revista da Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora.
v. III. Juiz de Fora, 2007.
155 p.; 26 x 18 cm

Periodicidade Anual

1 - Psicanálise – Periódicos.
Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora
ISSN 1809-3272

Capa e projeto gráfico

Leila Guimarães e Leila Lobo

Artigos

NIETZSCHE, LACAN E A MULHER 7
Jô Gondar

DE QUE SOFREM AS CRIANÇAS HOJE?
Leila Guimarães Lobo de Mendonça 14

SINTOMA E FANTASIA NA EXPERIÊNCIA ANALÍTICA 23
Flávia de O. Friedel

ANNA FREUD E MELANIE KLEIN: O CONFRONTO DE GRANDES IDÉIAS 35
Teresinha Costa

A ESCOLA E O ATRAVESSAMENTO DA VIOLÊNCIA 50
Maria Clara Infante Pereira

DESLIZAMENTOS LINGUAGEIROS DA PALMATÓRIA:
UMA DISCUSSÃO SOBRE A DIFERENÇA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
A PARTIR DE EXCERTOS DAS CONFISSÕES DE SANTO AGOSTINHO 58
Marília Etienne Arreguy

A INCIDÊNCIA DA PULSÃO DE MORTE NO DIAGNÓSTICO DE CÂNCER 72
Sílvia Marins Riveiro

RELAÇÃO PAI X FILHO: PILAR DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO 89
Edna Galvão

TABU, PODER E AVERSÃO AO MAGISTÉRIO 102
Maurício Rocha Cruz

EXCLUSÃO E CRIAÇÃO NA ESCOLA: UMA VISADA SOBRE A DIFERENÇA 117
Cristina Monteiro Barbosa

Memórias

A PSICOLOGIA: UM ESPAÇO DE DISPERSÃO DO SABER 129
Luiz Alfredo Garcia-Roza

Conferências 141

TRAÇO PERVERSO, ESTRUTURA PERVERSA E PERVERSÃO

Francisco Ramos de Farias

Resenha 150

LOUCOS E MEDUSAS. O resgate da histeria e do efeito das relações entre irmãos sobre a condição humana. Juliet Mitchell. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2006.

Vicente de Paula Ferreira

CONTENTS

Articles

NIETZSCHE, LACAN AND THE WOMAN	7
Jô Gondar	
FROM THAT THEY SUFFER THE CHILDREN TODAY?.....	14
Leila Guimaraes Lobo de Mendonça	
SYMPTOM AND FANTASY IN THE ANALYTICAL EXPERIENCE	23
Flávia de O. Friedel	
ANNA FREUD AND MELANIE KLEIN: THE CONFRONTATION OF GREAT IDEAS	35
Teresinha Caixeta Costa	
THE SCHOOL AND THE CROSSOVER OF VIOLENCE	50
Maria Clara Infante Pereira	
<i>PALMER</i> SLIPPING IN LANGUAGE: A DISCUSSION ABOUT THE DIFFERÆNCE IN STUDENT-PROFESSOR RELATIONSHIP AFTER SOME EXCERPTS FROM <i>CONFESSIONS</i> BY SAINT AUGUSTIN	58
Marília Etienne Arreguy	
THE INCIDENCE OF DEATH INSTINCTS AND THE DIAGNOSIS OF CANCER	72
Silvia Marins Riveiro	
RELATION FATHER X SON: PILLAR OF THE CIVILIZATORY PROCESS	89
Edna Galvão	
TABOO, POWER AND AVERSION TO THE TEACHING	102
Maurício Rocha Cruz	
EXCLUSION AND CREATION IN THE SCHOOL: A VISAED ON THE DIFFERENCE	117
Cristina Monteiro Barbosa	
Memories	
THE PSCHOLOGY: A SPACE OF DISPERSION OF THE KNOWLEDGE	129
Luiz Alfredo Garcia-Roza	
Lectures	141
PERVERSE TRAIT, PERVERSE STRUCTURE AND PERVERSION Francisco Ramos de Farias	
Reviews	150
INSANE PEOPLE AND JELLYFISHES. The rescue of would histeria and the effect of the relations between brothers on the condition human being. Vicente de Paula Ferreira	

NIETZSCHE, LACAN E A MULHER

Jô Gondar

Resumo: O artigo pretende apresentar uma crítica a dois modos de se conceber o feminino, um da filosofia e outro da psicanálise. Nietzsche e Lacan, cada um em seu campo próprio, combatem os sistemas filosóficos ou os sistemas totalizantes de pensamento através da mulher. O artigo desenvolve esses dois modos de pensar o tema do feminino para questionar o lugar atribuído à mulher em cada um deles.

Palavras-chave: feminino, verdade, fórmulas da sexuação.

Abstract: The article intends to present a critical a two ways of if conceiving the feminine one, one of the philosophy and another one of the psychoanalysis. Nietzsche and Lacan, each one in its proper field, fight the philosophical systems or the totalizantes systems of thought through the woman. The article develops these two ways to think the subject of the feminine one to question the place attributed to the woman in each one of them.

Keywords: feminine, truth, formulas of the sexuação.

Este artigo pretende apresentar uma crítica a dois modos de se conceber o feminino, um da filosofia e outro da psicanálise. Nietzsche e Lacan, cada um em seu campo próprio, combatem o pensamento dogmático, sistemático, assentado na pressuposição de um todo, através da mulher. Ainda que se deva reconhecer que o filósofo e o psicanalista pensem diversamente outras questões, divergindo mesmo no movimento e na proposta geral de suas construções, os dois utilizam o feminino para questionar os sistemas filosóficos ou os sistemas totalizantes de pensamento, Nietzsche através da metáfora da verdade-mulher, e Lacan através das fórmulas de sexuação. O artigo desenvolve esses dois modos de pensar o tema do feminino para questionar o lugar atribuído à mulher em cada um deles.

Nietzsche

O primeiro modo é o de Nietzsche e se encontra em *Para além do bem e do mal*, mais exatamente no prefácio deste livro. Já na primeira frase deste prefácio, Nietzsche articula o tema da mulher a uma crítica à metafísica. Escreve:

Admitindo que a verdade seja mulher, não será justificado suspeitar que todos os filósofos, enquanto dogmáticos, pouco percebiam das mulheres? Que o sério trágico, a inoportuna falta de tato que até agora têm empregado para atingir a verdade, eram meios demasiado desastrados e inconvenientes para conquistar o coração de uma mulher? Certo é que ela não se deixou conquistar (...) o erro mais nefasto, mais persistente e mais perigoso até hoje cometido foi um erro dos dogmáticos; refiro-me à invenção do espírito puro e do bem em si, feita por Platão. (NIETZSCHE, 1885/1978: p. 7-8)

Nietzsche aqui se utiliza uma metáfora, identificando a verdade com uma mulher. Metáfora que se combina à ironia para produzir um efeito crítico corrosivo: os filósofos dogmáticos buscam a verdade, e é justamente ela que se furta a ser encarcerada em suas grandes fortalezas metafísicas que chamamos de sistemas. É deste modo que Nietzsche traz, estrategicamente, a questão do feminino para o cerne do debate antiplatônico. Ao propor uma verdade-mulher, Nietzsche leva ao ridículo o projeto platônico de conquistar definitivamente a verdade, a mulher simbolizando aqui a leveza e a graça – o oposto do sério trágico – e também a mutabilidade do sensível – o oposto do

espírito puro - simbolizando, enfim, aquilo que mais se esquivava a uma posse integral e permanente, como pretendem os dogmáticos (cf. GIACÓIA JR., 2002). Estes filósofos ineptos, cavaleiros da triste figura, não saberiam tratar uma mulher.

Ao utilizar a metáfora da verdade-mulher, Nietzsche estabelece uma estratégia brilhante para lidar com o dogmatismo metafísico: esta estratégia não é a da oposição ou do confronto direto, mas a da derrisão, do humor e do deslocamento. O que pretendemos discutir aqui não é a reversão do platonismo efetuada por Nietzsche, nem o modo genial pelo qual o reverte. Gostaríamos de discutir a metáfora da verdade-mulher - mas não pelo lado da verdade, e sim pelo lado da mulher. E sobre este ponto poderíamos fazer a seguinte pergunta: essa operação de *deslocamento* da metafísica não estaria implicando um *alocamento* da mulher? Não encontraríamos, a partir dessa operação feminina, uma verdade incapaz de encerrar-se na fortaleza platônica e uma mulher encerrada no lugar que Platão renega, a saber - no lado do disfarce, do véu, da aparência, da sedução e do simulacro? E não estariam, desse modo, sendo supostos os atributos de um eterno feminino?

Para discutir essas questões, tocando mais diretamente o tema da mulher, vamos sair do prefácio de *Para além do bem e do mal* e passar ao conteúdo do livro. Um dos capítulos, intitulado "Nossas virtudes", apresenta alguns aforismos sobre a mulher e a questão masculino/feminino. Nietzsche faz uma crítica contundente ao movimento feminista que começa a emergir na Europa. Em seus argumentos, a crítica do feminismo se aproxima da crítica do platonismo, realizada durante todo o livro. Vejamos o aforismo 239:

Desde a Revolução Francesa, a influência da mulher, na Europa, *decreceu* à medida em que cresceu em direitos e exigências; e a 'emancipação da mulher', na medida em que é reivindicada e promovida pelas próprias mulheres (e não só pelos patetas masculinos), resulta deste modo como um curioso sintoma do crescente enfraquecimento e embotamento dos instintos femininos. Há *estupidez* nesse movimento, uma estupidez quase masculina, de que uma autêntica mulher - que é sempre uma mulher inteligente - se devia envergonhar." (NIETZSCHE, 1885/1978, p.158)

E qual é a estupidez do movimento feminista, segundo Nietzsche? Ela já teria sido apontada no aforismo 232: "A mulher quer emancipar-se: e para isso começa a esclarecer [*aufklären*] os homens sobre a 'mulher em si' - isto constitui um dos piores *enfeijamentos* da Europa. Pois quanta coisa não se revelará nestas tentativas desajeitadas do cientificismo e autodesnudamento femininos!" (NIETZSCHE, 1885/1978, p.153)

Podemos ver aqui que a estupidez do movimento feminista, para Nietzsche, é a mesma estupidez do projeto platônico: o erro mais nefasto de Platão, como diz Nietzsche no prefácio do livro, é o de inventar o "espírito puro e o bem em si", assim como o movimento feminista, movimento pretensamente esclarecido, isto é, científico, se apóia sobre a idéia da "mulher em si". Nesse sentido, o feminismo reedita o platonismo, postulando uma essência objetiva da mulher, fixando a mulher num conceito e transformando-a numa idéia abstrata. Pensar que existe *A* mulher, como ideal de um gênero, é fazer triunfar o dogmatismo platônico, é insistir na metafísica, é pretender iluminar, desnudar e cientificar aquilo que se furta à luz e ao desnudamento da ciência.

Em contraposição a essa figura essencial da mulher, Nietzsche põe em cena uma outra figura do feminino: a das mulheres autênticas (cf. GIACÓIA JR., 2002). Essas, por serem inteligentes,

se envergonhariam dessas tentativas de cientificização que embotam os instintos femininos, que pretendem desenraizar a mulher da carne e da terra, transformando-a num ser igual ao homem. Nesse sentido, a idéia de que existe *A mulher* implica uma colonização e numa masculinização do feminino. E o que seria este feminino para Nietzsche? Quais seriam as características das autênticas mulheres? Vejamos o que ele nos diz na continuação do aforismo 232:

Ai de nós no dia em que a mulher (...) começar a desaprender, completamente e de vez, a sua inteligência e a sua arte, a da graciosidade, a de brincar, a de afugentar preocupações, de aliviar as penas e de tomá-las de ânimo leve, o seu delicado jeito para desejos agradáveis (...). Tem-se o direito de desconfiar que a mulher, afinal, *queira* esclarecimentos a seu próprio respeito – e que *possa* querê-lo. Se é que, com isso, ela não procura para si um novo *adorno* – creio que o adornar-se faz parte do eterno feminino. (NIETZSCHE, 1885/1978, p.153-4)

Em Nietzsche, a crítica da ficção da “mulher em si”, isto é, do platonismo embutido no feminismo moderno, vem acompanhada de uma apologia da inteligência e da arte tipicamente femininas: as mulheres autênticas apresentariam uma inteligência mais sutil, mais sensível, ligada ao corpo e aos impulsos, e sua arte seria a da leveza, da graça, e da delicadeza. Por isso elas seriam hábeis para os jogos do desejo e do prazer, da aparência e da sedução: possuem a arte do adorno, do disfarce e dos véus.

Ora, supor o eterno feminino como reino da aparência, do adorno e dos jogos do desejo faz parte da guerra que Nietzsche estabelece contra Platão. Nesse sentido, Nietzsche positiva, em relação à feminilidade, tudo aquilo que Platão pretendia proscrever de seu mundo inteligível e verdadeiro das essências puras. De fato, os aforismos nietzscheanos apenas desenvolvem aquilo que se encontrava condensado na metáfora da verdade-mulher, apresentada no prefácio do livro: identificada ao eterno feminino, a “verdade” seria rigorosamente antiplatônica. A mulher, nesse caso, ocuparia a posição proscrita por Platão. Numa lógica de bumerangue, Nietzsche aloca a mulher no lugar que o platonismo destituiu, valorizando-o, e situando-o como próprio do feminino.

Maldito ou bendito, trata-se de um lugar com coordenadas previamente estabelecidas. Ainda que a mulher se encontre mais próxima do devir do que do ser, este devir não é de todo aberto, uma vez que se encontra recheado de atributos: graça, leveza, dissimulação, sedução. E a partir de que perspectiva poderia uma mulher ser assim descrita? É indiferente que esses atributos causem horror a Platão ou despertem o fascínio de Nietzsche: é sempre a partir de um olhar masculino que a mulher é situada. A verdade só é mulher nos termos que Nietzsche a descreve se o filósofo for homem.

Pois que mulher descreveria a si mesma como leve, graciosa ou portadora de um “delicado jeito para desejos agradáveis”? Afirmar desse modo a feminilidade, como Nietzsche o faz, é situar atributos que só ganham sentido numa perspectiva masculina como atributos próprios da mulher. Ora, uma perspectiva que não se percebe como tal termina por universalizar aquilo que vê. Situar o feminino no campo da beleza e da leveza, dos adornos e dos jogos do prazer é manter o mito do eterno feminino, fornecendo à mulher, de antemão, coordenadas identificatórias que funcionam como um leito de Procusto. Pois para quem vive ou sente a feminilidade, ela é muitas vezes pesada, calcada no chão, dura e sem perfume.

Lacan

Vamos para o segundo modo de pensamento, agora no campo próprio da psicanálise. Vamos tratar de Lacan e, mais diretamente do último Lacan, que trava uma batalha contra os sistemas filosóficos a partir da feminilidade. Todo saber, segundo Lacan, teria conotações sexuais, e os saberes mais fechados, que trabalham com sistemas totalizantes, supõem que o todo é formado por duas esferas opostas e complementares. A complementaridade entre forma e matéria, por exemplo, ou entre essência e aparência, estariam expressando a pretensão de juntar o masculino e o feminino em núpcias plenas.

Todavia, nessa operação de complementaridade um dos termos é sempre o privilegiado – a forma ou a essência, ou seja, o lado masculino – devendo o lado feminino adequar-se a ele, simetricamente, para ser seu complemento. Ora, pensa Lacan, essa é uma forma de banir a diferença sexual, domesticando a mulher. Para retirá-la desse lugar, Lacan crê que a mulher não deve ser vista como complemento do homem, mas como seu mais além, seu suplemento. Lacan quer evitar uma relação de oposição entre homem e mulher, para que nenhum todo possa se estabelecer a partir de sua união, idéia que o conduz à fórmula: não há relação sexual ou, em outros termos, não há complementaridade possível entre masculino e feminino:

Há, no ato sexual, alguma coisa segundo a qual da mesma forma o sujeito se inscreveria como sexuado, instaurando pelo mesmo ato sua conjunção com o sujeito do sexo que se chama de oposto. Está claro que tudo na experiência psicanalítica fala contra isso (...) [nada] nos permite colocar no ato, digo no ato sexual, o homem e a mulher opostos por alguma essência eterna. E, entretanto, eu apagaria o que disse sobre o grande segredo como sendo ‘que não há ato sexual’, nisso, justamente, que isso não é um grande segredo, que é patente que o inconsciente não cessa de berrar (...). (LACAN, 1966-67, 12/04/1967)

É essa a idéia que preside suas fórmulas da sexuação, apresentadas em seu *Seminário 20* (LACAN, 1972-3/1993). A fórmula “não há relação sexual” seria desdobrada num lado masculino e num lado feminino, de modo a enfatizar sua dissimetria. Através das fórmulas da sexuação, Lacan vai mostrar como cada um desses lados se relaciona não um com o outro, mas com um quantificador universal – o falo. Do lado masculino, temos uma sobreposição de duas fórmulas: “todo sujeito está submetido à função fálica [isto é, à castração]” e “existe um sujeito que não está submetido à castração” (LACAN, 1972-73/1993). Lacan se refere aqui ao pai da horda primitiva, não-castrado, elemento de exceção à regra universal, elemento externo ao conjunto de sujeitos castrados que garante a consistência do conjunto. Assim, do lado masculino se constitui um conjunto, um todo, um gênero, na medida de sua submissão à castração ou à ordem fálica, ordem instituída a partir do parricídio.

Do lado da mulher se entrecruzam duas fórmulas que pretendem por em xeque a totalização masculina: “Não existe mulher que não esteja submetida à ordem fálica”, ou, em outros termos, não existe mãe da horda que possa dar consistência a um conjunto de mulheres. O que permite a Lacan dizer que *A* mulher, como gênero, não existe. A fórmula seguinte do lado feminino é: “não-toda mulher está submetida à castração” (ou à ordem fálica) (LACAN, 1972-73/1993), idéia que expressa sua proposta mais ousada: o lado feminino é *não-todo*. Se cada uma das mulheres está submetida à ordem fálica - na medida em que têm que ser contadas uma a uma, pois não

constituem um gênero - não é por inteiro que cada uma delas se submete, o que abre um para além - da ordem fálica, do simbólico e da linguagem. Assim, o feminino faz uma quebra na universalidade fálica que definiu as próprias fórmulas da sexuação, instaurando um furo no todo. E por abrirem um para além do falo e da ordem simbólica, as mulheres têm acesso a um gozo a mais, um gozo suplementar. Sobre este gozo, contudo, elas nada sabem, e nada podem dizer. "Simplesmente elas não sabem o que dizem, é toda a diferença que há entre elas e eu", diz Lacan (1972-73/1993, p.99), ainda que ele afirme situar-se do lado feminino nas fórmulas da sexuação.

Ao pensar deste modo a feminilidade, Lacan pretende criar uma abertura nos discursos totalizantes, tornando a diferença e o devir pensáveis pela psicanálise. Lacan cria uma correspondência entre o falo e o Um da metafísica, pretendendo desestabilizar a ambos através de seu mais além, indicado pela posição feminina. Todavia, um pensamento assentado sobre uma lógica de posições é necessariamente relacional: uma posição só se define no interior de um quadro prévio, que lhe é exterior. Ou, em outros termos: uma posição se define em relação a uma instância transcendente situada como identidade primeira. Assim, a mulher só é *não-toda* na medida em que se define a partir do todo; só aponta um mais além do falo ao situar-se relativamente a ele; só goza a mais em relação a um gozo estabelecido como padrão. É nesse sentido que Monique Davi-Ménard considera que o que as fórmulas da sexuação formulam, tanto de um lado como do outro, é o fantasma masculino:

Será certamente preciso avessar as coisas, dizendo que é porque os homens têm necessidade de colocar o feminino no lugar de enigma que são levados a dizer, em espelho, em relação a eles mesmos, que as mulheres se acham numa posição de excesso com relação ao simbólico, incapazes de dizer de que é feito seu gozo. Este último só aparece aos homens tão misterioso porque não tem como alavanca o único gozo representável para eles, do qual seu sexo é o emblema. Será necessário para nós em breve chegar à consideração das fórmulas de sexuação como a formalização de um fantasma masculino. (DAVI-MÉNARD, 1998, p.107)

Análise que caminha numa direção semelhante a de Michel Tort, que considera as fórmulas da sexuação como "a versão formal do assujeitamento das mulheres ao fantasma de castração dos homens" (TORT, 1990, p.165).

Mas talvez possamos ir mais longe nessa crítica. Não são apenas as mulheres que aparecem assujeitadas nas fórmulas lacanianas, são também os homens. O problema principal não está do outro lado do quadro da sexuação, mas na própria lógica a partir do qual esse quadro foi construído. Em outros termos: o problema não reside em definir a posição feminina em relação à masculina mas, antes disso, em dividir o universo da sexualidade em duas partes, em reduzi-lo a duas posições, reafirmando um binarismo que possui uma longa história em nossa cultura: o masculino é situado do lado do ser, da invariância, enquanto que ao feminino é atribuído o lugar do devir, da variação. Tudo o que move é feminino; tudo o que se imobiliza é masculino. Ora, nesse caso, nada mais haveria do lado homem senão aquilo que Nietzsche chamou de "patetas masculinos": como seria possível se pensar uma subjetivação a partir do imobilismo? Indivíduos de qualquer sexo se tornam assujeitados quando o devir é instrumentalizado numa lógica dual, quando a diferença é tomada como relativa a algo que se mantém idêntico.

Essa dualidade é mantida mesmo na hipótese de que as posições não sejam da ordem do complemento e sim do suplemento. Pois esse suplemento coloca em relação – ou em não-

relação, tanto faz – duas posições previamente definidas, posições que possuem coordenadas identificatórias estabelecidas, mesmo que uma delas seja mais aberta. Nessa lógica binária, até o gozo feminino transforma-se num fator identificatório. Lacan associa um modo de gozo a uma posição relativa ao falo e à linguagem, o que é bem diverso de conceber o gozo como experiência: aquilo que é experimentado, em si mesmo, não se encontra para além ou para alguém de coisa alguma. No plano da experiência não se pode dizer que as mulheres nada sabem do seu gozo. Algumas, pelo menos, sabem perfeitamente dele.

Lacan e Nietzsche estão, cada um ao seu modo, pensando o devir. Modos que não são equivalentes: Nietzsche propõe um devir aberto, assimétrico em si mesmo, construindo um pensamento capaz de abalar e reverter a metafísica. Ao transpor esse devir para o plano da sexualidade, contudo, Nietzsche não escapa das marcas do seu tempo, identificando a mulher com a sinuosidade, a graça, a leveza, e as máscaras. Lacan, por seu turno, privilegia a diferença sexual, e não a diferença ontológica. Mas ao subordinar essa diferença a uma dualidade de posições, termina por reinstalar o binarismo do qual tentara escapar com a ideia de *não-todo*. Como afirma Arán: “A positivação do feminino exigiria pressupor não apenas um para além do falo, mas, antes de tudo, uma outra forma de erotismo que não tenha no falo sua referência” (ARÁN, 2003, p.323).

É fato que Nietzsche e Lacan pretendem, através do feminino, travar uma luta contra os sistemas totalizantes e os dogmatismos. São pensadores da modernidade em busca daquilo que F. Collins caracterizou como “um certo tornar-se mulher do pensamento”, como se o feminino fosse capaz de conduzir o pensamento a um questionamento do todo, do fechado e do centrado em prol do aberto, do ilimitado e do descentrado (COLLINS, 1994, p.326). No entanto, nem Nietzsche nem Lacan alcançam, ao nosso ver, um tornar-se mulher do pensamento, um devir feminino. Para questionar, de fato, a lógica binária que presidiria os sistemas totalizantes e fechados seria preciso desatrelar o *não-todo* da totalidade, liberando o devir de qualquer atributo identificatório. Nesse caso, talvez pudéssemos pensar o feminino se constituindo no próprio encontro, sem que sua posição ou modo de gozo estivessem previamente estabelecidos.

Mas isso já seria tema para uma outra discussão e para um outro artigo.

Referências Bibliográficas:

- ARÁN, M. Lacan e o feminino: algumas considerações críticas. *Natureza Humana*. 5, 2, 2003.
- COLLINS, F. Diferença e diferendo. A questão das mulheres na filosofia. In: *História das mulheres, século XX*. Porto: Afrontamento, 1994.
- DAVI-MÉNARD, M. *As construções do Universal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- GIACOIA JUNIOR, O. Nietzsche e o feminino. *Natureza Humana*. 4, 1, 2002.
- LACAN, J. *Seminário XIV. La logique du fantasme (1966-67)* Inédito.
- _____. *Seminário XX. Mais, ainda (1972-73)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal (1885)*. Lisboa: Guimarães & C. Editores, 1978.
- TORT, M. Le différend. *Symboliser. Revue du Collège de Psychanalystes*. 33, 1990.

Jô Gondar

Psicanalista. Membro do Fórum do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO.
Endereço eletrônico: jogondar@uol.com.br

DE QUE SOFREM AS CRIANÇAS, HOJE?

Leila Guimarães Lobo de Mendonça

Resumo: Em um mundo que sofre toda ordem de transformação, a criança parece ser a grande vítima, já que sendo um ser dependente fica impossibilitada de escapar das pequenas ou grandes devastações que a cultura contemporânea infringe ao sujeito. Assim, em uma cultura marcada pelo excesso, imediatismo e apagamento da alteridade vemos as crianças à deriva.

Palavras-chave: criança, excesso pulsional, cultura contemporânea

Abstract: In a world that suffers all order from transformation, the child seems to be the great victim, since being one to be dependent she is disabled to escape of the small or great devastações that the culture contemporary infringes to the citizen. Thus, in a culture marked for the excess, imediatismo and deletion of the alteridade we see the children astray.

Keywords: child, pulsional excess, culture contemporary

I

O meu desejo é compartilhar um pouco das minhas inquietações em relação à criança no mundo atual. Sendo este o tema em que venho dedicando os meus estudos, tantas e tantas questões vão se abrindo, e por vezes precisamos de um tempo de elaboração para que possamos até formulá-las. Questões essas que, a meu ver, são amplas e complexas por fazerem parte de uma rede tecida de outras subjetividades, que não só a da criança, e que são embaladas pela cultura, as quais estão inseridas.

Frequentemente, os meios de comunicação têm noticiado o abandono de bebês. As pesquisas têm revelado um aumento de quase 50% na cidade do Rio de Janeiro, que também vem crescendo em Recife e no estado de Minas Gerais. (1) Esta não é a realidade apenas do Brasil, mas de outros países também. Na Europa, o número de bebês abandonados tem crescido tanto, que alguns países europeus como Itália, Alemanha, Áustria e Suíça, voltaram a adotar, em seus hospitais, uma prática medieval: A roda do milênio, uma versão moderna da antiga roda dos enjeitados.

Muitas vezes, temos a tendência a achar que este tipo de atitude é realizado por mulheres que pertencem a uma classe social e econômica desfavorável, associando esta violência com a pobreza. Se assim fosse, não encontraríamos inúmeras mulheres pobres, trabalhando, dia e noite, preocupadas com a educação, saúde e formação de caráter de seus filhos. É preciso, então, ir mais além e pensarmos que existe um outro tipo de abandono, o abandono moral (cf. Kehl, 2001), em função dos pais não sustentarem mais suas responsabilidades e autoridades diante da criança, e que os efeitos sobre ela, também, são extremamente danosos.

Embora os dados numéricos sejam alarmantes, em relação à violência contra a criança, ao trabalho infantil, às crianças abandonadas, desnutridas... parece que não temos a dimensão disto. Não serão os números, as tabelas, os gráficos que nos colocarão em contato com esta realidade. Parece que precisamos das imagens, das cenas do dia a dia para alcançarmos tal dimensão e ainda assim pouco fazemos, em função de estarmos mergulhados em uma cultura narcísica, em que o individualismo impera em nome de uma satisfação plena e imediata. Em um mundo que sofre toda ordem de transformação, a criança parece ser a grande vítima, já que sendo um ser dependente fica impossibilitada de escapar das pequenas ou grandes devastações que a cultura contemporânea infringe ao sujeito. Assim, em uma cultura marcada pelo excesso, imediatismo e apagamento da alteridade vemos as crianças à deriva.

Hoje, escutando as crianças na clínica, acompanhando noticiários, fazendo parte de uma equipe multidisciplinar do setor da Neonatologia do Hospital Universitário da UFJF, onde tenho a oportunidade de estar próxima das mães que acabaram de ter seus filhos e, portanto, próxima

deste momento primordial venho me perguntando: De que sofrem as crianças, hoje? Sim, digo hoje porque o sofrimento delas parece ser muito diferente do sofrimento das crianças da clínica de outrora.

É fato que os lugares ocupados pelas figuras parentais, no contexto familiar da sociedade ocidental, sofreram uma transformação, a qual nos diz de um declínio da figura do pai como autoritário e provedor da família, assim como do deslocamento que a mulher fez ao entrar no mercado de trabalho, deixando para trás o seu posto de "Rainha do lar", ou seja, uma transformação que nos aponta para a indefinição de lugares, se compararmos a um tempo anterior em que a existência desses lugares, frutos de uma rigidez, servia de referência para que a família se estruturasse como monogâmica e patriarcal. Se essa transformação promoveu um desarranjo na estrutura da família, deixando pais e filhos desamparados, em função da falta de referenciais, ela criou condições para a família se estruturar de uma outra forma, não mais aprisionada aos lugares, possibilitando novas formas de convívio. Porém, temos que levar em consideração que essas mudanças estão inseridas em uma conjuntura histórica, social e econômica que apresenta um discurso, o qual lança o sujeito para a alienação, para o imperativo da satisfação, para a exacerbação do narcisismo, para o apagamento da alteridade, enfim, para a mortificação das subjetividades. Um discurso onde se promete a satisfação plena e imediata, um discurso que leva o sujeito a crer que é tudo e a tudo pode, ou seja, um discurso que, a todo o momento, tenta encobrir a condição própria e inerente do humano: seu desamparo. Diante dessas reflexões, questionamos de que forma o discurso da cultura afetou a família, em especial a mulher que foi quem mais rompeu com a tradição e com isto se deslocou mais, e quais os efeitos disto sobre a criança.

Mesmo com todas as transformações que a família vem sofrendo na sua estrutura, ela ainda é o primeiro lugar em que a criança irá satisfazer suas primeiras necessidades vitais, se tornando objeto de investimento, por ocupar um lugar na subjetividade daqueles que cuidam dela, o que a constituirá como sujeito a partir das possibilidades determinadas por esses (cf. Tanis, 2001). Mas nem sempre foi assim. Sabemos que, tanto na Antiguidade como no período Medieval, os cuidados afetivos e a educação eram funções da criadagem. Isto quer dizer que a criança passou a ser objeto de investimento, por parte das figuras parentais, a partir da modernidade que, de acordo com Perrot (1995:146), *"o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte"*. Com esta nova representação um investimento foi dispensado à criança, onde novos saberes, se transformando em ciências, foram surgindo, a fim de protegê-la, educá-la e discipliná-la, pois a criança era herdeira não só da família, mas da nação: *"É futuro da nação e da raça, produtor e reprodutor, cidadão e soldado de amanhã"* (PERROT, 1995:147). Enfim, a criança passou a ser o centro de um investimento, fazendo parte do discurso social, o qual a colocou em uma posição privilegiada por representar o futuro da civilização. (2) Assim, até os meados do século passado, a criança, considerada o "amanhã da nação", era fruto da família moderna, a qual era vista como a família ideal que calcada nos bons princípios da moral oferecia estabilidade, proteção e segurança à criança. Mas, é fato que a família dos tempos modernos, com seus papéis parentais tão bem definidos, era a família edípica, a família da fixação da mãe aos filhos e, conseqüentemente, dos filhos ao amor materno, trazendo como conseqüência o sofrimento das histéricas e dos neuróticos obsessivos. Assim, vista como a "Rainha do lar", a mulher tinha como destino o casamento e a maternidade, seu lugar era na família, e sua única identificação era com o significante mãe. Para não perder sua identidade precisava se fixar aos filhos (cf. Kehl, 2001). Isto não é sem sentido se pensarmos que, na sociedade ocidental moderna, a mulher quase não existia como um ser na cultura, ou seja,

não tinha autonomia, não possuía ações. Sua função era a criação dos filhos; função esta, altamente, valorizada pela sociedade capitalista emergente. Freud, mergulhado neste caldo da cultura, nos diz da inveja do pênis e do protesto masculino (1937/1987), nos diz que a saída da mulher é a maternidade, a qual será vista como a “feminilidade normal” (1932/1987), nos fala das histéricas e dos neuróticos obsessivos, frutos de uma fixação edípica. Assim, a mulher moderna amava um homem para se tornar uma mãe, e não para gozar deste amor (cf. Kehl, 2001).

Porém, se atualmente a mulher se permite, e é permitida pela cultura, a gozar deste amor, ela também pode gerar um filho sem precisar se deparar com o real do sexo, ou seja, o corpo do homem não é mais necessário. Assim tem sido comum, a criança vir ao mundo como sendo fruto da tecnologia e não mais como fruto de um encontro, o que nos faz perguntar qual o lugar de um filho para a mulher contemporânea, de que forma a criança tem sido inscrita no desejo materno, qual o lugar que a criança tem ocupado nessa nova configuração da família, qual o lugar da criança no mundo atual, enfim, são inúmeras as questões levantadas e que pensamos que se a configuração de uma família é causadora de sofrimentos psíquicos, como tanto escutamos, desejamos ir mais além à tentativa de elucidar que a causa de um sofrimento psíquico de uma criança estaria no lugar em que ela ocupa na subjetividade do Outro, ou na falta de um lugar, privando-a de um olhar desejante mais consistente. Olhar, este, que a retira de um estado de desamparo.

II

Quando pensamos nas condições pela qual a cria humana faz seu advento no mundo, temos de nos referir a uma particularidade para nos valermos dos termos comparativos do discurso da Biologia, em princípio, pelo fato de que nascer significa ingressar em um mundo organizado e, nessas condições, a forma de vida humana deverá ser o artífice de um percurso no sentido do “tornar-se humano”. Isto quer dizer que o homem terá de sobreviver em um espaço já estruturado que lhe é pré-existente. Diferentemente das outras formas de vida animal que, praticamente, são o que são por ocasião do nascimento, o homem em sua origem se apresenta como a possibilidade de tornar-se naquilo que deverá ser. Assim, o homem é a única forma de vida que, ao nascer, é apenas uma possibilidade que poderá ser ou não. Desta forma, podemos pensar que a cria humana quando vem ao mundo é um esboço inacabado. Eis a condição do homem em sua origem que, se para o discurso da Biologia trata-se de uma prematuração ou imaturidade, para a psicanálise pensa-se em desamparo.

O ser humano, ao nascer, se encontra incapacitado para satisfazer suas necessidades vitais, em função do seu organismo não possuir um acabamento do equipamento biológico, sendo, então, um organismo marcado por um estado de desamparo. Isto quer dizer que entregue a si mesmo, não tem a mínima condição de sobreviver. É um organismo biológico submetido às inúmeras impressões fisiológicas e estimulantes que, ao ser inserido no mundo real, recebe. Assim, experimenta sensações corpóreas: fome, sede, frio, calor, dor... Sem saber do que se trata, chora, grita, soluça, treme, transpira... Estas sensações são sentidas, pelo organismo, como um excesso e, por provocar tensão e desprazer, o organismo realiza um movimento de descarga, de expulsão, buscando a restauração do estado primitivo, o qual era marcado pela falta de movimento, marcado por uma quietude absoluta (Freud, 1920). Com isto, podemos dizer que, ao nascer, o organismo humano é marcado por uma desordem, devido ao movimento de descarga, já que, em função da sua precariedade, é impossibilitado de dominar as excitações constantes do qual é acometido. Devido a sua incapacidade de realizar uma *ação específica* (FREUD, 1895/1987: 370), a

presença do Outro será fundamental para sua sobrevivência e para que uma organização possa se dar. Ao mesmo tempo em que ele retira o infante do estado de um desamparo motor, ele possibilita a construção do psiquismo.

A função materna produz isto, na medida em que intervém contra a descarga mortífera do organismo através das ofertas de objetos, o seio, por exemplo, os quais proporcionam uma satisfação ao infante. Segundo Birman, *a função materna realizaria uma transformação brusca da expulsão inicial, rearticulando-a para o organismo do infante e delineando uma mudança no rumo da força pulsional. Sem essa intervenção a vida do organismo seria impossível* (1999: 156). Assim, podemos dizer que, ao nascer, psiquicamente, o ser humano se encontra em um caos, em uma desorganização pulsional, pelo fato desta energia ser livre, ou seja, dela não estar vinculada a nenhum objeto que lhe proporcione prazer, satisfação. A intervenção do outro vincularia a força pulsional ao campo dos objetos, proporcionando uma organização pulsional, isto quer dizer que a intervenção do outro converteria a energia livre, destinada à expulsão, à descarga e conseqüentemente à morte, em uma energia vinculada, destinada à satisfação, à vida.

Desta forma, é fundamental que o outro possa escutar o choro do infante como demanda de algo, como um apelo. Estar surdo a isto é deixá-lo mergulhado no caos. Necessário se faz, então, um acolhimento. O outro que não é um outro qualquer, habitualmente é a mãe, ouve o que ainda não foi dito; vê aquele que ainda não é. Pelo olhar materno, o qual não se resume aos olhos da mãe, mas a tudo que advém dela, perpassa todo o seu desejo. Ela dá uma representação, um sentido, uma nomeação, uma significação às manifestações do bebê, sejam elas, o choro, seus gestos, seus movimentos corporais. Portanto, os cuidados maternos vão injetando vida nesse corpo, que por si só não tem condições de sobreviver. Assim, o infante sobrevive ao seu desamparo, na medida em que a mãe o retira de uma estagnação mortífera levando-o ao campo das experiências de satisfação, à vida. E ela, mãe, não realiza esta função sem a sua sexualidade, e será com ela e a partir dela que o corpo do infante irá ser erotizado, possibilitando a construção de um corpo subjetivo, em função de o filho ser para a mulher *“o substituto de um objeto sexual plenamente legítimo”*, nas palavras de Freud (1905/1987: 211).

A partir disto, não temos como dissociar criança de sexualidade feminina, até porque, embora tenhamos várias leituras com diferentes aspectos na compreensão da constituição psíquica, os diversos autores trazem para nós que para um psiquismo se constituir é preciso que a função materna opere, e que esta não é feita sem investimento libidinal. Assim, temos Winnicott que nos fala da importância do “ambiente materno”; Lacan que aponta para o papel da mãe, encarnação do Outro, como aquela que introduz a lei simbólica da cultura e que fornece o espelho, o qual fundará uma das operações da constituição, a alienação; Laplanche, com o conceito da “sedução generalizada”, evidência o papel da mãe nesse momento primordial; Dolto que nos apresenta as “castrações simbolígenas”, as quais são exercidas através da mãe, e o próprio Freud que afirma no texto Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, que a função da mãe é despertar o instinto sexual da criança e ensina-la a amar. A função materna “introduz o bebê no campo pulsional, instilando Eros em sua constituição” (cf. Aragão, 2002).

III

A psicanálise nos ensina que o pai (enquanto função) é o centro do Édipo e que uma das suas incidências se dá sobre o desejo materno, desejo este que se inaugura quando esta mulher é ainda uma menina, sendo essa uma das saídas que ela se dá, ao deparar com sua incompletude,

devido à equivalência simbólica (bebê – falo) que se inscreve na subjetividade dela. Assim, o desejo materno traz no seu âmago a escritura do Édipo da mulher, em que o filho ocupará o lugar daquilo que lhe faltou, reconstituindo, assim, sua ferida narcísica e lhe proporcionando uma satisfação plena, porém ilusória.

Isto nos faz pensar que, se a função paterna ocupa um lugar central na trama edípica, existe uma anterioridade que irá possibilitar a vivência edípica. Anterioridade, esta, marcada pelo investimento libidinal, ou seja, pelo desejo materno o qual será o motor para o funcionamento daquilo que chamamos de função materna. Mas nem sempre as coisas se passam assim. Às vezes o nascimento de um filho resulta em uma frustração para a mãe. Sabendo que a maternidade não é um momento qualquer na vida de uma mulher, por ter uma significação fálica, podemos dizer, então, que a gestação é um tempo de plenitude, onde existe um investimento narcísico da mãe. Com o nascimento do bebê, a mãe passa a investir o seu bebê. Se durante a gestação a mãe imaginou, idealizou, esperou por um bebê, com o nascimento ela terá que se deparar com o bebê real; bebê, este, que nunca corresponde ao bebê imaginário, existindo um vácuo entre um e outro. Algumas vezes, o encontro com o bebê real representa para a mãe a sua própria castração e, assim, ela não encontra nenhuma gratificação narcísica. Diante destas circunstâncias, o que se percebe é uma escassez de investimento do outro materno. Por viver a dor do luto de seu bebê imaginário, o investimento libidinal que seria destinado ao bebê retorna para ela, de tal forma que seu desejo materno fica “suspenso” não conseguindo exercer sua função, ou exercendo de forma muito precária.(3)

Se o investimento materno, neste momento primordial, se faz precário ele deixa o infante entregue às invasões pulsionais. Aqui penso no texto *A criança mal acolhida e sua pulsão de morte*, de Ferenczi, em que ele diz: *“A força vital que resiste às dificuldades da vida não é, portanto, muito forte no nascimento; segundo parece, ela só se reforça após a imunização progressiva contra os atentados físicos e psíquicos, por meio de um tratamento e de uma educação conduzidos com tato”*(1929/1992: 50). Penso, também, em *Inibições, sintomas e angústia* (1926), texto freudiano, em que o trauma será referido a uma angústia não inscrita no campo das representações em função de um transbordamento energético. Estando incapacitado de realizar ações específicas, o infante fica entregue a este transbordamento. A função materna realiza uma contenção, na medida em que propicia uma vinculação desta energia. Quando a função materna falha, isso é vivenciado como uma experiência traumática, a qual será reativada em toda angústia posterior (Zornig, 2006). Assim, me pergunto: Não seria a função materna a primeira defesa do infante contra o excesso pulsional, na medida em que ela, através da oferta de objetos, dá um outro destino à pulsão, impedindo a prevalência da pulsão de morte no psiquismo, a qual tem como objetivo a descarga e, conseqüentemente, a mortificação? Se a vinculação da pulsão ao campo dos objetos, neste momento primordial, promovendo à satisfação, é propiciada pela função materna, não será ela a base para uma criação de recursos simbólicos do sujeito? Não será ela, então, a base para uma maior capacidade do sujeito em criar novos objetos de satisfação, num a posteriori, ou seja, uma maior capacidade sublimatória?

Para Winnicott o brincar é uma experiência criativa, no qual frui a liberdade de criação. O desfrutar apurado do viver, da beleza ou da capacidade inventiva abstrata humana é uma continuidade direta do gesto criador do bebê que estende a mão para a boca da mãe, tateia-lhe os dentes e, simultaneamente, fita-lhe os olhos, vendo-a criativamente, ou seja, o brincar do bebê se amplia no viver criativo (1975: 147). *É a brincadeira daqueles que ainda não ouviram falar em jogos*, como nos diz Winnicott (1975: 139), que leva o sujeito a ter novas experiências criativas, na medida em

que lhe foi possível à construção favorável de um espaço potencial. Espaço, este, que se funda a partir da *"confiança relacionada à fidedignidade da figura materna"*, que possibilitará a criação de novas experiências entre o sujeito e o mundo externo. Assim, nas palavras de Winnicott, *"o espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança"* (1975:142). Segundo ele, o fracasso na confiança provocará um empobrecimento da capacidade de experiências criativas, devido às limitações do espaço potencial, as quais restringem a capacidade de brincar, de criar.

Trago um recorte de uma entrevista clínica em que o sujeito mostra sua precariedade simbólica, precisando lançar mão do real do corpo para dar vazão ao seu excesso pulsional. Através de um trabalho que realizo em uma instituição, a qual conta com uma infra-estrutura muito bem organizada, recebo um menino para entrevistas diagnósticas. Ele chega para o nosso encontro falando muito e com uma intensa agitação corporal deixando às claras sua angústia. Enquanto ele falava, meu olhar se voltava para toda aquela movimentação. Era esta movimentação que eu escutava. Eu já não ouvia mais os seus relatos, quando o meu olhar se voltou para suas pernas: cheias de cicatrizes, uma ferida, aberta e bastante infeccionada, parecia insistir. Interrompi sua fala, dizendo-lhe que sua perna estava machucada. Passando a mão por cima da ferida com certo descaso, me diz: *"Ah, isso é sangue ruim. Desde pequeno tenho estas perebas"*. Volta a me contar seus casos, com a mesma agitação. A ferida parecia não lhe doer. Novamente, interrompo sua fala para lhe dizer que teríamos muito tempo para conversar, mas que antes precisávamos cuidar da perna. Chamo o responsável pela enfermagem e peço para que cuide daquele ferimento, enquanto aguardaria na sala de atendimentos. Logo depois, ele retorna. Com curativo na perna, sem agitação e com uma fala mais pausada me diz: *"Nunca ninguém olhou para as minhas perebas"*. Esta ilustração nos faz pensar sobre a precariedade do sujeito em criar outros destinos para o seu excesso pulsional.

IV

No mundo de hoje, onde tudo indica que o sujeito é movido pelo imperativo da satisfação, parece-me que o Outro não está podendo, junto à criança, construir um espaço potencial que possa favorecer uma maior capacidade de criar, de simbolizar, o que faz com que a criança fique entregue às invasões pulsionais.

Quando Freud nos diz da equivalência simbólica, bebê – falo, e que a partir desta se inaugura o desejo materno (1932), a mulher não tinha outra escolha, ou seja, ela não tinha outro objeto para investir, além de seu bebê, que lhe desse a ilusão da completude. Assim, questionamos se, no mundo atual, a equivalência simbólica freudiana não sofreu uma transformação, na medida em que novos objetos são inseridos. A mulher que, até então, era destinada ao casamento e a maternidade, e que o bebê era o seu único objeto de desejo, ou seja, a sua esperança de completude, não restam dúvidas de que hoje ela tem outros destinos, com novos objetos ofertados pela cultura, que a prometem a mesma completude. Diante de tantos objetos que prometem a tal completude, será que o desejo materno, o investimento libidinal materno, não sofreu uma pulverização, o que faz com que o infante seja pouco libidinizado, ficando à mercê dos ataques pulsionais? Hoje é muito comum a mulher entrar na maternidade, para ter seu filho, com sua lipoaspiração agendada para que seu corpo fique esbelto. Se antes a preocupação era o que fazer para o bico do seio não rachar, o que torna o amamentar desprazeroso, hoje a preocupação gira em torno do que fazer para que os seios não murchem. Para não correr este risco ela já

encomendou o último silicone da moda, tão logo o período da amamentação acabe. Hoje, já temos programas de TV para entreter os bebês, temos CD de cantigas de ninar, temos as dormideiras, as enfermeiras, as babás eletrônicas, temos até o SOS babá que é contratado para educar as crianças em situações críticas, enfim, temos inúmeras prestações de serviços destinadas aos bebês. Inúmeros olhares, inúmeras vozes que, nos seus excessos, acabam por se transformarem em olhares vazios e palavras perdidas.

Muito se tem dito sobre o pai. É comum escutarmos que a função paterna declinou, pulverizou e há quem diga da sua inexistência no mundo atual, e que em função disto à lei não se presentifica, trazendo como conseqüência uma série de atuações, por parte do sujeito, que nos apontam como sendo um destino para o seu excesso pulsional. A criança não está livre disto, mostrando sua desorganização, seu excesso através da hiperatividade, bulimia, anorexia, pânico, apatia, fenômenos psicossomáticos, violência, enfim, a clínica tem nos apresentado, frequentemente, uma outra ordem de sintomas, muito diferentes de tempos atrás. Temos, então, na contemporaneidade a clínica da desorganização, da falta de representação, das compulsões, enfim, a clínica da pulsão de morte. Penso que esta clínica não nos fala apenas do declínio da função paterna, como se todos os sujeitos sofressem porque a lei não se presentificou, mas, também, o quanto as crianças estão sendo pouco investidas, pouco desejadas, enquanto sujeitos, e que somado a precariedade da função paterna seu destino acaba sendo o de ser objeto de gozo do Outro.

Vivemos em uma cultura que nos diz o tempo inteiro que nada podemos perder, que não temos tempo a perder, ou seja, vivemos numa cultura regida pelo imperativo da satisfação que, camuflando a castração, terá efeitos desastrosos sobre a criança, já que ela por ser dependente do outro não terá como escapar. Assim, histórias de abandono e histórias de violência são o que elas nos contam, através de seus atos, estarem sofrendo. Se não são as crianças, altamente investidas narcisicamente, frutos de pais que tentam restaurar seus narcisismos através dos filhos, por não terem elaborado sua própria castração, são as crianças pouco investidas narcisicamente; se não são as crianças que crêem ser tudo e a tudo podem, não tolerando um mínimo de frustração, são as crianças privadas de um olhar desejante mais consistente que possa lhe conferir um lugar mais assegurado e, portanto, menos ameaçador no campo do Outro. Se não são as crianças sufocadas pelo excesso da presença, sem espaço para desejar, são as crianças agoniadas pelo excesso da ausência e por isto distante de desejar. De qualquer forma, são as crianças que nos falam de um excesso pulsional e que a ele estão entregues, constituindo, assim, uma forma de abandono e uma forma de violência contra elas, na medida em que seus responsáveis não sustentam suas funções, isto é, não sustentam um olhar desejante e responsável sobre elas que lhe possa conferir um lugar mais digno na vida.

Para finalizar minha apresentação, trago um pequeno artigo de Ruy Castro, "Sem mãe para deletar", publicado no jornal Folha de São Paulo, no dia 03/08/07, o qual ilustra o que venho tentando formular teoricamente.

"Quando saio ao terraço, vejo o garoto pela janela do prédio em frente, a partir de duas da tarde. Tem cerca de dez anos e passa o dia sentado em seu quarto, diante da televisão, e sempre num desenho animado. A diferença é que seu rosto fica a três palmos da tela, e esta é daquelas de parede, com mais de 50 polegadas. Ninguém assiste de tão perto a uma TV dessas.

Mas ele não está vendo TV. Está no computador - o teclado e o monitor ficam bem debaixo da super-tela. A cena se repete pelo resto do dia e invade a noite e a madrugada. Quando

eu próprio acho que é hora e saio apagando as luzes do meu apartamento, deixo-o lá, acordadíssimo, digitando sob um Pernalonga gigante.

Assim como eu, ele mora na quadra da praia, a qual não é de jogar fora. Vem gente de longe para conhecer o Leblon. Nesta semana, tivemos uma ressaca que atirou areia na pista, levantou parte do calçadão e fez a delícia dos surfistas. Foi um espetáculo bonito. Posso apostar que ele não desceu para apreciá-lo.

Corre na televisão um comercial de outro garoto sentado ao computador, sendo admoestado pela mãe: “Larga esta internet, Pedro Henrique!”, ou coisa que o valha. Pedro Henrique de frente para a câmara e de costas para a mãe, faz todas as caras de aporrinhção e tédio. A mãe não tem esse direito.

De repente, ele perde a paciência. Digita alguns controles e, ploft, “deleta” a mãe. Era o que faltava para a sua felicidade: livrar-se daquela chata. A internet agora é só dele- ou ele, dela.

Meu jovem vizinho aqui no Leblon é mais feliz: não precisa deletar a mãe. Nunca vi um adulto no dito apartamento. E, se houver, nunca foi ao seu quarto mandá-lo largar o teclado e ir fazer qualquer outra coisa. Mas tanto faz se há ou não esse adulto. O guri mora sozinho.”

Notas:

1 Pesquisa divulgada pelo Jornal Nacional em 15/10/2007.

2 Desenvolvi este tema no artigo “Ser criança: o fruto dos tempos”, na Revista Actas Freudianas, nº. 02.

3 Observamos isto no trabalho que realizamos na enfermaria da neonatologia do HU/UFJF.

Referências Bibliográficas:

- ARAGÃO, R. O. De mães e de filhos (2002). Disponível em: <http://www.estadosgerais.org>. Acessado em 08/2007.
- BIRMAN, J. **Cartografias do feminino**. SP: Ed.34, 1999
- CASTRO, R. **Sem mãe para deletar**, in *Jornal Folha de São Paulo*, 03/08/2007
- FERENCZ, S. **A criança mal acolhida e sua pulsão de morte**, in *Obras Completas*. SP: Martins Fontes, 1992
- FREUD, S. **Projeto para uma psicologia científica (1895)**. *Obras Completas*. RJ: Imago Editora, 1987
- _____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)**. *Obras Completas*. RJ: Imago Editora, 1987
- _____. **Sobre o narcisismo: Uma introdução (1914)**. *Obras Completas*. RJ: Imago Editora, 1987.
- _____. **Além do princípio de prazer (1920)**. *Obras Completas*. RJ: Imago Editora, 1987.
- _____. **Feminilidade (1932)**, in *Novas conferências introdutórias de psicanálise*. *Obras Completas*. RJ: Imago Editora, 1987
- KEHL, M.R. **Lugares do feminino e do masculino da família**, in *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: Diálogos interdisciplinares*, Org. M^a Cecília M. Comparato, Denise de Sousa Feliciano. SP: Casa do Psicólogo, 2001
- PERROT, M. **Figuras e papéis**, in *História da vida privada*, v. IV, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TANIS, B. **A família atual, a constituição subjetiva da criança e a psicanálise**, in *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: Diálogos interdisciplinares*, Org. M^a Cecília M. Comparato, Denise de Sousa Feliciano. SP: Casa do Psicólogo, 2001
- WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. RJ: Imago Editora, 1975
- ZORNIG, S. **Uma criança em busca de uma janela: Função materna e trauma**, in *Estilos da clínica (USP)*, V.20, 2006

Leila Guimarães Lobo de Mendonça

Psicanalista, membro efetivo da Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora.

Endereço eletrônico: lguimen@acessa.com

SINTOMA E FANTASIA NA EXPERIÊNCIA ANALÍTICA

Flávia de O. Friedel

Resumo: A idéia central desenvolvida neste trabalho diz respeito ao binômio sintoma e fantasia, tanto no que concerne as suas diferenças, quanto a respeito da relação destas duas dimensões clínicas com a entrada em análise e com o final da análise (a fantasia). Tratando-se da entrada em análise é de fundamental importância destacar o que motiva de início alguém a buscar tratamento, ou seja, qual a força propulsora que aciona o desejo de alguém na busca de alívio para sua dor ou a supressão da sua queixa (sintoma). A transformação da queixa em sintoma analítico somente tem lugar quando o paciente se coloca implicado diante do seu sintoma, ou seja, o sujeito assume a responsabilidade pela causa do sintoma. A entrada em análise dá-se a partir dessa implicação e do endereçamento do sintoma aquele analista. A partir desse ponto, algumas considerações e articulações entre sintoma e transferência, sintoma e angústia e sintoma e gozo, são objeto de estudo. Para depois, então concluir com questões que dizem respeito à travessia da fantasia fundamental e sua relação com o final da análise e o lugar do psicanalista.

Palavras-chave: análise, sintoma, fantasia

Abstract: This paper aims at discussing the difference between the concepts of symptom and fantasy as well as their relation with the entrance into analysis. When we discuss the entrance into analysis, it is very important to consider the reason that makes a person search for treatment. What kind of force compels someone to seek for the relief of his/her suffering or a supressão de sua queixa (complaint?) From the very moment a person becomes aware of his/her symptom, it is no longer a complaint, but an analytical symptom. At this point, the subject takes responsibility for his/her symptom. Thus, the entrance into analysis begins when the subject addresses the symptom to the psychoanalyst. In addition, I will attempt to discuss the relation between symptom and transference, symptom and anguish and symptom and gozo. Topics such as: the role of the psychoanalyst, the fundamental fantasy and its relation with the end of the analysis will also be brought into question.

Keywords: analysis, symptom, fantasy.

1 – Introdução

A idéia central a ser desenvolvida neste trabalho diz respeito ao binômio sintoma e fantasia, tanto no que concerne as suas diferenças, quanto a respeito da relação destas duas dimensões clínicas, na experiência com o inconsciente, seja na a entrada em análise, pensada a partir do sintoma seja no final da análise formulado pela travessia da fantasia.

Em se tratando da entrada em análise é de fundamental importância destacar quais pressões forçam um sujeito a tomar a decisão de procurar uma ajuda mediante tratamento, ou seja, qual a força propulsora que aciona o desejo de alguém na busca de alívio para sua dor ou o descortinar dos enigmas que giram em torno do sintoma.

A transformação da queixa, sintoma neurótico, em sintoma analítico somente tem lugar quando o sujeito se coloca implicado, minimamente que seja, diante do seu sintoma. Dito em outras palavras: é necessário para que uma análise se inicie que o sujeito assuma, de alguma maneira, uma parcela de responsabilidade pela causa do seu sofrimento. A entrada em análise ocorre a partir dessa implicação dessa implicação, depois de ocorrida a escolha de um analista e conseqüentemente o endereçamento do sintoma àquele analista. A partir desse ponto, algumas considerações e articulações entre sintoma e transferência, sintoma e angústia e sintoma e gozo, são pensadas enquanto pertinentes ao percurso de um tratamento como também questões referidas à travessia da fantasia fundamental e sua relação com o final da análise e o lugar do psicanalista.

A fantasia como algo inserido numa clínica é o que pode ser considerado como a grande novidade da invenção freudiana. Aliás, no retorno ao pensamento freudiano operado no ensino lacanian, um dos pontos a ser destacado é o lugar que a fantasia ocupa na experiência com o inconsciente, principalmente se considerarmos a exortação freudiana de que é a fantasia a única realidade psíquica que interessa à clínica (FREUD, 1897/1986:266).

A fantasia foi descoberta diante de uma certa reticência na experiência clínica com a histeria, especialmente no tocante ao agente causal do atentado sexual tomado com agente etiológico da neurose. Reticência reveladora de algo da ordem do sexual, “na totalidade de casos, o pai, sem excluir o meu, tinha de ser acusado de pervertido” (FREUD, 1897/1986:265), o que é condição para a referência ao sintoma. Como sabemos, foi através da palavra da histérica sobre o sintoma que Freud pôde depreender a estreita relação entre a fantasia e a vida sexual que se expressava através do sintoma. Aliás, sintoma e fantasia assume, nos primórdios do pensamento freudiano, uma estreita relação com a sexualidade, se seguirmos a indicação freudiana de que os sintomas são a atividade sexual do neurótico, especialmente se considerarmos que o “ataque histérico não é uma descarga e sim uma ação, preserva a característica original de todas as ações: a de ser um meio de reprodução do prazer” (FREUD, 1896/1986:213).

No que diz respeito ao sintoma, sabemos que o mesmo carrega a fantasia, sendo que é a fantasia que confere a eficácia do sintoma. Sendo assim, a análise pode ser concebida como o percurso que convoca o sujeito a atravessar a fantasia. Eis o acréscimo valioso que depreendemos do ensinamento lacaniano. Isso quer dizer que no final de uma análise o sujeito se encontra destituído do lugar onde, na fantasia, se sustentava para fazer face à carência de seu desejo.

2 – Sintoma e fantasia: duas dimensões clínicas

Já que o saber psicanalítico tem relação com a busca da verdade recalcada do desejo, do qual o sujeito nada quer saber, então não é uma prática que visa à remissão dos sintomas, como ocorre em outras modalidades terapêuticas de natureza sugestiva, hipnótica ou catártica. Mas, mesmo que a hipnose propiciasse um esclarecimento, apontando um horizonte além da consciência, trazendo a lume explicações sobre a natureza da doença, quando empregada para fins catárticos, o que já era um esboço do fundamental gesto de dar a palavra ao paciente, não eliminava a resistência.

Na experiência analítica, o analista tem de fazer o analisando se confrontar com a realidade sexual recalcada de seu sintoma, para que haja um enganchamento do sujeito com o seu sofrimento neurótico. Eis o modo de implicação do sujeito com o sintoma. O analista sustenta, do seu lugar de *sujeito-suposto-saber*, que o sintoma é uma cifra numa densidade de sentido, ou que tem desejo recalcado ali, de modo a permitir que o paciente fique capturado pelo sintoma enquanto enigma e possa decifrá-lo, mediante a produção de saber, no percurso referido à elaboração no trabalho de análise.

A produção de saber que o paciente pode produzir a respeito do seu sintoma, numa espécie de reconstituição mítica de sua história somente se torna possível quando endereça esse sintoma ao analista, pela via da transferência, transformado-o em sintoma analítico denominado de neurose de transferência, como afirma Rinaldi (1992:19) “o fenômeno da transferência está vinculado aos próprios fenômenos da fala, na medida em que esta implica necessariamente um interlocutor. A transferência se manifesta na relação com alguém a quem se fala e deve ser pensada como sustentáculo da fala”.

A conjunção de endereçamento do sintoma, encarnado na pessoa daquele analista aliada à implicação do sujeito com o sintoma e a instalação do analista no lugar de *sujeito-suposto-saber*, dão início à análise e a construção a respeito da verdade recalcada daquele sujeito, quer dizer segundo Rinaldi (1992:19):

O analista é este ouvinte privilegiado que, do lugar do Outro, convida o analisando a falar o que lhe vier à cabeça, sem consideração pelas conveniências, conduzindo-o para a aplicação da regra analítica destacada por Freud: a associação livre. Neste convite, a presença do analista procura assegurar ao analisando que tomar a palavra pode não ser em vão, que algo se associará e que algum saber será elaborado. A situação analítica traz embutida, contudo uma falsidade, que é a ilusão do analisando de que este saber, o saber do inconsciente, de alguma forma está constituído no analista. É a própria transferência em vigor.

É no manejo da transferência que o analista pode interpretar a realidade sexual recalçada que se encontra subjacente como causa, sustentando o sintoma enquanto cifra (porém não qualquer sentido do sintoma), para que o analisando possa produzir saber e construir sua própria verdade. Isto não quer dizer que o sintoma é sustentado pela fantasia fundamental de cada sujeito. Em outras palavras, sintoma e fantasia são constituídos a partir do enigma do desejo do Outro. A vertente real do sintoma tem uma íntima relação com aquilo que não é representado, não é marcado, enquanto que, sua vertente simbólica refere-se à relação do sujeito com as marcas que advém do campo do Outro e são passadas pela via do desejo, inscrevendo-se no inconsciente do sujeito como representações segundo a formulação sobre o conteúdo do psiquismo, rastreada no pensamento freudiano ou como significantes conforme se depreende do ensino lacaniano.

No tocante à vertente simbólica do sintoma, estamos considerando-o como formação do inconsciente, mais precisamente o retorno do recalçado. Como sabemos, em Freud (1917/1976), o sintoma é uma formação de compromisso entre a pulsão e a censura, e uma via de descarga pulsional, onde a pulsão pode se satisfazer. Por isso, o sintoma é da ordem do recalçado, ou seja uma das formações do inconsciente, enquanto a fantasia é construída no percurso do paciente em análise.

Quando o paciente inicia uma análise, fala queixando-se do sintoma, sendo que a fantasia fundamental está “por trás” do sintoma além de ser dele o único suporte. O sintoma endereçado ao analista é da ordem do sexual como o é o inconsciente. A questão crucial que concerne à travessia que tem lugar numa análise diz respeito à maneira como o analista maneja o sintoma no âmbito da transferência.

Sabemos que a realidade sexual no pensamento freudiano, não se limita aos aspectos concernentes a genitalidade vinculadas às funções reprodutoras, mas a um campo onde emerge o sujeito, porque antes de nascer já é objeto de antecipação visto ser desejado, tomado em dimensão corpórea, nomeado e falado pelos pais. Assim, salientamos que o sexual é o campo do desejo.

O inconsciente são as representações ou os significantes que advém das marcas de desejo do Outro, e são estas marcas que o constituem. Em outras palavras, o inconsciente é sexual no sentido do desejo. Como sabemos em Freud (1917/1976), o sintoma, os sonhos, os chistes, os lapsos de linguagem e os atos falhos são formações do inconsciente. No entanto da mesma forma que o inconsciente, o sintoma também é sexual por se referir à realidade sexual traumática recalçada em razão do encontro do sujeito em seu pronunciado estado de desamparo como o desejo do Outro. Diante dessa constatação, Freud (1917/1976) mantém a firme convicção de que a etiologia das neuroses é da ordem do sexual, não mais pensada em um atentado praticado por um adulto numa ação de natureza perversa e sim remetido a uma espécie de atentado construído pelo próprio sujeito, em razão de seu desejo, como encenação de um enredo fantasmático. Assim, é no trabalho analítico que o sintoma endereçado ao analista, passa por uma

profunda transformação em decorrência do manejo da transferência que é dissecada em todas as formas que aparece, de modo que o analisando possa enfim conhecer a verdade recalcada a respeito do seu desejo.

Cabe salientar que o sintoma também é uma saída para a angústia na medida em que, até certo ponto, tem serventia para dar conta da angústia, sendo também a falta que leva a angústia, exatamente quando encerra uma parcela de gozo. Diante da angústia, o sujeito tem duas escolhas: ou ele trabalha suas questões inconscientes na análise ou faz sintoma, podendo ocorrer naturalmente uma terceira via que é a inibição.

Não podemos pensar o sintoma desatrelado do gozo nomeado de ganho secundário do sintoma. Quando a pulsão não consegue se satisfazer por uma via direta, busca uma satisfação substitutiva. Toda satisfação, segundo Freud (1917/1976), é substitutiva já que o objeto de satisfação por definição já está perdido. O objeto que seria de satisfação é o objeto perdido, formulado no ensino lacaniano como objeto a. A relação do sujeito com esse objeto perdido tem lugar mediante a fantasia, ou seja, trata-se da posição do sujeito diante do desejo e do seu modo de se relacionar com o gozo. Sem a fantasia, o sujeito não suportaria a perda do objeto perdido. Com o objeto, o sujeito faz a fantasia. É uma tentativa de recobrir a *falta-a-ser*. É do objeto perdido que surge o sujeito dividido.

A fantasia sustenta a posição do sujeito diante do objeto e também o sintoma. A angústia é o avesso da fantasia. Onde há sintoma, não há angústia, visto haver satisfação substituída e gozo. Quando ocorre qualquer desarticulação nos elementos constituintes da fantasia o resultado é a angústia. Quer dizer, houve um abalo na montagem da cena fantasmática originária e com isso o sujeito não consegue mais manter a mesma posição diante do desejo e de seu modo de se relacionar com o gozo. O sintoma vem, justamente, para aplacar a angústia. E como sabemos, toda a angústia tem seu protótipo na angústia de castração. Podemos dizer então que onde há sintoma, há um sujeito que responde com seu modo de agir diante da castração.

À medida que uma análise transcorre e o sintoma vai perdendo sua densidade de sentido em função do trabalho interpretativo, mais a angústia tende a aparecer de modo franco e violento com o trabalho analítico. Disso, podemos então deduzir que a angústia encontra-se situada na via que é a contramão do sintoma. Ao contrário do sintoma, a angústia não é cifrada, não porta enigma e é dos afetos, o único que não está comprometido com o recalque e aquele que não mente.

Não se interpreta a angústia porque é da ordem do real, não pode ser dita, sendo apenas objeto de vivência. Na análise, a emergência da angústia é o momento que o analista deve se presentificar com o seu desejo de analista. A angústia surge em razão de haver um abalo na montagem da fantasia e na construção da imagem. O sujeito fica com uma vivência de não saber mais quem é, visto a angústia atingi-lo na raiz de seu ser, tendo como conseqüência o abalo de sua fantasia e de seu eu.

O que está em jogo na angústia é a constituição do eu como imagem. O sintoma é uma construção do sujeito baseado numa fantasia. Por isso, sintoma e fantasia se engancham e ambos tem relação com a castração. O sintoma é uma realização substitutiva do desejo que não coloca em risco o eu. Tem sempre desejo embutido no sintoma. Tanto na angústia como no sintoma, que é uma formação do inconsciente, o que está em questão é o desejo, isto é, o desejo recalcado.

Com a angústia, o sujeito pode começar a se perguntar sobre o seu desejo, porque a angústia implica que o sujeito começou a se perguntar sobre o véu que recobre a fantasia. Se a psicanálise trabalha com estrutura, então o que ela pretende é mudar a posição do sujeito em relação ao desejo e ao gozo. A fantasia fundamental está ligada ao masoquismo originário onde

o sujeito era objeto (FREUD, 1919/1976). É importante deixar claro que o sujeito nunca foi objeto apesar da vivência de ser sido. É a fantasia que ordena como o gozo se estrutura.

Quando um paciente procura análise, a fantasia já está ali o tempo todo, mas o que está na proa é a queixa, ou seja, o sintoma. E vai ser pela transformação da queixa em questão, implicação do sujeito no seu sintoma, sintoma este endereçado aquele analista, que vai se dar à entrada em análise.

Em *Os caminhos da formação dos sintomas*, Freud (1917/1976), apresenta dois mecanismos fundamentais, a regressão e a fixação na formação dos sintomas. Afirma que há uma regressão tópica a pontos de gozo, onde o sujeito já experimentou satisfação, onde houve gozo. Isto quer dizer que houve regressão a pontos de fixação, onde a libido se satisfaz. Só pode haver regressão porque ocorreram pontos de fixação, ou seja, pontos de gozo. Por isso, podemos falar do sintoma sendo sustentado pela fantasia.

Além das diferenças e considerações entre sintoma e fantasia, podemos dizer também que o sintoma é dinâmico: o sujeito apresenta vários. A fantasia é estática, tendo uma certa relação com o objeto e, além disso, corresponde ao recalque originário, não podendo retornar do recalco como o sintoma.

Como admite Jacques-Alain Miller (1987), em seu livro *Percurso de Lacan, uma introdução*, as duas dimensões clínicas, sintoma e fantasia, norteiam a direção da cura. Miller situa o início da análise com o sintoma (articulação significante, simbólica), enquanto que o final com a fantasia (prevalência do objeto). Isto quer dizer que, o sujeito durante o percurso de sua análise fez a travessia de sua fantasia e, com isso, mudou de posição com relação a sua maneira de se colocar diante dos objetos, no que diz respeito ao seu desejo e ao gozo. Ou seja, a partir do momento em que a queixa apresentada como sofrimento neurótico se transforme numa demanda endereçada ao analista escolhido pelo paciente é que o sintoma muda o seu estatuto para o sujeito, transformando-se numa questão que será objeto de questionamento pelo analista em termos de saber a que o sintoma está respondendo e certamente que gozo encontra-se delimitado por esse sintoma.

3 – Sintoma: entrada em análise

Quando um paciente busca ajuda de alguém, seja médico, psicólogo ou psicanalista, o que busca em verdade é a melhoria ou supressão de um sintoma, formulando no pedido de ajuda um apelo de reconhecimento. O sofrimento sintomático, quando uma vez subjetivado, pressiona o sujeito no sentido de procurar um outro destino pra seu sofrimento além da possibilidade de apenas tirar proveito do mesmo em termos de significativas parcelas de gozo. Quer não apenas a existência de uma modalidade de sofrimento é condição para a busca de ajuda: é preciso que o sujeito se sinta acossado pelo sofrimento.

Em se tratando de um tratamento psicanalítico, a cura do sintoma não é um objetivo a ser perseguido pelo psicanalista, já que uma análise resulta na produção de um saber que o paciente tem à sua disposição, mas cabendo-lhe decidir o que fará com esse saber. Não obstante, o analista acolhe esta demanda que se apresenta, no início do tratamento, como demanda de supressão de determinada queixa. O paciente supõe existir no tratamento psicanalítico um dispositivo de supressão ou melhoria da queixa quando procura o tratamento. Eis a suposição que faz alguém tomar a decisão de produzir um saber no possessivo singular mediante um longo processo de reconstituição das filigranas de memórias de sua própria história.

Sabe-se, contudo, que a psicanálise, enquanto saber referido a uma prática teorizada, é um conjunto de referências que permitem ao analista ouvir seu paciente, deslocando a ênfase da

doença enunciada para o doente que a porta, ou seja, da queixa para o sujeito que se queixa. Há no dispositivo analítico uma subversão daquilo que se chama de “psicoterapia” e também daquilo que se chama “doença”. Melhor dizendo, o analista não “pretende” curar uma “doença” por meio de determinada “técnica”. O que tem importância para a psicanálise é, na verdade, o doente com sua doença como meio de enunciação de sua singularidade. Ao contrário das terapias que se estruturam a partir do campo do saber médico, a psicanálise entende que onde há sintoma há um sujeito respondendo à angústia através do sintoma, sendo esse o benefício secundário, na medida em que pelo sintoma o sujeito encontra, de certo modo, um destino para minimizar a angústia. Se não houvesse essa diferença o trabalho analítico estaria concluído com a supressão da queixa como nas demais modalidades psicoterápicas.

Compreende-se que, desta forma, a visão que a psicanálise tem sobre o sintoma, entendido em sua dimensão enigmática, é bem diferente da visão do saber médico, que valoriza o sintoma enquanto sinal clínico de uma doença. Cabe ao analista apostar no sujeito e conduzir o trabalho no sentido de ampliar ou instituir a queixa sintomática numa dimensão enigmática para o sujeito, sendo esta a única via possível para que o analisando entre num trabalho analítico. Este percurso só se torna possível pela via daquilo que chamamos de transferência, ou melhor, neurose de transferência como o sintoma artificial produzido em razão da instalação do dispositivo analítico como condição fundamental para o desenrolar de uma análise.

A transformação do sintoma (queixa) em sintoma analítico é o resultado do trabalho do analista, que, por meio de sucessivas retificações subjetivas, faz com que o paciente consiga perceber sua implicação diante daquilo de que se queixa, como também a sua responsabilidade no sentido de escolha e de manutenção do sintoma.

Para Lacan (1988) só há uma demanda verdadeira para se dar início a uma análise: o propósito e o empenho do paciente a se engajar num processo querendo se desvencilhar do sintoma. Assim, a demanda de análise ocorre quando o paciente se pergunta sobre o que faz, tomando o analista como destinatário dessa questão. Esse é o momento em que o paciente elabora um sintoma analítico, quer dizer o sintoma da vida real do paciente cede lugar a um sintoma artificial que será desfeito no processo de análise. Assim, a elaboração desse “sintoma analítico” é algo que é buscado, não é dado a priori, como sua queixa o é. O sintoma analítico ocorre quando o sujeito dirige esse sintoma para o seu analista.

A constituição do “sintoma analítico” quebra o dispositivo que o paciente tenta estabelecer na relação inicial com o analista, onde o paciente traz uma queixa muitas vezes não respondida pelo médico, ou por incursões em outras circunstâncias na vida real, buscando no analista essa resposta.

Mas se a análise começa por algum ponto específico, este concerne, exatamente, a manobra clínica que resulta da implicação do sujeito em sua queixa. Eis o que é visado, no chamado tratamento de ensaio, preliminar a todo tratamento possível, necessário ao início de uma análise, pois esse “experimento preliminar é o início de uma psicanálise e deve conformar-se às regras desta” (FREUD, 1913/1976:165).

Portanto, o sintoma pode ser visto como um lugar onde se refugia a subjetividade do paciente. Tanto pode ser uma organização subjetiva com evidentes embaraços dos quais o sujeito demonstra querer se livrar, por produzirem dificuldades adaptativas para o sujeito que os percebe como alvos para combate, como também por um brilhante êxito escolar, social, profissional e mesmo uma normalidade sem falhas podem se constituir fortalezas onde se refugia uma subjetividade frágil (CLAVREUL, 1983). Sendo assim, seguindo essa linha de raciocínio,

compreendemos que o sintoma em psicanálise não deve ser, portanto, entendido enquanto “algo a se livrar”, mas enquanto um lugar, um refúgio, no qual o sujeito abriga e esquiva os impasses da organização de suas fantasias.

O sintoma é algo localizável, pelo analista, a partir do discurso que o sujeito traz, tendo como referência a “regra fundamental” da análise, que é a associação livre. A avaliação do que é o sintoma do paciente é algo que, no decorrer do trabalho analítico propriamente dito, pode distanciar-se daquela investigação realizada durante o início do tratamento para recolher os dados de sua organização estrutural. Importante é salientar que as possíveis modificações apresentadas, pelo sujeito, no sentido da melhoria ou supressão das queixas iniciais, ao longo do percurso da análise, constituem como um benefício suplementar, não sendo todavia esse o objetivo a ser perseguido pelo processo analítico. Mesmo porque, como já apontava Freud (1917/1976:320) “a neurose é a solução mais econômica para os conflitos.” Em outras palavras, o sintoma é um bom negócio para a neurose e não para o sujeito. Pelo fato de ser uma forte aliado à neurose, muitas vezes, o sujeito tem grande dificuldade em abrir mãos dos benefícios que obtêm estando na neurose, mesmo porque quando o sujeito tomar a decisão de fazer alguma coisa em relação ao sintoma, o que vislumbra em primeiro lugar é livrar-se de sua queixa e não produzir uma solução. Na demanda que o sujeito faz ao médico está evidente e implícito que ele quer se livrar de determinada queixa. Não obstante, na psicanálise, sendo o sintoma resultante do recalque e este ainda operando ao longo do existir do sujeito tal quanto na época em que seu papel foi determinante para a sua formação, faz com que hajam resistências ao processo analítico que em última instância, evidenciam sua organização fantasmática.

Assim, não se pode falar de função terapêutica de análise, mesmo considerando-se que existam possibilidades de apagamento de distúrbios que se constituam em queixas do paciente no início do tratamento. O que ocorre é que o tratamento analítico faz com que o sujeito não consiga mais se prestar ao jogo neurótico da mesma forma que se prestava antes mediante um significativo desinvestimento de sua libido nas engrenagens que serviam pra fomentar a estrutura do sintoma.

O termo “sintoma” em psicanálise refere-se assim a um lugar onde se cruzam significantes do corpo e da língua, sendo isso encontrado de modo bastante flagrante na clínica da histeria, o que difere diametralmente da visão médica, onde o sintoma é tido por seu caráter de signo, pura e simplesmente.

Quando um paciente se põe a falar, comandado pela regra analítica fundamental, sabe que os elementos que surgem em sua fala não podem ser sem significação e neste sentido é que encontramos no ensino lacaniano a referência ao processo de significação, colocando-o não na dependência da relação significante/significado, mas da seqüência significante, na cadeia significante, para ser mais fiel a linguagem lacaniana (que emergem na fala de qualquer paciente).

O saber dito “científico” exclui qualquer possibilidade de introdução da subjetividade na relação médica. Tanto o médico quanto o doente estão dessa forma subjetivamente desengajados. O médico de seu lado representa valores científicos-incontestes e o paciente, este é reduzido a sua dor, ao signo recolhido no exame clínico.

Assim, se o “*sintoma queixoso*” do paciente não se inscreve, de forma objetiva, no campo do saber médico, isto pode, pelo lado do médico, tanto implementar uma conduta medicamentosa como considerá-lo “pitiático”.

É exatamente nesse lugar, no lugar da falta de significado médico, daquela queixa que é desprezada pelo médico, que o psicanalista trabalha, por meio não da busca (investigação médica)

de signos (sinais clínicos) por alguém que saiba lê-los (médico), mas pela via do reconhecimento da existência de um significante por onde o sujeito se significa.

Para o médico, o sintoma é sinônimo de signo, segundo a fórmula lacaniana, onde o signo é aquilo que representa alguma coisa para alguém. Por isso, diz-se que o trabalho do médico situa-se na redução do sintoma da categoria de significante a de signo, a de coisa, não havendo nenhum sujeito atrás do sintoma. Para o psicanalista mais do que entender que haja um sujeito por trás do sintoma, o que lhe importa é o sujeito, ficando o sintoma situado na categoria de um lugar – que pode estar situado no corpo, mas que está especificamente na fala – onde se abrigam suas fantasias.

4 – Fantasia: final de análise

As fantasias tanto podem ser inconscientes como conscientes, sendo que estas últimas quando se tornam inconscientes, também podem fazer parte do núcleo patogênico da neurose, isto é, podem expressar-se por meio de sintomas.

As fantasias inconscientes podem ter sido sempre inconscientes e formadas no inconsciente; ou foram inicialmente fantasias conscientes, deliberadamente esquecidas, tornando-se inconscientes tem uma ligação importante com a vida sexual do sujeito, pois são idênticas à fantasia que serviu para lhe dar satisfação sexual durante um período de masturbação na infância. A esse respeito encontramos no pensamento freudiano a indicação de que:

... as fantasias inconscientes são os precursores psíquicos imediatos de toda uma série de sintomas histéricos. Esses, nada mais são do que fantasias inconscientes exteriorizadas pro meio da “conversão”. Quando os sintomas são somáticos, freqüentemente são retirados das mesmas sensações sexuais e inervações motoras que originalmente acompanharam as fantasias quando estas ainda eram inconscientes. O sintoma histérico, é o restabelecimento da satisfação sexual primária original – a masturbação – o sujeito não renunciou, isto é, é a manutenção parcial de uma forma de satisfação ocorrida na infância. (FREUD, 1919/1976:228)

Em outras palavras: trata-se de uma leitura do sintoma histérico como a modalidade de expressão subjetiva sustentada pela fantasia.

A psicanálise nos permitiu inferir a partir dos sintomas, o que são essas fantasias inconscientes para então torná-las conscientes para o paciente, para então conhecer melhor à respeito da histeria e sobre a sexualidade dos neuróticos.

Um sintoma histérico deve necessariamente representar uma conciliação entre um impulso libidinal e um impulso recalcante.

Com freqüência, nos pacientes histéricos e obsessivos que procuram análise, aparece à fantasia “bate-se numa criança”. A esta fantasia estão relacionados sentimentos de prazer e por causa deles o paciente a reproduziu muitas vezes no passado ou ainda continua a reproduzi-la.

Essas fantasias ocorrem muito cedo, antes da idade escolar e jamais depois dos cinco ou seis anos e quase invariavelmente a elas está relacionada uma satisfação masturbatória e que inicialmente ocorre voluntariamente passando depois a ser involuntária.

A fantasia – “bate-se numa criança” - que se refere à estruturação psíquica do sujeito diante do desejo do Outro, é investida com um alto grau de prazer e tem a sua descarga num ato de agradável satisfação auto-erótica. Freud (1919/1976), afirma que uma fantasia dessa natureza

nasceu na primeira infância e que ocorreu acidentalmente, ficando retida com o propósito de trazer satisfação auto-erótica e que pode ser considerada como um traço primário de perversão, ou seja:

... um dos componentes da função sexual desenvolveu-se, à frente do resto, tornou-se prematuramente independente, sofreu uma fixação, sendo por isso afastada dos processos posteriores de desenvolvimento, evidenciando-se uma constituição peculiar e anormal do indivíduo. Isso não quer dizer que esse tipo de perversão infantil perdure por toda a vida, podendo mais tarde ser recalçada, substituída por uma formação reativa ou sublimada. É claro que a perversão pode ser mantida até a vida adulta se esses processos não ocorrem. (FREUD, 1919/1976:229)

Nessas circunstâncias podem ser citados, a título de ilustração, a perversão e o fetichismo da maneira que são encontrados em adultos.

Conforme depreendemos no pensamento freudiano, o trabalho analítico só pode ser reconhecido como psicanálise quando consegue desvelar o véu que recobre essas fantasias infantis ocorridas entre o segundo e o quinto ano de vida. Portanto, não seria precipitado afirmar que o atravessamento dessas fantasias é fundamental para o paciente em seu percurso analítico.

É claro, que Freud (1919/1976) não desconsidera a influência das experiências ocorridas posteriormente na vida do paciente, mas chama atenção para a importância dessas fantasias infantis não só ao que concerne ao êxito do tratamento analítico como também sobre a relação delas com a estruturação do psiquismo. Mesmo porque, como já sabemos em Lacan (1988) temos conhecimento de que é a fantasia que ordena como o gozo e o sintoma se estruturam.

Retomando o texto freudiano, vemos que a primeira fase das fantasias de espancamento nas meninas ocorreu num período muito primitivo da infância e "a criança que é espancada", neste primeiro tempo, nunca é a criança que faz a fantasia, podendo ser ou não um irmão ou uma irmã ou outra criança qualquer e de outro sexo diferente do seu próprio. Freud (1919/1976) também propõe, que a fantasia não é masoquista neste estágio, já que a criança que cria a fantasia não é a que bate, mas um adulto, e que posteriormente fica claro que esse adulto é o próprio pai da menina, que faz a fantasia. Poderíamos dizer então, que esse primeiro tempo da fantasia tem um cunho sexual.

A segunda fase da fantasia, é o fantasma – "meu pai me bate porque ele me ama", isto é: eu sou o "objeto" do meu pai. Esse segundo tempo da fantasia tem um caráter inequivocamente masoquista e que ele "jamais teve existência real, nunca é lembrada, jamais consegui tornar-se consciente." Portanto, este segundo tempo é da ordem do recalçado.

O terceiro tempo da fantasia é uma construção da análise, real segundo o ensino lacaniano e mais além do recalçado no texto freudiano. Nesta fase da fantasia (meu pai bate numa criança e eu assisto) "a fantasia liga-se agora a uma forte e inequívoca excitação sexual, proporcionando, assim um meio para a satisfação masturbatória." (FREUD, 1919/1976: 233)

As fantasias de espancamento, no entender de Freud, mostra-nos a criança envolvida nas agitações do seu complexo parental. A afeição da menina está fixada no pai, ao mesmo tempo que ela nutre sentimentos rancorosos e de rivalidade em relação à mãe. Não é, porém, com a mãe que a fantasia de espancamento está ligada, mas, sim, ao amor incestuosos da filha pelo pai e do estágio que a vida sexual da criança atingiu com esta primeira escolha objetual. Em

outras palavras, a fantasia fala do encontro da criança com o sexo, e este encontro é da ordem do traumático. Assim sendo, a fantasia nada mais é do que o véu de recobrimento para o real.

Podemos afirmar que “bate-se numa criança”, é, em outras palavras, a fantasia fundamental do sujeito e ele nos fala do masoquismo originário, nesta etapa de constituição do psiquismo, sendo que essa fantasia é inconsciente, só podendo ser construída e atravessada no trabalho analítico.

É sabido que um sujeito só se constitui entre dois significantes e entre dois significantes se inscreve a fantasia e nessa fantasia está incluído o objeto a, objeto-causa do desejo, desejo impossível de ser satisfeito apenas possível de ser “realizado”, através do trabalho.

É aí que Lacan (1988) coloca a dimensão do real, do indizível do trauma, marcado pela inscrição do Nome-do-Pai, sofrendo um resto que vem a ser nomeado como objeto a. Objeto esse jamais podido ser dito, a não ser através da fantasia que o sujeito se utiliza para “encobrir” a falta.

A partir dessa posição da fantasia está implicada uma virada essencial na posição do analista: de Outro, tesouro do significante, a, objeto real que a pulsão contorna. O analista passa a oferecer-se como semblante de objeto, como resto a partir do qual a fantasia fundamental é estabelecida sob transferência. O analista opera com seu desejo (desejo do analista), e o analisando por outro lado se vincula a esse desejo por meio de um significante qualquer atribuído ao analista; para só então advir como sujeito desejante ainda que assujeitado do desejo do Outro.

Serge Cottet, em seu texto, *O psicanalista e o objeto a*, refere a este lugar de objeto a do analista e da travessia da fantasia, a uma fase da análise. Afirma: “isto é, que há um momento em que se deve chegar a uma queda da função em questão, dita do sujeito suposto saber, e que é no próprio trabalho do analisando, no fim da análise, que há uma redução do analista a este objeto” (COTTET, 1987:69). Para tanto será preciso, pensar a respeito da “matéria da fantasia” do analisando, que é o objeto a na fantasia, e o psicanalista fazendo semblante deste objeto na fantasia em relação ao “sujeito dividido”. O que para Serge Cottet indicaria a possibilidade de construir o fim da análise em relação a um certo destino da fantasia.

Segundo Lacan, (1988) essa possibilidade de construção de fim de análise a partir de um lugar do psicanalista, que ele chamou de “fazer de conta” do mais-de-gozar, operando assim um efeito especial sobre a fantasia, efeito esse que ele chamou de destituição subjetiva, haveria uma distorção entre a falta-a-ser do neurótico e essa função do analista de objeto a.

Serge Cottet escreve ainda, que o fim da análise seria o “reviramento destes termos” e sobre a destituição subjetiva e a travessia da fantasia, visto que:

... na fantasia o neurótico tampona sua falta-a-ser por meio de uma identificação ao objeto. Num certo sentido, ele é este objeto que vem tamponar a castração do Outro. A destituição subjetiva contrariamente, é a travessia da fantasia, ou seja, um esvaziamento de gozo que se realiza por meio de um trabalho com o significante, com palavras. Ou seja, essa travessia da fantasia deve permitir ao sujeito exatamente este objeto do gozo que é um vazio, como os dois objetos lacanianos, particularmente, o olhar e a voz... São esses objetos que, segundo Lacan, fazem o mais-de-gozar funcionar. E a fantasia confere a estes objetos uma substância imaginária e uma roupagem narcísica. A travessia dessa fantasia, contrariamente, corresponde à emergência da estrutura desse objeto que, diz Lacan, é topológico isto é, não é um objeto nem exterior, nem interior, mas um objeto que quebra essa ilusão o interno e do externo. (COTTET, 1998:72-73)

Cottet ainda escreve que a destituição subjetiva deve chegar a um ponto de densidade do ser do sujeito. Isto é, ela deve promover a produção do sujeito enquanto desejante. A consequência desta “operação” seria a desidealização do lugar de analista, que Serge Cottet chama de des-ser do psicanalista no fim da análise e que ele refere-se a um esvaziamento do objeto de gozo, ficando esse lugar reduzido a um vazio.

Podemos então concluir a partir da leitura do texto de Serge Cottet, que a destituição subjetiva em fim de análise implica não somente na destituição do psicanalista do lugar do Sujeito Suposto Saber ou num luto do objeto a, como escreveu Lacan, mas também segundo suas palavras: “que pata este novo lugar do objeto que acentua o fendimento do sujeito, se tenha uma nova definição do desejo, a produção de um desejo novo, causado pela falta e que é um desejo para além da fantasia.” (COTTET, 1998:73).

5 – Conclusão

Sintoma e fantasia falam antes de tudo de uma estrutura onde originalmente o sujeito tem uma posição passiva diante do Outro, isto é, alguém amou, “usou”, “desfrutou”, “gozou” deste sujeito. E a estrutura é, o sujeito foi “usado”, batido e amado, sendo que o sintoma é uma construção do sujeito baseada nestas fantasias e elas, por sua vez, tem relação com o núcleo real da fantasia (fantasia fundamental) sendo que estas postas antes mesmo do sujeito. Em última análise poderíamos dizer, que sintoma e fantasia norteiam a direção da cura no que diz respeito ao tratamento analítico.

Fica claro que mesmo tendo escrito à respeito do final de análise este relacionado à travessia da fantasia, não se pode deixar de pensar sobre o que seria o fim do tratamento analítico.

Para Freud como sabemos a partir de seu texto, *Análise terminável e interminável* (1937/1976) se trata de um impasse já que a análise se chocaria contra o que ele chamou de “rochedo da castração”, que impediria que a análise fosse levada a seu “verdadeiro” término. É Freud quem afirma: “o homem não quer se submeter a um substituto paterno, não quer ser obrigado, nem tampouco quer aceitar sua cura pelo médico.” (FREUD, 1937/1976:286) Existe, em um homem em análise um “protesto viril” ou ainda a rejeição da “posição passiva” em relação a um outro homem. Quanto a mulher em análise, ela nunca chega à aceitar completamente a “inveja do pênis”, o que a faria entrar em rivalidade com o analista.

Foi Lacan, (1988) que além da questão da castração, que ele reexaminou a partir de Freud, um dos psicanalistas que se preocupou com o término da análise e que propõe pensar o fim da análise a partir do sujeito na linguagem de seu desejo e do conceito de objeto a (objeto que viria tampar o vazio do desejo do sujeito). Para Lacan a “travessia do fantasma” seria o término da análise, em outras palavras, seria a possibilidade do sujeito ter uma outra posição diante do seu fantasma.

Referências Bibliográficas

- CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- COTTET, S. **O psicanalista e o objeto a**. Bahia: Fator, 1998.
- _____. **Freud e o desejo do psicanalista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- FREUD, S. Carta de 6 de setembro de 1896. In: MASSON, J. M. **A correspondência completa entre Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- _____. Carta de 21 de setembro de 1897. In: MASSON, J. M. **A correspondência completa entre Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- _____. **Fantasia histérica e sua relação com a bissexualidade (1909)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. IX.
- _____. **Sobre o início do tratamento (1913)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XII.
- _____. **Os caminhos da formação dos sintomas (1917)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVI.
- _____. **Uma criança é espancada (1919)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVII.
- _____. **Análise terminável e interminável (1937)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XXIII.
- LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- MILLER, J-A. **Percurso de Lacan, uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- RINALDI, D. **Do sujeito suposto saber ao desejo do analista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

Flávia de O. Friedl

Especialista em Clínica Psicanalítica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Endereço eletrônico: flaviadeoliv@yahoo.com.br

ANNA FREUD E MELANIE KLEIN: O CONFRONTO DE GRANDES IDÉIAS

Teresinha Costa

Resumo: Aborda-se as contribuições de duas grandes pioneiras no tratamento psicanalítico de crianças. As idéias de Anna Freud são apresentadas bem como as de Melanie Klein no sentido de colocá-las lado a lado para destacar o que há de divergente e em que ponto pode-se aludir ao encontro das contribuições relativas às inovações que estas psicanalistas trouxeram para a psicanálise com crianças. Enquanto a abordagem de Anna Freud apresenta uma tendência em termos da “educação” de criança, Melanie Klein, ao contrário focaliza uma atividade essencialmente clínica. Assim, promove uma cuidadosa releitura de conceitos metapsicológicos, entre os quais podemos mencionar o supereu e o complexo de Édipo.

Palavras-chave: psicanálise com crianças, supereu precoce, educação de crianças.

Abstract: This study refers to the contribution of two great pioneers on children's psychoanalytical treatment. Both Anna Freud's and Melanie Klein's ideas are presented and put side by side in order to highlight their differences and also in what point you can refer to their contributions pertaining the innovations that these psychoanalysts brought to psychoanalysis with children. While Anna Freud's approach presents a tendency in terms of children's education, Melanie Klein focuses basically on a clinical activity. This way it promotes a careful rereading of the metapsychological concepts, among which we can mention the super-ego and the Oedipus complex.

Key-words: psychoanalysis with children, precocious super-ego, children's education

A Sociedade Britânica de Psicanálise foi fundada em 1926 por Ernest Jones, mas o seu crescimento não se deu sem dificuldades. Nessa ocasião, ainda não existia uma formação psicanalítica organizada e os membros que constituíram a sociedade estavam submetidos a determinações promovidas no Congresso de Budapeste, onde havia sido estabelecida a necessidade de os analistas terem alguma experiência pessoal em psicanálise. Em função disso, analistas europeus e americanos viajavam para Viena, Berlim e Budapeste para realizarem suas análises pessoais. Assim, na década de 20, vários membros da Sociedade Britânica fizeram análise com Freud, em Viena, entre eles John Rickman, Joan Riviere, James e Alix Strachey. Sylvia Payne, Barbara Low e Ella Sharpe foram a Berlim para análise com Hanns Sachs, enquanto James e Edward Glover e, mais tarde, Alix Strachey, procuraram Abraham que estava também analisando Melanie Klein, analisada anteriormente por Ferenczi, em Budapeste (ELLENBERGER, 1994).

É importante tecer essas considerações iniciais por dois motivos: primeiro porque foram estes analistas que constituíram o grupo inicial da Sociedade Britânica de Psicanálise; segundo porque o enfoque dessas três sociedades iria constituir a base teórica da Sociedade Britânica. Embora tenha sido ressaltado por Eitingon, em 1927, por ocasião da primeira reunião da Comissão Internacional de Formação, em Innsbruck, que havia muita similaridade entre as Sociedades de Berlim, Londres e Viena quanto aos procedimentos e princípios da formação adotados, “havia certas diferenças de ênfase ou de importância teórica na esfera da teoria psicanalítica” (KINGER e Steiner, 1998:44). Assim, o fator desencadeante da série de discussões científicas que ocorreram entre os anos 1941-45, conhecidas como “As grandes controvérsias”, foi o rumo que estavam tomando a formação dos analistas e os desenvolvimentos teóricos. Quanto a estes últimos, as divergências ficaram mais evidentes quando se deu a chegada da família Freud em Londres em 1938.

A história da psicanálise infantil teve início a partir do caso do pequeno Hans, publicado por Freud em 1909. Sabe-se que essa análise foi realizada por Max Graf, pai do menino, sob a supervisão de Freud, que só encontrou com a criança uma única vez. Segundo Freud, essa análise só foi possível, porque uma mesma pessoa reunia em si a autoridade de pai e a de

psicanalista (FREUD, 1905/1976). Esse ponto de vista de Freud irá influenciar, mais tarde, sua filha Anna Freud, em suas teorizações sobre a condução do tratamento em psicanálise com crianças.

No entanto, o caso do pequeno Hans assinalou um marco no desenvolvimento da psicanálise. Quando Freud propôs a análise dessa criança, o que ele pretendia era comprovar seus descobrimentos sobre a sexualidade infantil, mas essa experiência com Hans e as observações subsequentes de teóricos que iniciaram o tratamento de crianças permitiram o seu desenvolvimento.

Por volta de 1925, tinham-se destacado duas grandes pioneiras, Anna Freud, em Viena e Melanie Klein, em Berlim (PETOT, 1978). As duas tinham abordagens conceituais e técnicas divergentes.

Melanie Klein nasceu em Viena e, em 1910, iniciou em Budapeste uma análise com Ferenczi, que a incentivou a começar um trabalho analítico com crianças. Nessa ocasião, ela apresentou seu primeiro trabalho na Sociedade Húngara: "O Desenvolvimento de uma Criança". Em 1924, analisa-se com Abraham e, em 1925, apresenta uma série de conferências em Londres sobre a análise com crianças. Em 1926, quando Abraham morreu, decidiu mudar-se para Londres, onde foi convidada por Ernest Jones a participar da Sociedade Britânica de Psicanálise. Melanie Klein aceitou o convite, deixando a Sociedade de Berlim na qual as idéias de Anna Freud sobre o tratamento de crianças eram mais bem aceitas.

Havia duas razões mais evidentes para a abordagem de Melanie Klein não ser bem aceita na Sociedade de Berlim: em primeiro lugar, ela considerava o brincar como correspondendo à *associação livre*, na análise com adultos. A segunda razão era que ela interpretava a transferência negativa "sem o habitual cultivo dos afetos positivos do paciente" (KINGER e STEINER, 1998:47). Melanie Klein logo percebeu a intensa angústia que os sentimentos agressivos despertavam nas crianças e, caso não fossem interpretados, impossibilitariam a continuidade da análise.

No entanto, outros fatores contribuíram para Melanie Klein decidir escolher a Sociedade Britânica de Psicanálise. Algumas formulações teóricas de Ernest Jones eram bastante similares àquelas sustentadas por Melanie Klein, tais como:

... a importância dos determinantes pré-genitais e inatos ao lado da influência do estresse externo ou ambiental e seu papel vital na determinação de crenças e percepções da realidade; o papel do ódio e da agressão, e sua relação com a angústia mórbida e com a culpa; e o desenvolvimento da sexualidade feminina desde os primeiros anos. (KINGER e STEINER, 1998:4)

Em 1927, Klein (1981) teve contato com o sumário do trabalho de Anna Freud intitulado "Introdução à técnica de análise de crianças", onde esta sustentava que: era importante favorecer uma resposta positiva por parte da criança, ajudá-la a confiar no analista e dele depender. Não acreditava ser possível o desenvolvimento da transferência, como acontecia com os adultos, uma vez que os afetos da criança ainda se encontravam ligados aos pais e seus relacionamentos reais interfeririam com o desenvolvimento de uma neurose de transferência, fator curativo essencial no tratamento de adultos neuróticos. Sua abordagem era, pois, mais explicativa e educativa do que interpretativa, já que não acreditava que o brincar das crianças pudesse ser igualado à associação livre dos adultos, uma das premissas básicas de Klein.(FREUD, 1971b)

Melanie Klein debateu e criticou o trabalho de Anna Freud, juntamente com outros membros da Sociedade Britânica de Psicanálise, dentre eles Ernest Jones, o que muito desagradou ao próprio Freud, criando, com isso, dificuldades para colaborações futuras.

A partir daí, sentindo-se fortalecida pelo apoio dos membros da Sociedade Britânica, Klein desenvolve uma série de trabalhos e publicações. Nessa ocasião, as contribuições de Melanie Klein eram vistas como “explorações ulteriores das descobertas de Freud e não como idéias novas ou divergentes incompatíveis com a psicanálise” (KINGER e STEINER, 1998:48).

Nasio (1995), em seu livro *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*, faz referência às cartas de Freud a Ernest Jones, mostrando como Freud pronuncia-se a favor da filha e contra Melanie Klein.

Em 6 de junho de 1927, Freud escreve a Ernest Jones que Anna Freud está certa quando sugere que o supereu da criança ainda se encontra sob a influência dos pais. Em outra carta a Jones, datada de 23 de setembro do mesmo ano, critica Melanie Klein por só privilegiar a imagem inconsciente que a criança tem dos pais, baseada em suas fantasias e componentes pulsionais, em detrimento da importância dos pais da realidade. Freud, em indicação de Nasio, afirma:

...sua demanda de que a análise das crianças seja uma verdadeira análise, inteiramente independente de qualquer medida educativa, parece-me tão infundada teoricamente quanto inadequada na realidade. Quanto mais tomo conhecimento das coisas, mais acredito que Melanie Klein está no mau caminho, e Anna, no bom. (NASIO, 1995:168).

Por sua vez, Jones fez o inventário dos principais pontos de divergência entre os kleinianos e os annafreudianos: “o desenvolvimento inicial da sexualidade, principalmente na mulher, a gênese do supereu e sua relação com o complexo de Édipo, o conceito de *pulsão de morte*, e a técnica da análise de crianças” (KINGER e STEINER, 1998:49). Melanie Klein postulava um Édipo precoce, entre seis e dezoito meses, enquanto Anna Freud, seguindo a teoria freudiana clássica, dizia que o complexo de Édipo dava-se, aproximadamente, entre o quatro e cinco anos de idade. Além disso, os vários participantes da Sociedade Britânica de Psicanálise olhavam com desconfiança as observações de Melanie Klein sobre as fantasias do bebê, carregadas de angústia de conteúdo paranóide e persecutório.

Paralelamente a essas divergências teóricas, existia uma outra grave fonte de preocupação entre os analistas da Sociedade Britânica de Psicanálise: qual a teoria e a técnica psicanalíticas que deveriam ser ensinadas nos cursos de formação?

À medida que se multiplicavam as contribuições originais de Melanie Klein e suas teorias eram, cada vez mais, formuladas de maneira detalhada, elas começaram a ser percebidas por alguns membros da própria Sociedade Britânica de Psicanálise como “uma alternativa às formulações da psicanálise clássica”, embora, na opinião de Melanie Klein e da autora de *As controvérsias*, ela estivesse bem fundamentada nas contribuições de Freud, que em certos casos ela tinha ampliado e desenvolvido.

Outra fonte crescente de oposição às contribuições de Melanie Klein era sua filha Melitta que, na época em que Klein mudou-se para Londres, havia permanecido em Berlim realizando seu curso de medicina e formação em psicanálise. Em 1930, Melitta casou-se com Walter Schmideberg, membro da Sociedade de Berlim e mudou-se para Londres. Ambos foram aceitos pela Sociedade Britânica de Psicanálise e, entre os anos de 1930 e 1942, Melitta muito contribuiu para a vida científica da Sociedade, tendo apresentado vinte e quatro trabalhos e comunicações.

No entanto, tornou-se uma das principais adversárias de Melanie Klein e, juntamente com o marido e Edward Glover, desafiou suas idéias, atacando-a nas reuniões científicas.

Inicialmente, Edward Glover era partidário das teorias de Melanie Klein, tendo apoiado seu trabalho com crianças, mas, quando em 1935 Melanie Klein apresentou seu trabalho intitulado "Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos", Glover a criticou por julgar que Melanie Klein estava entrando no terreno da psiquiatria. Nesse trabalho, Melanie Klein formulou pela primeira vez o conceito de *posição depressiva*, juntamente com o conceito de objetos parciais e totais, "descrevendo o desenvolvimento das relações de objeto na criança e esmiuçando as concomitantes intrapsíquicas do processo na medida em que esta afeta o mundo interno e os objetos internos da criança" (KLEIN, 1986:233).

Cabe ressaltar que nem todos os membros da SBP opunham-se às idéias de Melanie Klein. Analistas como John Rickman, Donald Winnicott e Ella Sharpe apresentaram trabalhos nos quais utilizaram conceitos que haviam sido formulados por ela.

Durante o período das reuniões executivas, a principal discussão travou-se entre Edward Glover, Melitta e Walter Schmideberg, Willi e Hedwig Hoffer, Barbara Low, Dorothy Burlingham, Barbara Lantos e Kate Friedlander, os quais, juntamente com Anna Freud, opunham-se às novas idéias de Melanie Klein, cujos principais aliados eram Susan Isaacs, Joan Riviere, Paula Heimann, Donald Winnicott e John Rickman. No grupo do meio, encontravam-se os participantes que não estavam comprometidos com nenhum dos lados: Ernest Jones, Sylvia Payne, Ella Sharpe, Marjorie Brieley, John Bowlby, James Strachey, Michael Balint e Adrian e Karin Stephen.

No início das reuniões executivas, Melitta e Walter Schmideberg e Edward Glover, fizeram várias acusações a Melanie Klein e seus colegas. Walter Schmideberg inicialmente propôs a reafirmação de que "o objetivo da Sociedade é promover a psicanálise freudiana" (KINGER e STEINER, 1998:109). Afirmou que, nos últimos vinte anos, a psicanálise se popularizou de tal forma que quase tudo tem sido chamado de psicanálise e, a partir de 1934 ou 1936, um grupo, dentro da Sociedade Britânica de Psicanálise, estava assumindo as qualidades de uma seita religiosa. Segundo Schmideberg,

... a 'boa mãe' e os 'objetos internos' começavam a substituir – ou mesmo obscurecer – o complexo de Édipo, e a crença em um 'profundo inconsciente' coincidia com a crescente agressão e intolerância contra os incrédulos. Com o passar dos anos os trabalhos se tornaram cada vez mais confusos (E, continua Schmideberg): [...] espero que um dia alguém se encarregue de analisar as idéias de Klein (KINGER e STEINER, 1998:111).

Melitta Shmideberg, por sua vez, afirma que todos os membros concordam que é de capital importância esclarecer as divergências científicas, mas que, nos últimos sete anos, isso tem sido impossível, apesar das tentativas feitas nesse sentido. Essa dificuldade deve-se a fatores de ordem pessoal, ou seja, a intolerância do grupo kleiniano em relação a outros membros. Melitta cita como exemplo o seguinte fato: "quando uma pessoa impopular falava, passavam a impressão, por meio de sorrisos e olhares, de que o orador era um completo idiota; quando alguém do grupo deles falava, criavam um clima propício de admiração" (KINGER e STEINER, 1998:118). Porém, segundo a mesma, o principal fator de influência dos kleinianos em relação aos membros dá-se a partir da análise e das supervisões, que se tornaram um fator-chave na política kleiniana de luta pelo poder. Na opinião de Melitta, é a partir desse lugar privilegiado de analista e supervisor

que Melanie Klein tenta influenciar e converter as pessoas a seus pontos de vista científicos. Afirma King e Steiner (1998:122) que: "... eles não têm o direito de proclamar, abertamente ou por inferência, que seus pontos de vista são representativos da teoria atual, nem que constituem aperfeiçoamento dela. Cabe a eles substanciar a correção e a validade de seus pontos de vista e não a nós refutá-los".

Melitta afirma, ainda, que a teoria kleiniana é ambígua e imprecisa e os kleinianos não fazem nenhuma tentativa para esclarecer quando suas idéias não são bem compreendidas.

Todas essas discussões, que ocorreram nas primeiras reuniões de organização das controvérsias, mostram que as questões pessoais dificultavam os debates científicos. Para tentar minimizar esse problema, em 21 de maio de 1942, Marjorie Brierley envia uma carta a Melanie Klein, defendendo a idéia de que a Sociedade deveria propor uma trégua temporária para que fosse possível continuar com as investigações científicas. Essa carta ficou conhecida como 'a carta do armistício' e sugeria em primeiro lugar que:

... a Sociedade aprove imediatamente uma proposta de repúdio a todos os ataques e contra-ataques atuais e a todas as atividades dirigidas contra membros ou contra grupos de membros. (Em segundo lugar), que a Sociedade solicite a todos os membros que se abstenham de ataques pessoais ou de insinuações durante as discussões, mas que também reafirme energicamente o direito de todos os membros à inteira liberdade de palavra, dentro dos limites da cortesia comum (KINGER e STEINER, 1998:47).

Cabe ressaltar que, numa das reuniões executivas, Melanie Klein, que até então não havia respondido as acusações, parecia disposta a refutá-las, mas foi impedida por Jones, com o argumento de que o momento não seria propício para prosseguir neste assunto, por já ter sido votada a 'proposta de armistício'.

No entanto, quando Melanie Klein soube que Glover continuava difundindo acusações contra ela, resolveu enviar um memorando a todos os membros apresentando sua defesa.

Após a discussão dessas questões de ordem subjetiva, chegou-se, finalmente, a um consenso entre os membros, quanto à necessidade de priorizar as reuniões científicas com o objetivo de resolver as controvérsias científicas, em detrimento da reorganização da estrutura política ou dos programas de formação da Sociedade Britânica. Anna Freud dizia que alterar as regras antes de resolver as diferenças científicas seria "como reformar a casa antes de saber quem vai morar nela" (FREUD, 1971a).

Glover argumentou que o ônus da prova científica deveria caber aos kleinianos. Esse grupo foi desafiado a mostrar como suas teorias haviam nascido da obra de Freud e sua compatibilidade com a mesma. Segundo ele, "aqueles que sustentam novos pontos de vista deveriam deixar claro em que aspecto, consideram que suas idéias tenham ampliado os ensinamentos freudianos aceitos ou demandado alguma modificação destes" (KINGER e STEINER, 1998:231). Assim, as comunicações de abertura deveriam ser feitas por Melanie Klein ou um dos seus seguidores, já que não existiam, na obra de Anna Freud, idéias heterodoxas que tivessem provocado controvérsias.

Melanie Klein aceitou a proposta, pois esperava que os trabalhos que ela, Susan Isaacs e Paula Heimann pretendiam apresentar acabariam de uma vez por todas com as acusações de heresia e, além disso, confirmariam que ela era a grande inovadora do trabalho de Freud.

Deu-se, portanto, início às apresentações dos seguintes trabalhos: em primeiro lugar, o ensaio de Susan Isaacs (1986), sobre *Natureza e função da fantasia* e, posteriormente, um trabalho de Paula Heimann (1986), sobre *Alguns aspectos do papel da introjeção e da projeção no desenvolvimento inicial*. Cada trabalho apresentado e discutido iniciava-se com os conceitos freudianos, como uma forma de demonstrar ao público que a nova teoria permanecia fiel à obra de Freud.

Em sua apresentação sobre *A natureza e a função da fantasia*, Susan Isaacs atribui às fantasias primitivas inconscientes uma grande influência na vida e no desenvolvimento mentais de uma criança. Contra essa opinião, os seguidores de Anna Freud defenderam uma inter-relação entre fatores inatos e fatores ambientais no desenvolvimento e uma inter-relação entre fatores corporais e fatores mentais, o que significava manter em vista a importância da gratificação da pulsão, sendo o princípio de prazer considerado o princípio crucial do inconsciente. Os kleinianos concentraram-se no primeiro ano de interações mãe-filho, as quais também foram o foco de grande parte da pesquisa levada a efeito na creche de Hampstead. Mas só pensavam nas interações mãe-filho tal como elas existem nas representações internas da criança, ou seja, a ênfase está colocada no mundo interno, e é também ressaltada a importância da pulsão de morte como atuando desde o nascimento do bebê. Os seguidores de Anna Freud continuaram a salientar o narcisismo primário e o auto-erotismo da criança, em que a mãe verdadeira representa um papel-chave, proporcionando ou não satisfação.

Com referência a essas questões, Anna Freud (1971a) apresentou uma comunicação, destacando os principais pontos de divergência entre a teoria kleiniana e a teoria freudiana. Destacou os seguintes:

a) Os primórdios da relação objetal e das fantasias objetais iniciais

Anna Freud afirma que não está de acordo com Melanie Klein quando a mesma postula que a relação objetal começa com o nascimento. Ao seu ver “existe uma fase narcisista e auto-erótica de vários meses de duração, que precede o que chamamos de relações objetais em seu sentido apropriado, embora os primórdios de uma relação objetal sejam lentamente construídos durante este estágio inicial” (KINGER e STEINER, 1998:415)

Anna Freud também discorda de Susan Isaacs, quando a mesma afirma que já nos primeiros meses, o bebê ama, odeia, ataca, quer destruir a mãe, o que demonstra existir, desde o início, uma relação objetal completamente desenvolvida. Segundo seu ponto de vista, nesta etapa, o bebê “está exclusivamente ocupado com seu próprio bem-estar. A mãe é importante, enquanto proporciona ou perturba este bem-estar” (KINGER e STEINER, 1998:415). Afirmam ainda que:

... um relacionamento objetal se constrói lentamente durante um período de vários meses. A percepção e o teste de realidade em conexão com experiências de satisfação e frustração de desejos fornecem os meios pelos quais o objeto se torna o centro de interesse e durante o próximo ano de vida, se iguala em importância, e por vezes chega mesmo a ultrapassar em importância a gratificação recebida (KINGER e STEINER, 1998:416).

b) A função de síntese do eu e as fantasias iniciais de culpa e reparação.

Segundo Anna Freud, o papel e a data de origem do funcionamento sintético do eu constituem um outro ponto de divergência com relação à teoria kleiniana. No ponto de vista de Anna Freud, como o eu ainda não existe no nascimento, “seria mais correto dizer que esta função

de síntese constrói o eu ou constitui o primeiro núcleo do eu" (KINGER e STEINER, 1998:421).

c) Algumas razões de discordância sobre 'fantasia primitiva'.

Quanto a esse ponto, Anna Freud assinala que a divergência de opiniões refere-se "à seqüência do desenvolvimento e à cronologia de certos eventos ou funções: o início do relacionamento objetal; a instalação e o clímax do complexo de Édipo; a formação do supereu e a cronologia das diversas funções do eu" (KINGER e STEINER, 1998:421).

Na opinião de King e Steiner (1998:421), "a noção de fantasia é o tema teórico mais importante de todas as discussões científicas". Susan Isaacs mostrou a necessidade de estabelecer uma diferença entre fantasia inconsciente e fantasia consciente, uma vez que na tradução da obra de Freud esta diferença não era claramente estabelecida. Para isso utiliza fantasia com *ph* quando se refere à noção de phantasia inconsciente. Susan Isaacs (1986:283) afirma que "o conteúdo primário de todos os processos mentais são fantasias inconscientes. Estas fantasias constituem a base de todos os processos inconscientes ou conscientes de pensamento". Estas fantasias inconscientes, que são os representantes psíquicos da pulsão de vida e de morte, implicam uma relação muito primitiva e rudimentar com um objeto externo e a presença de um objeto interno, que se inicia com as projeções e introjeções extremamente distorcidas do bebê. O seio e o corpo da mãe são os primeiros objetos com os quais o bebê se relaciona na fantasia e na realidade. É importante observar a insistência de Susan Isaacs sobre as camadas mais primitivas da vida psíquica, representadas pelas fantasias inconscientes que, no início, são representações não-verbais e não-visuais do objeto ou do mundo interno, mas baseadas em experiências corporais. Em suas palavras:

... a fantasia elementar mais primitiva está ligada à experiência sensorial: é uma interpretação afetiva de sensações corporais, uma expressão de pulsões libidinais e agressivas, operando sob o princípio do prazer-dor. Mais tarde, a fantasia é inerente à visão e à audição, ao toque, à manipulação e à percepção dos objetos, bem como aos gestos e à expressão verbal (ISAACS, 1986:230).

Susan Isaac afirma que as fantasias constituem a base de uma relação de objeto e é assim que os primeiros objetos "bons" ou "maus" são compreendidos e relacionados aos seios e ao corpo da mãe. Susan Isaacs enfoca a satisfação alucinatória de desejo descrita por Freud, considerando-a como uma fantasia inconsciente baseada na introjeção primária, ou seja, "a capacidade para alucinar é ou idêntica à fantasia ou sua precondição" (ISAACS, 1986:289). Anna Freud e seus colegas, por sua vez, não aceitavam a noção de fantasia inconsciente no que concerne ao primeiro mês de vida do bebê.

Quanto à discordância sobre o conteúdo da fantasia, Anna Freud afirma que:

... As fantasias arcaicas mais frequentemente descritas na teoria kleiniana são fantasias violentamente agressivas. Isto parece lógico aos analistas que estão convencidos da preponderância da pulsão de morte no início da vida. A existência dessas mesmas fantasias é largamente questionada por aqueles para quem os impulsos libidinais parecem de primordial importância nessa época da vida. Mais uma vez, a diferença de opinião subjacente não se refere à atividade de fantasiar,

mas, em parte, a localizá-las como cronologicamente anteriores, e em parte uma divergência de pontos de vista sobre a teoria da pulsão (KING e STEINER, 1998:421).

Susan Isaacs afirma que Anna Freud refere-se ao “princípio de prazer” como “o único princípio governante dentro do inconsciente”, não levando em conta a obra de Freud *Além do princípio de prazer*, onde Freud (1920/1976), falando dos sonhos nas neuroses traumáticas, postula que deste modo, eles nos proporcionam uma visão de uma função do aparelho psíquico que, sem contradizer o princípio de prazer, é entretanto independente dele, e parece ser de origem anterior ao objetivo de atingir o prazer e evitar o desprazer”.

Segundo Isaacs, há aqui uma das reais diferenças entre o trabalho de Melanie Klein e outros analistas, como o grupo de Viena. O trabalho de Melanie Klein relaciona-se mais estreitamente com os desenvolvimentos posteriores da obra de Freud como, por exemplo, o conceito de *pulsão de morte*. Afirma que, quem quiser ter uma idéia adequada de toda a sua metapsicologia, deve considerar outras partes da obra de Freud como, por exemplo, *Sobre o narcisismo* (1914), *Luto e melancolia* (1917), *Além do princípio de prazer* (1920), *Psicologia de grupo* (1921), *O eu e o isso*, (1923), *A negação*, (1925), *Inibição, sintoma e angústia*, (1926).

Cabe ainda destacar dois itens da comunicação final de Susan Isaacs, em resposta às argumentações do grupo “freudiano”: em primeiro lugar, ela argumenta que Anna Freud e seu grupo não podem reconhecer a neurose de transferência na análise com crianças, porque desconhecem que os processos inconscientes estão presentes em crianças muito pequenas. Segundo Susan Isaacs,

... é por meio da repetição e da atuação na situação de transferência que alcançamos nosso conhecimento mais essencial da vida de fantasia da criança pequena, bem como de sua história inicial. Podemos inferir retroativamente o que a criança sentiu e imaginou, não menos o que vivenciou em seus primeiros meses e anos, quando consideramos suas reações na situação de transferência juntamente com o conteúdo dos fatos conhecidos (a) sobre esta criança em particular e (b) sobre o desenvolvimento de bebês e crianças em geral. (ISAACS, 1986:283).

Em segundo lugar, Susan Isaacs afirma que, a partir das teorizações de Melanie Klein sobre o mundo interno do bebê, Anna Freud tem reconhecido e mudado de opinião em relação aos seguintes pontos desenvolvidos por Melanie Klein:

... aceitação de fantasias orais e sádico-anais sobre o corpo da mãe desde os 2-3 anos; a presença de um “sério e profundo pesar” aos dois anos de idade; antecipação da idade para a instalação do complexo de Édipo; sinais de culpa e desejos de reparação aos dois anos (ou mais cedo) e a atividade de fantasia em geral na segunda metade do primeiro ano (KLEIN, 1982:271).

Após a apresentação do trabalho de Susan Isaacs, seguiu-se a apresentação do trabalho de Paula Heimann sobre “Alguns aspectos do papel da introjeção e da projeção no desenvolvimento inicial”. Em sua comunicação, Paula Heimann trabalhou os conceitos de introjeção e projeção,

relacionando-os com outros conceitos da teoria psicanalítica, quais sejam: a) a teoria de estrutura mental, b) o princípio de pulsão de vida e de morte e c) a teoria das relações objetais.

Torna-se importante destacar nesta dissertação os pontos teóricos mais relevantes sobre a teoria da relação objetal.

Inicialmente, Paula Heimann resume a opinião de Freud sobre o auto-erotismo e o narcisismo com o objetivo de demonstrar em que pontos as opiniões dos kleinianos estão de acordo e em que pontos divergem da teoria psicanalítica clássica.

Para Freud, o auto-erotismo é a primeira fase da sexualidade infantil, quando a libido da criança é investida numa região do seu próprio corpo. Nessa região, denominada por Freud de zona erógena, a criança obtém satisfação libidinal, ou seja, encontra seu objeto de prazer no seu próprio corpo, independentemente de outra pessoa.

Apesar da intensa gratificação auto-erótica que a criança obtém ao chupar o dedo, por exemplo, ela ainda conserva uma parte de sua libido que é investida em outros objetos do mundo externo. Além disso, Freud afirma que “a ação da criança ao chupar o dedo é determinada pelo fato de que ela busca um prazer já vivenciado e agora recordado [...] A primeira atividade mais importante para a vida do bebê, o mamar no seio da mãe (ou substituto) deve tê-la familiarizado com esse prazer” (KING e STEINER, 1998:508).

Heimann afirma que, para Freud, desde o início da vida, existe uma relação objetal, porque a pulsão liga-se a um objeto do mundo externo. Em várias passagens de sua obra, Freud enfatiza que esse objeto — o seio — adquire uma grande importância na vida ulterior de todo sujeito. Segundo ela, Melanie Klein considera que essa relação, que tanta satisfação proporcionou à criança, não é abandonada na fase auto-erótica e é introjetada no inconsciente. O seio é introjetado no inconsciente e “as intensas sensações e sentimentos experimentados ao mamar passam a se ligar ao seio introjetado. Este seio internalizado forma o núcleo de todas as outras relações objetais ulteriores” (KING e STEINER, 1998:509).

É o seio introjetado que é o objeto dos desejos e experiências auto-eróticas do bebê, e que será reinvestido quando o bebê se afastar do objeto externo. Assim, o bebê é capaz de se satisfazer com esse objeto introjetado, como o objeto externo anteriormente o satisfazia, e passa a se comportar como se partes do seu próprio corpo fossem esse objeto.

Quanto ao conceito de narcisismo, Paula Heimann (1986) concorda com a tese de que “é impossível supor que uma unidade comparável ao eu possa existir no indivíduo desde o começo; o eu tem de se desenvolver. Entretanto, as pulsões auto-eróticas são primordiais. Portanto, algo tem que ser adicionado ao auto-erotismo — uma nova operação mental — para que o narcisismo se constitua” (KING e STEINER, 1998:510). Paula Heimann passa, a seguir, a indagar o que seria essa “nova ação”. Para ela, “essa nova ação psíquica, que transforma o auto-erotismo em narcisismo diz respeito à formação do eu” (KING e STEINER, 1998:510). Se o eu, “precipitado das catexias objetais, abandonadas, tem origem pela introjeção e projeção, Heimann pressupõe que no narcisismo já existe um eu, pois os objetos já foram estabelecidos na mente. Isso porque, para ela “os processos introjetivos implicam um deslocamento da libido do objeto externo (abandonado) para o objeto interno, e a condição narcisista está ligada a uma catexia libidinal de objetos internos” (KING e STEINER, 1998:510).

Paula Heimann, em sua comunicação, destaca um ponto onde suas postulações divergem em relação a Freud. Segundo ela, não podemos estabelecer uma linha bem definida entre auto-erotismo e narcisismo, uma vez que a formação do eu é um processo contínuo que se inicia

com as primeiras introjeções. No que se refere à formação do eu, a diferença entre auto-erotismo e narcisismo se expressa em termos de gradação, e não como uma súbita “nova ação psíquica”.

Quanto à distribuição da libido e da agressão no auto-erotismo e no narcisismo, há uma predominância da libido no primeiro, e uma adição mais forte de tendências agressivas no segundo. Segundo Heimann, pode-se considerar outra diferença entre auto-erotismo e narcisismo: enquanto o primeiro pertence ao estágio oral de sucção (Abraham), o segundo pertence “ao estágio posterior, o oral do morder que coincide com a fase do sadismo máximo” (KING e STEINER, 1998:511). E ainda: “tendo em vista que o auto-erotismo é a mais antiga das duas fases, o objeto da libido ainda é um objeto parcial, enquanto no narcisismo a relação para com os objetos totais já se iniciou” (KING e STEINER, 1998:511).

É importante ainda destacar que a atividade alucinatória é a instância suprema da atividade auto-erótica. Quando o bebê alucina o seio, subentende-se que no passado ele vivenciou essa satisfação recebida de sua mãe, sendo essa recordação a base da alucinação. Segundo a teoria kleiniana, (PETOT, 1987: 193) assinala que:

... a satisfação alucinatória é baseada na relação com um seio “bom”, que o bebê redescobre em uma parte de seu próprio corpo. O seio, esta ‘fonte de prazer’, foi ‘absorvido pelo eu para dentro de si’; o bebê sente este “bom” objeto dentro dele, à sua disposição, e portanto pode manipulá-lo onipotentemente e negar a condição real de dor. Este “bom” objeto interno possui uma realidade psíquica tão forte que, por algum tempo, a necessidade peremptória do seio real pode ser acalmada, dominada, negada com sucesso e/ou projetada para fora. O seio internalizado explica o caráter independente da satisfação auto-erótica.

Esse ponto mostra-se importante porque é a partir dele que podemos entender os mecanismos de introjeção e projeção. Conforme assinala Paula Heimann, na satisfação alucinatória “apenas aparentemente falta um objeto. Na realidade, apenas o objeto externo é abandonado, mas em fantasia continua a existir um objeto” (KING e STEINER, 1998:512). Portanto, a alucinação implica a presença do objeto dentro da pessoa que alucina e o projeta para fora, onde o percebe como se de fato aí estivesse.

Cabe destacar alguns pontos essenciais em que os postulados de Paula Heimann estão de acordo com o conceito de auto-erotismo e narcisismo:

“a) Experiências libidinais com objeto precedem a fase auto-erótica; b) a satisfação auto-erótica baseia-se em memórias e, c) o narcisismo pressupõe um estágio mais avançado de desenvolvimento do eu que é responsável por maior presença do elemento agressivo (pulsão destrutiva)” (KING e STEINER, 1998:513)

As idéias de Paula Heimann divergem das afirmações explícitas de Freud (1914/1976) nos seguintes pontos:

“a) No auto-erotismo e no narcisismo a libido se volta para um objeto introjetado, representado pelo próprio corpo de bebê; b) Em ambas as situações, a fantasia inconsciente está em operação e, c) No que se refere à formação do eu,

a diferença entre auto-erotismo e narcisismo se expressa em termos de gradação. Não acreditamos que o narcisismo apareça por uma súbita “nova ação psíquica”. Sustentamos que a libido não é inteiramente retirada do objeto externo” (KING e STEINER, 1998:513).

Desta maneira, paralelamente às fases auto-erótica e narcisista, ocorrem ainda relações com os objetos do mundo externo. Aqui, Paula Heimann assinala uma divergência com relação às formulações de Anna Freud, para quem o ponto de vista de o auto-erotismo e o narcisismo constituem fases bem demarcadas do desenvolvimento. Anna Freud (1971b: 127) acredita que os primeiros seis meses de vida “são caracterizados pela ocorrência de estados transitórios de natureza auto-erótica ou narcisista, os quais atingem seu auge durante este período”.

Considera-se importante destacar esse aspecto porque aponta para o conceito de *posição*, defendido por Melanie Klein, em sua teorização sobre a constituição do psiquismo do bebê, em oposição ao conceito de fases do desenvolvimento psíquico.

Com relação ao conceito de introjeção, trata-se de um passo decisivo no desenvolvimento, e não de um evento que ocorre na vida do bebê e depois desaparece. É um mecanismo psíquico que faz parte da constituição de todo sujeito e a partir do qual um mundo interno passa a existir: “O bebê sente que existem partes de pessoas ou pessoas inteiras dentro de seu corpo, pessoas vivas e ativas, que o afetam e são por ele afetadas” (KING e STEINER, 1998:514).

No auto-erotismo, é o seio interno bom que predomina na fantasia da criança e para o qual a criança se retira quando ocorre a frustração. Porém, essa alucinação chega ao fim e o eu é obrigado a perceber a realidade externa dolorosa. Nesse momento, o seio “mau” interno passa a existir e a criança dele se afasta em direção ao seio externo. O seio bom alterna-se com o seio mau e “toda a vida mental do bebê gira e se desenvolve em torno de fantasias de um seio “bom” e de um seio “mau”, tanto no mundo interno quanto no externo” (KING e STEINER, 1998:514).

A capacidade de aceitar um objeto bom e satisfatório após a frustração depende de um equilíbrio razoável entre os mecanismos introjetivos e os projetivos. Para que a criança adquira a confiança de que as coisas ruins são passageiras e as coisas boas voltarão a acontecer é necessário que, após a frustração, o bebê tenha experiências de satisfação com o seio materno.

Enquanto prosseguiam as *controvérsias*, foi esboçado e apresentado um relatório encomendado pelo Comitê de Formação da Sociedade Britânica, constituído por Anna Freud, Melanie Klein, Edward Glover, Sylvia Payne, Marjorie Brierley, James Strachey, John Rickman e Ella Sharpe. O plenário do comitê rejeitara uma minuta anterior preparada por um subcomitê, porque deixara de abordar os complicados problemas conseqüentes ao fato de uma instituição — composta de dois grupos que se contrapunham e de um grupo independente, “grupo do meio” — estar procurando formar jovens analistas. A versão revisada, apresentada em janeiro de 1944, formulou recomendações para que se excluíssem do processo de formação pessoas “que estivessem notoriamente envolvidas em acirradas controvérsias científicas ou pessoais. As recomendações relativas à seleção de analistas didatas ou supervisores seguiam também as mesmas linhas” (KING e STEINER, 1998:577), embora se deixasse que os candidatos familiarizassem-se com todos os diferentes segmentos de opinião na Sociedade, inclusive os mais extremados. Anna Freud perguntou ao apresentador do relatório, James Strachey, se ela e sua obra estavam sendo consideradas extremadas. Quando Strachey deixou transparecer que assim era, ela anunciou sua intenção de se demitir do Comitê de Formação. Os demais membros tentaram fazê-la mudar de idéia, mas ela apenas concordou em rever sua decisão.

Edward Glover declarou então sua intenção de se demitir não apenas do Comitê de Formação, mas também da Sociedade. Essa decisão provocou espanto, mas ninguém tentou demover Glover, que preparara sua ação antecipadamente, declarando que sua condição de membro da Sociedade Suíça o manteria membro da Internacional, mesmo se afastando da sua Sociedade nacional. Glover estava bastante ressentido por causa de uma manobra política que reduzira muito seu poder como presidente da Sociedade, mas resolveu enfatizar as suas diferenças teóricas com relação aos kleinianos, apresentando-as como o motivo de sua demissão.

Anna Freud afastou-se do Comitê de Formação e da Sociedade por quase dois anos, depois do episódio da demissão. Tomou a precaução de se tornar membro da Sociedade Suíça, de modo que, desde que não se chegasse a qualquer solução satisfatória na Sociedade Britânica, ela pudesse se demitir sem perder a condição de membro da Internacional. No entanto, quando Jones a quis designá-la secretária central da Internacional no fim de 1944, houve aceitação da parte dela. Mais tarde, quando um recém-eleito Comitê de Formação a abordou para sugerir uma nova tentativa de cooperação, ela submeteu ao Comitê uma proposta que delineava o seguinte esquema de formação na Sociedade Britânica de Psicanálise:

... Em junho de 1946, a Sociedade concordou com a introdução de dois cursos paralelos a serem denominados Curso A, que continuaria a ser organizado como antes, sendo indicados professores de todos o grupos, e Curso B, que ensinaria a técnica nas linhas defendidas por Anna Freud e seus colegas. [...] Foram ainda estabelecidas, dentre outras, as seguintes disposições: os candidatos podem optar por seguir o Curso A ou o Curso B, o segundo conduzido de acordo com o grupo da Srta. Freud; conferências e seminários, a não ser os de técnica, seriam para todos os estudantes; no terceiro ano, todos os estudantes freqüentarão seminários clínicos conduzidos por professores do Curso A e do Curso B; o primeiro supervisor deve ser escolhido no próprio grupo do candidato, o segundo supervisor de candidatos em análise com um kleiniano ou com um membro do grupo "B" deve ser indicado entre os independentes de ambos os grupos, isto é, será um membro não-kleiniano do Curso A – o grupo do Meio (KING e STEINER, 1998:874).

Sabe-se que esta última exigência acabou dividindo a Sociedade em três grupos, tanto para finalidades administrativas como didáticas.

Em fevereiro de 1944, iniciou-se uma nova série de discussões científicas, dessa vez, presididas por Sylvia Payne e não por Glover, porque ele e Anna Freud haviam se demitido. Foram apresentados os seguintes trabalhos: *Regressão*, de Susan Isaacs e Paula Heimann e *Vida emocional e desenvolvimento do eu no bebê*, de Melanie Klein.

Conforme assinala Pearl King e Steiner (1998), a comunicação de Paula Heimann e Susan Isaacs sobre regressão não despertou muito interesse nos críticos de Melanie Klein embora tenha levado a uma interessante discussão sobre o conceito de pulsão de morte.

A comunicação de Melanie Klein sobre *A vida emocional e o desenvolvimento do eu no bebê com especial referência à posição depressiva*, teve como debatedores Sylvia Payne, Marjorie Brierley e Ella Sharpe. Melanie Klein centrou sua comunicação no conceito de posição depressiva, vinculando seu pensamento ao de Freud, mas ao mesmo tempo tirando novas conclusões teóricas a partir de experiências clínicas com crianças. Melanie Klein relacionou também sua comunicação com as de Susan Isaacs e Paula Heimann, enfatizando a importância do conceito de fantasia

inconsciente e de relações objetais desde os primeiros dias de vida, assim como os processos introjetivos e projetivos como mecanismos mentais fundamentais. A seguir, destacaremos alguns temas da apresentação de Melanie Klein.

Em primeiro lugar, as *relações objetais arcaicas*. Retomando a comunicação de Susan Isaacs sobre a fantasia, Melanie Klein demonstra que, diferentemente de Anna Freud que afirma não existir relação de objeto até os 6 meses de idade, ela e outros teóricos defendem a tese de que desde a mais tenra idade, pelo menos desde o início do segundo mês,

... o bebê mostra interesse pela mãe para além do processo de amamentação; interrompe freqüentemente a sucção para olhar o rosto da mãe, sorrir para ela, aconchegar-se no seu colo, brincar com ela; e seu interesse se estende mesmo além dela para outros objetos. A íntima compreensão e o contato entre a mãe e o bebê, mesmo nesta idade, a maneira pela qual o bebê reage e responde às atitudes e sentimentos da mãe, constituem uma relação objetal (KING e STEINER, 1998:732).

Por sua vez, Anna Freud enfatiza que há uma diferença entre as teorias de Melanie Klein e a teoria psicanalítica no que se refere ao início da relação objetal. Para Anna Freud, “existe uma fase narcísica e auto-erótica de vários meses de duração, que precede o que chamamos de relações objetais em seu sentido apropriado” (KING e STEINER, 1998:415). Para ela, nesse período, o bebê está exclusivamente ocupado com o seu bem-estar e a mãe é importante para o bebê na medida em que ela pode propiciar este bem-estar. Nesse sentido, ela tem uma grande importância no esquema narcisista da criança. O bebê depende completamente de seu ambiente “mas isto não altera o fato de que a relação objetal do bebê é ainda indireta: mudanças no objeto o atingem por meio da diferença na satisfação proporcionada. A pessoa do objeto permanece intercambiável enquanto a gratificação permanecer a mesma” (KING e STEINER, 1998:734). Em segundo lugar, a questão do *amor objetal inicial*. Melanie Klein afirma que suas experiências confirmam as descobertas de Abraham de que a relação com objetos parciais é a mais arcaica na mente do bebê e que, em primeiro lugar, o bebê focaliza seu interesse por outras partes do corpo, como o rosto, mãos, até chegar a perceber a mãe como pessoa total. Assim, Melanie Klein acredita que o amor para com a mãe exista desde o início da vida, afirmando que: “... (esse amor pela mãe) se baseia em herança filogenética e é, ontogeneticamente, a mais fundamental de todas as estruturas humanas. Se existem estruturas fundamentais, adquiridas na evolução da raça, uma relação do bebê com a mãe que lhe deu à luz e o assiste em suas primeiras necessidades deve ser uma delas”. (KING e STEINER, 1998:735)

Em terceiro lugar, as *origens da angústia e da culpa*. As descobertas de Abraham sobre a sexualidade infantil trazem uma nova abordagem sobre a origem da angústia e da culpa que só podem ser compreendidas se relacionadas com a fase canibalística. A partir dessas hipóteses, Melanie Klein reafirma a importância dos impulsos agressivos na origem da angústia e postula que “a culpa surge da luta do eu para superar os impulsos canibalescos” (KING e STEINER, 1998:737). Dessa forma, o sentimento de culpa tem início num estágio muito inicial do desenvolvimento, já para Freud a culpa está vinculada com o supereu, ou seja, posterior à dissolução de complexo de Édipo.

A partir dessas hipóteses, Melanie Klein amplia suas descobertas, afirmando:

Descobri que os processos iniciais de introjeção e projeção levam ao estabelecimento no interior do eu (ao lado de objetos extremamente “bons”), de objetos extremamente amedrontadores e persecutórios, concebidos à luz dos impulsos agressivos e das fantasias do próprio bebê, isto é, que ele projeta sua própria agressividade em seu superego. É nesse processo que podemos encontrar a base das angústias paranóides (KLEIN, 1986:233).

A angústia originada de impulsos agressivos é multiplicada devido ao medo dos perseguidores retaliatórios, tanto internos quanto externos.

Melanie Klein ressalta que, apesar de existir uma discrepância de pontos de vista entre Abraham e Freud sobre as origens da angústia e da culpa no que se refere ao estágio do desenvolvimento, isto não significa que haja qualquer divergência das idéias de Freud. Argumenta que Freud não realizou um estudo aprofundado de crianças e que se, tivesse tido essa possibilidade ou tivesse analisado crianças pequenas, teria revisto seus pontos de vista.

Por último, *a posição depressiva infantil*. O conceito de posição depressiva infantil na obra de Melanie Klein está baseado nas descobertas de Freud e Abraham sobre a melancolia e o luto normal. Conforme Freud assinalou, a introjeção tem um papel fundamental na melancolia, ou seja, quando um objeto amado é perdido, ele se instala dentro do eu. No entanto, essa introjeção não se realiza se os impulsos canibalescos do indivíduo forem muito intensos, o que pode levar à doença.

Melanie Klein afirma que:

... sentimentos depressivos aparecem em bebês e que estes sentimentos se originam em processos introjetivos arcaicos. Quando o desenvolvimento progride até a introjeção da mãe como pessoa total, a angústia de que ela não seja destruída por seus impulsos canibalescos (angústia estimulada por sentimentos de amor e que portanto desencadeia todo o conflito de ambivalência) confronta o bebê com o perigo de perdê-la para sempre (KING e STEINER, 1998:746).

Melanie Klein destaca ainda o papel vital da voracidade e das defesas contra ela na posição depressiva. A voracidade do bebê pode levá-lo ao temor de destruir o objeto amado, assim como, ao ser frustrado e seu ódio vir à tona, o bebê sente que sua voracidade é incontrolável. Segundo Melanie Klein, “faz parte da posição depressiva que o objeto amado que, na mente do bebê, corre risco de ser destruído, seja ao mesmo tempo, por esta mesma razão, tanto mais avidamente desejado” (KLEIN, 1986:213).

É importante ressaltar que Melanie Klein considera a posição depressiva na infância um fenômeno universal, sendo essa hipótese uma extensão da descoberta de S. Freud de que não existe diferença estrutural entre o sujeito neurótico e o normal, assim como entre o sujeito psicótico e o sujeito normal. É nos estágios iniciais do desenvolvimento que Melanie Klein situa os pontos de fixação de todas as psicoses e afirma que: “crianças pequenas desenvolvem fantasias e angústias que, em conteúdo, são idênticas às fantasias e angústias conscientes e inconscientes de adultos psicóticos, e que mecanismos e defesas que encontramos em adultos psicóticos se desenvolvem na infância” (KING e STEINER, 1998:747).

Portanto, todas as angústias e defesas contra elas, condutas que consideramos normais na infância, tornam-se patológicas se persistem na idade adulta ou se, na vida adulta, ocorre uma

regressão àquelas fases que são consideradas etapas normais do desenvolvimento infantil. A neurose infantil é, para Melanie Klein, o meio de elaborar e lidar com a angústia e com os processos psicóticos arcaicos (COSTA, 2007).

A evolução das controvérsias Anna Freud e Melanie Klein comporta ainda muitos desdobramentos aos quais não se fez alusão. Entretanto, os acontecimentos aqui descritos pontuam os aspectos considerados mais significativos desse momento histórico da Sociedade Britânica de Psicanálise. Importa enfatizar que esse acontecimento reproduz, de certa forma, a história do movimento psicanalítico internacional, desde a época de Freud com os primeiros dissidentes até os dias atuais.

Referências Bibliográficas

- COSTA, T. *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- ELLENBERGER, H. F. *Histoire de la découverte de l'inconscient*. Paris: Fayard, 1994.
- FREUD, A. *Infância normal e patológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971a.
- _____, *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971b.
- FREUD, S. *Análise de uma fobia de um menino de cinco anos (1905)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. X.
- _____, *Sobre o narcisismo: uma introdução (1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XIV.
- _____, *Além do princípio do prazer (1920)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVIII.
- HEIMAN, P. Certas funções da introjeção e da projeção no início da infância. In: KLEIN, M. et al. *Os progressos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ISAACS, S. A natureza e função da fantasia. In: KLEIN, M. et al. *Os progressos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- KING, P. e STEINER, R. *As controvérsias Freud-Klein, 1941-45*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- KLEIN, M. *Psicanálise de criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- _____, *Contribuições à psicanálise*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- _____, Algumas concepções teóricas sobre a vida emocional do bebê. In: KLEIN, M. et al. *Os progressos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- NASIO, J. D. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- PETOT, J-M. *Melanie Klein I*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Teresinha Costa

Psicanalista, Membro do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise Sessão do Rio de Janeiro, Mestre em Pesquisa e Clínica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço eletrônico: teresinhacosta@corpofreudiano.com.br

A ESCOLA E O ATRAVESSAMENTO DA VIOLÊNCIA

Maria Clara Infante Pereira

Resumo: Parte-se da dificuldade da escola lidar com manifestações subjetivas referidas a existência no âmbito da dimensão dramática, de uma conotação trágica visto que quase sempre, espera-se um aprendiz ideal enquadrado pelas normas disciplinares. Nessa situação a dinâmica desejante do aprendiz é vista como anormalidade, desvio, doença e falha na educação familiar. Faz-se necessário o diálogo entre o saber que medeia a prática educativa e o saber psicológico referido à ação do sujeito em termos de seu desejo, no sentido de: a) Desencadear um processo de compreensão sobre como a violência tem adentrado e se configurado nas escolas. b) Problematizar o tema rastreando os princípios utilizados pela escola no tratamento às questões violentas. c) Finalmente, fazer indagações que possam contribuir para uma articulação entre educadores, psicólogos, psicanalistas, na construção de projetos coletivos a respeito da violência nas escolas.

Palavras-chave: violência – escola – desejo

Abstract: The starting point is the difficulty faced by schools to handle subjective manifestations referred to the existence of a tragic connotation, in the scope of the dramatic dimension, considering that often the expectation is one of an ideal “apprenticer” who conforms to the disciplinary norms. In this situation, the desire dynamics of the “apprenticer” is seen as abnormality, deviation, illness and fault within family education. There is need of a dialogue between the knowledge that mediates educational practice and psychological knowledge referred to the subject’s action in terms of its desire, in the sense of: a) Starting up a process of comprehension on how violence has been penetrating and is being shaped in schools. b) Elaborating questions on the theme by investigating the principles used by schools for the treatment of violent matters. c) Finally, proposing questions that may contribute to bring together educators, psychologists and psychoanalysts to build up collective projects regarding violence in schools.

Keywords: violence – school – desire

1- Introdução

“Servente é executado em escola em Nova Iguaçu” (O Globo, 2006:23).

“Menina de 6 anos é baleada por colega de turma”. Segundo a vítima, dois meninos brincavam com uma arma na sala de aula, quando houve o disparo acidental. (O Globo, 2006:18).

“Violência no currículo escolar”. Bandidos assaltam professores, roubam aparelho e dão prejuízo de R\$ 250 mil em 3 meses” (O Globo, 2004:19).

“Escolas na cidade em que Paulo Freire iniciou sua revolução pedagógica estão abandonadas.” Educador não entendia o crime como ato isolado, mas como sintoma da doença social. No último livro, a indignação com a violência. (O Globo, 1997:3,5)

Essas são apenas algumas das inúmeras manchetes de jornal que demarcam o nível das situações violentas que tem envolvido os sujeitos escolares no seu dia a dia.

Embora as notícias selecionadas sejam relativamente recentes, no Brasil a discussão sobre a violência na escola vem se processando desde aproximadamente 1970:

As relações entre escola e violência no Brasil passam a constituir um tema de percepção e debates na segunda metade da década de 70, intensificando-se nos anos 80 e 90. Tornou-se especialmente relevante nas grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, em um contexto social permeado por distintas formas de ação baseadas no uso da força física, amplamente disseminadas pelo conjunto da população e que, de forma direta ou indireta, passaram a atingir as instituições. (GUIMARÃES, 1995:1)

Nossa proposta neste artigo pretende: Primeiro, desencadear um processo de compreensão sobre como a violência tem adentrado e se configurado nas escolas, nos dias de hoje. Segundo, partir do significado do termo atravessamento para problematizar o tema da violência na escola. Terceiro, abrir perspectivas, levantar indagações que possam contribuir para uma construção articulada entre educadores, psicólogos, psicanalistas e outros, na direção de uma práxis que problematize e crie projetos coletivos a respeito da violência.

2. A dramática escolar:

De um modo geral, constata-se uma dificuldade da escola em lidar com as manifestações subjetivas que se configuram no seu espaço cotidiano uma vez que existe uma expectativa idealizada quanto aos sujeitos aprendentes, forjada pelas normas disciplinares.

No dia a dia da educação escolar estão em jogo desejos e saberes de quem ensina e de quem aprende numa dimensão dramática. É essa construção dramática que possibilita o aprendizado e a produção do novo saber.

Segundo Keil, "A dramática é um campo de intensidades criativas porque implica uma rede de contratos e normas simbólicas onde se jogam nossos amores, ódios, paixões, afetos" (KEIL, 1996:93).

A construção da existência, do saber-fazer concordamos com a autora, sofre uma dupla captura: a realizada por algum outro (este outro pode ser a cultura escolar) e por uma captura desejada, onde estão em jogo redes, tramas e jogos de poder.

O processo de aprender, de construir o conhecimento, implica em um desassossego. Evidencia o não-saber e expõe o outro. Tal como nos afirma Keil não há aprendizado, nem conhecimento sem alteridade.

Para Birmam (2003) a alteridade pressupõe reconhecer o outro na diferença e singularidade. O desafio da escola e da psicologia tem sido, no que se refere à violência, buscar entender, ou melhor, situar os destinos do desejo nas novas formas de subjetivação.

O desejo não está propriamente ligado à necessidade (biológica) e sua satisfação. Ele está sim ligado a traços mnêmicos, lembranças e sempre referido à sexualidade. Em Freud o desejo é o desejo inconsciente.

O homem, ser pulsional, internaliza normas sociais, via recalque, que retardam o imediatismo da satisfação das necessidades.

A construção dramática dos envolvidos no processo de educação escolar vem assumindo uma dimensão trágica. Espera-se que o aprendente responda de uma forma determinada.

A noção do certo e do errado engessa a dimensão dramática. As subjetividades aprisionadas ou se docilizam ou se revoltam. Ficam sem as possibilidades intermediárias, criativas.

A dimensão desejante cerceada, escapa sob a forma possível.

O que não se enquadra nos parâmetros previamente definidos passa a ser considerado como doença, desvio, anormalidade.

2.1 - A escola e o atravessamento da violência

O termo **atravessamento** se relaciona a um **defeito de impressão**, que consiste no **traspassamento** do papel pela tinta, em geral por **excesso de solvente**. O que faz o papel ficar impregnado, provocando o defeito de impressão.

Ao tomá-lo como metáfora, podemos perguntar: que "defeito de impressão" (sintoma), que marcas têm traspassado os sujeitos humanos pelos excessos - de tinta (violência)?

Quais tem sido os “solventes”, esses excessos (violência) que têm diluído subjetividades e provocado um encharcamento que faz esmaecer, borrar as palavras, perdendo-se a possibilidade de simbolização?

Essa solvência excessiva que provoca o transpassamento - defeito (sintoma) por um lado, se apresenta no sujeito como um grande borrão – uma subjetividade disforme, aparentemente destituída de desejo, atada unicamente ao sentido e ao desejo do outro - submissa.

Um outro defeito, pode ser a configuração de uma imagem especular – um sujeito narcisicamente situado e que toma a si mesmo como modelo e parâmetro, fixado num desamparo originário. A lei, é a sua lei, anestesiado que está em relação a esse outro, aniquilado do sentido coletivo que marca o sujeito humano como ser da cultura.

Parece que hoje, é essa mesma violência que o sujeito humano deseja que o faça se deparar consigo mesmo, com sua finitude, com sua incompletude.

Antes (e ainda hoje) era a família e a educação escolar que cumpriam essa função castradora.

No caso das sociedades e acontecimentos violentos, não seriam estes que têm cumprido de maneira exacerbada esse papel?

Chego a pensar que dependendo do impacto que a constatação do sentimento de incompletude provoca nos sujeitos hoje, principalmente os que dominam ambientes de extrema violência e arbítrio, o nível de ansiedade se eleva a tal ponto que a fantasia do super-poder se avoluma e de forma avassaladora transforma esse sujeito em quase um deus. Seus super-poderes, são expressos ora através das moderníssimas e arrojadas armas de fogo, ora em lideranças centralizadoras que transformam o ataque em defesa, numa busca desesperada de um basta, de um limite que possa, com a mesma intensidade do ato violento desencadeado, possibilitar a esse(s) sujeito(s) um dar-se conta do con-sentido sem-sentido em que se transformou sua(s) vida(s).

Não estaríamos vivendo nessas circunstâncias o mito da horda primeva às avessas? (Freud, 1913-1914/1976). Ou mesmo revivendo esse mito a cada mudança de “líder” ou “dono” ininterruptamente? Seria como se a comunidade (clã) já tivesse internalizado a lei (do incesto).

O pai deglutido teria gerado a culpa diante do iminente caos que se assombrou com sua ausência-presença (super-ego).

Surge não uma negociação e um acordo entre os irmãos estabelecendo (via culpa) uma nova organização mas sim, um novo “herói,” um déspota (um “dono”) que decreta suas leis e submete a si todos os acontecimentos daquela comunidade (clã).

“Organiza” e define padrões de conduta demarcando tempo e espaço que passam a gerir os sujeitos agora protegidos/ameaçados por essas novas determinações.

Os sentimentos ambivalentes vão se fortalecendo em relação a esse “pai” e o desfecho vai se repetindo infinitamente...

No que se refere às famílias, temos visto que suas relações tem se fragilizado a tal ponto que muitas crianças e jovens vivenciam seus processos de identificação estruturantes, na escola. São professores, diretores, coordenadores ou outros, que têm possibilitado e desempenhado tanto a função materna (afeto, acolhimento, amparo), quanto a paterna (limite, lei, interdição).

Nesse momento lembro-me da experiência de um profissional da escola que se queixava do comportamento de um estudante de dez anos de idade que tumultuava não só sua sala de aula como a escola.

Segundo ele, era uma criança agitada, muito falante, entre outras situações, e seus professores ficavam sem saber como lidar com ela.

Procuramos a partir dessa situação ampliar o significado do comportamento daquela criança para aquela escola. O que estaria ela de fato comunicando? Que realidade estava caricaturada no comportamento daquela criança?

Num determinado momento desse nosso trabalho o professor informa que uma colega, importunada pela atitude da aluna em sala de aula a mandou entrar e ficar o período restante da aula dentro da lata de lixo ao lado do quadro, bem à frente dos colegas.

E aí podemos trabalhar em muitas direções como por exemplo: Estaria a professora se sentindo um lixo, leia-se, baixos salários, condições profissionais precárias, prédios em que trabalha sendo depredados, falta de política pública voltada para a educação, entre outros aspectos? Não estaria ela na iminência de colocar a escola ou a educação escolar ou a si própria dentro de uma lixeira e ali permanecer paralisada diante do inusitado que se lhe apresenta?

Seriam essas as “infindáveis guerras menores” a que Freud se referia em sua resposta a Einstein? Explico melhor: Freud escrevendo sobre Por que a guerra? Cabe aqui um pequeno adendo. Este conteúdo refere-se a uma correspondência entre Einstein e Freud, a pedido do Instituto Internacional para Cooperação Intelectual que na época escolhia intelectuais de renome que pudessem trocar correspondências que seriam publicadas. Einstein foi o primeiro escolhido e convidou Freud. A carta foi publicada em 1933 em Paris, em alemão, francês e inglês mas proibida na Alemanha. Einstein pede a Freud que apresente sob o enfoque da psicanálise uma explicação sobre o problema da paz mundial com a esperança de que possa ser demarcado “o caminho para novos e frutíferos métodos de ação” (FREUD, 1933-1934/1976:244).

Nesta carta, Freud fala das relações de poder (que prefere definir como violência). Retoma os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte, fala de alternativas à guerra e em determinado momento afirma: “O resultado de todos esses esforços bélicos consistiu, assim, apenas em a raça humana haver trocado as numerosas e realmente infindáveis guerras menores por guerras em grande escala, que são raras, contudo muito mais destrutivas” (FREUD, 1933/1934:250).

Numa reportagem de Tania Neves sobre “A Guerra vista pelas crianças” no momento em que estava acontecendo no Rio de Janeiro a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, explica que para alguns dos participantes, educadores e pesquisadores,

... a violência mostrada nos veículos de comunicação é exagerada e denota um compromisso menor do setor com a cultura e o bem comum e maior com as leis do mercado. Para outros, porém, é o retrato do momento que a sociedade vive – sem lei, sem autoridade – e não adianta esconder das crianças. Ao contrário, seria hora de aproveitar o mote para debater com elas a razão de tanta violência e garantir, com esse diálogo, que a mensagem da mídia não seja recebida passivamente. (O Globo, 2004)

As subjetividades contemporâneas têm se armado para essas “infindáveis guerras menores” com todo tipo de recurso beligerante que jamais se supôs existir. Tem se formado novas cartografias relacionais de sobrevivência tanto física quanto emocional.

Apesar do mal estar que comportamentos inesperados ou violentos de crianças e jovens na escola, independente de nível sócio-econômico, para muitos deles provavelmente essa mesma escola signifique um importante ponto de referência para a sua estruturação interna. Talvez o único ponto de referência que esteja permitindo, apesar das dificuldades, que eles se estrutrem internamente. A sobrevivência emocional está ali se configurando através de um

espaço que delimitam como seu (carteira, local de lazer no pátio, escuta de suas opiniões, entre outros) e se vêm respeitados, embora tenham que cuidar cotidianamente para preservá-lo. E esse não seria o exercício cotidiano do viver?

Retomando a idéia da falta, da incompletude constitutiva do sujeito humano, bem como a sua consciência da inevitável finitude, levantamos a hipótese de que em nossa sociedade, os acontecimentos de barbárie e de violência é que têm cumprido com a função castradora.

A vida constantemente banalizada, outrora pelo descaso das autoridades com relação à saúde, a educação, a moradia para a maioria da população, agora também banalizada pelo crime organizado que leva às últimas conseqüências a idéia de que "os meios justificam os fins."

O imediatismo do retorno financeiro através de negócios escusos, rotina diária de jovens e crianças faz com que se deparem, muito cedo, com o sem-sentido em que se tornou a vida ao mesmo tempo estreita o contato com a morte, certeza próxima vivida pela perda precoce de parentes e amigos.

O terrorismo, uma das formas mais assustadoras com que a violência se manifesta tem estado muito próximo de nós...

A perplexidade tem sido a reação mais comum a esses atos que nos atemorizam. Temos ficado paralisados e impotentes diante do quantum de energia destrutiva deliberadamente forjada em nossa sociedade que nos atropela e aguça, às vezes (!), nossa capacidade de indignação.

A violência tem sido construída histórica, social e psicologicamente. De tão próxima e corriqueira, mas não menos aterrorizante, tem sido "sorvida", absorvida e absolvida, naturalizada, quase funcionando como parte integrante dos espaços públicos ou privados. Avassaladora, não nos dá tempo para correr. E mesmo que desse tempo, correr para onde?

Num estudo sobre violência e psicanálise, Jurandir Freire Costa afirma que:

Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional, e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional.(...)O objeto de sua agressividade não só é arbitrário como pode ser deslocado. (COSTA, 2003:39)

O deslocamento implica numa substituição que incide sobre impressões importantes cuja memorização esbarrou numa resistência.

A violência humana com-funde corpos, idéias, emoções, torna as subjetividades crispadas, sob uma dis-formidade (borrão) que impossibilitadora. Mas ao mesmo tempo provoca no sujeito humano um sentimento ambivalente.

Costa em um artigo "Freud, a lei e a violência", publicado em 6 de maio de 2006 afirma "Freud mostrou que a matriz da lei foi a ambivalência. Porque havia ambivalência houve culpa, e porque houve culpa a barbárie teve fim, com a integração dos excluídos ao nós da comunidade humana" (COSTA, 2006:6).

Trazendo para o campo da educação escolar perguntamos: Que espaços de negociação poderiam ser criados de modo a dar aos acontecimentos rumos menos violentos?

Como poderíamos compreender em profundidade os acontecimentos criando junto aos estudantes, ao professor e à escola uma margem para acordos e construções conjuntas?

Ampliar a escuta aos acontecimentos, implica em mergulhar na complexidade dos fatores escolares em sua interface com os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de nossa sociedade.

Uma diretora conta que atuava numa escola pública e foi chamada na sala de aula, pela professora que notou que seu aluno de apenas 11 anos estava com uma arma. Chamou-o para conversar e com sua coragem e capacidade de argumentação foi convencendo a criança a colocar a arma sobre a mesa, a tirar as balas do revólver, a ir com ela a uma delegacia para entregá-la, tendo que enfrentar uma grande espera e uma enorme burocracia para fazer o que havia considerado, naquele momento, ser o mais correto.

Se formos citar as situações trágicas que tem sido vividas nas escolas do Brasil e do mundo, teríamos uma enormidade de acontecimentos...

O que fazer? Tal como perguntava Einstein a Freud em 1932.

Numa notícia de um jornal datada de 2 de setembro de 2006 com o título "O DNA da violência", o *rapper* Mano Brown, morador, segundo a reportagem, de um dos bairros mais violentos de São Paulo, o Capão Redondo afirma:

Os moleques estão inseguros, eles têm pressa, eles querem viver logo, têm ânsia de viver a vida que é vendida, que é oferecida. E eles não estão vendo essa vida, eles estão vivendo uma vida de necessidade, uma competição hostil o tempo todo, que começa dentro de casa. É muita gente para pouco espaço. Muita gente para pouco emprego, muita gente para pouco dinheiro, poucas oportunidades. Está muito competitivo. (O Globo, 2006)

Cabe perguntar: Existe o lugar da não-violência? Existe essa possibilidade intermediária entre a guerra e a paz?

3 - Algumas reflexões para finalizar

A violência na escola não é mais prerrogativa de grandes centros urbanos. Ela tem se manifestado de modo contundente em cidades e comunidades aparentemente calmas e pacatas. Isso para não dizer das instituições organizadas democraticamente para gerir a coisa pública. Temos acompanhado pelos noticiários as barbaridades que têm sido feitas e nos indignado.

Entretanto queremos encerrar essa nossa comunicação considerando a violência em sua positividade. Como um acontecimento inesperado, às vezes nem tanto, como um acontecimento aterrador que pode, na adversidade, provocar novas perspectivas de ação.

Primeiro, considerando o atravessamento da violência na escola, trata-se, tal como no dizer de Ronai Rocha de criar espaços de compreensão e investigação sobre seus vários ângulos, ou seja, o da violência na escola, com a escola ou da escola.

Segundo, a dimensão desejante dos sujeitos escolares uma vez que é esse seu aspecto constitutivo poderia nos aproximar, educadores, psicólogos, aprendentes de movimentos que possibilitem projetos conjuntos de compreensão/intervenção quanto à violência que não só nos acomete mas da qual somos partícipes.

Terceiro, constitui-se em um grande desafio romper com a atitude prescritiva autoritária ou com o imobilismo impossibilitador e forjar novos projetos e novos arranjos escolares frente aos acontecimentos que tem sobrecarregado a escola.

“É muita gente para pouco espaço
muita gente para pouco emprego,
muita gente para pouco dinheiro,
poucas oportunidades.” (Mano Brown,2006)

Finalizando, a violência traz consigo a ambivalência: ao mesmo tempo que impede, abre possibilidades, ao mesmo tempo que traduz ódio, cria a dimensão do amor, e, no embate com esses e muitos outros sentimentos nós, sujeitos humanos, vamos deixando nossas marcas, empreendendo nossas lutas, traduzindo nossas esperanças, cravando a vida.

Espaço entre os paradoxos
Onde se pode estar
Trôpego caminhar
Nas nuvens
Vácuo que sustenta
A imperfeição
O possível –
A existência real.

Notas

1 - Deixo aqui registrado um agradecimento aos colegas e estudantes com quem tenho compartilhado minhas inquietações sobre o saber-fazer de nossa profissão e com quem tenho aprendido muito também.

Referências Bibliográfica

- ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- BERTA, Ruben. *Violência no currículo escolar*. A guerra do Rio. O Globo:19, 09 de maio de 2004.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BRITO, Carlos. *Servente é executado em escola em Nova Iguaçu*. Rio. O Globo: 27 de setembro de 2006.
- CARDIA, Nancy. *A violência urbana e a escola*. Revista Contemporaneidade e Educação: Rio de Janeiro: IEC, II, 2, 1997.
- CHAKUR, Gabriela de S L. e OLIVEIRA, Maria Lúcia. *Programas educativos e a violência na escola*. Simpósio Internacional do Adolescente. 2005. Pesquisa na Internet em 9/8/2006.
- COELHO, Aline. *Menina de 6 anos é baleada por colega de turma*. O Globo: 18, Rio, 10 de agosto de 2006.
- COSTA, Jurandir F. *Violência e Psicanálise*. São Paulo: Graal, 3ª edição, 2003.
- _____. *Freud, a lei e a violência*. O Globo:6, 06 de maio de 2006.
- FARAH, Tatiana. *DNA da violência*. O Globo: 14, Caderno Especial, 2 de setembro de 2006.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREUD, Sigmund. *Por que a guerra? (1933]1932])* Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XXII.
- _____. *Totem e Tabu*. (1913-1914) Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XIII.
- GUIMARÃES, Eloísa. *A escola sitiada: novos padrões de relacionamento entre o meio urbano e a escola públicas na cidade do Rio de Janeiro*. Artigo apoiado na tese de doutorado A escola, as Galeras e o Narcotráfico. Departamento de Educação PUC, Rio de Janeiro, 1995.
- IENCARELLI, Ana Maria. *Violência e afeto*. Opinião. O Globo: 7, 20 de fevereiro de 2006.
- INTRATOR, Simone. *A geração vigiada*. Jornal da Família. O Globo: 27 de abril de 2003.
- KEIL, Ivete M. *Dramática, uma perspectiva ética estética no trabalho escolar*. Revista do GEEMPA. Rio Grande do Sul: 4, Pallotti, julho de 1996.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud*. Rio de Janeiro: Vozes, 13ª edição, 2004.
- LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das G. e CANDAU, Vera M. . *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DPA, 1999.
- MICHELAZZO, Luiz A. *No último livro, a indignação com a violência*. O País. O Globo:5, 11 de maio de 1997.
- NEVES, Tânia. *A guerra vista pelas crianças*. Jornal da Família. O Globo: 18 de abril de 2004.
- PAULA, Isabel de. *Angicos, o bê-a-bá da libertação*. O País. O Globo: 3, 11 de maio de 1997.
- ROCHA, Ronai. *A violência dramatiza ressentimentos e os traz ao conhecimento público*. Revista do GEEMPA. Rio Grande do Sul: 7 Julho de 1999.
- ROSENFELD, Denis L. *Palmadas*. Opinião. O Globo: 7, 20 de fevereiro de 2006.
- ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SCLIAR, Moacyr. *Psicanálise da ambivalência*. Prosa e verso. O Globo: 6, 15 de abril de 2006
- TAVES, Rodrigo F. *A aventura do ensinar no coração da Amazônia*. . O País O Globo:14, 19 de fevereiro de 2006.

Maria Clara Infante Pereira
Professora das Faculdades Integradas Maria Thereza
Endereço eletrônico: clarainfante@ig.com.br

DESLIZAMENTOS LINGUAGEIROS DA PALMATÓRIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A DIFERENÇA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DE EXCERTOS DAS CONFISSÕES DE SANTO AGOSTINHO (1)

Marília Etienne Arreguy

Resumo: A partir de um excerto das *Confissões* de Santo Agostinho, analiso alguns movimentos narrativos com vistas a lançar luz sobre os deslocamentos linguageiros da palmatória na relação entre professor e aluno. Agostinho apresenta seu sofrimento por ser castigado pelos pais e mestres quando fugia dos estudos e acusa os adultos de rirem de seu suplício e de agirem da mesma maneira com seus pares, outros adultos, criticando fortemente o uso da fêrula. Contudo, ele se culpabiliza e acaba aceitando o martírio corporal nos estudos a partir de uma lei divina inquestionável forjada para o seu próprio bem. As fronteiras entre o aluno e o professor de retórica que foi Agostinho se confundem, na expressão de uma diferença sutil, que envolve oposição, conflito e a transmissão de uma herança de saber e poder entranhadas no inconsciente. Promovo neste trabalho a análise do excerto com base em autores franceses e em conceitos psicanalíticos clássicos na interpretação dos afetos presentes no processo de ensino e aprendizagem, a fim de refletir sobre as reedições discursivas da palmatória hoje.

Palavras-chave: palmatória (fêrula), professor, aluno, *diferença*, inconsciente.

Abstract: After an excerpt from *Confessions* by Saint Augustin, I analyze some narrative movements in a effort to comprehend the linguistic shifts of the use of palmer in the relationship between teacher and student. Augustin shows his suffering because of been punished by his parents and masters when he used to scape studing. He accuses the adults of laughing over his physic punishment and of acting the same way with their pairs, other adults, criticizing strongly the *fêrule's* abuse. However, he takes the blame himself and finish the text accepting the corporal martyrdom in the studies, believing in a a sort of forged unquestioned divine law for his proper one well. The frontiers among the student and the retorics professor that Augustin was are confused, in a expression of a subtle *difference* that involves opposition, conflicts and an héritage of knowledge and power unconsciously penetrated. This work is based in french authors and parts from classical psychoanalitics concepts about the affect's interpretation of the relation between teaching and learning, in a way of reflection about the discursive repetitions of the *fêrule* nowadays.

Keywords: palmer, teacher, student, difference, unconscious.

O objetivo desse trabalho é fazer a análise de um excerto das *Confissões* de Santo Agostinho – “Estudos e jogos” – em que o autor remonta ao seu sofrimento infantil em decorrência dos castigos que recebia quando criança por burlar os estudos em favor de brincadeiras e jogos que adorava. O foco dessa análise se situa nos movimentos retóricos do autor (cf. Meyer, 1999) que revelam um jogo de forças assimétrico entre adulto e criança, pais e filhos, chefe e subordinado e, por deslizamento metonímico, lança luz sobre o ponto nevralgico que pretendemos criticar: a relação entre professor e aluno.

Pôr em discussão a relação assimétrica dos principais agentes, pólos do conhecimento, *professor e aluno*, parece uma empreitada no mínimo necessária, no máximo, perigosa e violenta. O alvo desta monografia é pois, justamente, violentar o estabelecido daquilo que não se discute e *mais produz* conhecimento, não sendo esse conhecimento discernimento, porém pura repetição, cumprimento de regras, submissão a um saber já pronto, medo de questionar, culpa pela exposição da fala e do erro e, sobretudo, apego à segurança do silêncio que não questiona a violência (cf. Pereira, 2004) de um conteúdo disfarçadamente imposto e *prêt-à-porter* reproduzido em professores e alunos na atualidade. O excerto de Agostinho é um pedido de socorro e uma acusação daquilo que antes era comum e abertamente aceito e que, hoje, se apresenta de modo metafóricamente velado: a palmatória. De castigo corporal, a fêrula passou à coerção moral, pela chance quase exclusiva de ascensão na esfera do poder através de um saber adquirido pela via dos estudos.

A ancoragem do processo de ensino-aprendizagem não se encontra exclusivamente nos conteúdos, mas também na relação, no laço afetivo que afasta ou aproxima o que entre duas

línguas se deve traduzir: língua de crianças e língua de adultos, em última instância, linguagem autêntica e linguagem canônica. O acumulado do saber e o novo criativo se entrecrocaram em perspectivas ambas frustradas, tanto a do aluno quanto a do professor, já que ainda hoje essa relação e suas respectivas posições estão por se construir. O conflito entre essas figuras costuma levar à frustração, senão *a priori*, ao menos no *a posteriori* de uma análise crítica que passa a colocar em xeque tais posicionamentos supostamente dados. Ora, desde tempos imemoriais se difunde um modo hierárquico de transmitir conhecimento, e antiga é a crítica de que o conhecimento seja “passado” de um para o outro, como aponta Platão no diálogo entre Mênon e Sócrates em que, ao demonstrar a “teoria da reminiscência” para o seu interlocutor, afirma que mesmo um escravo pode já possuir um saber, conforme for despertado de seu estado letárgico de esquecimento, fazendo emergir da memória através do questionamento um conhecimento prestes a florescer, a desejada *alethéia* grega. Nesse diálogo, Sócrates de algum modo transmite confiança para o escravo abordado no experimento, e não a solução do problema em si (cf. Platão, 1996). Conforme a *Introdução* feita por Mauro Araújo de Souza (*in* Agostinho, 2005:13-28) ao texto das *Confissões*:

(...) diferentemente de Platão, a alma não sofre uma teoria da reminiscência, essa lembrança de uma vida anterior junto ao mundo perfeito das idéias. Segundo Agostinho, a alma não se recorda de um passado perfeito, mas é a própria revelação divina que ilumina o presente e essa luz eterna da razão; (...) Desse modo é que a inteligência humana se torna apta a atingir a virtude do conhecimento de uma ordem divina. Tudo aquilo que se conhece por verdadeiro é dado por Deus. (Souza *in* Agostinho, 2005:16)

Assim, Agostinho deposita toda crença em um conhecimento verdadeiro despertado por Deus. Mas bem se sabe que a confiança na própria condição de alcançar o saber é que constitui o principal objeto da transmissão. Mais que isso, a vontade de saber precisa ser motivada e a construção de uma *Weltanschauung* com base em conhecimentos acumulados só pode se dar de modo efetivo a partir da transmissão de uma ascendência cultural na interação mediadora entre adulto e criança (cf. Vygotsky, 1989), e não menos importante é a instrumentalização lúdica do processo criativo (cf. Winnicott, 1975). O jogo, proibido para Agostinho, representa o motivo maior de seu prazer e de sua dor, fontes de gozo e suplício. Mas, na atualidade, o jogo e a brincadeira são invocados como parte inextricável do sistema de conhecimento.

Mas em que medida o professor hoje abre mão da condição hierárquica sócio-histórica de poder e diferença(2) de que até pouco tempo desfrutou de modo autocrático? Por outro lado, como o professor se situa diante de uma nova situação histórica em que ele é questionado o tempo todo, com sua autoridade em franco declínio, passando a ser o objeto de “chacota” e do ataque deletério dos alunos?

Numa sociedade de consumo de conhecimento, parece que o professor passa a ser o elemento desprezado e punido da história... Sua condição de mestre cede lugar na contemporaneidade ao que costumamos chamar de “operário do saber” e ao que Brecht chamou de “artistas” ou ainda “trabalhadores do intelecto” (cf. Barthes, 1984:364). Em artigo recente do jornal “O Globo” (6/09/2005) no caderno Prosa e Verso, alguns filósofos brasileiros contemporâneos foram chamados a falar sobre o silêncio dos “Intelectuais diante da crise”. Chamou-me a atenção o fato de Adauto Novaes denominar o intelectual como “funcionário da palavra” e Sérgio Paulo

Rouanet acentuar o fato de o escritor estar totalmente imerso na divisão do trabalho, conferindo somente ao "intelectual" um papel político engajado. Na atualidade, o professor, ao meu ver, seria o primo pobre do escritor e do intelectual, mal conseguindo se lançar numa ética crítica, na medida em que se encontra afogado no trabalho burocrático das instituições de ensino e sobrecarregado com uma educação elementar que os pais já não conseguem mais dar, uma vez que estão, pais e mães, submetidos à lógica perversa do capitalismo virtual globalizado. Além disso, o professor já não é a fonte de saber mais acessível, uma vez que a mídia de massa e os programas de busca de internet estão aí para destitui-lo, no entanto, apesar de sua posição enquanto operário do saber, ele deve cumprir uma função social crítica e política, quiçá muito pouco valorizada atualmente.

Em mais uma de suas aproximações com a psicanálise, Barthes (1984), no texto *Écrivains, intellectuels, professeurs*, fala do lugar vulnerável do professor enquanto objeto de transferência, sinalizando desde Lacan para a necessidade de uma topologia do inconsciente no contexto de transmissão. Barthes (1984) mostra que o alunado jamais é simplesmente passivo (...) *quando o professor fala a seu auditório, o Outro, que vem furar seu discurso está sempre lá* (tradução minha, p.349). Ainda que não se devam confundir as funções de mestre e aluno, já que a ordem é condição de relançamento do desejo transgressivo de descobrir, Barthes (1984) sugere que: (...) *é preciso substituir o espaço magistral de outrora, que era em suma um espaço religioso, por um espaço menos reto, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor nem os estudantes, esteja em último lugar.*" (tradução minha, p.359).

Não obstante, para que o processo de conhecer seja potencializado, é necessária a presença de um mediador (cf. Vygotsky, 1989) preparado para fazer refluir aquilo que de algum modo já se sabe, ou se está prestes a saber. É mister agir sobre o que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal* (*idem*). Com efeito, o conhecimento depende de um trabalho, diríamos um trabalho *intersubjetivo* que coloca em jogo a habilidade do professor em despertar o interesse e a motivação pelo processo de aprender, investigar e conhecer no aluno. Para além do aspecto cognitivo está o aspecto afetivo na produção e acesso às memórias constitutivas do saber, considerados os limites indispensáveis inerentes ao recalçamento (cf. Arreguy, 2004). Daí o aporte de Santo Agostinho, já que sua narrativa das *Confissões* traz temáticas que envolvem seus tempos de estudante e também os de professor, problematizando os afetos envolvidos nesse sofrido trabalho de busca da verdade através de um processo de amadurecimento, em que a mudança de posicionamento subjetivo tomada por ele o leva a perceber a falha em si e nos outros e a se colocar em diferentes relações de poder através da narração de suas reminiscências confessionais.

A análise do excerto, que convocará alguns trechos das *Confissões*, será feita com base na leitura de pensadores franceses e contará também com algumas influências teóricas *extramuros*, advindas das relações entre psicanálise e educação, como atestam os trabalhos de Kupfer (1985) e Imbert & Cifali (1998) no que concerne à reflexão sobre a relação professor aluno a partir de conceitos como *pulsão de saber, sublimação, transferência e identificação*, tratando-se assim de um trabalho de caráter transdisciplinar.

Tentarei fazer a análise sobrepondo diferentes pontos de vista da análise de discurso, fazendo uma certa bricolagem de autores como Meyer, Garand, Barthes e Derrida, no que concerne a uma tentativa de desconstrução do texto literário. O excerto não será interpretado de acordo com aspectos semânticos ou semióticos, pois não se trata apenas de parafrasear seu conteúdo, mas de buscar os *movimentos subjetivos apoiados nos jogos de força presentes na retórica do autor*.

Portanto, centrarei meus objetivos na análise desse trecho da narrativa de Agostinho a fim de pensar na sua atualidade e resvalar para uma crítica de aspectos culturais que representam

ainda hoje a imposição de uma via assimétrica e punitiva de se constituir saber, levantando a hipótese de que essa via tenha se intensificado, sobretudo por uma inversão de valores, com a invasão da lógica do consumo na sala de aula, colocando metaforicamente o professor nesse mesmo lugar de submissão à palmatória discente e institucional.

O aspecto crítico deste trabalho está justamente em trazer essa discussão para a contemporaneidade, de modo a refletir sobre as formas assimétricas da *diferença* entre professor e aluno, aqui entendida como uma diferença-herança, que se reproduz através da violência do poder perpetuado em relações desproporcionais marcadas pela coerção ao conhecimento, que fazem repetir um saber transmitido à força, colado ao valor monetário imperativo na sociedade de consumo.

Para tanto, seguirei alguns questionamentos imperativos com vistas a uma leitura crítica do exerto de Agostinho:

- a. Trata-se de um texto polêmico?
- b. Qual a posição política do escritor? Ela se altera ao longo do texto?
- c. Quais são os principais movimentos expostos pela narrativa?
- d. Que tipos de recursos argumentativos Agostinho utiliza para convencer o leitor?
- e. Há contradições em seu argumento, considerada a distância do tempo da escrita em relação ao conteúdo narrado?
- f. Seria o leitor facilmente convencido da posição do escritor? Como isso se dá?
- g. Quais são as proporções entre o que o narrador diz e a busca da verdade?
- h. De que modo suas proposições podem ser transpostas para o contexto atual?

Evidentemente, não responderei a todas essas questões, mas elas se mantêm no sentido de guiar o procedimento de análise de discurso adotado. Dessa forma, tentarei desconstruir o texto, buscar seus pontos de instabilidade e seus atravessamentos em função de um aporte mais ético do que metodológico (cf. Rajagopalan, 2000). Embora tenha esboçado a tentativa de ampliar a análise da diferença de poder presente na relação entre professor e aluno no sentido de uma crítica sociocultural mais abrangente (cf. Alvim, 2000), a ênfase de meu argumento está nas relações afetivas e nos desdobramentos inconscientes da férula e da diferença professor-aluno tangíveis através dos movimentos narrativos constantes no excerto. Assim, o espaço de leitura além de tangenciar a relação do autor com o contexto e com o conteúdo da escrita, deve tocar principalmente os jogos de poder que se anunciam após uma primeira leitura, talvez inocente. Por isso a repetição de certos trechos faz parte do meu texto de modo a dar ênfase ao que quicá reste esquecido, inconsciente na leitura e na discussão.

Os jogos de força da escrita: da palmatória à retórica

(...) a escrita começa lá onde a palavra se torna impossível.

(Barthes, 1984:345, tradução minha)

(Santo) Agostinho escreveu na Antiguidade Clássica, em torno do final do III século e início do IV D.C. Bispo de Hipona na antiga Numídia (mais ou menos a atual Argélia), foi um dos mais célebres padres da igreja romana, tendo saído do espaço geográfico africano para buscar o conhecimento fora, em Roma, lugar de hegemonia do cristianismo católico. Ele foi adversário dos pelagianos e maniqueístas. Suas principais obras são: *A cidade de Deus*, *Confissões*, *De Magistro* e *O tratado da graça*. Teólogo, moralista, filósofo, dialético e professor de retórica, ele tentou conciliar proposições oriundas do platonismo com o dogmatismo cristão, ou seja, a inteligência e a fé,

cuja empreitada lhe conferiu, através de seu legado pela via da escritura, uma importância inestimável em toda a Teologia e Filosofia Ocidental, de modo que suas proposições representam ainda hoje uma importante contribuição ao pensamento e à literatura universal (cf. Koogan & Houaiss, 1993).

Segundo a interpretação do filósofo Charles Taylor (1989), Agostinho foi o primeiro personagem histórico a desenvolver uma escrita que expressa a interioridade através de um mergulho profundo *in interiori homini*. Para Taylor (1989), *Agostinho foi o inventor do raciocínio que conhecemos como cogito, porque foi o primeiro a tornar o ponto de vista da primeira pessoa, fundamental para nossa busca de verdade* (p. 176), algo praticamente inexistente naquele momento. É evidente que essa busca interior em Agostinho tinha como objetivo levar a algo mais. Indo para dentro de si, Agostinho aponta para cima, ou seja, para a alma em sua busca superior por Deus (cf. Taylor, 1989:176 e ss.). Sousa (*in* Agostinho, 2005, introdução), por sua vez, afirma o caráter autobiográfico da obra de Agostinho. Essa afirmação deve ser relativizada na proporção em que se torna patente na obra o projeto de constituição do poder eclesiástico e de fortalecimento da igreja. Para além de uma autobiografia e de uma intenção política subjacente estão também as irreduzíveis discussões metafísicas presentes nessa narrativa absorvente.

É curioso notar que praticamente não havia na Antiguidade a chance de se fazer uma leitura silenciosa das Escrituras Sagradas. Os mestres da igreja - padres, bispos, cardeais - definiam "o que" e "como" se deveria ler e entender a Bíblia: uma leitura única e inquestionável. Surpreende lembrar que a primeira tradução da Bíblia tenha apenas sido feita por Martin Lutero no período da Renascença, com o movimento da Reforma Protestante. O fato é que a interpretação dos escritos bíblicos era anteriormente interdita. É evidente que essa interpretação era proibida pela Igreja Romana às pessoas comuns, posto que os padres tinham maior acesso às bibliotecas, como era o caso de Agostinho. No entanto, ele teve a coragem de alçar alguns vãos hermenêuticos dando à leitura dos textos sagrados uma característica particular, típica de sua relação íntima com Deus, mesmo que isso pudesse significar algum tipo de punição, e até certas inimizades, na medida em que se arriscava em criar algo novo. Assim, Agostinho introduziu uma forma particular de orar, exprimindo suas confidências diretamente a Deus, analisando os postulados absolutos e muitas vezes intransponíveis como a criação, o tempo, a memória e o conhecimento. Agostinho ousou fazer algo bastante inovador, pois ele colocou a razão no interior dos postulados cristãos, desestabilizando o que era tido por certo e dando margem para futuras transformações no interior da Igreja, ainda que não tenha rompido com o corpo eclesiástico. Produzir tamanha divergência sem rupturas violentas com o *ethos* estabelecido certamente deveu-se à genialidade expressa em sua retórica.

Foi um eterno aprendiz que se tornou mestre de retórica, justamente por seu caráter inquieto e questionador, visitando e explorando as perguntas mais pungentes sobre o ser, as quais atingem cada um que se deixe levar pela curiosidade, pela *pulsão de saber* e pelo processo *sublimatório* (cf. Freud, 1908; Kupfer, 1995).

Passando a análise, vemos que o capítulo IX *Estudos e jogos* das confissões se refere a um momento da infância de Agostinho, quando ele sofria castigos dos adultos por fugir dos estudos e de suas tarefas para brincar e jogar. Trata-se de um Agostinho já adulto, confessando seu erro, assumindo a culpa por aquilo que reconhece como pecado e, ao mesmo tempo, tentando se redimir de uma falha ao apontar a mesma falha nos adultos, pais e mestres, que o puniam, ou seja, o prazer de jogar e ganhar, o prazer de ver o outro perder, e ainda, o prazer de ver o outro sofrer.

Alguns movimentos do texto são bastante intensos ao ponto de revelarem esse jogo de forças entre a confissão e a redenção pela acusação do outro. Trata-se de jogos de linguagem

que aparecem diversas vezes nesse pequeno trecho de duas páginas como: a *invocação a Deus e o pedido de ajuda divina para salvá-lo da palmatória*, a *definição e confirmação dos ideais culturais da época*, a *crítica à postura dos pais e mestres*, as *expressões de autovitimização quando se trata de criticar a injustiça sofrida*, a *expressão sutil dos sentimentos de vergonha e humilhação*, o *reconhecimento de sua falha*, a *auto-acusação*, as *desculpas e culpabilização*, e finalmente, a *acusação e a ironia*, invertendo o jogo de forças em que passa de vítima a acusador, ou ainda, de uma posição masoquista para uma posição sádica, ao apontar o mesmo "erro" nos adultos.

A seleção feita das passagens que exemplificam esses movimentos mostra também a tonalidade passional do texto. Ele tenta convencer a ninguém menos que Deus, alvo de sua escrita, um interlocutor a quem não se pode enganar, haja vista a expectativa de verdade constantemente alçada por Agostinho. Nosso santo autor mostra em seus afetos talvez uma de suas maiores dores da infância dada pela humilhação dos castigos sofridos, e, um de seus maiores prazeres presente nas brincadeiras e nos jogos. Ele se culpa por seus erros e falhas de criança, assevera estar de acordo com os princípios de então, porém termina acusando a lógica veladamente perversa dos atos dos adultos.

A contribuição de Michel Meyer (1999) a respeito da história da retórica é importante para avaliar as diferentes dimensões do discurso de Agostinho. Retomo então, a definição clássica dos elementos – *ethos*, *pathos* e *logos* – da retórica aristotélica, conforme apresentada por Meyer:

(...) a relação retórica liga um orador e um auditório através da **linguagem**, permitindo a comunicação. À **dimensão do orador**, Aristóteles chama *ethos*, pois, nada é mais convincente nem sedutor que a **força moral**, o caráter e a virtude de autoridade que deve comprovar em um certo assunto que **busca persuadir ou agradar**. À **dimensão do auditório**, Aristóteles chama *pathos*, pois aquele que **escuta passivamente o discurso do orador** é atravessado pelas paixões. Quanto à **dimensão que recobre a linguagem**, Aristóteles a chamou *logos*, que é definido simultaneamente pelo **estilo** e pela **razão**, pelas figura e pelos argumentos. (1999, p. 6, tradução minha, grifos meus).

O *ethos* da narrativa de Agostinho representa um posicionamento confessional, em que a verdade deve superar qualquer jogo lingüístico. Deve-se tratar de uma ética irreprochável, ainda que ele resvale para a tentativa de convencer seu interlocutor de sua própria verdade. O interlocutor – Deus ou o leitor comum – são enredados pelo envolvimento simultaneamente passivo e apaixonante do que se apresenta em Agostinho como uma retórica do *pathos* ou ainda da *passio* latina (cf. Moreau, 2003). É interessante notar que o *pathos* aqui não se refere ao patológico exclusivamente enquanto irracional, mas dentro do conjunto da obra agostiniana, coloca-se como a paixão pela verdade enquanto condição de contornar o aspecto irascível da alma, sem deixar de dar um tom afetivo à Razão, isto é, permeiar a Razão com as Paixões. Bermon (2003), ao conceituar sobre a teoria das paixões em Agostinho, mostra que, na concepção de sua época, apesar da paixão estar na origem de todo mal e ser o que confere ao ser humano seu caráter bestial, suas diversas manifestações – medo, desejo, alegria e tristeza – são concebidas por Agostinho de modo ambivalente (cf. Bermon, 2003: 186). Desse modo, é somente pelo exercício das paixões, pelo seu sofrimento, que Cristo poderia ter salvo a humanidade do pecado. Assim, as paixões em Agostinho não se reduzem à concupiscência e possuem um papel importante na

mediação da verdade e na construção do saber. Bermon (2003) afirma que: *“A mediação é o lugar por excelência em que se coloca o problema das paixões, já que, para salvar o homem em sua integridade, o mediador deve assumir também o domínio das paixões.”* (p. 192, tradução minha). Agostinho se apropria evidentemente de um caráter passional. Em seus escritos, é como se ele sofresse novamente o suplício de suas reminiscências a fim de convencer a Deus (ou ao seu leitor) de seu arrependimento e mostrar sua parcela de razão.

Podemos observar através de Meyer (1999) os três sentidos do uso retórico em Agostinho. Em primeiro lugar, a retórica movida pelo *pathos*, composta por sua passividade diante dos adultos e pelo apelo às emoções de seu interlocutor, marcado pela invocação a Deus – *Ó Deus, meu Deus, que misérias e enganos não experimentei então, quando se me propunha, em criança, como norma de bem viver, obedecer aos mestres que me instigavam a brilhar neste mundo, e me ilustrar nas artes da língua, fiel instrumento para obter honras humanas e satisfazer a cobiça.* (Agostinho, 2005:38) – pelas expressões de vitimização – (...) *embora pequeno, te rogava já com grande fervor para que não me açoitassem (idem)*, e, ainda, pelas passagens que representam a vergonha e o implícito ressentimento com a humilhação sofrida pela submissão à palmatória, sobretudo ao expor sua fragilidade conotada na infantilidade dos afetos do enunciador – (...) *os mestres, assim como meus próprios pais (...) riam-se daquele castigo, que então era para mim grave suplício* (Agostinho, 2005:38). Em outro trecho das *Confissões*, Agostinho apresenta autocomiseração: *A teus olhos quem era mais repelente que eu?* (idem: 49). Quem não se compadeceria do pobre Agostinho em tal pedido de socorro?

Em segundo lugar, o *ethos* presente em sua retórica pode ser localizado nos pontos em que Agostinho confirma os ideais culturais de seu contexto, assumindo a culpa por sua paixão pelo jogo em detrimento dos estudos, reconhecendo seu erro e se autoflagelando através da lembrança e da confissão – (...) *pecava por negligência, escrevendo, lendo e aprendendo as lições com menos cuidado do que de nós exigiam (ibid.:39)* – mostrando estar de acordo com a moral e o poder da autoridade cultural da época. Ele assevera, apesar do sofrimento: (...) *os excessos da curiosidade encontram nessa violência um freio segundo suas leis, ó Deus; que desde as palmatórias dos mestres até os tormentos dos mártires sabem dosar suas salutares amarguras, que nos reconduzem a ti do seio do pernicioso deleite que de ti nos apartara. (ibid.:49)*. Ele se conforma com o uso da palmatória pois a considera um instrumento de Deus utilizado pelos humanos, ainda que acentue a antinomia do “pernicioso deleite” obtido com o prazer do jogo.

Em terceiro lugar, o *logos* representa o conteúdo essencial de sua argumentação, sobremaneira num dos últimos movimentos do texto, onde afirma – *Mas gostava de jogar, e aqueles que me castigavam procediam de modo idêntico! As ninharias, porém, dos homens chamam-se negócios; e as dos meninos, sendo do mesmo jaez, são punidas pelos grandes, sem que ninguém se compadeça da criança (ibid.:39)*. Assim, Agostinho relança a busca da verdade por sua exposição a Deus, fazendo a acusação do erro dos adultos e, ironicamente, invertendo o jogo de forças presente no sentido da narrativa. Agostinho pergunta provocativamente: *Agia, porventura, de modo diferente, aquele que me batia, se nalguma questiúncula era vencido pelo seu competidor?(idem)*. Desse modo ele apresenta uma retórica paradoxal à sua confissão na medida em que assemelha as falhas dos adultos às falhas das crianças, já que eles mesmos estão sujeitos aos prazeres do jogo. Em outro trecho reforça sua apreciação: *Será esta a inocência infantil? Não, Senhor, não o é, eu te confesso, meu Deus. Porque essas mesmas coisas que se fazem com os criados e mestres por causa de nozes, bolas e passarinhos, se avultam na maioridade*

com os magistrados e reis por causa de dinheiro, palácio e servos, do mesmo modo que à palmatória sucedem-se maiores castigos (*ibid.*:49). A palmatória, portanto, será transformada em outros modos de punição, eternizadas entre os adultos.

O texto possui, assim, um caráter de invocação desde o início. Agostinho pede socorro a Deus – *Ó Deus, meu Deus, que misérias e enganos não experimentei* – reclamando sua inocência infantil e ao mesmo tempo anunciando sua submissão e adequação ao ideário alheio, postulando-se como *servil instrumento da ambição e da cobiça dos homens* (*ibid.*:38). Ele denuncia a falsidade daquilo que era proposto como valor e que ele retrata ironicamente como *vida reta e obediência aos mestres* (*idem*), na medida em que esse imperativo de (...) *brilhar no mundo e (...) nas artes da língua* (*ibid.*) imposto às crianças pela via dos estudos, conduziriam a nada mais do que *“falsas riquezas”* (Agustin, 1964:22-3, tradução minha). Todo erro, toda artimanha e toda malícia infantil devia ser punida. Ele fica ressentido por apanhar por conta de sua preguiça, embora a princípio reconheça o fato de que as crianças devam sempre ser culpadas por suas faltas. Agostinho se apresenta como uma vítima, afirmando que não compreendia quando criança a importância de seus estudos na escola, ao designar-se um *“(...) pobrezinho”* (*ibid.*) diante de tamanho infortúnio.

A despeito de sua posição de vítima, ele aprendeu que tinha ao menos “Um” a quem ele poderia falar com a maior das devoções: *“Senhor”, “Senhor”, “Senhor”, “meu apoio e meu refúgio”* (*ibid.*:). Ele O invoca diversas vezes porque ele não podia recorrer verbalmente a mais ninguém: *“(...) eu desatava o nó da minha língua”* (*ibid.*), restando a escrita de reminiscências, suas confissões, como último recurso linguageiro, já que aqueles que teriam uma suposta ascendência identificatória - pais e mestres - eram apenas seus algozes. Seu discurso é repleto de uma crença extremamente forte. A afirmação da miséria do pequeno enquanto ênfase numa *ética do pathos* (uma vez que essas dimensões se misturam na retórica do autor) rumava para um jogo de oposição: *“pobre criancinha [que rezava] com um fervor que não era pequeno”* (*ibid.*).

Em seguida ao movimento de vitimização e exaltação da vulnerabilidade do infante, começa um segundo movimento na narrativa, quando ele afirma que as *“pessoas grandes riam dos golpes”* (*ibid.*) que ele recebia quando servia de exemplo de todo o mal a ser punido, explorando a injustiça e também a tormenta que lhe era imputada. Há aí um jogo de linguagem, uma virada performática no sentido de iniciar o ataque após a exortação de uma sequência de agenciamentos autocomiserativos, como por exemplo: *“(...) pecávamos por negligência escrevendo ou lendo, estudando menos do que nos era exigido.* (Agostinho, 2005:39). Vislumbra-se, contudo, em seguida à oscilação entre o ato masoquista e o ato sádico em sua letra, uma virada de jogo no campo de atuação do personagem vitimado que necessita desdizer, elaborar, esboçar uma resposta ou ao menos uma justificativa. É possível deduzir a vergonha e a humilhação que ele sentia naquele momento. Então, ele pede a Deus que acabe com todos os tipos de tortura, exaltando a Sua figura:

Porventura, Senhor, haverá alma tão grande, unida a ti com tão ardente afeto, pois isto também pode ser produzido pela estultice -, repito, **uma alma que alcance tal grandeza de ânimo que despreze os cavaletes e garfos de ferro, e os demais instrumentos de martírio** – para fugir dos quais se te dirigem súplicas de todas as partes do mundo? Haverá uma alma que assim os despreze – rindo-se dos que têm deles tanto horror – como se riam nossos pais dos tormentos com que éramos castigados por nossos mestres quando meninos? (Agostinho, 2005:39, grifos meus).

Ele se desculpa e reconhece seus defeitos à proporção que acusa os adultos pela injustiça sofrida, revelando que implorava a Deus pela cessação de sua desgraça. O sentido (*logos*) do texto é, portanto, argumentar contra a injustiça da palmatória, da tortura de uma criança ainda com consciência insuficiente, em posição política subalterna em relação às exigências arbitrárias de seus pais e mestres. A identificação do leitor, por sua vez, se dá mais pela persuasão afetiva, efeito da *passio* discursiva, do que pela evidência da desproporção de poder entre aluno e mestre, criança e adulto, senhor e escravo. Com Agostinho é patente a identificação com o aluno a fim de mudar as posições, de aluno para mestre, de mestre para aluno, não para reproduzi-las, mas para desconstruí-las com juízo e compaixão. Mas a narrativa atrelada a essa identificação é forjada no tempo da idade adulta, representando uma diferença não desprezível, que traz latente a identificação com o agressor (cf. Freud, S., 1919, 1924) e a necessidade transferencial de ferir com a mesma fêrula de que se sofreu. Modo de produção da eterna dialética senhor-escravo.

O mais interessante nesse pequeno trecho é o último movimento, onde ele pára de invocar a ajuda divina, deixa de se mostrar como vítima e não menciona mais a sua culpa. Ele opera uma nova virada, não apenas para acusar os adultos de agirem injustamente (segundo movimento do texto), mas mostrar como o jogo sádico da palmatória se reproduz na própria lógica das relações dos adultos entre si: "Acaso fazia outra coisa aquele que me castigava? Se nalguma questiúncula era vencido por algum colega seu, não era mais atormentado pela cólera e pela inveja que eu, quando em uma partida de bola era vencido por meu companheiro?" (Agostinho, 2005:39).

No capítulo XII, *Ódio ao estudo*, Agostinho afirma que "*não gostava dos estudos*" (2005: 41) e que odiava aqueles que o obrigavam estudar, evidentemente, seus mestres. Ele oscila entre o ódio e a culpa ao se redimir: "*Contudo, era coagido, e me faziam grande bem. Quem não procedia bem era eu, que não estudava a não ser constrangido (...)*" (*idem*). Demonstrando inconstância em sua *mea culpa*, Agostinho volta a criticar os adultos, desvalorizando-os diante de Deus: "*Tampouco os que me obrigavam a estudar agiam corretamente; (...) porque eles não tinham outro fim ao me obrigarem a estudar senão saciar o apetite de abundante miséria e de glória ignominiosa*" (2005: 42), focalizando o caráter sádico dos mestres. Do mesmo modo que as crianças se sentiam atormentadas quando colocadas em posição de inferioridade, sobretudo pelo exercício da palmatória, os adultos se sentiam ultrajados e reagiam de maneira ainda mais intensa à subjugação pelo outro. Enfim, os adultos mostravam claramente o quanto eram vítimas de suas próprias estratégias de dominação, sentindo o mesmo prazer em dominar e humilhar seus pares e a mesma dor quando eram postos nessa posição infantil diante do outro. Logo, a palmatória atravessa o tempo da vida e da escrita. Jogo de crianças, jogo de adultos. As expiações que os adultos infligiam às crianças se reproduziam entre eles mesmos. Talvez Agostinho tenha se sentido um pouco vingado dos seus inimigos [mestres-carrascos da infância] na maturidade, ao perceber que eles mesmos se batiam. Não obstante sua busca por compaixão, permanece nítido um afeto sádico, patente em Agostinho por seu caráter passível de perpetuação na atitude humana. Ora quem é verdadeiramente sádico? Os adultos que o batiam? Ou haveria algo de sádico latente no julgamento que Agostinho faz aos adultos através de sua retórica? Há oscilações evidentes na narrativa, da raiva de seus algozes à culpa e compaixão com a motivação divina da fêrula, no capítulo XIV, em que fala da sua "Aversão pelo gregó":

Eu o aprendi sem a pressão dos castigos, impelido unicamente por meu coração, desejoso de dar à luz seus sentimentos, e o único caminho para isso era aprender algumas palavras, não dos que as ensinavam, mas dos que falavam (...) **Por aqui se evidencia claramente que, para instruir, tem mais eficácia a curiosidade livre do que a necessidade inspirada pelo medo.** Contudo, os excessos da curiosidade encontram nessa violência um freio segundo tuas leis, ó Deus; que desde as palmatórias dos mestres até os tormentos dos mártires sabem dosar suas salutares amarguras, que nos reconduzem a ti do seio do pernicioso deleite que de ti nos apartara." (Agostinho, 2005:44, grifos meus).

Talvez a compaixão (*compassio*) agostiniana seja justamente ter deixado um mote para a elaboração desses afetos pela via da escrita, além de justificar através de Deus todo infortúnio sofrido. Ele salienta o aspecto criativo da transmissão pela fala, certamente acenando para o mestre amigo e alentando à educação. Com efeito, até hoje, as relações humanas de todo gênero, principalmente entre professores e alunos, padecem de uma tensão de forças, em que saber, poder e verdade se confundem, conforme teorizou longa e brilhantemente Foucault (1993,1999, 2000), ao falar do projeto disciplinar da modernidade. É certo que não seria adequado pensar que Agostinho tenha se eximido de todo mal, nem que tenha feito justiça através de sua palavra. Contudo, ele criou a via utópica para a qual seria interessante que nos dirigissemos, ora mestres, ora alunos, no sentido de reparar esse modo compulsivo de agir tendo prazer em fazer sofrer, ainda que inconscientemente. Ele aponta para a criatividade do saber pela brincadeira com a eterna compaixão do aprendiz, ou seja, a condição de ser daquele que busca.

Conflitos da narrativa e a palmatória hoje: uma crítica ao excesso sublimatório

Tratarei das *intensões* (*intensions = intention + tension*) da narrativa apoiando-me no conceito desenvolvido por Dominique Garand (1998) com vistas a ressaltar os pontos de conflito e tensão do excerto abordado, mesmo que ele não possa ser considerado *a priori* como um texto intrinsecamente polêmico. Agostinho apresenta marcadamente em sua escrita o movimento agônico (cf. Garand, 1998), ou seja, aquilo que lhe permite criticar e demonstrar seu ressentimento por seus *numerosos predecessores* (Agostinho, 1973: 32), os quais instauraram as *vias dolorosas* (*idem*) pelas quais as crianças deveriam ser educadas. A discussão dos conteúdos do texto suscita, pois, a polêmica. Como seria possível rever a relação de guerra (cf. Barthes, 1984) entre professor e aluno, que vem se perpetuando de um modo ou de outro através de formas punitivas que representam um amálgama entre saber e poder (cf. Foucault, 1993, 1999, 2000)? Ora, mesmo hoje em dia cometemos martírios senão iguais, no mínimo semelhantes aos que sofremos em nossa vida estudantil, com nossos alunos. A palmatória hoje parece ser reeditada de forma metafórica através da exigência sem limites de acúmulo de informação. A sociedade de consumo atualmente lança no capital cultural midiático o seu maior fetiche. O conhecimento passa a ser o que, a partir de Marx, pode ser designado como *mercadoria-fetiche* e, por isso, é revestido de uma forma valor, através qual sofremos uma reificação cotidiana. Talvez hoje o mal-estar na cultura esteja representado por um *excesso sublimatório* que constrange o sujeito no sentido da busca desenfreada por um saber imperativo típico da sociedade de informação da pós-modernidade (cf. Garcia, 1998). Elaboramos textos complexos, usamos inúmeras referências, damos aulas em que a diversidade de citações e registros dão crédito ao nosso pequeno espetáculo, ao passo que exigimos rigor e coerência teórica de nossos alunos e orientandos sem

que eles tenham condição de corresponder a tal demanda. Ou então, damos aulas mal preparadas pela precariedade da vida e da pesquisa subalterna dos professores de terceiro mundo. Falo no plural pois vejo na força retórica desse número uma chance de refletir sobre os ideais da educação. E, não ignorando o que traz o velho ditado *quem com ferro fere, com ferro será ferido*, penso na luta de forças presente constantemente em sala de aula, fazendo *mea culpa* pela fêrula verbal e sofrendo a palmatória impetrada pelos alunos, sem deixar de refletir sobre a dor e o prazer de ensinar e aprender. Aliás, Freud (1924) já falara de um masoquismo moral dado pela *identificação com o agressor* (cf. Pereira, 2004) metonimicamente substituído "no" inconsciente pela figura do mestre. Efeito do qual somos forçados a nos *desidentificar* (cf. Manonni, 1987). É mais que evidente a *transferência* existente entre professores e alunos e vice-versa, tanto no aspecto de ódio, quanto de amor (cf. Kupfer, 1995).

Machado de Assis possui uma relevante narrativa a respeito da dialética entre senhor e escravo no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que trago para evidenciar aos efeitos de deslizamento linguageiro da palmatória. No capítulo LXVIII, "O vergalho", Machado de Assis (1973, pp.99-100), o narrador-personagem se surpreende ao ver seu antigo escravo, Prudêncio, alforriado por seu pai, a açoitar um negro, seu próprio escravo, em praça pública. Brás Cubas lembra de quando era menino - fato já anunciado no capítulo anterior XI "O menino é o pai do homem" (Assis, 1973, pp.30-33), prenunciando a diferença do tempo da escrita - e brincava com Prudêncio, com quem fazia jogos perversos na infância, montando nas suas costas e chicoteando-o para que servisse de cavalo. Na memória do narrador defunto, Brás Cubas percebe, assim como Agostinho, o caminho natural da ação cruel naqueles que sofreram o peso do açoite e da palmatória. Isso nos remete à intensidade da repetição *do infantil* no adulto pela via da fêrula. Cabe lembrar que Freud (1919), no texto *Uma criança é espancada*, já descrevia os rumos psíquicos nefastos da relação ambivalente entre masoquismo e sadismo presentes nas crianças, apontando para sua possível recondução na crueldade de um masoquismo moral inerente aos castigos da educação.

De fato, os professores ainda hoje punem seus alunos tomando atitudes dissimuladamente agressivas como dar notas ruins aos questionadores ou até mesmo aos criativos, quando ultrapassam o limite do seu saber. Pior ainda quando essa agressividade nada mais é que o *retorno do recalcado* de professores frustrados pela própria vida e pela própria condição de fracasso sócio-econômico em que se encontram, evidentemente, no contexto brasileiro e de outros países pobres. Esse movimento agressivo do professor, por uma fala que expõe e ridiculariza o erro do aluno também tem contrapartida na intervenção do aluno enquanto um Outro que, num movimento histórico, procura mostrar os "furos" no discurso do professor (cf. Barthes, 1984: 349). Com efeito, a lógica da palmatória enquanto jogo de crianças e adultos se dissemina no prazer inconsciente de vingar os infortúnios sofridos na infância, tanto por professores quanto por alunos. Os que se tornam mestres têm essa chance vil.

Para além da polêmica gerada aqui com a análise do texto: "*Fêrula, jeux d'enfants, jeux d'adultes...*" é importante notar, portanto, como o infantil se reapresenta na linguagem de um Agostinho já adulto. Uma guerra de línguas, como apontaria Barthes (1984), em que a ironia maior auferida por Agostinho é a condição inexorável de crueldade presente no humano, aproximando adulto e criança, borrando as fronteiras do poder estabelecido. Agostinho escreveu como se ainda fosse uma criancinha sofrendo pela humilhação de ter apanhado. Parece que a criança ainda está lá, no momento presente, no momento da escrita, e de fato está, inconsciente, afetivamente, passionalmente, embora ele fosse já adulto e maduro. Se é que existe uma regressão

à infância evidenciada na retórica de Agostinho, é isto que nos dirige a uma contribuição psicanalítica. Os afetos presentes em sala de aula não são imunes ao retorno do recalcado pessoal ou cultural, não escapam aos efeitos inconscientes da palavra e de suas dobras sadomasoquistas, na medida em que a produção de saber se constitui enquanto espaço de guerra disfarçado de espaço de competição em que mestres e alunos se acusam e desafiam mutuamente. Trata-se de uma espécie de diferença-herança, em que a distância temporal entre um saber-poder já adquirido e o que está por se construir, para além de se constituir enquanto espaço de *identificação simbólica*, promove prioritariamente *identificações imaginárias*, em que o aluno idealiza o professor e não o saber, ficando colado ambivalentemente a uma figura por transferência, ao invés de se sentir capaz de ultrapassar o mestre. Ora, a diferença-herança se torna instituída quando o professor fica identificado com a figura de um mestre suposto carrasco agressor. Por outro lado, não se pode deixar de acentuar uma outra *différance*, segundo Jacques Derrida (cf.: Nascimento, 1999; Bennington, 1991), uma diferença-errância que, pelo desafio ao discurso enclítico, parte para uma busca do saber fora, num movimento instituinte, de atravessamento das verdades normatizadas e de um modo de pensar instituído, permitindo a criação do novo na medida em que o aluno identifica, simboliza e ultrapassa, sobretudo, quando o professor-mediador se coloca como um motor do desejo de saber. Embora não se elimine de todo uma herança sadística, posto que sempre há um resto da fêrula e do sofrimento pelo ensino que permanecem recalcados, o erro (há tempos valorizado pertinentemente por Piaget), por sua vez, vem a forjar uma errância propulsora da afirmação da alteridade e do desenvolvimento cognitivo.

Na confissão de Agostinho ele retoma o tempo de uma infância que não é mais presente e ao mesmo tempo permanece intocável. Agostinho precisa traduzir o que ele tinha transposto como simples sofrimento do “pobrezinho”, típica retórica do *pathos*, em termos mais legítimos, ou seja, algo que podemos compreender como *retórica do logos* com Meyer ou como uma *retórica cognitiva* proposta por De Man (1999, p 358), na medida em que esta se refere às estratégias dos adultos em seus jogos de verdade. Então, o Agostinho adulto quer reafirmar sua verdade infantil traumática pois está de alguma maneira atravessado por seus fantasmas imaginários que tenta exorcizar. Há, portanto, uma disparidade de espaço e de tempo em sua narrativa que faz a *diferaença* (cf. Rios, 2001), diferença-herança, como propus aqui, e não pode deixar de repetir simultaneamente a desigualdade entre criança e adulto, enquanto uma diferença-errância imprevisível no tempo e no espaço da escrita da singularidade santificada que busca expurgar o *pathos* em nome da compaixão. Assim, Agostinho constrói sua ética e usa da retórica para rebater os adultos, mostrar suas falhas, seu fracasso naquilo que mais importa, como a educação cristã. Questão permanentemente aberta, afinal, as *Confissões* seriam mesmo um texto autobiográfico ou seriam, dentre muitas outras riquezas filosóficas, mais um texto pedagógico que traz em si o cerne do projeto de constituição do poder eclesiástico?

Notas:

(1) Este artigo parte de minha monografia de fim do curso de *Especialização em Tradução de Língua Francesa*, concluído em 2005/2 na Pós-Graduação *Lato Sensu* da Faculdade de Letras da UFF. Conteí também com a experiência como professora substituta da disciplina “Psicologia da Educação” na Faculdade de Educação da UFF e como professora convidada do curso de Especialização *Educação em Ação* da UCAM, onde ministrei a disciplina “Tópicos Especiais em Psicanálise e Educação”.

(2) Utilizo aqui o termo *diferença* proposto por André Rios (2000) como tradução do termo *différance* de Jacques Derrida. Gostaria de acentuar com esse termo tanto a assimetria evidente nas posições de alunos e professores, ou seja, uma distinção que aponta para a oposição entre esses pólos do saber, como também joga com o aspecto fonético do termo *diferença*, que tanto pode suscitar a idéia básica de diferença, quanto a de "dif-herança", na medida em que isso acentua o caráter paradoxal dos efeitos da palmatória enquanto algo que se repele mas também se reproduz. Minha leitura do conceito, a partir da tradução feita por Rios (2000), pretende acentuar uma diferença que se torna herança, algo que se herda no modo de restabelecer uma relação de poder em que a fêrula se apresenta inconscientemente no discurso de ex-alunos, atuais mestres, ao repetir uma forma de transmissão de saber pela coação e pelo medo da figura do mestre imposta na fala. Uma espécie de "errância" que se reproduz ao longo do tempo, passando do professor ao aluno, do ponto de vista intersubjetivo, e do aluno ao professor, do ponto de vista intrasubjetivo. Essa diferença implica uma distância temporal entre o tempo de aprender e o tempo de ensinar, que carrega em si as marcas inconscientes do sofrimento implicado no passado do processo de transmissão, atenuadas no futuro pela elaboração e pelo recalque. Obviamente, isso depende da singularidade do sujeito e do contexto de aprendizagem, de acordo com as nuances da linguagem utilizada por cada professor ex-aluno ou por cada aluno futuro professor.

Referências Bibliográficas:

- ALVIM, L. B. A. M.. "Derrida: uma reflexão sobre a herança européia e a desconstrução do eurocentrismo" in **Em torno de Jacques Derrida** (Nascimento, E. & Glenadel, P.: orgs.). Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.
- ARREGUY, M.E.. Esquecer para pensar: a interferência de memórias conflitivas no processo de Aprendizagem. **Revista Movimento**, no.9, maio. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, pp.52-60, 2004.
- ASSIS, M. de. "O menino é o pai do homem" in **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Abril Cultural, 1971, pp. 30-BARTHES, R.. "Écrivains, intellectuels, professeurs"; "La guerre des langages" in **Le bruissement de la langue**. Essais Critiques IV. Paris: Seuil, 1984.
- _____. (1973). **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BENNIGNTON, G. & DERRIDA, J. (1991). "A diferença" in **Derridabase**. Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, pp. 56-65.
- BERMON, E.. "La théorie des passions chez saint Augustin" in **Théories et critiques des passions, 1. Les Passions Antiques et Médiévales**. (Besnier, B.; Moreau, P-F.; Renault, L.: orgs.). Paris, PUF, 2003. [Léviathan], pp. 173-197.
- BERTOL, R.. "Intelectuais diante da crise" in **O Globo - Prosa & Verso**, pp. 1-3. (6/09/2005).
- DERRIDA, J.. **Estados-da-alma da psicanálise: O impossível para além da soberana crueldade**. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. **Paixões**. Campinas: Papiros, 1993/1995.
- FOUCAULT, M.. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREUD, S. (1908). "Sobre as teorias sexuais das crianças" in **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (ESB)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1919). "Uma criança é espancada" in **ESB**, v.XVII, RJ: Imago, 1996.
- _____. (1924). "O problema econômico do masoquismo" in **ESB**, v. XIX, RJ: Imago, 1995.
- GARAND, D.. "Propositions méthodologiques pour l'étude du polémique" in **États du polémique** (orgs.: Hayward, A. & Garand, D.). Montréal: Nota bene, 1998.
- GARCIA, C. A.. "Sublimação e cultura do consumo: notas sobre o mal-estar civilizatório" in **A infância na cultura do consumo** (Org.: L. Rabello de Castro). Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- IMBERT & CIFALI. (1998). **Freud e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.
- KANAVILIL, R.. "Ética da desconstrução" in **Em torno de Jacques Derrida**. (orgs: Glenadel, P. & Nascimento, E.). Rio de Janeiro: CNPq – 7 Letras, 2000.
- KUPFER, M. C.. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.
- KOOGAN & HOUAISS. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1993.
- MEYER, M.. **Histoire de la rhétorique des Grecs à nos jours**. Paris: Librairie Générale Française, 1999.

MANNONI, O. (1987). "A desidentificação" in **As identificações na teoria e na clínica psicanalíticas** (Org. Mannoni, Kristeva et al.). Rio de Janeiro: Rêlume-Darumá, 1994.

MOREAU, P-F.. "Les passions: continuités et tournants" in **Les Passions Antiques et Médiévales**. Paris: PUF-Léviathan, 2003, pp. 1-15.

NASCIMENTO, E.. "A *différance*: a temporização, a temporalização e o espaçamento" in **Derrida e a Literatura: "notas" de literatura e filosofia nos textos da desconstrução**. Niterói: EdUFF, 1999, pp. 140-146.

PLATÃO. **Diálogos: Mênon-Banquete-Fedro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, 20ª. Ed..

PEREIRA, V. H. A.. "A lei do silêncio da violência" in **Estéticas da Crueldade** (Dias, A.M. & Glenadel, P.: orgs.). Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

RIOS, A.. "A diferença" in **Ironia e Mediocridade**. Rio de Janeiro: COC, 2001.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SAINT AGOUSTIN. "Férule, jeux d'enfants, jeux d'adultes" in *Les Confessions*, Livre Premier, Chapitre IX. GF: Flammarion, 1964.

TAYLOR, Charles. (1989) "In interiori homini" in **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

VYGOTSKY, Lev S.. "Interação entre aprendizagem e desenvolvimento" in **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W.. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Marília Etienne Arreguy

Doutoranda em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço eletrônico: metienne@uol.com.br

A INCIDÊNCIA DA PULSÃO DE MORTE NO DIAGNÓSTICO DE CÂNCER

Silvia Marins Riveiro

Resumo: Aborda-se o impacto sofrido por doentes que recebem diagnóstico de câncer, para demonstrar a maneira como se processa a inserção do psicólogo, numa prática hospitalar, nas etapas que vão desde os exames até a comunicação da doença ao doente. Inicialmente, são tecidas considerações sobre o desdobramento do câncer em termos dos danos corpóreos de desintegração, aliados à vivência de impotência frente à dor psíquica que, freqüentemente, assume a forma de tristeza, desânimo e depressão. Considera-se de extrema importância a expectativa do paciente, pois mesmo que tenha uma certa desconfiança de seu estado, muitas vezes, opta pela postura de descrédito e de negação. Esse tipo de reação deve-se à presença da morte, contida no diagnóstico, que evidencia uma série de transformações subjetivas no *modus vivendi* em decorrência da realidade explicitada pelo câncer, em tratamentos radioterápicos e quimioterápicos, como apostas ao viver, e em circunstâncias nas quais configura-se, no diagnóstico, a sentença de paciente terminal.

Palavras-chave: câncer, dor psíquica, diagnóstico.

Abstract: The approach is the impact for sick people who receive diagnosis from cancer, to demonstrate the process of insertion of the psychologist, in a hospital practice, in the stages that goes since the examinations until communication of the illness to the sick person. Initially, the unfoldings of the cancer in terms of corporeal damages of desintegration are considered, allied to be the experience of impotence front of the psychic pain that, frequently, assumes the form sadness, loss of heart and depression. The expectation of the patient is considered of extreme importance, because at the same time he has a certain diffidence of its health condition, in the majority of the times, the option is for negation and discredit position. This type of reaction is related to the presence of the death, contained in *modus vivendi* in result of the reality explicited by cancer, in treatments of x-ray and chemotherapy, as appositive to the life, and circumstances in which it is configured, in diagnosis, the sentence of terminal patient.

Keywords: cancer, psychic pain, diagnosis.

A dor como experiência subjetiva

O sofrimento inclui um estado de tensão causada pela experiência dolorosa que intervêm na estrutura do funcionamento corpóreo e na vivência subjetiva de dor psíquica. É óbvio que toda dor é indício de que algo se encontra fora de regulação no corpo e que o sujeito experimenta esse agente como a intrusão de algo externo que produz sofrimento. Sendo assim, a dor como vivência subjetiva instala uma fenda no âmago do ser, sendo esta vivida como uma ruptura na relação do sujeito com o mundo. Quem experimenta a dor parece ter a sensação de ter perdido o controle do corpo, visto, nessa condição, o sujeito ser arrastado a um modo de existir decaído por se aproximar ao estado de desamparo. Também há na dor, uma ameaça frontal à existência, devido à concentração do viver no âmbito da experiência dolorosa. Eis o ponto em que a experiência dolorosa aprisiona o ser num beco sem saída.

Qualquer indício de dor na instância corpórea representa um modo de violação, uma vez que remete à desintegração dessa instância, pois a parte circundada pela dor é alçada, pelo sujeito, a um lugar de destaque em relação às demais. Conforme Freud (1895/1976) assinalou, a tranquilidade do corpo é rompida com a dor a ponto de a área atingida passar a ser o foco de atenção exclusiva. Daí então se têm vicissitudes que vão desde o empreendimento de ações no sentido de busca de alívio até o processo em que são forjados mecanismos para tornar a vivência dolorosa crônica ou aguda, de modo a se fazer um corte significativo no interesse e no investimento do sujeito para as coisas do mundo e para as relações pessoais. Chegamos assim a caracterizar os elementos da vivência dolorosa. Em princípio, a dor retira do ser o centro de suas vivências, uma vez que centraliza toda a atenção e interesse. Ainda, possibilita o conhecimento das partes do corpo pois, como ruídos dos órgãos e sistemas, é um caminho para a ciência da existência dos mesmos. Além disso, altera significativamente a relação do homem com as coisas do mundo e com seus semelhantes, bem como a relação com o próprio corpo. Em certo sentido a dor tem o

potencial de difusão, em termos de ampliar o “território” de um órgão ou de um “sistema”, tem a qualidade de exacerbação de gestos e faz a intrusão nos processos referidos ao pensamento. Em quaisquer dessas condições, a experiência dolorosa resulta em ruptura visto que “a dor possui uma íntima e intensa relação com a subjetividade” (BERLINCK, 2000:58). Nesse sentido, compreende-se que a tônica da experiência dolorosa é conduzir o sujeito ao sofrimento por levá-lo ao estado de iminente perdição. Fecham-se os horizontes e limitam-se as possibilidades do viver com a experiência dolorosa diante da qual, obrigatoriamente, o homem é compelido a interromper um curso e refletir sobre sua existência. Eis o custo subjetivo da dor: fechamento de canais da relação com o mundo e incremento de tensão física ou da irritabilidade. Assim, o peso que paira sobre o homem, na vivência dolorosa, é de cunho moral. Daí, podemos, com propriedade, denominar toda e qualquer modalidade de dor como experiência subjetiva de dor psíquica. Seja qual for o órgão ou o sistema em estado de dor, o homem nessas circunstâncias está diante de uma experiência de vida que o afeta profundamente, a ponto de alterar o curso de pensamento, as condições de discernimento, o entendimento, a imaginação e, enfim, as relações sociais. Isso quer dizer que a dor é moral, embora o padecimento seja sempre marcado em carne viva segundo intensidades diferentes.

O modo de marcação da dor pode resultar em apelo para que o sujeito seja cuidado ou acirrar reações que resultem em afastamento. Há nesse interstício uma gama de variações dependendo da história relativa à constituição subjetiva. Em quaisquer desses extremos, o sofrimento advindo da dor tem a função de produzir um sentido para o ser, sobretudo frente aos mais intrincados enigmas que o circundam na experiência dolorosa, pois não há como passar pela experiência dolorosa sem visualizá-la como uma modalidade de violência sofrida. Dependendo das condições culturais cada um confere uma interpretação própria a essa nuance de violência: fatalidade, reparação culposa, retaliação e castigo, especialmente quando não há uma lesão que justifique injúria no corpo. Não obstante, mesmo havendo a lesão, não há uma proporcionalidade direta entre vivência dolorosa e a dimensão corpórea atingida pela lesão. Essa desproporcionalidade sugere que, em alguns casos, a dor retrata a injúria de forma minimizada, sendo o indício de um grave perigo, pois parece que os mecanismos de alerta estariam desativados. Em outras circunstâncias, a experiência é maximizada e assim a vivência dolorosa pode proteger o sujeito de entrar numa modalidade mais intensa de sofrimento que seria aniquilador da existência. Nessas condições, a vivência dolorosa traduzida em sofrimento é acompanhada de alertas significativos para evitar a exposição às situações limites. Sendo assim, ao invés de neutralização do sofrimento, como no primeiro caso, têm-se disparadores acionados para conter a vivência dolorosa, visto que o sofrimento torna-se insuportável.

Mas é provável que o sofrimento pode levar o sujeito por um ou por outro caminho. Se o sofrimento produz sensações experimentadas como violência, então o sujeito lança mão de seus recursos para atenuá-lo. Mas, se o sofrimento redundar numa parcela de satisfação, o sujeito tenta mantê-lo pelo apaziguamento da dor. Nesse caso, o sentido que o sofrimento tem para o sujeito determina qual destino será enveredado frente à vivência dolorosa. Depreende-se assim uma particularidade bem interessante: a vinculação entre o sofrimento e dor parece ser estabelecida por uma ponte estreita que afrouxa seus suportes em razão da interpretação dada pelo sujeito. Se estes estados são considerados necessários em função do castigo, culpa e expiação, o sujeito entrega-se, de braços abertos ao solo da autodestruição. Ao contrário, se o sujeito os qualifica como formas de injúrias, então tem a luta contra os mesmos numa aposta pela vida. Entre esses

extremos, morte e vida, circulam o sofrimento e a dor (FREUD, 1920/1976). Nisso é possível o sujeito entregar-se, pelo sofrimento, à negação da dor. Somente nessa nuance compreende-se que a experiência dolorosa, como agente de desprazer, tem uma função primordial para o sujeito acionar seus mecanismos protetores no intuito de restabelecer o equilíbrio perdido. Eis a via que pode ser seguida no pensamento freudiano, pois já em 1985, Freud admite que:

... uma das funções da vida psíquica é evitar desprazer, por isso ficamos tentados a identificar tal fato como a tendência primária à inércia e, assim, o desprazer teria que ser visto como o aumento da pressão quantitativa, ou seja, o incremento de tensão vivida corporalmente e o prazer corresponderiam à sensação de descarga. O prazer e o desprazer são estados extremos vinculados um ao outro. A capacidade de percepção das qualidades sensoriais, estaria localizada numa zona de indiferença entre o prazer e o desprazer (FREUD, 1895/1976:415).

Considerando essas elaborações sobre a dor, acreditamos que podemos utilizá-los para compreender estados dolorosos de pessoas nas mais diversas condições. Restringimo-nos, no presente estudo, aos estados de pessoas que tomam ciência do diagnóstico de câncer. Muitos tem reações adversas: mostram-se alheios àquilo que está ocorrendo, seja pela total falta de conhecimento ou pela dificuldade de confronto com a realidade ou se curvam ante o diagnóstico como uma indicação do destino entregando-se a auto-destruição, sendo habitados pelas interferências marcantes da pulsão de morte em estado bruto.

Em se tratando da enfermidade câncer, a dor se expressa quando toma dimensão metastática e começa a fazer parte da existência do sujeito. Essa é a particularidade desse tipo de doença: o alastramento do câncer, atingindo a diversos órgãos, ocasionando prejuízos funcionais, além de deformar o contorno dos órgãos. Nessas condições a dor se faz presente e acompanha o sujeito até a morte.

Indaga-se: porque até então reina o silêncio? Uma possibilidade de explicação pode ser pensada a partir da remissão ao texto freudiano sobre a formulação da existência no psiquismo de "telas protetoras" (FREUD, 1895/1976:407). Provavelmente enquanto tais estruturas se mantiverem eficazes a experiência de dor seria contida. Além do alastramento metastático, causando uma série de disfunções, no câncer, a dor se reveste de algo moral, devido ao estigma com que o câncer é vivido perante a sociedade, pois durante muito tempo, era e ainda é visto como inexorável, matando em pouco tempo, ou seja, entidade maligna. No contexto social, o câncer é visto como um fim sem possibilidade de resgate: o fim da vida.

O diagnóstico é a confirmação do que estava escondido. Esta revelação lança por terra todas as dúvidas, e acaba sendo transmitida porque dá legitimidade àquilo que se encontrava velado como entidade inoperante. Trata-se de um olhar que transforma o médico em sujeito da certeza, de que vê a doença, de todos os ângulos, numa posição de detentor do saber e de dominação sobre o corpo através de um olhar silencioso que nega a subjetividade e a sua construção. Desconhecendo a subjetividade, desconhece o discurso do sintoma, suas origens e as formas de decifrá-lo. Além dessa modalidade de operação do olhar no campo do saber médico há o olhar-escuta que focaliza a natureza do fenômeno constituído por operações simbólicas, tentando implicar o sujeito como também responsável pelo seu sofrimento. Nessas condições, o "profissional em atividade está alheio e atento ao mesmo tempo, alheio para ter uma atenção flutuante, e atento para intervir quando necessário" (PROENÇA 1992:152). Este olhar atento

consegue perceber o sintoma como constituição de uma história fabulosa, no qual há uma subjetividade que emerge a partir do outro (humano) e o seu nome (sujeito), não através do nome da doença, embora estejam presentes, mas atrás disto existe um sujeito constituído e constituindo uma história singular que o coloca como sujeito em causa, produto de um saber que não sabe dispor pois conforme sugere Freud (1894/1976:56): que “muitas vezes o que está em questão é uma experiência que o paciente não gosta de discutir, mas principalmente porque é verdadeiramente incapaz de recordá-la e, freqüentemente, nada desconfia da conexão causal entre o fato desencadeante e o fenômeno patológico”.

E, então é a palavra e não o bisturi, o instrumento capaz de cortar o corpo e desvelar o sintoma. Segundo LACAN (1979), o terapeuta não é mais o sujeito da certeza, e sim do suposto saber, cuja posição é o de testemunhar a reconstituição da história do sujeito (paciente) aquele que realmente sabe de suas determinações e responsabilidades em relação ao sintoma, à sua dor física e psíquica.

A vivência corpórea da dor na doença

O doente pede ao médico não que o cure pois isto está implícito na consulta. O sujeito adoecido espera do clínico uma solução para deixar este estado, tendo seu estatuto de reconhecimento como doente. Estar doente significa um verdadeiro estatuto social e familiar que faz o homem ter uma existência e manter um estado de coisas que não teria sem a doença. Com o adoecer tem lugar um novo padrão de relações humanas instaurado entre o ser doente e o discurso médico. Tal relação mostra-se insatisfatória para ambos, paciente e médico, não por ser onerosa, mas por evidenciar o reconhecimento, quer dizer desejo de existência. Para existir e encontrar-se inserido no discurso médico, o homem precisa recorrer à entidade doença e exibir em seu viver o estado de doente, ou seja, não basta querer estar. Se assim o é, em se tratando do “estar doente”, não há propriamente uma escolha, visto configurar-se, com este modo de existir, a necessidade de fazer parte do saber médico, num domínio onde “o fato patológico aparece em sua singularidade de acontecimento” (FOUCAULT, 1977:123). Com isso rompeu-se a relação com o lugar natural referente ao contexto familiar, palco de uma verdade transmitida de forma espontânea pela sabedoria popular. Desse modo, ao extrapolar as fronteiras do ciclo familiar e ingressar com a doença, no domicílio hospitalar, o sujeito doente formula um pedido de amor. Assim passa a fazer parte do discurso médico, o que pode ser analogamente compreendido com a entrada da criança no discurso da mãe, pois o doente não pode assegurar a sua cura, quer dizer, o cessar de sua dor, da mesma forma que a criança não pode por si só satisfazer os imperativos de suas necessidades básicas.

O doente ao recorrer ao médico está na mesma situação da criança, que recorre à mãe pois, tanto um quanto o outro, imputam à pessoa a quem apelam, um discurso no qual se pode interpretar um apelo. Ambos os discursos (médico e materno) são totalizantes e enquanto tais são interpretados pelo médico e pela mãe. Mas a medicina não é constituída de totalidade em relação ao sofrimento e deste, quem tem o saber é aquele que se encontra acossado pela dor vivida como mal estar, o que o remete à sua fantasia, (CLAVREUL, 1983), e aquilo que a constitui. São aspectos de sua própria história e do discurso utilizado para manter a doença. Existe um discurso que pode descrever verdadeiramente um sofrimento: o da pessoa que o experimenta pois deste, o médico não sabe e pode nada querer saber, uma vez que remete à vertente subjetiva. Para o saber médico este sofrimento é nomeado como dor, opressão, febre, ou apenas sintoma. Deste sofrimento só uma pessoa pode falar: o ser doente.

Em "A antropologia da dor", Le Breton (1999) nos informa, que a dor é ruptura de si mesmo, do próprio corpo do sujeito e este se torna estrangeiro de si mesmo, sem aderência física à sua existência e sem permitir escolhas. Quando o sofrimento torna-se crônico e demasiado agudo faz com que o sujeito perca o interesse pelo mundo, por tudo que o cerca, há uma despersonalização, ou seja a intrusão de algo em seus pensamentos, prejudicando sua relação com o mundo. A dor não é do corpo mas do sujeito; implica sofrimento e põe em risco a relação do homem com o mundo.

O sofrimento é uma função do sentido que cobre a dor e pode ser ínfima ou trágica, mas não está matematicamente ligada a lesão, e em certos momentos dependendo da história de vida do sujeito, pode protegê-lo de um sofrimento insuportável, esmagador, dando a sua existência um sentido. De certo modo, há um aprendizado na experiência dolorosa, uma vez este caminho faz o sujeito sentir a realidade tangível de seu corpo. Certamente, se só houvesse o prazer, o sujeito correria o risco de não desencadear defesas frente ao perigo, da mesma forma que poderia esquecer, eventualmente, a dinâmica da realidade corpórea.

Por intermédio da experiência dolorosa, localizada em carne viva, o homem antecipa, de certa forma, uma representação fictícia da própria morte como o momento de desintegração da dinâmica corpórea. Assim, o corpo seria habitado por imagens que se estruturam pelas vivências relativas ao desconforto e à dor. Estamos pois salientando que o acesso à experiência dolorosa se faz por uma trilha que leva ao conhecimento da realidade corpórea. Não obstante, o destino dado à dor depende da história e condições subjetivas de cada um. A dor se interpõe nas relações do sujeito com o mundo que pode adotá-la como estilo de vida e contribuir para formas de isolamento, principalmente se o sujeito avalia que é necessário passar por tal experiência. Caso contrário, são disparados mecanismos de alerta para que alternativas sejam eleitas no sentido da busca de alívio.

No que concerne à dor causada em circunstâncias desencadeadas pelo câncer, geralmente observamos um estado de resignação ante a visão dessa enfermidade, no contexto social, como castigo. Daí, então, servir para o sujeito tomar consciência, mesmo que de forma equivocada, de que teria cometido alguma falta e que com a doença estaria fazendo um acerto de contas com o Destino (FREUD, 1930/1976). Em face de este estado de coisas, freqüentemente, são observadas rupturas bruscas nas relações pessoais, tanto no nível individual quanto coletivamente. Isso resulta do fato de que a dor provocada por doenças graves como o câncer, quebra as amarras que uniam o sujeito às suas atividades familiares, tornando difícil e, às vezes, eliminando por algum tempo ou definitivamente a relação com os parentes, amigos e provocando no sujeito uma entrada em depressão muito profunda, tirando do mesmo o gosto em viver e levando-o a uma vida inútil, sem sentido. Muitas vezes, num estado de quase nulidade, o sujeito procura a morte, através do suicídio. Neste caso, tem-se a expressão maciça e contundente da pulsão de morte. Trata-se de uma escolha para não viver. Nessas circunstâncias nenhum refúgio escapa à sua virulência: a dor paralisa a atividade do pensamento e o exercício da vida, colocando o sujeito fora do jogo desejante, fazendo com que modifique sua relação com o seu próprio corpo, provocando perda de confiança em si e no mundo: um estado de estranhamento. O próprio corpo torna-se um inimigo, dado o estágio de desintegração produzido pelo câncer.

O sofrimento e a dor são sombras que aprisionam a existência, insistentemente, provocando solidão e forçando o sujeito a ter uma relação privilegiada com seu mundo subjetivo, suscitando o grito, a queixa, o gemido, as lágrimas ou o silêncio, tornando as palavras e o pensamento insuficientes e quebrando a voz. Como se depreende no pensamento freudiano (FREUD, 1895/1976) a dor física e a psíquica estão unificadas. Sendo assim, o sujeito e sua dor

física e psíquica estão irremediavelmente unidos, sem possibilidade de separação. Isso coloca o sujeito sem possibilidade de escolha. Trata-se de uma experiência forçada, violentando os limites da condição humana. O mal-estar decorrente de tal estado, aprisiona o sujeito de tal maneira que corre o risco de não ter a vida como fim único, tornando a experiência mais intolerável ainda.

Diante de qualquer expectativa frente a um estado de doença e especificamente no câncer, o momento do diagnóstico é insuportavelmente dolorido, provocado pela angústia da espera, pela incerteza e por uma dor inextinguível que deixando o sujeito sem o mínimo de controle entregue a um sofrimento maciço. A intensidade da dor provoca privação sensorial e ruptura de qualquer relação afetiva e efetiva com o mundo pessoal, o que impinge ao sujeito a presença de um corpo indisposto. Muitas vezes, o sujeito verbaliza que não mais se reconhece, com odores fétidos, encontrando no espelho uma imagem desconhecida, tornando-se um estranho em si mesmo e de si mesmo. De certo modo, a dor parece destruir os esteios subjetivos que conformam a identidade dando a sensação de o homem encontrar-se fora de si mesmo. Mesmo quando a dor desaparece, fica uma lembrança que não se apaga e é esse ponto, que causa uma grave mutilação na identidade, visto haver a consciência de algo vulnerável no corpo. Isso, quer dizer que a dor provoca um impacto de intensa virulência, que causa uma violação irreparável no corpo, ao desfazer o contorno que assegura ao sujeito estar seguro em si mesmo. Diante disso então a consequência é viver ante a possibilidade de destruição.

O processo diagnóstico e a questão da verdade sobre a doença

A realização de um diagnóstico pressupõe a idéia de uma estrutura sólida que não se modifica em muitos de suas características, pois somente podemos situar a existência de uma clínica pela circunscrição dos sintomas, entidades que dão transparência à doença. Sendo assim, os sintomas deixam transparecer algo que é "inaparente, ou seja, um estado patológico, mediante a intervenção do olhar médico" (QUINET, 1998:82). Não obstante, os indícios evidenciados durante a realização de um processo diagnóstico, nem sempre são critérios fiáveis para garantir a produção de uma verdade. Isso quer dizer que somente a situação clínica, em toda sua complexidade da relação clínico-doente, pode ser o balizador para a decisão sobre a veracidade dos indicadores observados na circunscrição de uma modalidade de doença.

Ao focalizar a questão da verdade sobre uma doença ou sobre um processo de adoecimento, defronta-se com as duas condições axiais do diagnóstico: a) a objetividade que segue a tradição mecanicista na qual os procedimentos são empregados visando à delimitação dos prováveis contornos da doença e, b) a subjetividade em que se configura um campo de abordagem das questões relacionadas à história do sujeito. Assim, salientamos que todo o processo diagnóstico traz as marcas dessas duas vertentes, podendo, em algumas circunstâncias, enfatizar mais uma do que outra. Indubitavelmente, a feitura de um diagnóstico exige, em princípio, esmiuçar o saber clínico e empregá-lo em experiências com o doente para que seja possível o esclarecimento das obscuridades que esfumam a sua existência mórbida.

Trata-se de um processo ocorrido no âmbito da clínica que busca revelar as intrincadas redes de uma circunstância que marcam rupturas significativas no percurso da vida. Para conferir autenticidade às ocorrências do adoecer, observadas pelo clínico, tem lugar uma delicada questão: o quê o profissional deve explicitar ao doente sobre a sua doença? Isso quer dizer que os resultados das provas laboratoriais (no caso de uma enfermidade como o câncer), como a biópsia, revelam uma verdade, por vezes, inesperada pelo doente, mas também se converte em

interrogações para o clínico. Disso decorre o surgimento de uma série de indagações que ficam, muitas vezes, sem respostas apropriadas: Qual é a verdade acerca da doença? Deve o clínico, dizer à verdade da doença grave ou crônica ao doente? Pode se dizer à verdade em sua forma global? É a verdade um tema da ciência ou da prática médica? A quem podemos atribuir o consenso moderno em dizer a verdade aos doentes? Eis uma questão ética de extrema relevância que remete aos elementos organizadores do *modus vivendi* da atualidade. O que há levado a esta promoção da verdade, a esta exigência de comunicá-la, se por um lado, existem ainda emaranhados que a encobrem bem como não há um universo que inclua a todos os que padecem de determinada doença?

Como esta delicada questão não é objeto a ser abordado por uma única disciplina, visto ser interdisciplinar ou multidisciplinar, deve-se considerar brevemente o tema do adoecer e a revelação da verdade da doença em relação ao discurso dominante na atualidade – o científico – e aquilo que nele incide: o discurso capitalista. Isso quer dizer que a verdade da doença a ser comunicada ao doente deve considerar as engrenagens sociais forjadas pelo cruzamento do discurso capitalista com o discurso científico. Com isso, têm-se vários focos de abordagem. Em primeiro lugar, é possível haver uma superposição da verdade subjetiva com o saber da ciência. Ainda temos de considerar o lugar do médico em relação ao discurso que opera na ciência como modalidade de saber pretensamente universal. Por fim, há que destacar a circulação da verdade como produto de consumo seguindo a complexa rede do tecido social conformada pelo discurso capitalista.

Mas, para começar é preciso delimitar o que nós estamos nos referindo com a terminologia verdade sobre a doença. Certamente, a verdade é um saber acerca de um aspecto da realidade, ou seja, é “a revelação do que é encoberto, o escondido, o dissimulado, o que parece ser e enfim uma automanifestação da realidade” (CHAUI, 2005:96), e assim a verdade é um produto da ciência. Quer dizer, trata-se de um saber sobre o real que não leva em conta o particular, e se transmite em enunciados universais. Mas por que revelar a verdade? A intenção em dizê-la concerne ao ideal de querer o bem do outro, o que se caracteriza como efeito das práticas discursivas no âmbito do saber psicológico que se edificaram ao longo do século XX. Provavelmente, dá-se ciência da verdade da doença ao doente porque se supõe ser a mesma libertadora no sentido de desvelar algo do universo particular de cunho subjetivo, ou seja, na revelação da verdade há um saber sobre o real que a ciência produziu ou, a verdade é trazida à lume nas formações do inconsciente como condições discursivas nos acidentes de linguagem (FREUD, 1901/1976).

Além do mais, na desvelação da verdade ao doente sobre a sua doença não se pode deixar de considerar o contexto social em que vive, visto que suas relações sociais têm como suporte uma modalidade discursiva. Sendo assim, o clínico, no exato momento em que se ocupa da tarefa de informar o doente sobre a realidade de sua doença, lança mão de modalidades de saber produzidas pelo discurso científico que já gozam de um lugar solidamente circunscrito na tessitura social. Desse modo, vale-se de um saber produzido, utilizando categorias diagnósticas, ou seja, “um saber que não é posto em questão, nem posto à prova” (SOLER, 1991:79). Trata-se de um saber do discurso científico; saber que está de acordo com um poder mas certamente não corresponde àquele saber que falta ao doente em termos de seu desejo. Munido dessa ferramenta, ou seja, o saber aprioristicamente estruturado no campo do saber médico, o clínico se encarrega em transmitir informações na intenção de comunicar a verdade. Assim, tem a resposta frente à incerteza. Eis a lógica do processo diagnóstico.

Não obstante, advertimos que este saber estruturado deve ser matizado, já que, em muitos casos, conhecer o diagnóstico, permite ao doente lutar contra a doença, ou a suportá-la diante de condições terminais. Desse modo, a “verdade” não funciona apenas como um dizer, visto transformar-se num objeto que circula para tamponar a inexistência dos elementos que fazem a conexão entre os indícios objetivos da doença e a vertente subjetiva. Isso pode ter um peso decisivo na incerteza frente ao prognóstico e servir de condição que fomenta o estado de impotência em relação à cura.

A verdade considerada como objeto de consumo, por circular no discurso médico como solução para o doente, encobre, em parte, a evidência de um limite que a ciência aplicada deixa a descoberto. Funcionando como um saber totalizante, assume a condição de um fetiche que, embora atrativo, não impede o surgimento da angústia e da impotência ante a enfermidade e à morte. A respeito da revelação da verdade encobrendo um limite, podemos traçar uma analogia com o processo de informações sobre a sexualidade fornecidas às crianças. Geralmente são dadas às crianças respostas de caráter universal na intenção de inscrever as ocorrências singulares da vida sexual no campo das regras sociais. Mas “as respostas usualmente concedidas à criança danificam seu genuíno impulso de investigação” (FREUD, 1907/1976:141). Sabemos que há algo da sexualidade que não circula nos aportes do discurso científico, tendo pois um efeito transbordante denominado pela aparelhagem da ciência como o mal-estar próprio da sexualidade. Sendo assim, estamos diante de uma espécie de saber que toma a aparência da verdade mas apaga, no sujeito, as marcas singulares de sua condição desejante, procedimento necessário, em determinadas circunstâncias desencadeadas pelo câncer, para que o doente encontre condições de administrar doença em prol de sua saúde.

Mas se ativermos aos princípios legais estabelecidos, como um “consentimento informado” em que estão incluídas as obrigações dos médicos e os direitos dos pacientes, daremos um passo a mais. Vendo por esse *prima*, constatamos que as informações são disponibilizadas para circularem como objeto de consumo, nas quais incide as leis do mercado que têm como parâmetro determinadas condições do setor econômico. Nessas circunstâncias, o diagnóstico se distancia frontalmente de sua função primordial que é o “discernimento, isto é, o reconhecimento de uma determinada doença” (KAMMERER e WARTEL, 1989:29). Sendo assim, a liberdade do clínico em relação ao doente é, de certa forma, apenas formal embora esteja, de um lado, marcada pelas condições que levam à morte do doente e, por outro, presa às regras estabelecidas no campo do discurso jurídico. Dito em outras palavras: mesmo tendo que se encarregar de procedimentos para a realização do diagnóstico e das condições do tratamento, o clínico deve estar advertido sobre as implicações éticas de seus atos, tanto no sentido de se proteger dos possíveis erros que podem ocorrer, como no direcionamento decorrente das orientações a serem seguidas em função das informações que dispõe. Devido às engrenagens que funcionam mediante o cruzamento do discurso científico com o capitalista, contando com a presença do saber jurídico, vemos erguer-se solidamente “o mito de um corpo de saber que poderia e deveria estar reunido a ser capitalizado e circular em extensões além do campo da prática do clínico que desempenha o papel de criado que deve fornecer informações” (CLAVREUL, 1983:142).

Podemos, a esta altura, indagar: por que as coisas assim se configuram? Em princípio, temos, na atualidade, incidências que ampliaram o contexto em que a doença e o doente são abordados. Quer dizer, tanto sobre a doença quanto sobre o doente incidem injunções éticas mas igualmente econômicas em função das circunstâncias de vida relativas a si próprio e aos seus

familiares. E isto quer dizer que não se trata só de uma necessidade daqueles que decidem sobre o destino das informações sobre a doença e sobre a vida do doente, mas revela uma particularidade do mundo atual que é evitar as evidências dos limites próprios ao exercício da clínica frente às promessas da ciência em apresentar soluções para as obscuridades da existência. Com isso tem-se uma sutura que torna o clínico uma espécie de autômato preso às indicações da ciência, da mesma forma que não tem como fugir das exigências decorrentes das leis de mercado. Isso quer dizer que as informações produzidas no âmbito da clínica, longe de serem apenas uma modalidade de encaminhamento do sujeito à verdade de sua doença, convertem-se em “bens” que circulam no mercado do saber, sob a mira de interesses jurídicos e econômicos. Sendo assim são criadas amarras na tentativa de nivelar o doente em sua singularidade em função da indicação de parâmetros universais.

Nesse contexto a verdade sobre a doença é desvelada ao doente, em seus múltiplos desdobramentos. A verdade, como este “objeto valioso”, entra num mercado regido pelo progresso científico numa estreita aliança com o aparelho jurídico. Assim, configura-se um cenário onde o clínico, guiado por seus conhecimentos e experiências, tem de se acomodar a tais regras que extrapolam o campo da clínica tanto no que concerne ao processo diagnóstico quanto em relação aos procedimentos necessários para o tratamento. Mas é preciso situar uma sutileza do exercício do clínico no que diz respeito ao fundamento de sua profissão: a comunicação da verdade ao doente não pode ser entendida com apenas o automatismo das leis do mercado, nem se encontrar estritamente circunscrita aos ditames do discurso jurídico que, gradativamente, tem presença marcante nas decisões sobre o doente. Quer dizer, o foco do processo diagnóstico deve estabelecer condições voltadas para a saúde ou para as estratégias a serem desencadeadas no sentido de o doente suportar melhor a situação quando toma ciência de que seu estado é terminal, mesmo que esteja diante das prerrogativas do discurso social que estabelecem limitações sobre a ação do clínico acerca do que o paciente deve saber, do que necessita saber, e a necessidade de traduzir a informação nos termos do que é aceitável, resgatando a particularidade do sujeito e, também para a clínica, a dimensão de que o tratamento de cada caso tem suas particularidades. Tarefa, sem dúvida, delicada e difícil mas que não é totalmente impossível.

A escuta subjetiva do doente diagnosticado de câncer

A inserção do clínico munido de saber psicológico, é uma realidade recente, pois, durante muito tempo, no cenário da psicologia, as modalidades de intervenção psicológica, no âmbito clínico, restringiam-se às atuações na esfera privada, salvo raras exceções. A partir da década de 80 do século passado, ampliou-se a área dos profissionais de saúde mediante a absorção do psicólogo no quadro geral das instituições de saúde, entre outras. Não obstante, é pertinente ressaltar que “a abertura de novos espaços e práticas profissionais só lentamente se consolidou, uma vez que os hospitais gerais pouco absorviam esse profissional” (MARCON et al, 2004:29). Situamos um momento em que a clínica psicológica, em âmbito hospitalar, se alia à história das transformações no contexto da saúde. Sendo assim, a determinação histórica é um aspecto importante para se pensar no ingresso do psicólogo no hospital geral, no sentido de operar mudanças significativas em termos da desnaturalização de dadas formas subjetivas estabilizadas no âmbito do saber médico.

No tocante ao tema em pauta uma particularidade insurge como temática principal: a questão da morte. Trata-se de um fantasma que, com bastante nitidez, pesa sobre aqueles que

são encaminhados para a realização de exames numa unidade de oncologia. Desse modo, a morte é mais um tema a ser pensado, com muito mais contundência, num setor dessa natureza do que em outras unidades hospitalares, visto que são presentificadas as antíteses da morte como vida e também como condição negativa de um processo que é o viver. O encaminhamento de um sujeito a um setor de oncologia, para exames diagnósticos, traz à baila figurações da morte que acenam um horizonte próximo em termos do tempo de vida, como se o tempo futuro fosse espremido por uma barreira dificilmente intransponível, e disso resulta a atitude reticente do doente em avaliar as condições da ocorrência surpreendente que agia silenciosamente agora mostra sinais múltiplos que esfumaçam a visualização do acontecimento real. Nessas circunstâncias, o doente volta-se para um invólucro, criado como medida protetora, em cujo interior aviva-se, a cada momento, a imagem atual da morte. Nesse momento, o psicólogo entra em cena no sentido de firmar com o doente uma aliança num projeto de luta para evitar as ruínas decorrentes do processo de autodestruição. Em certo sentido, as condições reais ou imaginárias que circundam o doente num setor de oncologia colocam em xeque os modos vigentes das relações estabelecidas no contexto hospitalar em nome da saúde, tidas como naturais. Por essa razão, outros posicionamentos são exigidos para lidar com o binômio câncer-morte e descortinar o conjunto de crenças que, em alguns casos, são tomadas como a decretação de uma morte antecipada visto que ante esse imaginário coletivo “os fantasmas individuais fazem suas danças macabras, roubando aos homens a consciência de seus limites e presos ao tempo imobilizado” (RODRIGUES, 1983:202).

Do encontro frontal com a morte resulta temor à conscientização de que um limite aos processos vitais se aproxima numa grande velocidade. Daí então o doente se indagar sobre o motivo de ter sido acometido por tal enfermidade ante a angústia da morte. O contexto em que vive é forjado pelo drama da morte com expressões de dor e de horror. Eis o momento em que se produz, para o doente, uma espécie de interiorização de um inferno a ser vivido às custas de danos subjetivos de vivências psicológicas de perdas, tanto das possibilidades de vida, quanto de partes do corpo que são freqüentemente retiradas causando alterações estéticas significativas. Contudo, a morte iminente aparece como a ocorrência que ameaça romper, de forma radical, o encadeamento dos eventos referentes ao viver. Diante de tal cenário, duas conseqüências podem ser observadas: a) o doente pode resignar-se completamente numa atitude de quem caminha à espera da morte ou, b) alimentar a esperança de um poder milagroso da tecnologia capaz de banir a morte ou distanciá-la ao máximo.

A grande ilusão que povoa a imaginação do paciente, pressionado em seu viver pelo câncer, é a de que a tecnologia paralise a história. A contrapartida dessa expectativa, no doente, é a fixação em lembranças de situações passadas, comportando-se como o presente não transcorresse ou mesmo que não houvesse futuro. Espera enfim que haja uma modificação na relação entre a vida e a morte diante da possibilidade de fazer o tempo congelar. Em situações nas quais é impossível conviver com a idéia de que a morte é um limite, o doente com diagnóstico de câncer, freqüentemente adota o suicídio para precipitar a morte em vida: é uma morte sem que haja lugar para tal enquanto a última experiência da vida. Tem-se assim um futuro ignorado e um presente não efetivado. Frente a essas transformações temporais, a intervenção clínica do psicólogo poderá enfocar a temática da morte, tentando retirar o doente da rede de aprisionamentos que seqüestram a pulsação da vida. O intuito é liberar alguma potência vital para que sejam tomadas medidas em relação às circunstâncias decorrentes da doença, visto que em tais circunstâncias:

... a abordagem clínica no hospital geral é fundamental para o psicólogo estar atento à escuta do sujeito adoentado, escutando suas necessidades e suas motivações, mas ir além destas. É preciso que o psicólogo faça tudo para que o doente se transforme, de paciente, isto é, aquele que espera e coloca sua saúde e sua doença na mão do outro, em sujeito agente e participante de sua condição de saúde. Nesse sentido, o trabalho de todo o profissional de saúde e particularmente do psicólogo é fazer emergirem as possibilidades e recursos de cada sujeito para convívio com seu estado atual. (COELHO, 1998:34).

A filosofia de trabalho do psicólogo numa unidade de paciente com câncer, seja em relação ao processo diagnóstico ou ao tratamento, tem características especiais devido ao fato de o câncer ficar aparente, comprometendo a imagem, a fala e alterando estruturas anatômicas. Muitas vezes, a comunicação é interrompida por algum tempo ou definitivamente, além de que as ablações de órgãos ou tecidos deixarem seqüelas indelévels. Constantemente os doentes verbalizam a grande dificuldade de chegarem ao hospital especializado para câncer, através de encaminhamento médico pois é raro ocorrer por demanda própria. A espera da confirmação do diagnóstico (com exames variados para iniciar efetivamente o tratamento), é de muita angústia, sendo vivida pelo doente como perplexidade, mutismo, descontrole emocional e choro exacerbado. Antes que se tenha a confirmação diagnóstica, o setor de psicologia já inicia uma intervenção, com suporte psicológico, em que a função do psicólogo consiste em escutar e trabalhar questões que emergem nesse difícil momento de espera, em relação ao prognóstico e aos fantasmas que rondam o câncer como doença sinistra, macabra e punitiva.

O câncer ainda é visto como uma doença que estigmatiza, por ser considerada uma doença grave, causada por múltiplos fatores, o que requer cuidados diferenciados para o doente, com atendimento multidisciplinar, no que diz respeito a questões físicas, psíquicas e sociais. O doente oncológico tem um longo caminho a percorrer, passando por dificuldades variadas (SIMONNETI, 2004). Quem passa pela experiência do câncer, precisa se confrontar com questões relativas à dor física e psíquica uma vez que as relações sociais ficam comprometidas pelas transformações no corpo decorrentes do câncer ou aquelas que são produzidas pelas intervenções cirúrgicas. Nessas circunstâncias, o objetivo da ação do psicólogo centra-se nos aspectos psíquicos, sem a preocupação de se deter nos parâmetros que definem a causa psicogênica ou a causa orgânica da doença, pois se considera a dinâmica da vida psíquica do ser adoecido. Com isso, são focalizados os aspectos psicológicos que se constituem em manifestações subjetivas do homem diante da doença. Tais aspectos apresentam-se como sentimentos, expressões corpóreas, expectativas, pensamentos, comportamentos, fantasias, lembranças, crenças, conflitos e o estilo de vida bem como o estilo de adoecer. Essas conseqüências da doença, evidenciadas com o adoecimento, aparecem freqüentemente durante o processo de investigação diagnóstica, no momento de enunciação das conclusões acerca do diagnóstico, durante as diversas etapas do tratamento e no acompanhamento para o controle da doença. Dada a importância desses aspectos, o campo do saber psicológico não desconhece a influência das determinações psíquicas sobre a instância corpórea bem como da interrelação existente entre ambos e o que disso decorre: emoções em intensidades desproporcionais e situações de estresse que são os responsáveis diretos pela etiopatologia de diversas doenças, inclusive do câncer. Isso quer dizer que o psicólogo deve estar ciente de que, além dos danos físicos causados pelo câncer, existem profundos

momentos de sofrimento convertidos em dores psíquicas em detrimento da situação de perda de partes do corpo ou da própria vida.

A vinculação entre o câncer e situações de possíveis perdas parece constituir uma cadeia de pensamentos que atormentam constantemente o doente visto que a doença, nessas circunstâncias, não significa apenas perda do estado de saúde, perda da autonomia, perda de dinheiro como também perda da integridade corpórea que doravante será invadida por agentes químicos e intervenções cirúrgicas que, imediatamente mostram seus sinais (GIGLIO, 1999). É disso que os doentes de câncer reclamam, com muita frequência, nas diversas etapas que incluem o processo de investigação diagnóstica, intervenção clínica e acompanhamento. Mas o psicólogo, com um olhar atento e escuta diferenciada, constata que a doença não significa apenas perdas: há também ganhos, tais como atenção, cuidado, ausência ao trabalho e, às vezes, autocomiseração que aparece como desculpa para explicar crises existenciais, profissionais e amorosas. Esses ganhos secundários da doença, demonstram como os aspectos psicológicos podem atuar como fatores de manutenção do adoecimento. Nessas circunstâncias, a intervenção psicológica não se restringe apenas à dor do paciente: dirige-se também à angústia declarada da família, à angústia disfarçada da equipe e à angústia, geralmente, negada dos médicos (SIMONNETI, 2004). Neste momento entra em cena efetivamente o trabalho do psicólogo no hospital, cujo objetivo principal é intervir no âmbito da dinâmica subjetiva desse sujeito adoecido, fragilizado emocionalmente e em profundo estado de desamparo, que necessita com urgência de um suporte psicológico para poder enfrentar e lidar com essa tempestade; esse caos que a doença impôs à sua vida, além das extensões aos familiares. Isso porque na realidade a doença modifica radicalmente as relações do sujeito de modo que tem de redimensioná-las, devido ao fato de a experiência de estar doente ser vista como “uma situação polêmica, quer a luta do organismo contra um ser estranho, quer a luta interna de forças que se afrontam que atinge o inacessível” (CANGUILHEM, 1978:21). Sendo assim, a doença é uma nova realidade que se instaura no corpo, fazendo o sujeito esbarrar em situações delicadas e difíceis, tanto na expectativa do diagnóstico quanto no tratamento, momento em que toda a sua existência é abalada. Frente à situação que emerge para o doente, em decorrência da presença da doença, a intervenção psicológica utiliza como parâmetro de atuação a estratégia que consiste em convocar o doente a responder em termos de sua condição subjetiva, acionando um processo de elaboração simbólica da doença e do processo relativo ao adoecimento. Estamos assim, admitindo que a filosofia da psicologia no hospital é a da escuta, ou seja, o psicólogo deve ouvir a pessoa enredada pela doença, presa a um estado de adoecimento com sua vida subjetiva comprometida, pois todo e qualquer sintoma, converte-se em dor, traduz-se em sofrimento além de carrear consigo indícios que apontam para a dinâmica subjetiva do doente perplexo diante do diagnóstico de câncer. Quer dizer, o sujeito adoecido fala através dos entremeados que o sintoma produz enquanto sinais de existência mórbida. Diante desse contexto, a função do psicólogo, de escuta psicanalítica, é deslindar as intrincadas obscuridades que atormentam o viver do doente. Tal empreendimento psicológico centra-se no âmbito do corpo simbólico evidenciado pela palavra, sendo esse aspecto fundamental para a intervenção, pois os cortes e outros procedimentos no real do corpo são realizados pelos profissionais do campo do saber médico.

No trabalho de escuta do doente com cancer, o psicólogo “deve buscar os vetores necessários para ajudar o ser humano em sua trajetória existencial” (EKSTERMAN, 2003:54). Isso quer dizer que diante do sujeito atingido pelo *pathos*, o essencial do ato terapêutico consiste

em cuidar de quem sofre física ou psiquicamente. Isso ocorre, no caso da prática psicológica, pelo contato permanente com os doentes impossibilitados de se comunicarem antes e após as intervenções cirúrgicas que alteram a estrutura e a estética do corpo. Certamente, a dificuldade de comunicação nem sempre é empecilho para atuação do psicólogo, pois existem muitos outros indícios que têm valor de palavra, como o gesto, os olhares, a escrita, a expressão labial e mesmo o silêncio. Há entre psicólogo e doente a circulação de palavras em forma de conversa, que se constitui como o processo de entrada ao mundo de significados e sentidos. Daí, no âmbito hospitalar, a relação que sujeito tem com o seu sintoma reveste-se de importância, especialmente em termos do destino que o doente dará ao sintoma, o que fará com a sua doença e como se portará frente às conseqüências do estado de adoecimento. O dialogo estabelecido, no contexto terapêutico entre o profissional e o doente, através da palavra ou dos signos é uma relação assimétrica que tem como principal característica, uma personagem dessa relação falar mais que o outro sendo o silêncio desse outro aquilo que confere significado à palavra do primeiro, tratando-se evidentemente da prática clínica do psicólogo, fundamentada na teoria psicanalítica. Esse modo de proceder é o oposto da atuação dos outros profissionais, que não operam no campo da subjetividade pela palavra. Isso quer dizer que o psicólogo ao escutar, “sustenta” a angústia do paciente durante o tempo suficiente para que possa fazer o trabalho de elaboração simbólica, pois a angústia só se dissolve através da palavra.

A enunciação da realidade diagnosticada

O processo de avaliação clínica indica, em primeiro lugar, a posição do clínico ao fazer o doente entender que não dispõe de um saber *a priori* sobre as nuances de seu sofrimento. Além do mais, já é de conhecimento do saber médico que uma mesma sintomatologia pode, freqüentemente, ser o indicio de diferentes entidades mórbidas. Por esses motivos, o processo diagnóstico tem a finalidade de averiguar os balizadores que delimitam um quadro clínico de outro, comportando momentos distintos. Inicia-se pelos procedimentos de avaliação clínica, incluindo exames de caráter investigativo e confirmatório, para obter informações no sentido de realizar uma leitura acerca do processo mórbido que apresenta rupturas no percurso de vida do ser adoecido. A partir dessas aproximações, tem-se enfim a tradução do sofrimento em palavras que são colocadas à disposição do doente como uma espécie de desvendar um mistério.

No âmbito da avaliação clínica entram em cena aspectos da vida subjetiva contidos na história de vida do ser-em-sofrimento que fazem parte da constelação de ocorrências relacionadas ao processo de adoecimento. Mas, há também as provas objetivas que obviamente não e nem podem ser descartadas! Estamos salientando que o paciente assume, nesse período, a posição de quem é convocado a historiar-se na posição de sujeito, no sentido de revelar a intrincada rede de relações que explicam ou justificam o adoecer. Espera-se ser possível ao doente tracejar as linhas de seu processo vital buscando elementos nas suas longínquas e, às vezes, apagadas lembranças para, enfim, tentar estabelecer conexões que expliquem as agruras em que se encontra.

No segundo momento faz-se a separação entre a dinâmica subjetiva que foi historiada pelo doente e as informações até então disponibilizadas por intermédio dos exames para, de posse das mesmas, organizar a composição dos aspectos que traduzam o sofrimento numa categoria nosográfica. Este momento é de muita cautela pois, sabe-se que, no caso do câncer, a confirmação advinda das provas diagnósticas, converte-se num problema delicado no que concerne à comunicação ao doente de seu estado de adoecimento. Deve ser informada a gravidade da

doença de modo que isso não signifique a aniquilação completa do doente mesmo tratando-se de uma entidade mórbida, como o câncer, que se encontra associada à degradação, à decomposição e à morte! Por essas razões, o diagnóstico de câncer, para muitos doentes, é recebido como uma sentença irrevogável de morte.

Eis o que ocorre no terceiro momento do processo diagnóstico: a comunicação da realidade diagnóstica em termos compreensíveis para o doente que, além dos danos orgânicos já existentes, assomam-se, com a certeza diagnóstica, danos psicológicos relativos às possíveis restrições que o doente acredita que incidirão sobre seu viver. Nessas circunstâncias, o doente se apercebe “diante da morte próxima, com sintomas aversivos, perda das habilidades funcionais, vocacionais, frustrações e incertezas quanto ao futuro” (MATTAR et al. 2004:146).

A certeza produzida pelo diagnóstico se assemelha a uma espécie de visão mágica na qual o paciente deposita suas crenças em termos de um poder do saber médico, encarregando o clínico de tudo fazer, decaindo a posição passiva e impotente na convicção de que nada pode fazer ao seu favor. Nesse momento é preciso que o clínico abra mão dos procedimentos de compreensão ou da simpatia pois tais estratégias não produzem qualquer alívio, visto que diante do câncer não há como minimizar o que é da ordem do imponderável. Mas mesmo assim, a ação do clínico, na explicitação da realidade diagnosticada, deve tentar ir ao encontro das ínfimas indicações subjetivas do doente que estão amortecidas pelo adoecer, ou seja, é fundamental “localizar o sujeito para fazer aparecer a caixa vazia onde se inscrevem as variações da posição subjetiva” (MILLER, 1997:247). Com isso tenta-se fazer com o que o doente obtenha recursos para suportar as condições decorrentes da doença. O esvaziamento produzido quando o doente se confronta com o diagnóstico de câncer corresponde a um estado de choque vivido numa intensa crise. Ao que tudo indica, as energias vitais desaparecem e o doente entra num brutal processo de desorganização tanto na esfera individual quanto no contexto das relações familiares e sociais.

A ciência do diagnóstico pode ter como conseqüência o total desânimo seguido da mudança de hábitos seja pelo abandono ao trabalho, seja pelo crescente desinteresse em investir na vida sexual e nos contatos sociais. Isso ocorre porque o doente dificilmente acredita que disporá de forças para enfrentar a doença quando não é indicada a condição de paciente terminal. Tratando-se de haver possibilidades de tratamento, geralmente, o paciente passa por um segundo momento de crise devido à exposição aos procedimentos violentos indicados para atacar as células malignas. Tem-se assim uma reação frente ao novo e ao desconhecido. Nesse período, há o incremento de angústia, medo, agressividade e desespero. Muitas vezes, o doente adota a postura de isolamento, distanciando-se das pessoas e concentrando-se na sua dor, sem permitir qualquer aproximação. Mas este ato de “fechar-se em si mesmo é um mecanismo de defesa criado pelo sujeito na tentativa de se organizar” (MATTAR, et al. 2004:147).

Quando o doente tem o lampejo de que é possível expressar a sua dor e seu temor, torna-se um colaborador importante de seu tratamento, aceitando as intervenções necessárias bem como se disponibilizando a ser ajudado. Eis o momento em que o acompanhamento psicológico é de suma importância para criar condições que possibilitem o doente enfrentar a doença. Nesse ínterim, observa-se uma terceira crise que consiste nas reações desproporcionais à dor, especialmente pelas vivências dolorosas em intensidades bem elevadas, além de ser tomado de pânico e perdendo a autoconfiança. Toda essa seqüência de condições perturbadoras decorre das circunstâncias relacionadas ao câncer e tudo aquilo que representa. Essas condições aliadas ao medo diminuem a capacidade de escuta e entendimento das informações. Por essa razão, as

orientações durante a investigação, a enunciação do diagnóstico e o período pré-operatório devem ser realizadas de forma gradativa e repetida, de acordo com as possibilidades de cada paciente, estreitando o tempo entre o escutar, ouvir e compreender (PEREIRA, 2004).

Na revelação do diagnóstico, entra-se em contato com doentes que se apresentam fragilizados psicicamente, pois junto com o câncer, vem um potencial que ameaça à continuidade da existência, carregando a presença da morte. Também os acompanha grande carga de condenação, na qual se evidencia perda do sentido de existir, resistência em se conscientizar da doença, dificuldades em dar continuidade a vida e partilhar das relações no seu meio social. (GUERBEROF, 1995). Os pacientes com câncer evidenciam que um dos momentos mais difíceis a ser enfrentado é a expectativa do diagnóstico, desde a suspeita até a confirmação. O momento do diagnóstico traz consigo uma forte carga, com oneroso custo subjetivo, em termos do narcisismo, visto que a imagem fica comprometida. É importante a participação do psicólogo neste momento, de intenso sofrimento, ouvindo o paciente, com uma escuta diferenciada, atendendo a um pedido do sujeito adoecido, que é o de ser escutado e muitas vezes é até um pedido de "amor". Isso que dizer que o psicólogo trabalha com a palavra sendo também mais que isso, pois aponta para algo que está entre palavras, ou seja, "as palavras são o mais importante método de produzir mudanças psíquicas na pessoa a quem são dirigidas", como ensina FREUD (1905/1976:307), quando afirma que a palavra é uma espécie de magia atenuada.

O parâmetro em que a prática psicológica se assenta consiste em considerar os doentes portadores de uma história subjetiva ao invés de se deter simplesmente em doenças, ou seja, quem sofre como alguém que retrata um percurso existencial é o objeto de intervenção psicológica visto que, em muitas das circunstâncias de vida do sujeito adoecido surgem questões do ser-doente que não "podem ser explicadas de maneira puramente científica e ainda, o postulado diagnóstico e terapêutico em vigor, consiste em descobrir os suportes materiais no ser-doente e na doença para, em seguida, tratá-los e fazê-los desaparecer o mais rapidamente" (JACOB, 1991:250). Os distintos exames relativos ao processo diagnóstico correspondem, utilizando uma linguagem inspirada no pensamento laciano, ao instante de ver, ou seja, um primeiríssimo momento de abordagem e aproximação da realidade do doente que é desvelada em termos da doença (LAURENT,1995). Em seguida, uma vez reunidos os dados observados no processo diagnóstico, tem lugar o tempo de entender, momento em que são formuladas as estratégias de tratamento face ao prognóstico para enfim ocorrer a intervenção clínica que deve considerar mais o ser adoecido do que a doença.

Muitas vezes, o paciente ainda não está preparado para receber o diagnóstico, sendo assim, escuta mas não ouve! É preciso um tempo, para chegar o momento de compreender, e além disso não há acordo acerca do quanto de informação deve ser transmitida ao paciente. O material sobre a realidade da doença que se encontra disponível para a comunicação do diagnóstico, pode ser provocador de um momento de intenso sofrimento, ansiedade e tensão. Não obstante, à medida que essa realidade é devidamente comunicada naquilo que o doente pode suportar, naquele momento, pode resultar em grande melhora na relação do paciente com a equipe de saúde que o está tratando, visto que o que não é dito é mal dito em todos os sentidos.

A bioética com uma nova visão que enfoca as condutas no campo da saúde, e à luz de valores e princípios morais nos faz ver que devemos estar atentos para perceber o contexto em que se encontra o sujeito e a sociedade da qual faz parte, num sentido de tecer considerações sobre o modo de relação com as doenças diferenciadas. Alguns oncologistas, (WEINBERG, 2000),

que analisam as desigualdades culturais em relação a comunicação da verdade destacam que as decisões dos médicos acerca deste ponto estão poderosamente influenciadas por variáveis que não estão relacionadas com o paciente. A forte associação do câncer com a morte, sofrimento e desesperança junto com o imenso poder de “nomear” e “sentenciar”, fazem do ocultamento um mecanismo necessário para que um tipo de condenação concorra para excluir o doente do contexto das relações sociais. Sendo assim, a comunicação do diagnóstico, às vezes, tem como consequência a morte social em determinados grupos da sociedade devido às credices, aos preconceitos e aos estigmas. Mas, é importante salientar que o paciente deve ter o direito de escolher se recebe ou não a informação, embora haja consenso atualmente entre os profissionais de saúde de que a revelação do diagnóstico de câncer, embora seja um momento doloroso e de intenso sofrimento, é uma questão de cunho moral e ético além de ser uma política adequada ao tratamento, incluindo nisto, também as crianças.

Acreditamos que frente a este estado do doente numa unidade de câncer, o trabalho do setor de psicologia deve criar possibilidades e alternativas viáveis para que o doente possa elaborar os seus conflitos sem superestimar seus distúrbios e nem se entregar a um estado de condenação por acreditar que está sendo punido por uma maldade que tenha feito. Deve-se fazê-lo entender que o câncer é um sofrimento que, como qualquer doença, aponta para o desequilíbrio sugerido em termos da perda do estado de saúde e que nem sempre estar com câncer significa estar encarcerado num corredor a espera da morte. Isso que dizer que devem ser desfeitos os tabus que se encontram relacionados ao câncer pois tais credices muito contribuem para lançar as possibilidades de cura numa espécie de silêncio sem retorno. De certo modo a ação do psicólogo deve ir ao encontro às potencialidades do ser adoecido no sentido de resgatar o estado de vida que foi danificado pelo câncer e também o *modus vivendi* do doente ante de receber o diagnóstico de câncer. Isso quer dizer que as dificuldades surgidas com a doença são tanto de natureza orgânica quanto de natureza psicológica que, são em si mesmas bastante invalidantes. É preciso criar anteparos que amortecem as dores psíquicas para que não seja apressado o passo em direção à morte.

Referências Bibliográficas

- BERLINCK, M. T. **Psicopatologia fundamental**. São Paulo: Escuta, 2000.
- CANHUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.
- CLAVREUL, J. **A ordem médica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- COELHO, A. R. **Psicologia hospitalar**. *Vertentes*. 11, 1998.
- EKSTERMAN, A. O ato psicanalítico e a medicina do corpo. **Cadernos de psicanálise**. Rio de Janeiro: SPCRJ, 19 (22), 2003.
- FOUCALT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- FREUD, S. **As neuropsicoses de defesa (1894)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. III.
- _____. **Projeto para uma psicologia científica (1895)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. I.
- _____. **Psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. VI.
- _____. **Tratamento psíquico ou mental (1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. VI.
- _____. **O esclarecimento sexual das crianças (1907)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. IX.
- _____. **Além do princípio do prazer (1920)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XIV.
- _____. **O mal-estar na civilização (1930)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XXI.
- GIGLIO, A. **Câncer: introdução ao seu estudo e tratamento**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- GUERBEROFF, C. Deven los médicos decir la verdad? In: CORALI, V. (comp.) **Estúdios de psicossomática**. Buenos Aires: Atuel, 1995, v. III.
- JACOB, W. Etre-malade et maladie. In: FEDIDA, P. e SCHOTTE, J. **Psychiatrie et existence**. Grenoble: Millon, 1991.
- KAMMERER, T. e WARTEL, R. Diálogo sobre os diagnósticos. In: LACAN, J. et al. **A querela dos diagnósticos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- LACAN, J. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- Le BRETON, D. **Anthropologie de la douleur**. Paris: Metailié, 1999.
- LAURENT, E. **Versões da clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- MARCON, Claudete et al. O psicólogo nas instituições hospitalares. **Psicologia Ciência e Profissão**. 24 (1), 2004.
- MATTAR, L. B. et al. Os afetos e o câncer. **CES Revista**. v. 18, 2004.
- MILLER, J-A. Diagnóstico e localização subjetiva. In: MILLER, J-A. **Lacan elucidado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- PROENÇA, J. F. Saber médico; saber psicológico: operações do olhar. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 45 (2/3), 1992.
- RODRIGUES, J. C. **O tabu da morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- SIMONETTI, A. **Manual da psicologia hospitalar: um mapa da doença**. São Paulo: Cada do Psicólogo, 2004.
- SOLER, C. **Artigos clínicos**. Salvador: Fator, 1991.
- QUINET, A. **A descoberta do inconsciente**. Campo Grande: Datagraf, 1998.
- WEINBERG, R. A. **Uma célula renegada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Silvia Marins Riveiro

Especialista em Psicologia Hospitalar

Endereço eletrônico: silviamarins@globo.com

RELAÇÃO PAI X FILHO: PILAR DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Edna Galvão

Resumo: O objeto deste estudo é a figura concreta de um pai, presente em sua corporalidade e afetividade, que se depara com a demanda subjetiva, advinda da exigência de revisão de seu papel no mundo contemporâneo, homem cheio de dúvidas e angústias da civilização. Buscamos encontrar a paternidade que acolhe e convive com o processo de transformações em marcha: o pai que transita entre valores novos e arcaicos, na sociedade. Compreender a importância do papel da mulher na permanência da relação pai e filho. Saber por que e como um pai se deixa “eclipsar” da função simbólica que lhe cabe representar. Investigar os vazios, sentidos pelo homem, e o distanciamento entre pai e filho. Penetrar este silêncio e entender a questão do pai, tendo como eixo a identidade masculina, culturalmente determinada na busca pela compreensão das subjetividades que interferem no processo civilizatório do filho.

Palavras-chave: paternidade; subjetividades; processo civilizatório.

Abstract: This study focus on the real father figure present in his bodily and affectiveness, who has to face a subjective demand that came from the requirements of reviewing his role in the contemporary world, man full of doubt and anguish of the civilization. We looked for the paternity that refuge and lives together with the transformation process which transit through news and archaic values, in society. It is necessary to understand the importance of the woman’s role in the relation of father and son. It is also essential to know why and how a father is “eclipsed” in his symbolic role, examining the void felt by the man, penetrating the silence caused by the distancing between father and son. One should try to understand the father’s role and the core of the culturally determined male identity, searching for the understanding of the subjectivities that affect the process of the son’s upbringing.

Keywords: paternity; subjectivities, civilizatory process.

Na contemporaneidade, nos sentimos no limite entre o experimentar e conhecer a verdade. Isso nos faz questionar: que civilização nós temos. O processo civilizatório nos traz muitas inovações e transformações que, se de um lado aumentam a nossa qualidade de vida, por outro lado, de alguma maneira, nos impede a felicidade. O homem cria coisas para se proteger das forças da natureza, se racionaliza, abre mão de Deus, segundo Nietzsche [1987]), se compara a ele, mas não se sente feliz, se a esse fato fizermos uma analogia de abrir mão de Deus com a morte do pai e a culpa de que nos fala Freud (1913-1996), quando se refere em *Totem e tabu*, à ambivalência de sentimentos da irmandade ao matar o pai da horda primitiva. A busca da felicidade individual veio a ser permanentemente incluída entre nossos desejos.

Nietzsche (1987), nos fez relacionar a morte de Deus com o crescimento da ciência. A ciência assim como a religião partem de uma crença, no entanto, a ciência não concede *status* às crenças. Freud, pós-Nietzsche, em seu trabalho *O futuro de uma ilusão* (1927) eleva a ciência e a razão. Aponta a religião como uma ilusão e a justifica para a civilização, por fazer morrer em nós traços da natureza, como a fraqueza humana e a relação espontânea. Num segundo trabalho *O mal-estar na cultura* (1929), Freud se dá conta de que, em que pese a importância dos progressos da ciência, e muito peso vem sendo dado a seus progressos, há *overdose* de tecnologia: muita informação, que o homem mal consegue introjetá-la: nem sai uma, entra outra e tudo o mais gira em torno da ciência. A sensação de desamparo é grande e estamos frequentemente buscando alguém para nos proteger. A humanidade caminha para o mal-estar da civilização. Quem irá nos salvar? Onde está o pai?

A civilização regula os relacionamentos sociais e a primeira exigência é a questão da justiça e a liberdade do indivíduo. Precisamos, no entanto, que as sociedades tenham como princípio, no teor de suas relações, um comprometimento com a ética, para que a *justiça* e a *liberdade* do indivíduo sejam consideradas como direitos legítimos, valores da civilização que,

após a Segunda Guerra Mundial, vêm demonstrando acentuado declínio, até os dias de hoje e que parecem estar ligados aos efeitos do progresso social sobre os indivíduos.

As ciências do sujeito têm sempre algo a buscar e falar sobre o que é um pai: entender para além do pai biológico; compreender as suas subjetividades, que vão sendo constituídas através da dialética homem e mulher e da do pai e filho. A partir de Freud (1996) e Lacan (1990), se tornou possível ampliar o sentido da educação inicial de um sujeito, concebendo-a como um discurso social, transmissor das marcas do desejo. O sujeito e seus objetos não nascem prontos com o bebê. A subjetividade se constitui na relação com o Outro, denominação lacaniana para o lugar da linguagem e do simbólico. Os sujeitos da relação educativa são seres humanos, fruto de um processo e também síntese das relações sociais e históricas. Na verdade, expressam o encontro da subjetividade com a objetividade, e são eles que criam as representações, as normas e os valores que instauram a educação. O filho torna-se filho *do pai*, quando o pai o assume de fato. Mas, em última instância o homem só se torna *o pai* se a mãe assim o desejar, pois segundo Delumeau e Roche (1990), "a paternidade de intenção" constitui cada vez mais o modelo dominante. Vários pensadores identificam um declínio após um longo período sustentado pelas crenças judaico-cristãs, na modernidade. Na realidade, a religião foi essencial para sustentar o pai em lugar de destaque na constelação familiar.

A paternidade, objeto em mudança no século XXI, está em discussão e encontra-se inserida, no embate entre a identidade do pai e da mãe, pois não há paternidade sem maternidade, e dá-se na contínua busca e promoção da equidade de gênero, seja dentro da dialética (modo de pensar que privilegia as contradições da realidade e permite que o sujeito se compreenda como agente do processo dessa transformação) homem e mulher, ou da função paterna e função materna e em larga medida nas relações estabelecidas entre pai e filho, após a introjeção das mudanças dos embates anteriores pelos quais o homem/pai passou, seja ao nível de sua formação/educação enquanto ser humano, ou como representante do gênero masculino e suas implicações sociais e culturais.

No decorrer da História, o homem foi sempre apoiado pela cultura que, sendo patriarcal, reservou-lhe lugar acima da trama doméstica, constituída, sobretudo, pela mulher e pela criança. Esta situação vem-se modificando, lenta e progressivamente, em transformações mais amplas, como a entrada da mulher no espaço público, espaço estabelecido como exclusivamente masculino. Se houve um declínio não foi da função paterna, mas sim nas formas de exercer a função, isto é, a paternidade se modifica de acordo com a época e a cultura e parece que isso é evidente, e se hoje, no início do século XXI, em plena civilização desejamos evitar a barbárie, devemos acreditar que a necessidade de amor e de afeto clamam pelo retorno do pai, princípio que acreditamos e defendemos como capaz de garantir a vida em sociedade. Vamos procurar entender como tudo começou...

Segundo Dupuis (1989), foi há aproximadamente cinco ou seis milênios que as sociedades mais adiantadas - egípcios e indo-europeus - descobriram a relação entre o ato sexual e a procriação. Isto levou-as a tomar consciência da paternidade. Essas sociedades, que eram matrilineares, isto é, centradas na mãe, onde a prática religiosa inspirava-se no tema da fecundidade feminina e a vida sexual era marcada pela livre satisfação do desejo, foram sucedidas pelas sociedades patrilineares.

A descoberta do papel do pai, na procriação, foi responsável por uma revolução social, modificando a organização humana. A ignorância dos homens primitivos quanto à paternidade, substituída pela relação entre a causa - o ato sexual - e a consequência - a procriação - e,

conseqüentemente, pela consciência da paternidade, dá origem a uma revolução que subverte as estruturas da família, da vida sexual, das religiões e da mitologia.

Segundo This (1987), na tradição indo-européia o homem que possui a *patria potestas* (poder ligado ao pai, poder detido pelo chefe de família) deve tomar o filho sobre seus joelhos, para "reconhecer" que se trata de seu próprio filho ou para adotá-lo se não houver vínculo natural; é o rito de agregação à família. O pai ainda poderia rejeitar o filho, teria o direito de expô-lo, de deixá-lo morrer, já que ainda não foi nomeado (p.228). "O que define o ser-pai não é a consangüinidade, mas o ato de apossar-se de uma criança e declarar publicamente: eu sou o pai. A paternidade é auto-referencial, como todo ato de soberania" (JULLIEN, 1997:39).

A autoridade do pai dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estritamente. Autoridade deriva do verbo latino *augere* – aumentar, acrescentar - e foram os romanos que nos deram tanto o conceito quanto a palavra. Autoridade envolve obediência, mas não a coerção, pois quando ocorre o emprego da força, não existe autoridade. De acordo com a filósofa Arendt (1988:132), tanto Platão quanto Aristóteles se utilizaram de conceitos pré-políticos para a análise do problema ao transferirem, para o campo da política as relações pais-filhos, senhor-escravo etc, que não eram relações entre iguais como as que devem nortear a vida política. Após a morte de Sócrates, Platão descobriu que a verdade não necessita de violência para ser eficaz, é mais forte que a persuasão e a discussão. A importância disso na vida familiar e na autoridade do papel do pai está no desempenho com que se transmite a verdade. Para que a verdade passe a ser considerada como verdade, necessita de tempo, de exemplos estabelecidos em confiança, nas relações, além de um sentimento de crédito depositado naquela verdade (p.148).

Segundo Arendt (1988:167) "todos temos necessidade de um pai, e assim como hoje isso é um fato, o foi também pelos romanos que sentiram necessidade de pais fundadores e de exemplos autoritários em matéria de pensamento e de idéias, aceitando os grandes "antepassados" na Grécia como em teoria, filosofia e poesia".

Os pais têm a função de promover o "acrécimo" que é uma forma de transmitir os valores da tradição, das idéias que foram antes testadas e fortalecidas pelos antigos antepassados. Para Arendt (1988), a conseqüência mais importante da secularização da época moderna, ou seja, o cristianismo, com as crenças e especulações sobre uma vida futura livre como havia sido na Antigüidade, pode muito bem ser a eliminação na vida das pessoas, juntamente com a religião, do único elemento político da religião tradicional, o temor do inferno (p.177). Para lidar com este mal, a proteção do Pai Celeste se fazia essencial.

Até o século XVII, para Felzenswalb (2003), imperava o preceito de que o filho devia tudo ao pai, porque este lhe dera a vida e surge nos discursos morais e religiosos da época, essa noção dos deveres dos pais. O quarto mandamento ordena que filhos honrem seus pais, mas nada ordena aos pais em relação aos filhos. A partir do Concílio de Trento, em 1545-1563, começa-se a falar sobre os deveres do pai (p.9). E até 1760, as preocupações judiciais relativas ao meio familiar realçavam a onipotência do pai e o seu poder em matéria educativa e sucessorial. Estas preocupações reduzem os aspectos afetivos e ternos do pai por seus filhos, mas valorizavam o seu papel de chefe de família. Transformações se operam na sociedade tradicional, pela associação entre o desenvolvimento do capitalismo, a industrialização e a urbanização. Os homens se afastam de casa, se especializando no papel de provedores e separam a vida familiar do mundo do trabalho. Observa-se que o modelo do pai-provedor, exercendo sua principal função no espaço público, distante dos filhos, "representante da autoridade e da lei, mais temido do que respeitado

e objeto de identificação idealizado (porque longínquo e impalpável), foi sendo constituído ao longo da história e consolidou-se como patrimônio da família nuclear burguesa ou patriarcal" (RAMIRES, 1997: 27). Por sua vez, Felzenswalb (2003) observa que:

a sua maior responsabilidade consistia em cuidar das necessidades econômicas de sua família. A cisão entre casa e trabalho, provocada pela divisão capitalista do trabalho, conduz à progressiva ampliação das responsabilidades maternas para com os filhos e a um correspondente obscurecimento da imagem paterna, cada vez mais contida no bom desempenho das atividades do mundo do trabalho. Essas atividades permitem ao pai "manter a sua família", ou seja, fornecer os insumos materiais e econômicos que subsidiam o trabalho doméstico da mãe, que compreende desde as tarefas quotidianas de manutenção e gerenciamento de uma casa às atenções e cuidados com os filhos (FELZENSWALB, 2003:12).

Segundo Felzenswalb (2003), a intervenção do pai junto aos filhos, passa a ser episódica, reservada às questões da disciplina e aos grandes acontecimentos. Os ideais de masculinidade são redefinidos e a força física e a honra são substituídas pelo sucesso, justificando o afastamento do pai. O amor do pai pelos filhos era demonstrado mediante os esforços realizados para criá-los dentro dos valores morais.

Como vimos, no século XIX, a maior responsabilidade do homem, era o sustento da família. A sociedade esperava isso dele e os filhos só tinham o pai disponível à noite e aos domingos. Para Felzenswalb (2003), no decorrer do século XIX, a imagem do pai que brincava com os filhos passou também a ser associada à felicidade das crianças. Isso confirmava a importância do pai na educação dos filhos, embora a mãe tivesse nessa função, o papel principal (p.13).

Felzenswalb (2003) entende que foi instaurado um novo paradigma da paternidade, sobre a importância do papel do pai, baseado na noção de que a paternidade aperfeiçoa os homens: o valorizado não é o que os pais podem fazer pelos filhos e sim o que a paternidade faz pelo aprimoramento do homem. E ...

Médicos, cientistas e higienistas sociais do final do século XIX consideravam a coincidência entre a consciência da paternidade e a masculinidade madura como uma evidência da harmonia da natureza. Para muitos pensadores da época, o instinto paterno era tão forte como o instinto materno (FELZENSWALB, 2003:12).

Na transição entre o século XIX e até a primeira metade do século XX, no entanto, os pais não podiam fazer muita coisa, pois a educação, havia se tornado uma responsabilidade da mãe. O poder patriarcal encontrava-se nas mãos dos médicos, juristas e outros especialistas. Essa mudança marca um declínio do papel do pai devido aos fatores que Philippe Julien cita abaixo:

....em nome do interesse da criança a sociedade civil intervém, entre a criança e o pai. [...] Um *saber* adquirido e, possuído por todos que intervêm junto à criança, constitui uma opinião feita de dados médicos, psicossociológicos, pedagógicos, implicando uma ética subjacente, reconhecida ou não. Sendo assim, a criança deve ser protegida do pai, daquele a quem se suspeita, na escola, ou dos vizinhos da prática de violências físicas ou em abusar sexualmente de suas filhas.

O segundo fator vem do lugar atribuído à mãe pela lei civil: o que há de melhor no mundo que o amor de uma mãe para uma criança? [...] tem, ainda, um saber, que nenhum homem, mesmo o mais sábio do mundo, não poderia, verdadeiramente, substituí-lo ou imaginá-lo (JULIEN,1997:45).

Dessa citação apreende-se que, até a primeira metade do século XX, vários profissionais se predispõem a dar suporte aos pais na criação e educação de seus filhos. Devido à intervenção crescente do Estado e do papel insubstituível atribuído à mãe junto à criança configura-se, a partir dessa constatação, um declínio da paternidade, como também já havia pontuado, Felzenswalb (2003).

Segundo Julien (1997), apenas no século XX surge a imagem do pai-educador, encarnada à família nuclear, urbana e burguesa. Essa imagem desenvolve-se, com o que se denomina “o novo pai”: aquele que conduz a criança, aquele a quem a criança chama de papai.

O pai genitor da criança seria um fundamento suficiente para se manter uma definição irreduzível do ser-pai. “No entanto, pretender fundar a paternidade sobre a verdade biológica, é fazer evidenciar ainda sua fragilidade” (JULIEN, 1997:45). Dois tipos de discursos sustentaram o novo direito da mulher sobre a criança. Um é que durante muito tempo, a paternidade era presumida: legalmente, o pai era o marido da mãe. Desde a lei francesa de 1792, isso não é mais assim. A lei não assegura mais para o homem amado pela mãe, a condição de genitor. E o outro é que a procriação – a inseminação artificial - permite à mulher ter um filho sem o encontro sexual com o genitor. Os avanços tecnológicos provocam esse tropeço para a paternidade. A paternidade biológica torna-se irrisória.

Para THIS (1987), a palavra “Pai”, o representa, o evoca, o chama. Não há pai senão com a palavra, a partir das palavras. Sem palavra, haveria genitores, grandes machos copuladores, mas ninguém poderia dizer-se “pai”, “filho”. A paternidade está, pois ligada ao fato de falar (THIS, 1987:194). Por isso dizer-se pai, uma questão da cultura e, portanto, haver a necessidade de se legitimar no exercício cotidiano da relação pai e filho. Acreditamos ainda que é no âmago dos sentimentos paternos de cada homem, e na teia de relações que eles estabelecem com o complexo-pai (o pai real ou imaginário) que é possível a construção e reconstrução da subjetividade de pai.

A ambivalência afetiva em relação ao pai é uma das facetas da relação pai e filho. Amor e ódio estão presentes nessa relação e foi a partir dessa ambivalência, que surgiu o desejo de assassinato do pai primevo. Essa situação foi precursora do complexo de Édipo, já que as conseqüências do ato são o superego e a lei de interdição do incesto. Vamos caminhar para um melhor entendimento ao seguirmos com a leitura.

Freud (1913), a partir do mito *Totem e tabu*, estabelece a fronteira da relação entre pai e filho. O violento pai primevo fôra, sem dúvida, o temido e invejado modelo de cada um dos componentes da irmandade e, pelo ato de devorá-lo, realizaram a identificação com ele, cada um adquirindo uma parte de sua força. “A refeição totêmica, talvez o mais antigo festival da humanidade, seria uma repetição e uma comemoração desse ato memorável e criminoso que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião” (FREUD, 1913-1996).

Garcia de Araújo (2001) observa que na nova sociedade dos irmãos, que marca o nascimento da civilização, os “atos fortes” cometidos ora pelo pai (incesto), ora pelos filhos (assassinato e canibalismo), se tornam as interdições sociais fundamentais e da cultura (p.20). O autor considera que esse tipo de “revolta contra o pai” que acontece em *Totem e tabu*, aconteceu na Revolução Francesa e em tantas outras contestações, radicalmente revolucionárias ou não aos regimes fortes (p.27).

This (1987) refere-se ao mito da horda original como um sintoma que não cessa de reaparecer, de geração em geração, na literatura analítica, os filhos repetindo servilmente as palavras dos pais (THIS, 1987:154). E para Bolle de Bal (2001) assiste-se então a uma dupla identificação psíquica inconsciente: o pai forte e benevolente, objeto de amor, torna-se parte constituinte do Ideal do Ego, enquanto o pai odiado e atacado fica interiorizado no superego.

Ao criar o mito *Totem e tabu*, Freud fala do Pai originário e Veschi (1996) entende esse mito como o pilar mestre da formulação freudiana - o assassinato do pai originário - pela *fátia* na instauração da Lei, do *socius*. O Pai originário situa-se antes de todo e qualquer pai. É o pai do qual dependem todos os outros e sustenta todos os outros. Foi e é necessário para todos os outros existirem, sem ter, ele mesmo, existido ou existir. Trata-se do "pai zero". Um mito criado por Freud e que, enquanto mito, busca tocar uma realidade nunca acontecida, mas que se faz acontecer. Isto nos permite entender que mesmo se o pai tiver morrido, continuará vivo dentro de nós, interditando e frustrando.

O pai originário é encontrado no imaginário de cada um, na medida em que, para alguma coisa existir em nós, é preciso sua expressão estar articulada a um elemento simbólico. Por isso a representação do Pai originário alinhava aquilo que o pai é, ao começar a existir para o sujeito, devendo, ao longo da instauração de sua função, vir a transformar, para viabilizar-se como sujeito.

Segundo Veschi (1996), cada pai, singularmente, precisa dar corpo e sentido tanto ao Pai originário (*Urvater*) – sustentando sua presença problemática no espaço de vida originário dos filhos – quanto às condições de sua morte – tornar-se desnecessário – para possibilitar o acesso à ordem da *fátia* e da lei. Isso só se torna possível naqueles homens onde tal acontecimento se deu, ou seja, onde a morte desta figura poderosa e ilimitada do Pai originário se consumou. Isto deve ocorrer com cada sujeito para que ocupe a função paterna. A ontogênese repete a filogênese. E, insiste:

Para esta travessia viabilizar-se é essencial ao pai estar no seu lugar, para sustentar a afirmação do confronto dos filhos. Se fôssemos pensar uma "ética do pai" teríamos de situá-la neste ponto de encontro, entre a sua possibilidade de vir a ser desnecessário e a sua afirmação – seu "estar aí" – para fazer espaço de afirmação pelo confronto (real, imaginário e simbólico) dos filhos. Os filhos *são* onde o *Urvater* acaba (VESCHI,1996:6).

O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo. O que até então fora interdito por sua existência real foi doravante proibido pelos filhos: anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas.

Foi criado, então, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo, que, por essa razão, corresponderam aos dois desejos recalcados do complexo de Édipo. Quem quer que infringisse esses tabus tornava-se culpado dos únicos dois crimes pelos quais a sociedade primitiva se interessava: o incesto e o parricídio (FREUD,1913-1996).

Para Crespo (2003), no final de *Totem e tabu* e depois em o *Monoteísmo*, Freud postula que a história da humanidade estaria imersa numa espécie de ciranda infernal, alimentada por uma inextinguível compulsão à repetição (CRESPO, 2003:37). Pois segundo esta autora mata-se

o "grande homem" que encarna aquele ideal, e tudo recomeça. O pai morto se torna mais forte que o fora em vida (CRESPO, 2003:37).

Para Julien (1997), assim como para This é através da linguagem que surge o pai simbólico -o pai morto- o pai primevo, da dívida simbólica, impagável.

A necessidade de pai irá transformar-se, pela correlação entre Deus e pai, numa necessidade da religião. É como se a religião pudesse restaurar o sentimento oceânico que, para Freud, estaria relacionado à restauração do narcisismo ilimitado. Tal tentativa de restauração tem suas bases na antiga crença da proteção do pai. A criança confia na proteção do pai, mas também o teme; ambivalência que é a mesma do homem frente a Deus. (JULIEN, 1997:22)

Ao nível simbólico é o pai quem deve romper o vínculo simbiótico e necessário inicial mãe-filho. A mãe, pelo discurso, vai inconscientemente autorizar (ou não), este pai como um terceiro na relação, que será, a partir daí, o representante da Lei contra o incesto. A criança, então, ingressará na cultura e na linguagem. "Sob a ótica do filho, é um pai opositor, um outro desconhecido que incomoda, inquieta e ameaça o vínculo com esta mãe. Na dimensão psicológica, desenha-se aí o primeiro duelo pela hegemonia do poder" (NOLASCO,1993:83). "O pai está ali para permitir a passagem e o acesso ao mundo simbólico: pôr junto, trinificar. Não é um *ou* outro, é ao mesmo tempo *um e outro*. Só a dimensão simbólica permite à criança não pertencer exclusivamente a um ou a outro" (THIS, 1987:176).

A função paterna (que pode ser exercida por outra pessoa, que não o pai biológico), salva a criança e a mãe de patologias mais sérias. "A frustração da pulsão do desejo é referida pela criança ao terceiro objeto que lhe é designado normalmente como obstáculo para sua satisfação: a saber, ao progenitor do mesmo sexo" (LACAN, 1990:42). O complexo de castração, decorrente do Complexo de Édipo, é estabelecido pelo pai que proíbe, frustra, para o bem da criança que aprenderá a ouvir o *não* e conhecerá limites. A partir de então, ela fará identificações que a levarão a viver sua própria vida, a identificar-se sexualmente e a buscar seus ideais. "Gravita uma oposição entre o filho homem e seu pai, um duelo psíquico que tem expressão nas características violentas e guerreiras que os homens assumiram tão bem" (NOLASCO, 1993:83).

Segundo Aberastury (1991), é pressuposto da teoria psicanalítica o papel estruturante do pai, a partir da instauração do complexo de Édipo. Na trama familiar, o sujeito se constrói e sai do estado de natureza para ingressar na cultura. A experiência clínica da autora mostrou que, na vida adulta, as representações dessa vivência insurgem nas várias possibilidades de construção psico-afetiva, com repercussão nas relações sociais. "Ao combaterem e brigarem entre si, os homens ficaram completamente cegos a duelar com este pai, que em algum momento foi melhor do que ele e o derrotou na empreitada amorosa com a mãe" (NOLASCO, 1993:83).

Quando Freud (1913) anuncia "o que uma imaginação infantil espera de um pai é proteção, cuidado e indulgência" entendemos como implícito que a atuação e o desempenho do pai no complexo de Édipo é a de proteger o filho da destruição do gozo devastador. Podemos dizer então que a interdição é um parâmetro de sucesso da função paterna?

Segundo Pellegrino (1986), o superego é o herdeiro do complexo de Édipo, porque o menino, para evitar a injúria narcísica que seria a perda do pênis-falo, desiste de sua paixão incestuosa, capitula diante da Lei do Pai, que interdita o incesto e identifica-se com tal interdição.

A resolução do complexo de Édipo implica na identificação com o objeto da interdição (p.313). “Ao descrever o complexo de Édipo, Freud nos mostrou que toda *estruturação simbólica* se realiza “normalmente” pela via de um conflito imaginário (rivalidade, desejo de morte)” (THIS, 1987:209).

O pai representa a possibilidade do equilíbrio regulador da capacidade da criança investir no mundo real. Seu contorno se dá no processo de desenvolvimento, de acordo com a etapa da infância. Freud (1914) explica que para a criança, num primeiro momento, o próprio Deus é apenas uma exaltação da imagem do pai. Cedo, porém, o pai é identificado como o perturbador máximo da vida instintiva dela: torna-se um modelo a ser imitado, mas também a ser eliminado, para tomar o seu lugar. “É nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional” (FREUD, 1914:249). Por conta ainda dessa ambivalência, acontece, na segunda metade da infância, uma mudança na relação do menino com o pai. Ele faz descobertas que colocam em dúvida o que pensava sobre o pai: descobre que o pai não é o mais forte, o mais rico e poderoso dos homens e o critica, além de se irritar com ele, cobrando do pai esse desapontamento. Desliga-se do pai, se aliando a qualquer coisa que o contrarie.

Julien (1997) compactua com Freud quando reforça que o desamparo primário, diante da alienação primária, referida ao corpo materno, definitivamente perdido, faz com que, através da linguagem possa surgir o pai simbólico. Para o autor a necessidade de pai dá-se por se entender que:

O pai é aquele ao qual se permite amar ou odiar. Em outras palavras, o pai é aquele que pode encarnar tanto um agente savífico, quanto um agente de terror ao qual se teme por ele ser aquele que veicula a lei e a castração. É essa dupla vertente do pai que põe o sujeito num torvelinho de incertezas e angústia. É a tentativa do sujeito de fazer dessa função paterna uma única, ou seja, de tornar esse pai uno, que o homem cria um Deus e assim uma religião (JULIEN, 1997:30).

Porém, o que expusemos sobre ambivalência emocional, não diminuem os anseios do filho por um pai e pela sua necessidade de proteção. “É a defesa contra o desamparo infantil que empresta suas feições características à reação do adulto ao desamparo que ele tem de reconhecer – reação que é, exatamente, a formação da religião” (FREUD, 1913/1996:33).

Para Freud (1913/1996) as idéias religiosas surgiram da mesma necessidade de que se originaram todas as outras realizações da civilização, ou seja, da necessidade de defesa contra a força superior da natureza. A isso foi acrescentado outro motivo: o impulso para retificar as deficiências da civilização. É natural ao homem personificar tudo o que deseja compreender, a fim de controlá-lo pela dominação psíquica, como preparação para a dominação física.

As identificações, por parte da criança, com um sexo ou com outro, passa necessariamente primeiro pelos pais. Para que um menino possa resolver seu conflito edípico de alguma maneira, ele precisa de um homem, na função de pai, que lhe barre o caminho da mãe e o convide a não ficar tão frustrado, e lhe sirva como modelo. Quando esse menino passa a ser um homem e se torna pai, Bernard This (1987) exemplifica esta passagem com a experiência afetiva do homem, cuja inquietação o levou a indagar a respeito dos sonhos e sentimentos que surgem na espera do nascimento do filho.

O nascimento do filho desperta no homem desejos inconscientes e fantasias relacionadas à morte e a situações ligadas à resolução de conflitos parentais. “É por isso que, ainda que desejado pelo homem, feliz em ser pai, o nascimento se anuncia e é vivido num clima emocional que varia segundo o tempo e os indivíduos; cada homem reage à sua maneira (THIS, 1987:96).

Para haver o desenvolvimento do pai, o homem tem que sentir o filho e deve haver ressonância dentro dele. Nesse contexto, o discurso social sustenta a dimensão ser-pai e, para Julien (1997), apenas substitui a resposta à pergunta “o que é ser um pai?” por: o que é para um filho/filha, ter um pai? O que é que faz com que um sujeito diga que tem ou teve um pai? (p.51).

1. *O pai como nome* – originalmente, para a criança, o pai é instaurado como Nome *pela* mãe. Para a criança, não para a sociedade. É a mãe quem inscreve um lugar na ordem simbólica-lugar vazio, que, em seguida, algum homem poderá ocupar a sua maneira. Quer dizer, a mãe instaura um lugar em posição para a criança, neste lugar de inscrição, nesta estrutura que Freud denomina de “inconsciente”, e Lacan “O grande Outro”, ou seja, a ordem simbólica, onde pai tem *ou* não seu lugar. O pai simbólico de Lacan, que falamos acima, é aquele que exerce a função paterna de maneira a permitir à criança o acesso ao simbólico. A criança passa a utilizar-se desse acesso, da maneira que melhor convier a seu desejo. Em outras palavras “o pai simbólico é dado ao filho *pela mãe*, na medida em que ela o designa como *aquele que conta para ela*, aquele a quem ama e deseja” (THIS, 1987:200).

E a “presença do Pai” só permite o nascimento simbólico na medida em que “o Pai é o Ato”, o guardião dos limites (THIS, 1987:205). Faz falta uma lei, uma ordem simbólica, a intervenção da ordem da palavra, ou seja, o pai. Não do pai natural e sim daquele a quem se chama pai. Essa ordem está fundada na existência de um Nome-do-Pai. Especifica-se assim a noção de função, já que o pai é equiparado à ordem da palavra. Palavra que não tem que vir de um agente determinado, por exemplo, o pai biológico; pode vir de qualquer um que exerça a função da palavra ordenadora.

Segundo Lacan é o nome-do-pai na mãe que permite que se origine no filho o que se chama autoridade paterna. Não importa a imago forte ou débil, presente ou ausente, tirânica ou gentil. Para que o pai ocupe um lugar, é necessário que este exista na estrutura.

2. *O pai como imagem* – se o pai como Nome vem da mãe, o pai como imagem vem da criança. No momento do declínio do Complexo de Édipo e da interiorização do supereu, na idade dos cinco ou seis anos, o menino ou menina *apagam* o pai real. Desdobra-o, ao recobri-lo por um pai imaginário. A criança, então, cria uma Imagem paterna de alta estatura, de forte status. É preciso que o pai encarne uma parte dessa autoridade, cuja origem é mais de natureza política e religiosa, do que familiar. Que haja um pai na condição de potência está é a única causa de privação da mãe! Este é o apelo: somente o pai deve privar a mãe (p.56). O pai imaginário para Lacan é o pai como ele é visto pela criança. É imaginário porque a percepção da criança molda a figura de seu pai de acordo com a sua subjetivação.

3. *o homem de uma mulher* – o real do pai. O pai real é aquele que introduz para a criança uma castração, isto é, um dizer-não: tu não é falo de tua mãe, nem és aquilo que a ela falta. O pai real é o agente da castração, quando instaura para a criança um anteparo. O real é o impossível de demonstrar, através de um saber, a verdade de seu gozo. O pai real é aquele que instaurado para a criança o luto do pai imaginário, lhe permite não procurá-lo em outro lugar: fora da família, no líder social, sendo este o modelo político ou religioso. O pai real para Lacan equivale ao que

Freud (1913) construiu no mito Totem e Tabu e diz respeito ao pai terrível, como Cronos que devora seus próprios filhos para seu gozo. Parece que toda criança se depara alguma vez em sua existência com esse pai real, que ela teme, por creditar-lhe o poder de castrá-la.

A questão do ser-pai, segundo Fuks (2006), é importante na medida em que o pai tem uma função social, além da cultural e que não pode e não deve ser coisificada. O pátrio poder, onde o filho é um objeto para o pai, não se aplica mais. Hoje, a função social dentro do direito de família é clara no que diz respeito ao suporte filial. A função paterna é a de oferecer os recursos necessários à provisão dos filhos, com afeto e maior proximidade entre pai e filho. Seu papel é o de facilitador e condutor do desenvolvimento do filho, de maneira a permitir amenizar os percalços do mal estar da civilização que, passados os 150 anos do nascimento de Freud, abrem em nossa cultura, outras formas de mal-estar: a delinquência, a toxicomania, a indiferença, o terrorismo e a massificação do singular no seio da cultura.

Após o morticínio generalizado da Segunda Guerra Mundial, e a paz que pensamos ter alcançado, a partir do seu término, como se apresenta o processo civilizatório nesse momento tão sofisticado em que vivemos? A barbárie seria "efeito da 'hiperestimação' e superproteção da criança pelos pais, - o narcisismo - ameaçado pelas experiências de frustração e pelas críticas do Outro, com nova perda de satisfação; nova nostalgia; instauração de novas táticas para a recuperação de algo da satisfação perdida" (CRESCO, 2003). A sociedade e os dirigentes de diversas nações estão tão perdidos, sem rumo, que nos fazemos uma pergunta recorrente: onde está o pai, onde está a lei, onde está o limite? Sendo o Nome-do-Pai o significante da lei, o agente da castração que funda o desejo e, por conseguinte, o sujeito, talvez possamos dizer, que o homem contemporâneo está em busca deste significante que o apoiará no momento de um acontecimento.

Para o psicanalista Costa (2006) é a idéia de Freud sobre o mal-estar na cultura que está presente nessa atual época de crises: crise familiar, crise política, crise ética etc. O homem vê-se fragmentado em meio a muitas crises, se entendermos crise significando ruptura, estranhamento, desconforto quanto a saber o que se é, o que se quer e o que se deve ser e querer.

E segundo o psicanalista Outeiral (2006), o sujeito, já atormentado por conflitos emocionais e desafios existenciais, representado pelo mito de Édipo, sucumbe à velocidade da cultura contemporânea, à fragmentação, à globalização, ao *fast-food*. Para ele, esse ser humano cai no não-existir, por conta das patologias da contemporaneidade como o vazio, as adições e o não-ser. Hoje, existe um número maior de novos Hamlets e novos Narcisos que necessitam exibir-se para defenderem-se do buraco negro do não-ser.

Em seu texto *Introdução ao narcisismo* (1914/1996), Freud observa que no terreno da libido o homem se mostra incapaz de renunciar aos gozos que já teve. Não quer renunciar ao que via como perfeito em sua infância e como não pode conservar isso, por conta do desenvolvimento de seu juízo, busca conquistar tudo, novamente, sob a forma do Eu ideal. Projeta seu ideal substituindo o narcisismo infantil, onde ele mesmo era seu próprio ideal. Esse esforço de recuperação da satisfação favorece o recalque, que pode vir em forma de frustração ou de sublimação.

Para Crespo (2003), essa falta de satisfação provocaria um excesso permanente de tensão pressionando o sujeito. O esforço para zerar a pressão da pulsão insatisfeita o arrastaria a um além do princípio do prazer e no lugar de conformar-se o sujeito se veria arrastado a transgredi-la (p.30).

Parece que somente Eros pode modificar a relação com a Lei no tocante a fazê-la produtiva para o homem. Afinal, entendemos estar na relação amorosa, do pai com o filho, o prazer de viver dentro da lei, para um novo direcionamento da pulsão, em algo positivo para a

sociedade e para os indivíduos. Na verdade, para que o subordinação ao interdito seja eficaz e para ser inscrito socialmente é necessário que o filho sintá-se amado e respeitado. Por outro lado, uma lei tem que ter potência de interdição e de punição, mas apesar disso, o pai pode exercer a sua autoridade com amor e afeto. Os psicanalistas trabalham em cima da enunciação de que o amor é um dos principais motores da educação, já que preserva a satisfação narcísica. A criança busca no amor dos pais a proteção para os perigos, na hora da tensão por não conseguir satisfazer os seus desejos.

Ou seja, a Lei do pai vem provar que para viver em sociedade, muitos *nãos* devem ser ditos e aceitos. Várias satisfações devem ser adiadas em nome do princípio da realidade e não do princípio do prazer. O supereu exige o gozo, mas impõe barreiras contra o desejo. O homem contemporâneo pode dar conta da morte de Deus? A ausência dele gera a falta de Lei. O pai seria uma garantia contra essa instância.

Em decorrência disso surge o vazio sentido pelo homem. Pensamos que o distanciamento entre o pai e os demais membros do núcleo familiar, denuncia-se, na fragilidade do vínculo estabelecido entre pai e filho. Penetrar este silêncio e entender a questão do pai, tendo como eixo a identidade masculina, culturalmente determinada, colocam em perspectiva experiências contemporâneas da paternidade e a busca pela compreensão de suas subjetividades.

Padrões machistas de comportamento não se sustentam mais. Nesse acelerado processo de mudanças socioculturais, destacamos o advento da pílula anticoncepcional, que na década de 1960 influenciou toda uma geração de mulheres; a dissociação do prazer sexual da maternidade conferiu um novo fôlego ao movimento feminista e permitiu às mulheres maior autonomia quanto à sua sexualidade, ampliando o poder de decisão sobre quando ser mãe. E, como já dissemos acima, a chegada do teste DNA para confirmação ou não da paternidade.

No entanto, as transformações no campo da paternidade não se processam de maneira simples. Permanecem valores tradicionais da autoridade e da distância paternas, porém, surge aos poucos, uma nova possibilidade de paternidade que forma vínculo, oferecendo segurança afetiva para os filhos. Nessa perspectiva, pais alimentam bebês, trocam suas fraldas, os colocam para dormir, entre as diferentes atividades que começam a exercer dentro de casa. Em sua dissertação *A participação do pai no nascimento da criança: as famílias e os desafios institucionais em uma maternidade pública*, Carvalho (2001) aponta que apesar de incipiente e com dificuldades, novas experiências de construção de amor estão se realizando entre os homens. Eles estão buscando exercer uma paternidade mais dedicada e com amor do que aquela que seus pais experimentaram (p.43).

Em nosso entendimento, com o ingresso do homem no mundo privado, no cotidiano dos filhos, lucram os pais e os filhos que têm na pessoa desse novo pai, a autoridade, o nome do pai, o amor e o afeto, a presença importante que dá sustentação e suporte e ainda serve de modelo e referência para a formação de suas identidades e subjetividades.

Um dos fatores da importância do papel do pai é que ele é imprescindível para a educação de seus filhos, porquanto ocupa a função paterna e é o detentor da moral e dos bons costumes. Sendo quem legisla e dá limites, diante da complexidade do mundo atual, e para que o século XXI não seja berço para uma multidão de bárbaros, o novo pai deve ter como referência que dar tudo para os filhos é sinal de negligência e não de amor. A equação: *dar tudo para os filhos, sem limite, é igual a muito amor* é errônea e extremamente prejudicial à formação dos indivíduos. O resultado dessa equação, provavelmente, será o sentimento de um imenso vazio, e o desejo de a qualquer preço preenchê-lo, seja ao custo de um consumismo desenfreado, da violência física ou verbal,

ou ainda do uso indiscriminado de drogas. O amor é fundamental na relação pai e filho e é um antídoto para a barbárie. O papel de pai – e também de educador - é ensinar através da equação: *amar é igual a estabelecer limites*. Do contrário, há de se perceber, a negligência, a falta de respeito com o outro e consigo mesmo, e uma alienação social com riscos à civilização.

Sem o amparo da família a sobrevivência do ser humano fica comprometida. Pensamos que o ideal para o filho é que pai e mãe estejam juntos e vivam ética e saudavelmente, para que ele se sinta “completo, realizado, acabado, e perfeito” (BADINTER, 1986:23).

Hurstel (1999) considera que no âmago dos entrelaçamentos culturais que estão se desfazendo e se renovando, o desafio fundamental para a humanidade é a necessidade absoluta de que seja assegurada, para cada filho, a função simbólica do pai (p.22).

Portanto, pensamos que seja em que situação for e em que pese a família contemporânea se estruturar com base em arranjos diversos, os efeitos da exclusão do pai se fazem sentir no indivíduo, na família e na sociedade. Diante de qualquer tipo de enfraquecimento do homem, no exercício da função paterna, ou seja, no abrir mão de encarná-la, de servir de seu embaixador, devemos nos preocupar com as gerações futuras. Sem a ordenação da Lei do pai para se constituir homens, como esses viverão em comunidade? “Que a sociedade restaure a importância do pai, que os homens se conscientizem da sua função, e as mães estejam dispostas a abrir mão do excessivo poder que lhes foi conferido, incluindo o pai na vida dos filhos” (FELZENSZWALB, 2003:190). É o que desejamos.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** – tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- AUGRAS, M. **O que é Tabu**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989
- BADINTER, E. (1992). **XY: Sobre a identidade Masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 2. ed.
- _____(1986). **Um é outro; relações entre homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BOLLE de BAL, M. Da revolta contra os pais à revolta dos pais. In: GARCIA DE ARAUJO et all. **Figura paterna e Ordem social: tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas**. Belo Horizonte: PUC, 2001.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina** – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CARVALHO, M.L. **A participação do pai no nascimento da criança: as famílias e os desafios institucionais em uma maternidade pública**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia. UFRJ, Rio de Janeiro: 2001.
- CRESPO, N. S. **Modernidade e declínio do Pai: Uma abordagem Psicanalítica**. Vitória: EDUFES, 2003.
- DELUMEAU, J. e ROCHE, D. Nourrir, éduquer et transmettre, In: DELUMEAU, J. e ROCHE, D. **Histoire des pères et de la paternité**. Paris: Larousse, 1990.
- DUPUIS, J. **Em Nome do Pai. Uma história da paternidade**. Tradução de Antonio de Paula Danesi - São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FELZENSZWALB, M. **"Partenogênese". Os efeitos da exclusão do pai no desenvolvimento da personalidade e na dinâmica familiar**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2003.
- FREUD, S. (1913a). **Totem e Tabu** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII.
- _____(1913). **O interesse científico da Psicanálise (H) O interesse educacional da psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII.
- _____(1927). **O futuro de uma Ilusão**, (1930) **O mal estar na civilização** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXI.
- _____(1939). **Moisés e o monoteísmo: três ensaios**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXIII.
- FUKS, B. Freud e pacifismo. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, caderno Prosa e Verso, 29 abr. 2006.
- GARCIA DE ARAÚJO, J. N. Função paterna e constituição dos grupos sociais. In: GARCIA DE ARAUJO et all. **Figura paterna e ordem social: tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas**. Belo Horizonte: PUC, 2001.
- JULIEN, P. **O manto de Noé – Ensaio sobre a paternidade**. Trad. Francisco de Farias. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia**; Tradução Marco Antonio Coutinho Jorge, Potiguara Mendes da Silva Júnior - 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MANSO DE BARROS, R. M. (1998). A adolescência e o tornar-se mulher. In: FARIAS, F. R. e DUPRET, Leila; **A pesquisa nas ciências do ujeito**, Rio de Janeiro: Revinter, 1998:157-182.
- _____(1999). A Psicose, O significante Nome-do-Pai e a Contemporaneidade, In: FARIAS, F. R.; **Psicose. Ensaios Clínicos**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- MOLINIER, A. "Nourrir, éduquer et transmettre". in: **Histoire des Pères et de la Paternité**. DELUMEAU, Jean e ROCHE, Daniel (org.). Paris: Larousse, 1990.
- NIETZSCHE, F.W. **A gaia ciência. Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- NOLASCO, S. **O Mito da Masculinidade**, Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- OLIVEIRA, R. D. **Elogio da diferença**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- OUTEIRAL, J. In CEZIMBRA, M. Os novos desafios da psicanálise. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, caderno Prosa e Verso, p. 1-2, 29 abr. 2006.
- PELLEGRINO, H. **Édipo e a paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- THIS, B. **O Pai: Ato de nascimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VESCHI, J. L. **A morte de Deus e o assassinato do Pai: Nietzsche e Freud**. Rio de Janeiro: Butiá, 1996.

Edna Galvão

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço eletrônico: galvaedna@yahoo.com.br

TABU, PODER E AVERSÃO AO MAGISTÉRIO

Maurício Rocha Cruz

Resumo: Este trabalho analisa as possibilidades da imagem disciplinar docente como fator/causa de possíveis confrontos com os alunos. Freud (*Totem e Tabu*, 1996), Foucault (*Vigiar e Punir*, 2000) e Adorno (*Educação e Emancipação*, 2000) foram os principais referenciais teóricos com os quais trabalhamos. O cruzamento destes autores nos permitiu analisar, entre outras questões, a evolução e a transmissão da punição como prática disciplinar. Fizemos um retorno aos nossos primitivos descendentes e deles retiramos características essenciais que puderam ser analisadas na formação da sociedade disciplinar e na aproximação dos problemas que encontramos nos dias atuais. O desenvolvimento deste estudo nos mostrou como o tabu manteve inconsciente a presença da punição. Pensamos que a imagem passada da profissão pode despertar sentimentos ambivalentes nos alunos, que se dirigem contra os docentes como sendo representantes simbólicos da função de castigar. A partir desta imagem, a (in)disciplina se desenvolve e penetra no cotidiano das salas de aula com força suficiente para despertar confrontos entre professores e alunos.

Palavras-chaves: (In)disciplina; Punição; Auto-reflexão do educador.

Abstract: This work analyzes the possibilities of the image to discipline teacher as factor/cause of possible confrontations with the student. Freud (*Totem e Tabu*, 1996), Foucault (*Vigiar e Punir*, 2000) and Adorno (*Educação e Emancipação*, 2000) was the main theoretic referential we have used in this work. The analysis of different theorists has made possible understanding the evolution and transmission of punishment as a disciplinary practice. We have studied ancestral experiences of education that gave us important contribution in the analysis about formation of our disciplinary society and its problems. The development of this work show us how the taboo keep the presence of punishment unknowing. We think that a bad image of teachers as agents of punishment could cause in the students ambivalent fallings. Through this bad image, the (in)discipline grows and invades the quotidian of the classrooms with enough power to cause confrontation between teachers and students.

Keywords: (In)discipline; Punishment; Auto-reflection of the educator.

Freud e a proibição

Im Anfang die Tat(1)

(Goethe, Fausto, Parte I, Cena 3).

Com essas palavras Freud termina *Totem e Tabu* em 1912-1913. Reproduzindo Goethe, o vienense encontra a exata expressão para sua teoria sobre a origem do legado cultural da humanidade. Neste livro, Freud percorre um caminho diferente de outros autores com os quais dialoga ao longo de sua obra. Não menos que Wundt, Lang, Frazer, somados a tantos outros, todos estudiosos de culturas primitivas, enriquecem sua reflexão a respeito dos fenômenos totêmicos e das restrições tabus.

Mas qual teria sido este Ato primevo? Freud não duvidou da evolução das espécies, assim como ela é descrita biologicamente. Portanto, para ele, a organização grupal entre os homens teria surgido das necessidades de proteção, de reprodução e de alimentação da própria espécie. Após um longo tempo de adaptação, seguido de prováveis conflitos e desequilíbrios entre os indivíduos, essa microestrutura, originária da pequena família, teria sido enriquecida pelas vantagens naturais que obteve através da convivência de seus membros. Com o desenvolvimento das relações entre os membros da horda, o pai(2) teria monopolizado as mulheres para si e expulsado aqueles que, de alguma forma, ameaçavam o seu deleite. Eis como Freud designou o Ato.

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. Unidos tiveram

a coragem de fazê-lo e foram bem sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente. (Algum avanço cultural, talvez o domínio de uma nova arma, proporcionou-lhes um senso de força superior). Selvagens canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvidas o temível e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração deste ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião (1996:145).

Esses parricidas foram movidos pelo ódio. Mas eles também admiravam e amavam sua vítima. O lugar do pai fora o desejo original de cada um deles nesta trama, mas este desejo não poderia ser realizado sem que um novo tirano se evidenciasse. O resultado desse desejo não-totalmente realizado, somado aos sentimentos de afeição para com o pai, foi o sentimento de culpa despertado pelo remorso do crime cometido. Para Freud, esse sentimento teria tornado o pai um ser ainda mais forte morto do que quando era vivo. Sem referência dele, e desprovidos individualmente de proteção, os irmãos novamente uniram-se e proibiram o homicídio e o incesto na nova comunidade. Fundaram, desta forma, uma organização social e moral.

Para Freud, o homem primitivo supervaloriza seus atos psíquicos de tal forma que a realidade psíquica pode facilmente substituir a realidade concreta. Com um imenso embasamento extraído das descobertas da psicanálise, ele consegue chegar a uma impressionante suspeita: a de que "o simples impulso hostil contra o pai, a mera existência de uma fantasia - plena de desejo de matá-lo e devorá-lo, teriam sido suficientes para produzir a reação moral que criou o totemismo e o tabu" (1996:161).

Acontece, porém, que entre essas duas possibilidades - a da ocorrência e a da fantasia - apenas a primeira sobreviveria, já que no começo foi o Ato, ainda que se admita a possibilidade de que a cena não tenha sido exatamente como foi descrita. Para Freud, o parricídio realmente teria acontecido, uma vez que entre os primitivos o pensamento transforma-se rapidamente em ação. Além do mais, não pode ser esquecido que, para o presente autor, o desenvolvimento do indivíduo reproduz o da espécie; e que, na escala desse desenvolvimento, os primitivos encontravam-se em "uma fase de perversão que foi precursora e pré-condição do período posterior de moralidade excessiva" (1996:162), e que, portanto, teriam os instintos livres para executar aquilo que pretendiam.

Totem

Consecutivamente a estes acontecimentos, o modelo de organização da horda deixou de ser patriarcal e constituiu-se, aos poucos, em uma organização fraternal. Este novo modelo permitiu inicialmente que os indivíduos pudessem usufruir coisas que antes não podiam. No entanto, o sentimento de culpa para com o pai persistia, e dominados como eram por uma forte ambivalência emocional, precisaram de um suporte espiritual que estivesse estritamente ligado com a morte do pai. Precisavam mesmo, por conta desta organização fraternal, evitar possíveis fratricídios e, não obstante, relegaram ao totem as proibições decorrentes da ambivalência para com o pai. "O que é um totem? Via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou fenômeno natural (como chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã" (FREUD, 1996:22).

Freud indica que a palavra "totem" teria surgido da forma "*totam*", originária de índios norte-americanos, introduzida na literatura em 1791 por um inglês chamado J. Long. Também nos diz que totem, na maioria das vezes, é encontrado sob a forma de animal. Essa característica do sistema totêmico está de acordo com a hipótese freudiana de que a morte do pai precisa ser lembrada ocasionalmente e "saboreada" pelos membros do clã, afim de que o pacto entre seus membros possa ser reforçado. Por outro lado, o animal totêmico precisa ser devidamente reverenciado pelo ato brutal de sua execução. Em troca, os primitivos acreditam que esse substituto do pai lhes ofereça "tudo o que uma imaginação infantil pode esperar de pai - proteção, cuidado e indulgência" (FREUD, 1996:148).

O posterior aprimoramento deste modelo de convivência pôde sustentar a existência dos indivíduos em sociedade na medida em que suas regras, leis, convenções etc. também puderam ser aprimoradas segundo as necessidades, os contextos, as ferramentas e os movimentos possíveis. Nesse sentido, nos tempos atuais, podemos falar de disciplina levando em consideração estes movimentos e estas ferramentas, e acima de tudo, podemos refletir sobre a disciplina e a indisciplina compreendendo o ser humano como produto de sua cultura.

Embora esteja vinculado a esta cultura, o ser humano pode nela não se identificar. Neste caso, ele deve intervir com sua reflexão sobre a cultura, questionando aquilo que carece de legitimação. Este estudo fundamenta-se sobre a suspeita de que uma cadeia histórica de representações(3) a respeito da punição intervém no ambiente escolar. Esta cadeia de representações comunica ao aluno como se comportar, mas também que um acordo coletivo precisou ser instaurado e que a punição é o instrumento que controla os desvios e a própria obediência.

Tabu

Segundo os estudos de Freud, a origem do termo "tabu" vem da Polinésia. Para ele, a utilização deste termo remete a algo "sagrado", "profundamente venerável", "respeitável". Por outro lado, este termo também denota um caráter "misterioso", "perigoso", "impuro". É esta ambivalência que faz com que os tabus sejam expressos em proibições e restrições. Existem vários motivos que credenciam o tabu a objeto primordial na obra de Freud. Um destes é:

Começamos a ver que os tabus dos selvagens polinésios, afinal de contas, não se acham tão longe de nós como estivemos inclinados a pensar, à princípio; outra é que as proibições morais e as convenções pelas quais nos regemos podem ter uma relação fundamental com esses tabus primitivos (1996:41).

O tabu tem como função principal proibir, interditar. Ele representa uma barreira situada entre nossos desejos primitivos e a realização concreta destes desejos. Sua energia provém da qualidade do tabu em excitar a ambivalência emocional (amor e ódio simultâneos) que despertou o sentimento de culpa. Nesse sentido, aquilo que substituiu a morte do pai, ou o que o lembra perigosamente, constituiu-se como tabu. "As mais antigas e importantes proibições ligadas aos tabus são as duas leis básicas do totemismo: não matar o animal totêmico e evitar relações sexuais com membros do clã totêmico do sexo oposto" (FREUD, 1996:49).

As substituições e ramificações ocasionadas pelo tempo sobre estas primeiras proibições subsidiaram a construção das leis sociais. Ao que tudo indica, uma série de condicionantes

também agiu sobre estas primeiras proibições e o resultado implícito pode ser encontrado também nas formas (modos) de tratamento.

O caráter contagioso do tabu é um perigo constante para a comunidade. Todos aqueles submetidos a um tabu são agentes de vigilância quanto ao seu próximo.

É igualmente claro porque é que a violação de certas proibições tabus constitui um perigo social que deve ser punido ou expiado por todos os membros da comunidade se é que não desejam sofrer danos. Se substituirmos os desejos inconscientes por impulsos conscientes, veremos que o perigo é real. Reside no risco da imitação, que rapidamente levaria à dissolução da comunidade. Se a violação não fosse vingada pelos outros membros, eles se dariam conta de desejar agir da mesma maneira que o transgressor (FREUD, 1996:50).

Tendo em vista que as proibições tabus despertam grandes tentações e que a sua força é tão poderosa que é capaz de causar sofrimento psíquico antes mesmo de sua violação; estamos persuadidos a acreditar, assim como Freud, que os tabus constituem o material de todas as proibições, e que seus fins, ao longo da história, tiveram sorte diferente, conforme a natureza e a expressão de cada tabu. As relações dos indivíduos com as convenções morais e sociais encontram-se em profunda transformação. Esse desenvolvimento, em grande parte, é dependente da forma com que foram elaborados internamente na sociedade os resquícios ou vestígios de seus sintomas primordiais.

A proibição imposta pelo tabu detém em sua natureza uma punição - e, algumas vezes, um conjunto de punições - sobre a qual repousa a sua força. Assim, para um tabu que está enfraquecido pelo tempo e pelo sentimento ambivalente que o sustentou ao longo de sua sobrevida, a punição imposta pode estar abrandada quando comparada a outras proibições ainda mais resistentes.

A punição pela violação de um tabu era, sem dúvida, originalmente deixada a um agente automático: o próprio tabu violado se vingava. Quando, numa fase posterior, surgiram as idéias de deuses e espíritos, com os quais os tabus se associaram, esperava-se que a penalidade proviesse automaticamente do poder divino. Em outros casos, provavelmente como resultado de uma ulterior evolução do conceito, a própria sociedade encarregava-se da punição dos transgressores, cuja conduta levava seu semelhante ao perigo. Dessa forma, os primeiros sistemas penais humanos podem ser remontados ao tabu (FREUD, 1996:38).

Esta última citação de Freud serve para ilustrar bem o sentido mutável de alguns tabus. Não queremos expressar que as leis atuais são, sobretudo, oriundas de tabus primitivos. Mas aceitamos a formulação de Wundt (apud FREUD, 1996:37) segundo a qual o tabu seria o código de leis, nunca descrito, mais antigo da humanidade.

É provável que existam tabus - e, consecutivamente, pessoas fiéis às suas proibições - que ainda hoje contenham força capaz de despertar punições automáticas no aparelho psíquico, punições oriundas de um "poder divino" e punições infringidas pela própria sociedade, neste último caso segundo o princípio do evitamento da proliferação contagiosa. "Na medida em que o exemplo de um homem que transgredir uma proibição tenta outro a fazer o mesmo, a desobediência se propaga como um contágio" (FREUD, 1996:51).

O elemento presente em todo tabu, a punição, prescreve sentimentos dirigidos aos seus próprios aplicadores. Conforme a descrição de Freud para o parricídio, aqueles que de alguma forma não se comprometem com o acordo coletivo fundado sobre o sentimento de culpa despertado pelo crime cometido contra o pai precisam ser punidos. A própria execução da punição é capaz de retomar aquela imagem déspota dirigida contra o pai.

Foucault e o poder disciplinar

O livro *Vigiar e punir* (2000) de Michel Foucault tem como característica principal uma leitura dos labirintos do poder. Foucault traça diversas ligações entre o soberano e o súdito; entre o crime e a execução da pena; entre o desenvolvimento industrial e o aprimoramento de técnicas de controle do corpo e do tempo; entre poder e saber; uma nova abordagem dos fenômenos disciplinares etc.

Foucault inicia sua obra reproduzindo a execução de Damians em 1757. A pena deste parricida é minuciosamente elaborada e sua execução em praça pública torna-se um ato de extremo simbolismo. Todos devem ver o maldito sofrer pelo crime brutal que cometeu e de sua reprodução desviar-se. Um dispendioso ritual é traçado para a morte de Damians. Sua agonia é infinitamente calculada e seu corpo marcado eternamente na lembrança dos que assistem à sua desgraça. Esse suplício registra uma brutalidade que pertence à história de nossa civilização e que pode manter afinidades com o nosso desenvolvimento.

O suplício é um ritual de purificação da sociedade, que aceita o castigo e até a morte de um dos seus em proveito dos direitos dos demais; de imposição de uma lei que prescreve o direito de punir, fazendo com que o povo seja testemunha dos efeitos de poder dispensados sobre o castigado. "Nas cerimônias do suplício, o personagem principal é o povo, cuja presença real e imediata é requerida para sua realização" (FOUCAULT, 2000:49). O suplício não dispensa o testemunho do povo porque é através dele que se comunica eficazmente o que é proibido e o que é permitido.

Um horror cresceu frente a esses espetáculos calculados. De um ritual da liturgia punitiva, o suplício passou para uma cerimônia ambivalente, que junto com as transformações sociais dos séculos XVIII e XIX possibilitaram o desaparecimento dessa forma de punir no Ocidente.

A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena. E tudo o que pudesse implicar de espetáculo desde então terá um cunho negativo: e como as funções da cerimônia penal deixavam pouco a pouco de ser compreendidas, ficou a suspeita de que tal rito que dava um fecho ao crime mantinha com ele afinidades espúrias: igualando-o, ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, acostumando os espectadores a uma ferocidade de que todos queriam vê-los afastados, mostrando-lhes a frequência dos crimes, fazendo o carrasco se parecer com criminoso, os juízes aos assassinos, invertendo no último momento os papéis, fazendo do supliciado um objeto de piedade e de admiração (FOUCAULT, 2000:12-13).

Uma espécie de aversão ao suplício se propagou. A violência pública da punição foi sendo substituída aos poucos por um novo princípio, onde o corpo deixa de ser exatamente o objeto da pena e é substituído pela certeza da punição encravada na alma de todos. Esse princípio permite, por um lado, um alívio entre as forças físicas que se confrontam e, por outro, um sistema mais eficiente de manipulação dessas forças.

A certeza frente à punição passaria a ser o instrumento de controle dos corpos indisciplinados. A força resultante dessa economia é transferida para o desenvolvimento industrial

e novamente investida sobre os corpos. Agora essa força retorna com um novo instrumento de produção de poder que distribui para serializar, economiza para multiplicar, investe para retirar, enfim, produz saber para manipular. O corpo cede lugar para a alma nessa economia de poder. “O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 2000:14).

A modalidade enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (2000:118).

Segundo o autor francês, as disciplinas tornam-se fórmulas gerais de dominação a partir dos séculos XVII e XVIII, apesar de muitos processos disciplinares já existirem muito antes (nos conventos, nos exércitos, nas oficinas). Elas se diferenciam da escravidão, da domesticidade, da vassalagem, do ascetismo e das disciplinas do tipo monástico. “Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo” (2000:119). Para Foucault, as disciplinas estão ligadas ao poder sobre o corpo. Elas regulam o funcionamento do corpo, de forma que multiplicam suas forças através do ordenamento dos gestos, posturas, comportamentos. Com isso, as disciplinas promovem um melhor funcionamento do aparelho produtivo como um todo. Conseguem, em menor tempo, resultados mais eficientes. Essa “anatomia política” impulsiona o trabalho, a produção, o lucro; ela organiza e distribui a produtividade conforme o interesse em questão. A “mecânica do poder” preenche a vida em sociedade de uma racionalidade sem limite. As disciplinas produzem corpos submissos e dóceis e ao mesmo tempo produtivos. Elas diminuem o potencial de resistência política e aumentam a produtividade dos indivíduos.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. (...) Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2000:149).

Para o francês, “as disciplinas inventaram – apoiando-se aliás sobre uma série de processos muito antigos – um novo funcionamento punitivo” (2000:153). Ele mostrou como que a punição deslocou-se do cadafalso para um modelo produtivo em que as forças são aprimoradas e deslocadas, em proveito de sua utilização capitalista.

A mudança de estrutura e funcionamento dos objetivos da punição provocou em Foucault a incorporação de um novo elemento. Com isso “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção” (2000:150). Nesse sentido, o sistema funcionaria de forma mais eficiente, fortalecendo os objetivos da punição e enriquecendo de instrumentos sua defesa frente aos sentimentos ambivalentes que provoca nos indivíduos.

Com o desenvolvimento das técnicas disciplinares e com a sua rápida apropriação pelas escolas, o tempo foi minimamente calculado, o trabalho repartido em tempos de aulas precisamente controlados: o sinal cumpre a função de lembrar os esquecidos. Atividades são planejadas muito antes de se conhecer o aluno ou mesmo de se perceber a dinâmica do grupo. Professores alternam-se de uma série a outra, de uma turma a outra e raras vezes encontram intervalos de descanso e planejamento para a aula seguinte.

Se, para os professores, esse relacionamento com o tempo é totalmente disciplinado, no caso dos alunos é ainda mais acentuado. Em um instante sai a matemática e entra o português, em seguida a geografia. Ir ao banheiro é uma situação calculada pelo professor; se, se repete, torna-se problema a ser resolvido, suspeita-se logo de uma forma de matar aulas. Tudo é minimamente controlado. "(...) apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem" (ENQUITA apud PAULA, 1991:97).

Neste sentido, tanto os professores quanto os alunos estão assujeitados pelas disciplinas. O tempo é só um exemplo. A escola é um aparelho que condensa uma rígida estrutura para transmitir conhecimentos e formas de comportamento. Na tentativa de cumprir o seu papel, a escola racionaliza sua força.

Não há como falar das disciplinas sem falar de relações de forças, de poder para Foucault. Para tanto, ele alerta seus leitores, em seu livro *Microfísica do poder*, para a seguinte preocupação:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. (...) O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (1993:183).

O importante na análise do poder é perfazê-la de baixo para cima, numa perspectiva ascendente. Foucault fornece uma abordagem que valoriza as relações de forças dos indivíduos entre si, sem omitir a presença dos aparelhos de Estado. No entanto, a análise ascendente retira a primazia do Estado como foco privilegiado de poder. O poder se dissemina pela estrutura da sociedade, na medida em que funciona enquanto relação de forças.

Quando Foucault fala que os indivíduos são centros de transmissão de poderes, entende-se consecutivamente que os docentes em atividades escolares cumprem essa função. A transmissão desses poderes, quando dirigidos aos alunos, muito interessa a este trabalho. Essa preocupação leva a suspeitar que muitos professores não refletem sobre o seu envolvimento nesta transmissão, muito menos sobre a relação histórica de sua profissão com o poder. O que permitiria supor uma falta de elaboração do real conteúdo transmitido e da relação pedagógica propriamente dita. O poder gerado pelo saber, fortalecendo a divisão de classes através do trabalho. Seu agravamento por técnicas disciplinares de controle físico e ideológico. E, finalmente, a cadeia se repetindo.

Mas Foucault também fala de resistências. Ele as confronta com o poder, oferecendo um instrumento de superação para uma condição alienada-alienante. “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é co-extensiva a ele e absolutamente contemporânea” (1993:241).

O poder tem versatilidade e mobilidade que lhes são próprias. A resistência em Foucault precisa ser tão móvel quanto o poder, tão produtiva quanto ele; e, acima de tudo, deve encontrar meios de se distribuir estrategicamente a partir das periferias, de baixo, para posteriormente se alastrar em direção ao centro. “Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1993:241).

A resistência possível está na esfera do poder. Segundo Foucault, o poder disciplinar se configurou como um instrumento que se utiliza de várias táticas para se locomover rapidamente na sociedade. Como o poder não pode ser encontrado exclusivamente sob o domínio de uma classe ou órgão específico, ele aumenta a sua distribuição espacial ao mesmo tempo em que sabota as tentativas de rebelião de pequenos grupos descontentes. Aquele que não se encaixa no perfil disciplinar desejado é enquadrado como anômalo e passa a compor o quadro dos indisciplinados. Para estes, a sociedade reserva sanções das mais variadas ordens, que vão do olhar espantado, passando pela desconfiança e podendo chegar às mais terríveis formas de exclusão.

Os mecanismos de exclusão estão fortemente enraizados em nossa sociedade e o poder disciplinar preenche a vida dos indivíduos nas mais íntimas esferas pessoais. Foucault encontra possibilidades de resistências nos mesmos locais preenchidos ou ocupados pelo poder disciplinar. Ele nos alerta que a mobilidade com que o poder se locomove revela a complexidade de sua estrutura, mas também permite vislumbrar brechas para a resistência.

O acontecimento primitivo que instaurou os primeiros acordos entre os indivíduos (FREUD, 1996), mais tarde cedeu lugar a uma organização mistificada da sociedade, e, finalmente, foi penetrada pelo controle minucioso dos corpos e das almas (FOUCAULT, 2000). O recalco retorna no tabu e novamente desaparece após ser penalizado pelas disciplinas. A falta de elaboração do conteúdo interdito no tabu permite com que a sociedade que Foucault caracteriza como disciplinar sabote a resistência dos indivíduos, encaminhando sempre para depois novas tentativas de emancipação.

O material que resultou dos conflitos narrados por Freud foi, em outra época, analisado por Foucault como estando a serviço de uma tecnologia política, mas esta comparação não é clara devido às diferenças de instrumentos utilizados por estes autores. Essa tecnologia foi reinvestida nos indivíduos e ocupa atualmente um papel de apaziguamento das forças contrárias ao seu deslocamento. A resistência, portanto, está aprisionada nestas malhas. O tabu cedeu lugar a uma explicação metodológica da punição. O tabu agora se encontra por detrás deste véu que insiste em nos contar uma história da civilização que aborta o primitivo. Talvez seja por isso que tenhamos tanta dificuldade em lidar com nossas experiências infantis, como bem salientam Freud (1996) e Adorno (2000). Mas essa é uma outra história.

Adorno e a aversão ao magistério

Em uma palestra no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, no ano de 1965, o frankfurtiano Theodor Adorno apresentou algumas de suas reflexões sobre educação. Mais tarde,

uma organização de textos seus originou o livro *Educação e emancipação*, 2000, no qual se insere tal palestra com o título de *Tabus acerca do magistério*.

Neste trabalho, o autor pretende provocar reflexões sobre um novo problema que se colocou para a educação, a saber, a aversão ao magistério. Adorno, preocupado com a instabilidade dos valores sociais, e ciente de que os germes que provocaram Auschwitz ainda estavam presentes, apontou neste texto que a crise da educação mundial ainda passaria por essa fase ameaçadora. Percebeu, de antemão, que uma aversão ao magistério se alastrava preocupantemente e que a falta de reflexão sobre esse problema seria o seu combustível. Não foi o primeiro a nos alertar sobre isso, porém, com sua perspicácia, encontrou no tabu um sintoma primordial desta crise.

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas (ADORNO, 2000:98).

As representações inconscientes acumuladas ao longo da história docente são capazes, entre outras coisas, de provocar sentimentos ambivalentes dirigidos aos professores. Estas representações perderam, ao longo das mudanças sociais, sua base real, compondo-se como predisposições psicológicas capazes de converterem-se em forças reais. Isto significa dizer que por meio de mecanismos identificatórios, inscritos nos indivíduos por diversos instrumentos de aculturação nem sempre perceptíveis, o tabu é expresso na composição de forças dirigidas a manter um conteúdo interdito. Esta interdição injeta um conteúdo oculto na mensagem que assume a transformação do não-dito em proibido. Assim, a mensagem é transmitida por meio de um conteúdo mistificado e a sua representação torna-se inconsciente. Por fim, o conteúdo mistificado da mensagem retroage sobre a realidade como força real.

Preocupado com a falta de reflexão sobre essa questão, Adorno trata de apontar possíveis caracterizações do magistério ao longo de sua existência. Ele não trata da educação ao longo de sua história, e sim, prescreve suas reflexões através de fatos que considera importante no encadeamento de seu objeto. Como ele, escolhemos alguns aspectos que consideramos importantes para este tema.

O educador primitivo era um portador inquestionado do conhecimento de sua época, embora não pudesse ainda distinguir os conhecimentos necessários à sobrevivência dos conteúdos mistificados sobre os fenômenos da natureza. Seus ensinamentos apontavam para a necessidade da sobrevivência (o que para a época era trivial) e, ao mesmo tempo, apontavam para a existência de um poder sobrenatural, capaz de alterar o seu próprio comportamento frente à vida.

Com o decurso do desenvolvimento da humanidade e com a desmistificação de vários fenômenos naturais que limitavam o conhecimento dos povos antigos, a educação dos mais jovens passou pela sempre presente educação familiar, pelos ensinamentos de uns poucos mestres-escolas, pela forte presença de uma educação religiosa e finalmente pela educação estatal. Nesse ínterim, existem histórias bastante divulgadas – e não se sabe exatamente até que ponto elas estão imunes a deturpações muito comuns ao imaginário popular.

Para começar, é bem conhecida entre os educadores a referência do escravo como professor em épocas pretéritas, assim como a vinculação da imagem docente com a de herdeiro do *scriba*, escrivão. A condição econômica da maioria dos professores no Brasil – e ao que tudo

indica, em grande parte do mundo – é desanimadora. Uma possível explicação para outro simulacro dessa condição subalterna é a comum dedicação do trabalho docente em até três turnos de aulas.

Quanto à herança do escrívão, um trabalho burocrático que aponta para um exercício funcional da ordem do conhecimento lingüístico, ela revela mais sobre essa condição de letrado que propriamente sobre a mediação dos conhecimentos exercidos pelo educador.

Em grande parte da civilização ocidental, e em muitas colônias de países europeus de religião católica, os monges assumiram funções educativas que explicitavam práticas disciplinares enérgicas. Foucault (2000) salientou que esse ofício está estritamente ligado à origem do poder disciplinar, principalmente no que tange ao exercício de castigos. Já Adorno salienta que a imagem deste ofício, associada as suas práticas severas, foi capaz de transmitir ao docente do século XX uma carga negativa de representações vinculadas a uma educação baseada na hierarquia, na punição e altamente castradora. A imagem do ofício de monge foi preenchida pela recusa frente aos desejos sexuais, pelo controle exacerbado dos comportamentos fora da norma (tidos como marginais, indisciplinados) e pela vinculação que estes valores tinham com a ordem religiosa que propagava. “O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício de monge é transferido para o professor” (ADORNO, 2000:102-103).

Certas antinomias preenchem o imaginário escolar. Adorno lembra que a imagem do carrasco pode ser refletida no educador que castiga. Ainda que os intuitos destas atividades sejam diferentes, a história mostra que o educador do passado podia ser simbolicamente tão severo quanto o era o carrasco em sua prática. A imagem do carrasco vincula-se à barbárie. O importante é retirar da prática docente todas as medidas que agem sobre os alunos como representações de um passado que não merece ser repetido. E o primeiro passo é identificar estas representações.

O modelo originário negativo – refiro-me a um imaginário de representações inconscientemente efetivas, e não a uma realidade, a não ser que esta seja referida de modo apenas rudimentar – é constituído pelo carcereiro ou, melhor ainda, o suboficial. Não sei até que ponto é procedente a afirmação de que nos séculos XVII e XVIII soldados veteranos eram aproveitados como professores nas escolas primárias. Mas certamente esta crença popular é bastante característica para a imagem do professor (ADORNO, 2000:106).

Normalmente essa imagem de carcereiro e de soldados veteranos não atinge os profissionais de educação no Brasil tanto quanto seja possível aceitar a justificativa de Adorno para o caso da Alemanha, uma vez que no nosso país não existe registro da vinculação dessas imagens com o magistério. No entanto, a mera enumeração destes casos já oferece instrumentos de aproximação de outros simulacros ainda pouco explorados por aqui.

Adorno percebe que o docente do ensino superior tem uma imagem aliviada pelas tensões dos níveis anteriores. Entre os profissionais da educação superior a desvalorização do magistério não ocorre tão fortemente no nível do simbólico, chegando mesmo a obter certo prestígio na Alemanha. “(...) justamente os acadêmicos universitários, na prática raramente desempenham funções disciplinares, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico, aparentemente ilusório e secundário” (2000:104).

Se esta afirmação de Adorno procede, a ponto de supormos que existem muitos pontos em comum com a situação do docente superior no Brasil, temos então uma delimitação do problema aqui estudado. Isso significa que a educação infantil, assim como o ensino fundamental e médio, recebem uma carga de aversão discrepante em relação a que parece incidir sobre os docentes da educação superior no Brasil(4).

Adorno expressa, em um aposto, que os docentes universitários na Alemanha (considerados pesquisadores produtivos) "raramente desempenham funções disciplinares". Ora, essa é a questão central deste trabalho. O frankfurtiano enfatiza as funções disciplinares do docente como o atributo que norteia as representações inconscientes dirigidas e/ou emitidas aos/pelos docentes. A história do professor, quando consideradas as funções disciplinares que exerceu em épocas pretéritas, pode ser comparada a uma história de aplicação de regras/sanções escolares.

O ponto central da aversão ao magistério em Adorno vai se definindo em torno das questões disciplinares. A sociedade vê o poder docente como uma paródia do poder verdadeiro, pois o poder deste profissional revela sua fraqueza ao demonstrar seu efeito sobre sujeitos ainda em fase de formação e incapazes de defender-se.

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga (...). Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco (ADORNO, 2000:105).

O magistério no Brasil foi por muito tempo uma das profissões mais desejadas pelos pais para os seus filhos. A vinculação destes ideais manifestados pelos familiares com a sua realização nos mais jovens permitiu um prolongado romantismo nesta profissão. Esse prolongamento descaracterizou o poder do docente quando infiltrou o magistério de "dons", "vocações" e toda sorte de atributos do "bom cuidar". Estas concepções aproximaram a mulher brasileira do mercado de trabalho, via o magistério.

O poder masculino emitido nas generalizações do ofício de monge, de escrivão, de escravo, de carrasco, de soldados feridos em guerra, do próprio pai que fortemente falava mais alto que a mãe, e de outras tantas formas masculinas passou a ser exercido por uma parcela da população que arbitrariamente estava afastada do mercado de trabalho. Novas funções, novos personagens: a educação precisa se renovar constantemente. Por décadas o magistério sobreviveu com esse poder masculino encenado por personagens femininos. "A minha hipótese é que a imagem de "responsável por castigos" determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares" (ADORNO, 2000:107).

Acrescentamos, muito além do sexo dos professores. Não é no exercício masculino ou feminino do magistério que está o problema de tal aversão e seu consecutivo desdobramento nas questões disciplinares. Da mesma forma, é preciso condenar o preconceito delirante que vê na figura feminina uma sensibilidade genética mais desenvolvida no trato com as crianças. O preconceito dirigido aos profissionais masculinos no magistério das séries iniciais é gradativamente diminuído com o nível escolar alcançado pela criança. O número de professores homens cresce com o avanço do ensino, tanto quanto as crianças desenvolvem-se. Isso revela mais sobre esse preconceito do que é capaz de omitir. Dessa forma, parece que a sociedade quer ver afastados das crianças os docentes homens. Uma atitude tão inibidora de contato como essa deve manter afinidades com algum tabu psicológico.

Não é preciso de constatações empíricas para se perceber que a escolha do sexo dos professores não altera o resultado do processo disciplinar. Isso entra em acordo direto com o fato de que a autoridade do profissional de ensino é construída pelos mecanismos de identificação dispostos na sociedade e pela relação estabelecida entre educador e educando. Esse relacionamento está aquém das possibilidades de controle por parte do profissional de ensino. Não há fórmulas que possam impedir ou dissipar as representações acumuladas pela história do educador.

A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (ADORNO, 2000:112).

Para Adorno, o tabu é uma representação inconsciente e como tal ela antecede a reflexão. O tabu é interdito e não chega a ser expresso por mecanismos de fácil identificação. Quando o tabu é despertado, ele se expressa por mecanismos tão subjetivos quanto aqueles que introjetaram as representações históricas do docente. Por isso, a economia psíquica de cada indivíduo determina o seu retorno. O conhecimento de seu funcionamento permite oportunidades de reflexão sobre seus sintomas.

As representações históricas do magistério não permitem que o exercício feminino da profissão amenize aqueles efeitos de poder sobre os alunos, como se as representações masculinas de carrasco, monge, escravo, guerreiro mutilado etc., correspondessem de fato ao profissional de educação do sexo masculino. Antes, porém, estas mesmas representações afetam tanto as professoras quanto os professores, na medida em que fazem de sua atuação docente um barco sem destino que pode aportar em um continente ou em outro.

A proibição, o poder disciplinar e a aversão ao magistério: a (in)disciplina tomando forma

A indisciplina na escola está associada a muitos fatores. A falta de estrutura familiar parece ser o mais evidenciado nas conversas informais entre educadores. Ao que tudo indica, ao menos informalmente, os docentes apontam a ausência de pai ou de mãe, a falta de tempo para educar os filhos quanto às regras de convivência, a desestrutura econômica que os impele aos guetos e favelas onde as crianças estão sujeitadas a exemplos de impunidade e de criminalidade não coibidas etc., como os aspectos mais importantes no despertar da indisciplina

Há mais representações inconscientes na relação entre professores, alunos e o conhecimento do que normalmente se reconhece. Acreditamos que a punição desperta representações acerca da imagem disciplinadora do professor.

A atuação profissional do educador deveria estar concentrada em revelar mais que omitir. O educador deve mediar a aprendizagem do aluno por meio de processos fundados numa relação transparente, o que ajudaria muito o seu trabalho cotidiano em sala de aula, principalmente no que tange aos problemas disciplinares.

Nesse sentido, Freud (1996), Foucault (2000) e Adorno (2000) têm muitas contribuições para esta discussão. Embora Freud nunca tenha se debruçado especificamente sobre os processos educacionais, suas advertências referentes ao tabu e a ambivalência emocional permitem supor que a escola é uma instituição cultural capaz de transmitir sentimentos

contraditórios aos que com ela se envolvem. “Muitas vezes tive ocasião de assinalar que a ambivalência emocional, no sentido próprio da expressão – ou seja, a existência simultânea de amor e ódio para os mesmos objetos – jaz na raiz de muitas instituições culturais importantes” (FREUD, 1996:158).

Nossos estudos apontaram que a punição é um elemento pelo qual podemos identificar a autoridade docente. Através da punição, o professor transmite representações inconscientes acerca da prática disciplinar docente.

Nem todos os processos de transmissão de conhecimentos são organizados e conscientes. Freud vai mais longe e explica como que esses processos podem ser independentes e compor-se por uma estrutura incontrolada.

Podemos presumir com segurança que nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada de seus processos mentais mais importantes, pois a psicanálise nos mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um *apparatus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos (FREUD, 1996:160).

É possível aproveitar esta citação e conceder às representações inconscientes um papel decisivo na transmissão de conhecimentos acerca da relação pedagógica entre alunos e professores.

Há mais pontos em comum entre Freud e Foucault do que nossa vã filosofia supõe. Seria possível imaginar que os livros *Totem e Tabu* de Freud e *Vigiar e Punir* de Foucault revelam no próprio título uma relação fundamental. O totem vigia tanto quanto o tabu pune. Vigiar e punir são características essenciais do totem e do tabu, sem as quais seria impossível apreendê-los.

Para Freud, a punição é despertada pelo sentimento de culpa persistente no indivíduo primitivo após a execução do pai monopolizador; e no indivíduo contemporâneo, pela solução do complexo de Édipo (que matou o pai e casou-se com a mãe). Em Foucault, a punição deixa o cerimonial e ajusta-se à produção e ao controle dos corpos. A punição marca sua evolução quando ameniza, através de vários mecanismos disciplinares, o sentimento ambivalente presente na punição freudiana.

O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo (FOUCAULT, 2000:161).

A punição no *Totem e Tabu* aponta para a proibição. Ela mantém com o proibido relação imediata e não depende de mecanismos sociais para exercer sua função. Em Foucault, numa sociedade em transição da Idade Média para a Moderna, “a arte de punir deve portanto repousar sobre toda uma tecnologia da representação” (2000:87). Duas épocas distantes aproximadas por um instrumento em evolução. Para Freud (1996:38), “os primeiros sistemas penais humanos podem ser remontados ao tabu”; e para Foucault (2000:153), “as disciplinas inventaram – apoiando-se, aliás, sobre uma série de processos muito antigos – um novo funcionamento punitivo”. Fica claro que a evolução tabu-primeiros sistemas penais-disciplinas compõem uma gradação de acontecimentos que aproxima estes autores e que revela em ambos a presença da punição.

A distância entre o homem primitivo e o homem contemporâneo é mediada pelas modificações que impõem sobre a sua própria existência (como exemplifica as culturas primitivas e as descobertas freudianas a respeito de algumas neuroses). Essas modificações revelam que, embora o material psíquico não possa ser substituído, a abstração e a incorporação de certos instrumentos estão presentes no que os separa. Foucault acrescenta que estas modificações na punição apontam para a sua instrumentalização e que a incorporação da gratificação na sua estrutura representa um novo direcionamento das forças produtivas.

É uma arte de energias que se combatem, arte das imagens que se associam, fabricação de ligações estáveis que desafiem o tempo. Importa constituir pares de representação de valores opostos, instaurar diferenças quantitativas entre as forças em questão, estabelecer um jogo de sinais-obstáculos que possam submeter o movimento das forças a uma relação de poder (FOUCAULT, 2000:87).

Essas representações orientam o movimento das forças e coordenam o comportamento dos indivíduos. As representações apontadas por Foucault distanciam-se das representações do tabu freudiano. Para o francês, elas são criadas para associar valores opostos e com isso influenciar o comportamento dos indivíduos(5). Freud analisa outros contextos e a representação de que fala está situada na esfera do inconsciente, naquilo onde o homem não controla ou de onde não pode desviar-se.

Embora estejam falando de coisas um tanto quanto diferentes, a punição contém um material que os aproxima. Isto entra em acordo com o fato de que tanto em um quanto em outro ela despeje nos indivíduos que a representem efeitos de poder prejudiciais a sua imagem. “O que se precisa moderar e calcular, são os efeitos de retorno do castigo sobre a instância que pune e o poder que ela pretende exercer” (FOUCAULT, 2000:77).

A escola e os professores são agentes desse poder, e como ele retorna, são reinvestidos por este. Esse segundo investimento traz conseqüências negativas aos professores e à própria escola. O frankfurtiano Adorno (2000) apresenta muito claramente esta questão. Suas contribuições abordam as representações inconscientes e as vinculam às práticas disciplinares. As imagens que os professores despertam nas pessoas são mediadas por uma combinação de fatores materiais e não-materiais. Quanto aos primeiros, a situação social da maioria dos professores revela seu desprestígio frente a outras profissões em vários países. No caso dos fatores não-materiais, quando os docentes assumem posturas disciplinares um tanto quanto desvinculadas da realidade do aluno ou da situação em sala de aula, esta atitude tende a aproximar a imagem docente da de outras atividades profissionais socialmente desprestigiadas. Neste caso, ocorre uma deturpação da imagem docente e ela tende a assumir características que despertam nos alunos representações de uma educação arbitrária. Tanto para Freud como para Adorno, as práticas disciplinares despertam sentimentos ambivalentes. A punição é muito comum nas práticas docentes e a sua utilização provoca efeitos de retorno sobre seus agentes, o que entra em acordo com a última citação de Foucault.

Mas Foucault nos alerta que “o culpado é apenas um dos alvos do castigo” (2000:90). O castigo como punição disciplinar é um exemplo para os demais, uma vez que prolifera os efeitos de poder acumulados no exercício da profissão. Como no suplício, onde a presença do povo era indispensável, no castigo escolar do aluno indisciplinado, todos os seus colegas de estudo são reinvestidos pela mensagem contida na punição.

Nexos como esses podem revelar a função das peculiaridades dos professores que em tão ampla dimensão constituem alvo de rancor dos estudantes. O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional (ADORNO, 2000:110).

O autor frankfurtiano se aproxima novamente de Foucault, quando este esclarece que as disciplinas são utilizadas para normalizar os comportamentos dos indivíduos. Foucault também acrescenta que as disciplinas extraem dessa normalização o máximo de produtividade. E Adorno novamente toma a palavra para esclarecer que a natureza disforme retorna por caminhos diferentes.

Este estudo conclui que Freud, Foucault e Adorno têm muito a contribuir ao debate educativo. O entrecruzamento destes autores nos forneceu uma linha de abordagem para os fenômenos disciplinares. Este caminho, gostaríamos de enfatizar, indica a necessidade de estudos avançados da construção social e pessoal da imagem docente. A (in)disciplina foi aqui abordada como uma das possíveis manifestações entre esta imagem docente e os que a ela precisam submeter-se

Notas

(1) No princípio foi Ato" *in* Freud (1996:162).

(2) O "pai" aqui deve ser visto como o chefe deste pequeno grupo e, embora possa não corresponder efetivamente ao genitor de todos, assim o era considerado em todos os sentidos. Da mesma forma, os outros indivíduos se consideram como irmãos. Freud (1996:26) citou um estudo de Morgan com tribos australianas onde esta estrutura teria sido observada.

(3) A utilização deste termo remete àquilo que forma o conteúdo de um pensamento. Seguindo as orientações freudianas, utilizaremos este termo associando-o ao sistema inconsciente, como representação de coisa, do indescritível – ainda que identificável pelos seus sintomas e pela aparência de seu funcionamento. Para Freud, "a representação de coisa consiste num investimento, se não de imagens mnésicas da coisa, pelo menos no de traços mnésicos mais afastados, derivados dela" (apud LAPLANCHE e PONTALIS, 1995, p. 450). Portanto, estas representações devem ser situadas num plano subjetivo e carente de manifestações conscientes. A análise do assassinato do pai, executada por Freud, revelou as possibilidades de utilização das representações e as suas peculiaridades.

(4) No plano material, sob a égide do neoliberalismo, devemos considerar o achatamento salarial dos professores universitários que atuam em instituições públicas no Brasil a partir dos anos 90. O que se reflete, sem dúvida, sobre o seu prestígio e o seu reconhecimento social.

(5) "O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a 'disciplina'" (FOUCAULT, 2000, p. 161).

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREUD, S. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PAULA, M. de F. **O poder disciplinar da escola sobre o corpo**. Niterói, 1991. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.

Maurício Rocha Cruz, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Endereço eletrônico: mauricioulov@bol.com.br

EXCLUSÃO E CRIAÇÃO NA ESCOLA: UMA VISADA SOBRE A DIFERENÇA

Cristina Monteiro Barbosa

Resumo: Este trabalho objetiva definir as intrínsecas relações entre a formação de subjetividades como tarefa que inclui às instituições escolares e a viabilização do processo de transformações sociais, com a finalidade de compreensão dos mecanismos que operam na sociedade atual. Em princípio temos a compreensão do social como um lugar onde opera a exclusão do diferente, seja de forma direta, seja por mecanismos subliminares. Não obstante, esse espaço é, paradoxalmente lugar de criação. Assim, focalizamos a escola como o espaço social instituído que opera em mão dupla: na identificação do diferente seguida de exclusão e na avaliação do diferente seguida de acolhimento.

Palavras-chave: exclusão, diferença, criação.

Abstract: This study intends to define the intrinsic relationships between the formation of subjectivities as a task that includes educational institutions and the viability of the process of social transformations. It aims to understand the mechanisms which operate in society nowadays. At first, there is the understanding of the social order as a place where the eschewal of the odd occurs, be it in a direct way or through subliminal mechanisms. Nonetheless, this area is, paradoxically, a creation arena. Hence, the school is focused as the established social space that operates in two ways: identifying the odd followed by eschewal and assessing the odd followed by sheltering.

Keywords: Exclusion, difference, creation

1- Os imperativos sociais de exclusão da diferença e a formação de subjetividades

A modernidade imprimiu mudanças no estilo de vida do homem propiciando o emergir de uma nova formação social. Com o advento do capitalismo, fez vigorar uma nova ordem econômica, com uma lógica interna de produção e consumo, tal como descrita por Marx (1999), centrada no modo de produção do homem. As transformações sociais, que vem sendo produzidas por esse sistema, apontam para imperativos sociais que incidem no sujeito produzindo a universalização de valores e a eliminação da singularidade. Fato este, cujo efeito são as interferências diretas nos espaços socialmente instituídos e, conseqüentemente, na formação de arranjos subjetivos.

Os imperativos da sociedade capitalista sobre os sujeitos proclamam a universalização dos valores sociais, a serialização e a individualização, ao invés da liberdade de ação e criação como respostas singularizadas. Assim, em decorrência do aniquilamento da singularidade, o sujeito, cada vez mais, se submete e se torna dependente do processo de escravização pelo consumo, que rege a prática do capital. A ordem passa a ser produzir e consumir, e as instituições, como grande produtoras, oferecem ao homem mercadorias diversas para serem consumidas.

O homem moderno está submetido a um sistema que massifica e exclui a diferença tornando-o alienado frente às ofertas de produtos de consumo que os nivelam, gerando valores voláteis, efêmeros, fragmentários e dependentes dos princípios de mecanização do mundo.

A moda e a cirurgia plástica são exemplos dessa exploração ideológica massificadora; como máquina produtora de corpos, que escravizam, modificando e aniquilando suas linhas e contornos, com cortes, segundo padrões estéticos que abolem a extrema diferenciação dos mesmos. Neste movimento, depreende-se que entre a tesoura do estilista, que corta o tecido produzindo a tendência serializada do momento, e o bisturi do cirurgião, que corta o corpo como quem talha uma roupa para moldá-lo aos padrões de beleza ideais de um dado tempo, não há tanta distinção. O que está em jogo, nesse processo de fabricação de corpos é a alienação frente ao imperativo social vigente e a conseqüência é que a singularidade é abolida a partir da absorção num discurso homogeneizador que captura os sujeitos e sustenta a universalidade do social excluindo a diferença.

Essa nova ordem econômica que legitima a produção em massa e o consumo excessivo como bens necessários à humanidade também produz uma divisão na formação social. Fica evidente que, se de um lado, o universal é a meta a ser atingida, de outro há aqueles que ficarão excluídos. Não obstante, percebemos que o homem, nos dias atuais, vive um pronunciado estado de desamparo face aos imperativos sociais que lhe são apresentados como alternativas viáveis à busca de felicidade. E, quanto maior o desamparo maior a necessidade de se adaptar a um mundo que exige abrir mão das diferenças.

O advento da ciência e da técnica, como fruto do paradigma iluminista, se desenvolve avassaladoramente, criando expectativas e frágeis promessas de um mundo melhor, a partir da luz que é lançada em suas produções cada vez mais aceleradas, trazendo como consequência mudanças nas relações sociais a partir de uma nova ideologia que passa a fazer parte da cultura contemporânea.

Na atualidade o quadro que se apresenta em tela aponta para as interferências diretas dos Aparelhos Ideológicos do Estado na produção de subjetividades individualizadas e serializadas que se acoplam ao modelo imposto pela lógica do capital. Althusser (1986) nos mostra que o Aparelho Ideológico de Estado tem a função de assegurar *"a reprodução das relações de produção"* (ALTHUSSER, 1986:117), ou seja, assegura as relações capitalistas de exploração a partir da ideologia da classe dominante na *"transformação material das condições econômicas de produção, que podem ser determinadas com a precisão da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, estéticas ou filosóficas – em suma, as formas ideológicas..."* (ALTHUSSER, 1986:141).

Há um número grande, segundo Althusser (1986), de Aparelhos Ideológicos de Estado nas formações sociais capitalistas contemporâneas: o aparelho escolar, o religioso, o familiar, o cultural, o político, entre outros. Dentre esses, o aparelho educacional é considerado o dominante: a escola é obrigatória a todos tendo em vista que é legitimado pelo Estado o direito a escolaridade. Nenhum outro Aparelho Ideológico do Estado tem essa abrangência em termos de totalização maciça para produzir os efeitos da ideologia burguesa dominante na formação social capitalista.

Assim, o aparelho educacional passa a gerir a tarefa de inserir o saber instituído pela ideologia dominante, durante anos a fio, no universo infantil, até que este se transforme, ou seja, esteja pronto para ser ejetado no mercado de produção, exercendo o papel que lhe compete na sociedade de classes, seja como explorado ou assumindo o lugar de agente da exploração, ou representando a repressão ou, ainda, exercendo o trabalho de profissional da ideologia. Desta forma, a massa ejetada se ajusta na prática à ocupação que faz jus a ideologia de sua própria formação e existência na sociedade de classes.

Percebe-se, assim, que a escola, na contemporaneidade, tende a reproduzir a ideologia, modelando e adaptando os aprendentes às relações de poder dominante a partir do enquadramento produzido, pelo uso de informações que circulam, no domínio escolar, com o objetivo de inseri-los num sistema instituído. Ao empreender esta tarefa, são excluídos todos aqueles que, pela via do desejo, fizeram a diferença existir, ou seja, a diferença é excluída sempre que não houver adaptação ou integração. Desse modo, é esperado que todos os sujeitos sejam enquadrados à norma social, na qual a disciplinarização é uma exigência absoluta de controle. Resta, então, à marginalização, como alternativa, àqueles que se contrapõe ao estabelecido ideário educativo.

Entretanto, a instituição escolar não tem como função a exclusão e, sim transformar o sujeito pela transmissão do legado cultural. Para por em ação este ato é necessário buscar soluções para o enfrentamento das difíceis questões que se impõe. Áries (1981) mostra que a escola, desde a modernidade, apresenta um princípio de normatização que exclui aqueles que

se desviam dos objetivos institucionais, tanto em termos de um rendimento desejado quanto em termos de atos que distanciam-se daquilo que é vislumbrado como condição ideal. O que se configura é uma atitude de intolerância ou de cegueira diante da diferença: quando um aprendente apresenta uma conduta indesejada que não se encontra circunscrita às normas de funcionamento adequadas à instituição escolar e o preço a ser pago é, quase sempre, a exclusão.

Percebe-se que a escola, muitas vezes, ao combater a conduta de “natureza transgressora” dos aprendentes, não se diferencia, ao realizar uma prática, também, extremada, por unidirecionar sua visão para o aprendente inscrito no contexto social como entidade puramente negativa. Este procedimento da escola pode ser analisado por duas vertentes: a) pelo lado do aprendente e de sua inserção na escola e b) pelo lado da escola enquanto inscrita no contexto das práticas sociais. Diante dessas questões apresentadas, convém refletir sobre o que está implícito nessa prática extremada e perversa, uma vez que se sabe que a violência “é sempre construída em função de necessidades, paixões sonhos e de loucuras assassinas de governantes. Ou seja, a violência é adquirida pela educação” (MANNONI, 1976:38).

A escola não pôde ignorar essa realidade cruel, denominada “o mal radical ineliminável no homem”. Forçosamente, admitiu que o processo de educar pressupõe um olhar para a dinâmica das pulsões, à medida que entrou em contato com o universo infantil e pode descobrir que a criança é um ser de gozo. Freud (1905/1989) nos mostrou que a sexualidade infantil não conhece lei, nem proibição e para se satisfazer a criança faz uso de todos os objetos e alvos possíveis, apresentam condutas cruéis e bárbaras, cabendo as instituições que compõem o social a tarefa de intervir no desejo para assegurar o processo de integração com o outro. Assim, nem sempre, as crianças se ajustam às normas sociais e para ingressar na cultura, faz-se necessário a difícil tarefa de renúncia à pulsão sexual, visando tornar possível à formação dos laços sociais necessários à união entre os sujeito.

No contexto das práticas sociais, as intervenções sobre condutas desviantes da norma, sempre existiram. Basta lançarmos um olhar para a história da humanidade para constatarmos a existência de práticas que se interpõem ao desejo, posto que o sujeito, em sua subjetivação, segue, muitas vezes, outra via, além da que é exigida pelo social. Assim, no contexto social, as diversas instituições, como a religião, a prisão, a escola e a família se apresentam com a finalidade de “conter o mal radical no homem”. Conforme evidenciado, em o Mal-estar na civilização, por Freud: se o homem tivesse uma natureza boa não haveria a necessidade de leis para coibir seus desejos. Ora! Se os desejos pudessem ser realizados daríamos livre vazão ao ato de matar, estuprar, roubar... Retomando o adágio bíblico, trabalhado por Hobbes (1995) em *Leviatã*, “o homem é o lobo do homem”, compreendemos que essa forma destrutiva de agir, própria dos humanos, revela a fragilidade do elo existente na formação dos laços sociais.

Podemos constatar, modo do homem agir no âmbito social, que as relações com seus semelhantes são conflituosas. Essa evidência mostra o vínculo possível entre as diversas formas de condutas no social e a existência de diferentes modalidades de formação de arranjos subjetivos. Sendo assim, pode-se destacar que as variadas manifestações do processo de subjetivação do homem encontre expressão, a priori, na família, se expandindo à escola. Portanto, cabe a essas instituições a tarefa de se encarregar da formação do sujeito focalizando o processo de socialização. Trata-se de um encargo difícil uma vez que há um conflito que marca a relação do homem com o social: o homem não quer abrir mão de seus desejos e a sociedade restringe o agir humano para manter fortalecido o laço social.

É preciso salientar, entretanto, que em relação ao desejo não é possível estabelecer qualquer harmonia, razão pela qual uma certa adequação do sujeito aos dispositivos normativos nem sempre é possível. No entanto, parece que a escola desconhece a indicação freudiana de que o desejo é sempre indestrutível e se forja na busca de um objeto sempre impossível. Espera, ilusoriamente, uma formalização do desejo, desconhecendo, também, que o desejo é a mola fundamental que propicia o aprender, quando acentua apenas a esfera cognitiva. Temos, pois, que considerar que o aprender no seu vínculo ao desejo tem duas implicações: a) em perceber que este ato tem uma significação para o sujeito e b) em se dar conta de que há algo que se presentifica nas situações em que o aprendente não responde conforme o que é esperado pela escola.

A impossibilidade de adequação do homem a determinadas normas sociais deve-se ao fato de que há uma exigência pulsional constante que o faz defrontar-se com seu precário estado de defesas, ou seja, enfrenta forças as quais não consegue dominar. Isso nos leva a pensar que o homem vive constantemente sob uma espécie de perigo, "uma ameaça que não vem das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem" (HEIDEGGER, 2001:30).

A tentativa de por fim ao ato desviante, que vai de encontro as normas no contexto da prática educativa, faz ressoar a exigência de que esse ato tem uma significação. E é sobre a significação desse ato, bem como sobre o modo como a escola o considera, que pretendemos refletir, para que seja possível avaliar como esta procede à frente às manifestações que são consideradas pelo discurso social como inadequadas.

Frente a esta questão crucial, lançamos um olhar à história da constituição das práticas educativas, enfatizando especialmente a obra pioneira de Schreber que menciona o ideal de correção que foi creditado às práticas educativas. Daí a concepção deste educador sobre a natureza infantil: "a criança seria má de nascença, razão pela qual seria necessário separá-la de sua natureza e submetê-la a um adestramento moral e físico" (MANNONI, 1976:38). Este ponto de vista revela que havia uma aposta, pelo educador, na renúncia pulsional. Contaminado por esse posicionamento teórico, emerge no âmbito escolar um equívoco que culmina na surdez do educador diante das solicitações reivindicadas pelos aprendentes: não há mais um lugar para as manifestações relacionadas à dinâmica desejante, ou seja, elas precisam ser apagadas em função da ideologia assumida pela escola. A partir daí o que é posto em prática pelo educador é o silenciamento dos aprendentes que não têm a quem endereçar a expressão de seu desejo. Não obstante, o ato educacional teria uma finalidade outra quando o que se tem em mente é a formação do sujeito como cidadão.

Segue-se, dessas considerações uma ambivalência, uma vez que tanto a escola quanto o educador acreditam na possibilidade de que a criança possa executar suas ações de modo a responder por ideais que fazem parte do universo dela. Entretanto, essa concepção é uma adulação astuciosa, tendo em vista que, a liberdade oferecida à criança, no contexto da prática educativa não é real, sendo esta a causa que impele a escola a recorrer a dispositivos de controle que se distanciam da filosofia do educar. Como aponta Mannoni (1976:38), "a pedagogia oscila entre ideais de liberdade herdados do século XIX e os princípios de disciplina saídos da tradição religiosa. A criança na sua família e na escola encontra-se apanhada entre a sedução e o castigo, como método educativo".

Quando a escola advoga pela disciplina em defesa de uma formalização do sujeito, esperando como resultado uma produção em série, esta deixa de lado a liberdade de expressão do aprendente,

ou seja, *"as palavras de ordem e as descrições se ultrapassam para uma mais alta função demonstrativa; essa função repousa no conjunto do negativo como processo ativo"* (DELEUZE, 1983, P.39).

Esse modo de conceber a educação produz conseqüências, graves e indesejadas, visto que deixam à margem todos aqueles que se recusam a manter-se nesse jogo. Os educadores que partilham esse princípio descartam as idéias de Montaigne, sobre a interpretação das formas de expressão da existência humana, que certamente não se aproximam de um modelo preconizado.

A instituição escolar ao excluir o aprendente deixa de investir em seu processo de transformação pelo saber. Desvela-se que ao empreender essa atitude fica evidenciado uma falha no sistema educacional, além do educador mostrar sua dificuldade em escutar o educando e produzir uma leitura do que subjaz a questão. Certamente, o modo de agir do aprendente ao ir de encontro às normas da escola, revela algum motivo que deve ser levado em consideração. Fazer a leitura do que está em jogo, uma escuta do implícito, só se torna possível pela sensibilidade do educador em poder escutar, o que se revela nas entrelinhas do desejo do aprendente: que ação mobilizada pelo desejo é uma das vias da existência. É importante destacar que a subjetividade não pode ser aplainada porque se corre o risco de apagar a existência do sujeito.

O que se manifesta nas atitudes dos aprendentes, ao romperem com o instituído, são expressões das ações do sujeito colocando em xeque os valores da sociedade, valores estes sustentados por uma ideologia que não considera a singularidade como via de expressão. Desse modo, o aprendente, ao não se comportar em conformidade com aquilo que é esperado na escola, está fazendo uma denúncia e também uma espécie de contestação sobre a dogmatização que se impõe ao seu modo de ser no mundo. Melhor dizendo: essa ideologia que, na escola, coloca-se em prática, numa postura de exclusão daqueles chamados "transgressores", não deixa espaço para a singularidade do sujeito e, também, de certa forma, neste aspecto, se isenta de ser ela própria o agente que pratica aquilo que combate: a violência.

2- Desvelando as demandas que inviabilizam a produção de subjetividades singularizadas

Na atualidade, o sistema educativo, como produtor de subjetividades, encontra-se, muitas vezes, submetido ao capitalismo, fazendo vigorar a perversão ao legitimar um modelo excludente, a partir da produção de idéias, que deixa poucas vias de escape àqueles que são aprisionados pelo discurso dominante. A escola, neste sentido pode ser vista como produtora de uma ideologia que legitima a violência, isto é, ao invés de valorizar a diferença entre os sujeitos, institucionaliza um modelo perverso indo ao encontro do ideal gerado pelo sistema capitalista que preconiza a alienação para fazer vigorar a sustentação de sociedade de classes.

Verifica-se que, na matriz dos processos educacionais, a violência concerne ao não cumprimento da função de produzir subjetividades singularizadas, autônomas e criativas. Ao invés de valorizar o homem como cidadão, privilegiando a liberdade de escolha, a escola está preparando o aluno para submetê-lo às exigências do mercado capitalista, no sentido de propiciar uma formação para inseri-lo no universo do trabalho tendo como meta principal um ajustamento às normas de produção.

Quando a escola falha, ao não ser capaz de gerar, nos alunos, uma ação crítica e reflexiva sobre a sociedade, oferece aos mesmos um lugar de alienação e massificação. Neste sentido, nos interrogamos sobre o lugar que o professor ocupa no processo educacional: não estaria o professor propagando a violência ao se colocar a serviço do capitalismo, legitimando o combate à diferença?

Se a função da escola tem sido a de submeter os alunos à ordem e à disciplina visando à produção de subjetividades que possam se integrar ao mercado capitalista, o que se evidencia é o engendramento da exploração do homem, pelo homem, como forma de reprodução da violência consumida e produzida por um sistema educativo que visa: a) excluir aqueles que se diferenciam do ideal esperado e b) assegurar a ordem capitalista por meio da produção de idéias massificadoras.

Quando o educador assume, frente às demandas do sistema escolar, o papel de impor aos aprendentes o cumprimento da disciplina submetendo-os às normas, à ordem e ao controle, sem lhes permitir um espaço para o diálogo e a reflexão sobre o que está sendo veiculado, ele promove a alienação ao assumir como seu, o lugar de agente da forma disciplinar da escola. Esse lugar assegurado ao educador é o de autoridade – daquele que impõe a lei - e resta ao aprendente apenas a submissão e a alienação como resposta ao que lhe é exigido. Portanto, a relação entre professor e aluno, no âmbito escolar, não estaria marcada pelo apagar da singularidade própria do lugar que é oferecido a ambos?

Destacamos então que a relação professor-aluno tem em sua base um eixo inviabilizante que se configura através de posições éticas diferenciadas, nas quais o ideal do processo educativo fica comprometido frente às exigências impostas pelo sistema. Resta saber como enfrentar os problemas de uma ordem social que impõe a normatização como ideal a ser sustentado pelo campo educacional. Haveria uma possibilidade inovadora de romper com a inconsistente tarefa imposta ao professor de zelar pela disciplina impondo a ordem? E ao aluno haveria outra possibilidade além da tarefa de obedecer e abrir mão dos ideais que fazem parte de seu desejo tornando-se passivo e submisso?

O ponto de partida desta reflexão, sobre a dinâmica relacional aprendente-ensinante e o que se edifica na posição assumida tanto por ambos, nos remete à reprodução de um modelo imposto por uma ordem social que fabrica subjetividades não críticas, não pensantes, ou seja, massificadas. Essa violência imposta ao aprendente pelo ensinante, quando este assegura que as normas disciplinares não podem deixar de ser cumpridas, implica em conseqüências trágicas como punições que vigoram no espaço escolar: não responder ao ideal de bom comportamento indica que o aprendente assumiu uma posição marginal “merecedora” de castigo e exclusão por refletir uma conduta inaceitável ao sistema.

A violência imposta por este sistema, verticalizado e hierarquizado, apresenta como resposta o silenciamento do aluno ou, muitas vezes, a sua exclusão em decorrência da inviabilização de um espaço para lidar com a diferença. A escola se transformou numa fábrica de subjetividades alienadas e produtora de desejos esvaziados.

Certamente não é este o modelo ideal que deve prevalecer no processo educacional. Precisa-se resgatar o verdadeiro sentido da educação como agenciadora de reflexão ao invés de ser promotora de massificação e exclusão. Assim, lançamos como ponto de reflexão as seguintes questões: a violência que tem sido evidenciada no âmbito da instituição não é, também, uma resposta à massificação produzida pelas exigências da ordem capitalista imposta à escola? Estariam os educadores se reconhecendo no lugar de mestre frente às exigências que lhe são impostas e diante da agressividade que os aprendentes, na atualidade, lhes dirigem? E a família o que pensa a respeito da educação de seus filhos?

A agressividade presenciada no comportamento dos aprendentes no âmbito escolar pode ser pensada como um posicionamento de recusa frente ao sistema vigente: a violência pensada como resposta à violência institucionalizada. Nessas circunstâncias a alternativa

escolhida pelo aprendente, frente a disciplinarização imposta, é se colocar fora da lei. Não responder ao ideal de bom comportamento esperado seria uma resposta que geraria a exclusão dos diferentes, ou seja, daqueles que não se submetem a normatização. Assim, vigora no sistema escolar uma seleção que investe numa subjetividade moldada e homogênea.

A escola, ao assumir essa posição, põe em ação uma prática disciplinar, portanto, perversa, executada pelo educador, que legitima os dispositivos de controle em relação à posição desejante do aprendente. Em resposta a esta prática aniquiladora, a transgressão realizada pelo aprendente pode ser pensada, também, como um apelo daquele que a pratica: o aprendente, a partir do seu ato de transgredir, busca encontrar algo que lhe assegure a condição de sujeito do desejo. Desta forma, pela via de uma falha em criar laços sociais, o desejo se desvela e o sujeito frente ao ato transgressor clama por ser escutado. Mas, sabemos que, a relação do sujeito com o desejo é sempre tumultuada, por ser uma relação de luta. Daí a máxima: o desejo é o desejo do Outro. “No Outro está a causa do desejo, donde o homem decai como resto”. (LACAN, 2003:228)

Certamente, essa discussão, ao ser ampliada, nos conduzirá à estrutura subjetiva do aprendente e a necessidade de diferenciar quando um ato transgressor é fruto de, apenas, uma situação circunstancial, ou quando se trata de aspectos referentes à estrutura psíquica. Pois definir estruturas “permite isolar certas condutas para subtraí-las da medida comum, e, nas que ainda estão por destacar, leva a compreender os jogos de miragem e compensação, restabelece em sua clareza dialética a viscosidade das motivações agressivas numa alienação intrínseca” (LACAN, 2003:130).

Contudo, cabe ressaltar que, o ato transgressor relacionado à instituição escolar, deve ser considerado numa perspectiva que não deve deixar de interrogar a função da escola, por um lado, e a responsabilidade do aprendente, por outro. Assim, o importante é verificar a noção de responsabilidade que detém o transgressor na objetivação de seu ato e, dessa forma, evitar a exclusão do aprendente, da instituição escolar, ao permitir que, uma saída outra, se viabilize. Por mais que o ato transgressor seja indicativo de uma ruptura, no funcionamento e nos laços de relacionamento necessário à permanência e a circulação do aprendente no contexto social, é necessária uma ação que permita que o sujeito se interroge sobre o significado de sua conduta. A contribuição que a psicanálise nos fornece, neste aspecto, é o de possibilitar um tratamento que o sujeito não fique alienado e possa ter acesso a um saber que se revela no processo analítico. “a responsabilidade por ela [psicanálise] restaurada nele [sujeito] corresponde à esperança, que palpita em todo ser condenado, de se integrar num sentido vivido” (LACAN, 2003:131).

Tomar esses interrogantes como ponto de reflexão, tendo como propósito o entendimento do que seja o aprendente que transgredir as normas escolares, bem como a maneira pela qual a escola se posiciona em relação a esse ato, é uma tarefa que exige uma avaliação adequada. Consideramos importante seguirmos as indicações de Lacan (2003) e considerar o discurso do sujeito sobre o ato praticado. Esse modo de proceder, todavia, revela um retorno de Lacan a orientação do pensamento freudiano que indica que a causa das ações do sujeito devem ser buscada na esfera psíquica, descartando assim as interpretações equivocadas que buscam sustentação em causas orgânicas.

Assim, o que está em pauta é fazer uma leitura sobre a transgressão do aprendente, considerando a constituição subjetiva sustentada por idéias e ideais vinculados a um tipo de realização singular. Assinalamos que, as implicações dos atos transgressores nos remetem ao conceito de cidadania, especialmente, quando as intenções do sujeito apontam para sua pretensão de confrontar-se com as normas vigentes, ou com a própria instituição escolar, já que a escola é

um dos dispositivos de inscrição do sujeito no social. Como nos informa Althusser (1983:79) a escola possui a ação de:

... um aparelho ideológico de estado que desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos a música da escola, a tal ponto ela é silenciosa. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o maternal lhes inculca, durante anos, precisamente, durante aqueles em que a criança é muito mais vulnerável, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante, ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, e filosofia).

Sabemos que a escola não é ingênua a ponto de desconhecer esse papel que lhe atribuído. Mas, por que estranhar as manifestações da subjetividade do educando quando estas não se ajustam à aplicação desses princípios? A escola, ao agir dessa forma, não levando em conta as questões que remetem à singularidade do aprendente, no ato de educar, estaria reproduzindo uma ideologia que prima pela disciplina, como se ao sujeito fosse possível um total distanciamento daquilo que concerne à dinâmica pulsional. Certamente, somos levados a pensar que não é da exclusão que a escola deve se ocupar, pois *"ela não pode fazer outra coisa senão manter a idéia da responsabilidade, sem a qual a experiência humana não comporta nenhum progresso"* e transformação pelo acesso ao saber. (LACAN, 2003:131). Ao ignorar a dinâmica relativa ao desejo, a escola abre não da possibilidade de propiciar a oportunidade aos aprendentes de construção de novos arranjos subjetivos e se torna um instrumento de reprodução das relações de produção no exercício de eliminar as diferenças. Contudo, a transgressão do aprendente não pode ser considerada nesses termos, sua repercussão, no contexto da escola, deve estar calcada na aposta de transformação do sujeito, visto que:

... sendo a escola um lugar institucional de transmissão de saberes e apoiando-se na atividade intelectual do aluno, temos de interrogar sobre o que fundamenta o desejo de saber do aluno, o funcionamento e o destino das pulsões da libido ligada a esse desejo e a maneira pela qual se opera a sublimação (FILLOUX, 1987:14).

Essa questão indica que a transgressão pode ser interpretada como um apelo do aprendente em direção a um Outro, na esperança de poder encontrar um suporte que lhe garanta a condição de sujeito do desejo. No entanto há uma dificuldade em escutar o que está sendo veiculado. Esse apelo não é compreendido pelos educadores, que revelam sentimentos que indicam sua própria fragilidade em ocupar o lugar de mestre, ao deparar-se com situações que escapam ao controle disciplinar, tais como: a conduta inadequada dos aprendentes, as ameaças e reivindicações desrespeitosas que lhes são dirigidas, assim como as agressões aos colegas de turma. Essas ações, certamente, indicam, também, a queda do lugar de autoridade ocupada pelo educador. Este não se reconhece mais no "lugar de mestre": o saber já não lhe é atribuído como em outrora. E, diante da dificuldade de assumir o lugar de Sujeito Suposto Saber (em função do saber não se encontrar encarnado na figura do professor) como possibilitar no aprendente a emergência do desejo de saber? Além disso, como ocupar o suposto "lugar de mestre" diante da fragilidade de sua função na atualidade?

Tais questões ressonam na incidência da violência no campo social apontando para a impotência das autoridades e o enfraquecimento das instituições na contemporaneidade. Isso se deve ao fato da função paterna encontrar-se em declínio, na atualidade, gerando dificuldades em diversos campos. Essa falha da função paterna, indica um laço social fraco, que possibilita a passagem ao ato (a transgressão do aprendente na escola), ou seja, propicia a produção da violência (FARIAS, 1998).

A posição que o educador vem ocupando, destituído em sua condição de mestre, atualmente, evidencia a queixa e impotência sentida diante da espera de um aprendente ideal enquadrado às normas disciplinares. Em razão de encontrar-se amarrado a este reducionismo, o ensinante deixa de buscar o agenciamento de soluções no âmbito da própria escola, para demandar a um Outro, a quem supõe saber, a resolução dos problemas que fazem parte do ato de educar. A saída, com frequência, encontrada pelas instituições escolares é diagnosticar, as dificuldades com as quais se depara como anormalidade, desvio, doença e falta de educação recebida na família. Por outro lado, a família deposita na escola a mesma responsabilidade que lhe compete. Os problemas ainda se agravam mediante os diversos conselhos psicológicos, que circulam no espaço social como receitas e são fornecidos aos pais em dificuldade *"que se convencem com excessiva facilidade de sua própria incompetência educacional e estão prontos, quando se trata dos seus filhos, a depositar as suas responsabilidades em mãos técnicas, tal como recorrem aos mecânicos quando o objeto em causa são os seus automóveis"* (MANNONI, 1981:10). Nunca tivemos tantas crianças, como na atualidade, encaminhadas aos postos de saúde, com solicitações de avaliações psicológicas, em decorrência de um comportamento não disciplinado ou por dificuldades de aprendizagem.

Seja-me permitido formular votos de que os psicanalistas clínicos só tenham de cuidar dos casos que, com efeito, decorram das desordens profundas da vida simbólica (...) e não dessas dificuldades reacionais sadias à vida escolar atualmente efetivamente patogênica. Refiro-me às reações ou crises caracteriais sadias de um sujeito ocupado em resolver dificuldades reais necessárias na sua vida emocional pessoal e familiar e, que, momentaneamente, se desinteressou por seu papel de aluno (MANNONI, 1981:24).

A atribuição de responsabilidade a um Outro exige, muitas vezes, o ensinante de uma reflexão sobre o por que a escola não é para todas as crianças um lugar agradável e socialmente vivo. Por que, muitas crianças ingressam nesse espaço, de modo saudável e perdem a espontaneidade criativa deixando de interessar-se pelo saber? A família, por sua vez, também apresenta resistência para se implicar diante da expressão de conflito vivenciado pelo aprendente, podendo, muitas vezes, sentir-se impossibilitada de pensar sobre a função exercida na vida e educação dos filhos. Cabe a família, assim como a escola a difícil tarefa de intervir no desejo, limitando-o a partir de leis impostas pelo social, para que a criança renuncie a pulsão, tornando possível a capacidade de sublimar, ou seja, transpor para a ordem simbólica a força de suas pulsões barradas pela interdição do incesto. Assim, a pulsão ao ser domada possibilita o acesso à educação, pelo desejo de saber que se constitui, pela ação de se libertar da dependência ao ideal dos pais para o acesso a outras liberdades como a que se apresenta na criação. Contudo, não se pode fechar os olhos para o gerenciamento deste lugar que o professor também ocupa ao buscar promover a renúncia pulsional através da correção das condições selvagens do aprendente.

Se tanto o professor quanto a família possuem um papel fundamental no processo de educar, ambos não podem ficar reduzidos à posição de queixa. Faz-se necessário à participação mais efetiva da família frente às implicações que lhes dizem respeito e, ao professor, por sua vez, um questionamento sobre o lugar que ocupa no processo educacional. Pois, se, na atualidade, os professores enfrentam com dificuldade a tarefa de assumir o lugar de Suposto Saber, isso ocorre em função dos ideais que os impossibilitam de sustentar o exercício de sua própria função.

Assim, o movimento que o professor deverá empreender é o de voltar a ocupar o lugar de suporte de um ideal para os aprendentes, no sentido de lhes causar desejo de saber, ao invés de se fixar num lugar legitimador da exclusão que o torne representante dos ideais dominantes segundo a lógica do capitalismo vigente. Com isso, podemos pensar que a diferença só se produz no âmbito escolar, como ato e resposta à prática discursiva, instituída em nome de uma universalização de valores, que promove a exclusão a partir do enaltecimento do ideal de perfeição narcísica, implementada por valores ideológicos massificadores que não deveriam ser legitimados pela instituição escolar.

Vale destacar que, como ato, a posição assumida pelo aprendente ao responder de um lugar singularizado faz emergir a diferença, pois aponta para o confronto com as normas escolares preconizadas. Esse movimento também pode ser visto como tentativa de inscrição num lugar social que viabilize reparos às possíveis falhas circunscritas na educação. Nesse sentido, o ato de romper com as normas instituídas poderá evidenciar um apelo do aprendente na tentativa de buscar um olhar diferenciado e um tratamento que não seja a exclusão.

3- Há possibilidade de rompimento com o discurso capitalista?

A ênfase na mudança educacional, tendo como meta a produção de subjetividades singularizadas, pode encontrar suporte na criação. Podemos confirmar isso se refletirmos sobre como o ato de criar envolve um modo de produção próprio, no qual a singularização é despertada, a medida em que o sujeito faz uso de sua autonomia, elemento próprio de um movimento que evidencia a criatividade como *"um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística"*, (GUATTARI e ROLNIK, 2005:47) criando possibilidades de responder de modo diferenciado à lógica dominante da produção em série. Assim, a escola, como máquina de produção de subjetividade, deve romper com o discurso hegemônico que cultua a sujeição subjetiva reproduzindo modelos serializados para legitimar os interesses dominantes no sistema social da atualidade. Daí, a importância do campo da criação, como elemento indispensável à cultura, que exprime a singularidade do gesto do criador ao imprimir uma marca, um contorno, em algo que testemunha sua existência no social.

A criação é uma atividade própria do humano. Freud (1905/1989) a descreveu, a partir do conceito de sublimação, como um movimento pulsional que se desvia da sexualidade ao se deslocar para um alvo socialmente aceito. Esta definição aponta para uma questão importante à medida que mostra que a pulsão sexual (Trieb) pode satisfazer-se com os objetos da cultura. Nesse sentido, a sublimação, como um destino pulsional possibilita que o criador nos presenteie com suas obras, nos deixando siderados e nos convocando ao gozo pela pulsão de ver, ouvir e invocar, algo que é inominável, inaudível e fora do âmbito do saber.

A criatividade envolve a utilização de um potencial inerente ao homem e a realização desta potencialidade tem seu aporte num campo de singularização. Destaca-se, assim, que a criação, como um processo importante, envolve a singularidade do criador na produção de algo

que será endereçado ao social e despertará nos sujeitos a curiosidade de ver e saber, a partir de uma pulsão que faz um apelo invocante, nos convocando a construção de sentidos para aquilo que do pulsional escapa a qualquer significação, também, nos remetendo a nossa própria fantasia.

Desse modo, o campo da criação é visto como uma área privilegiada do fazer humano, no qual o sujeito evidencia sua liberdade de ação numa atividade socialmente aceita. Evidenciamos, contudo, que o processo criativo não se encontra restrito ao campo das artes plásticas, engloba uma gama de expressões seja na pintura, na escultura, na literatura, na dança, na música, na brincadeira infantil ou em qualquer outra realização. Ou seja, por encontra-se vinculado à esfera da vida humana a criação envolve qualquer atividade inovadora realizada pelo sujeito.

Concebendo, então, a criatividade como um agir integrado no viver ressaltamos que cada sujeito se expressa de modo único, seja na ação de desenhar, pintar, falar, brincar, escrever, compor, entre outras atividades. Assim, em decorrência da criação revelar uma produção que aponta para uma peculiaridade que diz respeito a algo próprio do sujeito, faz-se necessário destacar a existência de dois pólos que fundamentam esse ato: a) a criatividade como representante das potencialidades de um ser único e b) a criação como realização dessas potencialidades inseridas em uma determinada cultura e produzindo efeitos.

A exteriorização desencadeada pelo processo criativo aponta para um movimento desejante que pode possibilitar o rompimento com o controle exercido pelo capital a partir da viabilização de meios singulares, produzidos e despertados pelo processo criativo. Isso nos conduz a uma investigação, mais atenta e cuidadosa, sobre o possível tangenciamento de transformações sociais, a partir da ênfase e investimento em atividades que propiciem o despertar da criatividade, através de um movimento de valorização da singularidade a ser desenvolvido no sistema educacional como proposta de trabalho.

Acrescentamos que esta prática envolve o desejo do sujeito, caso contrário, cometeríamos o erro de promover, ao invés da criação, um automatismo empreendedor de reproduções que vai ao encontro da mecanização e enquadramento produzido pelo sistema dominante. De nada adianta colocar papel, caneta e tinta diante de um aprendente sem que este seja causado por uma centelha de desejo despertando suas potencialidades interiores. Sem dúvidas, há uma gama de atividades que o educador poderá lançar mão no intuito de expandir a criatividade de seus aprendentes, sendo que a principal delas é causar o sujeito e isso diz mais a respeito de sua posição assumida como educador frente aos aprendentes do que na imposição de uma técnica. Desse modo nos aproximamos a um ponto importante em relação a prática educativa, mesmo estando presa as malhas construídas pelo capitalismo, pode propiciar ao aprendente a produção em duas direções: a) escolher manter-se no estado de alienação no sentido de atender as normas vigentes, e, com isso, a produção se enquadra nos parâmetros das exigências universais, o que culmina no anonimato, indiferença e apatia freqüentemente encontradas nas produções em série ou b) poder encarregar-se, de forma ousada, em criar, num movimento que se opõe às exigências de massificação, com o propósito de rastrear elementos de singularização.

Assim, acreditamos que, na segunda dessas possibilidades, a prática educativa tem um papel relevante se a instituição escolar conseguir se desvincular, minimamente que seja, das relações econômicas de produção de bens ditadas pelo capitalismo.

Por fim, aventamos, ser possível que, considerando a educação no âmbito de uma prática formativa, revista-se no oferecimento de condições para minimizar os extratos de densidade do véu de alienação que aprisiona o homem contemporâneo. E nisso, a ênfase num trabalho que

valorize a produção criativa seria um caminho bastante frutífero, visto que, mesmo pressionado pelas exigências universais, o homem, pela via da criação, tem ao seu alcance a possibilidade de encontrar a liberdade para se singularizar.

Referência Bibliográfica:

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. *In*: ZIZEK, S.(org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1986.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- DELEUZE, G. **Apresentação de Sacher-Masoch**. Rio de Janeiro: Taurus, 1983.
- DOLTO, F. **No jogo do desejo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984
- FARIAS, F. R. Ato delituoso, passagem ao ato e ato pedagógico. *In*: FARIAS, F. R. e DUPRET, L. (orgs). **A pesquisa nas ciências do sujeito**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- FILLOUX, J-C. **Psicanálise e educação, pontos de referência**. Estilos da clínica. II, (2), 1987.
- FREUD, S. **Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v. III.
_____. **Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v. VII.
- GAUTTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- HERITIER, F. **De la violence**. Paris: Odile Jacob, 1996.
- HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Imprensa Nacional, 1995.
- LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Lisboa: Moraes, 1976.
- MANNONI, O. **Chaves para o imaginário**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- MANNONI, O. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política do Capital**. São Paulo: Nova cultural, 1999.

Cristina Monteiro Barbosa

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Endereço eletrônico: monteiro.cristina@yahoo.com.br

MEMÓRIAS

PSICOLOGIA: UM ESPAÇO DE DISPERSÃO DE SABER (1)

Luiz Alfredo Garcia-Roza

Este artigo não pretende ser polêmico, no sentido em que se proponha a demonstrar a cientificidade ou não-cientificidade da psicologia; nem tampouco no sentido em que se coloque a favor ou contra o seu direito à existência, mas não pretende ser neutro. Representa uma tomada de posição e, portanto um compromisso com a forma de colocar as questões, mais do que com algumas das soluções já apresentadas.

A psicologia, desde que surgiu, tem estado às voltas com o problema de sua justificação. Não foram poucos os que tentaram eliminá-la do campo das ciências, sendo mais importantes, pela repercussão que tiveram, as tentativas empreendidas por Comte e Pavlov.

Os críticos da psicologia possuem, em geral, um ponto em comum: confundem a negação da psicologia com a negação da sua cientificidade, e pretendem que basta demonstrar-se que ela não é ciência para que automática mente esteja negada sua eficácia ou a possibilidade de sua existência.

Um dos enganos que é constantemente cometido nestas análises é o da suposição de que a psicologia teria surgido como ciência a partir do momento em que um conjunto de saberes puramente empíricos recebesse uma codificação matemática. Admite-se, pois que sua cientificidade, assim como a de qualquer outra disciplina, está na razão direta de sua matematização. A se aceitar essa tese, ficamos com as seguintes possibilidades de opção: ou acreditamos que nem tudo o que compõe o espaço das chamadas ciências do homem é matematizável (e não estamos aqui confundindo matematização com quantificação) e neste caso apenas aquilo que o for se constituirá em ciência, ou aceitamos a tese de que tudo é matematizável, mas que não dispomos ainda de uma formalização adequada para certos problemas humanos. Não acreditamos que o problema da psicologia deva ser focado através dessa ótica.

É uma atitude um tanto mágica aquela que pretende conferir à matemática o poder de criar ciências. A matemática não transforma nada em ciência. É perfeitamente possível matematizarmos grande parte do saber existente sem que com isso este saber se torne científico. Por influência do positivismo, desenvolveu-se a idéia de que a matemática seria o instrumento mais eficaz para que se superassem as abordagens especulativas e metafísicas. A metafísica era a grande "culpada" pelos fracassos nas tentativas de se constituir ciências. Era o passado pesando sobre o presente e contaminando-o. Mesmo quando o candidato à cientista se precava contra os efeitos dessa herança maldita, esta se fazia sentir através de sintomas ineludíveis. Um dos sintomas mais denunciadores era, segundo os positivistas, a própria linguagem empregada pelo cientista. A linguagem comum estava cheia de termos impregnados de conotação metafísica. No caso da psicologia, tal fato era ainda mais aberrante do que em qualquer outra disciplina. Como exemplo, basta se citar o termo "consciência". Seu possível parentesco com o termo "alma", era suficiente para que tivesse de ser banido do território do saber puramente científico. Para estes cientistas, a simples utilização de uma linguagem matemática seria o suficiente para emprestar um caráter de cientificidade à disciplina em questão. Esta oposição entre o científico e o especulativo acabou tomando a forma de uma dicotomia entre o quantitativo e o qualitativo. Esta oposição é, sobretudo ingênua. Não é possível colocarmos de um lado quantitativo e de outro qualitativo dicotomizando

a realidade como se fossem o céu e o inferno: o céu da regularidade, da precisão, da univocidade, contra o inferno das significações múltiplas e imprecisas. Cassirer, num estudo publicado em 1919 já chamava a atenção para o fato de que as pessoas tendem a confundir matematização com quantificação. A matemática diz respeito tanto à quantidade quanto qualidade, sendo que alguns casos, ela é apenas qualitativa. Um dos exemplos de aplicação de uma matemática não quantitativa à psicologia foi a realizada por Kurt Lewin em sua Psicologia Topológica.

No entanto, é importante ressaltar que esta oposição entre o quantitativo e o qualitativo escamoteia a verdadeira questão da possibilidade de matemática conferir a um saber um "status" científico. Não é demais repetir: a matemática não transforma nada em ciência. Podemos aceitar que ela seja de extrema importância para a psicologia, mas seria uma ingenuidade acharmos que ela possa ser a condição e o critério de sua constituição.

Um outro problema que costuma ocupar o centro das discussões é o da dependência da psicologia em relação à biologia e, em particular, à fisiologia. Na sua expressão mais simples, o que se pretende é que a psicologia deva ater-se ao nível descritivo e que o comportamento, no que possui de mais profundo, deva ser explicado pela fisiologia, pela biologia, pela bioquímica, etc. Tal perspectiva atribui as explicações últimas do comportamento psicológico a um espaço que lhe é exterior (ou pelo menos contínuo), o que significa mudar a possibilidade da psicologia como ciência autônoma, impondo-se um reducionismo.

Quando na primeira metade do século XIX Augusto Comte publicou o "Cours de Philosophie Positive", obra que se apresentava como um programa para toda a ciência futura, ele negou categoricamente que a psicologia pudesse ser ciência. Segundo ele, se a psicologia tomasse como objeto o indivíduo, ela seria reduzida à biologia e se ela tratasse da dimensão social do homem, ela seria reduzida à sociologia. Uma ciência psicológica era, segundo o pai do positivismo, uma empresa impossível. Embora esta afirmação, hoje em dia, possa parecer a alguns como coisa do passado, o que podemos verificar é que ela se mantém incrivelmente atual. E ela se mantém atual exatamente através daqueles que mais se dizem "cientistas" em psicologia.

Tomemos como exemplo os estudos sobre percepção realizados pela "ciência psicológica" atual. O que encontramos mais comumente é, no caso da percepção visual, por exemplo, a sua redução à visão. O tema proposto é "percepção" mas estuda-se "visão". Ora, uma coisa é a percepção, outra coisa é a visão. Não se tratam de fatos idênticos. É evidente que se não houver visão, não haverá percepção visual, mas identificar percepção com sensação, identificar fenômeno psicológico com fenômeno fisiológico, é não somente cometer uma simplificação assombrosa como, além do mais, negar a especificidade de um deles, no caso, o psicológico. Todo o saber que fisiologia possa acumular sobre minha visão de um determinado livro em nada me servirá para a explicação da minha percepção desse livro. O livro percebido não é redutível aos processos fisiológicos concomitantes à sua percepção. Explicar o processo psicológico "percepção" pelo processo fisiológico "sensação" é o equivalente a explicarmos os processos fisiológicos que constituem a sensação visual pela ótica. Uma coisa são as leis da ótica propostas pela física, outra coisa são os processos fisiológicos que ocorrem em nível periférico e central quando a luz impressiona a retina: e outra coisa ainda é a percepção de um objeto. Se a ocorrência da percepção depende da sensação e esta por sua vez depende da luz, isto não quer dizer que a explicação de cada um destes processos dependa da explicação dos outros dois.

Da mesma maneira, quando falamos, emitimos sons; mas nem por isso vamos pretender que a Acústica possa fornecer qualquer esclarecimento sobre a fala enquanto tal. O mais completo

estudo acústico do meu ato de falar, assim como as mais exaustiva pesquisa fisiológica deste ato, não serão sequer capazes de afirmar se eu estou falando ou balbuciando, se estou falando português ou inglês, se o que estou falando tem sentido ou não. A dependência ontológica de um fenômeno a outro, não implica e nem justifica um reducionismo em termos explicativos.

Assim, quando o psicólogo estuda o sistema nervoso central, o saber resultante deste estudo pode, quando muito, se somar àquele que ele fez do processo psicológico, mas nunca substituir ou completar a explicação psicológica. Explicando melhor: o psicólogo, enquanto pessoa, poderá se beneficiar dos conhecimentos adquiridos sobre fisiologia nervosa da sensação visual, mas enquanto psicólogo, ele terá que se manter ao nível da especificidade do fenômeno psicológico, sob pena de não chegar à coisa alguma. Uma pessoa, ao cair do alto de um prédio, cai segundo a lei de Newton, e isto ocorre tenha ela se suicidado ou sido jogada criminosamente. O fato “queda do corpo” pode ser visto desde um ponto de vista físico, jurídico, sociológico, etc., mas isto não quer dizer que cada uma dessas explicações tenha que decorrer das outras. O fenômeno jurídico “assassinato” é irreduzível ao fenômeno físico “atração gravitacional”; da mesma forma, o fenômeno psicológico “percepção” é irreduzível ao fenômeno fisiológico “sensação”. Assim, considerar que a explicação do fenômeno psicológico será dada pela fisiologia é decretar a morte da psicologia. Outra questão que é freqüentemente levantada é a da extrema complexidade do objeto da psicologia: o homem. Como pretender a cientificidade e a autonomia de uma disciplina que tem por objeto o comportamento humano, cuja densidade e profundidade metafísica o demonstra há séculos a filosofia?

Este tipo de objeção, além de incorrer num antropocentrismo, recai numa confusão que é típica do empirismo positivista. É um preconceito antropomórfico, pensar que apenas o homem é complexo, mas não é essa a questão principal. O importante é compreendermos que seja o homem complexo ou não, não é ele que vai se constituir no objeto da psicologia; da mesma maneira que o objeto da física não é a pedra que cai. Ciência nenhuma tem por objeto a realidade empírica. O objeto das ciências são os conceitos que estas ciências produzem e não o mundo empírico. Assim sendo, não é a complexidade de que se reveste o comportamento do homem empírico, individual, que é obstáculo à ciência, posto que este indivíduo jamais será objeto de ciência nenhuma. A ciência pode ter por objetivo o homem, já que ela vem explicar a realidade concreta, mas o seu objeto serão os conceitos e as teorias que ela produzir. Voltando ao exemplo da física: não é a pedra, o fogo ou a árvore individuais e concretos que fazem dela uma ciência, mas os conceitos de gravitação, energia, campo de forças, etc., que constituem seu objeto teórico.

Muitos autores pensaram ainda que o problema maior da psicologia era sua proximidade com a filosofia, o que implicaria numa contaminação metafísica que teria que ser eliminada a qualquer custo. Watson, por exemplo, julgou que a noção de comportamento, tal como foi por ele proposta em seu manifesto-programa de 1913, poderia resolver a questão, visto que estaria desvinculada de qualquer conotação anímica ou subjetivista. O termo “comportamento” passou a ser o brado daqueles que, em nome de uma psicologia científica, tratavam de eliminar qualquer vestígio metafísico. Parece-nos que estas questões, que são apontadas como obstáculos à constituição da psicologia, são derivadas de um particular modo de pensar, cuja proximidade com o positivismo é evidente, e que é viciado em princípio. O saber científico não é da mesma natureza que o saber sobre o mundo que o homem acumulou através dos tempos, tomando este próprio mundo como ponto de partida. A ciência não pretende descobrir o que o mundo é, qual o

seu ser, sua natureza essencial. Este pode ser o objetivo da metafísica, não o da ciência. Da mesma forma, a ciência não parte da observação ela rompe com a observação. Bachelard afirmava que a observação é um dos grandes obstáculos epistemológicos que a ciência tem que superar.

No entanto, a tradição positivista nos deixou a crença de que a verdade é algo que se encontra oculto no mundo e que cabe ao cientista descobri-la. Daí a importância atribuída à observação; não à observação vulgar, feita pelo observador despreparado, mas a observação rigorosa, sistemática, feita com instrumentos precisos. Somente esta última poderá nos revelar a verdade do mundo. Para o empirismo positivista, os conceitos científicos serão obtidos a partir da realidade empírica, através de um processo de generalização. É evidente que desta maneira, a teoria refletirá, como um espelho, a realidade empírica, ou um aspecto dela, estando sempre em conformidade com ela. Entre um conceito teórico e uma generalização empírica existe um abismo. A diferença entre ambos não é meramente quantitativa de grau, mas essencialmente qualitativa. Quando Althusser afirma que o objeto científico não é abstraído nem extraído dos comportamentos ou fenômenos empíricos, que a realidade empírica não traz em si mesma o conhecimento como um segredo que bastaria extrairmos e colocar de manifesto, quando enfim ele afirma que praticar uma ciência é antes de tudo construir e conquistar o objeto dessa ciência, o que ele pretende é denunciar como falsa a pretensão positivista.

Fazer ciência é produzir um objeto irreduzível. E é exatamente isso que a psicologia não faz quando pretende reduzir os conceitos e os princípios psicológicos a conceitos e princípios fisiológicos ou quando julga ser suficiente introduzir um formalismo matemático nas noções empíricas: colhê-las a partir da observação.

Estas são questões epistemológicas que poderiam ser levantadas com relação às tentativas positivistas de cientificar a psicologia. Outras questões poderiam ser colocadas, numa análise mais extensa e mais abrangente. A análise epistemológica da psicologia está sendo feita e seus resultados se farão sentir mais cedo ou mais tarde.

No início deste artigo, assinalamos que não era nossa intenção fazer epistemologia - apesar de ser inevitável colocarmos questões epistemológicas - mas a de realizarmos um outro tipo de análise, mais preocupada com as condições de emergência do saber psicológico, sua articulação com outros saberes seu caráter institucional, sem a preocupação de determinarmos a cientificidade ou não cientificidade deste saber. Isto não implica em se negar o valor das análises epistemológicas, mas apenas em pretender que outros tipos de análise possam ser realizados tendo, cada qual, seu valor específico.

A tese implícita em nossa análise pode ser resumida em dois itens:

1. Que o termo "psicologia" designa um espaço de dispersão do saber, cuja coerência interna é um ideal provavelmente inatingível;
2. Que sua história não é contínua e evolutiva, mas descontínua, e que se podemos falar em progresso, ele somente ocorre no interior de uma mesma região deste saber e não de uma região para outra.

A psicologia não possui, dentro do saber, um lugar definido. Podemos encontrá-la tanto no interior de um saber científico como numa prática ideológica (para usarmos uma terminologia althusseriana). Ora ocupa um lugar no espaço das ciências físicas e biológicas, ora se instala no interior das chamadas ciências humanas. Trabalha com conceitos pertencentes às ciências, com noções retiradas das práticas ideológicas ou com categorias filosóficas. As histórias da

psicologia nos apontam como seu objeto o “pneuma” grego, a “anima” dos escolásticos, a “res cogitans” cartesiana, o inconsciente, ou o comportamento manifesto.

Alguns poderão argumentar que esta dispersão é característica de um período pré-histórico da ciência psicológica: que a partir de um determinado ponto (ponto este que até hoje ninguém determinou), ela estabeleceu seus limites e seus procedimentos específicos. Os menos otimistas responderão, porém, que a situação não se modificou de maneira tão notável. Encontramos ainda, no interior da psicologia, teorias e métodos tão diferentes entre si como o poderiam ser os de ciências completamente distintas. Na verdade, não existe, até o momento, um critério em função do qual se possa afirmar com segurança: isto é psicologia... Isto não é psicologia.

Na ausência de um critério de unidade, a própria história da psicologia se torna arbitrária. Em nome de que fator, tal saber e não tal outro fará parte dela?

Sustentamos que esta dispersão é inerente à psicologia. Quando muito, a totalidade do saber psicológico forma um conjunto aditivo, não um conjunto estrutural. Claro está que não estamos à procura de uma unidade teórica, pois que esta não existe em ciência alguma. Procuramos tanto identidades como diferenças, e o fato de pretendermos mostrar que aquilo que se denomina de psicologia é um imenso espaço de dispersão do saber, constituído mais por diferenças do que por identidades, não implica num menosprezo por este saber, nem tampouco numa negação de sua eficácia.

Quando examinamos as várias histórias da psicologia escritas até hoje, verificamos que os critérios utilizados para a seleção do seu conteúdo variam enormemente. Um admitem dois grandes períodos: o Período Filosófico (pré-científico) e o Período Experimental (científico). Dentro do período filosófico, encontram lugar todos aqueles que disseram alguma coisa que, por semelhança de tema, de método ou de objetivo, lembra a psicologia atual; do período experimental fazem parte aqueles que se lançaram ao trabalho de laboratório ou à pesquisa de campo segundo certas normas estabelecidas pela comunidade científica. Outras estabelecem um ponto mais ou menos arbitrário que é apontado como o início da psicologia e daí por diante desenrolam numa continuidade sem rupturas, a história de um saber que através de uma depuração contínua teria obtido seu estatuto científico. Outras, ainda, dividem a história da psicologia em função da natureza do seu objeto. Assim, temos a psicologia entendida como ciência natural, como ciência do psiquismo e como ciência do comportamento.

O que se pretende com esses critérios de seleção é introduzir uma unidade em algo que não apresenta unidade alguma. O critério que possibilitar maior unidade será o vitorioso. Pelo menos para aqueles que admitem um conceito continuista da história. Mas o problema maior que estes autores encontram não é o de se determinarem às fases da história da psicologia, mas sim o de saberem o que e quem incluir em cada uma delas.

Assim, na última divisão apontada acima (a psicologia entendida como Ciência natural, como Ciência do psiquismo e como Ciência do comportamento), as duas etapas que antecedem à ciência do comportamento podem ser vistas como a história de uma luta entre um saber sobre indivíduo e um saber sobre o sujeito; primeiro destacando os aspectos biológicos e fisiológicos e o segundo enfatizando as características subjetivas da pessoa, a história dessa luta cobre um período de dois milênios e seus começos podem ser localizados nos textos aristotélicos enquanto que seu término ainda não se realizou plenamente. Enquanto a psicologia como ciência natural teria se iniciado com Aristóteles (no livro “De Anima”), passando pelos médicos da Escola de Alexandre por Galeno, por Avicena na Idade Média por Von Halter no século XVIII, por Galileu

século XIX, para desembocar em Pavlov no séc. XX; a psicologia entendida como ciência do psiquismo se iniciaria com Descartes no século XVII, passando pelo empirismo inglês, W. James, Bergson, Dilthey, Wundt, Brentano, até à fenomenologia à psicologia fenomenológica. Estas duas “fases” não se excluem necessariamente e sobrevivem paralelamente durante alguns séculos. Alguns autores são comuns a ambas, pois produziram textos que podem ser incluídos em cada uma delas. Assim, a partir de Descartes o saber a respeito do homem sofre uma divisão: enquanto o modelo mecânico da física é aplicado a uma nova concepção do corpo estabelecendo uma analogia entre o fenómeno mecânico e o fisiológico, um novo objeto toma corpo: a subjetividade (o psiquismo, a consciência). Dessa forma, do ponto de vista da ciência natural presenciamos uma desvitalização do animismo, enquanto que do ponto de vista da filosofia é feita uma distinção que determina novos rumos para o saber: a distinção entre “res cogitans” e “res extensa”.

Muitos historiadores não hesitam em apontar o behaviorismo de Watson com o início da psicologia realmente científica. As outras “fases” aludidas anteriormente fariam parte da pré-história da psicologia. A grande ruptura teria sido operada como a noção de comportamento e esta teria como artífice único o psicólogo americano J. B. Watson. Cremos que este tópico merece uma análise detalhada, seja pela possível verdade que ele encerra, seja pela atualidade de que ainda se reveste.

A noção de comportamento não surgiu como resultado de um trabalho de produção conceitual teórica. Ela apareceu como uma noção descritiva, designativa dos aspectos manifestos da ação humana e animal. Seu objetivo principal era o de evitar qualquer referência a entidades não observáveis que poderiam levar o investigador a um retorno à temida metafísica. Seu caráter era essencialmente restritivo, restrição que se fazia não em nome de uma teoria, mas em nome de uma atitude metodológica que considerava essencial à ciência conjurar os riscos decorrentes dos construtos.

Apesar do caráter aparentemente revolucionário da psicologia apresentada por Watson, sob o nome de Behaviorismo, não nos parece que esta revolução seja tão evidente ou mesmo real. Do ponto de vista metodológico, o Behaviorismo nada mais fez do que aplicar as normas da doutrina positivistas tais como foram elaboradas no século XIX por Comte. Ater-se ao dado, ao “positivo”, não considerar como digno da ciência nada que não pudesse ser observado publicamente, medido, desnudado em todas as suas características, abster-se de elaborar qualquer construto, nada disto nos parece revolucionário. A visão positivista da ciência não foi uma invenção de Watson, e mesmo a necessidade de sua aplicação à psicologia já vinha sendo sentida e modestamente empreendida por outros autores. Sem dúvida alguma Watson foi muito mais audacioso e exigente do que seus contemporâneos. Não devemos nos esquecer, porém, que foi em nome dos mesmos princípios “científicos” aclamados pelo Behaviorismo que, Comte e Pavlov alguns anos antes, propuseram a extinção da psicologia. Para Comte, uma vez que a subjetividade não poderia ser objeto de um estudo científico, não havia razão para a existência da psicologia, pois se ela pretendesse tratar do homem como indivíduo, seria reduzida à biologia (que possuía maior poder explicativo e maior cientificidade) e se tratasse do homem em sua dimensão social, seria reduzida à sociologia. O que Watson na realidade fez foi abdicar a toda e qualquer pretensão explicativa para a psicologia, uma vez que isto implicaria no risco dos construtos, e permanecer num nível puramente descritivo, à espera do dia em que o comportamento pudesse ser explicado inteiramente pelos conceitos físico-químicos.

Do ponto de vista teórico, não vemos também razão para se considerar Watson um revolucionário. Entendemos que uma revolução implica numa ruptura. A rigor, Watson não empreendeu nenhuma ruptura teórica. Não chegou a formular nenhum conceito que pudesse

ser visto como ruptura com o que havia antes na psicologia. Do ponto de vista científico, temos uma nova teoria ou uma nova ciência, toda vez que houver uma produção de conceitos que se mostrem irreduzíveis aos existentes em outras teorias ou em outras ciências. A própria repulsa que Watson sente pelo trabalho teórico já o impede de ser revolucionário.

Acreditamos que seja mais verdadeiro afirmar que Watson procedeu a uma castração (que perdoe o emprego de um termo psicanalítico) no saber psicológico. Todos os termos, noções e conceitos, assim como todos os procedimentos que mostrassem qualquer incompatibilidade com a doutrina positivista, foram eliminados. Não houve, com Watson, uma nova produção teórica, mas sim uma proibição do falar das teorias existentes. A novidade de Watson, em psicologia, está não na teoria que ele produziu, mas na supressão que ele exerceu.

Podemos argumentar que esta revisão era necessária, numa época em que a psicologia se emaranhava no intrincado de suas próprias malhas, que o subjetivismo decorrente de uma tradição cartesiana impedia de se tornar uma ciência autêntica, que Watson procedeu a uma limpeza metodologia indispensável e que sua exigência de objetividade era não somente compatível como necessária ao estabelecimento de uma ciência.

Tudo isto não parece válido. Mas é de fundamental importância lembrar que uma ciência, até da repressão que ela impõe ao saber, ela se caracteriza, sobretudo por um trabalho de produção de conhecimentos que é traduzido por sua produção conceitual. A mera repressão torna o saber estéril.

Estas objeções não visam o saber psicológico representado pelo Behaviorismo. Ou melhor, visam este saber apenas na medida em que ele se pretenda revolucionário. Acreditamos que o behaviorismo possua tantos méritos quanto qualquer outra forma de saber psicológico e talvez até mais do que a maioria deles. É a paternidade da psicologia científica ou o seu caráter de grande novidade que queremos questionar.

Sem dúvida alguma, poucas correntes psicológicas gozaram de tanto prestígio, o mantiveram durante tanto tempo quanto o Behaviorismo. Claro está que isto não se consegue sem méritos. E o Behaviorismo os tem de sobra. Infelizmente, junto com o prestígio que ele gozava nos meios chamados científicos, houve um crescimento vertiginoso de sua popularidade e a popularidade, quando se trata de um saber que pretende se afirmar como científico é, quase sempre fatal. Esta popularidade se deve, em parte, ao seu caráter pragmático que se enquadrava perfeitamente na mentalidade do americano da época assim como se adaptava perfeitamente à ideologia política de que todos os homens foram criados iguais (o que significa que qualquer um pode obter êxito). Não há indivíduos privilegiados, há apenas condições externas privilegiadas. E sem dúvida alguma os Estados Unidos eram vistos desta maneira.

É na concepção da psicologia como uma ciência prática (sem entrarmos na discussão do que seja uma "ciência prática") que a nosso ver reside a maior novidade do Behaviorismo de Watson. A psicologia experimental, tal como era empreendida por Wundt ou por Titchener, se caracterizava por ser uma "ciência abstrata" (por oposição ao "prática"). Visava ao homem em geral, seus estados de consciência, suas faculdades, além de se limitar ao adulto civilizado. A dose de especulação que isto implicava era considerável, o mesmo podendo se dizer de seus compromissos filosóficos que a viciavam de base. Watson propõe, em troca, uma psicologia do homem concreto, interagindo com um meio concreto, possibilitando um controle e uma previsão que as psicologias clássicas não poderiam sequer almejar. Isto é uma novidade, uma boa novidade.

Não tão exclusiva quanto pretendem os apaixonados pelo Behaviorismo e nem fundadora da psicologia científica, pois a ciência exigiria um pouco mais, mas de qualquer maneira uma novidade capaz de justificar o fato de Watson poder ser apontado, sem favores, como um dos maiores nomes da história do saber psicológico.

Não se considerando Watson como o grande iniciador da psicologia científica, voltamos às três divisões referidas anteriormente. Poderíamos então perguntar: por que se dividiu a História da Psicologia em três grandes regiões e não em duas ou quatro? Por que foram incluídos tais autores e não outros? Por que um determinado autor foi incluído em tal região e não em outra?

A resposta mais simples, e talvez a mais sincera poderá ser: "porque seus autores assim o desejaram". É como se o saber psicológico fosse constituído de retalhos de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes, cabendo ao historiador fazer a colcha. A sua costura é que ligaria um determinado retalho a outro, ela é que forneceria continuidade a estes espaços não necessariamente contínuos. O importante é não haver, *a priori*, nenhum critério quanto ao tipo de costura ou ao que deve ser costurado. Podemos fazer uma colcha unindo os pedaços dessemelhantes entre si ou podemos utilizar um critério escolhido arbitrariamente (cor, forma, tamanho) e fazer conjuntos de pedaços semelhantes. Da mesma maneira, o saber psicológico pode ser "costurado" segundo vários critérios: semelhança de tema, analogia de objeto, identidade de método, etc. Se estivermos interessados em conferir a este saber uma continuidade histórica, elegeremos a semelhança como fator predominante. Assim, dois autores podem ser inteiramente diferentes quanto ao método empregado, mas muito próximos quanto ao tema abordado. O tema será, portanto, o critério de continuidade entre ambos. Mas se por outro lado não estamos interessados numa visão continuísta da história da psicologia seja por acharmos que o continuísmo escamoteia o verdadeiro sentido da história, seja por considerarmos que as rupturas são indicativas de novas emergências, então o que importará são as diferenças e não as identidades.

Acreditamos, porém, que a escolha de uma ou outra perspectiva não pode ser totalmente arbitrária. Há condições materiais, concretas, de emergência de um saber e estas condições são em si mesmas, indicativas quanto às continuidades e às rupturas referentes a este saber. A emergência de um conceito pode, no interior de uma mesma obra, de um mesmo autor, representar um ponto de ruptura. Não é o mesmo Descartes, o que nos fala sobre as paixões da alma e o que nos fala do "cogito", assim como são tão diferentes como se fossem dois autores, o Galileu dos discursos aristotélicos e o Galileu da unificação da "Physica coelestis" com a "Physica terrestis". Não estamos interessados apenas nas descontinuidades do saber psicológico, mas também não queremos forjar magicamente continuidades para criar uma aparência de união e de coerência deste saber.

Quando afirmamos que a História da Psicologia não é a história de uma coisa única - a psicologia - o que desejamos enfatizar é este aspecto de dispersão e de descontinuidade dos discursos por ela abrangidos. Não podemos falar da história da psicologia da mesma maneira que falamos da história da física, da história da filosofia ou da história de uma pessoa. Nestes casos, há um "mesmo" que permanece por detrás das mudanças. No caso da psicologia, não há este "mesmo". Tomando o material que nos oferecem as histórias da psicologia, verificamos que entre psicologia entendida como ciência natural e a psicologia entendida como saber sobre o psiquismo, nada há em comum. Nem mesmo o termo "psicologia", posto que este foi introduzido *a posteriori*. Em nome de que fator este saber, que vai desde Aristóteles até Comte, deve ser chamado de psicológico? Mesmo que por convenção resolvamos denominá-lo assim, o que tem ele em comum com aquele outro que tem por objeto a subjetividade? Nada! Nem o objeto, nem

o método, nem o tipo de problemática. Na ânsia de encontrar continuidades, os historiadores vislumbram uma longínqua analogia entre a “anima” aristotélica, o “cogito” cartesiano e a consciência tal como é vista pelos psicólogos do século XIX.. Esqueceram-se, porém, que a “anima” aristotélica é um princípio material, físico, nada tendo em comum com o “espírito” dos cristãos e ainda menos com o “cogito” cartesiano. Se o tratado “De Anima” tivesse que fazer parte da pré-história de algum saber, melhor seria que o fosse da biologia, e, mesmo assim, por uma enorme benevolência dos epistemólogos. Da mesma maneira, o “*cogito ergo sum*” pertence a um discurso filosófico no interior do qual adquire pleno sentido. Descartes não pretendia fazer e nem fez psicologia. Se o incluímos numa história da psicologia, por sua referência ao “cogito”, por que não incluímos também Dostoiévski ou Proust que realizaram maravilhosas e profundas análises da subjetividade humana? Sem dúvida alguma podemos encontrar alguma continuidade no saber que tem por objeto a subjetividade, mas se o denominamos “psicológico”, o que o torna contínuo àquele saber denominado ciência natural ou ainda ao behaviorismo de Watson?

O fato é que as histórias da psicologia contidas nos livros só puderam ser escritas retrospectivamente. Não poderiam ser escritas à medida que foi se formando porque ele não se constituiu como saber psicológico, mas como saber filosófico, biológico, físico, etc. Foi somente a partir de um saber psicológico constituído (embora com limites muito imprecisos) que os historiadores puderam, retrospectivamente, vasculhar o saber ocidental e procurar analogias que justificassem a inclusão de um determinado texto na história da psicologia. Esta atitude é que cria a figura do precursor, entidade de difícil compreensão em qualquer tipo de história. Segundo nos querem fazer crer alguns historiadores, o precursor é aquele indivíduo que ainda não realizou uma determinada coisa da qual recebe os méritos, ou então é aquele que realmente a fez, sendo o mérito atribuído a outro que lhe é posterior. Em ambos os casos ele se torna uma entidade histórica ininteligível. No primeiro, ele não iniciou nada e, portanto, não se justifica sua inclusão na história do referido saber. No segundo caso, ele é realmente o iniciador e, assim sendo, não pode ser chamado de precursor.

Em psicologia, encontramos precursores para tudo. A rigor, poderíamos dizer que a história da psicologia é constituída por precursores da própria psicologia. Em nome de uma vaga analogia temática traçamos continuidades sem fim e, desta forma, Herófilo da Escola médica de Alexandria, no século IV a.C., se tornaria precursor de Freud já que ambos se referiram ao sonho como realização de desejos que não puderam ser efetivados durante a vigília. Acontece que em Freud o sentido da afirmação é bem diferente. Nele, ela decorre de toda uma teoria da estrutura do psiquismo, do conceito de inconsciente, de motivação inconsciente, de recalque, de sublimação, etc. Muitos autores se referiram ao sonho ou ao inconsciente, mas somente Freud elaborou uma teoria do inconsciente, com todo um trabalho de produção conceitual. Com Freud começou a psicanálise. Um começo não admite precursores.

Ao invés de vermos a história da psicologia como uma história dos precursores, o melhor é aceitarmos a idéia de que o termo psicologia possui vários significados, ou seja, que significa exatamente esta dispersão que pretendem eliminar. A aceitação da dispersão é que nos é intolerável. O homem gosta de unidade. Pretende um deus único, uma verdade única e, por que não, uma psicologia única. A dispersão, a descontinuidade, a multiplicidade, incomodam. Daí, a necessidade de ocultá-las sob a capa do único, do contínuo, do permanente. A procura das origens - e não dos começos - e dos precursores reflete o mesmo modo de pensar. Já no final do século passado, Nietzsche, referindo-se à história, opunha o termo “origem” aos termos “proveniência” e “emergência”.

Sua razão para rejeitar a busca da origem está no fato de que isto implicaria na procura de uma essência da coisa, algo que se mantivesse idêntico a si mesmo, alheio a tudo que fosse acidental, singular, mutável. Algo que, como um conceito metafísico, fosse invariável, intemporal, universal e, portanto, “verdadeiro”. O que inspira a procura da origem é da mesma natureza daquilo que leva alguns historiadores à procura de precursores. A procura da origem, assim como a dos precursoras, supõe que apesar de todas as peripécias da história algo se mantém idêntico a si mesmo e que cabe ao historiador a tarefa de remover todos os disfarces para descobrir o “mesmo”, o que já era o que já é desde o começo dos tempos. A análise da proveniência é o que vai permitir encontrar sob o aspecto único de um conceito, a diversidade dos acontecimentos graças aos quais ou contra os quais ele se formou. Não considera os acidentes da história como incômodos entraves à manutenção de uma identidade, mas como o que deve ser meticulosamente procurado para o esclarecimento dos vários sentidos designados pelo mesmo termo. A história, enquanto procura da proveniência, não supõe tampouco a existência de uma continuidade cujo percurso deva ser retomado para que apareça um passado que, tendo permanecido e agido secretamente, explique um presente. Não se assemelha em nada à procura de uma unidade, de uma identidade, de um delineamento pré-estabelecido. A emergência designa o ponto de surgimento. Ela se produz sempre num certo estado de forças que caracterizam um jogo de dominações.

Essa emergência nem sempre é nítida. Geralmente, quando chega a ser notada, ela já ocorreu há algum tempo. Por outro lado, o aparecimento de um novo termo não significa, necessariamente, o surgimento de uma nova forma de saber, de uma nova problemática ou de um novo objeto. Assim, poucos seriam capazes de sustentar que a psicologia surgiu a partir do momento em que Goclenius (Rudolf Glokel), em 1590, introduz o termo “psicologia” no vocabulário filosófico. Mas igualmente poucos ousariam determinar um início efetivo para a psicologia. Pelo menos um início único.

Num artigo recente, e com um título muito significativo (*Psychology cannot be a coherent science*), Sigmundo Koch fala-nos da psicologia como sendo constituída por um conjunto de pseudoconhecimentos em torno dos quais encontra-se um imenso aglomerado de teorização e de retórica metodológica. Relaciona esse saber a uma “síndrome do pensamento a-significativo”. Para ele, os últimos cem anos de psicologia “científica”, podem ser vistos como uma sucessão de doutrinas acerca daquilo que se deve imitar das ciências naturais funcionando, cada uma delas, como um fetiche assegurando a cientificidade da psicologia.

Talvez fosse o caso de se perguntar até que ponto os psicólogos estiveram preocupados com a coerência da psicologia. O que eles de fato procuravam? Uma coerência ou uma eficácia? Nem sempre a eficácia de uma determinada prática decorre de sua consistência lógico-teórica. De um psicólogo real, particular, pede-se eficácia. Quando esta eficácia se efetiva, pede-se consistência teórica. O resultado é que, para atender à exigência de consistência teórica, o psicólogo acaba por reduzir enormemente o campo de sua eficácia, tornando-se, o objeto do conhecimento, uma caricatura da realidade.

Uma das conclusões a que chegamos após a análise destes dois mil e quinhentos anos de “história da psicologia”, é a de que este saber não é nem acumulativo nem progressivo. Acreditamos ser muito difícil uma afirmação da superioridade de um tipo de saber sobre o outro. Até que ponto houve um progresso? Até que ponto um saber se beneficiou do outro num sentido evolutivo? Melhor será falarmos de diferenças e não de seqüências evolutivas. Mesmo em se tomando a ciência como parâmetro, a afirmação de progresso seria difícil. Se por um lado o Behaviorismo se aproxima mais daquilo que chamamos de ciência, pela sua objetividade e pelo

seu gosto pela experimentação, ele, igualmente dela se afasta pela sua ausência de produção conceitual e teórica. Os psicólogos da consciência por seu lado, foram pródigos em teorias, mas estas eram demasiadamente especulativas e não davam margem a experimentações e nem atendiam ao requisito de objetividade imposto pela comunidade científica. Segundo qual critério iríamos, pois afirmar que houve uma evolução ou um progresso?

Mas também seria o caso de se perguntar se a psicologia pode ser uma ciência. É possível que seu fracasso em atingir este tão almejado nível, não decorra de uma incapacidade dos psicólogos, mas da própria constituição deste saber. Imaginemos que os escritores resolvessem, um dia, tornar a literatura uma ciência. Se este objetivo é inatingível, isto não decorre de uma inferioridade intelectual dos literatos, mas da própria natureza do discurso literário e da forma de saber que ele representa. No dia em que a literatura se tornasse científica, ela automaticamente deixaria de ser literatura, pois é constitutivo de sua estrutura discursiva o não possuir as características do discurso científico. Voltando, então, à pergunta feita anteriormente, gostaríamos de saber se não estaria a psicologia no mesmo caso. Pode o saber psicológico ser científico?

No capítulo dez do livro "As Palavras e as Coisas", Michel Foucault coloca o problema da emergência das ciências humanas em termos que julgamos servir de exemplo ao que estamos querendo dizer. Segundo ele, o domínio do saber moderno pode ser representado por um triedro no qual ele se encontra distribuído da seguinte forma: um dos planos seria ocupado pelas ciências matemáticas e físicas; um outro plano, pela lingüística, pela biologia e pela economia; o terceiro seria ocupado pela filosofia. Cada uma destas dimensões ao se encontrar com a outra, formaria uma interseção. No caso dos dois primeiros, surgiria o campo de aplicação da matemática a essas ciências empíricas, ou o domínio do matematizável na lingüística, na biologia e na economia; a intercessão do plano da biologia, da lingüística e da economia com o da filosofia, determinaria o campo da várias ontologias regionais, as filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas; finalmente, a interseção do plano das ciências matemáticas com o da filosofia, determinaria o campo da formalização do pensamento. Não encontramos, porém, incluídas em nenhum destes planos, as ciências humanas - e dentre elas a psicologia. Mas tampouco estão totalmente excluídas, "pois é no exercício destes saberes, mas exatamente no volume definido pelas suas três dimensões, que elas encontram o seu lugar. O que explica a dificuldade das ciências humanas, a sua precariedade, a sua incerteza como ciência, a sua perigosa familiaridade com a filosofia, o seu apoio mal definido noutros domínios do saber, o seu caráter sempre secundário e derivado, mas também sua pretensão ao universal, não é, como muitas vezes se diz, a extrema densidade do objeto delas; não é o estudo metafísico ou a indestrutível transcendência do homem de que as ciências humanas falam, mas antes a complexidade da configuração epistemológica em que se encontram colocadas, a sua relação constante com as três dimensões que lhes dá o seu espaço".

A imagem do triedro foucaultiano não está aqui colocada como uma defesa do nosso ponto de vista. Achemos apenas que ela serve para ilustrar a idéia - da qual participamos - de que um saber pode ser construído de tal forma que uma mudança no que lhe é fundamentalmente estrutural acarrete a morte deste saber e o surgimento de um outro que lhe será irreduzível. A aceitarmos a idéia de que a psicologia esteja constituída à maneira como Foucault acima descreve, sua transformação de não-ciência em ciência seria impossível.

Repetimos que isto não implica num denegimento da psicologia. A não ser que vejamos a ciência como o valor mais alto da cultura humana. A consideração de que há uma "evolução" ou um "progresso" no saber quando ocorre uma "passagem" da não-ciência para ciência, implica numa valorização hierárquica com a qual não concordamos.

Da mesma maneira, se aceitarmos a tese epistemológica segundo a qual uma ciência não se forma pelo acúmulo de dados empíricos e a conseqüente formalização matemática, mas sim por um trabalho de produção conceitual cujo resultado é o conhecimento científico e que este é irreduzível ao saber empírico acumulado pela experiência, se aceitamos este ponto de vista, também a psicologia não poderia ter-se “tornado” científica. Porque ou chamamos de psicologia aquele saber empírico ou especulativo ao qual as histórias da psicologia se referem, ou chamamos de psicologia a ciência constituída por uma produção teórica específica. A denominação de “psicologia” a ambas as formas de saber seria epistemologicamente contraditória.

A imagem foucaultiana não é, portanto, necessariamente absurda. Ela não se propõe como uma tese epistemológica. O que ela nos propõe é uma reflexão sobre a possibilidade de aceitarmos dispersão e a não-coerência da psicologia como sendo constitutivas deste saber.

Uma das razões para não termos estendido a nossa exposição à psicologia contemporânea foi a de evitarmos a impositiva disputa epistemológica sobre o que é científico e o que não é científico em psicologia. Mantendo-nos dentro dos limites compreendidos por Aristóteles até a emergência da noção de comportamento, podemos realizar uma análise que não pretende excluir um saber em nome de outro, mas que considera o conjunto desse saber na dispersão que é característica. Em relação ao período compreendido por nossa exposição, poderíamos concluir que:

- 1- O termo “psicologia” não designa um saber unitário, mas um saber disperso não-coerente;
- 2- Que esta dispersão não decorre de uma insuficiente ou ainda não completa evolução histórica, mas da própria constituição deste saber;
- 3- Que a história deste saber é, necessariamente, descontínua e não-progressiva podendo-se falar em continuidade (e, portanto em progresso) apenas no interior de cada umas das grandes regiões que o compõem;
- 4- Que um “estágio” de completa cientificidade deste saber implicará na emergência de um novo saber irreduzível ao anterior (não sendo, portanto, um “estágio”);
- 5- Que no interior deste saber há “procedimentos” científicos, mas não produção científica;
- 6- Que a existência e a positividade deste saber independem de sua cientificidade;
- 7- Que a emergência da noção de comportamento não caracterizou a passagem da pré-ciência para a ciência psicológica;
- 8- Que poderíamos escrever várias histórias da psicologia tendo, cada uma delas, pleno direito à existência;
- 9- Que o termo “psicologia” seria mais adequado se escrito no plural;
- 10- Que não pode haver nenhum critério preciso segundo o qual um determinado saber é ou não psicológico.

É possível que nenhuma destas conclusões seja original. Acreditamos que possam ser encontradas dispersas em vários textos de vários autores. Esperamos, porém, que elas ajudem a conjurar a ilusão da unidade, de continuidade, de progresso, de unicidade da chamada história da psicologia, assim como de sua inexorável marcha rumo à ciência. Ainda que prudentemente não tenhamos nos enveredado pelo inextrincável emaranhado da psicologia contemporânea, cremos que o quadro geral não se modificará de forma substancial. Esperamos ter coragem para tentar sua análise em breve.

(1) Artigo publicado originalmente em: *Rádice – Revista de Psicologia*. 1, (4), 1977.

Luiz Alfredo Garcia-Roza

Endereço eletrônico: espinosa@iis.com.br

CONFERÊNCIA

TRAÇO PERVERSO, ESTRUTURA PERVERSA E PERVERSÃO (1)

Francisco Ramos de Farias

Para falar acerca da perversão, deparo-me com uma grande dificuldade. Não pelo fato de o tema não me seja familiar, pois é sobre esse assunto que concentrei meus estudos, desde o ano de 1994, numa investigação subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico, intitulada **“Do contrato de locação à morte: questões sobre a clínica da perversão”**, que desembocou numa outra que durou quatro anos, intitulada: **“O ato de matar como modalidade de gozo”**. Dessas duas incursões já produzi artigos para periódicos, dei entrevistas em jornais e participei de programas de rádio e de televisão.

Em princípio, gostaria de explicitar como, de uma pesquisa cheguei, a outra. Na época, início da década de noventa, era noticiado pela mídia muitos crimes envolvendo garotos de programas e, além disso, um analisante passou por uma situação em que foi duplamente vítima: de um garoto de programa e de dois “supostos” policiais que apareceram no local.

Ao adentrar o campo de investigação, no sentido de entender o funcionamento, nos grandes centros urbanos, da prostituição masculina dirigida a homens de alto poder aquisitivo, depararei-me com uma montagem do crime organizado: o garoto de programa se fazia cúmplice de um policial que, no desvio de suas funções, flagrava, em lugares públicos, um ato de felação. Prontamente, indicava ao homem que estava utilizando-se, desse serviço, a complicação de sua situação. Daí não se poupava em anunciar um rosário de ameaças, da exposição notícias em jornais ou até o encaminhamento a uma delegacia de polícia.

Essa situação impulsionou-me a continuar minhas buscas, no campo da perversão, principalmente, em razão do cenário, com todas as características, de uma montagem perversa, traduzida numa fenomenologia que deixava transparecer inúmeros traços da estrutura subjetiva que a psicanálise denomina perversão.

Nessa primeira investigação estava interessado em saber qual motivo era desencadeado que resultava em assassinato de um usuário de “serviços sexuais” pelo agente que se encarrega a executá-los. Obviamente, nem todo garoto de programa assassina seu “cliente”, mas, geralmente, quando tem oportunidade, não hesita em roubá-lo ou levá-lo a uma circunstância que culmina numa série, previamente calculada, de atividades perversas, como extorsão, ameaças entre outras. Daí quis aprofundar o estudo da perversão, mas, fazendo uma escolha por um tipo de sujeito: o criminoso. Tal escolha deveu-se, entre outros fatores, ao fato de que, dificilmente, um sujeito subjetivado pela perversão solicita uma análise. (Tentarei, na medida do possível, ou seja, das formulações teóricas que dispomos acerca da perversão, fornecer algumas explicações, para que possamos entender complexa questão). Por isso, fui à procura de um espaço onde, supostamente, encontraria sujeitos subjetivados no âmbito da perversão e, durante quatro anos, estive, semanalmente, em contato com condenados do Sistema Penal na cidade do Rio de Janeiro.

Pretendia estudar o crime, em especial, o assassinato que, como ato perverso, é irreversível, visto que o seqüestro e roubo podem ocorrer mais de uma vez com uma mesma pessoa. Sabia, de antemão, que todos os aprisionados não poderiam ser alocados na rubrica de

perversão, embora estivessem condenados por terem praticado atos perversos. Isso me fez pensar que, se um grande contingente desses sujeitos não são perversos, os atos que praticaram sugerem que pensemos em traços de perversão, pois as atividades praticadas são de cunho perverso.

Outra dificuldade, por mim confrontada, residiu quando tive de apresentar relatórios ao CNPq, pois o assunto não é simples e encontra-se sob uma grande vulgarização, nos meios de comunicação que, se valem da denominação de psicopata, como a única referência a tais sujeitos. Além do mais, não dispomos, nos anais da psicanálise, de historiais clínicos sobre análises conduzidas com sujeitos perversos, que apresentem a mesma riqueza daqueles que versam sobre a neurose e a psicose. Embora já tenha escrito alguns artigos, estou me preparando para a publicação de um livro, mas creio que tenho que refletir muito sobre as idéias que atravessam meu pensamento sobre essa temática. Mas, hoje tenho que tomar um pórtico de entrada para falar para vocês sobre a perversão.

Início, admitindo que fragmentos, da minha reflexão acerca desse tema, nessa última década, decorrem de articulações que empreendi com um grupo de trabalho, o qual decidi apostar nas minhas idéias e se permitir a uma viagem dantesca, num insondável chão, seja na dura tarefa de estudo dos textos que tínhamos a disposição, seja pelas idas semanais aos presídios, onde além do contato com os detentos, experimentávamos a sensação de estarmos horas, também, do lado dentro dos assustadores grilhões que separam o mundo do nosso cotidiano daquele espaço esfumado de homens que transgrediram uma regra social e, por isso, conheceram de perto a dimensão trágica do existir.

Acabei fazendo uma escolha para falar do tema aqui. Pretendo pensar a perversão, seja a estrutura ou o traço, a partir de ocorrências da tessitura social, com as quais somos, constantemente, bombardeados pelos meios de comunicação. A que se deve minha escolha? Em princípio, pelo fato de que as ocorrências sinistras que cobrem as páginas de vários jornais e que ocupam minutos nos noticiários televisivos não passam incólumes por nós. Essas ocorrências nos afetam e obrigam-nos a dirigir a atenção para esse lado obscuro e intrigante do viver que é o assassinato. Valho-me desses acontecimentos, não por que fizeram sua emergência no ocaso do século XX (pois o crime de assassinato encontra-se na origem da humanidade), mas por que dispomos de uma riqueza de detalhes, que os meios de comunicação nos disponibilizam para refletir sobre a singularidade desses atores que se ocupam de uma escrita pelo assassinato e pela devastação do homem.

É mais que natural que um psicanalista, sensível às agruras do viver daqueles que padecem de lembranças oriundas das vivências que beiram o insuportável, direcione seu pensamento às questões que podem ser analisadas em termos de um alto custo subjetivo para quem se depara, frente à frente, com situações traumáticas dessa natureza. Não podemos deixar de pensar na economia psíquica de cada um que é exposto a tais situações, seja diretamente por vivenciá-las, seja por serem afetados pelas notícias que circulam cotidianamente.

Há sobre isso uma preocupação: qual o destino de cada um diante das ocorrências que colorem o viver atual de desconfiança, desamparo, pavor e de uma ameaça que não mais conseguimos localizar sua fonte? Queremos pensar qual a posição subjetiva de cada um, ou seja, que tipo de significação produz para os estados de horror e violência que aumentam a uma velocidade estonteante?

A questão de como os agentes aterrorizadores encarregam-se de suas práticas nefastas e sinistras, bem como a posição do cidadão diante dos acontecimentos, inspirou-me ao engajamento na temática em que me debruço a quase uma década. Certamente, se seguíssemos

a orientação da mídia ou do aparato policial não iríamos muito longe pelo fato de que, nesses contextos, os agentes de tais atos são considerados e apresentados ao contexto social como tipos de monstros irrecuperáveis. Por outro lado, se quiséssemos manter uma fidelidade ao pensamento freudiano, seríamos obrigados a declinar dessa empreitada, especialmente, se considerarmos que, nos seus primeiros escritos, Freud desaconselha a análise para perversos, alegando ser uma perda de tempo. Mas, sabemos também da reticência freudiana em relação à psicose. Há aqui uma curiosidade bem interessante: mesmo reticente quanto ao tratamento, Freud não se esquivou no estudo das estruturas psicótica e perversa, ao longo de sua obra.

Cada estrutura clínica, no pensamento freudiano, tem nuances que lhes são próprias, seja em termos de características, seja em termos do mecanismo que as define. Por isso, teremos de pensar a perversão não apenas, nas primeiras formulações freudianas apresentadas em termos de defeito, falha ou degenerescência (rascunhos), ou como o sendo aquilo que é positivo com relação à neurose (Caso Dora). Certamente, a perversão tem de ser formulada a partir de um mecanismo estrutural, como a neurose e a psicose, estruturas que aparecem, claramente delimitadas, no escrito de 1894 "As neuropsicoses de defesa. Sabemos que somente, depois de três décadas, no texto "Fetichismo" é formulado o mecanismo da perversão.

O conceito de perversão tem uma significação própria como a neurose e a psicose. Mas, no estudo a que me dediquei, diria que esse conceito tem uma particularidade, especialmente, o que concerne à sua dimensão social. É preciso que fique bem claro que não estou abordando o conceito de perversão, no âmbito restrito de uma significação nosológica, mas como um das possibilidades de subjetivação que decorre do ingresso da cria humana no campo da linguagem. Isso quer dizer que a clínica das perversões ainda apresenta questões espinhosas à clínica psicanalítica. Primeiro, pela difusão de que os perversos não são analisáveis. Quanto a isso indagamos: serão os perversos não analisáveis, ou o saber sobre a clínica não produziu ainda um instrumental para tal fim, como ocorreu com a clínica da neurose e a clínica da psicose? Além do mais, a categoria nosológica "perversão" fez seu advento, no alvorecer do século XIX, não propriamente no âmbito do saber médico, mas por uma exigência do campo do Direito quando, por uma transformação nesse campo de saber, especialmente, na França depois da Revolução Francesa, não cabia mais ao Direito fazer ingerências sobre a vida privada e, sobretudo, às particularidades das ocorrências sexuais.

É interessante observar que essa é uma mudança significativa para que seja trazido a lume o conceito de perversão como "anormalidades e desvio da vida sexual", tal como aparece no primeiro tratado a esse respeito escrito por Havelock Ellis, denominado de "Psychopathia Sexualis". É uma excelente fonte histórica. Porém, existe um trabalho recente de Georges Lanteri-Laura, publicado nos anos setenta, que se denomina "Lectures des perversions". É um livro bem interessante a esse respeito, como também o livro do Patrick Valas, resultado de dois trabalhos publicados na revista "Ornicar" que se intitula "Freud e a perversão", livro já traduzido no Brasil.

É interessante observar que se o Direito não vai mais se ocupar da esfera da vida privada, no âmbito das práticas sexuais, a quem então caberia esse encargo? Certamente, não foi o campo do saber médico que assumiu tal tarefa. Em princípio, pelo fato de que a psiquiatria, de influencia positivista, não se dispôs a aceitar o catálogo das chamadas "aberrações sexuais", como sendo uma listagem de doenças. Essa posição de não aceitação decorria do fato de que, de acordo com o modo de pensar vigente da psiquiatria positivista, firmemente defensora do conceito de lesão, era muito difícil apelar para um conceito de ordem moral para construir uma entidade nosológica.

A solução proposta no final do século XIX foi a de um sentido genital, ou seja, que a sexualidade deveria responder a fins de reprodução. Assim as alterações sexuais foram inseridas na rubrica de patologia. É interessante notar que, inicialmente, Freud estava situado nessa perspectiva, pelos menos, até a escrita dos seus "Três ensaios sobre a sexualidade". Não é por acaso que nessa obra há uma alusão aos catálogos das aberrações sexuais. Disso temos o grande achado freudiano, marca de sua genialidade que, ao estudar tais aberrações, apresentou ao mundo a estonteante afirmação: a criança é um ser perverso polimorfo, o que dizer que todos nós, um dia, já fomos perversos. Mas sabemos da direção empreendida por Freud quando propõe uma evolução da sexualidade em direção a genitalidade, posição que é abandonada quando admitiu que a chamada fase genital é o momento simbólico na constituição da criatura humana como ser desejante.

Devemos circunscrever a perversão, no pensamento freudiano, não nos "Três ensaios sobre a sexualidade" que é a magistral formulação acerca da teoria da pulsão e sim no texto "Fetichismo". Isso nos faz pensar que o abandono freudiano consiste em não considerar qualquer importância ao catálogo das aberrações sexuais como indicador de patologias, pois como nos ensina a psicanálise, toda sexualidade, por ser diferença pura e não desvio é perversa por natureza. Quer dizer nada há de natural na sexualidade do homem, como ocorre na reprodução dos animais. Sendo assim, não podemos pensar na perversão exclusivamente ligada às ocorrências da vida sexual. Temos que proceder a um deslocamento e pensar a perversão, em extensão, aos campos dos fenômenos sociais. E, isso justifica a razão de minha escolha em termos das pesquisas que realizei, ou seja, se não devemos analisar a perversão restritamente exclusiva às questões da sexualidade, devemos, considerar a gama de acontecimentos do funcionamento social. Com isso, quero me referir a algumas organizações de poder que deixaram e deixam ainda uma escritura sobre acontecimentos peculiares. Refiro-me ao cangaço, aos comandos do tráfico, aos regimes totalitários, aos justiceiros e ainda às milícias que estão surgindo nas favelas cariocas. Não pretendo analisar a dinâmica dessas organizações, mas quero focalizar a ação de alguns sujeitos que se notabilizam pelo exercício voluntário que prestam a organizações criminosas em termos de uma escolha subjetiva.

Quando lemos uma matéria de um dos principais semanários do país, como a *Veja*, *Isto É*, *Época*, entre outros, ficamos estarelecidos com o teor de depoimentos contundentes acerca de ações criminosas de devastação do semelhante que são justificadas pelos agentes que as praticam, como necessárias, e que se colocam na condição de técnicos eficazes que, com perícia, se ocupam dessas "tarefas" como quem estariam prestando "serviços" ao contexto social. Talvez estejam mesmo fazendo eco à exortação foucaultiana de que "os delinquentes são úteis à sociedade".

As entrevistas a que temos acesso não nos deixam nenhuma dúvida a esse respeito, bem como o relato de detentos que, após serem condenados, apresentam as justificativas para as ações criminosas das quais são acusados. Não que respondam do ponto de vista de assumir a responsabilidade. Na grande maioria, esses sujeitos apresentam sempre um culpado, seja a pobreza, um mal vizinho, as condições precárias de vidas, mas dificilmente, assumem o crime como uma escolha de sujeito. Quase sempre se valem de argumentos de que foram impulsionados ao crime, numa tentativa de encobrir as condições da dinâmica desejante. Exceção seja feita a um criminoso, agora convertido em pastor de uma igreja, que no *Jornal da CNT*, exibido em 11 de setembro de 1997, não hesitou em admitir que, outrora, sua vida no crime era fruto de uma má escolha e que, muitas vezes ainda sentia vontade de pegar um revólver e sair atirando, mas não podia fazê-lo. Também admitiu que, não ignorava o prazer que sentia quando matava um "mau elemento".

Em sua aparição no referido jornal televisivo que focalizava uma matéria acerca de minha segunda pesquisa, afirma categoricamente que “concorda com o pesquisador de que há gozo no crime”, mas que isso é coisa de seu passado. Esse pastor nos informa que, durante o tempo em que esteve preso, refletiu muito sobre seus crimes e que escrevia muito, tentando encontrar uma explicação para os atos que praticava, até que com o ingresso na religião, pôde dar um destino, renunciando a essa sua vontade incontrolável de matar.

Quando esse sujeito se autodefende, informando-nos que estava nas mãos do demônio, acaba por se auto-acusar, informando-nos sobre uma escolha fruto de sua condição de ser falante, portanto, coloca-nos diante de seu desejo e da realização de atos que encerram a conhecida potência de destruição do homem. Tudo o que focalizando acerca desse sujeito, deve-se a essa entrevista que concedeu ao jornalista responsável pela matéria para esse jornal.

É interessante constatar que, durante a entrevista, em suas palavras, esse pastor deixa transparecer uma dupla preocupação. Primeiro no sentido de sua autodefesa, e, nisso, não se apercebe das coisas que diz, quando a firma que praticou o crime por uma influência indomável do demônio. Com isso, não assume a responsabilidade pelo que aconteceu, visto que essa desculpa parecer justificar tudo o que fez. Além disso, imputa a responsabilidade, por suas ações, ao fato de existir, conforme afirma, “pessoas ruins” que devem desaparecer para não causar prejuízos e danos às demais. Em nenhum momento se inclui no rol dessas “pessoas ruins” mesmo quando admite ter cometido o crime de assassinato.

Nisso evidencia-se os arranjos de uma posição subjetiva de quem estaria a serviço, numa missão, em prol de uma grande causa da humanidade: acreditar que teria de fazer uma espécie de “faxina” para propiciar o bem de algumas pessoas. Mas, acusa-se, constantemente, quando assume a autoria dos crimes que cometeu, bem como quando menciona o alívio que sentia quando matava alguém. Num recurso último, para livrar-se desse confronto com seu desejo, sustenta, categoricamente, que somente praticava tais atos por que não tinha ainda Cristo em seu coração. Porém, em nenhum momento, mostra-se reticente em assumir a autoria de seus atos, ou seja, considera-se tão responsável, quanto aqueles que, em suas palavras, ainda se encontram, num caminho errante, matando, roubando, seqüestrando extorquindo, mentindo ou enganando.

É curioso observar que esse homem não considera a punição que recebeu, pela condenação e tempo de prisão, como tendo qualquer valor e sim a inclinação para a religião, como também julga que a solução para os criminosos seria a de se filiarem a uma religião. Assim, consegue, numa operação inconsciente, se abster de parte do horror do circuito de atividades sangrentas a que esteve à frente, durante muitos anos.

Apesar de ser acusado pelos crimes que cometeu, apresenta uma firme convicção de que aquilo tudo foi necessário naquele momento, pois trabalhava, numa corporação militar e em dias de folga prestava serviços como “segurança”, o que em sua opinião lhe exigia tais atos. Curioso é que não se preocupa em se retirar de si a autoria de tais atos, apenas se incumbe de apresentar explicações que sirvam de justificativas para si próprio, ao se indagar: como tudo o que aconteceu, antes do meu encontro com Cristo, foi possível? Eis a pergunta que nunca se fez calar em seu pensamento, da qual se ocupa, até o presente momento, para encontrar uma resposta. A única saída que encontrava nessa sombria encruzilhada atrelava-se à justificativa que apresentada, em termos de seu distanciamento à religião. Mas não devemos esquecer que havia meios técnicos que eram utilizados nas execuções que praticava e que sequer eram aventados.

O argumento apresentado quanto à utilização dos meios técnicos disponíveis é uma abertura para pensarmos a questão se tomarmos uma outra vereda, principalmente, se tomarmos como horizonte de análise o cenário da contemporaneidade. É sabido que em circunstâncias de execução os chamados “matadores profissionais” se auto-intitulam de prestadores de serviço que inclui: execução, ocultação de cadáveres, expulsão de moradores de comunidades carentes, tortura para a obtenção de informações entre outras modalidades de atividades perversas. Cabe salientar que tais técnicos têm lugares no contexto social, de forma escamoteada, no sentido de “trabalhem” para determinadas pessoas como fazendeiros, comerciantes entre outros.

Não nos espantemos quando nos confrontarmos com as palavras desse pastor que se esmera em anunciar seus feitos, na crença de que estaria revelando uma verdade. Certamente, diz a verdade, mas não toda a verdade. Se assim o é, que tipo de alienação encobre, com um véu, o desejo desse sujeito? Teria sido uma determinação de ordem econômica, estética ou de outra natureza? Disso, pouco sabemos.

Mas como explicar o que acontece nas ocorrências sangrentas que agrupamos sobre a rubrica de atividades perversas? Venho pensando sobre essa questão e a minha hipótese é a de que a crescente onda de violência, no tocante aos homicídios cotidianos nos grandes centros urbanos, não pode ser desvinculada do emprego eficiente de uma técnica que triunfa, no século XX, com o progresso científico na produção de objetos colocados à disponibilidade do homem. Não temos mais sujeitos funcionando, num sentido de uma singularidade, mas fazendo parte de uma engrenagem que os torna uma massa homogênea, onde funcionam, como instrumentos, em estado de prontidão para entrarem em ação a qualquer momento. Estou fazendo alusão a um tipo de funcionalidade técnica do sujeito, o que não pode deixar de ser pensado em termos de uma queda causada por uma das paixões do ser, especificamente, a paixão neurótica de servir a um senhor, com a finalidade de sair das amarras causadas pelo sofrimento neurótico dos tempos atuais. Daí, vemos o homem, da atualidade, não se poupar, sem nenhum escrúpulo, em reduzir a uma instrumentalidade técnica a sua subjetividade.

Esse é o entendimento da perversão, no contexto das relações sociais de Calligaris que defende a tese de que o neurótico facilmente se entrega à paixão pela instrumentalidade, com o objetivo de obter uma porção de gozo, não pelas práticas sangrentas que possa realizar, mas pelo sentimento de pertencimento a uma organização.

A posição teórica de Calligaris, acerca da perversão, é muito interessante para que possamos pensar que, nos acontecimentos em que julgamos encontrar um grande número de sujeitos perversos, na verdade, se tem um exército de sujeitos neuróticos num processo de filiação a um ideal ou reunidos numa condição fraternidade pela obediência a um líder.

A paixão humana de servir, a paixão de ser um técnico eficiente parece ser uma das marcas do humano que assume colorações próprias nas diferentes estruturas de subjetivação. Mas é preciso que apontemos as razões em função das quais seja possível pensar essa paixão do ser. Em princípio, o homem, da segunda metade do século XX, sofre, num custo subjetivo muito alto, das incertezas frente ao desamparo que, como uma névoa sombria, povoa seus dias, tornando-o apático, sem saber muito bem o que quer. Isso quer dizer que houve uma perda do referencial que, outrora, sinalizava um suporte para o querer. Mas, nos informa a clínica psicanalítica, que essa onda de incerteza não se resolve totalmente, pois não é possível possibilitar ao sujeito o saber acerca daquilo que verdadeiramente quer.

Não hesitemos em pensar que esse é contexto da neurose e não da perversão. Por isso, não cremos que os agentes que praticam a infundável série de atividades perversas sejam todos perversos. Deve haver muitos neuróticos em operação, na busca desenfreada de alívio para a condição de ser-em-sofrimento. Então estaríamos diante de sujeitos que podem ser considerados em termos de revelarem traços perversos, em razão das atividades de suas autorias. E, se agem de tal maneira é também para sair da solidão fundamental que insuportável a qualquer neurótico. Essa seria a outra razão que explicaria o ingresso no universo do crime, quer dizer, a esperança malograda de evitar a solidão.

Mas, se quisermos abordar a perversão, temos que, em princípio, pensar como se opera a transformação da incerteza (própria do neurótico), em saber sabido na rubrica de saber absoluto acerca do gozo, conforme evidenciado na subjetividade perversa. Estou, assim, assinalando que a relação do sujeito com o saber tem nuances próprias, bem distintas daquilo que se articula no campo da perversão. Mas sabemos, que quando as ações desses sujeitos (perversos, neuróticos e psicóticos), que praticam atividades perversas, respingam no contexto social, provocam situações de horror nas pessoas que deslocam a atenção no sentido de compreender a singularidade de quem "assina", com uma escritura sinistra, um dado acontecimento criminoso. Até certo ponto, os meios de comunicação estão "pensando" pelo homem com programas de televisão que abordam, com qualidade artística, situações trágicas da vida, conforme vemos em "Linha Direta" da Rede Globo de Televisão, entre outros.

Inquieta ao cidadão imaginar como é que um homem se entrega a uma modalidade de gozo ao matar, aviltar, humilhar, na empreitada de dessubjetivação de crianças, mulheres, adolescentes e também adultos.

Essa é também indagação que me mobilizou a estudar a perversão. Quer dizer, o que se passa na mente de um sujeito que faz uma passagem ao ato e executa, sumariamente, pessoas, seja por questões puramente pessoais, seja por prestação de serviço? O que faz então um homem colocar em cena sua vertente sádica? Obviamente, não seria esse o único argumento para pensarmos a perversão. Melhor dizendo: qual a aposta do sujeito em se oferecer para fazer parte de organizações que trabalham no âmbito do extermínio de pessoas?

Temos de fazer aqui uma diferenciação: nesses sujeitos temos de identificar duas modalidades de gozo: uma relacionada à possibilidade de torturar e matar e, outra relacionada à condição de servir a um senhor para evitar, com isso, o insuportável da solidão. Quer dizer, a modalidade de gozo vinculada à possibilidade de exercer uma ação partilhada, em termos de um saber sobre o exercício do poder (num delírio de autonomia), parece ser algo almejado por esses sujeitos. Sem dúvida que, quando um matador profissional se encarrega da tarefa de prestar um "serviço" dessa natureza, há um gozo pela tortura e pelo estado irreversível de transformação subjetiva que produz, mas há, também, uma parcela suplementar de gozo em prestar um serviço para alguém. Será que, nessas circunstâncias, estamos lidando com sujeitos perversos? Certamente não!

O que temos são, provavelmente, sujeito de quaisquer uma das estruturas clínicas que apresentam traços de perversão, mas nada pode ser dito que os mesmos compõem, um conjunto, sob a rubrica de estrutura perversa. Isso quer dizer que a atividade perversa praticada por um sujeito neurótico tem que pensada em termos de um gozo que não se encontra na possibilidade do exercício de tortura apenas, mas sim na possibilidade de estabelecer um laço com alguém, em razão daquela ação. Sendo assim, esses sujeitos apresentam suas explicações, coletando fatos que

lhes servem de justificativas, como nas seguintes colocações: não poderia ter feito outra coisa ou fui obrigado a agir dessa maneira, ou ainda, naquela circunstancia, não havia saída. Era matar ou morrer.

Numa interessante reportagem publicada na Revista Época de 22 de setembro de 2003, intitulada "Matadores" há confissões estarrecedoras de oito homens que não hesitam em apresentar, de forma aceitável para si próprios, as razões de suas incursões e permanência no mundo do crime. Mas, um em particular se esmera nessas argumentações quando afirma que, às vezes, tem que matar um determinado sujeito, simplesmente, por que perturba o andamento dos negócios do tráfico, alegando que área deve estar sempre limpa e não pode haver indícios que levantem suspeitas. Por isso, é categórico quando admite que matar esses sujeitos que perturbam o cotidiano de suas atividades é como fazer uma faxina para deixar o lugar limpo ou arrumar uma mesa para ter melhores condições de trabalho.

Certamente, nesses casos estamos diante de uma singularidade subjetiva que não podemos pensá-la no campo da neurose. Assim, estamos no âmbito de um conjunto de atividades que decorrem de uma posição subjetiva a partir da qual o sujeito opera com duas correntes opostas na vida psíquica, sem que haja qualquer contradição nisso. É assim que chegamos ao texto "Fetichismo" e analisamos o mecanismo estrutural proposto por Freud para pensar a estrutura perversa.

Iniciemos por esse terreno árido levantando uma questão: o que colocaria o sujeito do lado de uma escolha de objeto do tipo fetichista? Quer dizer: como ser sujeito e sustentar uma parcela de gozo, sendo fiel à realização do desejo, no além dos limites do laço social? Seria esse o caminho encontrado pelo perverso: ser sujeito e gozar a qualquer custo?

Para refletir sobre complexas questões, tomemos o caminho aberto por Freud quando afirma que, na subjetivação perversa, temos uma questão em torno da identificação do sujeito com o pai. Sabemos que é próprio da subjetivação perversa, em função da posição de saber absoluto, a usurpação do lugar do pai. Nisso, ao invés de delegar a outrem, no caso ao pai, o perverso se encarrega de ter o domínio pleno do gozo da mãe. Daí dispensa o pai e age não, pela encenação de uma fantasia, como ocorre na neurose, nem pela realização alucinatória na psicose e sim pela passagem ao ato que se evidencia como vontade de poder, mesmo que isso custe anular qualquer expressão subjetiva de quem se encontre à sua frente. Essa é a lógica da ação perversa: ou seja, o perverso impõe sua vontade a quem se destina sua ação, sem que seja possível a expressão de qualquer nuance subjetiva do destinatário da mesma.

Mas, por que as coisas assim correm na perversão? Em princípio, em função da posição de sujeito ante a castração materna. A reação do perverso à captação da falta de pênis, no corpo da mulher, é a resposta pelo desmentido, na qual reconhece, ser a mulher, um ser desprovido de tal atributo, ao mesmo que em que se transmuta em instrumento para servir de objeto a ser colocado no lugar onde é captado essa falta, no sentido de tornar a mulher desejável e amável.

Essa é a encruzilhada que o perverso atravessa: como responder a demanda colocada em cena em função da ausência de pênis no corpo da mulher e como se fazer de instrumento-fetichismo pra encobrir essa falta, na crença de quem somente assim a mulher seria desejável.

Essas duas trilhas do saber, incompatíveis para o neurótico, são bem conciliadas, sem qualquer conflito, no perverso, especialmente, quando se imbuí da função de técnico no sentido de propiciar gozo a outrem pela atividade perversa a que se encarrega. Por esta razão, o perverso não apresenta maiores complicações em deslizar de objetos de gozo, pois se coloca, com maestria, tanto do lado do saber absoluto quando do lado de ser instrumento de gozo. Disso decorre então que o perverso não se prende a uma relação a dois. Esse seria o convívio do neurótico.

Para o perverso os objetos são múltiplos e, de forma efêmera, descartáveis, ou seja, funcionam como peças substituíveis de uma máquina, o que é fundamental para que o perverso realize suas empreitadas. Nesse sentido, o perverso ignora que o seu semelhante deseje, agindo de forma totalitária, na crença de que isso seria o melhor.

Mas, por que estou falando de um funcionamento totalitário no campo das atividades perversas?

Em primeiro lugar, pelo fato de que não é dada a possibilidade de escolha ao sujeito que recebe a ação e sim prevalece apenas à vontade de quem a determina. Quer dizer, aquele que é alvo de uma atividade perversa, na maioria das vezes, não escolhe ser uma possibilidade de gozo de um executor, de um carrasco ou de outras manifestações da subjetivação perversa.

Em segundo lugar, esse funcionamento é totalitário por que se encontra imbuído de uma intenção de acionar uma máquina tecnicamente eficaz, no sentido de que aquele sujeito que co-participa da atividade perversa, numa posição passiva, se entregue gradativamente, a um estado de alienação que culmina com a produção de corpos inertes, testemunhas de que houve um gozo pela captação da morte nos olhos de quem morre.

Em terceiro lugar, o funcionamento das atividades perversas ocorre de tal maneira que não deixa qualquer possibilidade para que seja mantida qualquer nuance da vida privada do sujeito. Ora, não seria o propósito do perverso, com seu ato, reduzir a subjetividade do outro a circuito cada vez mais restrito? Sabemos que quanto mais se aliena o sujeito mais se reduz a esfera de sua singularidade.

Eis a esperança do perverso com seu ato: apagar, uma vez por todas, as marcas da subjetividade do outro. O ato perverso tem características próprias. Mas, uma delas vale ser destacada: é um ato que consiste na imposição, sem possibilidades de escolha para quem o recebe, ou seja, o perverso impõe seu ato como vontade de gozo. Assim, qualquer ato que seja praticado mediante a anulação da vontade do outro compõe o vasto cenário das atividades perversas.

Para levar a cabo a empreitada de dessubjetivar o semelhante, o perverso vale-se de sua perícia em arregimentar um grande exército de sujeitos neuróticos ávidos em gozar do lado da perversão desde que lhes seja oferecido uma oportunidade.

Conferência proferida, em 12 de novembro de 2003, na Divisão de Psicologia da **Primeira Vara da Infância e da Juventude** da Cidade do Rio de Janeiro. As questões colocadas focaram inaudíveis. Então optei por retirar também as respostas, acreditando que haveria uma perda de sentido.

Francisco Ramos de Farias

Psicanalista SEP-JF, Doutor em Psicologia

Professor Adjunto da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço eletrônico: frfarias@uol.com.br

RESENHA

LOUCOS E MEDUSAS. O resgate da histeria e do efeito das relações entre irmãos sobre a condição humana. (Juliet Mitchell. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2006).

Vicente de Paula Ferreira

A autora, na presente obra, com suas mais de 400 páginas, trabalha um tema complexo e cheio de densidade. A despeito das afirmações de que a histeria chegou ao fim, a psicanalista desenvolve sua profunda e brilhante apresentação e revela a presença da histeria como básica da condição humana. Ainda mais: mostra que é nas relações “laterais”, entre irmãos, muitas vezes esquecidas, que ela é evidenciada seja em homens ou mulheres. Afirma a autora em seu prefácio “eu diria que ela não desapareceu – como atesta o uso freqüente da palavra para descrever as condições da comunidade. Em vez disso, teve uma curta história como doença e é esta que chegou ao fim, assim como seu diagnóstico como bruxaria ou possessão ocasionalmente findou em outras épocas e lugares. A histeria também migra”. O que torna a leitura do livro ainda mais rica é a apresentação de vários estudos antropológicos e materiais da literatura mundial.

Uma das teses principais da autora é o fato de que assim que surge a figura do irmão, a histeria se torna emergente. O irmão é ameaça para sua “majestade o bebe”, risco de desalojamento, perda do lugar central de amor pelos pais. O eixo lateral não substitui as relações verticais, mas indica um “complexo partenogenético”, ou a fantasia da criança em poder gerar uma criança a partir de si mesma. De outro modo, o que aparece é a dificuldade em lidar ou assumir o outro como diferente de si mesmo. O leitor certamente vai se enriquecer com o fato de sempre a psicanalista, ao longo de sua escrita, apresentar e comentar exemplos importantes extraídos de personagens da literatura psicanalítica ou mundial.

Por que a histeria sumiu também dos meios psicanalíticos se ela está na gênese da Psicanálise? Dois motivos são apresentados: omissão da questão do relacionamento entre irmãos e o problema da histeria masculina. “Tanto o complexo de Édipo quanto o relacionamento pré-edipiano enfatizam os relacionamentos verticais entre gerações, entre filhos e pais, à custa daqueles que penso estarem no âmago da histeria: os relacionamentos laterais entre irmãos, colegas e afins”. (Cfr. P. 38). É o surgimento de um outro que desaloja, depõe a prepotência do infante. Sabe-se que o Complexo de Édipo é fator nuclear da Psicanálise, mas a presente obra insiste em pontuar que é na percepção da não exclusividade do amor dos pais pelo bebê onde nasce as relações edipianas. Há aí uma inversão cronológica. O Édipo não surge diretamente das relações verticais. É a presença dos irmãos, que desaloja, faz o pequeno humano retornar aos amores parentais, só que vivendo as questões edipianas. “Em Sigmund Freud, amor e ódio derivam do relacionamento parental e são depois transferidos aos irmãos. Minha leitura desses eventos é o inverso: confrontada com um irmão, a criança regride a seu desejo por unidade neonatal com a mãe; é então que ela encontra o pai atrapalhando o caminho” (Cfr. P. 41). Diante da pergunta quem sou eu? O bebê, na presença inoportuna de um irmão, já não se vê mais como filho predileto dos pais. Nesta hora aparece sua condição dependente e desamparada.

No capítulo “Sigmundo Freud: fragmento de um caso de histeria em um homem”, Juliet Mitchell, citando o próprio pai da Psicanálise, ressalta: “O principal paciente que me preocupa

sou eu mesmo. Minha pequena histeria, embora muito acentuada por meu trabalho, resolveu-se um pouquinho". Isso traz a tona o fato de o próprio Freud nunca ter sido capaz de suportar relacionamentos laterais com homens como colegas e por isso a histeria acabou sendo vítima dessa sua questão. Pelo menos em se tratando de seu lado masculino. É curioso como histeria masculina desaparece das pesquisas freudianas, que a re-alinhou com a feminilidade. Freud teve uma relação forte com Fliess. Em suas cartas diz: "és o único outro, o alter" e "o outro é uma necessidade urgente para mim". Juliet então pontua: "Sem o outro por meio do qual pode viver, o histérico só consegue encenar sua histeria para que o outro a veja, oferecendo-se como espetáculo" (Cfr. P.85). A autora chama, então, essa transferência de Freud com Fliess de transferência histórica. Argumento esse que acena para a presença de tal situação também nos homens. Mas irmãos e irmãs recebem pouca atenção na obra de Freud ou na teoria e prática psicanalíticas posteriores, o que está ligado ao desaparecimento da histeria.

Dora é citada para tratar de um caso de histeria feminina. A jovem Ida Bauer, de 18 anos, foi levada a Freud para tratamento, depois de um bilhete de suicídio descoberto pelos pais. Dora sofre de uma gama de sintomas físicos como perda da voz, falta de ar, asma. Freud comenta sobre o caso que certas doenças são meios descobertos para atrair o amor dos pais que é dividido com os irmãos. É daí que nasce a noção de transferência. Em análise o paciente substitui alguma pessoa anterior pela pessoa do médico. Antes da Psicanálise, os tratamentos eram à base de sugestão. O paciente era suggestionado que não tinha nada ou que iria melhorar. A Psicanálise cria a técnica da associação livre onde a pessoa é convidada a dizer tudo que lhe vier à mente. Só que a mentira é fator presente na fala histórica. Desviam o assunto para campos diferentes daqueles dos conflitos mais profundos. "Ferenczi pensava que Freud jamais perdoara seus primeiros pacientes históricos que lhe contaram que os pais os haviam seduzido quando eram crianças" (Cfr. P.128). No caso Dora, também aparece a complexidade da psicosexualidade na etiologia da histeria. É na relação com seu irmão Otto que isso fica mais visível. É ele o ator principal da doença de Dora. "Dora funde-se com o irmão quando chupa o polegar e puxa a orelha dele, imagem que tanto Freud quanto Lacan vêem como sua principal posição masturbatória" (Cfr.P. 135). Ela quer ser o irmão e ela quer estar no lugar dele. Através da doença, a jovem buscava a atenção dos pais ou médicos caso ele – o irmão - fosse preferido. E isso parece não ter merecido a devida atenção.

Durante a maior parte do século XX, clínicos e cientistas supunham que a histeria desaparecera. Mas o que foi que desapareceu? A autora pontua a capacidade de camuflagem da histeria. Camuflou-se em outras doenças, mas não desapareceu. E vai mais longe colocando em questão o incômodo do aparecimento da histeria masculina no contexto da Segunda Guerra. "Se os soldados com paralisias não orgânicas, amnésia, catatonia, mutismo e todas as outras características históricas não podiam ser rotulados de históricos e se homens não deveriam ser históricos, então a solução mais simples para este dilema seria permitir a ruína da própria categoria". (Cfr. P. 165). Assim, a necessidade de os homens não serem femininos acaba por trazer a ruína da histeria.

E o que é insuportável nos quadros históricos? Três categorias são citadas: morte, sexualidade e reprodução. No tratamento, o analista deve facilitar que os mortos morram e não passar a ser simples encarnação dos mesmos. A cura funciona não na recusa da culpa porque isso já acontece no sentimento de culpa. É necessário assumir a culpa. Nesses jogos, o histérico evita o outro como outro e passa a conservar a fantasia infantil de poder ter um bebê a partir de seu

próprio corpo. Por isso, não gera e prefere adoecer com as descargas excessivas de material sexual em seu próprio corpo. Isso na tentativa desesperada de alcançar um suposto lugar de predileção.

Em tempos atuais, navegamos entre o desejo de plenitude e a sensação do vazio. Anorexia e bulimia exemplificam bem isso. Na verdade, a criança ou o adulto histéricos, receberam um golpe e passaram a buscar a atenção e onipotência da primeira infância. As doenças podem ser a tradução de um corpo desmantelado, que ainda assim tenta evitar o caos e a morte. "Seja qual for a catástrofe atual, de um jeito ou de outro é uma repetição da catástrofe na qual se reproduz aquela do início da infância, do desalojamento por um irmão ou equivalente" (Cfr. P.294). É de suma importância a descoberta de que não se é único.

Citando alguns casos, como Dom Juan, a autora sublinha como aspectos da histeria masculina são considerados tão normais que se tornam invisíveis. A repetição de um objeto pode não passar de uma proteção do medo da ausência daquele objeto. Quando um menino, já homem, escolhe uma mulher, aparentemente como objeto de amor, pode estar fazendo uma identificação histérica com ela – eis o donjuanismo. Em processo de análise, Lacan comenta que o paciente começa falando sobre si, mas não ao terapeuta; depois fala ao terapeuta, mas não sobre si. No entanto, o tratamento só termina quando o paciente consegue falar ao terapeuta sobre si. Dom Juan não alcança esse ponto de cura. Há um investimento lingüístico rumo a nenhum corpo e de volta outra vez.

No final da obra, encontra-se uma longa exposição sobre a questão do trauma. "O trauma acontece a alguém e este alguém reage com um ato inconsciente de repressão primária para lidar com o grau excessivo de excitação e o rompimento do escudo protetor contra estímulos" (Cfr. P. 352). Freud abandona a teoria da sedução e sua substituição do trauma sexual pela fantasia sexual infantil como fator principal de sua hipótese da neurose. Aqui entra a questão da memória. Se ela existe como reconhecimento, não haverá histeria. Porque o que o histérico faz é não reconhecer que o outro é outro. "Se em vez de uma percepção, puderem desenvolver a capacidade de memória, lembrar-se-ão de que esta é a experiência indizível de seus pais, e não a sua." (Cfr. P. 360). O incidente traumático que rompe o escudo protetor dá início à reação histérica. Faz o sujeito não responder diretamente nem ao objeto nem ao próprio evento, nem mesmo a uma lembrança na mente, mas à percepção daquele objeto ou evento.

Assim, não há como a histeria não existir. Desalojados de sua fantasia de onipotência, homens e mulheres estão sujeitos à histeria. E, por isso, não há dúvidas de que homens podem ser histéricos. E isso faz muita diferença para a clínica psicanalítica. Mas o certo é que descrever a histeria, quem dirá analisá-la, é algo crivado de dificuldades. A situação humana de nascimento prematura é base para a histeria em homens e mulheres. De outra forma, a pergunta que não cala entre os humanos é a seguinte: qual a minha posição neste cenário de parentesco? "Se, por um lado, não conseguir o que se quer for vivido como ferida traumática, então, em vez de ser capaz de perguntar: o significa a presença deste irmão? De onde veio e onde me coloca? a reação do histérico será converter a questão do significado da mente no querer do corpo: ficará para sempre desejoso. Em vez de entender o que aconteceu, o histérico sofre para sempre do seu vazio físico. Se eu pudesse conseguir leite suficiente, comprar bastante roupa..."

Como se pode notar, a obra traz muitas questões sobre o complexo mundo da histeria. Merece, por isso, uma leitura atenciosa, ainda mais porque pode provocar um debate salutar sobre muitos temas genuinamente psicanalíticos, principalmente o da histeria que está nas raízes de sua própria gênese.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1 - Informações Gerais

A Revista *ACTAS FREUDIANAS* é uma publicação anual de trabalhos originais na área temática da Psicanálise. Está aberta aos seguintes tipos de produção científica: artigos, resenhas críticas sobre obras publicadas na atualidade, discussão de pesquisas, comentários sobre debates e entrevistas, estudos de casos clínicos e outros que se alinhem ao estudo da Psicanálise.

As contribuições devem ser originais, isto é, não podem ter sido já publicadas, mesmo com pequenas reformulações ou acréscimos, em outro veículo de divulgação científica do país.

Os trabalhos recebidos serão objeto de avaliação preliminar pela Comissão Editorial no que tange ao enquadramento às normas de publicação da revista de acordo com os seguintes critérios: originalidade, clareza na apresentação, concatenação lógica das idéias e estrutura ortográfica e gramatical. O passo seguinte consiste na retirada do nome do autor ou autores para que o texto seja enviado a três membros pareceristas do Conselho Editorial e quando se fizer necessário será apreciado por consultores *Ad hoc*.

A Comissão Editorial comunicará ao autor os três pareceres sobre o seu trabalho. Serão devolvidos aos autores apenas os trabalhos indicados para publicação que requeiram pequenas ou significativas modificações.

A aprovação dos textos pelo Conselho Editorial implica a cessão imediata dos direitos autorais, sem qualquer ônus dos direitos de publicação neste periódico, que terá exclusividade de publicá-lo. Não obstante, o autor detém os direitos autorais para publicações posteriores.

2 - Condições para o envio dos originais

O autor deve enviar o trabalho, em três cópias impressas e uma em disquete, digitado no formato seguinte: fonte Times New Roman, corpo de letra tamanho 12, papel A4, margem de 3 cm e espaço duplo.

Os originais (cópias impressas e disquete), devem ser acompanhados de uma carta de encaminhamento, em que o autor, ou autores, ateste(m) que não vai de encontro às normas éticas da profissão. Haverá comunicação de recebimento dos originais.

Solicitamos que os originais devem ser apresentados na seguinte disposição:

Folha de rosto contendo:

- a) Título em português e em inglês com, no máximo, quinze palavras.
- b) Sub-título (se necessário) de, no máximo, cinco palavras.
- c) Nome do autor ou dos autores e filiação institucional.
- d) Endereço eletrônico e completo para correspondência.

Folha de rosto não identificada contendo:

- a) Título em português e em inglês.
- b) Sub-título em português e inglês.

Resumos:

- a) Resumo, em português, com, no máximo, 150 palavras.
- b) Palavras-chave, em português, (três).
- c) *Abstract* (versão inglesa do resumo).
- d) *Keywords* (versão inglesa das palavras-chave).

3 - Sobre a estrutura do texto

O texto, iniciado numa nova página tendo apenas o título em português, deve conter de 20 a 25 laudas. As notas de esclarecimento, quando necessárias, deverão constar no pé de página, por algarismos arábicos, ao longo do texto e constarem em página separada, numa sessão que antecede as referências bibliográficas. Evitar, sempre que for possível, a utilização de citações secundárias, principalmente, quando se tiver acesso à fonte original.

4 - Referências Bibliográficas

No corpo do texto indicar o nome do autor e o ano de publicação da obra. Exemplo: (ECO, 2000).

Quando se tratar de obras cujo ano da publicação original é relevante indicá-lo acrescido do ano da publicação em pauta.

Exemplo: (FREUD, [1924], 1976).

No caso de haver coincidência de datas de publicação, diferenciá-las pela utilização de letras. Exemplo: (FREUD, [1915]a, FREUD, [1915]b....)

As referências bibliográficas, em espaço duplo, deverão constar em uma nova página, dispostas em ordem alfabética pelo último nome do autor em letras maiúsculas. Cada referência abre um parágrafo.

5 - Citações

As citações textuais, com menos de três linhas, deverão vir entre aspas ou em itálico e serem mantidas no corpo do texto com a indicação do autor, ano de publicação e página. Exemplo: "O Supereu não se reduz à voz interior da consciência, mas à grande voz insensata e inaudível" (RABANEL, 1999:21). Quando o nome do autor fizer parte da sentença, grafar apenas a primeira letra maiúscula. Ex: Cf indica Freud (1905/1976) a sexualidade...

Quando o(s) nome(s) do(s) autor(es) estiver(em) entre parênteses, todas as letras são grafadas em maiúscula. Ex: Valemo-nos da seguinte exortação: "As histéricas sofrem de reminescências" (FREUD e BREUER, 1893/1976:37). Finalmente, quando os autores fizerem parte do texto numa citação literal segue-se a primeira regra. Ex: Freud e Breuer (1893/1976:37) admitem que "as histéricas sofrem de reminescências".

Citações textuais com mais de três linhas deverão aparecer em destaque, fora do corpo do trabalho, em margens diferenciadas a esquerda apenas.

As citações devem ser indicadas pelo autor, ou autores, ano de publicação da obra que se refere, seguido de dois pontos e o número da página. Exemplo: (ASSOUN, 1998:251); (PRIGOGINE e STENGERS, 1984:21). As citações de livros de outros idiomas devem ser traduzidas para a língua portuguesa, com a nota indicativa de ser uma tradução do autor do trabalho.

Os artigos com mais de três autores, devem constar, na citação, o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão *et al.* e data. Na sessão "referências bibliográficas", todos os nomes dos autores deverão estar relacionados.

6 - Exemplos de referências bibliográficas

Utilizar as normas da ABNT para indicação de livros, artigos de livro, artigos de periódicos e capítulos de livro conforme a ilustração seguinte:

Livros:

BAAS, B. **O desejo puro**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

DERRIDA, J. e ROUDINESCO, E. **De que amanhã... diálogo?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

Capítulos de livro:

LINS, M. I. O saber psicanalítico: uma questão também de ética. In: FRANÇA, M. I. (org). **Ética, psicanálise e sua transmissão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Artigo de revista científica:

BARROS, R. R. A pequena diferença entre pele e espinho. **Ágora**. 1,1,1998.

Trabalho apresentado em congresso com publicação em anais:

BARROS, R. M. M. A psicopatologia da educação e o retorno à barbárie. **V Colóquio do LEPSI**. (p. 26). São Paulo: USP, 2004.

Monografias, dissertações ou teses:

CRUZ, A. B. L. **Amok: feminilidade e clínica**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2002.

7 - Endereço para encaminhamento de trabalhos:

Os originais para publicação deverão ser enviados para o seguinte endereço:

Revista Actas Freudianas
Rua Oswaldo Cruz, 68 - Santa Helena
36015-430 - Juiz de Fora - Minas Gerais
Telefone: (32) 3218-3263
sepf@acessa.com