

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivo Fernando Port

**EDUCAR NÃO É “PRECISO”:  
ato educativo e eficácia simbólica  
no contexto da educação escolar**

Porto Alegre

2010

Ivo Fernando Port

**EDUCAR NÃO É “PRECISO”:  
ato educativo e eficácia simbólica  
no contexto da educação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Margareth Schäffer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2010

Ivo Fernando Port

**EDUCAR NÃO É “PRECISO”:  
ato educativo e eficácia simbólica  
no contexto da educação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 abr. 2010.

---

Profa. Dra. Margareth Schäffer– Orientadora

---

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – UFRGS

---

Profa. Dra. Marta Regina de Leão D'Agord– UFRGS

---

Prof. Dr. Mario Fleig – UNISINOS

---

*Dedico este trabalho às minhas filhas Marília e Manuela;  
Minha esposa Clívia;  
Minhas irmãs Liane e Miralda;  
Meus pais Ilvo e Else;  
Meus sobrinhos Alessandro, Guilherme e João Lucas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Ilvo Erno Port e Else Port por terem me proporcionado as bases e o apoio que tornaram esse trabalho e tudo o mais, possível.

Agradeço à minha esposa Clívia Melo Port, pelo amor, compreensão, tolerância, disponibilidade, pelas palavras e pelos ouvidos que, no decorrer destes anos, foram fundamentais.

Agradeço às minhas filhas Marília Melo Port e Manuela Melo Port que também, em muitos momentos tiveram que ser compreensivas, que ajudam a dar sentido, que dão força, ânimo e que tornam tudo tão colorido e vivo.

Agradeço à minha irmã Liane Port, por seu apoio e estímulo sem limites, em todos os sentidos, e por sua simples presença.

Agradeço ao meu sobrinho Alessandro Port Galarça, por suas palavras sábias que, lá no início dessa jornada, me deram ânimo e pelos incontáveis momentos em que me auxiliou, quando surgiam problemas no computador.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Margareth Schäffer, por ter acolhido minha ideia de pesquisa e assim me dado a oportunidade de levá-la adiante; por sua disponibilidade e por sua postura ética – a professora Margareth exerceu a orientação contribuindo com suas leituras críticas, seus conhecimentos, suas sugestões, sempre respeitando meu estilo e minhas ideias.

Agradeço ao meu analista, José Luiz Caon, que, com sua escuta, colaborou para que eu possa levar adiante a sustentação de meus atos.

Agradeço aos colegas, especialmente Cleuza Maria de Oliveira Bueno, Denise Mairesse e João Fernando Trois que, no início desta jornada, me proporcionaram momentos de interlocução indispensáveis para a realização deste trabalho.

Agradeço aos integrantes do “Espaço de Formação Continuada em Processos de Inclusão Escolar” da Associação Clínica Freudiana de São Leopoldo – Tânia Maria Steffen Becker, Sarita Gisele Brito Manfroi, Flávia Pritsch Simões Pires e Eva Rozângela da Rocha Geremia, além de seu coordenador Nilson Antonio Locatelli, por terem se disposto a ler meu trabalho e me proporcionar um precioso momento de interlocução.

Agradeço às professoras Aline Metz Lima, Clívia Melo Port, Maria Inês de B. Dorneles, Paula Leal e Roberta W. Klein, autoras de algumas das iniciativas educacionais aqui apresentadas, por terem me possibilitado conhecer o trabalho que desenvolvem junto a seus alunos e, mais do que isso, por tê-lo disponibilizado para este estudo, tornando-o possível.

Agradeço aos Professores Doutores Mário Fleig, Marta Regina de Leão D’Agord e Simone Moschen Rickes por terem, de diferentes formas, colaborado na construção desta pesquisa, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora e, especialmente, pela riqueza das observações por eles levantadas: elas suscitaram novas interrogações, fomentando o relançar que dá vida a este estudo.

*Acaso não sabemos que nos confins onde a fala se demite começa o âmbito da violência, e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos? (LACAN, 1953/54, p. 376).*

## RESUMO

O clássico conceito de “eficácia simbólica” de Claude Lèvi-Strauss auxilia na interpretação das formulações de Sigmund Freud e Jacques Lacan acerca do processo humanizante de simbolização, em que, a partir da função fundamental do ancestral, o gozo é limitado pelas leis da linguagem. Importantes pesquisas psicanalíticas constataam alterações na cultura que implicam num progressivo esvaziamento da função do ancestral e, conseqüentemente, na fragilização da eficácia simbólica por ela sustentada, promovendo a prevalência de certos traços psicopatológicos, enquanto efeitos de condições específicas da cultura contemporânea. Nesta tese, procuro investigar se iniciativas educacionais, desenvolvidas no âmbito das escolas, podem promover efeitos de eficácia simbólica em seus educandos e educadores. Para tanto, apresento recortes de iniciativas educacionais que são por mim analisadas à luz da teoria psicanalítica. Enquanto metodologia de pesquisa, me inspirei na *construção do caso*, método de redação da pesquisa psicanalítica em que o psicanalista, assumidamente, não retrata a realidade objetiva de seu analisante, mas, sim, constrói hipóteses metapsicológicas, sujeitas ao seu próprio inconsciente e a sua própria transferência - da mesma forma, assumo os relatos de iniciativas educacionais e as hipóteses interpretativas enquanto construções minhas. Inspirei-me, ainda, no conceito de ato, mais especificamente no *ato analítico*, formulado por Jacques Lacan, no sentido de que, mais do que proporcionar caminhos pré-determinados, o ato pressupõe uma certa transgressão e criação, relativas ao estilo de cada psicanalista, ao percurso de cada psicanálise e a uma aposta em seus efeitos. Já o pesquisador, inspirado no ato analítico, cria e transgride de acordo com seu estilo e com as especificidades de sua pesquisa – ele aposta, também, em seus efeitos de forma que, renunciando à mítica “captura” do objeto a ser pesquisado, estes somente poderão ser percebidos num *a posteriori*. Concluo que, no âmbito das escolas, mais do que a transmissão de conhecimentos objetivos, atos educativos sustentados por educadores que aceitam a falta inerente a qualquer saber, promovem espaços de fala, de uma certa historicidade e, assim, implicam em referências à ancestralidade produzindo, potencialmente, efeitos subjetivantes de eficácia simbólica, entendida, esta, como a eficácia da assunção da perda intrínseca à condição humana.

Palavras-chave: **Psicanálise. Educação. Eficácia Simbólica. Modernidade.**

## RÉSUMÉ

Le concept classique d'«efficacité symbolique» de Claude Lèvi-Strauss aide à l'interprétation des formulations de Sigmund Freud et de Jacques Lacan sur le processus humanisant de symbolisation dans lequel, à partir de la fonction fondamentale de l'ancêtre, la jouissance est limitée par les lois du langage. D'importantes recherches psychanalytiques ont constaté des altérations dans la culture, desquelles résultent une perte progressive de la fonction de l'ancêtre et, par conséquent, la fragilisation de l'efficacité symbolique qu'elle soutient, provoquant la prévalence de certains traits psychopathologiques en tant qu'effets de conditions spécifiques de la culture contemporaine. Dans cette thèse, je cherche à savoir si les initiatives éducationnelles, développées au sein des écoles, peuvent provoquer des effets d'efficacité symbolique parmi leurs éduqués et leurs éducateurs. Pour cela, je présente des découpages d'initiatives éducationnelles que j'ai analysés sous l'angle de la théorie psychanalytique. Comme méthodologie de recherche, je me suis inspiré de la *construction du cas*, méthode de rédaction de recherche psychanalytique dans laquelle le psychanalyste, volontairement, ne reproduit pas la réalité objective de son analysant, mais élabore des hypothèses métapsychologiques, dépendantes de son propre inconscient et de son propre transfert - de la même manière, j'assume les récits des initiatives éducationnelles et les hypothèses interprétatives en tant que formulations personnelles. Je me suis inspiré aussi du concept d'*acte*, plus spécifiquement de l'*acte analytique* formulé par Jacques Lacan, dans le sens où, bien plus que d'offrir des voies déjà tracées, l'acte implique une certaine transgression et création relatives au style de chaque psychanalyste, au parcours de chaque psychanalyse et à un pari sur ses effets. Quant au chercheur, inspiré par l'acte analytique, il crée et transgresse conformément à son style et aux spécificités de sa recherche – il parie lui aussi sur ces effets de manière que, en renonçant à la mythique « capture » de l'objet à être recherché, ceux-ci ne pourront être perçus que dans un *a posteriori*. Je conclus donc que, au sein des écoles, bien plus que la transmission de connaissances objectives, des actes éducatifs, soutenus par des éducateurs qui admettent le manque inhérent à tout savoir, offrent des espaces de parole d'une certaine historicité et ainsi, renvoient aux références à l'ancêtre, provoquant potentiellement des effets subjectivants d'efficacité symbolique, cette dernière étant comprise comme l'efficacité de l'acceptation de la perte inhérente à la condition humaine

Mots-clés: **Psychanalyse. Éducation. Efficacité. Symbolique. Modernité.**

---

PORT, Ilvo Fernando. **Educar não é “Preciso”**: ato educativo e eficácia simbólica no contexto da educação escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 144 p. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 10  |
| <b>2 O CONCEITO DE EFICÁCIA SIMBÓLICA DE CLAUDE LÈVI-STRAUSS</b> .....  | 17  |
| <b>3 DA EFICÁCIA SIMBÓLICA DAS SOCIEDADES TRADICIONAIS AO “MITO INDIVIDUAL DO NEURÓTICO”</b> .....                    | 21  |
| <b>4 AS ALTERAÇÕES PSICOPATOLÓGICAS NA MODERNIDADE TARDIA</b> .....   | 29  |
| <b>5 A DESCOBERTA DE FREUD E O “ENXUGAMENTO” DOS ESPAÇOS DE FALA</b> .  | 41  |
| 5.1 A DESCOBERTA DE FREUD .....   | 41  |
| 5.2 O “ENXUGAMENTO” DOS ESPAÇOS DE FALA .....   | 47  |
| 5.3 COMENTÁRIOS SOBRE “A ARTE DE NARRAR”, SEGUNDO WALTER BENJAMIN .....   | 57  |
| 5.3.1 “Origens” da Narrativa.....   | 57  |
| 5.3.2 A Narrativa e o Real.....   | 60  |
| <b>6 EFICÁCIA SIMBÓLICA E ATO ANALÍTICO</b> .....   | 63  |
| <b>7 EFICÁCIA SIMBÓLICA E ATO EDUCATIVO: ESCOLA, UM ESPAÇO DE NARRATIVA E DE EFEITOS DE EFICÁCIA SIMBÓLICA?</b> ..... | 75  |
| <b>8 EXERCENDO O ATO EDUCATIVO NA ESCOLA</b> .....  | 94  |
| 8.1 BRINCADEIRAS DE ONTEM E DE HOJE.....  | 100 |
| 8.2 APRENDENDO SOBRE A CULTURA ALEMÃ (ENTRE MUITAS OUTRAS..) 104  |     |
| 8.3 “PROFE, POSSO BRINCAR DE ARMINHA?” .....  | 106 |
| 8.4 COELHINHO .....   | 111 |
| 8.5 COMENDO A MAÇÃ ENVENENADA .....   | 115 |
| 8.6 “O QUE TU FEZ NO FIM DE SEMANA?” .....  | 126 |
| <b>9 EDUCAR NÃO É “PRECISO”: ATO EDUCATIVO E EFICÁCIA SIMBÓLICA</b> ...   | 131 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 137 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 145 |
| <b>ANEXO A - A Função Pedagógica das Brincadeiras com Arma</b> .....  | 146 |
| <b>ANEXO B - Palavras de Pórtico</b> .....  | 148 |

## 1 INTRODUÇÃO

As palavras de Lacan (1953-54) em que ele refere que a violência começa onde a fala se demite, estão diretamente ligadas à temática desta pesquisa, sendo esta diretamente relacionada, desde o princípio, ao meu interesse pela psicanálise, mesmo que na época eu não tivesse a menor condição de nomeá-la dessa forma.

Em 1990, em meu primeiro ano de graduado em psicologia, coordenei o setor de psicologia comunitária na então Clínica Mathias Velho, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, de Canoas (RS), em que desenvolvíamos um trabalho clínico onde eram atendidas pessoas com as mais variadas psicopatologias. Passamos a realizar, também, pesquisas de campo, em que visitávamos grupos comunitários para escutarmos as histórias de vida de seus integrantes, oriundos, em sua grande maioria, de regiões do interior do estado do Rio Grande do Sul, em função do êxodo rural.

Chegamos, na época, à conclusão de que o fato de se organizarem em grupos comunitários, onde desenvolviam atividades que implicavam em espaços possibilitadores de diferentes formas de narrativas, promovia uma espécie de resgate de referências simbólicas para esses sujeitos, que haviam passado por intensas alterações das realidades culturais e das condições reais de sobrevivência, por ocasião de suas migrações. Concluímos, também, que a clínica da APAE era uma espécie de “saída do funil”, no sentido de que as psicopatologias poderiam ser expressões das transformações, no âmbito da cultura, que eram de difícil simbolização para um número muito maior de sujeitos do que a clientela por nós atendida.

Os eventos que passaram a investigar um possível declínio da função paterna<sup>1</sup> na modernidade atraíram minha atenção, de forma que participei das jornadas de “psicanálise e sintoma social”, realizadas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, durante os anos de 1993 e 1994, sendo, porém, em 1996, por ocasião do lançamento do livro “História, clínica e perspectiva nos cem anos de Psicanálise” (SLAVUTZKY; BRITO; SOUZA, 1996), também na UNISINOS, que em parte clareou-se a questão por mim nomeada de “fragilização da eficácia simbólica”, central em meu percurso de pesquisas na psicanálise.

---

<sup>1</sup> O conceito de função paterna encontra-se explicitado nos capítulos 3 a 6 deste estudo.

Tal questão estava presente, embora não fosse nomeada desta forma, em minha pesquisa de mestrado (PORT, 2002). Naquela ocasião investiguei os possíveis efeitos organizadores da escolarização, portanto, do *Outro*<sup>2</sup> educacional, para crianças em estruturação psicótica com as quais eu não conseguia perceber efeitos estruturantes em minhas intervenções clínicas: a escola, na melhor das hipóteses, conseguia promover alguma captura simbólica de discursos e práticas delirantes dos alunos em questão, quando as famílias já não podiam proporcionar tal eficácia.

Ainda lembro, foi durante uma caminhada na praia, num intervalo de descanso durante a fase final dos escritos de minha dissertação de mestrado, que me ocorreu a questão: se a escola pode proporcionar algum tipo de referência simbólica para crianças em estruturação psicótica, será que pode produzir efeitos similares no caso de crianças neuróticas, porém, tomando em conta as aproximações estruturais com o que as atuais pesquisas psicanalíticas tendem a pensar como expressões psicopatológicas características da contemporaneidade<sup>3</sup>? Por exemplo, as crianças que são diagnosticadas como hiperativas, com transtorno bipolar, com déficit de atenção, depressivas, sem limites, violentas, entre outras. A prevalência de tais expressões parece evidenciar serem mais e mais frequentes os casos de sujeitos que apresentam psicopatologias que, de alguma forma, se aproximam de tais configurações. Essa questão me levou à interrogação sobre os potenciais da escola enquanto espaço de transmissão simbólica na cultura. O texto em que Kupfer (2000) defende tal ideia, me impulsionou a levar adiante esta pesquisa, mas foi o contato com iniciativas educacionais que muito me animaram quanto aos potenciais simbólicos da educação, que fez com que eu, definitivamente, me decidisse por realizá-la.

---

<sup>2</sup> Lacan distingue o *Outro* com maiúscula do *outro* enquanto outra pessoa. O conceito de Outro se refere “[...] a um lugar que em particular é o lugar da linguagem, situado para além de qualquer pessoa, e onde se situa o que é anterior ao sujeito e que, entretanto, o determina.” (MELMAN, 2003b, p. 203). Trata-se do lugar do código, da lei simbólica da cultura em que o sujeito está inserido e que o constitui.

<sup>3</sup> Há uma extensa produção teórica de intelectuais para os quais já está definido que estamos em um período pós-moderno (o autor francês Jean-François Lyotard foi o primeiro responsável por popularizar a noção de pós-modernidade). Há muitas controvérsias sobre a questão: estamos ainda em um período de modernidade? Ou já estamos em uma pós-modernidade? Optei por usar as expressões contemporaneidade ou modernidade tardia. Com elas me refiro ao período contemporâneo, em que, segundo Giddens “[...] em vez de estarmos entrando em um período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.” (1991, p. 13).

Por outro lado, Freud nos legou um desafio, ao afirmar que “podemos esperar que, um dia, alguém se aventure a se empenhar na elaboração de uma patologia das comunidades culturais...”, desafio este que não é simples de se aceitar, pois pode implicar em riscos de, na transposição de um campo conceitual para outro - da Psicanálise para o campo da Antropologia, da Educação ou da Sociologia, por exemplo - perder-se o rigor conceitual de cada campo do conhecimento. Considero, porém, que é necessário correr-se os riscos de realizar tal transposição. Lembro das palavras, mas, infelizmente, não lembro seu autor, que diziam algo como “quando saio de meu país, isso me ajuda a nomear um pouco melhor o que é ser brasileiro.”

Atravessar as fronteiras ajuda a melhor reconhecer o que se é. Freud percorreu diferentes campos do conhecimento para criar a psicanálise, e Lacan atravessou fronteiras para dar consistência à sua fundamental iniciativa de retorno à práxis freudiana, identificando as distorções às quais a mesma estava sendo submetida. É preciso cuidado para não se perder o rigor de cada práxis, porém, por outro lado, as fronteiras não são muito nítidas: a práxis psicanalítica está diretamente entrelaçada ao que ocorre na cultura. O sintoma singular de um analisante está vinculado de forma decisiva ao social em que ele está inscrito, como ensinou Lacan, ao afirmar que “o inconsciente é o discurso do Outro.” (LACAN, 1954, p. 381).

Calligaris, seguindo Lacan, defende que o sintoma é sempre social, pois a singularidade “é sempre efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo.” (CALLIGARIS, 1991, p. 12). Tomando o caso do “Homem dos Lobos”<sup>4</sup> (FREUD, 1918) como referência, Calligaris afirma que “é tentador pensar que a árvore dos lobos desenha uma espécie de árvore genealógica para o sujeito” (CALLIGARIS, 1991, p. 11). Nesta perspectiva, segue o autor, o lobo a mais, que podem ser vários, ou infinitos – o “sexto lobo” – serve como metáfora para lembrar que:

[...] o campo da determinação do ser falante se estende sem solução de continuidade desde o início de sua experiência familiar, até o extremo afastado dos efeitos de línguas perdidas que ele nem fala, mas que atravessam a sua língua, ou até um passado histórico, que ele renegaria, minimizando como “coletivo” ou “esquecido.” (CALLIGARIS, 1991, p. 12).

<sup>4</sup> O “Homem dos Lobos” é como ficou conhecido um famoso caso clínico de Freud. Segundo Chemama “é sem dúvida, o paciente sobre o qual mais se escreveu, desde o começo da história da psicanálise.” (CHEMAMA, 2007, p. 181).

Ou seja, o inconsciente, tanto quanto o sintoma, se por um lado se manifestam de forma singular, por outro, são atravessados e assim determinados pelo social, não havendo como o sujeito fundar-se em si mesmo. Assim, Lacan propõe sua tese de que “o inconsciente é o social” que, segundo Fleig (1998, p. 13) “[...] elimina a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade e redimensiona as intersecções entre o singular e o social.” Para este autor “A psicanálise se constitui, desde Freud, numa prática discursiva, visando escutar como cada um, singularmente, fala o sintoma social. Isto funda a responsabilidade do analista, ao lado de outras ciências, de também propor alternativas no social.” (FLEIG, 1993, p. 7).

Parece-me que, atendendo ao desafio de Freud, diversas e instigantes pesquisas psicanalíticas vêm apontando importantes alterações nas constelações psicopatológicas contemporâneas, decorrentes de mudanças na cultura. Utilizando-me de produções de tais pesquisadores, neste trabalho dou destaque especial à ideia de que ocorre um progressivo “enxugamento” dos espaços de narrativa e de uma conseqüente fragilização da transmissão da herança cultural. Proponho, como uma primeira hipótese, que a radicalização das situações acima descritas acaba por promover uma crescente *fragilização da eficácia simbólica* na modernidade tardia. Essa fragilização promoveria sintomas sociais que se manifestam, por um lado, sob várias formas de ruptura do tecido social - como as diferentes formas de fundamentalismo, que indicam a radicalização do insuportável no convívio com as diferenças, resultando em situações de violência individual ou coletiva - e, por outro lado, produzindo um campo fértil para o surgimento de manifestações psicopatológicas características da contemporaneidade.

Ao relacionar as alterações nas subjetividades e no laço social às alterações na cultura, os autores anteriormente mencionados seguem os ensinamentos de Freud (1930) quando ele nos mostra o quanto o psiquismo humano depende da convivência com outros humanos, que lhe transmitam a cultura para subjetivar-se: trata-se da função da educação, em um sentido amplo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O conceito de Educação em sentido amplo aqui utilizado está explicitado no capítulo 7 deste estudo: “Eficácia Simbólica e Ato Educativo: Escola - Um Espaço de Narrativa e de Possíveis Efeitos de Eficácia Simbólica?”

Se o homem se constitui a partir da cultura<sup>6</sup>, diferentes culturas produzem diferentes efeitos nas subjetividades. Fleig (1999), referindo-se ao conceito freudiano de metapsicologia, afirma que esta, em se tratando da investigação sobre a constituição do aparelho psíquico humano “[...] convoca a um estudo das relações no seio da cultura, onde os ideais e os imperativos aí vinculados, em suas múltiplas representações, resultam tanto nas formações sócio-culturais, quanto nas formações psicopatológicas.” (p. 754). Ou seja, a metapsicologia trata das relações e dos efeitos das diferentes formas de inscrição do humano na cultura.

É de alguns aspectos “das relações no seio da cultura” que trato neste trabalho. Em diferentes oportunidades trabalhei com educadores. Naquelas ocasiões, e também através de revistas especializadas e de notícias veiculadas na mídia, pude tomar conhecimento de iniciativas educacionais desenvolvidas por muitos professores pesquisadores<sup>7</sup>. Eles parecem conseguir acompanhar seus alunos na procura daquilo que tenha importância simbólica para eles, criando, com eles, diferentes espaços de fala, de transmissão e de resgate de referências culturais e, especialmente, de reconhecimento do que é, pelos alunos, expressado das mais diferentes maneiras.

Nesse sentido, apresento, como uma segunda hipótese, a ideia de que a escola pode oferecer espaços privilegiados de narrativa, com produção, apropriação e transmissão de referências culturais, possibilitando efeitos de enunciação e de eficácia simbólica em seus educandos e educadores promovendo, assim, o

---

<sup>6</sup> Utilizo a expressão cultura tomando como referência os conceitos de Freud e Lèvi-Strauss. O primeiro define cultura como sendo “[...] a soma integral das realizações e instituições que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem a dois intuítos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus regulamentos mútuos.” (FREUD, 1930, p. 109). Freud acrescenta, ainda, que a primeira exigência da civilização seria a criação de uma lei que expressaria a vontade da coletividade, não privilegiando um único indivíduo, sendo que “O curso ulterior do desenvolvimento cultural parece tender no sentido de tornar a lei não mais expressão da vontade de uma pequena comunidade [...]” (ibid., p. 116). Segundo Freud, “O resultado final seria um estatuto legal para o qual todos – exceto os incapazes de ingressar numa comunidade – contribuiriam com um sacrifício de suas pulsões.” (ibid., p. 116). Já para Lèvi-Strauss (1982), a interdição do incesto é a lei fundamental que organiza a cultura - uma estrutura inconsciente de pensamento, gerando os hábitos, valores e crenças e demais características de um grupo. Considero que as ideias de ambos os autores se complementam, pois enquanto Freud destaca as realizações e instituições que regulam as relações dos homens entre si, promovendo a renúncia pulsional que está no cerne do próprio processo de humanização, Lèvi-Strauss aponta a interdição do incesto como fundamental, o que podemos compreender como uma espécie de matriz simbólica organizadora da restrição ao gozo, fundamento do processo civilizatório, ideia que permeia todo o presente estudo.

<sup>7</sup> Freire (1996) afirma que o questionamento, a pesquisa, a inventividade são inerentes à função do professor. Nesse sentido, ele usa a expressão “professor pesquisador.”

reconhecimento e respeito às diferenças e, conseqüentemente, efeitos de inscrição e “costura” no laço social.

Em função das hipóteses mencionadas – da fragilização da eficácia simbólica na cultura e dos possíveis efeitos subjetivantes da educação escolar - esta pesquisa investiga, à luz da teoria psicanalítica, iniciativas educacionais desenvolvidas por diferentes educadores em suas respectivas escolas, que considero serem, potencialmente, promotoras de efeitos de eficácia simbólica.

Este trabalho tem como principal referencial teórico a Psicanálise, da qual são utilizadas, além dos fundamentos de Sigmund Freud e Jacques Lacan, contribuições de psicanalistas leitores de ambos. São também utilizadas contribuições da Antropologia, especialmente de Claude Lèvi-Strauss e Louis Dumont, além de estudos de autores de outros campos do conhecimento, como Walter Benjamin e Antony Giddens.

Os conceitos de eficácia simbólica, ato analítico, Nome-do-Pai, Nomes-do-Pai, pulsão de morte, Outro, real, simbólico, imaginário, modernidade, educação e ato educativo, são as principais ferramentas teóricas desta pesquisa.

As disciplinas que frequentei no decorrer do curso de Doutorado, as interlocuções com minha orientadora - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Schäffer - com as demais professoras e com os colegas da linha de pesquisa, além de colegas psicanalistas, me levaram a ter que debater exaustivamente minhas ideias, tendo sido fundamentais para a construção da base teórica inicial, assim como as propostas gerais, que passo a apresentar para o desenvolvimento de minha pesquisa.

A organização deste trabalho compõe-se, inicialmente, pela apresentação da tese e sua organização geral.

Em um segundo momento, realizei uma investigação sobre o conceito de *eficácia simbólica*, tal como foi teorizado por Lèvi-Strauss, já procurando possíveis articulações com seus desdobramentos na obra de Jacques Lacan, especialmente no tocante às teorizações relativas aos três registros psíquicos – o real, o imaginário e o simbólico<sup>8</sup> e ao conceito fundamental de *Nome-do-Pai*<sup>9</sup>, formulado por Jacques Lacan.

<sup>8</sup> Segundo Lacan (1953c, p. 84), o simbólico, juntamente com o imaginário e o real, são “[...] os registros essenciais da realidade humana [...]” Enquanto a dimensão do simbólico remete à organização da subjetividade pelas leis da linguagem, ordenadora, também, do social, “[...] um

Após, pesquisei sobre possíveis alterações na eficácia simbólica no contexto da transição das sociedades tradicionais às sociedades modernas e às contemporâneas.

Em seguida, apresentei recortes de produções de diferentes autores sobre suas hipóteses acerca das possíveis alterações nas configurações psicopatológicas na contemporaneidade.

Posteriormente, procurei trazer a contribuição fundamental da psicanálise sobre a função da fala, assim como o conceito de *ato analítico*, proposto por Jacques Lacan. Utilizo-me da ideia defendida por considerável contingente de psicanalistas, que proponho aqui como se tratando de indicadores da ocorrência de um “enxugamento” dos espaços de fala na contemporaneidade. Procuo defender à ideia da importância de dar-se sustentação aos espaços de enunciação, devido aos seus possíveis efeitos de eficácia simbólica.

No capítulo seguinte, desenvolvo minha hipótese fundamental: a educação escolar enquanto promotora do *ato educativo* possibilita espaços de narrativa e, assim, de possíveis efeitos de eficácia simbólica.

Nos capítulos finais, apresento exemplos de iniciativas educacionais, análises por mim desenvolvidas e as considerações finais em relação a esta pesquisa.

---

comportamento pode ser imaginário quando sua orientação sobre imagens, por seu próprio valor de imagem para um outro sujeito, torna-o suscetível de deslocamento fora do ciclo que assegura a satisfação de uma necessidade natural.” (LACAN, 1953c, p. 89). (grifo meu). Trata-se, ainda, do registro no qual o sujeito reconhece, de forma alienada, seu próprio eu através da imagem de seu semelhante. Já o real, que não deve ser confundido com a realidade, designa o que não pode ser apreendido pela linguagem. Melman (2003b, p. 208) explica que “Uma porta, por exemplo, pode assim ser encarada na sua dimensão simbólica (a palavra ‘porta’), em sua dimensão imaginária (o desenho da porta) ou em sua dimensão real (a porta contra a qual nos chocamos). Os dois primeiros registros designam a realidade da porta, o terceiro, seu ‘real’, o que escapa à realidade.” Tais conceitos são desdobrados no decorrer deste estudo.

<sup>9</sup> O Nome-do-Pai é o conceito criado por Lacan, que se refere fundamentalmente a um significante privilegiado, que inscreve no psiquismo a função do pai simbólico, implicando a castração simbólica e a Lei. Lacan formula esse conceito a partir “[...] daquilo que a religião nos ensinou a invocar como o Nome-do-Pai.” (Lacan, 1957-1958b, p. 562) e da obra freudiana, aqui, mais especificamente do texto Totem e Tabu (1912). Lacan, referindo-se a Freud, afirma “[...] “como não haveria Freud de reconhecê-la, quando a necessidade de sua reflexão o levava a ligar o aparecimento do significante do Pai, como autor da Lei, à morte, ou até mesmo ao assassinato do Pai? Assim mostrando que, se esse assassinato é o momento fecundo da dívida através da qual o sujeito se liga à vida e à Lei, o Pai simbólico, como aquele que significa essa Lei, é realmente o Pai morto.” (op. cit., p. 563). Os conceitos de Nome-do-Pai e Nomes-do-Pai e função paterna são desdobrados no decorrer dos capítulos 3 a 6 deste estudo.

## 2 O CONCEITO DE *EFICÁCIA SIMBÓLICA* DE CLAUDE LÈVI-STRAUSS

O conceito de *eficácia simbólica* tem sua origem na obra de Claude Lèvi-Strauss, no campo da Antropologia. Em seu artigo de mesmo nome<sup>10</sup>, o autor retoma a análise teórica realizada por Wassen e Holmer<sup>11</sup>, em que estes autores examinavam aquilo que, segundo Lèvi-Strauss, foi “O primeiro grande texto mágico-religioso conhecido, proveniente da cultura sul-americana [...]” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 215). Se, por um lado, a análise realizada pelos autores lançava “[...] uma nova luz sobre certos aspectos da cura xamanística [...]” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 215), por outro lado, deixava possibilidades de novas interpretações teóricas.

Segundo Lèvi-Strauss (1996, p. 215), “Trata-se de um longo encantamento [...]”, do qual a versão indígena ocupa dezoito páginas. Esse texto foi obtido pelo índio cuna Guillermo Haya, de um informante de sua tribo, tendo sido entregue, posteriormente, por Haya ao Dr. Wassen, “[...] redigido na língua original e acompanhado de uma tradução espanhola, à revisão do qual Holmer devia dedicar todos os seus cuidados.” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 215).

O texto analisado relata um ritual xamânico ocorrido entre os índios Cuna, do Panamá, em que uma mulher com dificuldades de parto é auxiliada, a pedido da parteira, pelo xamã. Este utiliza um longo canto de encantamento, que se inicia “[...] por um quadro de perplexidade desta última [da parteira], descreve sua visita ao xamã, a partida deste para a choça da parturiente, sua chegada, seus preparativos [...]” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 216). Os preparativos consistem em “[...] fumigações de favas de cacau queimadas, invocações e confecção das imagens sagradas ou *nuchu*.” (grifo do autor) (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 216). Essas imagens representam os espíritos protetores, assistentes do xamã, que são conduzidas por este até “[...] a morada de Muu, potência responsável pela formação do feto.” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 216). Segundo Lèvi-Strauss (1996, p. 216):

O parto difícil se explica, efetivamente, porque Muu ultrapassou suas atribuições e se apoderou do *purba* ou “alma” da futura mãe. Assim, o canto consiste inteiramente numa busca: busca do *purba* perdido, e que será restituído após inúmeras peripécias, tais como demolições de obstáculos, vitórias sobre animais ferozes e, finalmente, um grande torneio realizado

<sup>10</sup> Este artigo foi publicado, originalmente, em 1949. Constitui, atualmente, o capítulo X, da obra de Claude Lèvi-Strauss, *Antropologia Estrutural*, 1996.

<sup>11</sup> Nils M. Holmer e Henry Wassen. *Mu-Igala or the Way of Muu, a medecine song from the Cunas of Panamá*, Göteborg, 1947.

pelo Xamã e seus espíritos protetores contra Muu e suas filhas [...]. Vencida, Muu deixa descobrir e libertar o *purba* da doente; o parto se dá, e o canto termina pela enunciação das precauções tomadas para que Muu não possa evadir-se após seus visitantes. (grifos do autor). (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 216).

Lèvi-Strauss lembra que o enfrentamento não se deu “[...] contra a própria Muu, indispensável à procriação, mas somente contra seus abusos: uma vez que estes foram retificados, as relações se tornam amistosas [...]” (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 216).

O autor traduz a eficácia simbólica como sendo a eficácia do simbólico, do sentido forjado na cultura, que produz efeito real, no corpo orgânico:

A cura consistiria, pois, em tornar pensável uma situação dada inicialmente em termos afetivos, e aceitáveis para o espírito as dores que o corpo se recusa a tolerar. *Que a mitologia do xamã não corresponda a uma realidade objetiva, não tem importância: a doente acredita nela, e ela é membro de uma sociedade que acredita.* Os espíritos protetores e os espíritos malfazejos, os monstros sobrenaturais e os animais mágicos, fazem parte de um sistema coerente que fundamenta a concepção indígena do universo. A doente os aceita, ou, mais exatamente, ela não os põs jamais em dúvida. O que ela não aceita são dores incoerentes e arbitrarias, que constituem um elemento estranho a seu sistema mas que, por apelo ao mito, o xamã vai reintegrar num conjunto onde todos os elementos se apóiam mutuamente. (grifos meus). (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 228).

Lèvi-Strauss afirma que “o xamã *fornece a sua doente uma linguagem*, na qual se podem exprimir imediatamente estados não formulados, de outro modo informuláveis.” (grifos meus). (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 228).

Com estas palavras, o autor nos mostra como, através da eficácia simbólica, dá-se uma certa captura do real em uma cena simbólica, acentuando que “É a eficácia simbólica que garante a harmonia entre mito e operações.” [orgânicas] (LÈVI-STRAUSS, 1996, p. 232). Ou seja, o xamã encontra formas de por em palavras aquilo que até então era invasivo para a pessoa enferma. Considero que, ao ressaltar que não tem importância o fato da mitologia do xamã não corresponder a uma realidade objetiva, pois a doente acredita nela, e é membro de uma sociedade que acredita, Lèvi-Strauss ajuda a explicitar que a ancestralidade do mito é um fator fundamental para que se dêem os efeitos de eficácia simbólica. Esse fator diz da não existência de um referente real, no sentido de um real objetivo, como se houvesse um momento totalmente confirmado de nascimento do mito. Ao contrário, é uma certa arbitrariedade quanto às origens últimas, contemplando, assim, o

espaço para o reconhecimento do próprio real, do arbitrário do mito, que possibilita os efeitos de eficácia simbólica.

Sófocles, autor da tragédia grega *Antígona*<sup>12</sup>, expressou a questão do arbitrário das origens, que está diretamente associado aos efeitos simbólicos de um mito, nas palavras que Antígona dirigiu a Creonte, justificando o ato de enterrar seu irmão Polinice, descumprindo as ordens daquele, mesmo correndo o risco de morte por tal desobediência:

Não foi, com certeza, Zeus quem as proclamou, [referindo-se às leis de Creonte] nem a Justiça com trono entre os deuses dos mortos as estabeleceu para os homens. Nem eu supunha que tuas leis tivessem o poder de superar as leis não escritas, perenes, dos deuses, visto que és mortal. *Pois elas não são de ontem nem de hoje, mas são sempre vivas, nem se sabe quando surgiram.* Por isso não pretendo, por temor às decisões de algum homem, expor-me à sentença divina. Sei que vou morrer, como poderia ignorá-lo? (grifo meu). (SÓFOCLES, 2006, p. 36).

É justamente a origem ancestral, e o fato de os integrantes daquela sociedade acreditarem firmemente naquela mitologia que produz a eficácia. A intervenção simbólica inscreve e nomeia algo do real, produzindo, no caso descrito por Lèvi-Strauss, um efeito também real: algo que se passava no corpo – a dificuldade no parto – que era invasivo, inominável, passa a estar inscrito num sistema simbólico, tornando o parto exitoso. Produz-se, assim, um “furo no real”, como propõe Lacan (1959-1960), o que entendo como o amarrar algo do real à linguagem, o que produz uma significação. A ideia de “furo” lembra que o real nunca pode ser totalmente apreendido por quaisquer significações de forma definitiva. Estas apenas podem dar-se em pequenos recortes – furos no real – sempre frágeis e sujeitos às vicissitudes da linguagem.

Lacan propõe o *nó borromeano*<sup>13</sup> para demonstrar topologicamente aquilo que, ao final de suas pesquisas sobre o Nome-do-Pai, seria sua função primordial: função de nomeação. O Nome-do-Pai seria um quarto elo que enodaria os três demais – o simbólico, o imaginário e o real – ou, os *Nomes-do-Pai*, de tal forma que não haveria a prevalência de um deles sobre os demais, sendo que, caso um se soltasse, os demais se soltariam também. Assim, o enodamento dos anéis promove

<sup>12</sup> SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução de Donaldo Schüller. Porto Alegre: L&PM, 2006.

<sup>13</sup> Segundo Melman (2003b, p. 206) o nó borromeano é um “Objeto matemático advindo da topologia e utilizado por Lacan desde 1972 para mostrar a articulação dos três registros, Real, Imaginário e Simbólico. [...] Tratava-se também da figura inscrita no brasão da família dos borromeanos que assim selava sua indissolúvel amizade com outras grandes famílias.” No capítulo 7 deste estudo - “Escola: um espaço de narrativa e de eficácia simbólica?”, é retomado o conceito de nó borromeano.

uma certa nomeação do real, nomeação esta que opera a cura, como vimos em Lèvi-Strauss e, mais do que isso, possibilita a própria humanização, já que inscreve um sujeito em potencial à linguagem, tornando possível que um sujeito possa advir. A nomeação implica em que, se, por um lado há uma certa simbolização do real, por outro lado os anéis são furados, o que indica, metaforicamente, que em sua origem última não há nada, não há um referente primordial objetivo, ou melhor, há o real impossível de ser simbolizado.

Lèvi-Strauss proporciona, no campo da antropologia, importantes elementos para a pesquisa psicanalítica, auxiliando a compreensão de que, mais do que produzir efeitos reais no corpo, nas sociedades tradicionais o simbólico funcionava de forma que definia inteiramente as identidades e os lugares a serem ocupados pelos sujeitos em seu viver, a ponto de não ter sentido a pergunta crucial da modernidade: afinal, o que eu vou fazer da minha vida?

Procuro ilustrar, no capítulo seguinte, a importância central do conceito de eficácia simbólica na teorização de Lacan acerca do Nome-do-Pai e suas implicações no tocante aos processos de subjetivação e às psicopatologias do sujeito moderno.

### 3 DA EFICÁCIA SIMBÓLICA DAS SOCIEDADES TRADICIONAIS AO “MITO INDIVIDUAL DO NEURÓTICO”

Proponho trazer, neste capítulo, algumas contribuições de Lacan acerca da transição do mito coletivo das sociedades tradicionais para o mito individual do neurótico, na sociedade moderna, assim como suas problematizações acerca dos efeitos de tal transição para o sujeito moderno, tendo como referência o conceito de eficácia simbólica.

Mesmo que a expressão “eficácia simbólica” não apareça muitas vezes de forma explícita na obra publicada de Lacan, este conceito de Lèvi-Strauss é fundamental no trabalho de investigação daquele, acerca dos processos de subjetivação e psicopatológicos do sujeito moderno, estando no cerne de sua teorização sobre o registro do simbólico e sobre o conceito de Nome-do-Pai, tendo vários desdobramentos em ambos.

Já em 1938, Lacan percebe a ocorrência de importantes alterações na cultura<sup>14</sup> e, seguindo o ensinamento de Freud, sobre a importância fundamental da relação do homem com o pai, na estruturação da subjetividade, prevê que:

[...] um grande número de efeitos psicológicos parece-nos decorrer de um declínio social da imago paterna. Um declínio condicionado por voltarem contra o indivíduo alguns efeitos extremos do progresso social. [...] seja qual for o seu futuro, esse declínio constitui uma crise psicológica. (LACAN, 1938, p. 67-68).

Penso que, se Lacan se referia, nesse texto, ao declínio da figura do pai real, ele já direcionava suas pesquisas para a teorização sobre o Nome-do-Pai, enquanto representante da lei simbólica, questão fundamental em sua obra, e na qual ele iria se deter durante vários anos.

Em 1953, Lacan escreve “O Mito Individual do Neurótico”, no qual explicita como as referências simbólicas fundamentais<sup>15</sup> para a constituição do sujeito, que

<sup>14</sup> Chemama lembra que Lacan fez tal previsão em 1938, portanto, trinta anos antes da revolução francesa de maio de 1968, considerada um marco da transição para a modernidade e que, segundo aquele autor “[...] desorganizou os valores tradicionais, os princípios morais, os interditos de qualquer sorte.” (2007, p. 118).

<sup>15</sup> Lacan desenvolve essa temática utilizando, como referência, o artigo de Claude Lèvi-Strauss (1996) sobre eficácia simbólica.

eram organizadas no período pré-moderno como mitos<sup>16</sup> coletivos, passaram na modernidade a ser organizadas enquanto mitos individuais.

Nesse trabalho, Lacan vale-se do caso do “homem dos ratos”<sup>17</sup>, um dos casos clínicos analisados e publicados por Freud, e de um episódio da juventude de Goethe, narrada por este em *Poesia e verdade*, como exemplos para demonstrar que as histórias familiares de cada sujeito vêm a constituir constelações psíquicas, funcionando como “mitos individuais” para o homem moderno, tendo, para este, função análoga a que os mitos coletivos desempenham para o homem das sociedades tradicionais.

Lacan afirma, ainda, que:

[...] a teoria psicanalítica é inteiramente sustentada pelo conflito fundamental que, por intermédio da rivalidade com o pai, liga o sujeito a um valor simbólico essencial – mas isto, como hão de ver, sempre em função de uma certa degradação concreta, talvez ligada a circunstâncias sociais e específicas, da figura do pai. (LACAN, 1953b, p. 48).

O autor se refere explicitamente às alterações na cultura, que afetam, para além de uma degradação do pai da realidade, do pai de “carne e osso”, à *função paterna* no mito edípico. Lacan aponta para a alteração no sentido de que se a cultura, nas sociedades pré-modernas, recobria de uma forma muito mais abrangente o real, já que o papel social reservado ao humano era inteiramente definido por aquela, com as alterações que caracterizam a passagem das sociedades pré-modernas para a modernidade, dá-se um aparente afastamento do homem em relação ao que seria sua cultura de origem, ao serem progressivamente esvaziados os valores tradicionais e substituídos pelos valores modernos. Segundo Lacan (1953b, p. 72-73):

Temos por aceite que a situação mais normatizante do vivido originário do sujeito moderno, sob a forma reduzida que é a família conjugal, está ligada ao fato de o pai se encontrar como o representante, a encarnação, duma

<sup>16</sup> Ao referir-se ao conceito de “mito”, Lacan vai ao encontro da interpretação dada por Lévi-Strauss, quando este, ao propor sua interpretação sobre como se produziam os efeitos de eficácia simbólica, ao meu ver, apontava ao recobrimento do real através do mito, o que é constitutivo do sujeito humano. Lacan afirma que “o mito é o que confere uma fórmula discursiva a qualquer coisa que não pode ser transmitida na definição da verdade, porque a definição da verdade não se pode apoiar senão em si mesma, e é enquanto a palavra progride que ela a constitui.” (LACAN, 1953b, p. 47). Ou seja, o autor fala da impossibilidade do sujeito de capturar a verdade objetiva, no sentido de que esta é do registro do real, do impossível. Assim, é através da palavra que o homem pode exprimir algo da ordem de uma verdade, porém, sempre de uma meia-verdade e sempre de uma forma mítica, no sentido de que falar implica produzir palavras que façam um “furo no real.” (id. 1959-60).

<sup>17</sup> Freud, Sigmund. “Um caso de neurose obsessiva” (1909). In: Obras completas de Sigmund Freud, (v. IX). Rio de Janeiro, Delta.

função simbólica que concentra em si o que há de mais essencial noutras estruturas culturais, a saber, os prazeres tranquilos, ou antes simbólicos, culturalmente determinados e fundados, do amor da mãe, isto é, do pólo a que o sujeito está ligado por um laço, esse incontestavelmente natural. A assumpção da função do pai supõe uma relação simbólica simples, onde o simbólico recobriria sempre o real. [Porém] Seria necessário que o pai não fosse somente o nome-do-pai, mas representasse em toda sua plenitude o valor simbólico cristalizado na sua função. Ora, é claro que esta sobreposição do simbólico e do real é absolutamente inapreensível. Pelo menos numa estrutura social como a nossa, o pai é sempre, de algum modo, um pai discordante relativamente à sua função, um pai carente, um pai humilhado, como diria Claudel. (LACAN, 1953b, p. 72-73). (grifo do autor).

Lacan se refere à transição do pai prestigiado das sociedades pré-modernas para o pai “carente”, “humilhado”, da modernidade, representando, assim, a própria carência e humilhação dos valores tradicionais, que são progressivamente substituídos pelos valores modernos.

O antropólogo Dumont (1985) auxilia a pensar as transformações implicadas na transição das sociedades pré-modernas para as modernas. Após ter realizado pesquisas sobre a cultura na Índia, o autor criou o chamado “método comparativo” na Antropologia, afirmando que uma sociedade só pode ser descrita ao se levar em conta os valores que ela prioriza. Dumont propõe o que seriam alguns traços fundamentais da modernidade, a partir de comparações com o que seriam traços das culturas pré-modernas ou tradicionais. Para este autor, os valores fundamentais da modernidade são a igualdade, em oposição à hierarquia, a autonomia, em oposição à tradição, e o individualismo, em oposição ao holismo.

Segundo Fleig, os traços característicos, organizadores das culturas tradicionais, produzem “[...] uma forma de laço social altamente viável, pois, através do ordenamento de todas as entidades de forma hierárquica, determinam uma intensa estabilização de cada sujeito num dado lugar social.” (FLEIG, 1999, p. 758). Fleig afirma ainda que é a tradição e a consulta aos antepassados que garante os ideais de vida na sociedade pré-moderna, sendo que a transmissão cultural se dá de forma efetiva. Assim, o partilhar de ideais na sociedade tradicional produz efeitos de vinculação social. Já na modernidade este aspecto de vinculação social está fragilizado, pois frágeis são os ideais compartilhados socialmente.

Fleig afirma que, com os valores tradicionais sendo progressivamente esvaziados, enquanto referências identificatórias, a estratégia de subjetivação moderna mais abrangente dá-se pela autofundação do sujeito epistêmico, formulada por Descartes. Porém, esta solução oferecida pelo projeto moderno da plenitude do

gozo, através do sujeito epistêmico, ou do objeto valorizado imaginariamente não dá conta da incompletude humana.

As três transformações centrais implicadas na transição em questão, tal como o proposto por Dumont (1985), indicam que a modernidade caracteriza-se, entre outros aspectos, por um crescente afastamento do homem de sua cultura ancestral. Porém, vimos, no capítulo anterior, que a descoberta de Lèvi-Strauss ajuda a esclarecer que o caráter da ancestralidade – que uma cultura seja tão antiga a ponto de suas origens serem incertas é fundamental em relação aos efeitos de eficácia simbólica das produções culturais. Assim, o afastamento de sua ancestralidade leva o homem a uma relação diferente com seus processos identificatórios; ele passa a confrontar-se, progressivamente, de forma mais radical com sua incompletude, com essa espécie de desamparo existencial.

Se na modernidade o sujeito não está mais referido a mitos coletivos, que produziam a eficácia simbólica no sentido especificado por Lèvi-Strauss, mas sim a mitos familiares, que não oferecem mais a mesma cobertura frente ao real, Freud utiliza o mito edipiano, para representar o confronto do sujeito com os mitos familiares onde está inscrito: ele articula a constituição do sujeito às vicissitudes do Édipo, em sua relação com a castração e a pulsão de morte<sup>18</sup> – o mal-estar contra o qual os antídotos tradicionais<sup>19</sup> perderam grande parte de sua eficácia a partir do afrouxamento das tradições ancestrais.

Lacan contribui na teorização do Édipo freudiano relacionando a dimensão trágica da condição humana com a impossibilidade da ciência, ou de qualquer outra produção cultural de dar conta de uma identidade ou de um sentido definitivos para o homem. Em seu seminário “A ética da psicanálise” (1959-1960) o autor lança mão da tragédia “Antígona”, de Sófocles, para falar do confronto do sujeito moderno com a responsabilização por seus atos. Diante do afastamento das tradições e dos Deuses, a cidade oferece o “serviço dos bens” que, para Lacan, compreende tudo que é da ordem do conforto pessoal e da preservação da vida, dos objetos, inclusive

<sup>18</sup> O conceito freudiano de pulsão de morte é central na obra de Freud, que em 1920, na sua obra “Para Além do Princípio do Prazer”, introduz a oposição pulsão de vida/pulsão de morte. Esta é fonte de excitação corporal, a qual o aparelho psíquico tem por função reduzir, porém, nunca conseguindo eliminá-la totalmente. Essa excitação se restringiria, em parte, ao próprio indivíduo e, em parte, se voltaria em forma de agressividade contra o meio externo. Compreendo que a pulsão de morte seja a expressão corporal do registro do real, no sentido do retorno do não simbolizado. O conceito de pulsão de morte é desdobrado no decorrer dos capítulos 3 a 5 deste estudo.

<sup>19</sup> Os “antídotos” tradicionais a que me refiro são os ideais oferecidos pelas sociedades tradicionais, como propõe Dumont (1985).

dos benefícios da cultura, enquanto ofertas da cidade para suprir a falta radical da condição humana. Em contraposição ao serviço dos bens, o autor fala da relação do homem com a instauração do significante “Nome-do-Pai”, um significante privilegiado - fálico. Esse significante fálico<sup>20</sup> irá, diante de uma liberdade radical - a liberdade do real - impor arbitrariamente uma marca, uma referência, que Lacan relaciona com a *Até*<sup>21</sup> das tragédias gregas. Segundo Lacan, Antígona abre mão de preservar sua segurança e conforto pessoal, para preservar algo muito mais precioso, do ponto de vista subjetivo:

É na medida em que a comunidade se recusa a isso [a perdoar o crime do irmão de Antígona e a prestar-lhe as honras funerárias] que Antígona deve fazer o sacrifício de seu ser para a manutenção desse ser essencial que é a *Até* familiar – motivo, eixo verdadeiro, em torno do qual gira toda essa tragédia. Antígona perpetua, eterniza, imortaliza, essa *Até*. (grifos do autor). (LACAN, 1959-60, p. 342).

Lacan propõe um fio de continuidade entre a noção de herói antigo e o que seria um herói moderno: ambos, de certa forma, abririam mão da preservação de sua vida e conforto pessoal, em troca da preservação da *Até*. Porém, no tocante ao herói antigo, a *Até* seria efeito de um mito coletivo, referido a uma ancestralidade e o herói moderno, efeito de um mito individual, onde restam apenas traços do mito coletivo e da ancestralidade.

Souza (1991), ao perguntar-se qual a especificidade da tragédia, afirma que:

Lendo os helenistas Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal-Naquet, aprendemos que a tragédia, como gênero literário, surge num momento específico da história da Grécia, o do início do estabelecimento da Pólis, da Cidade. Antes tínhamos a época homérica, onde os homens, sempre agidos por deuses, nunca são responsáveis por seus atos. Responsabilizados por seus atos, tornam-se os homens, com o nascimento do pensamento jurídico que acompanha a instauração da Cidade: o tempo dos homens se autonomiza, separando-se do tempo dos deuses. A tragédia comparece como um modo de questionamento do sentido da ação humana, no momento da virada de uma organização social para outra. (p. 88).

A tragédia diz desse confronto do homem com os efeitos de uma certa libertação em relação às suas tradições e aos deuses, libertação que implica em

<sup>20</sup> Para Lacan, significante fálico trata de um significante que indica, ao mesmo tempo em que uma ausência - do objeto pleno - e assim a impossibilidade do gozo dessa plenitude, uma vetorização para a Lei simbólica, para o campo dos objetos possíveis, para o gozo possível - o gozo fálico - regulado pelo pacto simbólico.

<sup>21</sup> Compreendo a *Até* (termo de origem grega) como sendo uma referência simbólica consistente, que remete aos traços da ancestralidade e da Lei simbólica.

responsabilização por seus atos, o que marca, de forma mais contundente, a falta de um saber definitivo que lhe aponte seus caminhos.

É nesse confronto do sujeito moderno com a dimensão da falta estrutural do ser humano, que Lacan situa o mito edipiano “[...] no coração da experiência psicanalítica” (1953b, p. 48). Muito mais que a interdição da mãe, a interdição do incesto, para Lacan, significa a impossibilidade da completude. Interditar a mãe significa interditar algo que, de antemão, é da ordem do impossível. Se Lacan explicita que o alcance da castração extrapola a interdição da mãe real, também em relação à função paterna, ele não se refere, necessariamente, ao pai real. O autor observa que “Para que haja alguma coisa que faz com que a lei seja fundada no pai, é preciso haver o assassinato do pai [...] o pai como aquele que promulga a lei é o pai morto, isto é, o símbolo do pai.” (LACAN, 1957-1958, p. 152). Ou seja, segundo Lacan, o decisivo para que se produza a interdição da relação de completude entre mãe e filho, não é o pai enquanto presença física, mas sim o pai simbólico. Lacan formula, assim, o conceito de Nome-do-Pai, um significante privilegiado, representante da lei ordenadora do pacto simbólico e, conseqüentemente, da constituição das subjetividades.

Essa interdição tem como efeito instituir um objeto faltante e um significante privilegiado que represente esse objeto faltante, inaugurando o registro simbólico, possibilitando a estruturação de um sujeito desejante. Diante desse objeto mítico<sup>22</sup> primordial, encarnado pela mãe e interditado pela cultura, é a própria cultura, através da educação, tomada em um sentido amplo, como nos ensina Freud em sua obra “O Mal-Estar na Civilização” (1930), que oferece as possibilidades alternativas.

Vimos com Dumont (1985) que essas possibilidades estão diretamente ligadas aos ideais da cultura de cada sociedade. Se nas sociedades pré-modernas a eficácia simbólica de Lèvi-Strauss era efeito dos mitos coletivos que produziam um anteparo ao real, impondo de forma consistente os papéis a serem desempenhados pelo homem na sociedade a que pertencia, Lacan nos mostra que, na modernidade, a eficácia simbólica é efeito do “mito individual do neurótico” e da inscrição do significante do Nome-do-Pai.

No decorrer de sua obra, Lacan explicita essa alteração, apontando que o sujeito moderno continua sendo um efeito da cultura, e que não teria como ser

<sup>22</sup> “Objeto mítico” pois nenhum objeto resolve a incompletude humana. Qualquer objeto, quando conquistado, logo remete à sensação de que “não era exatamente isso que eu queria.”

diferente. Porém, é a inscrição na cultura que se dá de forma diferente, já que o sujeito não reproduz diretamente papéis reservados de forma explícita a ele, como nas sociedades pré-modernas. A versão como se inscreve o significante Nome-do-Pai oferece somente traços da cultura de origem – trata-se de um Outro barrado, enigmático. São destas referências sempre parciais e não mais de um oráculo, ou dos Deuses, que o sujeito moderno dispõe para, diante de um “oceano” de liberdade e de infinitas opções, assumir seu desejo. Assim, essa assunção nunca é tranquila, é sempre problemática, escancarando a relação do sujeito com sua incompletude, como ensina Lacan:

Existe sempre uma discordância extremamente nítida entre o que é apercebido pelo sujeito no plano do real e a função simbólica. É nesta coincidência que reside o que faz com que o Complexo de Édipo tenha o seu valor – de modo nenhum normatizante, mas mais frequentemente patogênico. (LACAN, 1953b, p. 73).

Ao referir-se à discordância entre o que é percebido pelo sujeito no plano do real, em relação ao pai, e a função simbólica, em relação ao valor frequentemente patogênico do Édipo, Lacan está falando da impossibilidade do pai, na modernidade, de propiciar uma identidade estável, proporcionando apenas meras referências, sempre parciais e enigmáticas. Dessa discordância resta um resto, um lixo, algo que destoa e que provoca um mal-estar no sujeito e na civilização, o que Freud nomeia como *pulsão de morte*. Assim, nasce com a modernidade o sujeito do desejo, um sujeito de angústias e incertezas, e é a partir desse sujeito moderno, desejante, que passa a fazer sentido a psicanálise.

Sabemos que o conceito de eficácia simbólica, tal como foi proposto por Lèvi-Strauss, diz respeito a um aspecto fundamental da organização da cultura e de seus efeitos nas subjetividades do sujeito das sociedades pré-modernas. Porém, a partir das questões acima desenvolvidas, considero que este conceito também é válido, e mais do que isso, fundamental, para a análise das subjetividades a partir da modernidade.

Proponho, então, especificar a eficácia simbólica, numa perspectiva lacaniana acerca do sujeito moderno e tentando diferenciá-la da eficácia simbólica proposta por Lèvi-Strauss em relação ao homem das sociedades pré-modernas, da seguinte forma: enquanto nas sociedades pré-modernas os imperativos da cultura implicavam em seguir os papéis reservados para si desde a ancestralidade, o que promovia

efeitos identificatórios muito consistentes, a partir da modernidade os imperativos da cultura são outros; eles impõem um afastamento da ancestralidade, da qual restam somente traços, organizados como inscrições psíquicas inconscientes.

Lacan nomeia como significante do Nome-do-Pai, os traços privilegiados que ligam, de forma sempre parcial, o sujeito aos mitos ancestrais a que ele está alienado, enquanto referências estruturantes de um sujeito de desejo. Assim, o sujeito moderno se constitui em função de uma fragilização da eficácia simbólica, tal como fora observado por Lèvi-Strauss nas sociedades pré-modernas.

Esta fragilização promoveu alterações nas formas de defesa frente ao real e, conseqüentemente, nas subjetividades: no lugar da consulta aos antepassados, surgem as defesas organizadas como psicopatologias modernas - descritas por Freud – as neuroses – criando-se o campo propício para o surgimento da psicanálise.

Devido a novas alterações na cultura, que implicam em uma radicalização dos imperativos da modernidade, considero que no período contemporâneo radicaliza-se a fragilização da eficácia simbólica, ou seja, daquilo que faz anteparo ao real levando, aparentemente, cada vez mais, o sujeito contemporâneo a socorrer-se na busca de referências<sup>23</sup> substitutivas, da ordem do real e do imaginário. Observo, nas hipóteses dos vários autores sobre as alterações psicopatológicas e do laço social na contemporaneidade, alusões aos efeitos dessa primazia dos registros do real e do imaginário, tema que desenvolvo no capítulo seguinte desse trabalho.

---

<sup>23</sup> Talvez o termo referência, aqui, não seja o mais adequado já que, nas hipóteses de vários pesquisadores, como veremos no decorrer deste estudo, na modernidade tardia há a crença na possibilidade de apreensão do objeto real que completaria a falta, e não apenas substituições simbólicas de um objeto mítico para sempre perdido.

## 4 AS ALTERAÇÕES PSICOPATOLÓGICAS NA MODERNIDADE TARDIA

Neste capítulo, pretendo tratar de contribuições de diferentes autores acerca de manifestações psicopatológicas que seriam características de nossa contemporaneidade.

Há extensas produções psicanalíticas em que se trata da investigação do que seriam as manifestações psicopatológicas próprias da atualidade. Há debates sobre questões como: seriam novas estruturas clínicas ou se trataria de um aumento do número de casos de sujeitos com estruturas já existentes em períodos anteriores da história<sup>24</sup>, ou novos sintomas que ocorreriam nessas estruturas psíquicas? Ou seriam apenas exacerbações de sintomas existentes nas estruturas já conhecidas? Ou, ainda, seriam “estados limites”, que se situariam entre estruturas já existentes? A investigação dessas questões, por mais importantes e instigantes que sejam, excedem minha capacidade investigativa neste momento, assim como a proposta dessa pesquisa.

Pretendo, isto sim, trazer algumas contribuições de psicanalistas, que considero serem norteadoras para a formulação de hipóteses, visando a compreensão de alguns traços centrais das configurações psicopatológicas características da modernidade tardia, tentando, também, compreender as condições da cultura contemporânea que induzem a elas.

Alguns autores se referem, nos trabalhos aqui citados, às “psicopatologias do sujeito moderno.” Porém, considero que suas reflexões são, também, pertinentes às manifestações psicopatológicas contemporâneas e, por isso, as utilizo neste capítulo de minha pesquisa. Quais seriam, então, os efeitos psicopatológicos de nossa cultura de modernidade tardia?

Calligaris (1993), referindo-se ao atentado terrorista ocorrido na cidade de Florença, na Itália, em 27/05/1993, aponta a característica de nossa cultura Ocidental de provocar ódio, por parte do indivíduo, à própria herança cultural que o constituiu. O autor busca o que seria uma origem de tal ódio na afirmação de Dumont (1985), segundo o qual, o valor supremo de nossa cultura é o individualismo. Para Calligaris, sendo o individualismo o valor fundamental, o sujeito

---

<sup>24</sup> Como um exemplo dessas pesquisas, Chemama (2007) considera a depressão como “a grande neurose contemporânea” em que um homem ou uma mulher podem estar privados de suas referências simbólicas.

moderno vive o paradoxo de que para seguir sua herança tem de odiá-la. Afirma que:

[...] a nossa cultura transmite o imperativo primeiro 'seja livre' e comanda, portanto, o ódio do simbólico, ou seja, do que ela mesma transmite. É nesse sentido que eu me permitia dizer antes que o ato terrorista – este ódio do Outro – é um fruto de nossa própria civilização.” (CALLIGARIS, 1993, p. 189). (grifo do autor).

O autor afirma, ainda referindo-se a esse paradoxo vivido pelo sujeito moderno, que, sendo uma cultura que prega o individualismo, ela propõe, inevitavelmente, a negação da herança cultural e, conseqüentemente, a oposição entre indivíduo e sociedade.

Para Calligaris o ódio do Outro – de nossa herança simbólica, se reflete também no ódio ao outro – ao nosso semelhante, aos outros indivíduos, já que o ódio ao Outro significa odiar aquilo que faz mediação simbólica, “[...] que permite falarmos ao invés de matarmos.” (CALLIGARIS, 1993, p. 191).

Segundo este autor, se somos indivíduos as diferenças são abolidas, no sentido de que as referências culturais que herdamos de nossos antepassados são negadas, esquecidas, recalçadas. Tal recalçamento promove uma brutal falta de recursos identificatórios, o que nos leva a “[...] necessariamente inventar identidades imaginárias no lugar de identificações.” (CALLIGARIS, 1993, p. 191). Calligaris propõe, ainda, que:

[...] se vocês esquecem, recalcam suas heranças, suas origens familiares, históricas, etc, para poderem ser indivíduos, e eu fizer a mesma coisa, seremos indivíduos iguais, definidos apenas por nossa individualidade. Isso garantiria um mundo de iguais. [...] Só que essas diferenças que cada um recalca vão voltar de uma maneira particular. Não vão voltar como uma lembrança do passado. Vão voltar nos levando a nos constituirmos em grupos nos quais vamos sustentar uma identidade imaginária – uma espécie de caricatura de nossas referências culturais. (CALLIGARIS, 1993, p. 190).

Ou seja, a partir do recalçamento da herança simbólica, o sujeito procura encontrar novas referências identificatórias. Nesta busca, há um retorno do recalçado, da diferença, de alguns traços dessa herança. Calligaris (1993, p. 191) afirma que o retorno dessas diferenças em forma de identidades imaginárias induz a identificações totalitárias para compensar a fragilidade dessas identidades, levando a uma cultura do narcisismo e à paranóia:

O ódio de nossa herança pode nos levar tanto ao ódio aos outros – e por falta de identificação criar identidades imaginárias e um mundo paranóico –

ou a uma cultura do narcisismo no seguinte sentido: na recusa do que constitui para nós herança, nos resta, para sermos sujeitos, a constituição de um self, de um eu privado, único, que não seja efeito de um relacionamento social, que possa se sustentar numa espécie de radicalização da diferença, “eu sou o único...” Esta radicalização da diferença somente se sustenta no conformismo e por uma razão bem simples. Se nós não temos uma herança que possa nos sustentar como sujeito, nos dando algum tipo de identificação, só no olhar dos nossos semelhantes podemos encontrar a confirmação de que somos tão amáveis quanto gostaríamos de ser nos nossos próprios olhos. Para poder ser um *self* privado, particular, é necessário viver num mundo onde todos sejam iguais, conformes. (CALLIGARIS, 1993, p. 191).

Vemos, assim, que, se não há o reconhecimento do Outro enquanto referência ancestral e enquanto reconhecimento do real – já que o ancestral implica o real, pois diz de origens necessariamente arbitrárias, sem um referente primordial – o retorno inadiável do real, que pode ocorrer a partir do encontro com um outro que não devolva uma imagem especular, idêntica, vai ser recebido como ameaçador, como invasivo, pois ameaça a identidade imaginária em que o sujeito se sustenta. Nestas condições o retorno do real coloca em risco a ideia de um “gozo total e sem resto” o qual, segundo Melman<sup>25</sup>, se acredita não só ser possível, mas também um direito de cada indivíduo na atualidade.

Lebrun (2008) propõe que é trabalho da educação proporcionar que o educando possa acolher a distância daquilo que é impossível – da completude e da instantaneidade do gozo, ou seja, do incesto. Porém, o autor afirma que para os próprios educadores essa distância está confusa, sendo o *gozo do ódio*<sup>26</sup> efeito de tal confusão:

Mas segue de maneira mais geral que a instituição familiar, que tinha o encargo da preparação das crianças para tomar seu lugar na vida social e os meios para assegurar essa tarefa via a legitimidade da diferença de lugares geracionais, tornou-se o lugar de um amor recíproco e simétrico que não teria, doravante, mais nada a oferecer, senão o clima necessário para o amadurecimento da criança percebido como espontâneo e deveria mesmo protegê-la tanto tempo quanto o necessário dos avatares e traumatismos gerados pela vida coletiva. (LEBRUN, 2008, p. 48).

As palavras do autor me fazem lembrar uma espécie de promessa veiculada de diversas formas no discurso social contemporâneo, de que basta oferecer as condições adequadas (no sentido de proporcionar os objetos de consumo) e

<sup>25</sup> Palavras pronunciadas pelo psicanalista Charles Melman por ocasião do seminário “Como Alguém se Torna Paranóico?” por ele ministrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo (RS), em maio de 2007.

<sup>26</sup> O conceito de gozo do ódio está explicitado no sub-capítulo 8.3 deste estudo.

proteger a criança de qualquer trauma, que ela se desenvolverá como um adulto “feliz”. Segundo Lebrun, nos tempos atuais “[...] de mudança do laço social, o ambiente está para o igualitarismo, para a permutabilidade dos lugares, para a simetria dos estatutos” (p. 36), sendo os adultos levados a evitar a responsabilidade de auxiliar as crianças em seu trabalho psíquico de abrir mão de seus desejos incestuosos. Os adultos são levados a acreditar que amar é o suficiente e que qualquer limite é traumático, quando, esclarece o autor o “[...] traumático não está no limite que lhe é imposto, mas antes no fato de convidá-la a evitar a proibição, ao invés de integrá-la, deixa-a sem recursos [...]” (LEBRUN, 2008, p. 37). O autor afirma que quando os educadores não conseguem dar sustentação ao educando nesse doloroso processo, este é entregue aos seus próprios esforços para metabolizar a pulsão de morte, ou, o seu ódio, o que se torna ainda mais difícil na medida em que este não é reconhecido, no discurso social, como algo inerente à condição humana. Segundo Lebrun:

É necessário, portanto, surpreender-nos que daí o nosso discurso social revela-se intolerante. Todas essas palavras que designam “o que não cola”, o que não faz relação, o que não é recíproco, o que não se comunica, o que resiste, o que escapa, o que no espelho o sujeito nunca vê dele, o que ultrapassa a imagem, o que está aquém – ou além – do simétrico, da paridade, da igualdade. Dito de outra forma, o que Lacan chamou o real. Tudo isto nos aparece hoje como incongruente, ofensa a nossas competências, traumatismo a ser limpo com esponja, ferida da qual é necessário se curar, doença vergonhosa, déficit a preencher, vazio a esvaziar... (LEBRUN, 2008, p. 60).

O autor propõe que o discurso coletivo não deixa mais lugar ao reconhecimento do real, sendo que “[...] o liberalismo desenfreado e a sociedade dita de mercado fazem oferta concreta para nos distrair cada vez mais [...]” (LEBRUN, 2008, p. 61). Ou seja, diante do vazio, do que angustia, se propõe diversas formas de sutura, que vão dos medicamentos a cada detalhe diferente que se pode acrescentar, por exemplo, em um tênis, como uma “luzinha” que pisca quando a criança pisa no chão, ou em um brinquedo, que se repete em infindáveis coleções, em que apenas um detalhe diferencia cada exemplar. Nestes casos, é muito comum o “brincar”,<sup>27</sup> enquanto “prática significativa” em que a criança cria ao

<sup>27</sup> Rodolfo (1990), desenvolve detidamente a temática das funções do brincar, de fundamental importância para o processo de subjetivação da criança. Entre suas considerações, ele faz a analogia do brincar com um conceito: “Um conceito é exatamente igual a um brinquedo, para utilizá-lo deve-se poder quebrá-lo, deve-se poder sujá-lo, perder o respeito por ele. Toda veneração dificulta ou anula a produção de significantes do sujeito, em qualquer ordem.” (p. 48).

exercer o enodamento borromeano e assim transita de objeto do mundo adulto a sujeito, ser substituído pelo colecionar os exemplares, com os quais, muitas vezes, não brinca: estes são abandonados a um canto ou cuidados zelosamente, quase intocáveis, guardados em uma estante.

Tais ofertas de objetos podem mascarar o vazio constitutivo da condição humana ao vetorizá-lo para o objeto de consumo - qualquer sofrimento passa a ser insuportável, pois já não é considerado inerente à condição humana, mas, agora, se considera que seria causado por outra falta: a falta da posse do objeto certo, aquele que definitivamente suturaria o vazio. Lembro de uma ocasião em que entrei em uma loja de roupas e, ao olhar um moletom, li um texto que acompanhava a etiqueta, em que estava escrito que ali estava mais do que uma peça de roupa – se tratava, isso sim, de algo que representava uma filosofia de vida, algo muito especial, dando a entender que seu comprador também se tornaria alguém muito especial ao adquiri-la. Aquele pequeno texto me fez lembrar as palavras de Dufour (2005), quando este refere que:

Na narrativa da mercadoria cada desejo deve encontrar seu objeto. [...] tudo deve, necessariamente, encontrar uma solução na mercadoria. A narrativa da mercadoria apresenta os objetos como garantia de nossa felicidade [...] aqui e agora. (DUFOUR, 2005, p. 76).

Em lugar dos traços ancestrais - do Outro - enquanto referências simbólicas para o sujeito haver-se com o desejo, é proposto o objeto definitivo, que proporciona ao comprador uma identidade imaginária.

Se com as palavras acima Calligaris e Lebrun se referem, de diferentes formas, ao que seria o “ódio do Outro”, para Melman (2003a) um grande traço da mudança da cultura em curso é a “forclusão<sup>28</sup> do Outro” (p. 51). Esse autor propõe que a cultura tem como referência grandes textos organizadores, sendo que

<sup>28</sup> Lacan formula o conceito de forclusão em suas teorizações sobre as psicoses, baseado na conceitualização freudiana da *verwerfung*, uma forma de defesa diferente da defesa neurótica, em que “[...] o repúdio [de uma representação] que a *Verwerfung* designa encontrará suas raízes na expulsão de um conteúdo de experiência para fora do eu em função do princípio do prazer.” (Kaufmann, 1996, p. 215). Lacan, referindo-se à forclusão, esclarece tratar-se de “[...] uma circunstância da posição subjetiva em que ao apelo ao Nome-do-Pai corresponda, não a ausência do pai real, pois essa ausência é mais do que compatível com a presença do significante, mas a carência do próprio significante.” (1957-1958b, p. 563). Mais adiante, Lacan continua: “A *verwerfung* será tida por nós, portanto, como, forclusão do significante. No ponto em que, veremos de que maneira, é chamado o Nome-do-Pai, pode pois responder no Outro um puro e simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica.” (p. 564). (grifos do autor). Assim não haverá, na psicose, a possibilidade de organização do desejo referido a uma vetorização fálica.

“Durante milhares de anos, estes grandes textos nos serviram como Outros, ou seja, lugares organizados pela linguagem, que vinham indicar o que deveria ser nossa conduta, o que deveríamos pensar e como deveríamos morrer” (MELMAN, 2003a, p. 52). Porém, continua Melman, uma das maiores características da contemporaneidade é “a queda desses grandes textos” (p. 52) parecendo haver um “desinvestimento geral” (p. 52) em relação aos mesmos. Ao referir-se aos primórdios da cultura ocidental, no tocante ao fato de ela ser organizada por grandes textos, Melman afirma que:

Isso começou pelos gregos, com Homero, que tinha um papel essencial na organização da vida dos gregos, como conselheiro, modelo e organizador de suas condutas. Como os senhores sabem, os relatos de Homero são justamente relativos ao modo como o herói moderno enfrenta domínios desconhecidos, misteriosos, criaturas desconhecidas e, portanto ameaçadoras, ou, dizendo de um outro modo, a maneira como o herói afronta o Real, com sua sabedoria, seu artil e como ele se torna mestre desse Real. (MELMAN, 2003a, p. 51).

Se, por um lado, os grandes textos oferecem os traços ancestrais que indicam como cada cultura lida com o real, por outro lado estas indicações são sempre parciais, deixando espaço para o reconhecimento de seus limites, de um certo enigma, que é o que caracteriza a ordem simbólica de um texto, no sentido de que a mensagem que vem do Outro não é totalitária, direta, objetiva. Nesse sentido, uma herança só é apropriável, só é verdadeiramente uma herança se algo faltar. Nesta mensagem enigmática o sujeito pode filiar-se a certos traços que, se não o poupam do confronto com o real, com o resto, confronto esse que produz sofrimento e angústia, justamente nesse confronto com o impossível proporciona também um espaço possível de enunciação, de apropriação singular da mensagem e, assim, potencialmente, de criação.

Porém, Melman afirma que uma das características de nossa cultura é a mensagem direta do Outro, de forma que o sujeito fica com poucas chances de estar dividido em relação a ela, tratando-se de “uma maneira de impor modalidades de apreensão do mundo e do saber, e que não deixam lugar algum à contestação.” (MELMAN, 2003a, p. 152-153). O autor explicita os efeitos da falta de referência ao real, afirmando que um lugar que carece de referências a esse registro “carece da sanção simbólica que dê sua benção a esse lugar no real e que dê ao sujeito a consistência de um desejo que lhe assegure a identidade de seu projeto de vida.” (MELMAN, 2003a, p. 154).

Considero que a afirmação de Melman sobre a “falta de referência ao real” e às suas consequências, pode dar margens a um mal-entendido, no sentido de ser compreendida como a falta de referência a um objeto real, a um referente presentificado, quando a ideia do autor diz justamente do contrário, diz da referência à inexistência do referente na ordem do real, ao vazio primordial. Assim, trata-se de “projeto de vida” sempre faltante, porém, com referências aos traços ancestrais que permitem suportar a castração e assumir um ato, ou a sua palavra.

Para Melman uma das grandes consequências clínicas dessa particularidade da condição da cultura é a constituição de “um sujeito atópico: não consegue mais encontrar seu lugar, sua própria voz, é um sujeito que parece sem consistência, sem projeto fixo, sem votos que lhe seriam pessoais.” (MELMAN, 2003a, p. 153).

Ao propor possíveis motivos que levam à forclusão do Outro na atualidade, Melman (2003a) cita:

- a queda das grandes ideologias que tinham por objetivo transformar a sociedade, como, por exemplo, a ideologia comunista;
- o desenvolvimento da economia liberal que tem por ideal transpor todas as restrições ao gozo, tendo assim que descartar o Outro, enquanto Lei simbólica reguladora do gozo possível;
- a referência que duas pessoas fazem a um terceiro, um Outro, que regula o código possibilitador da relação, sempre implica no pagamento de uma dívida para esse Outro, pagamento esse que impõe uma restrição ao gozo, fazendo com que ele não seja perfeito. Assim, para livrar-se dessa dívida, em função do ideal de um gozo sem limites, há a substituição da Lei simbólica por um pacto estabelecido na relação dual entre os contratantes, com a forclusão do Outro;
- o surgimento da Internet, que convida a todos a terem relações horizontais, no sentido de um diálogo comum entre todos os indivíduos, com a condição, para que isso seja possível, de se despojarem de suas particularidades culturais e de seus grandes textos fundadores, ou seja, de seus textos que funcionam como Outro;
- o domínio, pela tecnologia, dos processos de fecundação e reprodução.

Para esse autor “nossa relação com o Outro era comandada pela preocupação de que se preservasse o falicismo, que os homens pudessem compartilhar o exercício de seu poder e as mulheres o exercício de sua fecundidade.” (MELMAN, 2003a, p. 57). Porém, afirma Melman, “aqui está, pela primeira vez na história, o fato de não precisarmos mais nem de deuses, nem de

Deus para exercer a fecundidade, para dominar os mecanismos de reprodução e [...] da potência genital, e certamente até mesmo os mecanismos de gozo genital.” (MELMAN, 2003a, p. 57).

Vemos que todos os motivos que levam, segundo Melman, à forclusão do Outro estão, de certa forma, ligados ao ideal de gozo sem limites, sem restrições, que leva nossa cultura a forcluir a dimensão terceira, aquela que impõe o sexual, marcando e ordenando o gozo possível.

Fleig (1993) também aponta o paradoxo com o qual o sujeito moderno se depara a partir do imperativo de ser livre, autônomo. Este autor afirma que “[...] o indivíduo que está situado num dado lugar por auto-referência só pode estar situado paranoicamente, isto é, ele está em iminente ameaça, porque não há como o indivíduo se fundar em si mesmo.” (FLEIG, 1993, p. 68). Fleig sustenta que o social se organiza pela circulação de algo, por um sistema de trocas, sendo fundamentalmente baseado na troca de palavras possibilitada pela linguagem. Assim, o humano se constitui a partir dessa imersão no social, na linguagem e nessa troca de palavras, sendo “[...] o indivíduo [autônomo e independente] é uma pura ilusão.” (FLEIG, 1993, p. 60). Porém, as trocas que constituem o social e as subjetividades não se dão de forma homogênea, sendo que delas sempre emerge um resto, uma diferença, o que assinala o aspecto inapreensível do objeto real.

Vemos, a partir das contribuições dos autores acima mencionados, que a subjetividade sustentada a partir de identidades imaginárias não deixa lugar para o reconhecimento do impossível, do resto, da dimensão do Outro enquanto castrado e enquanto regulador do gozo possível. Cabe, então, a pergunta sobre como o sujeito contemporâneo se defende do retorno do real, a partir da radicalização da fragilidade dessa dimensão terceira, ou seja, do significante paterno, da ancestralidade, que tem por função domesticá-lo, mesmo que parcialmente, já que, segundo Lacan, o real “não cessa de não se inscrever.”

Para Melman, uma estratégia dos países desenvolvidos de lidar com o real, é organizar-se socialmente de uma forma nova, que não implica em estar constituída em referência a um chefe ou a um “grande texto”, como uma ideologia política, o que implicaria em restrições ao gozo, em limites do mesmo, mas sim em torno da partilha comum dos objetos de gozo. O social e as subjetividades estariam organizados em torno não de um grande texto, mas do objeto.

Ao falar das diferentes estratégias nas sociedades hierárquicas e modernas de lidar com o resto não simbolizável da condição humana, Fleig utiliza o exemplo do lixo produzido pela sociedade moderna para metaforizar esse resto. Segundo o autor “O resultado da civilização é a produção de lixo, como bem sabemos.” (FLEIG, 1993, p. 61). Ao se perguntar “[...] o que nós fazemos com esse resíduo, com essa diferença.” (FLEIG, 1993, p. 60), Fleig afirma que as sociedades tradicionais metabolizavam seus resíduos através de diferentes rituais, que eram todos predeterminados em ciclos anuais que se repetiam. Segundo esse autor o sacrifício era um desses rituais<sup>29</sup> e, talvez, a mais importante forma de tratar os resíduos sociais, “Sendo que a vítima, que é o sacrificado, porta tudo aquilo que é o resíduo acumulado, tanto do lado do enfrentamento da natureza, quanto o resíduo acumulado na interação humana.” (FLEIG, 1993, p. 63).

Enquanto para Lèvi-Strauss (1996), os rituais operam no sentido de inscrição simbólica, de articulação à ancestralidade ou, como propõe Melman (2003a), aos grandes textos fundadores, para Fleig (1993), especialmente a partir da civilização greco-romana, passa a haver um progressivo enfraquecimento e esvaziamento dos rituais, refletindo-se isso na dificuldade moderna em tratar desses “resíduos.”

Sabemos, a partir de Freud e Lacan, que o humano não é efeito de um saber transmitido geneticamente. Ele é fruto de processos identificatórios, engendrados na cultura. Desde as contribuições dos autores acima mencionados é possível perceber que o convívio com as diferenças, a partir da falta dos recursos simbólicos, torna-se insuportável, devido à fragilidade das identidades imaginárias, o que pode produzir, como efeito, a tentativa de destruição do que possa representar a diferença. Produz-se então uma “violência não necessária” ou “lixo atômico não degradável”, em oposição à “violência fundadora”<sup>30</sup> ou “violência simbólica”, como propõe Fleig (1993, p. 60). Temos, assim, hipóteses para tentar compreender, ao menos parcialmente, a

<sup>29</sup> Fleig utiliza como referência fundamental em sua pesquisa sobre a função social do sacrifício, o livro de Marcel Mauss: “Essai sur le don, Forme et maison de l'échange dans les sociétés archaïques.” In: \_\_\_\_\_. Sociologie et Anthropologie. Paris, PUF, 1950, p. 145-249.

<sup>30</sup> Para Fleig (1993, p. 60) a violência fundadora “[...] é uma pura contingência – como ela acontece – por isso só se pode falar dela construindo um mito.” Para este autor, esta violência é uma necessidade, pois é fundadora da cultura e da civilização. Porém, continua Fleig, “[...] esta violência fundante provoca efeitos, reverberações de violências [...]” (ibid., p. 60) e é a estas que Fleig se refere como sendo violências não necessárias, onde “aí sim podemos fazer algo.” (ibid., p. 60). Esse tema será retomado no decorrer deste estudo, especialmente no capítulo 8.4, onde são trazidas as contribuições de Piera Aulagnier (1979), que diferencia “violência primária” e “violência secundária” e Bergès e Balbo (2002), com o conceito de “transitivismo”.

violência de alguns grupos fundados a partir de identidades imaginárias como gangs e facções de torcidas organizadas de clubes de futebol, entre outras.

Cabe esclarecer que não considero que grupos organizados em função de identidades mais imaginárias tendam necessariamente à violência. Essa seria uma simplificação que desconsideraria a complexidade das várias possibilidades de entrelaçamento e de prevalência de cada um dos três registros – do real, do imaginário e do simbólico. Lembro, agora, de um amigo pessoal, que se sentia “no fundo do poço.” Vitimado pela AIDS, desempregado e com a família passando por intensas dificuldades econômicas, ele socorreu-se de uma seita religiosa que, a meu ver, proporcionava uma prevalência imaginária e real, prescrevendo cultos diários e uma série de rituais que funcionaram como uma espécie de “tratamento de choque” diante do desamparo simbólico e do real invasivo da doença, tendo como efeito uma certa organização subjetiva. Por outro lado, no tocante às torcidas de clubes de futebol, penso nos traços ancestrais, portanto da ordem do simbólico, relacionados à virilidade guerreira do enfrentamento dos exércitos: os torcedores se agrupam, vestem seus uniformes, pintam seus rostos, carregam seus brasões e entoam seus “cânticos de guerra.” Depois de matar ou morrer no campo de batalha, simbolicamente, comemoram sua vitória ou choram a derrota em longas discussões que substituem o matar ou morrer real.

Assim, no tocante à violência referida pelos autores acima mencionados, considero indispensável pensar-se na questão do entrelaçamento dos registros e na radicalidade da prevalência de cada um deles. Para ocupar o lugar das referências simbólicas, o sujeito moderno socorre-se utilizando, além de referências imaginárias, também de referências da ordem do real, por exemplo, através das inúmeras formas de intervenção corporal. Podemos tomar como exemplos da radicalização ao apelo ao corpo, entre outros, a tendência à medicação generalizada no tratamento de sofrimentos com evidentes componentes de ordem psicopatológica - como as depressões, fobias e hiperatividade; o abuso das cirurgias com objetivo exclusivamente estético; as tatuagens feitas com arame quente, sem anestesia, que com a cicatrização da queimadura deixam inscrita a imagem e a mensagem desejada; os rituais de pendurar-se em ganchos atravessados na própria carne,

também realizados sem anestesia<sup>31</sup>; a proliferação das tatuagens que, em alguns casos, cobrem quase todo o corpo, sendo que suas inscrições referem-se, invariavelmente, a temas cruciais da condição humana, como a morte, a sexualidade e a potência fálica; os piercings, que passam a ser usados nas mais inusitadas partes do corpo.

Sabemos que quase todos esses exemplos dizem de práticas já adotadas em sociedades hierárquicas. Porém, considero que nestas, elas eram sustentadas mais diretamente por referências ancestrais, enquanto que, na atualidade, elas são efeitos de identificações imaginárias, adotadas, muitas vezes, conforme o brilho e o destaque que a mídia lhes confere.

No início deste capítulo afirmei que excedia minha capacidade investigativa neste momento, assim como o objetivo desta pesquisa, realizar uma análise de como estariam organizadas as configurações psicopatológicas contemporâneas, sendo meu objetivo trazer contribuições de psicanalistas, que considero norteadoras para a construção de hipóteses visando à compreensão de alguns traços fundamentais de tais configurações psicopatológicas em sua implicação com as condições da cultura.

Baseado nas contribuições dos autores mencionados nesse estudo, mantenho, como uma hipótese central, a ideia de que as transformações na cultura promovem um progressivo esvaziamento na transmissão da herança simbólica, acrescentando, agora, que tal fragilização tem importância fundamental para a compreensão das alterações nas constelações psicopatológicas atuais. Enquanto a modernidade caracterizou-se pelo esforço de afastamento das tradições ancestrais, o que pôde ser observado pelos inúmeros movimentos populares que questionavam todo tipo de tradição, culminando no “recalcamento do Outro”, na modernidade tardia parece que o projeto moderno encontra-se em fase de consolidação, observando-se, de diferentes formas, os efeitos da radicalização do desligamento das tradições, ou, da forclusão do Outro. Enquanto a modernidade produz por efeito o sujeito dividido em relação ao Outro, a modernidade tardia produz um sujeito mais radicalmente desligado do Outro. Portanto, com escassos recursos simbólicos para “reinventar-se”.

---

<sup>31</sup> Tenho como hipótese que, nesse caso, o apelo à extrema dor corporal opera como tentativa de obter maior consistência apelando à ordem do real, de forma substitutiva à fragilidade das referências simbólicas para enodar o próprio real.

Calligaris, seguindo os ensinamentos de Freud e Lacan, propõe a pergunta sobre qual seria o efeito de uma diferença verdadeiramente reconhecida, de uma diferença de herança, com um mínimo traço de história. Concordo com esse autor quando ele responde afirmando que tal efeito é a produção de um espaço de palavra, sendo que o que abole o espaço de palavra e abre o espaço de extermínio recíproco é o recalque da diferença cultural.

Considero que as diferentes contribuições dos autores mencionados neste trabalho vão ao encontro da ideia de uma espécie de retroalimentação, em que de um espaço de palavra brota uma certa historicidade e, por outro lado, uma certa historicidade produz, enquanto efeito, a possibilidade da palavra operando, ambas, a função de preencher parcialmente, simbolicamente, o vazio constitutivo do ser humano, ocorrendo, porém, que na atualidade essa retroalimentação parece prejudicada, seja pelo recalçamento, seja pela forclusão do Outro.

No capítulo seguinte, apresento a descoberta freudiana e a contribuição lacaniana no tocante à função da fala nos processos de subjetivação trazendo, em seguida, contribuições de autores que se referem a um progressivo “enxugamento” nos espaços de fala na contemporaneidade.

## 5 A DESCOBERTA DE FREUD E O “ENXUGAMENTO” DOS ESPAÇOS DE FALA

### 5.1 A DESCOBERTA DE FREUD

Vimos, nos capítulos anteriores, que a radicalização dos ideais da modernidade leva ao ódio do Outro, como propõe Calligaris (1993)<sup>32</sup> ou a uma crescente forclusão do Outro, como propõe Melman (2003a). Assim, as transformações na cultura promovem um certo esvaziamento na transmissão da herança simbólica, transmissão essa que é fundamental na inscrição do humano na cultura e na constituição do sujeito desejante.

A partir de tal esvaziamento, considero pertinente afirmar que se dá uma fragilização da eficácia simbólica, ou seja, a eficácia subjetivante produzida pela inscrição na cultura, ocorrendo, como efeito dessa fragilização, a organização de novas defesas contra o real, com o surgimento de manifestações psicopatológicas específicas à contemporaneidade.

Foi no contexto da transição para os ideais da modernidade, especialmente aqueles representados pelo conhecimento científico e pelo individualismo, com a passagem do mito coletivo ao “mito individual do neurótico”, que se criou o campo propício para a criação da psicanálise, já que o sujeito passou a viver o conflito entre as restrições ao gozo, impostas pelo mito coletivo e o questionamento cada vez maior dessas restrições, culminando na reivindicação do gozo ilimitado e no esvaziamento da herança interditora do mesmo.

Neste contexto, quando o homem já não está coberto de forma tão consistente pela herança simbólica como sendo o saber que lhe indicava sua identidade, a grande descoberta de Freud foi de que a verbalização, a fala, promove efeitos de ligação do sujeito aos traços de sua herança. A criação de um espaço de palavra escutada, reconhecida, produz efeitos de referência que possibilitam defesas frente ao real, que são de outra ordem que aquelas citadas no capítulo anterior, a saber, dos registros do real e do imaginário. A fala reata os sujeitos aos traços de sua ancestralidade, possibilitando, a partir daí, a produção de defesas de

---

<sup>32</sup> A partir da rapidez das transformações culturais em curso, me pergunto se, passados dez anos entre as publicações de Calligaris (1993) e de Melman (2003a), e quatorze anos entre a publicação de Calligaris e a data atual, este autor radicalizaria em sua afirmação sobre o “ódio ao Outro”, passando a ir ao encontro de Melman, quando este afirmava tratar-se de uma “forclusão do Outro”, enquanto efeito da cultura contemporânea.

ordem simbólica, justamente aquilo que se fragiliza na contemporaneidade, possibilitando, paradoxalmente, uma certa liberdade e a possibilidade de criação.

Freud apontava, já em 1895, na sua obra “Projeto para uma Psicologia”, toda a importância da fala para a estruturação do psiquismo do humano:

Talvez seja possível (re) conhecer e reproduzir os processos perceptivos pela sua associação com as descargas de pensamento: mas das facilitações estabelecidas pelo pensamento resta apenas o seu efeito, e não uma *lembrança*. Uma mesma facilitação de pensamento pode ter sido gerada, por um único processo intenso ou por dez processos de menor força. As indicações de descarga verbal são, porém, as que vêm compensar essa lacuna, pois equiparam os processos de pensamento com os processos perceptivos, conferindo-lhe realidade e possibilitando a sua lembrança. (FREUD, 1895, p. 480).

Freud assinala a importância fundamental da fala, ao afirmar que através das “indicações de descarga verbal” o homem pode ter uma certa apropriação, tanto das percepções quanto dos pensamentos, no sentido de que, antes de serem falados, estes são escorregadios e, após serem falados, se constituem novas “facilitações entre os neurônios”, desta vez possibilitando não apenas o seu efeito, mas também a lembrança. A fala promove uma certa captura do que é captado pelos processos perceptivos, conferindo-lhes realidade, ou seja, possibilitando que não sejam invasivos, da ordem do real e que possam ser lembrados, sendo assim a fala fundamental para a constituição da memória, dos traços que servirão de referências para a subjetivação. Freud continua, explicitando no mesmo artigo, a função essencial da fala para o pensamento observador que, segundo o autor, tem como propósito se familiarizar ao máximo com as vias que partem da percepção, sendo esta forma de pensamento a que leva à cognição.

Ao relacionar a fala com a capacidade de cognição, Freud já adianta algo da função de referência fálica implicada na fala, pois a cognição implica em uma possibilidade de “corte”, de vetorização, pois para haver um conhecimento, necessariamente há uma delimitação do objeto a ser conhecido, delimitação que só pode ocorrer a partir de referências que implicam um referente simbólico, fálico.

Lacan utiliza-se de contribuições de vários campos do conhecimento para avançar na pesquisa psicanalítica e, sobretudo, auxiliar na explicitação daquilo que é a principal descoberta de Freud e o eixo central da psicanálise - a função essencial da fala enquanto possibilitadora de efeitos de ligação do sujeito com os traços de sua ancestralidade produzindo, assim, efeitos de referência simbólica. É na

lingüística que Lacan encontra subsídios para aprofundar a investigação da função da fala e da linguagem, propondo que “Nossa tarefa será demonstrar que esses conceitos [os conceitos psicanalíticos] só adquirem pleno sentido ao se orientarem num campo de linguagem, ao se ordenarem na função da fala.” (LACAN, 1953a, p. 247).

No mesmo artigo, Lacan avança na explicitação da função da fala de possibilitar a apropriação, por parte do sujeito, de sua história:

É justamente essa assunção de sua história pelo sujeito, no que ela é constituída pela fala endereçada ao outro, que serve de fundamento ao novo método a que Freud deu o nome de psicanálise [...]. (LACAN, 1953a p. 258).

Por “assunção de sua história”, considero que o autor se referia, não a uma apropriação objetiva, como se o sujeito finalmente tivesse acesso à história que aconteceu de fato, pois essa está perdida e dela pode-se apenas ter versões. Mas que o sujeito possa nomeá-la, bater-se com as palavras e as versões, com os enunciados que fazem parte de sua história, para, no ato de falar, na enunciação, constituir-se singularmente.

Com as noções de enunciado e enunciação, originadas da Lingüística, Lacan ajuda a explicitar a descoberta freudiana dos efeitos da fala e se instrumentaliza para introduzir a noção de sujeito na psicanálise, diferenciando o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação. A enunciação se dá no momento em que o sujeito acrescenta um “porém”, um “mas”, alguma objeção, ou ocorre algum equívoco no discurso consciente, que promove uma alteração de sentido no enunciado que o precedeu, alteração esta que, paradoxalmente, só será possível a partir de uma certa filiação simbólica.

Lembro, agora, do exemplo dado por Kupfer<sup>33</sup> em que ela dizia, em relação à língua falada em um país, que esta é um traço da lei simbólica, uma herança. Porém, segundo a autora, a partir da filiação a esta lei, cada sujeito se relacionará de forma diferente com ela: alguns farão poesias, outros comporão música, outros criarão histórias em quadrinhos, etc. Dentro dessas divisões, haverá infinitas subdivisões, havendo, assim, uma certa liberdade - uma palavra tão cara à contemporaneidade, para criar o novo, que só é possível a partir de uma filiação

<sup>33</sup> Esse exemplo foi dado pela psicanalista Maria Cristina Kupfer, por ocasião de palestra por ela ministrada em um evento realizado na cidade de Novo Hamburgo/RS, da qual, infelizmente, não me recorde a data ou o título.

simbólica. Portanto, a fala, o dizer-se, com a possibilidade de efeitos de enunciação, implica em uma ética da transmissão. Segundo Fleig:

Então uma ética da transmissão – e isso é um ponto fundamental na clínica psicanalítica – se dá nesse ponto em que o dizer do sujeito tem peso, mas é um dizer que está inserido na sua história, e esta história está inserida em outras histórias. (FLEIG, 2003 p. 69).

Nesta ética da transmissão, não basta a transmissão das histórias simplesmente através da construção de museus, de memoriais ou de exposições artísticas, pois é necessário que estes suscitem que as pessoas falem sobre o que está exposto. Caso contrário, os objetos não cumprirão sua função de relíquia, de religar, através de representações. Ou seja, no dizer do sujeito, ele “se apropria” de histórias que, de alguma forma, lhe concernem, no sentido de que, ao enunciá-las, há o acréscimo de algo novo, de sua verdade. Na fala, mesmo que pareça mera repetição, sempre pode surgir algo de uma verdade singular, manifestando-se aí o sujeito do inconsciente, o sujeito desejante, enquanto efeito da linguagem.

A referência ao Outro castrado implica em referência à cultura, porém, sempre simbólica, no sentido de que não há um referente<sup>34</sup> primordial objetivo, estando este para sempre perdido, sendo, assim, meramente mítico. É esse “buraco” no Outro, gerador de angústia, que possibilita que o ser humano não seja um mero reproduzidor das tradições da ancestralidade, mas sim, a partir de uma certa filiação, que ele possa apropriar-se de seus traços e, nos embates com os mesmos, embates esses que se dão através, fundamentalmente, do dizer, com seus efeitos de enunciação, como propõe Lacan, constituir-se como sujeito em sua particularidade, não apenas reproduzidor, mas produtor do novo na cultura.

A máxima lacaniana “não ceder de seu próprio desejo” implica em, diante da condição faltante humana, faltante de um saber geneticamente transmitido que lhe ofereça sua identidade, o sujeito haver-se com seu dizer, tomando como referência os traços de sua ancestralidade, sendo esses, sempre parciais, claudicantes.

<sup>34</sup> Segundo Dubois et al. (1997-1998, p. 512) “Chama-se referente aquilo a que remete o signo lingüístico na realidade extralingüística, tal como ela é segmentada na experiência de um grupo humano.” A expressão extralingüística remete ao real, já que dá a entender que se refere a algo que não está interdito pelo “muro da linguagem”. Porém, com as explicações posteriores, é possível perceber que o autor refere-se à ordem da realidade, ou seja, mediado pela linguagem, apontando, a meu ver, a própria ordem simbólica, com a impossibilidade de acesso a qualquer referente na realidade extralingüística: “Não obstante [...] uma língua dada exigirá do falante o fornecimento de certas informações sobre o referente que outras línguas negligenciarão.” (ibid., p. 512).

Lacan refere a descoberta freudiana da dependência do humano para com o *símbolo*, para sua subjetivação e avança, a partir de contribuições da lingüística, substituindo essa noção pela de *significante*, tendo como base a teoria do signo, de Ferdinand de Saussure<sup>35</sup>.

Lacan utiliza a noção de significante, por derivação da teoria de Saussure, porém, enquanto nesta o significante é a imagem acústica que remete ao significado, sendo o conjunto destes o signo, Lacan propõe a alteração em que o significante remete sempre a outro significante, particular de cada falante, sendo o significado sempre parcial, incompleto, remetendo a novos significantes. Esta trama - de significantes que só proporcionam alguma significação em oposições a outros significantes, deixando uma certa abertura de sentido - caracteriza a linguagem, uma estrutura que pré-existe ao sujeito, no qual a cria humana deve ser inscrita enquanto condição fundamental para sua subjetivação.

Para Lacan, o humano tem sua primeira inserção na linguagem - nos significantes - através do agente da função materna. Este lhe dará o “banho de linguagem” primordial, com os primeiros traços identificatórios, que por sua ligação quase visceral, terão efeito não como significantes, com suas significações parciais, mas sim como signos, com significações fechadas, proporcionando a constituição de sua imagem corporal<sup>36</sup> e de um Eu primordial. Aqui, um significante levará a um significado, como na teoria do signo, de Saussure.

Porém, Lacan explicita que o avanço do processo de subjetivação, na melhor das hipóteses, se dará com a instauração de um significante fálico, significante paterno, através da *metáfora do Nome-do-Pai*. Este significante privilegiado promoverá a interdição do significante do desejo da mãe e o recalçamento da versão materna enquanto signo, remetendo à falta e à função de significante. Dá-se, assim, a ratificação do “muro da linguagem”<sup>37</sup>, ou seja, a ratificação da condição faltante,

<sup>35</sup> Ferdinand de Saussure. Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix, 1993.

<sup>36</sup> Esta noção é desenvolvida pelo autor em LACAN, J. (1953a) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_ Escritos. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 96-103.

<sup>37</sup> Entendo que Lacan utiliza a expressão “muro da linguagem” em dois sentidos: 1º - no sentido da inevitável alienação do humano à linguagem, que ao mesmo tempo em que permite o acesso à simbolização do real, aponta o impossível da apreensão do mesmo; 2º - no sentido dos efeitos de inflação imaginária de sistemas discursivos que limitam o acesso do sujeito à fala e aos efeitos de enunciação da mesma: “Ele [o sujeito] colaborará eficazmente com a obra comum em seu trabalho cotidiano e povoará seu lazer com todos os encantos de uma cultura profusa [...] [que] dar-lhe-á meios de esquecer sua vida e sua morte, ao mesmo tempo em que de desconhecer numa falsa comunicação o sentido particular de sua vida.” (LACAN, 1953a, p. 283). Mais adiante, o autor continua: “Há aí um muro de linguagem que se opõe à fala, e as precauções contra o verbalismo, que

que separa o sujeito de qualquer objeto passível de satisfazer de forma plena seu desejo – de concretizar o incesto.

Com o recalçamento da versão materna de decodificação do mundo, constitui-se o inconsciente, essa superposição de discursos que pode ser chamada de discurso do Outro, estando entre esses a versão fantasmática, no sentido do lugar objetual que, inconscientemente, o sujeito supõe que o Outro deseja que ele ocupe. A identificação com o objeto fantasmático do Outro serviria para aliviar a tensão invasiva da pulsão de morte que, no entanto, insiste em minar os sentidos constituídos. O sujeito divide-se, então, entre perseguir seu fantasma de ser o objeto do desejo do Outro, revivido, transferencialmente, nas situações de sua vida, e debater-se com essas versões fantasmáticas e com os significantes paternos, fálicos. Estes possibilitam o reconhecimento do impossível do real e a interdição do gozo do Outro, castrando-o e tornando possível a criação de novas possibilidades para o viver. Neste debater-se através da fala, algo novo se cria em direção ao real, algo se nomeia diferente, mesmo tendo como referência os traços de sua filiação simbólica, que por ser simbólica, é sempre faltante.

Segundo Lacan:

O sujeito vai muito além do que o indivíduo<sup>38</sup> experimenta “subjetivamente”: vai exatamente tão longe quanto a verdade que ele pode atingir [pela fala], e que talvez saia dessa boca que você já acaba de fechar outra vez. Sim, essa verdade de sua história não está toda em seu desenrolar, mas o lugar se marca aí, nos choques dolorosos que ele experimenta por conhecer apenas suas réplicas, ou então em páginas cuja desordem mal lhe proporciona algum alívio. (LACAN, 1953a, p. 266).

Lacan propõe o sujeito como sendo efeito de um ato de fala, que comporta sempre algo de um equívoco, de algo a mais ou a menos do que, conscientemente, ele queria enunciar, efeito da castração e do “muro da linguagem”. Segundo Kaufmann “No lugar da comunicação lingüística a psicanálise postula que todo ato de linguagem implica um sujeito não apenas falante, mas *desejante*. [já que é a falta que o leva a falar e, nesse ato, morrer para o objeto e matar o objeto, deixá-lo cair].

---

são um tema do discurso do homem ‘normal’ de nossa cultura, só fazem reforçar-lhe sua espessura.” (LACAN, 1953a, p. 283).

<sup>38</sup> A grande descoberta freudiana é a de que o sujeito é dividido pelo recalçamento. E pelo “muro da linguagem”, acrescenta Lacan. Nesse sentido, por sujeito do inconsciente, se entende algo diferente de indivíduo, já que esta expressão, em sua acepção etimológica compreende, segundo Cunha (2007), aquilo que não se pode dividir. A expressão indivíduo seria da ordem do eu, portanto, segundo Lacan (1940), de uma função da ordem do registro imaginário que promove a sensação, não de divisão, mas sim de integração narcísica enquanto efeito da assunção, pelo sujeito, de sua imagem especular num período em que ainda não conquistou sua integridade motora.

O sujeito e o sentido não são, eles se produzem no *trabalho discursivo*.” (KAUFMANN, 1996, p. 663). Acrescento que esse “produzir-se” do sujeito se dá de forma nunca acabada, sendo ele ao mesmo tempo limitado pelo “muro da linguagem” e se valendo dele.

## 5.2 O “ENXUGAMENTO” DOS ESPAÇOS DE FALA

Lebrun (2009), ao investigar o conceito de *instituição*, propõe que tal produção cultural teria por finalidade a limitação do gozo, tornando possível a vida coletiva:

O significante nunca alcança o objeto, e é precisamente nosso estatuto de sujeito falante que nos obriga a não podermos ficar satisfeitos, a não ser de maneira sempre insatisfatória. Aquilo então que a instituição não pode debelar é efetivamente essa consequência da vida dos *falasseres*. É, ao contrário, a dimensão do impossível, do real que a instituição se encarrega assim de instaurar. E somente pode haver vida coletiva ou política porque esta impossibilidade é levada em consideração. (LEBRUN, 2009, p. 25). (grifo do autor).

Enquanto traço central desse conceito e, mesmo enquanto sua própria definição, o autor propõe que “[...] *vía* a temporalidade e a disparidade de lugares que ela leva em conta, o agenciamento dessa coerção dos seres falantes que somos é incontornável.” (LEBRUN, 2009, p. 25). (grifo do autor). Lebrun defende que a instituição, ao referir-se à tradição e à disparidade de lugares, proporciona a viabilidade da vida coletiva, sendo essa viabilidade marcada não apenas pela mera reprodução da tradição:

É evidente que a instituição tem por vetor principal o de transmitir-se *vía* tradição. É sempre o tempo de ontem que lhe serve de apoio para legitimar o de hoje. A instituição escapa assim de estar apenas em vias de se construir, ela encontra, antes de tudo e de saída, suas bases em seu passado, com a condição de estar incessantemente em modificação. Uma dialética é - era - então espontaneamente instalada: a instituição que existia anteriormente constituía a base sobre a qual se podia reconstruir outra. (LEBRUN, 2009, p. 19). (grifo do autor).

As palavras de Lebrun me fazem lembrar a importância da ideia de *referência* em relação à função da tradição. A tradição enquanto referência possibilita esse constante reinventar-se - da própria instituição, da vida coletiva e de cada sujeito. Ou

seja, a instituição, referida à tradição, ao limitar e ordenar as formas de gozo viabiliza a criação inerente à fala.

Lebrun explicita a diferença entre as *instituições* e os *estabelecimentos* – “[...] lugares onde nada podia se mover e onde as trocas eram congeladas a partir do que era prescrito pela tradição.” (LEBRUN, 2009, p. 19). Enquanto a instituição pressupõe a *referência* das tradições como estrutura necessária para possibilitar o novo, o conceito de estabelecimento diz da tradição enquanto mordalha que cristaliza a mera repetição da tradição. Considero que a expressão “mordalha”, utilizada pelo autor, é adequada para referir-se ao efeito produzido de silenciar o sujeito, de enxugar as possibilidades de fala. Segundo Lebrun, “Nisso, aliás, a intervenção do psicanalista podia apresentar-se como crítica, subversiva mesmo, com relação ao estabelecimento autoritário e repressivo, ao querer introduzir condições institucionais compatíveis com o desejo dos sujeitos.” (LEBRUN, 2009, p. 19).

Porém, Lebrun lembra que a transformação da instituição em estabelecimento não é a única forma de se “calar o sujeito.” O autor afirma que hoje a realidade da instituição se transformou em razão das alterações na cultura que tiveram como efeito a queda das tradições enquanto referências privilegiadas.

[...] se podemos convir que a instituição sempre deverá estar em posição de terceiro, sobrepujando seus membros, é preciso admitir efetivamente que hoje esse terceiro freqüentemente não é mais legitimado pela tradição. Portanto, a terceiridade, que estava sempre em circulação, doravante precisa ser, senão inventada, elaborada e inscrita, e então também precisa ser incessantemente construída, mas com o risco de não ter mais a estabilidade suficiente para constituir verdadeiramente um elemento terceiro. (LEBRUN, 2010, p. 20).

O autor defende que, ao perder a tradição enquanto aquilo a legitimava, a instituição passa a se deparar com intensas dificuldades em relação a eficácia de sua função ordenadora da coletividade. Lebrun explicita tal questão, afirmando que o desligamento contemporâneo em relação à tradição se faz acompanhar do desligamento de qualquer prevalência de um lugar simbólico de exceção. O apagamento do lugar de exceção teria consequências:

Como não haverá mais hierarquia, dado que será recusada toda verticalidade, por conseguinte também a prevalência do lugar de exceção; será preciso recorrer a uma ordem de ferro. Não haverá mais proibições, mas haverá impedimentos. Não haverá mais limites simbólicos, mas haverá limites reais. (LEBRUN, 2009, p. 30).

O autor tece toda uma argumentação em que explicita as consequências de intensa dificuldade de enunciação, por parte de um sujeito, de sustentar uma autoria, de tal forma que “[...] se não posso mais ocupar esse lugar, como fazer de outro modo do que tentar me apoiar em um saber sem autor, em um saber de especialista, por exemplo, ou mesmo, em um programa de computador?” (LEBRUN, 2009, p. 31).

Dessa forma, tanto a cristalização das referências da tradição a ponto de estas perderem sua função de *referências*, quanto a radicalização do afrouxamento de qualquer referência, têm como efeito o emudecimento do sujeito. Parece-me que, em ambos os casos, tal emudecimento seria consequência da fragilização das referências simbólicas:

Ora, acabamos de lembrar que o totalitarismo estava longe de ter somente um rosto. Que não existe apenas o totalitarismo do Um, mas há também o do Outro, aquele que quer proteger-se de qualquer referência ao Um. [...] Esse totalitarismo pragmático, nós o tínhamos definido como a autonomia adquirida por um sistema organizado em torno de uma lógica que pretende dar conta racionalmente de tudo, a tal ponto que chegaria – sem querer ser de maneira deliberada, mas também sem querer saber – a não mais deixar seu lugar para o sujeito e, forçosamente, para seu ato ético. (LEBRUN, 2010, p. 246).

Lebrun propõe que “[...] não podendo mais contar com o passado para embasar a prevalência atribuída ao coletivo, [a instituição] deve antes buscar o que lhe daria hoje sua legitimidade.” (LEBRUN, 2009, p. 20). Tal legitimidade, não se baseando mais na força da tradição, passaria pela função de organização da possibilidade da palavra por parte dos membros da instituição. Segundo Lebrun, “O que é de fato, importante, é identificar que existem estruturas em toda instituição e que elas têm o encargo de permitir a troca e a circulação da fala [...] mantendo à distância a violência, que só pode surgir a cada vez que os sujeitos são negados em sua própria existência.” (LEBRUN, 2009, p. 239). O autor afirma, ainda, que:

É, pois, atribuindo valor à fala que podemos encontrar o antídoto para nossos desvios. A partir do momento em que não são mais a subordinação e a dominação que reinam, cabe somente a nós, a cada um de nós, sustentar a possibilidade de nos falar. O que a prática regular das instituições não faz senão testemunhar é que essa fala é a única arma que temos à disposição para que possam coexistir nossas diferenças. Isso não faz desaparecer a violência, longe disso, mas obriga a transformá-la em outra coisa que não a destruição. Ela sai daí, desde o começo, reduzida, limitada tanto quanto possível, e pode assim ser colocada a serviço do bem comum. É preciso, ainda, que a palavra possa fazer ato, que ela não afogue a possibilidade do ato, mas que ela o autorize, o que implica precisamente reconhecer suas leis. (LEBRUN, 2010, p. 263).

As palavras do autor me remetem, novamente, à ideia da “retroalimentação”<sup>39</sup>, no sentido de que se, por um lado a fragilização das referências simbólicas promove, enquanto um de seus efeitos, o emudecimento do sujeito, por outro lado, é no investimento nas estruturas institucionais possibilitadoras e acolhedoras da fala que são potencializadas tais referências, produzindo, como seu maior efeito, a própria fala.

Dufour, seguindo os ensinamentos de Freud e de Lacan acerca da função fundamental da fala em relação ao processo de subjetivação, afirma que:

Com efeito, sabe-se quanto a transmissão de narrativas foi por todo o sempre um meio utilizado pela geração dos pais para a formação da geração seguinte. Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra. (DUFOUR, 2005, p. 128).

Ao afirmar que a geração precedente transmite um “dom de palavra”, o autor propõe a função essencial da narrativa, ou seja, a função subjetivante:

É fazer passar de uma geração à outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros a seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto. Com efeito, é preciso instituir o sujeito falante; se essa antropofiteira não ocorrer, a função simbólica muito simplesmente não é transmitida. Essencialmente, o acesso à simbolização se opera desde sempre pelo simples por em operação a mais antiga atividade do homem, o discurso oral frente a frente (DUFOUR, 2005, p. 128).

Se Dufour reitera a descoberta freudiana da dependência fundamental do humano para com a fala e a linguagem enquanto condições de subjetivação, ele afirma, por outro lado, que “Sendo o homem um ser de linguagem, é consistente apostar que toda nova prática de linguagem induz profundas transformações para os indivíduos que se encontram confrontados com ela.” (DUFOUR, 2005, p. 119 - 120). Essas novas práticas de linguagem chamadas novas tecnologias de comunicação “[...] já têm consequências para a função simbólica e para as formas de simbolização” (DUFOUR, 2005, p. 120). Dufour questiona, enquanto exemplo de nova prática de linguagem, os possíveis efeitos, nas crianças, da televisão, como sendo a mais difundida dessas novas práticas de comunicação. Ele afirma que “As

<sup>39</sup> A ideia da “retroalimentação”, em relação à fragilização simbólica e ao emudecimento do sujeito, foi desenvolvida ao final do capítulo 4, deste estudo.

crianças que hoje chegam à escola são frequentemente crianças empanturradas de televisão desde a mais tenra idade.” (DUFOUR, 2005, p. 120).

O autor cita dados da UNESCO<sup>40</sup>, onde consta que as crianças do mundo passam em média três horas por dia diante da TV, o que significa cerca de 50% mais tempo que o destinado a qualquer outra atividade fora da escola, como fazer os deveres, ficar com os amigos, ler, etc. Dufour lembra, ainda, que cerca de um terço das crianças passam quatro horas ou mais, por dia, assistindo TV.

A televisão, potencialmente, induz a um enxugamento dos espaços de fala. Não me refiro ao objeto televisão em si, mas ao seu uso em nosso contexto cultural. É comum ouvirmos, em relatos de analisantes, em conversas com amigos, ou termos a experiência pessoal de vermos a cena da família reunida silenciosamente em torno da TV, que não para de falar, preenchendo todos os espaços, todas as faltas. Desde os noticiários - os “jornais” - que os pais não querem perder, até as telenovelas, ou os desenhos animados, sempre há algo “imperdível” que passa na TV, levando a esvaziar-se, inclusive, o horário das reuniões para refeições, momento que restaria, em muitas famílias, para conversar. Mesmo nas ocasiões festivas, como comemorações de final de ano, os patriarcas podem ser aliviados do peso do ato de falar, pois as emissoras de TV oferecem o “pacote” pronto, com personalidades televisivas conhecidas falando em seu lugar, transmitindo, como prescrições, os sentidos, as referências de valores e as normas de gozo.

Pode produzir-se, assim, um saber do Outro imperfurável, que deixa pouco espaço para qualquer enunciação, já que os saberes enunciados, neste caso, pela mídia, são quase que inquestionáveis.

Lembro de um senhor me relatando sua conversa com um filho: aquele havia feito uma afirmação sobre um assunto do qual agora não me recordo. Na noite daquele mesmo dia, casualmente, o tema da discussão apareceu em um programa de televisão. Imediatamente o filho dirigiu-se ao pai e falou: “Viu como não era como tu estavas me falando? Deu na TV que era o contrário.” Segundo o homem que me relatava o ocorrido, seu filho falou em tom conclusivo, utilizando o fato da veiculação na TV para dar um ponto final na discussão. Ou seja, a mídia, muitas vezes, ocupa um lugar de legitimação dos discursos na cultura contemporânea. Sendo assim, os

<sup>40</sup> Jô Groebel, “The Unesco Global Study on Media Violence”, em *Children and Media Violence*, Unesco, Stockholm, 1998.

espaços de fala e, conseqüentemente, o de transmissão simbólica, são reduzidos drasticamente.

Chemama observa a dificuldade das pessoas sustentarem “[...] verdadeiramente um discurso firme em seu nome e com a autoridade que isso supõe [...]” (CHEMAMA, 2007, p. 79), propondo que “[...] tratar-se-ia menos, nos sintomas de nossa modernidade, de uma dimensão sexual que estaria recalcada da fala, e mais de um recalçamento que incidiria sobre a possibilidade de enunciação como tal.” (CHEMAMA, 2007, p. 79-80). O autor afirma, ainda, a esse respeito, que:

Com efeito, parece-me, que a cada vez, se pode localizar aquilo frente ao qual o sujeito pára, frente ao qual ele se cala, como sendo a própria possibilidade da fala. A fala, pode-se dizer, que ele não tem a coragem de crer nela. (CHEMAMA, 2007, p. 80).

Se não há lugar para a enunciação, promove-se um desligamento do Outro enquanto simbólico, que justamente por ser simbólico, contém em si a referência ao real, ao não todo, ao incompleto.

Melman aponta, como sendo um dos efeitos desse desligamento do lugar do Outro, na cultura contemporânea, o desligamento também em relação à linguagem:

É uma observação que uma amiga fazia há pouco: de que maneira a linguagem encontra-se desinvestida em proveito de sistemas de comunicação que são mais simples e diretos, inclusive sistemas de sinalização, nos quais a imagem naturalmente tem um lugar essencial. À medida que é o verbo que fundamenta nossa humanidade, essa consequência é interessante de ser examinada. (MELMAN, 2003a, p. 58).

Parece-me que essa prevalência da comunicação a que se refere Melman, diz de uma supremacia do signo em relação ao significante, de forma que as significações se estabilizam a ponto de “enxugar-se” os espaços de fala e, conseqüentemente, do sujeito. Lacan (1953a) utiliza, para esclarecer os efeitos dessa relação direta do significante ao significado, o exemplo dos sinais emitidos por uma abelha, que são imediatamente e sem enganos, decodificados por toda a colméia, não havendo nenhuma opacidade na comunicação. Quanto a esse tipo de mensagem, Lacan questiona:

Mas, será isso uma linguagem? Podemos dizer que se distingue desta precisamente pela correlação fixa entre seus signos e a realidade que eles expressam. É que numa linguagem, os signos adquirem valor por sua relação uns com os outros, tanto na divisão léxica dos semantemas quanto no uso posicional ou flexional dos morfemas, que contrastam com a fixidez da codificação aqui exposta. E a diversidade das línguas humanas adquire à luz disso seu pleno valor. (LACAN, 1953a, p. 298).

Se Lacan persistia, incansavelmente, na explicitação do sujeito enquanto efeito da linguagem e da fala, ele já antecipava, por outro lado, características da modernidade que limitavam a fala em seu sentido pleno e que atualmente parecem se radicalizar, com o sujeito cada vez mais se esquivando de pagar o preço da enunciação – o sofrimento de ter que se dizer, situação em que a linguagem cai para mera comunicação. O autor afirmava que “O eu do homem moderno adquiriu sua forma, como indicamos em outro ponto, no impasse dialético da bela alma que não reconhece a própria razão de seu ser, na desordem que ela denuncia no mundo.” (LACAN, 1953a, p. 283). Segundo Lacan:

Mas uma saída se oferece ao sujeito para a resolução desse impasse em que ele delira seu discurso. A comunicação pode se estabelecer para ele, validamente, na obra comum da ciência, e nas utilizações que ela ordena na civilização universal; esta comunicação será efetiva no interior da enorme objetivação constituída por esta ciência e lhe permitirá esquecer sua subjetividade. Ele colaborará eficazmente com a obra comum em seu cotidiano, e povoará seu lazer com todos os encantos de uma cultura profusa, que, do romance policial às memórias históricas, das conferências educativas à ortopedia das relações de grupo, dar-lhe-á meios de esquecer sua vida e sua morte, ao mesmo tempo em que desconhecer numa falsa comunicação o sentido particular de sua vida. (LACAN, 1953a, p. 283).

Quando o significante fálico tem sua eficácia fragilizada, o sujeito igualmente tem fragilizadas suas referências para fazer o corte em relação aos enunciados que o precedem, fica enfraquecido em seu vigor enunciativo, assujeitado, transferencialmente, às diferentes representações da suposta plenitude do Outro materno, não castrado. Neste caso, a linguagem perde seu vigor de linguagem, recuando à mera comunicação, ao campo do signo. Com essa perda de seu vigor, se produz a ilusão do domínio do real, já que a comunicação perde a opacidade e, ilusoriamente, recupera seu objeto. Porém, o real insiste em “dar o ar de sua graça” e manifesta-se através da pulsão de morte. Lacan, retomando Freud, sustenta que:

... a pulsão [de morte], como tal, e uma vez que é então pulsão de destruição, deve estar para além da tendência ao retorno do inanimado. O que ela poderia ser? - senão uma vontade de destruição direta, e assim posso expressar-me para ilustrar o que está em questão. (LACAN, 1959-1960, p. 259).

Lacan esclarece que o termo *vontade*, por ele utilizado, não se refere a uma vontade consciente, trata-se apenas de um recurso de linguagem para expressar a oposição ao que seria entendido como uma tendência de equilíbrio da pulsão de morte; esta *vontade de destruição* implica em “Vontade de recomeçar com novos

custos. Vontade de Outra-coisa, na medida em que tudo pode ser posto em causa a partir da função do significante.” (LACAN, 1959-1960, p. 259). Ou seja, a pulsão de morte, denunciando o real, insiste em apontar o inalcançável do objeto ou do sentido definitivos, pedindo “Outra-coisa”.

O que seria, então, essa Outra-coisa? Lacan explicita que, se por um lado, “[...] é exigível que, nesse ponto do pensamento de Freud, o que está em questão seja articulado como pulsão de destruição uma vez que ela põe em causa tudo que existe.” (LACAN, 1959-1960, p. 259), por outro lado, “[...] ela é igualmente vontade de criação a partir de nada, vontade de recomeçar.” (LACAN, 1959-1960, p. 260).

Ao apontar essa Outra-coisa, a pulsão de morte aponta para o impossível do objeto, interdito pelo muro da linguagem. Este, ao interditar o objeto, possibilita ao sujeito organizar seu desejo, que só pode ser satisfeito através do rearranjar dos significantes, do retomar as histórias que o constituíram e constituem de Outra forma, através da fala, da narrativa, no movimento dos encontros faltantes e dos desencontros.

O potencial criativo da pulsão de morte opera na desacomodação do ser humano em relação aos sentidos já constituídos, que insistem em apresentar rachaduras. Compreendo ser nesta perspectiva que, para Lacan, “Freud desenvolve aí sua sublimação referente ao instinto de morte, dado que essa sublimação é fundamentalmente criacionista.” (LACAN, 1959-1960, p. 261).

É a linguagem, com seu potencial criador, desde a supremacia do significado pelo significante, tal como o apontado por Lacan, que possibilita a criação, a partir do ato de nomeação endereçado ao Outro, pedindo uma confirmação de que “desta vez a obra foi bem feita.” Porém, esta confirmação do Outro é, em parte, enigmática, deixando a abertura para a angústia, para novas enunciações, para o sujeito, para o novo.

Quando o equívoco é anulado, a partir da supremacia do significado, do objeto e da imagem, com a transformação do Outro em outro, fragiliza-se a eficácia do recurso da linguagem em seu sentido humanizante e, com isso, o recurso da criação simbólica no inevitável confronto do ser humano com a pulsão de morte. Restam os recursos dos campos do real e do imaginário, com os efeitos que vimos no capítulo anterior, sob as formas psicopatológicas contemporâneas.

Lacan confirma a descoberta freudiana sobre o efeito de vetramento do sujeito proporcionado pela fala, pela verbalização: “Pois nesta [na fala] o valor da

linguagem não é de informar, mas evocar.” (LACAN, 1953a, p. 301) e explicita o sujeito, no sentido freudiano, como sendo o sujeito do inconsciente, o sujeito que fala. Lacan viria a criar o neologismo *falasser* (parlêtre, em francês) para referir-se ao sujeito do inconsciente, marcando com mais intensidade que o sujeito está inteiramente vinculado à linguagem e que se constitui no ato de fala. Segundo o autor, no sujeito “[...] que se sustenta no falasser, que é o que designo como sendo o inconsciente, há a capacidade de conjugar a fala e o que concerne a um certo gozo, aquele dito do falo, experimentado como parasitário, devido a essa própria fala, devido ao falasser.” (LACAN, 1975-76, p. 55). *Gozo fálico* trata-se, assim, de um gozo ao mesmo tempo dependente e limitado - um gozo “castrado” - pela linguagem e pela fala.

Porém, Lacan explicita que não se trata de qualquer fala, mas sim da *fala plena* (LACAN, 1953a), no sentido do que ela comporta de equívoco, inerente à ordem da linguagem. Segundo Lacan (1953a), o que há de mais surpreendente e, igualmente, de mais problemático, é que a fala plena apresenta seu ponto máximo de eficácia quando consegue dizer alguma coisa dizendo outra. A fala, em um sentido pleno, implica no acolhimento do equívoco e, assim, de criação, já que um significante tem o poder de evocar diferentes significantes no próprio sujeito da enunciação, assim como em seus ouvintes. Desse modo a fala promove um efeito de ligação do sujeito a seus traços ancestrais - a suas referências simbólicas - com consequências subjetivantes de proporcionar recursos mínimos para que um sujeito possa sustentar seu desejo – que ele possa sustentar-se em seu dizer, diante da angústia da falta do objeto e do saber que lhe indiquem como viver.

A evocação dos traços ancestrais implica numa certa relação com a historicidade, pois a função do ancestral proporciona referências que implicam na história do sujeito, porém, uma história de origens perdidas que, por serem perdidas – o Outro é castrado – deixam espaço para a angústia, levando o sujeito a novas enunciações, tendo apenas traços – ancestrais – como recursos para a nomeação de seu desejo.

Assim, a retomada da história, ou de uma certa historicidade, significa aceitar a queda da pretensa história factual, o que torna possível uma certa apropriação do vivido, de sua nomeação, possibilidade essa, implicada na assunção da castração e,

consequentemente, da assunção do viver como sendo da ordem do *ato*<sup>41</sup>. As hipóteses acerca dos possíveis efeitos da articulação da fala e a historicidade me fazem pensar que tal articulação possibilita a inscrição/apropriação da *experiência*, no sentido presente na obra de Benjamin<sup>42</sup>.

Segundo Bessa (2006), o conceito de experiência, em Benjamin, não está explicitado em nenhuma de suas obras, porém, permeia vários de seus textos “[...] sendo em quase todos uma ideia central, senão uma expressão que vai se esconder por detrás de outras expressões, palavras e proposições, mas que vai estar de alguma maneira presente.” (BESSA, 2006, p. 1).

Apresento, a seguir, uma série de contribuições de Benjamin, referentes ao que ele chama de “arte de narrar”, muito pertinentes para fins deste estudo, pois compreendo o conceito de experiência, em Benjamin, como estando ligado à possibilidade de apropriação e de transmissão do vivido, por parte de um sujeito. A transformação do vivido em experiência está vinculada à possibilidade de inscrevê-lo numa historicidade através da narrativa. Benjamin “[...] por vezes, denotava as mazelas da sociedade moderna na qual estava inserido, revelando um sentimento nostálgico em relação à experiência perdida. Em outros momentos, ensaiava alternativas possíveis para a elaboração de novas experiências [...]” (BESSA, 2006, p. 1). Nesse sentido considero que as proposições de Benjamin têm pontos de interesse em relação às questões que venho desenvolvendo neste trabalho, a partir da psicanálise de Freud e Lacan. Refiro-me, especialmente, à importância da narrativa e de uma “certa” historicidade, enquanto forma de apropriação e de transmissão da experiência, além da tendência contemporânea de um progressivo “enxugamento” dos espaços de fala e de historicidade, produzindo-se efeitos psicopatológicos característicos.

---

<sup>41</sup> Os conceitos de ato e ato analítico estão explicitados no capítulo 6 – “Eficácia Simbólica e Ato Analítico” - deste estudo.

<sup>42</sup> Walter Benedix Schönflies Benjamin - ensaísta, crítico literário, tradutor, sociólogo e filósofo judeu alemão.

### 5.3 COMENTÁRIOS SOBRE “A ARTE DE NARRAR”, SEGUNDO WALTER BENJAMIN

Início com um comentário do autor acerca de sua percepção sobre o desaparecimento progressivo da “arte de narrar” e mesmo sobre sua extinção, o que para ele, está em vias de ocorrer:

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Essa percepção acerca do embaraço das pessoas quando colocadas num lugar de enunciação, parece convergir com as pesquisas de diversos psicanalistas acerca dos efeitos da modernidade tardia, de uma espécie de emudecimento nas subjetividades, conforme vimos no capítulo anterior deste trabalho.

#### 5.3.1 “Origens” da Narrativa

Para Benjamin, a origem da narrativa é o que se passa de pessoa a pessoa, sendo esta a “[...] fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). O autor dá especial destaque à verbalização, ao afirmar que, entre as narrativas escritas, as melhores são as que mais se aproximam daquela.

Para Benjamin, entre os narradores “anônimos” existem dois grupos que se “interpenetram” - os que viajam e trazem histórias de suas viagens e os que não saem de seu país, mas conhecem suas histórias e tradições.

O autor tenta exemplificar esses dois grupos através do que seriam seus primeiros representantes, que poderiam ser o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. Ele afirma que “O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração.” (BENJAMIN, 1994, p. 199), já que naquele sistema “[...] associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.” (BENJAMIN, 1994, p. 199).

Benjamin parece referir-se a uma certa filiação aos saberes tradicionais, a uma certa historicidade que, ao se interpenetrar com saberes diferentes, vindos de

terras distantes, funciona como sendo o suporte para a possibilidade da narrativa e, assim, para o surgimento do novo, que brota a cada enunciação.

O autor refere-se, também, a uma certa dimensão “utilitária” da narrativa:

Ela [a narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir, seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio, ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p. 200-201).

Ao referir-se a “dar conselhos” e ao “lado épico da verdade”, considero que Benjamin se aproxima da ética da psicanálise, no sentido de um sujeito sustentar seu saber e sua verdade, responsabilizar-se por seu dizer. Lembro, agora, do que Lacan (1959-1960) desenvolve acerca do heroísmo de Antígona, que sustenta sua palavra, sua *Até*, até as últimas consequências, tanto abrindo mão do “serviço dos bens” da cidade, quanto enfrentando a ameaça de punição com a própria morte.

Benjamin afirma que a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Para o autor, esse processo vem de longe, porém, ele se posiciona contrário à atribuição da decadência da narrativa às características da modernidade:

Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1994, p. 200-201).

Parece contraditório não relacionar a extinção da narrativa à modernidade e sim à “uma evolução secular das forças produtivas” e ao desaparecimento do trabalho artesanal, já que ambos os eventos estão, segundo diferentes autores, associados ao advento da modernidade. Além disso, Benjamin afirma que “O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance, no início do período moderno.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O autor esclarece que o romance está essencialmente ligado ao livro e sua difusão está

vinculada à invenção da imprensa. Portanto, penso eu, Benjamin relaciona, mesmo que indiretamente, sua ideia da “morte da narrativa” também ao advento da modernidade. Benjamin diz, ainda, que:

A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Benjamin aponta a importância da palavra falada, da enunciação, que permite a “incorporação” das experiências do próprio narrador e dos ouvintes que, a partir daí, também poderão passar a narrar. Segundo o autor, ao invés desse compartilhar da narrativa, o romancista segrega-se, pois o romance origina-se de um “[...] indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los.” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

O autor afirma que, na complexidade da vida “[...] o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O autor cita “O primeiro grande livro do gênero, *Dom Quixote*, [onde] a grandeza da alma, a coragem e a generosidade de um dos mais nobres heróis da literatura são totalmente refratárias ao conselho e não têm a menor centelha de sabedoria.” Grifo do autor). (BENJAMIN, 1994, p. 201). Aqui, Benjamin parece relacionar a possibilidade da narrativa à própria constituição do laço social e o romance, ao contrário, a um desligamento desse mesmo laço, onde a experiência passa a ser menos mediada pela fala. Sendo assim, o sujeito tem menos possibilidades de transformação do vivido em experiência e, conseqüentemente, da apropriação da sabedoria que decanta da experiência.

Benjamin (1994, p. 204-205) relaciona a narrativa ao “tédio”, ao trabalho manual e à tessitura de uma rede:

[...] as atividades intimamente ligadas ao tédio [referindo-se aos trabalhos manuais] já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias

de tal maneira que adquire o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 204-205).

Lembro o filme *Colcha de Retalhos*<sup>43</sup>, em que um grupo de mulheres se reúne para costurar retalhos de tecidos confeccionando colchas, o que, metaforicamente, representava a nomeação e a possibilidade de re-significação das suas histórias de vida.

### 5.3.2 A Narrativa e o Real

Segundo Benjamin, a narrativa não tem pretensão de expressar o puro real, como parece ser o ideal moderno da ciência ou da informação:

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Vemos que, ao contrário, ela estaria mais próxima do que Lacan (1959-1960) refere como sendo o fazer um “furo no real.” É exemplar a metáfora de Lacan acerca do trabalho do oleiro que, ao modelar um vaso, recorta o “nada” do real e, com suas marcas, faz as bordas do mesmo, bordas essas que, em seu interior, transformam o nada em vazio, onde se pode colocar algo, no caso, palavras, narrativas, enunciações. Assim, Benjamin trata da narrativa não como uma história fechada, silenciadora, mas como algo que leva a um recontar a história, sempre de forma inicial.

O autor relaciona a arte da narrativa ao confronto com a morte. É esse confronto que leva um sujeito a ter um outro comprometimento com seu dizer. Benjamin lembra as imagens da Idade Média, em que “Morrer era antes um episódio público na vida do indivíduo e seu caráter era altamente exemplar [...] [em que] o

<sup>43</sup> Título original do filme: *How to Make an American Quilt*, lançado nos EUA, em 1995, pela Universal Pictures, sob a direção de Jocelyn Moorhouse, com roteiro de Jane Anderson, baseado em livro de Whitney Otto. Enquanto elabora sua tese e se prepara para casar, Finn Dodd (Wynona Ryder), uma jovem mulher, vai morar na casa da sua avó (Ellen Burstyn). Lá estão várias amigas da família, que preparam uma elaborada colcha de retalhos como presente de casamento. Enquanto o trabalho é feito, ela ouve o relato de paixões e envolvimento, nem sempre moralmente aprováveis, mas repletos de sentimentos, que estas mulheres tiveram. Neste meio tempo ela se sente atraída por um desconhecido, criando dúvidas no seu coração que precisam ser esclarecidas.

leito de morte se transformava num trono em direção ao qual se precipitava o povo, através das portas escancaradas.” (BENJAMIN, 1994, p. 207). Segundo o autor, havia uma sabedoria e um reconhecimento popular que levava a dar-se destaque às palavras de alguém que estava à beira da morte, pois “[...] é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo, sua existência vivida – assumem, pela primeira vez, uma forma transmissível.” (BENJAMIN, 1994, p. 207).

Benjamin apresenta suas ideias a respeito da morte, afirmando que o reconhecimento desta está na própria origem da narrativa, tornando-se, acrescento eu, condição possibilitadora desta.

Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens – visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta disso – assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade. (BENJAMIN, 1994, p. 208-209).

O autor afirma que a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar, sendo dela que se origina sua autoridade. Assim, para Benjamin a extinção da narrativa se dá de mãos dadas com o fato de que “[...] a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos” (BENJAMIN, 1994, p. 207), sendo que “No decorrer dos últimos séculos, pode-se observar que a ideia da morte vem perdendo, na consciência coletiva, sua onipresença e sua forma de evocação.” (BENJAMIN, 1994, p. 207).

As palavras do autor me parecem ir ao encontro do que Lacan refere do confronto do sujeito com o real, com a falta mais radical, com a pulsão de morte, enfim. Diante desse confronto, há a possibilidade de produzir-se um dizer, uma enunciação, uma verdade, uma narrativa, ou há, ao contrário, a possibilidade de fuga, por exemplo, promovendo a mais variada “apresentação” do objeto que definitivamente preencheria a falta. Utilizei a expressão “apresentação”, no sentido do ideal contemporâneo de tornar presente a coisa em si, opondo-se à representação, que indica a ideia de produzir palavras no lugar do objeto imaginariamente perdido.

Parece que Benjamin (1994, p. 221) fala justamente de uma característica moderna de esquivar-se da morte, enquanto representante radical da falta do objeto, do real, perdendo-se, assim, a dimensão da enunciação presente na narrativa:

[...] [o narrador] pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência

alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir inteiramente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1994, p. p. 221). (grifo do autor).

É possível aproximar-se, novamente, a concepção de narrador desenvolvida por Benjamin, ao campo da ética, conforme o desenvolvido por Lacan (1959-1960) e ao conceito de “eficácia simbólica”, de Lèvi-Strauss. As palavras de Benjamin - o narrador consegue “deixar a luz tênue de sua narração consumir inteiramente a mecha de sua vida”, me parecem em ir ao encontro do proposto por Lacan, quando este afirma o compromisso ético de um sujeito em responsabilizar-se por suas palavras, em dizer-se. Na ausência radical de qualquer determinação genética e de qualquer objeto que suture essa falta radical - o que Lacan nomeia como o real - resta ao sujeito *dizer-se*.

Através das questões até aqui desenvolvidas procurei trazer, com contribuições de diferentes autores, a descoberta freudiana da função fundamental da palavra falada para o ser humano.

Na esteira dessa questão, procuro desenvolver no capítulo seguinte a noção criada por Lacan, também fundamental para este trabalho, de *ato analítico*, com o objetivo de explicitar de que forma a oferta de um espaço para a palavra, neste caso endereçada ao psicanalista, com sua escuta ativa, pode operar, no sentido de que o dizer do analisante tenha potencializado seus efeitos de eficácia simbólica.

## 6 EFICÁCIA SIMBÓLICA E ATO ANALÍTICO

As formulações freudianas sobre a pulsão de morte e seus efeitos - por um lado potencialmente humanizantes e, por outro, inarredavelmente patológicos - assim como sobre os potenciais terapêuticos da palavra no tratamento psicanalítico, possibilitaram a Lacan o reconhecimento da dimensão do real, o que, por sua vez, foi fundamental para que ele viesse a criar o conceito de *Ato Analítico*. Conceito difícil de apreender, escorregadio quando tentamos defini-lo, como todos os que implicam a *ex-sistência* do real, já que se trata de tentar nomear algo que, paradoxalmente, refere-se ao inominável, ao que escapa à palavra e a qualquer simbolização.

Através do conceito de ato analítico, Lacan procura explicitar o sentido da intervenção do psicanalista na direção de uma psicanálise, intervenção esta que não é baseada numa certeza, já que o ato analítico diz algo da assunção, por parte do analista, de que não há saber último acerca da verdade do analisante. No decorrer de sua obra, Lacan retoma incansavelmente essa questão, central para a psicanálise, propondo que ao analisante resta a possibilidade de, não havendo um saber definitivo, nem uma verdade total, assumir sua verdade, através do ato de enunciação.

Lacan articula o ato analítico à lógica<sup>44</sup> em função do mesmo não se dar no sentido de levar o analisante a uma mítica essência última do objeto e do conhecimento, que estaria de posse do analista ao qual deveria identificar-se, já que esse seria senhor do saber de fato. O ato analítico tem como finalidade a queda do objeto e a aceitação da dimensão do real, do qual só podemos nos aproximar tecendo suas bordas, pela enunciação de uma verdade. Essa é a lógica em jogo, diferente de uma verdade pretensamente objetiva e natural, que Lacan critica durante toda a sua obra.

O conceito de ato analítico, imposto a Lacan pelo curso de suas pesquisas, já que estas apontam a irredutibilidade do real, tem diversos desdobramentos. Um deles é o de que o ato analítico sempre será único, singular. Cada analista escutará,

---

<sup>44</sup> Lacan (1967–68) desenvolve uma vasta argumentação explicitando a que lógica ele se refere, problematizando as contribuições de diferentes autores e os efeitos destas em termos de diferentes entendimentos da lógica, citando, por exemplo, a contribuição de Aristóteles. Porém, excede à minha capacidade investigativa apresentar tais argumentações neste trabalho. Assim, focalizo apenas noções do funcionamento lógico em jogo, em relação ao ato analítico.

marcado por seu próprio sintoma<sup>45</sup>, o discurso do analisante, o que resulta que cada analista escutará de forma singular os pontos em que esse discurso poderá apresentar possíveis fraturas, brechas que poderão levar o analisante a abrir novos caminhos associativos e a relativizar as identificações consolidadas. Por outro lado, os efeitos de cada ato são imprevisíveis e, assumir um ato e sua imprevisibilidade, está no cerne da contribuição de Lacan à psicanálise.

Assumir o imprevisível do ato é aceitar colocar-se como *sujeito suposto saber*<sup>46</sup>, saber suposto ao analista pelo analisante, e não sujeito do saber de fato, do saber sobre o que seria o bem para o analisante. Porém, se o analista se coloca apenas como sujeito de um saber *suposto* pelo analisante e não como sujeito de um *saber de fato sobre o paciente*<sup>47</sup>, o que pode operar, em uma psicanálise, o efeito de possibilitar ao analisante uma maior responsabilização por seu desejo, uma sustentação enquanto sujeito da enunciação? Lacan esclarece essa questão ao afirmar que “[...] esse ato analítico seja algo inteira e essencialmente ligado ao funcionamento da transferência<sup>48</sup>, eis o que permitirá a alguns, ao menos, se

<sup>45</sup> Sintoma de estrutura ou *shintoma* - *sinthome*, em francês, que “[...] é uma maneira antiga de escrever o que posteriormente foi escrito *sintoma*.” (grifo do autor). (LACAN, 1975-76, p. 11). A grafia *sinthoma* foi, segundo Chemama (1995), utilizada por Lacan “[...] para designar o quarto círculo do nó borromeu, e para significar que o sintoma deve cair, aquilo que deve ‘cair’, o que é subentendido por sua etimologia, e que o ‘*sinthoma*’ [...] é aquilo que não cai, mas modifica-se, transforma-se, para que continue sendo possível o gozo, o desejo.” (p. 203–204). (grifos do autor). Assim, o sintoma de estrutura ou *sinthoma*, seria da ordem dos efeitos de como se deu o enlaçamento singular dos registros do real, do imaginário e do simbólico. Para Lacan o sintoma clínico seria da ordem de um “*mau*” enodamento do real ao simbólico e ao imaginário, o que levaria o real a se fazer reconhecer sob uma forma de sintoma clínico (São várias as possibilidades de sintoma clínico, dependentes das condições singulares do enodamento borromeano. As teorizações sobre as estruturas clínicas são tentativas de explicitação, ao menos parciais, de tais possibilidades.). O enodamento não implicaria numa supressão do sintoma, mas na sua possibilidade de deslizamento, de criação, de acolhimento do “*não era bem isso*” que o real aponta. O quarto aro do enodamento borromeano indicaria o acolhimento do traço fálico que nortearia o sujeito em direção ao seu *sinthoma* – do sintoma clínico cristalizado ao *sinthoma* de estrutura, o sintoma criativo.

<sup>46</sup> O psicanalista não sabe do analisante. Segundo Lacan “O momento essencial, inicial, ao qual se deve reportar a questão que temos que nos colocar, da ação do analista, é aquele que diz que Sócrates jamais pretendeu nada saber, senão o que diz respeito a Eros, quer dizer, ao desejo.” (LACAN, 1964, p. 219). Lacan diz, ainda, que: “É nesse ponto de encontro que o analista é esperado. Enquanto o analista é suposto saber, ele é suposto saber também partir ao encontro do desejo inconsciente.” (ibid., p. 222).

<sup>47</sup> A expressão analisante indica a posição de sujeito da análise, aquele que se analisa, a partir do suporte do analista, ao contrário de paciente, que indica um sentido passivo, de quem é analisado pelo analista.

<sup>48</sup> O conceito freudiano de transferência refere-se ao vínculo que se instaura em uma análise, entre analisante e analista. Segundo Freud, “[...] a ação conjunta da disposição congênita e das influências experimentadas durante os anos da infância determina a modalidade especial de sua vida erótica, fixando os fins da mesma às condições que o indivíduo haverá de exigir dela e as pulsões que na mesma ele terá que satisfazer.” (FREUD, 1912b, p. 527). Freud afirma que o indivíduo cujas pulsões não são totalmente satisfeitas pela realidade, terá de “[...] orientar representações libidinais de espera [organizadas como ‘clichês’ repetidos por toda a vida] em relação a toda nova pessoa que surja

situarem em um determinado percurso que é o meu.” (LACAN, 1967-68, p. 53), acrescentando que não há ato analítico fora do manejo da transferência. Ele afirma, ainda, que:

O ato analítico, nós o propomos como consistindo em suportar a transferência. Nós não dizemos quem suporta, quem faz o ato; o psicanalista, então, implicitamente. Essa transferência que seria uma e simples obscenidade, eu diria, redobramento de baboseiras se não lhe restituíssemos seu verdadeiro nó, na função do *sujeito suposto saber*. Fazemos isso aqui, já há algum tempo, demonstrando que tudo o que se articula, em sua diversidade, como efeito de transferência, só poderia se ordenar ao ser referido a esta função verdadeiramente fundamental, sempre presente em tudo que é nenhum progresso de saber, e que toma aqui seu valor justamente pelo fato de que a existência do inconsciente a coloca em questão [...]. (LACAN, 1967-68, p. 89). (grifo do autor).

O ato analítico obtém sua eficácia a partir da colocação do analista pelo analisante, pela via da transferência, no lugar de sujeito suposto saber, o que faz com que o analisante escute suas próprias palavras, sua verbalização, como propõe Freud <sup>49</sup> de forma diferente do que escutaria no cotidiano. A expressão “suportar a transferência” utilizada na citação acima tem sua razão de ser, inclusive, no sentido de que as demandas transferenciais do analisante para com o analista, para que este lhe responda, lhe diga qual é o “bom caminho”, muitas vezes são intensas. No entanto, Lacan insiste, persistentemente, na recuperação daquilo que, para ele, é a grande contribuição de Freud e, conseqüentemente, o eixo central da psicanálise, ou seja, a irredutibilidade do inconsciente, já que “Tudo o que é inconsciente joga apenas com efeitos de linguagem. Trata-se de algo que se diz sem que o sujeito se represente nisso nem que nisso diga – nem tampouco saiba o que diz”. (LACAN, 1967, p. 335).

Lacan aponta que “a tarefa à qual o ato psicanalítico dá seu estatuto é uma tarefa que já implica essa destituição do sujeito [do sujeito gramatical, do sujeito da consciência] [...]” (LACAN, 1967-68, p. 91) enquanto determinante do ser humano, sendo que esta destituição conduz à castração, “[...] que deve ser tomada em sua dimensão de experiência subjetiva, à medida que, em canto algum, se não for por

---

diante dele [no caso, o analista], sendo muito provável que as duas porções da libido, a capaz de consciência e a inconsciente, participem desse processo.” (FREUD, 1912b, p. 528). Se em seus primeiros escritos sobre a transferência, Freud a considerava um poderoso entrave ao tratamento, com o decorrer de suas pesquisas ele amplia sua concepção: “Esta transferência, que tanto em sua forma positiva como em sua forma negativa entra a serviço da resistência, se converte, nas mãos do médico, no meio auxiliar mais poderoso do tratamento e desempenha no dinamismo do processo de cura um papel de extrema importância.” (FREUD, 1923, p. 407).

<sup>49</sup> Tema desenvolvido no capítulo 5 deste estudo.

esta via, o sujeito não se realiza.” (LACAN, 1967-68, p. 91). O autor acrescenta, ainda, que “Esse sujeito não se realiza exatamente senão como falta.” (LACAN, 1967-68, p. 91). Tal afirmação de Lacan aponta a função estruturante da castração simbólica - a experiência subjetiva que, em última instância, confronta o humano com a falta - a inexistência do objeto definitivo de sua satisfação ou do saber definitivo.

Lacan conceitualiza esse mítico objeto definitivo, o *objeto a*<sup>50</sup> que está na base de grande parte das propostas filosóficas e terapêuticas contemporâneas. Ele representaria tanto o objeto da impossível satisfação definitiva da pulsão, que Freud formulara quando de suas primeiras teorizações em que defendia uma ideia de plena adaptação genital; quanto o igualmente impossível *saber* definitivo, que ofereceria o significativo da identidade definitiva do sujeito. Na impossibilidade de suturar tais “falhas” na condição narcísica, ele é causa da divisão do sujeito e causa de seu desejo. A noção de *objeto a* é central na concepção de Lacan acerca da práxis psicanalítica. Ao falar da função do analista, daquilo que opera a eficácia de sua função, Lacan refere que:

Se o psicanalisante faz o psicanalista, ainda assim não há nada acrescentado, senão a fatura. Para que ela seja devida, é preciso que nos assegurem que há psicanalista. E é a isso que responde o objeto *a*. O psicanalista se faz do objeto *a*, com o *objeto a*. (LACAN, 1968-69, p. 375).

Penso que quando Lacan refere que “ainda assim não há nada a ser acrescentado” seja no sentido de que é pela via da *transferência*, em que o analista é colocado no lugar de *sujeito suposto saber*, daquele que sabe do que o analisante padece e, assim, também de *objeto a*, que a análise opera seus efeitos. Porém, o analista não sabe, de fato, da verdade do analisante, sendo a transferência que levaria este a se escutar de forma diferente. O ato analítico vem, então, a potencializar a eficácia simbólica do *traço unário*<sup>51</sup>. Potencializar de forma paradoxal

<sup>50</sup> O conceito de objeto *a* foi sendo reformulado por Lacan no decorrer de seus escritos e ultrapassa meus limites de pesquisa, nesse momento, apresentar o percurso das alterações pelas quais passou. Assim, me limito a apresentar aquele que compreendo ser o sentido que acabou predominando em relação a esse conceito.

<sup>51</sup> Segundo Freud (1921), quando o objeto é perdido, o investimento a ele dirigido é substituído por uma identificação que é parcial, muito limitada, conservando apenas um traço da pessoa objeto. Lacan criou o conceito de traço unário a partir dessa formulação de Freud. Trata-se de um significativo, e sua inscrição realiza um traço, uma marca, que permite uma identificação primordial que, servindo de referência simbólica, singulariza o sujeito. Porém, tal traço não oferece nenhuma identidade e a identificação proporcionada é da ordem do enigma – o sujeito precisará criar a partir desse traço.

já que se, por um lado, a potência implica numa possibilidade, por outro, a eficácia simbólica implica, no final da análise, na assunção de um real, portanto, de uma impossibilidade relativa à queda do objeto *a*, ao qual o analista fica reduzido, conforme explicita Lacan:

O final da análise consiste na queda do *sujeito suposto saber* e sua redução ao advento desse objeto *a*, como causa da divisão do sujeito que vem em seu lugar. Aquele que, fantasmaticamente, com o psicanalista, joga a partida a respeito do *sujeito suposto saber*, a saber: o analista, é este aí o analista, que vem, ao termo da análise, a suportar não ser mais nada que este resto. Esse resto da coisa caída, que se chama o objeto *a*. É ao redor disso que deve incidir nossa questão. (LACAN, 1967-68, p. 85).

O ato analítico implicaria, assim, na precipitação do confronto com a queda do objeto – ou seja – o reconhecimento inconsciente da castração simbólica. No decorrer de sua obra, Lacan avança na explicitação do que opera os efeitos interpretativos do ato analítico e esclarece que “[...] é unicamente pelo equívoco que a interpretação opera.” (LACAN, 1975-76, p. 18), sendo que, para tal equívoco acontecer, “É preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe.” (LACAN, 1975-76, p. 18). Esse “ressoar” implica na equivocação da organização defensiva dos significantes, com um levantamento das defesas neuróticas, imaginárias, usadas contra a dimensão do real. Nesse levantamento da organização significativa *fantasmática*<sup>52</sup>, o sujeito é levado a confrontar-se com os traços fálicos inconscientes que, se não resolvem o enigma fundamental do sujeito - o Outro é castrado - funcionam como referências parciais, já não da ordem da totalidade imaginária. Parece-me que Lacan vai ao encontro dessa ideia, quando afirma que:

Se devemos introduzir, e necessariamente no nível da psicanálise, a função do ato, é à medida que esse fazer psicanalítico implica profundamente o Sujeito. Que, para dizer a verdade, e graças a essa dimensão do sujeito que renova para nós completamente o que pode ser enunciado do tema como tal, e que se chama o inconsciente; esse sujeito, na psicanálise, está, como já formulei, colocado em ato. (LACAN, 1967-68, p. 11).

<sup>52</sup> Fantasma ou fantasia: para Freud, “[...] trata-se da representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada. [...] é, ao mesmo tempo, efeito do desejo arcaico inconsciente e matriz dos desejos atuais, conscientes e inconscientes.” (CHEMAMA, 1995, p. 70-71). Lacan destacou a natureza de linguagem e de certos traços - significantes - mais do que do todo de um personagem e deu vários desdobramentos a esse conceito. Neste estudo, me restrinjo a destacar o fantasma enquanto montagem imaginária inconsciente do sujeito acerca do objeto que anularia a falta no Outro e, conseqüentemente, evitaria o confronto do sujeito com sua própria castração simbólica.

No ato analítico o analista opera no sentido de promover o reconhecimento de uma falta - a queda do objeto a - com o objetivo de que o analisante se ponha a enunciar sua verdade, possibilitando a criação - a enunciação de significantes no lugar dessa falta. Um “efeito sujeito” se produz a cada enunciação, a cada nova combinação de significantes, como propõe Lacan, ao afirmar que um significante é o que representa um sujeito para outro significante.

Melman (2004), ao falar sobre a histeria, auxilia a esclarecer a articulação lacaniana da noção de *ato analítico* com o sujeito posto em ato na enunciação, utilizando como exemplo deste, uma analogia com a tendência à objeção da histérica:

A objeção é muito importante. [...] Porque quando se faz uma objeção, temos sempre razão, ainda que a objeção não seja bem formulada. Temos razão porque todo discurso, ainda que seja muito sábio, é capaz de anular a existência do sujeito. E o sujeito é aquele que faz objeções. E quanto mais o discurso é sábio, mais terá tendência a anular qualquer objeção. Isto é, a existência do sujeito, quer dizer, quanto mais o sujeito tem o direito de se expressar e dizer: “atenção, mas... isso tudo é muito belo... mas, enquanto sujeito, eu existo.” E é por isso que a objeção da histérica nos lembra que o discurso do mestre ou os discursos sábios não podem anular a existência do sujeito, e o sujeito é sempre aquele que diz: “sim, mas... sim, mas...”, ou então aquele que diz: “não, não é isso”, porque como os analistas sabem, o que é a causa verdadeira, quer dizer, *isso*, o que Lacan chama *objeto pequeno a*, isto nos escapa sempre. (MELMAN, 2004, p. 9).

Melman (2004) afirma que o ensino de Lacan não é nunca fácil de se entender, já que ele se organiza todo em cima de um “furo”, de uma falta. Considero<sup>53</sup> que, se houvesse um núcleo duro da teoria psicanalítica, seria justamente a inexistência de um núcleo duro, no sentido de um núcleo objetivo. Melman propõe a esse respeito que:

O que torna difícil o estudo de Lacan é que não se chega jamais a capturar nada, nunca. Vocês tentam definir um conceito lacaniano; sua utilização muda o tempo todo. Vocês tentam apreender o que constituiria o essencial de Lacan, mas não alcançarão nunca. Quando os filósofos lêem Lacan ficam horrorizados porque o ensino de Lacan é sempre organizado em torno de um furo e é isso que ele quer ensinar a seus alunos. Pois essa é a lição que aprendemos com a prática psicanalítica: somos dependentes de um sistema que é simbólico, que só nos permite alcançar, pegar nada mais que um *furo*. E como é nesse *furo* que nossa existência toma lugar, somos

<sup>53</sup> É interessante observar que a palavra sideração, segundo Cunha (2007) é oriunda do latim *siderare*, que significa, entre outras, a suposta influência de um astro na vida e na saúde de alguém; e atordoar, fulminar, aturdir. Pode-se perceber o sentido de que tecer uma consideração, portanto, posicionar-se, emitir opinião, implica, ao mesmo tempo em que uma afirmação enquanto sujeito, em uma certa aniquilação ou atordoamento do mesmo, que podemos relacionar com a queda do objeto, no sentido de que algo sempre escapa à simbolização.

amedrontados porque não há nada que a sustente. (grifos do autor). (MELMAN, 2004, p. 33-34).

O *furo* está no cerne do que Lacan propõe sobre o ato analítico – não há e, portanto, não se trata de alcançar uma verdade natural, da essência do objeto – é o que o autor procura evidenciar em seu ensino e o que torna, muitas vezes, tão sofrida e enigmática a apropriação de seu legado.

Lacan propõe diferenciar *ação* de *motricidade*, no sentido de que esta teria o estatuto de *ação*, quando articulada ao ato: seria o correlato motor do ato de enunciação e, quando tomada isoladamente, não articulada à enunciação, seria da ordem da funcionalidade orgânica ou da resposta reflexa a um estímulo. A *ação* pode ter efeito de ato quando implicar em uma equivocação dos sentidos já constituídos, com novos efeitos significantes do sujeito, de seu desejo, no sentido de que, não havendo um referente real para o mesmo, o sujeito não tem alternativa, a não ser, dizer-se:

O ato psicanalítico, se for ato, e foi precisamente daí que partimos desde o ano passado, é algo que nos levanta a questão de articulá-lo, de dizê-lo, o que é legítimo e, mais ainda, o que implica conseqüência de ato, à medida que o ato é, por sua própria dimensão, um dizer. O ato diz algo. (LACAN, 1967-68, p. 87).

Lacan fala da condição de “[...] ultrapassar certo limiar em que me coloque fora da lei [...]” (LACAN, 1967-68, p. 15) para que a motricidade tenha valor de ato. Penso que o colocar-se “fora da lei” seja no sentido de o sujeito reinventar-se a cada palavra. No ato de enunciação, o sujeito pronuncia algo de novo, algo não mapeado pelo outro, produzindo-se numa singularidade. Assim, se dá esse fora da lei no sentido de uma transgressão das bordas mapeadas pelo já simbolizado, relançando-as em direção ao real. O sujeito constitui-se não só repetindo a cultura, mas, estando filiado a esta, reinventando-a, estendendo seus limites.

O conceito de ato analítico não é relativo a *uma* intervenção específica, mas a toda intervenção do analista no decorrer de uma psicanálise, que produza efeitos de *queda do objeto*, levando a analisante a escutar-se de forma diferente. Chemama e Vanderersch (2007, p. 45) propõem a discussão sobre o ato falho, para investigar o que caracteriza o ato analítico:

Do ponto de vista da psicanálise, o que é um ato? O ato falho poderia dar disso uma primeira ideia. Quando o sujeito, “involuntariamente”, quebra um objeto que detesta, o ato “falho” é, de fato, particularmente bem sucedido,

tanto mais que, no caso, o desejo inconsciente vai, manifestamente mais longe que as intenções do indivíduo. Porém, sem dúvida, é sobretudo se o analista se coloca apenas como sujeito de um saber *suposto* pelo analisante e não como sujeito de um *saber de fato sobre o paciente*, o que pode operar na sustentação do desejo, na sustentação de um sujeito da enunciação? É em uma retomada significativa que o ato falho tem valor de ato. Todos podem tropeçar, porém, só haverá ato se o sujeito reconhecer que deu um passo em falso. (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 45).

Ou seja, segundo esses autores, o potencial de *ato* do ato falho se dá quando o analisante se pergunta sobre o mesmo, sobre o que de corte em seu discurso ele aponta. Esse corte leva o sujeito a um confrontar-se com a falta, com o real, promovendo, enquanto efeito, o comprometimento com suas referências simbólicas, com o seu desejo. Em meio a um mundo moderno de liberdade e de conhecimento, o sujeito faz *corte*, reconhecendo o que desse mundo lhe concerne, transformando o conhecimento em saber. A respeito do saber, Lacan propõe:

Mas, e o saber? O saber não é o conhecimento, e, para levar os espíritos menos preparados a vislumbrar essa diferença, tenho apenas que fazer alusão ao saber-viver ou ao saber-fazer. Aí a questão do que há antes toma todo o seu sentido. O saber-viver ou o saber-fazer podem nascer num dado momento e depois, se é que a ênfase que ponho desde sempre sobre a linguagem tenha terminado por ganhar, para alguns dos senhores, todo o seu alcance, é claro que aqui a questão de saber precisamente o que era alguma coisa que podemos chamar de manipulação da letra, segundo uma formalização dita lógica, por exemplo, antes que o fizéssemos. (LACAN, 1967-68, p. 16-17).

Lacan parece propor que alguém pode ter conhecimento, mas sem saber usá-lo para seu viver. Já o saber, ou sabedoria, seria da ordem do entrelaçamento do conhecimento com o significante que concerne ao sujeito, o que pode dar-se em algum momento, ou não.

Lacan (1967-68) critica o cientificismo positivista e seu pressuposto da existência do sentido último a ser buscado no próprio objeto, citando como exemplo o experimentalismo organicista de Pavlov<sup>54</sup>, com suas deduções sobre o *arco reflexo*. Lacan esclarece que não há como o ser humano propor algo fora da mediação da linguagem, portanto, de saída, não há como se excluir toda a subjetividade e apreender a essência “pura” do objeto. No caso das proposições de Pavlov sobre o arco reflexo, explicita Lacan, a subjetividade está no próprio método utilizado, o que o experimentador não percebe. Mas o autor diz que a ciência não foi

<sup>54</sup> Ivan Petrovich Pavlov, fisiólogo russo nascido em 1849 e falecido em 1936, entrou para a história por sua pesquisa sobre o papel do condicionamento na psicologia do comportamento. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan\\_Petrovich\\_Pavlov](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan_Petrovich_Pavlov)> Acesso em: 18 fev. 2010.

sempre assim, que já foi diferente, no sentido de que os cientistas reconheciam o impossível de simbolizar, chamando de sábios aqueles que deixam espaço para a verdade:

Durante um considerável tempo do campo histórico, pessoas que, sem dúvida, mereciam, desde então, o título de sábios, pensavam duas vezes antes de colocar em circulação certos aparatos, certos modos do saber, que já tinham vislumbrado perfeitamente. Há um certo Sr. Gauss<sup>55</sup>, por exemplo, bastante conhecido, que tinha visões bastante antecipatórias acerca disso. Ele deixou outros matemáticos colocá-las em circulação uns trinta anos depois, embora já estivessem em seus papezinhos. Talvez achasse que as conseqüências no nível da verdade merecessem ser levadas em consideração. (LACAN, 1967-68, p. 24).

Lacan aponta o que parece ser a grande divergência entre a psicanálise e as ciências de inspiração positivista:

[...] e o que eu dizia sobre a matéria analítica era o que ela sempre foi, de tal natureza que, justamente por passar por esta clivagem, essa fenda que lhe dá esse caráter, a esse discurso tão insatisfatório, já que nele não se vê coisas bem arrumadas, na construção positivista, com estágios e sua escalada em ponta, o que evidentemente é bem repousante, o que responde a certa classificação das ciências que é a que continua dominante nos espíritos dos que entram no que quer que seja, na medicina, na psicologia e em outros empregos, mas que evidentemente não é sustentável a partir do momento em que estamos na prática psicanalítica. (LACAN, 1967-68, p. 163).

Ao criticar a ideia do sentido último estando no objeto, Lacan alerta para os possíveis efeitos de tal pressuposto nas subjetividades, efeitos psicopatológicos das mais variadas ordens<sup>56</sup> que acredito estarem intimamente ligadas a diferentes formas de vacilação do sujeito em relação ao seu ato. Compreendo que tal vacilação pode relacionar-se tanto ao ato analítico (quando o analista dirige a cura baseado numa pretensa verdade natural a ser seguida, não se colocando como sujeito suposto saber, mas sim como sujeito do saber de fato), quanto ao ato educativo (quando o educador vacila no ato educativo em função, também, de uma pretensa verdade objetiva, que se existisse, teria como efeito que qualquer ato implicasse no risco de seu autor estar se afastando dessa verdade natural, científica), quanto aos atos em geral, da ordem do viver (a partir do pressuposto da existência do “bem supremo”,

<sup>55</sup> Johann Carl Friedrich Gauss. Nascido em Braunschweig, 30 de abril de 1777 e falecido em Göttingen, 23 de fevereiro de 1855, foi um famoso matemático, astrônomo e físico alemão.

<sup>56</sup> Conforme o desenvolvido no capítulo 4 deste estudo – “As alterações psicopatológicas na modernidade tardia.”

qualquer passo pode implicar um passo em falso, que significaria se afastar do “bom caminho”).

A partir desses efeitos de vacilação, o sujeito se desautoriza em seu viver em função de um conhecimento objetivo, prescrito por cientistas, ou especialistas, que “da verdade nada querem saber.” (LACAN, 1967-68). Lembro, agora, das várias narrativas de pais de crianças por mim atendidas, em que aqueles falavam das prescrições dos médicos, dos psicopedagogos, dos psicólogos, enfim, de especialistas das mais variadas áreas, que tinham em comum o fato de não escutarem os pais, não reconhecerem seus saberes sobre seus filhos. Tal atitude prescritiva generalizada provoca, enquanto um dos efeitos possíveis, um incremento da vacilação do tanto de *ato* que a educação necessariamente tem que implicar e, conseqüentemente, um incremento das manifestações psicopatológicas. Apesar dessa tendência à vacilação generalizada em relação ao ato, é comum ocorrer de adultos, diante de uma situação pontual, perceberem o que está se passando e dizerem que “*tal* criança está pedindo limites.”

Lacan se refere à ideia da ciência propondo aproximar-se da *coisa*, da essência do objeto, negando que há alguém que articulou algo sobre ele, negando o simbólico, a marca e, também, a noção de que, por traz de um sentido, há um sujeito que o enunciou:

[...] e esse é verdadeiramente o único ponto vivo, o único nó, a única dificuldade, o ponto que, ao mesmo tempo, distingue a psicanálise e a coloca profundamente em questão como ciência, e é justamente essa coisa que aliás jamais foi, falando propriamente, criticada, enfrentada como tal, a saber, que aquilo que o saber constrói, isso não é evidente, alguém o sabia antes. (LACAN, 1967-68, p. 162).

Ou seja, o saber sobre o objeto “não cai de seu peso” (LACAN, 1967-68, p. 162); a lógica não está no objeto em si. Lacan diz que essa questão não parece importante em qualquer outra parte da ciência e tem a ver com a origem da mesma, referindo-se ao *cógito cartesiano*:

[...] aquilo que, pela lógica, “se” experimenta – precisamente esse “se”, também, que aqui merecerá ser guardado e, de alguma forma, assinalado como um parêntese, como ponto a elucidar a seguir – é de que ordem? Da ordem da mestria ou da eliminação (algumas vezes é a mesma coisa) com relação precisamente ao que aqui, como analistas, apontamos em nossa prática como o *sujeito suposto saber*, um campo da ciência que teria precisamente por fim – e mesmo aqui não seria demais dizer por objeto, já que a palavra “objeto” assume aqui sua plena ambigüidade – por ser interno à própria operação, digamos logo, excluir, algo no entanto não apenas

articulável, mas articulado, excluir como tal o *sujeito suposto saber*. (grifos do autor). (LACAN, 1967–68, p. 162).

Lacan, em sua “teoria dos quatro discursos”, ao referir-se ao *mestre*<sup>57</sup>, propõe que este, ao enunciar sua verdade, não a toma como enunciação de *uma verdade*, mas sim como *A verdade*, ou *O saber*, sem o reconhecimento do tanto de subjetividade que está em jogo. Nesse sentido, o mestre não reconhece a dimensão do real, do impossível de ser capturado, a relatividade de qualquer verdade e de qualquer saber. Fleig<sup>58</sup> (2009) esclarece que não se trata do discurso analítico ir contra o *saber*, ou contra o *mestre*, mas sim, poder propor a relativização, ou o tanto de subjetivação, ou de enunciação, ou de ato, que está necessariamente implicado em qualquer mestria e em todo e qualquer saber. Nesse sentido, segundo Fleig, não se trata de propor o fracasso do saber, mas sim um saber *em fracasso*, assim como não se trata de ir contra a ciência, mas sim questionar a posição da ciência positivista quanto ao não reconhecimento do real, ou, de forclusão do mesmo, já que, como propõe Lacan, toda forclusão implica o retorno do forcluído - no real.

Dufour (2008), ao apresentar suas formulações sobre a proposição acerca da forclusão do real na pós-modernidade, toma a expressão do real e da pulsão de morte no ser humano sob o viés do *ódio*<sup>59</sup>. Para este autor, a forclusão do real, ou, o seu não enodamento borromeano, promove, nas expressões psicopatológicas atuais, dificuldades extremas do sujeito contemporâneo de lidar com o ódio que habita todo humano.

O psicanalista, desde o lugar de sujeito suposto saber, em que é colocado transferencialmente pelo analisante, leva este a recorrer a sua herança simbólica como recurso fundamental de enodamento do real, como propõe Lacan, ou de sublimação<sup>60</sup>, como nos ensina Freud, promovendo, assim, a potencialização da eficácia simbólica. Potencialização essa que implica num gozar a menos: é somente a partir de um vazio que é possível criar.

No capítulo seguinte proponho estabelecer algumas relações entre o *ato analítico* e o *ato educativo*, mais especificamente o ato educativo na escola,

<sup>57</sup> O “mestre”, enquanto agente do “discurso do mestre”. No capítulo 7 deste estudo desenvolvo, de forma mais explicitada, questões relativas à teoria dos “quatro discursos”, criada por Lacan.

<sup>58</sup> Em comunicação pessoal do autor, a este pesquisador.

<sup>59</sup> As ideias de Dufour (2008) sobre as dificuldades contemporâneas de lidar com o “ódio” estão melhor explicitadas no subcapítulo 8.3 deste estudo.

<sup>60</sup> O conceito de sublimação encontra-se explicitado no capítulo seguinte deste estudo.

procurando identificar o que, de *ato* e, assim, de potencialização de eficácia simbólica, pode ocorrer na escola.

## 7 EFICÁCIA SIMBÓLICA E ATO EDUCATIVO: ESCOLA, UM ESPAÇO DE NARRATIVA E DE EFEITOS DE EFICÁCIA SIMBÓLICA?

A partir das hipóteses desenvolvidas pelos diversos autores mencionados nesse estudo, acredito que certas características da cultura contemporânea, resumidas aqui como diferentes efeitos da fragilização da eficácia simbólica, com uma conseqüente inflação dos registros do imaginário e do real (este no sentido das várias formas de apelo ao objeto que preencheria a falta constitutiva do sujeito), induzem à *violência não necessária* e às expressões psicopatológicas específicas da contemporaneidade.

Enquanto Lacan ensina que “[...] nos confins onde a fala se demite começa o âmbito da violência e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos” (LACAN, 1953-54, p. 376), para Chemama, na atualidade, é do recalçamento diante da própria possibilidade de fala que se trata, em que “Com efeito [...] se pode localizar aquilo frente ao qual ele [o sujeito] se cala, como sendo a própria possibilidade da fala.” (CHEMAMA, 2007, p. 80). Por sua vez, Calligaris afirma que “Se a verdadeira diferença cultural pudesse estar presente, com este mínimo traço de história, é impensável que não pudesse existir um espaço de palavra.” (CALLIGARIS, 1993, p. 191).

Trata-se, novamente, da ideia de uma retroalimentação fundamental no processo de transmissão da herança simbólica: a fala promove o reconhecimento da diferença enquanto simbólica, reconhecimento esse que, por sua vez, promove a própria palavra. Assim, Calligaris, seguindo os ensinamentos de Freud e de Lacan, propõe o ato de promover condições de fala como uma alternativa ao confronto entre indivíduo e sociedade e entre indivíduo e indivíduo, próxima da responsabilidade da psicanálise: “[...] consiste em levantar o recalque: lembrar a parte de História e Discurso que nós recalamos, dizê-la – na vida cultural ou deitados no divã – talvez seja pelo menos preventivo de sua volta sob a forma caricatural, sob a forma de uma identidade imaginária.” (CALLIGARIS, 1993, p. 192).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Cabe lembrar que enquanto Calligaris se refere a “um certo recalçamento de partes da História e do Discurso”, autores como Melman (2003a) e Lebrun (2008) propõem tratar-se de uma forclusão, o que representa uma forma ainda mais radical de recusa do Outro, do simbólico, daquilo que, enfim, põe limites ao narcisismo.

Nesse capítulo, dedicado à educação escolar, trato da possibilidade de encontrar espaços de fala e de uma “certa”<sup>62</sup> historicidade na vida cultural, mais especificamente na escola.

É relativamente frequente ouvirmos o questionamento do que seria a razão de existir da escola atualmente, já que há inúmeras fontes de conhecimento (especialmente a Internet) muito mais rápidas e cada vez mais acessíveis à grande parte da população, o que tornaria os conhecimentos defasados mesmo antes de chegarem ao professor e ao aluno. Percebe-se que, realmente, as tecnologias estão cada vez mais desenvolvidas e os conhecimentos mais acessíveis, ao menos para grande parte da população. Porém, considero fundamental pensar a escola enquanto possível espaço de fala e de transmissão simbólica implicados no ato de educar em um sentido amplo, o que sugere mais do que a transmissão de conhecimentos objetivos, como podemos ver nas definições de educação apresentadas a seguir.

Segundo Ferreira (1986), a palavra *educação* é originada do latim *educatio*, e diz respeito “[...] ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social”; além de “[...] aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas”; de “[...] conhecimento e prática dos usos da sociedade” e, ainda, de “[...] civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.” (FERREIRA, 1986, p. 619).

Segundo Cunha (2007), a palavra *educação* é originada do latim *educatio* e significa “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, além de “polidez.”

Em pesquisa etimológica realizada por Jerusalinsky (1999), a palavra *educar* está ligada a *alimentar, cuidar, sustentar*, pois a deusa Educa, para os romanos, cuidava das crianças ao concluir-se o desmame, por volta dos três anos de idade, estando implicada com a transição do lugar de bebê junto à mãe para sua progressiva aproximação do social. Jerusalinsky destaca os efeitos de inscrição simbólica da educação, que dizem da própria subjetivação do educando e, a partir

---

<sup>62</sup> Uma “certa” historicidade, no sentido que Lacan (1953) explicita: não se trata da pretensa história factual, mas sim de diferentes formas de transmissão da história, ou de histórias que, por não operarem como versões definitivas, mas preservando o reconhecimento de um tanto de mítico que cada história comporta, acabam por promover efeitos de fala - sempre resta um equívoco - e, assim, algo mais a ser dito pelo sujeito.

daí, na possibilidade de apropriação das várias formas de conhecimento, articulando-se assim, sujeito psíquico e sujeito epistêmico.

Segundo Volpato (2009), a deusa romana *Educa* era quem ensinava as crianças a comer e recebia, também, os nomes de *Edula*, *Edulia* e *Edusa*. Ainda segundo Volpato, a deusa *Domiduca* acompanhava a criança em seu regresso ao lar, além de ser a deusa do casamento, pois conduzia a noiva à casa do marido. Já a deusa *Interduca* era quem acompanhava e protegia a criança quando esta saía pela primeira vez da casa dos pais. Pode-se observar a proximidade dos nomes dessas diferentes deusas com a palavra *educação* e a característica em comum entre suas funções, no sentido de estarem todas, de alguma forma, referidas a um remeter a criança ao convívio social, mesmo que, no caso da deusa *Domiduca*, este remeter ao social esteja implícito, já que ela se ocupava do retorno à casa paterna.

De Lajonquière (1997b), afirma que a palavra *educar* é originada do latim *educare*, “[...] que significa criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir.” (p. 29). Ele afirma que, aparentemente, a partir do século XVII, a palavra adquire, “[...] pelo menos na língua castelhana, um caráter menos material que seu sinônimo originário *indicar*.” (DE LAJONQUIÈRE, 1997b, p. 29). (grifo do autor). O autor lembra, ainda, que, em francês, os alunos são chamados de *élèves*, expressão derivada de elevar dos animais, sendo que “[...] em sua acepção poética, educar significa moldar, esculpir, escrever” (DE LAJONQUIÈRE, 1997b, p. 29). Sendo assim, na educação “[...] atualiza-se algo da ordem de uma marca que molda, possibilita certa condição existencial, bem como burila o ímpeto próprio da animalidade.” (DE LAJONQUIÈRE, 1997b, p. 29).

Freud, apesar de não ter se ocupado da formulação de teorias ou conceitos específicos, relativos ao campo da educação e, mesmo percebendo um certo desinteresse pela psicanálise nos meios científicos da época, acreditava que a psicanálise pode, além de se dedicar a “[...] curar certas formas de nervosidade (neurose)” (FREUD, 1913, p. 193), “[...] interessar os homens de ciência, fora dos círculos psiquiátricos, pois se estende a outros setores científicos diferentes e estabelece entre eles e a patologia da vida psíquica relações até então desconhecidas.” (FREUD, 1913, p. 194). A partir de suas pesquisas sobre a sexualidade infantil, concluiu que “[...] a disposição às perversões era primitiva e geral da pulsão sexual humana [...]” (FREUD, 1905, p. 374-375), ou seja, o ser humano não tem nenhum objeto definido geneticamente enquanto alvo para obter a

satisfação sexual, sendo tal objeto da satisfação “[...] suscetível de ser substituído indefinidamente por outro [...]” (FREUD, 1915, p. 406). Em razão disso, inicialmente a criança obtém prazer não só nos seus órgãos genitais, mas também em outras zonas erógenas de seu corpo. Freud nomeou essa fase do desenvolvimento da criança de “[...] período do auto-erotismo [...]” (FREUD, 1908, p. 116), e afirmou que cabe à cultura, mais especificamente à educação, o trabalho de limitá-lo, “[...] pois a permanência nele da pulsão sexual, o faria incoercível e inaproveitável posteriormente.” (FREUD, 1908, p. 116).

Freud percebeu que a sexualidade humana estava diretamente relacionada às condições da cultura em que estava inserida. Ele relacionou o desenvolvimento da pulsão sexual (que passaria do auto-erotismo ao amor a um objeto, e da autonomia das zonas erógenas à subordinação das mesmas à primazia dos genitais próprios à reprodução) ao momento cultural da época (finais do século XIX e início do XX), em que “[...] apenas a legítima reprodução é considerada permitida como fim sexual.” (FREUD, 1908, p. 117). Assim, segundo Freud, devido à “[...] moral sexual ‘cultural’.” (FREUD, 1908, p. 117) daquela época, grande parte da excitação sexual gerada no corpo era inibida como inaproveitável para a reprodução, sendo esse excedente recalçado e “[...] produzindo uma acumulação de energia utilizada, na maior parte, para fins distintos dos sexuais [...]” (FREUD, 1905, p. 376). Freud percebeu que esses outros fins, que não os sexuais, eram as atividades culturais de toda ordem e, dessa descoberta, formulou o conceito de sublimação:

[a pulsão sexual] Põe à disposição do labor intelectual grandes quantidades de energia, pois possui, em alto grau, a peculiaridade de poder substituir seu fim primitivo por outro, não sexual, mas psiquicamente afim ao primeiro, é o que designamos com o nome de capacidade de sublimação. (FREUD, 1908, p. 115).

Deste modo, Freud teve sua atenção voltada à educação ao perceber que era ela que proporcionava o direcionamento das pulsões, essencial para o processo civilizatório já que “[...] grande parte das energias utilizáveis para o trabalho cultural tem sua origem no recalçamento dos elementos perversos da excitação sexual.” (FREUD, 1908, p. 117). Porém, se suas pesquisas o levaram a perceber que a “[...] propriedade cultural comum de bens materiais e ideais.” (FREUD, 1908, p. 115) depende da coerção das pulsões, Freud também foi levado a estabelecer uma relação entre a sexualidade infantil e a origem das neuroses e do sofrimento por elas

causado, que seriam efeitos das defesas utilizadas pelo aparelho psíquico em razão dos conflitos entre o desejo sexual e a referida moral sexual:

Não é arriscado supor que sob o império de uma moral sexual cultural podem ficar expostos a certos prejuízos a saúde e a energia vital individuais e que este dano infligido aos indivíduos pelos sacrifícios que lhes são impostos alcança, por fim, tão alto grau, que chega a constituir um perigo para o fim social. (FREUD, 1908, p. 109).

Freud propôs a neurose como um efeito das defesas psíquicas em função do conflito psíquico entre as pulsões sexuais e a consciência moral do sujeito, reflexo do excesso das exigências morais da época. Segundo ele, tais exigências obrigavam o sujeito a uma transferência excessiva de libido para fins não sexuais, o que promovia efeitos patológicos, já que “[...] parece imprescindível certa quantidade de satisfação sexual direta e a privação desta quantidade, variável individualmente, se paga com fenômenos, que por seu prejuízo funcional e seu caráter subjetivo desagradável, temos de considerar como patológicos.” (FREUD, 1908, p. 116). Freud acreditava que tal excesso da coerção promoveria prejuízos também às possibilidades de sublimação, levando o sujeito à inibição de sua capacidade criativa e de dar sustentação a seus atos:

Em geral, tenho a impressão de que a abstinência não contribui a formar homens de ação, enérgicos e independentes, nem pensadores originais, ou valorosos reformadores, mas, antes, honrados medíocres que logo submergem na grande massa, acostumada a seguir, com certa resistência, os impulsos iniciados por indivíduos enérgicos. (FREUD, 1908, p. 125).

Freud defendia a ideia de que um excesso da coerção não levaria à sublimação, mas à inibição e à neurose, pois ele acreditava que se, por um lado, a moral cultural veiculada através da educação era imprescindível para os processos civilizatórios, por outro lado, ela era excessivamente repressiva e hipócrita no recalque da sexualidade. Assim, sendo a educação responsável pela transmissão dos padrões morais culturais, recaía sobre ela a responsabilidade pela neurose.

Porém, Freud confiava na possibilidade de se encontrar um bom “meio termo” entre a necessidade de coerção e a liberdade das pulsões sexuais, acreditando que uma educação baseada nos conhecimentos psicanalíticos pudesse constituir “[...] a melhor profilaxia individual das neuroses.” (FREUD, 1913, p. 221), evitando a “[...] difusão do nervosismo, a ela [a educação] imputável, em nossa sociedade moderna.” (FREUD, 1908, p. 110). Na busca do que seriam as contribuições da

psicanálise à profilaxia das neuroses, Freud criticava o “[...] ocultar às crianças, como se vem fazendo sistematicamente, todo o concernente à vida sexual.” (FREUD, 1907, p. 98), defendendo que “Em geral, perdem as crianças, a partir desse ponto, a *única posição exata*, em face dos problemas sexuais e, muitas delas, para não voltar a recuperá-la.”, (FREUD, 1907, p. 103), (grifos meus), propondo que o “[...] ensinamento gradual, não interrompido em época alguma e iniciado na própria escola primária, me parece ser o único adaptado ao desenvolvimento da criança e *evita assim todo perigo possível.*” (FREUD, 1907, p. 104). (grifos meus).

Porém, se Freud parecia acreditar que a educação poderia encontrar um “caminho ótimo”, auxiliada pelos conhecimentos psicanalíticos, aos poucos ele foi percebendo os limites em relação à profilaxia das neuroses:

A reflexão mais imediata ensina que a educação até agora cumpriu imperfeitamente sua missão, tendo produzido nas crianças graves danos. Se encontra o *caminho ótimo* e chega a realizar de um modo ideal sua missão poderá abrigar a esperança de extinguir um dos fatores da etiologia da doença: o influxo dos traumas infantis acidentais. O outro – o *poderio de uma constituição violenta das pulsões* – nunca poderá suprimi-lo. (FREUD, 1913, p. 155–156). (grifos meus).

Freud relativiza esse “caminho ótimo”, reconhecendo a impossibilidade de um controle total das pulsões. Ele indica que, em relação à profilaxia das neuroses, “[...] a única preparação adequada para a profissão de educador é uma preparação psicanalítica fundamental, à qual deverá compreender a análise do próprio indivíduo, pois sem experiência na própria pessoa não é possível assimilar a psicanálise.” (FREUD, 1913, p. 156).

Ao propor a análise pessoal dos educadores, Freud já dá indícios do tanto de *ato* necessariamente implícito na educação, pois ele coloca a subjetividade do educador como ponto central na cena educativa. A meu ver, tal direcionamento ao ato é reafirmado neste mesmo texto quando Freud afirma que a educação deve procurar seu caminho entre “[...] o *escolho* de deixar fazer e o *escolho* da proibição.” (FREUD, 1913, p. 156), (grifos meus), [sendo que] “Trata-se, pois, de *decidir* o que se deve proibir, em que épocas e com que meios.” (FREUD, 1913, p. 155). (grifo meu).

Freud adverte, ainda, que “os objetivos da influência educativa devem estar em relação com as diversas disposições constitucionais; de forma que o mesmo método não pode ser igualmente bom para todas as crianças.” Ou seja, ao usar

expressões como “escolher” e “decidir” e, ao afirmar que não existem métodos que darão os mesmos resultados para todos os educandos, Freud vai apontando na direção da inexistência de certezas que levem ao “caminho ótimo”. Ao problematizar a questão da necessidade imperiosa da educação das crianças para sua estruturação subjetiva e enquanto fundamento da civilização, e a (im) possibilidade de encontrar-se um ponto de equilíbrio entre a proibição (organizadora do desejo) e a liberdade de levar adiante a curiosidade e a criatividade, Freud direcionava suas pesquisas no sentido de apontar a condição paradoxal que é fundamento da educação e da própria condição humana.

Freud, em diferentes momentos de sua obra, demonstrava acreditar na possibilidade de evitar os perigos da neurose, por considerar o recalque como sendo originado do conflito psíquico entre as tendências sexuais e a consciência moral do sujeito, herdada da cultura. Por outro lado, ele já percebia algo de um conflito intrapsíquico e, ao avançar na construção de sua teoria metapsicológica do aparelho psíquico – os fundamentos da psicanálise - ele passou a alterar suas concepções acerca da sexualidade infantil no tocante às relações do indivíduo com a cultura - havia algo impossível de se amarrar sem deixar resto, entre corpo - com suas pulsões originalmente perversas e polimorfos - e linguagem, a cultura em que o sujeito está inserido. Este resíduo da amarragem corpo/linguagem é nomeado por Freud como *pulsão de morte*, em 1920. Nesse estudo, ele altera sua ideia das dualidades pulsionais - *pulsões sexuais/pulsões do eu* e *pulsões do eu/pulsões do objeto* - pela dualidade *pulsões de morte/pulsões de vida*. Nesta, a pulsão de morte sempre aponta um “não era bem isso” para cada novo *objeto* alcançado pelo ser humano, visando aplacar sua sede pela “coisa” que proporcionaria a descarga pulsional no sentido de levar o organismo a reduzir a excitação e, portanto, à tensão ao menor nível possível – à morte.

A pulsão de morte implica em elevação no nível de tensão e, conseqüentemente, na sensação de mal-estar. O mal-estar leva o aparelho psíquico, através das pulsões de vida, a novos esforços de *ligar* a excitação pulsional a novas representações psíquicas, tendo como efeito, na melhor das hipóteses, a domesticação de parte da excitação e a realização de produções culturais, num ciclo que se retroalimenta. Desse modo, o sofrimento psíquico passou a não ser mais considerado como um efeito das condições da cultura; pelo contrário, as próprias realidades culturais passaram a ser interpretadas como “[...] um produto da divisão

ou castração psíquica - tanto objeto quanto motor da operação de recalque - inerente ao processo de humanização.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 91-92).

Cada vez mais Freud passava a questionar a ideia de uma prevenção das neuroses, já que estas constituem o homem e em “Análise terminável e interminável”, ele parece definitivamente abandonar a ideia de uma profilaxia das neuroses. Neste artigo, ao afirmar que qualquer esclarecimento feito pelo analista a um analisante, com o objetivo de melhorar os resultados ou apressar de alguma forma a análise, não atinge os objetivos esperados, ele acrescenta que “[...] podemos ter experiências análogas, penso, quando damos às crianças um esclarecimento sexual. [...] está claro que o efeito profilático desta medida liberal tem sido grandemente hipervalorizado.” (Freud, 1937, s.n.; s.p.). (tradução minha).

Porém, mesmo questionando suas próprias ideias quanto à profilaxia das neuroses, Freud (1927) não deixou de formular críticas à pedagogia da época. Utilizou-se, para debater suas ideias, da figura de um interlocutor imaginário que seria defensor das “ilusões religiosas”, enquanto esteio imprescindível da educação e da civilização:

Adiamento da evolução sexual e precocidade na influência religiosa – tais são os dois pontos capitais do programa da moderna pedagogia, não é verdade? Assim, quando o pensamento da criança desperta, as doutrinas religiosas já se lhe tornaram incompreensíveis. Achareis, porém, que é urgente, para o fortalecimento da função de pensar, que se lhe cerre esse terreno tão significativo, com a ameaça das penas do inferno? Quanto a esse que acaso se persuadiu de que devia aceitar sem crítica todos os absurdos comunicados pelas doutrinas religiosas e até mesmo fazer vista grossa quanto às contradições aí existentes – não nos devemos admirar muito de sua fraqueza mental. (FREUD, 1927, p. 359-360).

Essas críticas se davam no sentido de apontar que a moral religiosa visa economizar ao humano o confronto com o impossível da castração e do desejo:

Os deuses conservam seu tríplice papel: o de eliminar os pavores da natureza, o de operar a conciliação com a crueldade do destino, principalmente na eventualidade da morte, e o de compensar ao homem os seus sofrimentos e privações, que lhe advêm da vida coletiva, na civilização.[...] Assim se forma um conjunto de representações, nascidas da necessidade de tornar suportável o desamparo humano e construídas do material de reminiscências do desamparo da infância individual e da infância da espécie. (FREUD, 1927, p. 329-330).

Freud fazia críticas à pedagogia de cunho religioso da época, pois ela se baseava numa certeza, de inspiração divina, que não permitia qualquer confronto com o desamparo fundamental da condição humana, qualquer espaço para alguma

incerteza, condição basilar para que se dê algo da ordem do “ato”, ou seja, de tomar e assumir posição sem ter a certeza antecipada de seus efeitos, impedindo, assim, o aparecimento do “novo” no processo educacional. Percebendo a necessidade de um certo levantamento de tais certezas, Freud defendeu o que ele chamou de uma “educação para a realidade”:

Talvez aquele que não sofra da neurose não precise de qualquer intoxicação, [da religião] para entorpecer-se. Decerto há de o homem achar-se em situação mais difícil; terá de reconhecer o seu inteiro desamparo, a sua pequenez ante o maquinismo do mundo; não mais será o ponto central da Criação, nem o objeto de cuidados carinhosos de uma Providência bondosa. Estará na mesma situação que uma criança que abandonasse a casa paterna, onde tudo era tão quente e tão cômodo. Mas, não é verdade que o infantilismo está destinado a ser vencido? O homem não pode ficar eternamente criança; terá afinal de vir para fora, para a “vida hostil”. Deve chamar-se a isso a “*educação para a realidade*”, é preciso ainda dizer que o único desígnio deste meu trabalho é chamar a atenção para a necessidade desse passo? (FREUD, 1927, p. 361-362). (grifo meu).

Educação para a realidade “do desejo”, acrescenta De Lajonquière (1999, p. 94). Segundo este autor, a “educação para a realidade” não se constitui, porém, numa nova pedagogia, numa pedagogia psicanalítica, ou numa proposta de adaptação à realidade cotidiana. Pelo contrário, ela adquire sentido em oposição à pedagogia religiosa da época, trazendo a ideia de uma relativização das justificativas pedagógicas da certeza do agir propondo a sustentação, pelo educador, de seu *ato educativo* - de uma educação que não se submeta “[...] às prescrições e parâmetros pedagógicos sempre irradiadores de certezas e que, portanto, anulam a dimensão ética da educação” (DE LAJONQUIÈRE 1999, p. 94).

Ao possibilitar o reconhecimento do impossível do ato educativo, Freud fornece os elementos fundamentais para podermos formular o que seria a *dimensão ética da educação*. Em um de seus textos fundamentais, “O mal-estar na civilização”, ele nos mostra que cabe à educação, enquanto transmissão da lei social adequar, através da castração e da sublimação, os desejos narcisistas às regulamentações da lei social. Porém, essa adequação não significa que a educação implique em uma promoção do bem-estar e da felicidade. Pelo contrário, Freud afirma que “[...] surge em nós a suspeita de que também aqui é possível fazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável – dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica.” (FREUD, 1930, p. 105). Ele se refere às realidades do inconsciente e da pulsão de morte, próprios da condição humana – geradores do mal-estar, e que não são totalmente domináveis por nenhuma educação.

Concordo com De Lajonquière (1997a), quando ele, referindo-se a este “resto” inerente à educação, apontado por Freud, propõe que a educação é “sumamente paradoxal” (p. 118), já que seu objetivo é, por um lado, fazer da diferença uma semelhança, num sentido de proporcionar a filiação simbólica do ser humano a uma determinada cultura, o que produz efeito humanizante, ou subjetivante e, por outro lado, proporcionar o surgimento da diferença, do novo, da singularidade. “[...] educar não é nada mais que o corriqueiro por em ato um processo de filiação ou assujeitamento a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas.”, afirma De Lajonquière (1997b, p. 32-33), contraídas pelo educando em relação a seu educador quando este o inscreve na cultura, fornecendo certos ideais identificatórios. Tal dívida é impossível de ser paga na perspectiva do real, mas apenas simbolicamente, com a transmissão dessa herança para as gerações seguintes.

Em *A escolarização de crianças “com DGD”*<sup>63</sup>, De Lajonquière aponta a diferença entre o ato de filiação simbólica, implicado na educação, e a pedagogia moderna, que, a exemplo da pedagogia dos tempos de Freud, de inspiração religiosa, não reconhece este resto processual, buscando, simplesmente, produzir igualdades. Portanto, “[...] enquanto a educação não pode não nos assemelhar um pouco, o discurso (psico) pedagógico hegemônico visa à clonagem do real [...]” (1997a, p. 118), sendo que quando essa clonagem não se opera, considera-se, a partir da pedagogia moderna, de cunho cientificista, que houve falhas na educação. A expressão *clonagem do real*, usada no contexto educacional, remete às palavras de Lacan (1967-68), quando ele afirma que o professor “[...] jamais questiona [o sujeito do suposto saber] visto que, como professor, ele é essencialmente seu representante.” (LACAN, 1967-68, p. 163).

Entendo que Lacan utiliza a expressão *professor*, no sentido de alguém que atua como mero transmissor do pretense saber objetivo, completo, sem reconhecer a falta inerente a todo conhecimento. Tal forma de ensino pode ter por efeito excluir a dimensão de autoria, portanto, a enunciação existente em qualquer tentativa de transmissão de saberes, o que seria da ordem do incestuoso. Nesse sentido, proponho a comparação com o que se poderia chamar de um educador, ou de um sábio, que reconhece o resto, a subjetividade existente em qualquer tentativa de

<sup>63</sup> DGD – Distúrbio Global do Desenvolvimento.

transmissão de saberes assumindo, assim, o seu tanto de enunciação e reconhecendo o mesmo da parte do educando. Lacan (1967-68) afirma, também, que o discurso psicanalítico jamais deixou de estar na posição de apontar a “precariedade”, o “perigo” e as “consequências” de tais discursos que defendem saberes plenos e que assim impedem, de diferentes formas, a relativização de tais saberes. Essa relativização de qualquer saber pode produzir, enquanto efeito do discurso analítico, condições para que o sujeito possa assumir sua enunciação, seu ato.

Em seu seminário dos anos de 1969-1970, Lacan viria a desenvolver detalhadamente essa questão ao propor suas formulações sobre certas regularidades presentes no laço social, que se organiza sempre em forma de *discurso*. Assim, em cada um dos *quatro discursos* - além do discurso do psicanalista, o *discurso do mestre*, *discurso da histérica*, *discurso universitário* e *discurso analítico* - há um *agente* do discurso e uma *verdade* que move esse agente, mesmo que de forma latente; há um *outro* a quem se dirige o discurso; e há uma *produção*, ou seja, os efeitos desse discurso no outro. Segundo Chemama (2007), tais regularidades se estruturam de forma que “[...] é possível distinguir, por um lado, os lugares, o modo como se articulam os elementos e, por outro, os próprios elementos.” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 104).

Excederia minhas possibilidades de pesquisa tentar explicitar, aqui, as articulações de Lacan acerca de tais discursos, porém, me arrisco a trazer, de forma muito resumida, alguns recortes desse importante instrumento de leitura das subjetividades e do laço social, que julgo serem pertinentes para a análise de questões que proponho neste trabalho. Quando Lacan se referia, em seu seminário de 1967-1968, ao professor que “não questiona o sujeito suposto saber, pois é seu representante”, é ao que o autor chamaria posteriormente, em seu seminário de 1969-1970, de *discurso universitário* que ele alude, já que uma característica marcante desse discurso é que seu agente trata apenas de retransmitir saberes prontos, como se fossem intocáveis, imperfuráveis - a própria “clonagem do real” - não questionando o tanto de subjetividade necessariamente presente nele. Esse discurso se caracteriza, também, pela ausência de enunciações de seu autor, já que a crença no saber científico positivista desautoriza qualquer enunciação, qualquer ato, pois este estaria, necessariamente, afastando-se do objeto natural, livre de qualquer subjetividade.

Já o *discurso do mestre* tem como característica marcante o fato de o mestre, ao contrário do universitário, não apenas retransmitir saberes prontos, mas assumir posições próprias, assumir suas enunciações e, nesse sentido, “enfrentar a morte”, enfrentar o real, a ausência de qualquer garantia de validação total de um saber. Algo de *ato* se produz no discurso do mestre, porém, a dificuldade em relação às subjetividades é que esse tanto de ato não é reconhecido pelo mestre, já que este não possibilita que o escravo, ou, no caso desta pesquisa, o educando, se aproprie desse saber. O discurso do mestre se caracteriza por pretender ter como produto um saber inquestionável que, no contexto da educação, mantém o educando eternamente no mesmo lugar, impossibilitado de assumir sua enunciação e exercer seu ato.

A questão que recorro do *discurso da histórica*, por sua vez, diz da característica desse discurso de perceber o tanto de aresta, de resto, de falha, portanto, de subjetividade presente em todo discurso e em todo saber. O agente desse discurso não abre mão, porém, de encontrar o verdadeiro mestre, aquele do saber pleno, nesse sentido, um mestre incestuoso. Assim a histórica procura esse mestre, o elege para em seguida denunciar suas imposturas, repetindo-se o ciclo nesse apontar o impossível do real e na dificuldade de se responsabilizar por seu desejo e assumir seu ato. Se o mestre generaliza seu ato, mantendo o escravo em lugar de escravo por não reconhecer um saber que não seja especular ao seu próprio saber, por não reconhecer uma apropriação e, conseqüentemente, uma transgressão de seu próprio saber, a histórica denuncia o saber do mestre, como sendo, também este, “não todo.” A histórica acrescenta um “mas”, ou um “porém” ao saber do mestre.

No decorrer deste trabalho, venho procurando desenvolver a questão fundamental da função paterna, tal como o proposto por Freud e retomado por Lacan. Nessa retomada, Lacan explicita, através da noção de enodamento borromeano, como são transmitidos significantes primordiais que servem de referências possibilitadoras da subjetivação. Tais referências, por sua vez, inscrevem o real, o que implica na queda do mítico objeto da satisfação plena. Sendo assim, todo sujeito em potencial precisa de referências para se constituir. Precisa de significantes mestres, de alguém que assuma uma mestria, precisa de um mestre. Porém, segundo Lacan, é no reconhecimento desse resto processual que o discurso da histórica denuncia, desta aresta, desta espécie de “falha” na

educação, que algo de ato educativo pode dar-se, possibilitando, enquanto efeito desse reconhecimento, a emergência do *novo*.

Enquanto o discurso da histórica tem como uma de suas características apontar a falha inerente ao saber do mestre, Lacan aborda um aparente paradoxo, em relação ao discurso analítico, ao propor que:

[...] é muito curioso que o que ele [o discurso analítico] produz nada mais seja do que o discurso do mestre, já que S1 é o que vem no lugar da produção. (LACAN, 1968-70, p. 168).

O discurso analítico proporciona ao sujeito que ele possa suportar a queda do objeto a, e responsabilizar-se por seu desejo, ou, por seu dizer. Porém, o enunciado resultante de tal responsabilização poderia, por sua vez, ser tomado por seu autor como um saber pleno, o que iria de encontro ao próprio discurso analítico. Lacan parece propor uma possibilidade de saída desse paradoxo ao afirmar que “[...] talvez seja do discurso do analista [...] que possa surgir um outro estilo de significante-mestre.” (LACAN, 1969-70, p. 168). Abordei essa questão por ocasião de um estudo anterior (PORT, 2002), em que propus que esse outro estilo de significante mestre possa ser considerado como o transmitido por um mestre matizado pelo discurso analítico. Tal mestre se arrisca a sustentar suas enunciações, dando testemunho do seu estilo de lidar com a falta. Ele suporta, porém, deslizar do lugar de mestria, de forma que, “Ao sair momentaneamente de cena, relativiza as certezas e deixa seus educandos transformarem o que foi transmitido em algo próprio.” (PORT, 2002, p. 45). Assim, esse outro estilo de mestre – ou o educador – ao sair de cena “[...] transita pelo discurso do psicanalista [...]” (PORT, 2002, p. 45)<sup>64</sup>.

Lacan afirma, porém, que “Na verdade, seja ele ou não de outro estilo, não vamos saber tão cedo qual é, e – ao menos por enquanto – somos completamente impotentes para vinculá-lo ao que está em jogo na posição do analista, a saber, a sedução da verdade que ele representa, de vez que saberia um bocado sobre o que em princípio representa.” (LACAN, 1969-70, p. 168). Ou seja, Lacan faz lembrar o ensinamento de Freud acerca do impossível inerente ao analisar, ao lado de governar e educar, no sentido de que, em nenhum dos casos, se pode prever os

<sup>64</sup> No referido estudo, procurei explicitar a ideia de que o educador transita do discurso do mestre ao discurso do analista, enquanto o analista, por sua vez, transita do discurso analítico ao discurso do mestre, especialmente na análise de crianças, tanto em processo de estruturação neurótica quanto psicótica.

efeitos, sendo todos da ordem do ato, de uma aposta, da qual somente no *a posteriori*<sup>65</sup> se pode ter indícios de seus efeitos.

É neste imponderável, neste impossível de se prever ou controlar, que o ato educativo encontra a sua eficácia, pois, por um lado, proporciona uma semelhança baseada numa filiação simbólica a uma cultura, mas, por outro lado, propicia a inscrição de uma diferença, de uma singularidade. A ideia da inscrição de uma singularidade remete ao artigo de Schäffer, em que a autora afirma:

Esse lugar do indeterminado, do arriscar-se, da probabilidade negativa, é justamente o lugar que a educação ocupa, por tratar do sofrimento e da coragem do aprendiz, já que a constituição do sujeito – pelo fato de ele nascer com o cérebro inacabado – pertence à sociedade, à educação, à linguagem. (SCHÄFFER, 2002, p. 118).

A dimensão ética da educação se traduz no respeito ao surgimento das singularidades em todo ato educativo eficaz, no sentido simbólico, o que implica, como refere a autora, num certo sofrimento inerente ao rompimento de sentidos já estabelecidos, e na não existência de um sentido último, que apreenda definitivamente o real. Para produzir novos sentidos, novas enunciações acerca do real, é necessária a coragem de aproximar-se dele no momento de romper as barreiras já constituídas. A educação propicia, a partir da filiação à cultura, a possibilidade de o educando desenvolver-se num estilo próprio.

Retomando a questão levantada no início deste capítulo, acerca dos questionamentos por parte de muitos educadores sobre a razão de existir da escola atualmente, diante da avalanche de conhecimentos à disposição através das novas tecnologias, considero que tais questionamentos refletem uma certa perda da noção da dimensão simbólica da educação - da dimensão de *ato* implicada na educação. Essa perda é efeito da própria condição da cultura contemporânea, conforme desenvolvido em capítulos anteriores.

A eficácia simbólica do ato educativo depende inteiramente do lugar reservado pelo educador a este resto que decorre da relação educador/educando, que Freud (1930) nomeia como o *mal-estar na civilização*. O aspecto ético na

<sup>65</sup> A expressão *Nachträglich* (A posteriori em latim, ou *après-coup*, em francês) é encontrada no “Vocabulário da Psicanálise” de Laplanche e Pontalis (1986), traduzida para o português como *posterioridade*, *posterior*, *posteriormente*. Segundo os autores, é uma “[...] palavra utilizada frequentemente por Freud em relação com sua concepção de temporalidade e da causalidade psíquica; experiências, impressões e traços mnêmicos são ulteriormente modificados em função das novas experiências ou do acesso a um novo grau de desenvolvimento. Então, podem adquirir, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica.” (p. 441).

educação pode ser entendido, também, pelo respeito à forma do educando lidar com este resto processual, à maneira como ele poderá lidar com os conhecimentos e saberes que lhe foram transmitidos enquanto herança das gerações anteriores. É da possibilidade de ele se “apropriar” desses conhecimentos e saberes, matizá-lo com enunciações próprias, que o educando poderá transformá-lo em conhecimentos e saberes próprios – saberes no sentido de sabedoria, de que o educando possa utilizá-los para assumir as opções de seu viver, tendo um mínimo de consistência para não se abalar tão violentamente frente aos apelos imaginários e reais contemporâneos.

Kupfer (2000), referindo-se a De Lajonquière (1977), Jerusalinsky (1995) e Calligaris (1995), afirma que:

O que esses autores demonstram insistentemente é a falência do estatuto simbologênico da educação. Esse estatuto tem cedido grande espaço ao cultivo das formações imaginárias próprias de nosso tempo: a proliferação das imagens, a multiplicação em torno da criança dos objetos a serem consumidos, ‘a naturalização do mundo’, que faz pensar que existe um mundo natural ao qual poderíamos aceder diretamente e sem mediação pelo simbólico. (KUPFER, 2000, p. 35).

A “falência do estatuto simbologênico da educação”, a que se refere a autora, implica em uma fragilização no enlaçamento do registro do simbólico com os registros do imaginário e do real, enlaçamento este que Lacan chama de nó borromeano. Para Lacan, o enodamento das três instâncias é condição para que haja sujeito:

É preciso que exista essa solidariedade [entre os três registros] *determinante de que haja sujeito*, sujeito falado, em todo caso: a perda de qualquer uma das três dimensões, a condição para que o nó se mantenha, é que a perda de qualquer uma dessas três dimensões deve deixar soltas, quer dizer livres uma da outra, das outras duas. (LACAN, 1973-74, p. 28). (grifo meu). (tradução minha).

Além de afirmar que a estruturação do sujeito tem como condição o enodamento dos três registros, o que pode ser entendido como sendo a inscrição da linguagem *na carne* da criança através do processo de educação primordial, Lacan propõe que “[...] se o caso é bom, deixem-me implicar que este é o resultado da boa pedagogia, a saber, que um [dos anéis] não falhou seu enodamento primitivo.” (LACAN, 1973-74, p. 29). (tradução minha). Assim, seria função da “boa pedagogia” promover esse enodamento primitivo.

Nesse sentido, penso que a boa pedagogia a que se refere Lacan pode ser entendida como a educação em sentido amplo, incluindo-se aí a educação escolar já que, como vimos, trata-se de inscrever o educando na cultura, promovendo, nesta inscrição, efeitos de eficácia simbólica. Lacan chega mesmo a afirmar que uma criança “[...] está feita para aprender algo, quer dizer, para que o nó se faça bem.” (LACAN, 1973-74, p. 27). (tradução minha).

Lacan relaciona a possibilidade de aprender algo, a um bom enodamento dos anéis representantes dos registros. Ou seja, a criança tem um potencial humano em que aprender significa enlaçar os registros, significa ter uma certa apropriação do objeto do conhecimento, com uma certa fixidez imaginária, mas, também, nessa apropriação implica-se um remeter a uma tradição - alguém antes dela enunciou algo sobre este objeto, recortou-o do real. Tal recorte implica, paradoxalmente, uma *costura* dos três registros. Assim, quando a educação promove, na contemporaneidade, enlaces simbólicos da aprendizagem, ela possibilita efeitos de eficácia simbólica, de enlaçamentos do nó borromeano e, conseqüentemente, que um sujeito amplie seus recursos de simbolização.

Cabe ainda ressaltar que o respeito ao resto processual, à maneira singular com que cada educando se apropria do que lhe é transmitido, não deve ser confundido com um “poder tudo.” Pelo contrário, na educação trata-se de remeter o educando à lei simbólica, o que implica, necessariamente, em uma violência simbólica. Kupfer auxilia a explicitar essa questão afirmando que:

Começemos pela ideia de que existe uma violência própria da educação. Esta ideia não é nova e a psicanálise nos ajuda a situá-la de forma muito precisa: trata-se de afirmar que o esforço de humanização de uma criança humana não se faz sem uma ação, exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção, de uma ‘forçagem’. Uma ação, portanto, que merece o qualificativo de violenta. Violenta porque, desde o princípio, submete o corpo da criança a uma ordem, a uma regulação, a um ritmo, a uma interpretação que nada tem de natural, embora tampouco sejam arbitrários. [...] Não há, pode-se dizer, escolha. (KUPFER, 2000, p. 140).

Trata-se, segundo a autora, [...] de uma “violência interpretativa fundante [...]” (KUPFER, 2000, p. 141) em que, na educação primordial, a mãe inscreve significações - a linguagem - no corpo do bebê, mesmo que na mesma afirmação que significa, ela já antecipe um sujeito, ao colocar-se em uma certa dúvida: “Tu estás chorando de fome. É fome?” Kupfer lembra que a violência simbólica não se dá uma única vez, na educação primordial, mas sim, que ela “[...] se apresenta ao

sujeito a todo instante, a cada passo, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte.” (KUPFER, 2000, p. 142). Ou seja, a exemplo da educação primordial, também a educação escolar implica em um remeter o educando à perda do objeto pleno para que, no confronto com a *Lei*, o educando possa produzir enunciações. Estas possibilitam que o educando formule novos saberes, implicados, por um lado, com sua verdade singular,<sup>66</sup> mas referidos, por outro lado, a uma tradição, aos enunciados que o precederam. O abrir espaço de enunciação em nada significa um relaxamento da lei, mas, ao contrário, um enquadramento a ela, num sentido de possibilitar a sublimação.

Concordo com Kupfer quando ela afirma que esta função do educador escolar de remeter o educando à lei, de sustentação do não, dos limites, é muito difícil no contexto contemporâneo, onde a prevalência do imaginário no social, inevitavelmente, vai refletir-se no campo da educação escolar. Se o Outro está forcluído e o valor supremo é o acesso ao objeto e ao gozo, valorizados imaginariamente, fragmenta-se a rede simbólica e imaginária que sustentava a função do professor. Kupfer afirma que, na relação com seus alunos, o professor não representa, atualmente, o *grande Outro*, mas o *outro*:

O professor não representa mais nada, não fala mais de uma ordem trans-histórica que o supera, e está jogado a sua imediata e trágica particularidade. Cada um precisa sustentar em nome próprio a cultura constituída por séculos – o que é tarefa hercúlea e quase impossível. (KUPFER, 2000, p. 144).

Assim, a sustentação da violência simbólica, da representação da lei simbólica na educação, torna-se muito problemática para o educador, como reflexo do contexto social em seu todo. Kupfer afirma que, como efeito da falta de violência simbólica, surgem três diferentes tipos de respostas violentas: a resposta imaginária, em que o professor é tratado como pequeno outro, sendo desqualificado por seus alunos, no dia a dia, em função de não portar as insígnias fálicas imaginárias (os objetos com as grifes do momento); a resposta no real, com o ato de violência física; e a resposta no simbólico, através, por exemplo, de uma tentativa de restaurar algo de uma lei simbólica em um chefe de gang ou traficante; tentativa fracassada, pois

<sup>66</sup> E, nesse sentido, no contexto educacional, se daria algo de uma transgressão - efeito do ato educativo - análogo ao que Lacan (1967-68) se refere como sendo a transgressão enquanto efeito do ato analítico, questão desenvolvida no capítulo 6 deste estudo – “Eficácia Simbólica e Ato Analítico.”

“[...] se trata de aceitar ou morrer e, além do mais, traz consigo uma vida em permanente e aterrorizado alerta.” (KUPFER, 2000, p. 145).

Penso que esses diferentes tipos de respostas que a autora ilustra são claramente identificáveis no cotidiano escolar através de noticiários e de relatos de educadores, o que me faz considerar que, realmente, se colocam dificuldades por vezes extremas para o exercício da função de educar, seja na escola, seja em qualquer âmbito do social.

Em diferentes situações tenho tido oportunidades de trabalhar com educadores. Nestas ocasiões e também através de revistas especializadas e de notícias veiculadas na mídia, tenho conhecido iniciativas educacionais desenvolvidas por muitos educadores que, arrisco a propor como hipótese, conseguem acompanhar seus alunos na procura daquilo que tenha importância simbólica para eles, ao criar, com eles, diferentes espaços de fala, de transmissão e resgate de referências culturais e, especialmente, de reconhecimento do que é, pelos alunos, expressado das mais diferentes maneiras. Penso, ainda, que tais educadores acabam desempenhando função análoga ao que Chemama (2007), referindo-se ao artigo de Lacan (1938), esclarece como sendo uma função do pai da realidade: seria um pai que dá um exemplo “transgressor”, no sentido de que “[...] dá ao sujeito a coragem de sustentar seu desejo.” (CHEMAMA, 2007, p. 104) apontando, além da interdição do gozo, que há um gozo possível.

Os educadores conseguem, talvez em algumas ocasiões sem se darem conta da dimensão da importância de seus atos, o que Kupfer chamou de “[...] encontrar formas novas, adequadas a nossa cultura e próprias a cada região, ou talvez a cada escola, ou quem sabe a cada aluno, de recuperação dos dispositivos simbólicos da educação.” (KUPFER, 2000, p. 36).

Concluo este capítulo propondo que, enquanto no ato analítico o analista ocupa o lugar de sujeito suposto saber, implicando esse lugar em não se colocar como sujeito de um saber de fato, no ato educativo o educador transmite algo de um saber de fato, ele exerce uma mestria. O ato educativo implica em uma transmissão de saberes. Porém, trata-se de saberes parciais, limitados e, necessariamente, com estes, de traços da cultura.

Não se trata de negar, de alguma forma, a validade do mestre, do saber, do conhecimento ou da ciência. Fleig<sup>67</sup>, afirma que Lacan faz uma crítica à ciência onde ela forclui o sujeito da enunciação. Já onde ela dá os elementos de como lidar com o real, de como enodá-lo borromeamente, a ciência é fundamental. Considero ser nesse sentido, de apontar os efeitos de tal forclusão do sujeito da enunciação, que Lacan afirma que “[...] a psicanálise é essencialmente o que reintroduz na consideração científica o Nome-do-Pai [...]” (LACAN, 1966, p. 889). Trata-se de reconhecer a dimensão de subjetividade implicada em todo o saber e em todo o conhecimento e, assim, sua dimensão de ato – que a transmissão de saberes e de conhecimentos favoreça a enunciação e não, ao contrário, tenha como efeito o emudecimento do sujeito.

---

<sup>67</sup> Informação verbal prestada a este pesquisador no ano de 2009.

## 8 EXERCENDO O ATO EDUCATIVO NA ESCOLA

No decorrer deste trabalho procurei trazer as leituras de psicanalistas que parecem ter em comum o interesse em analisar diferentes aspectos do contexto cultural contemporâneo, possivelmente relacionados à prevalência de certos traços psicopatológicos observados em suas práticas clínicas. Compartilho com tais pesquisadores o interesse por essa questão, advinda, também para mim, especialmente da prática clínica, mas também de observações e sensações originadas da vida quotidiana que acabam se sobressaindo aos olhos e aos ouvidos em relação às demais, por me darem a impressão de serem efeitos daquilo que nomeio como uma tendência contemporânea de “enxugamento” dos espaços de fala e de historicidade.

Porém, neste estudo, tenho especial interesse na investigação sobre iniciativas educacionais que, acredito, vão à contramão de tal tendência, por oferecerem, de diferentes maneiras, espaços de fala, de reconhecimento desta, e de historicidade. Essas iniciativas dizem de uma posição ética de seus autores, de reconhecimento da falta inerente a qualquer saber, reconhecimento esse que possibilita assumirem e sustentarem o ato educativo.

A forma como tomei conhecimento de cada atividade não foi planejada de antemão. Foram, antes, diferentes situações em que minha atenção foi despertada por eu ter vislumbrado, em cada uma delas, ocasiões onde a fala, com suas implicações, é “bem” acolhida. Tais situações são compostas tanto por projetos educacionais - atividades previamente planejadas e redigidas detalhadamente por suas autoras - quanto por situações ocorridas “por acaso”, “nos corredores”, no dia-a-dia das escolas, em que a professora firmou alguma posição sem ter tido tempo para um planejamento prévio. Àquelas, por seu planejamento prévio, chamei de iniciativas educacionais, a estas, por sua condição de improviso, chamei de atos educativos. Fiz essa diferenciação de nomenclatura somente para assinalar que são situações de contextos diferentes, mas em todas elas considero que algo de ato educativo se deu.

O fato de não se tratar de uma pesquisa específica da clínica psicanalítica, mas sim de estar situada em “territórios fronteiriços” (RICKES; SIMONI, 2009, p. 98) influenciou decisivamente para que eu não definisse uma metodologia de pesquisa a

priori, que me permitisse planejar de antemão cada novo passo a ser dado. Ao invés de optar por uma metodologia específica e pré-determinada, me inspirei em proposições de diferentes pesquisadores, que me ajudaram a pensar “a produção de uma pesquisa como a escrita de uma trajetória de olhar/escuta que opera pela recuperação, num tempo a posteriori, de seu rastro, mais do que dá visibilidade a um ponto de chegada.” (RICKES; SIMONI, 2009, p. 98).

A metodologia utilizada nessa pesquisa, que não tinha de antemão um caminho definido, acaba sendo da ordem de uma aposta, algo de um lançar-se sem a garantia de qual percurso será percorrido, nem de seus efeitos, portanto, um lançar-se da ordem do ato. Assim sendo, uma de minhas inspirações quanto à metodologia é trazida pelo ato analítico e, também, por estar nesse território fronteiriço, pelo ato educativo, no que eles implicam, além de uma certa transgressão dos caminhos já mapeados - nesse caso, já mapeados pelas metodologias de pesquisas reconhecidas - na imprevisibilidade e na aposta em seus efeitos futuros, que só poderão ser verificados por indícios, num a posteriori.

Inspirei-me, especialmente, no trabalho desenvolvido por Freud e Lacan, além de psicanalistas leitores daqueles<sup>68</sup>, em que são analisadas as condições culturais e lançadas hipóteses sobre seus possíveis efeitos nas subjetividades. Tais pesquisadores traçaram seus percursos a partir de “achados” em suas pesquisas psicanalíticas, que os levaram a avançar sobre os territórios fronteiriços.

Se, por um lado, me serviram de inspiração pesquisas realizadas nas fronteiras da psicanálise com outros campos, por outro, me inspirei na práxis e na metodologia de pesquisa psicanalítica propriamente ditas, mais especificamente, nas formulações freudianas acerca das *construções em análise* e no proposto por Caon (2000/2001), acerca da *construção do caso*. Apresento, a seguir, aspectos desses conceitos no tocante ao caráter ficcional, e de aposta, que dizem respeito a ambos.

Freud (1937) propõe as construções enquanto formulações do analista, comunicadas ao paciente com o objetivo de reconstituir aspectos da história infantil e fantasmática que, submetidos ao recalçamento, só apareceriam no discurso do paciente de maneira fragmentada e dispersa. Este artigo de Freud dá lugar a importantes questionamentos, por exemplo, sobre a leitura que ele permite da

<sup>68</sup> Por exemplo, além de Freud (1927, 1930) e Lacan (1938, 1953b, 1966), Dufour (2005), Lebrun (2004, 2008, 2009) e Melman (2003b).

possibilidade de apreensão de uma realidade factual do passado do analisante e sobre a própria pertinência das construções do analista no decorrer de uma análise.

A esse respeito, diz Chemama:

Pode-se, aliás, lamentar que ele [o tema da construção] dê do analista a imagem de alguém que possui um saber sobre o analisante, enquanto que o praticante se situa antes no ponto em que o que constitui enigma deve ser sem cessar lembrado, a fim de que o sujeito não se encerre em uma representação fixa de seu próprio desejo, que estaria do lado de seu desconhecimento egóico, antes que da irrupção da verdade do inconsciente. (in CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 68).

Chemama adverte acerca do risco de compreender-se as palavras de Freud no sentido de corroborar a ideia do lugar do analista, como aquele que dispõe do saber, de fato, acerca de seu analisante, recalcado por este, e não de um sujeito suposto saber, tal como o formulado por Lacan. Esse autor remete às palavras de Freud, no mesmo artigo, em que ele diz que é possível que nenhuma lembrança venha a confirmar a exatidão factual da construção, o que não a torna menos pertinente. A construção, segundo Chemama:

[...] toma seu valor na própria análise, vindo a vincular os elementos essenciais que nela se extraem, e que se atualizam na transferência. O essencial, aqui, não é a exatidão dos eventos, mas o fato de que o analisante percebe melhor aquilo que, em sua vida, tem valor estrutural, o que não cessa de nela se repetir, e que, até então, apesar disso ele desconhecia. (in CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 68).

Ou seja, para Chemama, ao invés de propiciar a rememoração de fatos esquecidos do passado do analisante, a construção operaria proporcionando a percepção de certas repetições em sua história, possibilitando que ele avance em sua análise. O autor sustenta que, de parte do analista, a construção remete à necessidade de “[...] encontrar em cada tratamento o que possui essa dimensão estrutural e, principalmente, o fantasma fundamental, que organiza a vida do sujeito.” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 68).

Freud (1937) defende que a confirmação, ou não, por parte do paciente acerca do possível “acerto” de uma construção do analista não significa, necessariamente, que esta teve êxito terapêutico. Enquanto uma negativa por parte do paciente estaria do lado das defesas inconscientes, “um sim não teria valor a menos que seja seguido por confirmações indiretas [...] ao menos que o paciente, depois do sim, produza novas recordações que completem e ampliem a construção.” (FREUD, 1937, s/n/p). (grifos meus). Para Freud a pertinência de uma construção

pode ser indicada por certos indícios, que apontam na direção de um relançar o analisante “a novas recordações.” Porém, Freud parece deixar entrever uma certa imprevisibilidade da construção, algo que, como toda intervenção do psicanalista, implica numa certa aposta, da qual somente num *à posteriori* se pode ter indícios de seus efeitos.

Rickes propõe que a construção, enquanto forma de intervenção do analista, tem caráter preliminar e ficcional. Preliminar, pois a construção seria uma possibilidade de intervenção quando o analisante não conseguisse dar continuidade ao trabalho “[...] de seguir narrando sua existência [...]” (RICKES, 2006, p. 229), toda vez que “[...] o trabalho de associação não tivesse como seguir.” (RICKES, 2006, p. 229). A autora sustenta, seguindo Freud, que a pertinência da construção oferecida pelo analista “[...] não estará em seu assentimento ou em sua negativa, tomada como denegação, mas na produção associativa que a construção poderá gerar.” (RICKES, 2006, p. 229).

Em relação ao caráter ficcional da construção, a autora apresenta toda uma argumentação em que defende que, nas construções, não se trataria de obter acesso da consciência à história factual recalcada pelo paciente, como, por vezes, Freud defendeu. Rickes toma por referência o texto freudiano “As Recordações Encobridoras”, de 1899, em que Freud já trazia elementos que indicavam, mais do que uma rememoração dos fatos, ressignificações de traços de memória, que se atualizam no dizer do analisante, criando novos sentidos. Da mesma forma, o analista não teria como ter acesso a tais fatos recalcados: também ele, em suas construções, estaria na ordem do ficcional:

[...] o elemento ficcional para o qual tão cedo Freud atentou ao refletir sobre a memória, chegando a explicitamente “garantir que as pessoas muitas vezes constróem essas coisas inconscientemente [as lembranças encobridoras] – quase como obras de ficção” (1989, p. 281), permanece como operador da rememoração, porém, agora, quando entra em jogo a construção, o ficcional situa-se do lado do analista, que costura o material que o analisante disponibilizou, elegendo e aproximando os cacos com os quais forma o mosaico de uma história que oferece ao paciente. (RICKES, 2006, p. 230).

As questões levantadas, mesmo que muito resumidamente, auxiliam a sustentar a ideia de que quando o psicanalista fala de seu analisante, seja para o próprio analisante em uma construção no contexto de uma análise, seja no momento

de teorizar a psicanálise, ele - o analista - já está no campo do ficcional. A construção implica algo do ficcional.

Caon, ao referir-se à pesquisa psicanalítica, afirma que ela “[...] utiliza o método psicanalítico como procedimento para a coleta de fatos empíricos e a construção do caso psicanalítico como instrumento de redação de pesquisa.” (CAON, 2000/2001, p. 26). Ao referir-se à “coleta de fatos empíricos” na pesquisa psicanalítica, Caon lembra que é da escuta clínica que se produz, fundamentalmente, a pesquisa psicanalítica e que o psicanalista, ao escrever e teorizar sua prática, opera na ordem da construção - ou, da hipótese, da ficção. Segundo o autor, uma construção de caso, realizada por um psicanalista, produziria resultados diferentes do que um auto-retrato, ou um “retrato auto-biográfico” realizado pelo analisante - produziria “[...] hipóteses e constatações metapsicológicas do diagnóstico do analisante, que fornecem fundamentos teóricos que explicam cientificamente os fatos clínicos relevantes.” (CAON, 2000/2001, p. 37).

D’Agord também afirma o aspecto ficcional da construção de caso nas pesquisas psicanalíticas:

A construção teórica de Freud originou-se, sem dúvida, das ficções que ele elaborou a partir da sua escuta dos pacientes em análise. E não haveria outra forma senão a construção, na medida em que o objeto da psicanálise, o inconsciente - como o sabemos - não aparece ao observador diretamente, mas pelo equívoco, pelo não dito. (D’AGORD, 2001, p. 13).

D’Agord afirma, ainda, que a teoria já constituída é sempre desafiada pela experiência clínica, já que as formações do inconsciente assumem novas configurações a cada caso. Sendo assim, “O pesquisador psicanalítico trabalha, então, em condições sempre mutáveis, inesperadas e surpreendentes, pois cada caso exige um novo processo de teorização.” (D’AGORD, 2001, p. 13).

Moura e Nikos (2001), ao analisarem o que seriam aspectos diferenciadores entre o estudo de caso e a construção do caso, afirmam que a construção do caso implica em uma restauração da memória do psicanalista, em que, ao invés do puro relato dos fatos pesquisados, sujeitos a um tempo cronológico, há um encadeamento de significantes articulados num tempo lógico, “[...] trazendo à luz hipóteses metapsicológicas.” (MOURA; NIKOS, 2001, p. 73). Eles ressaltam a importância da transferência do analista na construção das hipóteses metapsicológicas e, dessa forma, apontam o real, o inapreensível implicado na

psicanálise, seja do lado do analisante, seja do lado do analista, e que de diferentes maneiras foi trazido pelos autores acima mencionados.

Muito mais teria a ser dito acerca das questões relativas às temáticas das construções - tanto da construção enquanto intervenção do analista, quanto da construção do caso, desenvolvidas pelos autores acima mencionados. Porém, devido aos limites de pesquisa definidos para este estudo, me detive no aspecto que identifiquei como sendo mais diretamente relevante no tocante à metodologia utilizada: a construção, seja enquanto intervenção do psicanalista, seja enquanto teorização, implica em algo de ficcional, de inventividade, de transgressão e de aposta. Também os recortes feitos das iniciativas educacionais a serem apresentadas, assim como as análises e as hipóteses propostas, não pretendem ser uma espécie de “registro fotográfico” da realidade - a leitura que faço, assim como as hipóteses levantadas tratam, assumidamente, de construções próprias acerca de cada atividade.

Assim como as iniciativas educacionais são diferentes entre si, também a forma como tomei contato com cada uma delas, foi diferente. Em algumas, tive a oportunidade de entrevistar as professoras e conhecer em detalhes suas iniciativas educacionais, em outras estive presente e fui testemunha ocular. Houve, ainda, iniciativas das quais tomei conhecimento através de reportagens em revistas e jornais.

Optei por não ter como pré-condição para a escolha das iniciativas a serem utilizadas nesta pesquisa, nenhum critério formal, como, por exemplo, tratar-se de situações ocorridas num mesmo tipo de escola (particular ou pública, regular ou especial, infantil, de ensino fundamental ou de adultos, etc), ou envolverem alunos de determinada faixa etária. Também optei por não padronizar a forma de apresentação de cada iniciativa (por exemplo, em algumas apresento recortes de entrevistas com as autoras, em outras, faço uma descrição da iniciativa, sem a presença de recortes de entrevista) ou a extensão da análise que realizo de cada uma delas. Cabe, também, ressaltar, que a extensão da análise de cada iniciativa não tem relação proporcional quanto à sua importância. Todas as situações relatadas a seguir têm, para mim, a mesma importância, no sentido de que apresentam articulados, de alguma forma, fala e ato, sendo este o único critério seguido para a escolha das mesmas.

Nas iniciativas educacionais apresentadas a seguir, proponho hipóteses, fundamentadas teoricamente, com a pretensão de estabelecer relações entre tais iniciativas e seus potenciais subjetivantes.

### 8.1 BRINCADEIRAS DE ONTEM E DE HOJE.

Trata-se de um projeto de autoria das professoras Maria Inês de B. Dorneles e Roberta Weingertner Klein, da Escola Municipal de Educação Infantil Jesus Menino, Nível B, em São Leopoldo (RS), intitulado “Brincadeiras de Ontem e de Hoje”. O projeto consistiu do seguinte: as professoras convidaram os pais de seus alunos a desenvolverem com estes, no espaço físico da escola, em horário de aula, brincadeiras de sua época de crianças. Os pais desenvolveram atividades como pular corda, jogar bolitas, jogo de “Caçador”, “Pimentinha, Pimentão, Sapatinho de Algodão” e “Mamãe, posso ir?”

Apresentarei, a seguir, o excerto de uma entrevista com a professora Maria Inês, que é elucidativa para o estudo em questão:

**E:** Como surgiu a ideia de desenvolver esta atividade?

Inês relata que ela e sua colega observaram que as crianças “não sabiam brincar”, não sabiam o que fazer com a corda (de pular corda) no recreio.

**P:** Elas não tinham a vivência, não tinham ninguém que ensinava. Então pensamos em refazer esse elo das crianças com os pais e com a escola. Eu queria que eles lembrassem da infância, dos valores. Eu sinto isso, eu também me encontrei, lembrei minha infância, estou procurando algo. Às vezes, a gente não lembra, parece não querer lembrar da infância. Temos que estar contagiados, tem que envolver a vivência dos pais. A criança quer os pais brincando com os outros na sala de aula, isso traz identificações. A infância está sumindo, tudo está muito precoce, os compromissos, a sexualidade, os brinquedos eletrônicos. Os pais não ensinam mais a brincar, os vínculos ficam mais frágeis. Há um corre-corre, tu não vês as crianças na rua brincando. Os videogames induzem à violência, e os pais não veem o que o filho faz. Não que não possa jogar videogame. Os valores estão esquecidos.

**E:** Tu percebeste algum tipo de efeito após desenvolver estas atividades?

**P:** Estas atividades nos aproximaram dos pais, que sentem liberdade de falar conosco. Os filhos sentem isso também. As mães passam a conhecer umas às outras. Mudou muito. Na apresentação do aniversário da escola os pais vão ter que se envolver e, assim, aproximar-se da escola. A turma está bem. O Bruno, que é bem tímido, agora está mais solto, mais alegre. O Artur, com problemas de comportamento, está mais incluído, mais afetivo. A Amanda me contou que a mãe não queria vir e propôs, em troca, levá-la ao Mac Donalds. Ela não quis, insistiu que a mãe deveria vir. É uma mãe que tem dificuldades, é fechada.

Então ela veio com a sogra, que fez a primeira brincadeira, depois ela fez outra brincadeira. Depois disso a Amanda está numa faceirice, com uma proximidade maior de mim.

No transcorrer da entrevista, a professora Inês acentuou, várias vezes, a perda de valores e da afetividade, dizendo que os pais, no “corre-corre”, têm pouco convívio com os filhos, para conversar com eles. Referindo-se à perda de valores, exemplifica com a cena de um aluno que, na porta da sala-de-aula, mandava no pai: “compra isso, faz aquilo.”

**P:** Os pais não ensinam mais – peão, pular corda, bolita. Eles compram brinquedos e acham que basta. E as crianças não dão valor a estes brinquedos. Não transmitem, não ensinam, com palavras, gestos, valorizações. Eu lembrei de minha infância, me empolguei, gostei muito de ter feito. E para transmitir é preciso se empolgar. E está abrindo leques, vamos fazer brinquedos de sucatas, fazer um fechamento de ano com uma confraternização com os pais... Os pais querem comprar. Não estão conseguindo brincar.

**E:** Qual é a importância de brincar?

**P:** Brincar é tudo. A criança controla situações da realidade. Elas fazem a construção, interpretação da realidade.

A professora Inês cita um texto da professora Tânia Fortuna.

**E:** Qual a diferença entre os brinquedos eletrônicos e os outros?

**P:** A criança não cria, não troca, não se movimenta, não descobre o corpo, o eu e o outro. Os pais jogam para a escola o que eles não conseguem resolver. Eles me dizem: eu falo e ela não me escuta. Não conseguem botar limites, respeito. Então eu lhes pergunto: se ela faz isso com seis anos, o que fará com quinze?

A professora Inês cita novamente os textos da professora Tânia Fortuna, em que esta refere que os adultos olham as crianças com outros olhos, quando eles também têm que relembrar a sua infância.

Entre as questões interessantes dessa entrevista, me chama a atenção o relato da cena das crianças no pátio, com a corda que mobilizou na professora sua própria infância, a procura de algo que ela não sabia nomear e o desejo de transmitir suas experiências, que incluem algo mais, também impossível de ser inteiramente nomeado. A professora percebe que há algo que concerne ao seu desejo. Isso faz diferença em relação aos efeitos de uma transmissão.

Rickes e Stolzmann (1999, p. 45) afirmam, quanto a esse “saber não sabido” do professor, que:

[...] podemos dizer que o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo de (trans) missão, de ensinar algo a

alguém que está na posição de querer saber. E como despertar o desejo de saber de seu aluno? Não basta apenas querer – o que não é pouco – mas é preciso estar na posição nada cômoda de ser um ser em falta para que o desejo possa circular e produzir seus efeitos. (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 45).

A professora em questão pareceu assumir-se como um ser em falta; nomeava sua busca de um “não sei o quê.” Rickes e Stolzmann (1999, p. 44) explicitam a ideia da transmissão, por parte de um educador como uma “[...] produção sintomática [...]”, que “[...] remete o sujeito a um certo enigma, pois percebe nessa escolha por um exercício profissional alguma coisa que não domina, alguma coisa sobre a qual não pode dizer tudo, mas que a compele a encontrar-se numa posição repetitiva de ensinar.” (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 44).

Tais questões me fazem pensar nas palavras de Benjamin, quando este, ao falar sobre a narrativa, afirma que o narrador não tem a pretensão da transmissão de uma realidade objetiva. Ao contrário, ele explicita que não é disto que se trata. Ao diferenciar a narrativa da informação, Benjamin afirma que, na narrativa, trata-se de transmitir um saber que vem de longe, de um “[...] longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 202), sendo que este saber é submetido à subjetividade do narrador, que impõe sua marca e, daí, advém sua eficácia. Entendo que Benjamin não utiliza a palavra saber por acaso: saber remete à sabedoria, ou seja, algo que diz de um recorte, de uma possibilidade de apropriação e de efeitos na vida de quem se apropria de um saber.

A diferença de que Benjamin trata em seu texto, entre informação e narrativa, ou conhecimento e saber, traz colaborações a uma questão importante para mim: a questão de poder problematizar quais traços de uma cultura têm maiores potenciais simbólicos e quais traços têm maiores potenciais geradores de efeitos imaginários.

Retornando à atividade aqui analisada, além do que concerne à subjetividade da professora, dessa sua “viagem” à infância, também os pais irão pensar, relembrar sua própria infância, o que pode produzir momentos de fala entre eles e seus filhos, de narrativa sobre o passado. A aproximação física dos pais à escola, pode produzir, ainda, outros espaços de fala: entre professores e pais, entre pais de diferentes alunos. São enfim, produzidos lugares de enunciação, de transmissão simbólica, o que vai ao encontro do proposto por Dufour (2005) quando este afirma que “[...] sabe-se quanto a transmissão de narrativas foi por todo o sempre um meio utilizado pela geração dos pais para a formação da geração seguinte.” (p. 128). Segundo o

autor, “Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, obrigações sociais... mas é antes de tudo transmitir o dom de palavra.” (DUFOUR, 2005, p. 128). Dufour afirma, ainda, que o acesso à simbolização se opera desde sempre pelo simples pôr em operação a mais antiga atividade do homem, o discurso oral frente a frente.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o exemplo da mãe da aluna que, ao não querer participar da atividade, propôs à sua filha, em troca, levá-la ao Mac Donald's. A aluna insistiu até que sua mãe acabou por comparecer à escola. Ou seja, nesta cena pareceu condensar-se uma das características da contemporaneidade, em que o laço com o objeto sobrepuja o laço com o outro, o que pode produzir, como efeito, que as próprias crianças excluam-se umas às outras. Quando a mãe foi convocada a colocar-se em lugar de enunciação, a transmitir algo de sua história e, assim, remeter-se a um lugar terceiro, da ancestralidade, rompendo algo do atual, da relação dual, ela vacila e, em troca, propõe o objeto. Ao invés do simbólico do brincar e das palavras, a mãe ofereceu o real do objeto, adornado com o brilho imaginário da marca, amplamente divulgada na mídia.

Este fragmento da entrevista me faz lembrar as articulações que Dufour (2005) desenvolve sobre a “negação da diferença geracional”, em que afirma que o sujeito do neoliberalismo é um sujeito frágil, cuja precariedade mesma é exposta e colocada à venda no Mercado, que pode aí encontrar esquadros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação. Dufour refere ainda que:

[...] os mais agressivos publicitários entenderam perfeitamente que partido podiam tirar do desabamento pós-moderno de toda figura do Outro: ... entranhar-se na fragilidade da família e da autoridade para instalar marcas, novas referências. As marcas como novas referências: estamos aí no coração de uma operação ideológica inédita portadora de efeitos clínicos consideráveis nas nossas sociedades pós-modernas. (DUFOUR, 2005, p. 121).

Diante das fragilidades apontadas, a atividade desenvolvida pela professora é fundamental: ela percebe uma série de rupturas no tecido social - ruptura dos pais para com os filhos e vice-versa, dos pais para com a escola, ruptura dos pais com sua própria história. Ou seja, ela percebe uma série de enxugamentos de espaços de enunciação e de possibilidades de construção simbólica. Estes espaços

poderiam ser preenchidos por diversos objetos, das mais diversas ordens, oferecidos como possíveis bálsamos definitivos para suturar nossa falta constitutiva. Porém, diante do percebido, que a remete, também, a suas próprias questões, a professora propõe espaços de fala, em que algo de possibilidades de enunciação e de transmissão simbólica se torna possível.

## 8.2 APRENDENDO SOBRE A CULTURA ALEMÃ (ENTRE MUITAS OUTRAS...)

Trata-se de um conjunto de atividades, como danças, culinária e confecção de roupas típicas, que a professora desenvolve a partir de pesquisas, por ela realizadas, com a participação de seus alunos, sobre as diferentes etnias das quais se originam.

Apresentarei, a seguir, recortes de uma entrevista com a professora Aline Metz Lima, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualine, 5ª série, em São Leopoldo (RS), que é elucidativa para o estudo em questão:

**E:** O que te levou a desenvolver estas atividades?

**P:** Quando comecei a trabalhar com dança alemã, uma das coisas que me influenciou mais foi a origem. Ser de origem alemã, isso puxa muito. E pessoas que não eram de origem alemã acabavam caindo fora rapidamente. Por eu já ter vivenciado desde pequena, em casa, coisas da cultura alemã como dança, kerb, por exemplo, isso me influenciou a começar com a cultura alemã, na área de dança. Fui para Gramado, na Casa da Juventude, que é o único lugar da América Latina que tem atividades alemãs, patrocinada pelo governo da Alemanha. Lá eu comecei a fazer cursos e trouxe isso para São Leopoldo.

**E:** Tu foste aprender para transmitir ou por teu interesse pessoal?

**P:** Fui encaminhada para Gramado, através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto/SMED, onde comecei a fazer cursos. Posteriormente, eu trouxe para cá e comecei a aplicar em escolas. O projeto da SMED seria, a princípio, todas as escolas do município terem dança alemã, porque São Leopoldo era o berço da colonização alemã. Mas isso é inviável, porque há uma diversidade cultural. São culturas do hip-hop, do axé... As crianças não se enquadram nessas características. Em algumas escolas, isso deu certo, em outras, não. Então o projeto caiu e não existe mais no município. Então eu comecei a aplicá-lo, individualmente, em escolas, pesquisando, com os alunos, sobre as etnias das quais eles se originam.

Na iniciativa educacional aqui descrita, configura-se um espaço potencial de transmissão simbólica, no sentido de que é proporcionado o “mínimo de historicidade” a que se refere Calligaris (1993), ao afirmar que o efeito de uma diferença cultural verdadeiramente reconhecida – de uma diferença de herança – com um mínimo traço de história, produz um espaço de palavra, sendo que o que

abole o espaço de palavra e abre o espaço de extermínio recíproco é o recalque da diferença cultural.

A professora em questão oferece espaços para transmissão, a partir daquilo que ela mesma recebeu: a referência às suas origens, no caso, sua origem alemã. A educadora nomeia esta herança como sendo o que a motivou a desenvolver tal atividade.

Rickes e Stolzmann (1999), ao referirem-se à dívida assumida por um sujeito em relação a quem, para ele, desempenhou a função paterna, lembram que essa dívida simbólica servirá como referência nos percursos de seu viver, sendo que “[...] é na referência à sua filiação que lhe será possível [ao sujeito] empreender rumos [...]” (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 46). Penso que, no caso dessa professora, essa referência é por ela nomeada de forma bastante explícita. As autoras continuam:

O mestre ensina porque é seu dever, porque é sua missão, porque transmitir é seu sintoma, é o que o funda como sujeito. E sendo assim, na condição de ensinante, está assujeitado a ideais, desejos, sistemas, dívidas e, principalmente, toma a seu encargo e sustenta um certo grau de saberes passados que embasam e referendam seu ensinamento. Se ensinar é uma questão de dívida, é também um exercício que se sustenta dos significantes paternos que constituíram quem ensina – e quem aprende – em uma determinada posição desejante frente à linguagem (simbólica) em relação aos que o precederam, a sustentação de uma filiação. (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 49).

Vemos que a educadora parte das referências que a constituíram e que lhe deram sustentação para levar seus projetos de vida adiante, para proporcionar espaços em que ela dá sustentação para seus alunos levarem adiante suas próprias investigações, tendo como fio condutor os traços de suas ancestralidades.

Nessa atividade trata-se justamente da possibilidade de questionamento, por parte dos educandos, acerca de suas origens, com um mínimo da historicidade à que se refere Calligaris. (1993). E esta historicidade não significa a promessa, sempre enganosa, de uma origem “primeira”, mas sim a possibilidade de um novo “encontro faltante”, sempre parcial, que, por dizer algo do desejo de quem o propõe – no caso a professora, transmite muito mais do que simples dados de história. Se assim o fosse, seria mais uma forma de apresentar o objeto suturante da falta. Mas ao contrário, tal historicidade transmite algo do desejo do professor, de uma marca simbólica, que pode ter por efeito, nos alunos, fazer disparar, movimentar o desejo de levar adiante as diferentes pesquisas que possam lhes concernir. Afinal, a

professora falou, no transcorrer da entrevista, de como em diferentes ocasiões seus projetos se extinguiram, em função do desinteresse dos alunos e, também, de seus novos projetos, de trabalhar com traços culturais de várias etnias, resultado das perguntas que os alunos descendentes dessas diferentes etnias lhe faziam.

Uma referência simbólica não significa, necessariamente, uma verdade histórica. Significa traços identificatórios, uma ou mais versões que recortam o real e onde o humano é inscrito em seu processo de subjetivação, proporcionando que o sujeito as supere e crie o novo, a partir desses traços de referência. A partir de um mínimo de historicidade um sujeito pode, até mesmo, afastar-se de sua cultura de origem, mas ela lhe serve de referência. Isso é algo que um educador, quando está verdadeiramente implicado com sua questão, transmite “por seus poros.”

### 8.3 “PROFE, POSSO BRINCAR DE ARMINHA?”

A professora Clívia Melo Port, que leciona em uma escola de Educação Infantil em São Leopoldo (RS), onde são atendidos alunos de quatro a seis anos de idade, relata que seguia uma norma, não explicitamente falada, mas seguida aparentemente por todos os professores, de não permitir que os alunos brincassem com armas de brinquedo, a partir do pressuposto de que tal brincadeira estimularia que as crianças viessem a ficar mais agressivas e a se tornar adultos violentos. Ela observava, porém, que quando brincavam com Legos<sup>69</sup>, por exemplo, os meninos faziam armas de brinquedo e brincavam escondidos. Quando ela se aproximava, rapidamente as armas eram transformadas, disfarçadamente, em outras coisas, como aviões e carrinhos.

A professora relata<sup>70</sup> que teve sua atenção chamada quando passou a observar que, mesmo com as repreensões, as brincadeiras se repetiam em praticamente todas as turmas, o que levou a perguntar-se o porquê dessas repetições. Naquela ocasião a professora tomou contato com o texto de Fortuna (2006), em uma revista especializada em educação escolar que questionava os

<sup>69</sup> O grupo Lego, originado na Dinamarca, é o quarto maior fabricante de brinquedos do mundo. Seu brinquedo mais popular são peças plásticas, conhecidas por Legos, que individualmente não têm nenhuma significação, mas que ao serem encaixadas umas às outras, podem ser transformadas em carrinhos, foguetes, trenzinhos, enfim, em infinitas possibilidades, dependendo das peças disponíveis e da criatividade de quem estiver brincando.

<sup>70</sup> A professora Clívia forneceu um texto, de sua autoria, onde ela relata essa sua experiência. O texto em questão está incluído, em anexo, neste estudo.

efeitos da proibição, muito comum nas escolas, de brincar com temas que envolviam uma agressividade direta, como armas, guerras e lutas. A autora do referido texto afirma que “[...] o que leva uma criança a ser violenta não é o fato de brincar com armas de brinquedo e brinquedos bélicos, mas sim o fato de a criança ser, ela mesma, objeto de violência, e da violência mais básica, aquela em que é anulada como sujeito [...]” (FORTUNA, 2006, p. 14). A autora discorre, ainda, sobre a função estruturante do brincar (inclusive brincar de matar que, lembra ela, não é o mesmo que matar) que “[...] ensina a entender o mundo, a falar do mundo, a se relacionar com as pessoas, a lidar com os medos e sentimentos.” (FORTUNA, 2006, p. 13). O texto veio ao encontro dos próprios questionamentos da professora Clívia, que passou, a partir de então, a permitir que as crianças pudessem brincar de “lutinha” como elas chamavam a brincadeira.

Depois da permissão ter sido dada, por duas ocasiões os alunos trouxeram armas de brinquedo industrializadas para a escola. A professora, então, recolheu-as, devolvendo-as no final do período e colocou como condição para que as brincadeiras fossem permitidas, que as “armas” não fossem trazidas de casa, mas, sim, construídas pelas crianças na sala de aula. Tal condição foi imposta, segundo a professora, por um lado, para propiciar o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade, ao inventar e construir as “armas” e, por outro lado, em função de as armas industrializadas se parecerem muito com as armas reais, o que, nesse caso, fugiria do “faz de conta”, da brincadeira, da criação.

Este “fugir” da criação ocorria, segundo a professora, pois ela observava que, no entendimento das crianças, aquela que tinha a arma industrializada parecia estar em vantagem sobre as demais, já que ela tinha revólver ou espada “de verdade” enquanto as outras tinham armas feitas de Legos, o que as levava a ter que imaginar que aquele “monte” de peças era uma arma. As peças de Lego, em si, não representam uma arma, ou qualquer outro tema de brincadeira, mas sim, um convite ao brincar/inventar, pois ao não oferecerem a cobertura de uma fixidez imaginária frente ao real, impõem uma falta a ser preenchida, em parte, necessariamente com a criação. Porém, o fato de outras crianças portarem o objeto semelhante ou idêntico acaba, nesse caso, levando à comparação, sendo distorcida a possibilidade de inscrição simbólica da falta, que se transforma em uma falta imaginária - afinal, uma das crianças tem o objeto perfeito - a arminha industrializada. Chama a atenção o “ter que imaginar” ser considerado uma desvantagem, uma perda, pois nesse

detalhe aparece um dos traços da modernidade - o de acreditar na possibilidade de captura do objeto de gozo, sem perda, sem ter que “imaginar.”

A professora afirma ter observado mudanças em seus alunos a partir das novas combinações feitas com eles - de que as brincadeiras seriam permitidas, porém, com algumas regras, entre elas, a de não ser permitido o uso de “arminhas” industrializadas. Os alunos passaram a apresentarem-se menos agitados, mais tranquilos, concentrados e participativos.

Segundo a professora tal procedimento, o de permitir, dentro de certas condições, as diferentes brincadeiras com temas de armas e lutas, foi mantido nas turmas dos anos seguintes. Essas turmas, apesar de serem diferentes, passaram a apresentar traços em comum - as crianças passaram a ficar mais tolerantes e diminuíram as situações de violência. Também a necessidade inicial de “lutar” utilizando o próprio corpo como instrumento, com muita motricidade ampla, passou a ser substituída, progressivamente, pela utilização de bonecos, por desenhos de lutas para, finalmente, elas virem a brincar de outras coisas - agora sim, de carrinhos, de construir estradas, casas, etc.

Outro relato da professora Clívia se refere às situações de brigas entre os alunos. Nesses casos, é frequente que os professores digam que eles têm que ser amigos um do outro e os mandem se abraçar. Ela, ao contrário, não os obriga a se abraçarem ou a serem amigos. Nessas ocasiões ela tenta ajudá-los a resolver o impasse conversando sobre o ocorrido e procurando estabelecer com eles regras de convivência a serem respeitadas, porém, não exige que se tornem “amigos” pois considera que se tornar amigo, significa ter uma aproximação mais íntima, é algo a mais que pode ocorrer no âmbito das relações sociais e que jamais pode se tornar uma exigência.

Considero que a professora Clívia pôde escutar algo que se repetia em seus alunos e tomar tal repetição como estando no lugar de uma fala a ser acolhida e reconhecida. Através do brincar, as crianças exercem as possibilidades que estão ao seu alcance de nomear a violência que está ao seu redor, seja nos noticiários de TV, seja ao ouvir as conversas dos adultos, seja como, elas mesmas, as crianças, testemunhas oculares, vítimas ou autoras da violência. Essa cena retrata de forma muito rica a tendência atual de não dar lugar simbólico à expressão do ódio. Nesse caso, as crianças ficam entregues aos seus próprios esforços em metabolizar aquilo

que, sem apoio dos adultos, passa a ser invasivo: o ódio e a violência inerentes à condição humana.

Freud (1920), ao elaborar o conceito de pulsão de morte, aponta que a violência em potencial não apenas rodeia o humano, mas o habita, como ele já formulava em 1919, no mais familiar e também mais estranho de seu ser. Lacan, seguindo os ensinamentos de Freud lembra que “[...] nos confins onde a fala se demite começa o âmbito da violência, e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos” (LACAN, 1953-54, p. 376). Ou seja, é através da fala que o humano “metaboliza” a pulsão de morte que o habita e que, na impossibilidade da fala, se transforma em violência.

Lebrun contribui na análise das condições que levam à violência ao propor o tema do *ódio* que, potencialmente, leva à violência. Para Lebrun (2008) “O ódio que nos habita é, portanto, primeiramente, ódio do que implica a fala.” (p.16). Esse autor lembra a contribuição fundamental de Lacan à psicanálise, ao esclarecer a dependência fundamental do humano para com a linguagem: o bebê nasce com um potencial humano que só se concretiza a partir da inserção na linguagem, o que tem como preço inscrever uma perda, uma inadequação ao mundo já que “[...] falar supõe o vazio.” (LEBRUN, 2008, p. 16). Segundo Lebrun “Esse constrangimento ao vazio que implica na linguagem, essa ferida que assim ela veicula, essa negatividade da qual não podemos nos excluir, o que mais poderia fazer se não suscitar nosso ódio?” (LEBRUN, 2008, p. 18). Assim, o ódio seria intrínseco à condição faltante e falante humana, enquanto expressão da pulsão de morte e do real.

O autor afirma que a educação oferece possibilidades de endereçamento ao ódio, de enodá-lo borromeamente, tornando possível que o sujeito se constitua enquanto ser falante e capaz de suportar a angústia de ter de falar e de se sustentar no “[...] ato de dizer.” (LEBRUN, 2008, p. 20). Porém, ele lembra, ainda, que é impossível desembaraçar-se totalmente do ódio, pois a palavra, que vem do Outro, ao mesmo tempo em que “[...] pode tornar a coisa presente para nós, mesmo em sua ausência, ela pode tão somente falhar a presença plena da coisa pela ausência que ela aí introduz.” (LEBRUN, 2008, p. 24). Assim, o ódio é ódio ao vazio e ao Outro, sendo que, “[...] pelo fato de eu ser feito no material do Outro, ele é endereçado ao Outro que contendo em mim mesmo, ao Outro que primeiramente eu sou.” (LEBRUN, 2008, p. 28).

O autor sustenta, ainda, que se o ódio é inerente à condição humana, na contemporaneidade é rechaçado esse vazio, esse menos gozar, produzindo-se o *gozo do ódio*, ou seja, deixá-lo livre dos constrangimentos do simbólico e endereçá-lo àqueles que representam a lei civilizatória. Assim, Lebrun propõe introduzir a diferença entre o *ódio* e o *gozo do ódio*, estando o segundo ligado às manifestações psicopatológicas específicas da contemporaneidade:

[...] devemos aqui introduzir a diferença entre o ódio e o que chamamos de gozo do ódio, em outros termos, a satisfação que se pode tirar do fato de autorizá-lo, de deixá-lo em livre curso, e, portanto, gozar de odiar aquele ou aquela que está encarregado ou encarregada de transmitir-me esse traço da minha condição, mais do que assumir que o meu ódio se endereça ao vazio. É o não discernimento entre esses dois lugares de endereçamento que gera, igualmente, o assassinato e a violência. (LEBRUN, 2008, p. 29).

O brincar de lutas e de armas é, antes de um incentivo à violência, o recurso fundamental das crianças para simbolizar a violência que as habita, assim como a violência a que estão submetidas no dia-a-dia, já que elas ainda não têm condições subjetivas suficientemente estruturadas para nomeá-las pela fala propriamente dita. Nos termos de Lebrun, o brincar seria a possibilidade de simbolizar o ódio para evitar o gozo do ódio. A agressividade das brincadeiras de lutas é uma alternativa de simbolização do ódio, enquanto capacidade de endereçamento, de fala, que justamente economiza que o sujeito venha a expressar a falta através do gozo do ódio e da violência.

Nesse sentido, o brincar é expressão da fala das crianças, em que, através de brincadeiras agressivas, tomadas como fala, a violência pode ser dispensada. Esta fala foi escutada pela professora que propôs, como regra fundamental para permitir a brincadeira, uma espécie de acolhimento da falta - e, conseqüentemente, do ódio - não seriam permitidas armas de brinquedo industrializadas, somente armas que fossem criadas, inventadas, por exemplo, com os Legos. Ocorrem-me agora pontos de semelhança entre esse brinquedo e a linguagem: cada palavra, a exemplo de cada Lego, por si só não apresenta uma fixidez de significação. Essa não significação impõe uma certa inscrição do real, que implica em um convite e um desafio ao falar/brincar/criar, já que a significação é produzida ao ligar-se cada peça ou cada palavra a outras, em infinitas possibilidades.

## 8.4 COELHINHO

Trata-se aqui de uma situação da qual participei, ocorrida na escola especial da APAE<sup>71</sup> de Novo Hamburgo/RS, quando eu lá trabalhava. Uma aluna da escola que vou chamar de Ana e devia ter cerca de dez anos, apresentava grave quadro orgânico, associado a uma psicose igualmente severa, de forma que seus recursos simbólicos eram muito limitados. Quando se dirigia a alguma pessoa, por exemplo, sua fala era muito limitada e repetitiva, não dando continuidade a um diálogo e não respondendo quando lhe era dirigida a palavra. Tais reações – ou a aparente ausência de reação acabava, muitas vezes, provocando nas pessoas que a rodeavam, um efeito de não supor nela um sujeito e não reconhecer em seu dizer algo da ordem de uma enunciação, mesmo, de não esperar nada por parte dela.

Em certa ocasião eu caminhava pelos corredores da escola, quando Ana passou por mim, por acaso, acompanhada de seus colegas e de sua professora. Repentinamente Ana me olhou e disse: “coelhinho.” Eu estava concentrado nas atividades que estava desenvolvendo no momento e acabei não entendendo do que se tratava, não dando atenção e não atribuindo maior significação ao que Ana havia me dito.

De certa forma, me vi, naquela situação, na mesma posição transferencial que acabei de descrever. Diante da enunciação de Ana (somente depois do ocorrido pude tomá-la assim) eu disse algumas poucas palavras evasivas e fui me afastando, em direção aos meus afazeres. Porém, esse afastamento não impediu que eu escutasse as palavras da professora de Ana que, por sua vez, ao escutar a enunciação a mim dirigida, disse palavras como: “tu estás contando para o Fernando que o coelhinho da Páscoa vai à tua casa, Ana? E ele vai deixar ovinhos de chocolate? Nós estamos perto da Páscoa e estamos fazendo os ninhos para esperar o coelhinho, não é?”

Considero que nesta cena, está posto o processo educacional que, por sua vez, coincide com o trabalho de subjetivação no caso de uma mãe em relação ao seu bebê: um educador “acolhe” o que foi enunciado pelo educando, seja um educando ainda em processo inicial de subjetivação, como um bebê, seja um

---

<sup>71</sup> As APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - são instituições destinadas a oferecerem atendimento terapêutico e educacional especializado, sendo sua clientela composta por pessoas portadoras de patologias de diversas ordens.

educando já estruturado enquanto sujeito. Nesse acolhimento, um sujeito é suposto, é reconhecido, mesmo que, teoricamente, ainda não haja sujeito estruturado. Bergès e Balbo (2002), ao proporem o conceito de *transitivismo*, afirmam que:

O transitivismo não é somente o que a mãe experiencia e demonstra [ao perceber que algo está ocorrendo a seu filho], é também esse processo que ela introduz quando se dirige a seu filho, porque faz a hipótese de um saber nele, saber em torno do qual seu apelo vai circular, como em torno de uma polia, para a ela retornar sob a forma de uma identificação de seu filho ao discurso que ela lhe dirige. Essa circulação descreve um processo muito geral que tem relação com o acesso ao simbólico. (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 9-10).

Os autores esclarecem o processo pelo qual a mãe significa o que se passou com seu bebê e “empresta” sua significação ao filho, o que implica em sua inserção primordial na linguagem. Bergès e Balbo referem, ainda, que:

Com efeito, mantendo um discurso transativista, a mãe *força* o filho a se integrar ao simbólico; ela o obriga a levar em conta os afetos que ela nomeia para designar as experiências dele em referência às suas próprias. [...] O próprio do pensamento transativista, ele também um golpe de força, é negar o real experimentado pelo outro, mas, para forçá-lo a fazer a experiência. Esse outro vai experimentar realmente – e num efeito de espelho – o que foi suposto por um outro (a mãe especialmente) e que ele deve experienciar. (grifos meus). (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 10-11).

Os autores apontam o caráter de forçagem, de imposição de significações, promovendo-se um certo corte no real da pura sensação corporal, corte esse do qual se decanta a construção da experiência, compreendida como a mediação da sensação pela palavra. Assim, “[...] esse golpe de força é, nesse sentido, nada mais nada menos que um golpe, forçando a criança ao enodamento borromeano.” (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 11). O transitivismo possibilita que, progressivamente, o filho/educando possa engendrar suas próprias significações, sustentar seu próprio dizer.

A idéia de “golpe de força” associada ao transitivismo faz lembrar as importantes teorizações de Aulagnier acerca de algo de uma violência, inerente ao processo primordial de subjetivação, já que se trata da imposição de significações do outro materno, necessário à inscrição da criança nas leis da linguagem. Porém, Aulagnier (1975, p. 36) diferencia *violência primária* de *violência secundária*:

[...] propomos separar uma *violência primária*, que designa o que, no campo psíquico, se impõe do exterior, ao preço de uma primeira violação de um espaço e de uma atividade que obedece a leis heterogêneas ao Eu e ao discurso; e uma *violência secundária*, que abre caminho apoiando-se sobre

a violência primária da qual ela representa um excesso, excesso quase sempre nocivo e desnecessário ao funcionamento do Eu, apesar de sua freqüência. (grifos da autora). (AULAGNIER, 1975, p. 36).

Ao propor a diferenciação entre violência primária e violência secundária, Aulagnier auxilia na explicitação de que a imposição de sentidos por parte do outro materno não significa uma mera alienação do bebê enquanto objeto da mãe. Isso pode se dar em relação a um excesso, caso em que a mãe não abre mão do filho enquanto seu objeto de gozo. Porém, a violência primária diz do reconhecimento de um sujeito no bebê, que implica em uma antecipação, de forma que somente a partir de tal antecipação o sujeito poderá, de fato, se constituir.

Assim, voltando ao caso de Ana, ela precisava de alguém que a reconhecesse enquanto sujeito, para que ela pudesse vir a ter chances de distender suas possibilidades de simbolização, até então muito limitadas, o que, entre outros indícios, indicava que ela estava em processo de estruturação psicótica.

É comum que a reação de crianças em estruturação psicótica provoque um estranhamento radical e, conseqüentemente, um afastamento por parte das pessoas ditas “normais.” Isso ocorre pois aquelas, por não compartilharem das referências fálicas que promovem um certo vetoramento dos comportamentos, dificulta, ou mesmo impede, que aqueles que as rodeiam consigam manter com elas uma certa identificação. Tal dificuldade atinge até mesmo aquele que seria seu Outro primordial materno quando, ao perceber traços muito diferentes daqueles que comumente se espera de uma criança, por exemplo, uma hipotonia do corpo que se mantém continuamente, choros que permanecem intermináveis ou a não captura do olhar da criança, acaba tendo fragilizado seu saber materno - aquele que provém de seus próprios traços ancestrais, das histórias transmitidas de geração em geração e que davam as condições mínimas de assumir a maternidade. Quando esse saber se rompe e o Outro primordial já não consegue fazer hipóteses do que está ocorrendo com seu filho, pode estar “aberto o caminho” para as psicoses<sup>72</sup>, pois o sujeito em

---

<sup>72</sup> A teoria psicanalítica das psicoses é muito rica e complexa. Não é meu objetivo, neste estudo, trazer maiores explicitações a respeito desta temática. Ao fazer menção às psicoses, procurei me restringir a alguns recortes que julguei pertinentes para desenvolver meus argumentos em relação ao ato analítico sustentado pela professora na cena aqui relatada.

constituição já não encontra um outro que lhe empreste as significações e se ofereça como espelho<sup>73</sup> para seu processo identificatório primordial.

Rickes, ao referir-se à clínica de crianças e de psicóticos, entre outras, afirma que, devido a seu caráter ficcional e preliminar, “[...] em muitas clínicas ela [a construção] se converte em moeda cotidiana, quando não única, do trabalho analítico.” (2006, p. 231). Segundo a autora, isso se deve ao fato de que nesses casos “[...] estamos diante de um sujeito tomado em uma posição na qual a alienação frente ao Outro espreita a cada passo, um sujeito para quem a separação não adquiriu como que a consistência necessária para que lhe seja possível historicizar seu percurso.” (RICKES, 2006, p. 231).

Laznick-Penot, ao referir-se ao tratamento psicanalítico de crianças autistas, explicita como o analista pode ocupar o lugar de Outro primordial, visando que, a partir dessa espécie de suplência da função materna, a criança possa ter as condições mínimas de simbolização:

Quando o analista toma em tratamento uma criança autista, aposta que, ao reconhecer um valor significativo em toda a produção da criança, gestual ou linguageira e, ao constituir a si mesmo como lugar de endereçamento do que considera, desde então, como *mensagem*, a criança vai poder se reconhecer *a posteriori* como fonte dessa mensagem. O analista assume, então, por momentos, o lugar do Outro primordial. Mas ele também antecipa o sujeito a vir, ao interpretar qualquer produção como *ato* colocado pela criança para tentar advir a uma ordem simbólica que lhe preexiste. (LAZNICK-PENOT, 1997, p. 10-11). (grifos da autora).

A partir dos efeitos desse movimento, é esperado que a mãe, ou outro adulto responsável pela função materna, possa reconhecer-se um pouco em seu filho, resgatar algo de seu saber e, assim, novamente oferecer-se como espelho identificatório primordial:

Sabemos a que ponto as condutas estereotipadas e as reações paradoxais das crianças autistas podem desorganizar os pais, ocultando, para eles, inclusive o valor de ato ou de fala de tal produção de seu filho. Este primeiro trabalho de tradutor vai permitir, aos pais, olhar a criança em seu brilho de chama aí onde só havia dejetos. Desta forma, a mãe poderá reencontrar sua capacidade de *ilusão antecipatória*; ou seja, sua aptidão para apreender uma significação aí onde, possivelmente, haja apenas massa sonora – o que Winnicott chamou *a loucura necessária das mães*. (LAZNICK-PENOT, 1997, p. 11). (grifos da autora).

<sup>73</sup> Questão fundamental desenvolvida por Lacan (1949), geradora de uma vasta, fértil e contínua produção teórica psicanalítica, da qual temos como exemplos os conceitos de transitivismo (Bergès; Balbo, 2002) e de violência primária e secundária (Aulagnier, 1975), acima explicitados.

Essa “aptidão para apreender uma significação aí onde possivelmente só haja massa alucinatória”, de que a autora nos fala, pode ser considerada como uma aptidão para produzir, de forma ficcional, sentidos que serão emprestados à criança, numa aposta de que, no *a posteriori*, haja a apropriação e transgressão desses sentidos, o que significaria “movimento” na constituição de um sujeito.

Nas contribuições acerca da intervenção psicanalítica propostas pelas autoras, considero que ocorre um “transitar”, por parte do analista, do discurso analítico ao discurso do mestre,<sup>74</sup> enquanto, por outro lado, a intervenção da professora, autora do ato educativo aqui analisado, diz de um educador “transitando” do discurso do mestre ao discurso analítico. Tal transitar por diferentes discursos não significa, nestes casos, perder o sentido de sua práxis, já que as intervenções de ambos - do educador e do analista - acabam tendo ao menos um ponto, fundamental, de semelhança em relação a seus objetivos: na educação, em sentido amplo, trata-se de inscrever um educando (filho, aluno) às leis da linguagem<sup>75</sup>, enquanto o psicanalista intervém, no caso em questão, com o mesmo objetivo, a partir da hipótese de que houve problemas nesse processo de educação primordial.

A intervenção da professora, a exemplo do que orientaria o sentido da intervenção/construção psicanalítica, supôs, no que foi emitido por sua aluna, uma fala e acolheu tal fala, inscrevendo-a, com o auxílio de seu saber de educadora, numa historicidade que precede a ambas – afinal, não “são de ontem” as histórias relativas à Páscoa e ao “coelhinho.” Assim ela abriu o espaço em potencial para que, a partir desse acolhimento, Ana venha a apropriar-se de um saber e, dessa forma, que a própria professora possa vir a reconhecer-se, ao menos parcialmente, em Ana – ou seja, reconhecer, no *à priori*, que algo do ato educativo promoveu seus efeitos.

## 8.5 COMENDO A MAÇÃ ENVENENADA

Trata-se de uma atividade desenvolvida pela professora Paula Leal, junto aos seus alunos da escola especial da APAE de Novo Hamburgo/RS.

Não pretendo abordar, aqui, a questão da pertinência ou não da escola especial, ou dos motivos que levaram a equipe de profissionais da APAE de Novo

<sup>74</sup> Essa questão - do analista transitando pelo discurso do mestre, e do educador transitando pelo discurso analítico - foi desenvolvida no capítulo 7 deste estudo.

<sup>75</sup> Tema explicitado no capítulo 7 deste estudo.

Hamburgo a acolhê-los na escola especial, ao invés de estarem em escolas da rede regular. O que me chamou a atenção nesta iniciativa educacional, foi a opção da professora pela transmissão de um conto de fadas, assim como a posterior dramatização do mesmo pelos alunos.

O tema da peça encenada foi “A Branca de Neve.” Tive a oportunidade de assisti-la através de uma filmagem, realizada por ocasião de sua apresentação. Foram vários os aspectos que me chamaram a atenção e considero que todos confluíram no sentido da transmissão de uma herança cultural, que proporciona elementos de enodamento do real, portanto, elementos que, potencialmente, favorecem a inscrição simbólica na cultura. Pelo fato de, na época, eu estar trabalhando na instituição em questão, tive oportunidade de conhecer os alunos participantes da atividade e pude perceber a fragilidade psíquica na qual se encontravam devido, por um lado, a dificuldades de ordem orgânica e, por outro, ao lugar no mito familiar em que são, muitas vezes, colocadas as crianças que nascem com tais dificuldades.

A dramatização se dava com a professora Paula narrando a história, enquanto circulava entre os alunos. À medida que a professora narrava, estes iam representando os acontecimentos. Em certas ocasiões, algum dos alunos não entrava em cena em seu momento de atuar. Essa não entrada poderia ter vários motivos: por exemplo, o aluno que deveria entrar em cena parecia estar distraído, não percebendo que era seu momento; por outro lado, talvez a situação implicasse em uma demanda que eles não tinham condições de responder, devido a dificuldades de ordem subjetiva, orgânica, ou ambas associadas.

Porém, quando ocorriam situações de dificuldades, a professora ajudava a dar sentido à cena: por vezes, repetia uma frase do texto da peça, dando mais entonação expressiva, buscando que o aluno “registrasse” que aquela frase implicava em uma demanda dirigida a ele, ao mesmo tempo em que cuidava para que tais demandas não fossem excessivas. Em certo momento, ao perceber que o aluno parecia decidido a não entrar em cena e que uma colega dele o pressionava, ela interveio, dizendo para a colega que se ele não queria entrar, ela não deveria forçá-lo.

Foram várias situações dessa natureza, em que a professora, em meio ao andamento da peça, dava sustentação para que esta pudesse ter continuidade, apesar das dificuldades de cada aluno. Ao anunciar o final da encenação, a

professora bateu palmas, convocando a todos os presentes a fazerem o mesmo, dando o sentido de encerramento e de comemoração do evento.

Percebo que durante toda a dramatização a professora se empenhou em ajudar a dar sentido aos seus alunos, marcados por uma certa passividade. Nessa iniciativa educacional a professora os reconhece como sujeitos em constituição e demanda sua participação, assim como, ao perceber seus limites, dá sustentação para que possam continuar na atividade.

Apresentarei, a seguir, recortes de uma entrevista com a professora Paula, que fornece elementos para o estudo em questão:

**E:** Como foi que surgiu a ideia de fazer esse trabalho com os alunos?

**P:** É bem complicado Fernando... Eu sempre procurei observar em meus alunos o que eu poderia trabalhar com eles e também escutar eles, perguntando o que a gente poderia estudar. Mas aqui na APAE, principalmente naquela turma, do nível 2, eles não tinham essa fala espontânea: “ah, nós queremos trabalhar tal coisa.” Era uma turma bem desmotivada, eles não tinham motivação pelo que o professor oferecia. Então eu pensei: bom, uma das coisas que motiva é história. Criança gosta de história, eu observava isso neles, quando eu reunia uma turma para contar história era o momento em que a turma mais estava ali. Então, por isso, surgiu de uma história. A “Branca de Neve?” (a professora fica um tempo pensando). Por que eu escolhi a “Branca de Neve?” Eu não me lembro bem porque. Mas basicamente foi aproveitando a história para motivar a turma, para poder estudar questões que eles teriam que trabalhar; entra muito a matemática com relação à historinha, questões em cima de um tema que chamasse a atenção deles, pois era uma turma muito desmotivada. Eu tentava oferecer atividades e parecia que nada interessava.

**E:** Quer dizer que as histórias normalmente “dão certo”, as crianças gostam de histórias?

**P:** Sim, era uma coisa que eu observava...

**E:** Tu percebias que as histórias motivavam até mesmo a esses que tu dizes que são mais passivos?

**P:** Então foi basicamente por esse motivo a escolha de trabalhar com as histórias.

**E:** Como é que se caracteriza o “nível 2?” A turma tinha quantos alunos?

**P:** Naquela época era por idade – de 9 a 13 anos. Eram 10 alunos, 6 meninas e 4 meninos.

**E:** Tu lembras os motivos de eles frequentarem a escola da APAE?

**P:** Tinha uma menina<sup>76</sup> com deficiência mental e perda auditiva bem significativa, que fazia o papel da madrasta. Tinha outros com síndrome de Down e deficiência mental.

**E:** E a escolha do personagem que cada aluno representaria, como foi feita?

**P:** Na verdade a gente brincava, a gente não pensou: “vamos ensaiar um teatro para apresentar.” Eu gosto muito de trabalhar a expressão do corpo... “vamos imitar a madrasta...” e a gente brincava. E alguns foram se identificando... Eu perguntava: “quem vai querer ser a Branca de Neve?” E tinha uns, também, que não falavam o que queriam ser, outros sim. Então eu dizia: “hoje tu vais ser a Branca de Neve, hoje tu vais ser o anãozinho” ou “quer ser a Branca de Neve?” E assim nós fomos brincando de fazer esse teatrinho e ficou tão legal que eu pensei em apresentar, até porque eles nunca tinham apresentado nada em público e foi o que a gente fez. Convidamos outra turminha para assistir, foi filmado...

**E:** Por que eles nunca tinham apresentado nada?

**P:** Não sei, desde que passei a trabalhar aqui, eu nunca os vi se apresentarem. Eles sempre foram uma turma bem complicada. Até porque sempre se tem a ideia assim: “vamos ensaiar

<sup>76</sup> No período em que trabalhei na APAE, em Novo Hamburgo/RS, tive a oportunidade de supervisionar o atendimento clínico desta menina, realizado por uma estagiária de psicologia. A menina em questão se encontrava em processo de estruturação psicótica.

tal coisa para apresentar.” E eu não fui com essa ideia. A ideia era brincar de “Branca de Neve.” E aí ficou uma coisa legal. Eles nem sabiam o que era apresentação. Eu convidei a turminha da Educação Infantil para assisti-los, porque era uma turma de alunos menores que eles. Veio a turma e a diretora.

**E:** Teve um motivo para tu convidares os menores que eles?

**P:** Teve. Às vezes eles sentem vergonha dos maiores, enquanto que com os menores eles eram mais acostumados, se relacionavam mais. Por isso que eu escolhi a turma dos menores. Na verdade, não foi um ensaio para uma apresentação. Simplesmente ficou legal e fizemos, sendo que filmamos a apresentação. E foi o máximo ver aquilo. Eles assistiram várias vezes a filmagem. Eles se assistiam na filmagem e pediam, repetidamente, para ver de novo. Era “de novo, de novo...” Foi muito interessante ver a reação deles. Até coisas que aconteceram, como a situação do William, que não queria entrar – na hora ele não quis aparecer porque tinha uma pessoa diferente filmando. Antes de transformarmos em uma apresentação ao público ele brincava. Então, no momento da entrada em cena do William eles apontavam, querendo dizer que ele não entrou. Mas o mais legal foi ver, depois, eles se olhando.

**E:** Eu achei interessante que na hora em que eles o convocaram, tu disseste algo como “se ele não quer, deixa.”

**P:** É... Porque era uma brincadeira, não tinha porque insistir. A ideia era de brincar. Tanto que quando sugeriram que eu mostrasse lá na prefeitura, eu disse que não, que eles não estavam prontos para apresentar para um grande público. Era uma brincadeira. Isso de chegar num palco, num lugar estranho, cheio de gente, isso gera uma ansiedade. Eles têm uma timidez, não estão prontos para se expor desse jeito, e daí? Acontece de estar mal humorado, de não querer ir naquele dia. E as pessoas não têm esse jogo de cintura para compreender. Então eu disse: “não, vamos levar o nosso vídeo.”<sup>77</sup>

**E:** Tu disseste que gostas de trabalhar bastante com o corpo. Por quê?

**P:** A expressão do corpo: vestir fantasia, escutar música, dançar. Aqui eu aproveito tudo, eu pego roupa, peruca, maquiagem, deixo eles pintarem o rosto. Deixo livre, mas ao mesmo tempo vou orientando, pois têm aquelas crianças que são um pouco travadas. Eu vou dizendo e vou mostrando, eu trabalho muito com isso de botar música e dizer “vamos dançar, vamos sentir essa música, vamos vestir fantasia, botar máscara. Tem crianças que são super travadas, mas quando tu ofereces um material e elas botam um chapéu, óculos, ou uma peruca, eles se transformam – dançam, falam, conversam, dão risadas, ficam felizes e isso eu faço muito com eles, essa expressão toda, usando esses recursos. Tanto que na biblioteca, agora, têm um varal com fantasias, antes não tinha, mas eu fui arrecadando.”

**E:** Essas crianças que tu te surpreendes ver “conversando, falando”, normalmente elas falam pouco?

**P:** Sim, tem crianças que falam muito pouco, que são “super apagadas”, escutam uma música e não dançam, mas quando botam uma fantasia se transformam, se soltam, ficam felizes. E eu sou muito da fantasia, eu adoro fantasia, adoro contar uma história e botar uma roupa que dê sentido àquilo, eu adoro. Acho que isso tem um pouco de mim também, porque eu sempre gostei muito de história e de vestir fantasia, de “me soltar.”

**E:** Desde criança?

**P:** Sim,...

**E:** Tinha alguém que te incentivava?

**P:** Sim, eu sempre participei de balé, de teatro, de apresentação, tem um pouco da minha pessoa, de gostar, de vestir. Eu gosto muito, quando vou fazer a hora do conto, por exemplo, em uma história de bruxa, de botar um chapéu, ou um sapato, que eles notem que tem uma coisa diferente ali.

**E:** Tu consideras que faz diferença para os alunos quando a professora gosta da atividade que ela propõe?

<sup>77</sup> Esse vídeo foi apresentado em um evento organizado pela prefeitura de Novo Hamburgo/RS, no ano de 2008, em parceria com a APAE, com o objetivo de debater-se o tema da “inclusão educacional”.

**P:** Com qualquer coisa é assim. Não adianta um professor que não vê sentido nos contos de fadas, contar histórias. Isso não vai motivar. Essa motivação toda que eu consigo passar é porque eu gosto demais de histórias. Eu adoro histórias, adoro conto de fadas, contar histórias, viver cada história. Se eu não gostasse e contasse a história da Branca de Neve, com certeza ela passaria em branco e ali se perderia. Mas eles entraram, eles viveram aquele mundo da Branca de Neve, desmaiavam, comiam maçã, tudo na sala de aula virava maçã.

**E:** Tudo virava maçã!?

**P:** Eles vivenciaram aquela história. De vez em quando tinha um que mordida uma coisa e desmaiava. Então eu dizia “olha, achou uma maçã!?” Simbolizavam...

**E:** Ele desmaiava e então tu ajudavas a dar o sentido falando...

**P:** Sim, mas tem isso, adoro os contos clássicos, tudo que é conto infantil eu adoro.

**E:** A tua mãe contava histórias para ti?

**P:** Contava. A mãe é professora (risos) e contava muita história.

**E:** Quais eram os teus objetivos com essa atividade?

**P:** Eu sempre faço um projeto básico, com objetivos, justificativa, eu tenho esse material, bem especificado, agora não me lembro, a atividade foi desenvolvida no final de 2007, mas vou pegar para ti, está ali na outra sala,...

**E:** Não precisa ser agora, pode ser depois, prefiro que agora tu continues me falando sobre essa atividade. Tu achas que teve resultados satisfatórios?

**P:** Eu acredito que sim. Além, até, do que eu esperava. Pelo envolvimento deles. É muito complicado trabalhar na escola especial, porque tu tens que fazer a motivação surgir deles, então quando acontece de a turma estar envolvida, de todos saberem o que a gente está fazendo, sobre o que a gente está falando, isso é o mais importante. Às vezes tu tens três ou quatro alunos que estão dando atenção para o assunto que tu estás trabalhando e os outros nem estão ligados no que está acontecendo. Então aquele projeto foi bem legal pois todos estavam envolvidos. Toda a turma sabia do que se estava falando, da Branca de Neve, dos sete anões, isso supera as expectativas. Pois é bem complicado na escola especial fazer um assunto ter sentido para todos.

**E:** Tu tens que dar muito de ti mesma, tens que ter uma energia pessoal, dar o teu desejo, não é? Parece que tu falas disso, que aqui tu tens que desejar por ti e “emprestar” aos alunos para que, quem sabe, eles se engatem e isso faça mover a vida deles.

**P:** É bem isso, Fernando.

**E:** E tem alguma outra questão que te chamou a atenção, em relação a este trabalho?

**P:** Um pouco do que me chamou a atenção foi o fato de as pessoas ficarem surpresas com aquele vídeo. Ele chamou tanto a atenção! Chamou a atenção de algumas pessoas que não têm noção do que acontece na sala de aula. Algumas pessoas diziam “ai, que legal!” e eu respondia “gente, nós fazemos isso todo dia.” Só que foi filmado. A gente brinca assim todo dia. Algumas pessoas diziam, em tom de admiração “você fazem isso?!” ou, pessoas de fora da escola especial diziam “eles fazem isso?!” Eu respondia “sim, eles fazem.” Isso me chamou a atenção. Parece que algumas pessoas de dentro e de fora se admiravam ao pensar “bom, vocês trabalham, brincam.” Isso me chamou a atenção: não sei o que pensavam que a gente fazia aqui.

**E:** Obrigado!

Considero que, na atividade descrita, são vários e importantes os aspectos educacionais que poderiam ser abordados em relação aos seus potenciais efeitos subjetivantes. Entre eles, o destaque dado pela professora à importância do educador gostar muito da atividade que ele transmite, para que esta atividade motive seus alunos, questão essa que parece permear todas as iniciativas educacionais

aqui relatadas<sup>78</sup>; e o “jogo de cintura” da professora, que alterna momentos de demanda direta aos seus alunos, reconhecendo-os enquanto sujeitos, e momentos em que os protege de demandas diretas quando percebe que estas são excessivas para sujeitos em constituição.

Muitos desses aspectos oportunizariam, por sua relevância, instigantes questões de pesquisa. Porém, dada a necessidade de delimitação que se impõe, faço a opção de focar essa análise em um aspecto que avalio como sendo central para a questão deste estudo. Trata-se dos possíveis desdobramentos produzidos nas subjetividades dos ouvintes, pela transmissão, via narrativa, de traços da herança cultural implicada nos contos de fadas<sup>79</sup>.

Como propõem Corso e Corso (2006) “[...] [através dos contos de fadas] todos partilhamos um acervo comum de histórias. Em um mundo tão plural, de tantas ideologias, tradições e religiões, elas constituem um denominador comum.” (CORSO; CORSO, 2006, p. 28).

Corso e Corso auxiliam a elucidar a dimensão da importância das narrativas de histórias por parte dos pais a seus filhos, enquanto forma de proporcionar um repertório simbólico e imaginário de recursos possibilitadores do viver, ou de enodar o real. Segundo estes autores:

O discurso parental ensina a pensar, cria potencialidades de equacionar e solucionar as coisas. Ele não é tão importante no conteúdo quanto na forma, pois o simples exercício de pensamento e narratividade por parte dos pais, ou mesmo de um só deles, pode ser potencial de erudição e criatividade no filho, mesmo que os pais não o tenham. O contrário também é válido, encontramos famílias em que a sensibilidade artística e a consistência cultural dos pais são indiscutíveis, mas existe um abismo separando pais e filhos. A função parental não passa por osmose, *ela depende de um exercício ativo de transmissão.* (grifo meu). (CORSO; CORSO, 2006, p. 300).

É importante não confundir a ideia dos autores, da necessidade do exercício ativo de transmissão com a ideia de uma transmissão consciente. Com efeito, eles afirmam que:

Uma das coisas mais importantes nesse exercício é o fato de o discurso parental ser depositário de uma carga inconsciente, que transcende a

<sup>78</sup> Esta questão foi mais detidamente analisada na iniciativa educacional intitulada “Brincadeiras de ontem e de hoje” – subcapítulo 8.1, neste estudo.

<sup>79</sup> Para Corso e Corso (2006), contos de fadas não precisam necessariamente ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador. Os autores justificam a opção por essa denominação “[...] justamente para dar conta da vastidão de personagens e fenômenos mágicos, absurdos ou fantasiosos que podem povoar os reinos encantados.” (p. 27).

possibilidade de compreensão dos que falam e dos que escutam, Aliás, se houvesse intenção de conscientizar o processo, tal fluxo se interromperia. Por isso, dizemos que o que flui entre pais e filhos responde melhor ao nome de transmissão que de ensinamentos, de aprendizagem ou de outro termo mais pedagógico. (CORSO; CORSO, 2006, p. 301).

Freud (1937), ao se referir ao impossível inerente ao ato de educar, já nos ensinava que não se domina o que se vai transmitir, nem a forma como o educando receberá o transmitido. Corso e Corso assinalam, isto sim, que é fundamental exercer a transmissão ou, no caso, a narrativa enquanto, por seu lado, o inconsciente recolhe “material” que lhe permite desdobrar seu trabalho de subjetivação, isso tanto do lado dos narradores quanto dos ouvintes:

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados consertos ou instalações só poderão ser realizados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas podemos também criar, construir e transformar os objetos e os lugares. (CORSO; CORSO, 2006, p. 303).

Ao ressaltar a importância e os efeitos subjetivantes dos contos para as crianças, Gutfreind (2003), tomando como referência a expressão *mãe suficientemente boa*, de Winnicott (1988) propõe a expressão *mãe suficientemente narrativa*<sup>80</sup>, que seria uma mãe que:

Para ser razoável, precisa ouvir e contar, ou mesmo calar [...] uma relação capaz de envelopar as pulsões de uma criança e banhá-las de referências, quanto mais não sejam as referências de uma história a qual ela já pertenceria. (GUTFREIND, 2003, p. 299).

Considero muito pertinente a expressão proposta por Gutfreind, que destaca o aspecto da narratividade enquanto decisivo para a estruturação dos recursos de simbolização de uma criança. Por outro lado, Corso e Corso precisam ainda melhor o exercício das narrativas na infância e sua função de simbolização, ao propor uma nova alteração na expressão: ela passaria de *mãe suficientemente narrativa* para

<sup>80</sup> Corso e Corso (op. cit.) esclarecem que tiveram oportunidade de perguntar a Gutfreind sobre as fontes por ele utilizadas para este conceito. Segundo aqueles, “Ele [Gutfreind] se referiu a um colega na França, B. Golse, que teria sido o primeiro a mencioná-lo.” (p. 299). Porém, Gutfreind teve de citá-la como proveniente da comunicação oral, pois Golse não encontrou a referência do texto onde o conceito estaria redigido.

*pais suficientemente narrativos*, já que os autores lembram que “A narrativa, diferentemente da construção dos primórdios do eu [que está referida à função materna], é uma atribuição simbólica que pode e deve ser dividida por pai e mãe.” (CORSO; CORSO, 2006, p. 299). De minha parte, proponho, a partir das valiosas conceitualizações de Gutfreind (2003) e Corso e Corso (2006), a expressão *educadores suficientemente*<sup>81</sup> narrativos, procurando, com isso, ressaltar o espaço de narrativa como fundamental em relação aos objetivos educacionais na escola. Corso e Corso afirmam que:

Convém lembrar que uma infância rica não depende de que somente os pais sejam narradores, outros adultos próximos podem complementar ou suprir esse papel. Outra fonte de inspiração muito valiosa são as histórias que muitos trazem em seu baú de infância, histórias contadas por avós, tios ou babás. (CORSO; CORSO, 2006, p. 298).

Se os pais são os educadores/narradores primordiais, os educadores escolares, que são suficientemente narrativos, potencializam os efeitos de eficácia simbólica do ato educativo. Afinal, por que os contos de fadas atravessam gerações e oceanos e são perpetuados no imaginário de crianças, que parecem ficar encantadas<sup>82</sup> escutando a narração dos contos e depois pedindo insistentemente sua repetição? Kehl<sup>83</sup> propõe que:

É provável que as técnicas de transmissão oral, que na falta de imagens visuais apelam ao poder imaginativo dos pequenos ouvintes, sejam até hoje capazes de conectar as crianças ao elemento *maravilhoso* e à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as culturas e em todas as épocas formando, na expressão dos autores, um “acervo comum de histórias” através do qual a humanidade reconhece a si mesma. (grifo dos autores). (KEHL, in CORSO; CORSO, 2006, p. 16).

Ou seja, a autora refere a função do mito de proporcionar traços da herança cultural, um “acervo comum de histórias” na qual a humanidade se reconhece e, ao mesmo tempo, a inscrição do enigma, do maravilhoso, do medo, do resíduo ou - do inconsciente. O processo educacional está, então, colocado: são proporcionados

<sup>81</sup> A expressão “suficientemente” pode produzir uma conotação no sentido de algum tipo de mensuração do tanto de narratividade que seria desejável. Tal ideia iria de encontro à tese defendida nesta pesquisa. A expressão em questão foi por mim utilizada apenas com o intuito de ressaltar a importância da narratividade, porém, sempre associada à dimensão de ato e de enunciação, conforme foram desenvolvidas em capítulos anteriores desse estudo.

<sup>82</sup> As crianças parecem ficar encantadas: poderíamos pensar que ocorrem, na realidade, os efeitos dos poderes de encantamento atribuído a personagens dos contos infantis, como as fadas, as bruxas, o flautista de Hamelin, entre muitos outros.

<sup>83</sup> Maria Rita Kehl, psicanalista, em abordagem ao tema, no prefácio da obra “Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis”, de Corso e Corso (2006).

traços da cultura que indicam as formas de gozo socialmente aceitas e, com isso, uma certa inscrição do real que se dá, segundo a autora, por exemplo, no que, das histórias, remete ao mistério e ao medo. Isso explicaria, ao menos em parte, a observação da autora de que as crianças procuram o mistério e o medo, ao contrário do mundo adulto e sua “[...] aparente transparência da era das comunicações, com seu imperativo de tudo mostrar, tudo dizer, tudo exhibir.” (KEHL in CORSO; CORSO, p. 17). Kehl afirma, ainda, que:

[...] este mundo que propõe trazer toda a riqueza subjetiva para uma zona de plena visibilidade parece convencer menos as crianças, do que os adolescentes e adultos. As crianças continuam fascinadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. (KEHL, in CORSO; CORSO, 2006, p. 17).

A afirmação de Kehl de que atualmente se propõe trazer toda a riqueza subjetiva para uma zona de plena visibilidade, converge com a ideia defendida por diferentes autores, da tendência atual de uma não inscrição do sexual, do impossível, da restrição ao gozo. Nesse sentido, os contos de fadas, ao proporcionarem o confronto com o medo e o enigma, possibilitam uma certa inscrição dos limites de qualquer simbolização, assim como alternativas, sempre parciais ou, segundo Kupfer (2000) “estilos de obturar a falta.” Nesse sentido, Kehl propõe:

Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginoso, entre o verdadeiro e o verossímil (fronteiras estabelecidas, em parte, pelo recalque das representações inconscientes), *todas as possibilidades de linguagem lhe interessam* para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo. (grifo da autora). (KEHL, in CORSO; CORSO, 2006, p. 17).

A autora precisa, ainda, que “Ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo.” (KEHL, in CORSO; CORSO, 2006, p. 18). Os contos de fadas podem ser considerados como recursos que a cultura oferece, que podemos tomar como suplementos à função subjetivante dos mitos familiares.<sup>84</sup> Corso e Corso (2006)

<sup>84</sup> Utilizo a expressão *mitos familiares* no sentido proposto por Lacan, quando este explicita sua ideia acerca da transformação ocorrida por ocasião do advento da modernidade, quando os mitos coletivos passam a ser fragilizados, especialmente em razão do saber científico, e passam a ser substituídos por mitos familiares, em sua função estruturante do sujeito moderno. Tais mitos familiares continuam

esclarecem que um ponto em comum entre os contos de fadas e os mitos é “[...] o fato de não possuírem propriamente um sentido, são, sim, estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda interpretação será parcial.” (p. 28). Considero ser nesse sentido que Lacan afirma que:

Mesmo que as lembranças da repressão familiar não fossem verdadeiras, seria preciso inventá-las, e não se deixa de fazê-lo. O mito é isso, a tentativa de dar forma épica ao que se opera pela estrutura. (LACAN, 1973, p. 531).

A partir das contribuições dos autores mencionados, considero que as narrativas dos contos de fadas, assim como dos diferentes mitos, sejam eles familiares ou de coletividades maiores, têm em comum a oferta de formas compartilhadas para significar o real, por exemplo, ao reconhecer um mistério, um monstro à espreita e, ao mesmo tempo, proporcionando alternativas de como lidar com estes monstros. Inscreve-se, assim, algo da castração e do vetoramento fálico de como lidar com a castração. Esse vetoramento fálico não implica na amarragem de um sentido pré-definido. Aqui novamente me remeto à ideia dos efeitos da Lei simbólica, para lembrar que, através desta, são dadas as condições mínimas para o sujeito criar novos sentidos à sua existência.

A oferta dessas condições mínimas remete-me à outra questão fundamental no tocante aos potenciais simbólicos da educação, que aparece na iniciativa educacional da professora Paula: trata-se da ênfase que esta deu ao objetivo de “brincar.” Tal ênfase retira a formalidade de uma apresentação pública e permite que seus alunos explorem a cena de várias maneiras, promovendo os indispensáveis efeitos na subjetivação das crianças, questão essa desenvolvida exaustivamente por vários autores, a partir da descoberta freudiana da função fundamental do *fort-da*<sup>85</sup>.

Segundo Freud, o *fort-da* está “[...] em conexão com a mais importante função de cultura da criança, isto é, com a renúncia da pulsão (renúncia à satisfação da

---

referidos a mitos coletivos, porém, de forma muito mais fragmentada, proporcionando alterações significativas nas subjetividades modernas. Nesse sentido, poderíamos considerar que os contos são recursos de enodamento do real, compartilhados coletivamente, tendo, potencialmente, a promoção de efeitos de laço social e proporcionando recursos para que o sujeito possa se desvencilhar de uma identificação paranóica, ou seja, dual, aos mitos familiares.

<sup>85</sup> Freud observou o brincar de uma criança de um ano e meio, em que esta jogava para fora do berço em que estava, todos os objetos que podia pegar, pronunciando um som de satisfação, um esboço da palavra *fort*, que significa fora, em alemão. Posteriormente, Freud observou que este jogo da criança estava ocorrendo de forma aparentemente mais completa: ela brincava com um carretel que tinha um barbante amarrado e o jogava para fora do berço, fazendo-o desaparecer de sua visão. Neste momento, a criança dizia *fort*, para, em seguida, recuperar o carretel puxando-o pela cordinha, ocasião em que vibrava, dizendo “*da*”, que significa aqui, em alemão.

pulsão), por ela levada a cabo ao permitir sem resistência alguma a ausência da mãe.” (FREUD, 1920, p. 520). É esta ausência da mãe que faz com que a criança seja levada a brincar, ou seja, a abrir mão da mãe enquanto objeto primordial de satisfação e buscar formas de lidar com esse “buraco” deixado pela ausência materna. Como vimos, os mitos coletivos e familiares proporcionam balizamentos para encontrar ou criar tais substitutivos.

A educação estaria, assim, definida por essa possibilidade de saída da criança para além dos campos do sensível – tanto do sensível da ordem do objeto natural – ou seja, do registro do real - quanto do sensível da ordem da significação primordial materna, da ordem do imaginário. Nesse sentido, um dos momentos mais significativos da entrevista da professora Paula foi quando ela falou que “tudo na sala de aula virava maçã.” Aqui, podemos ver de forma resumida, o efeito do processo educacional. As crianças em questão, de certa forma submetidas a um excesso<sup>86</sup> de real, passam a simbolizar a maçã envenenada que Branca de Neve mordeu, em diferentes objetos da sala, objetos que, por vezes, não tinham nenhuma semelhança com uma maçã.

Jerusalinsky (1994) descreve um brinquedo por ele visto no museu do Louvre, que datava dos anos 2300 a.C. Tal brinquedo, catalogado como um porquinho, segundo o autor “[...] mostrava uns traços que pouco ou nada tinham a ver com um porquinho.” (JERUSALINSKY, 1994, p. 14). Porém, o autor lembra que o fato de ultrapassarmos as condições reais do objeto, as condições dadas por instrumentos lógicos baseados num racionalismo positivista, permite:

[...] “a transmissão de um signo que é portador de uma inscrição, na qual aquele pequeno ser que recebeu esse pequeno porquinho – cujo traço fundamental era o de que não era um porco – recebeu nisso o reconhecimento de sua pertença a uma cultura. Estava recebendo não um porco, mas uma inscrição simbólica.” (JERUSALINSKY, 1994, p. 15).

Assim, tal presente desalojado de sua natureza produz o efeito de “[...] amarrá-la [a criança], enodá-la à rede de usos, costumes, leis e direitos, modos de gozar, limites e possibilidades, próprios do conjunto social simbolizado nessas

<sup>86</sup> Excesso de real, pois tais crianças, em sua maioria, padecem de diferentes lesões orgânicas que, aliadas a todo um contexto de miserabilidade sócio-econômica, tornam difícil a ocorrência de um processo de simbolização que lhes destine um lugar, na família e no laço social coletivo, de sujeitos com relativa autonomia.

pequenas folhas<sup>87</sup> com seu arbitrário ponto central.” (JERUSALINSKY, 1994, p. 16). O ato educativo implica na inscrição de um traço arbitrário no objeto natural, alterando sua natureza e transformando-o em cultural. O traço arbitrário, na atividade que a professora Paula desenvolveu com seus alunos, foi inscrito através da narrativa do mito, proporcionando, ainda, que seus alunos, ao poderem brincar, “se apropriassem” do mito e fizessem, eles próprios, suas próprias transgressões do objeto, encontrando suas maneiras singulares de envelopar<sup>88</sup> as pulsões, ou, o real do corpo. E as arbitrariedades desejáveis se deram: ao se deixar surpreender por seus alunos, pelos usos inusitados que eles faziam, a professora possibilitou que eles transformassem, utilizando o “material” cultural que ela forneceu, diferentes objetos da sala de aula em maçãs envenenadas que, ao serem mordidas, provocavam o imediato desmaio de quem desavisadamente as experimentava.

Nesse brincar, nesses desdobramentos do fort-dá primordial, podemos ver o início de um processo de simbolização que, na melhor das hipóteses, se estenderá por toda a vida.

## 8.6 “O QUE TU FEZ NO FIM DE SEMANA?”

Trata-se de uma atividade muito conhecida nos meios educacionais que, geralmente, consiste no seguinte: nas segundas-feiras as crianças sentam-se em círculo, de forma que possam ver umas às outras, passando, uma a uma, a narrar o que ocorreu no fim de semana. Tomei como referência um artigo de Meirelles (2009), veiculado em uma revista especializada em educação, em que são apresentadas cenas desta atividade, desenvolvida na creche do CEU<sup>89</sup> Paraisópolis, em São Paulo/SP, testemunhadas pela autora.

<sup>87</sup> Trata-se, segundo o autor, de um objeto que tinha quase todo o seu corpo recoberto por pequenas folhas com um ponto no meio e que “[...] nada tinham a ver com um porquinho natural e, tampouco, com folhas naturais. (ibid., p. 14).

<sup>88</sup> Expressão utilizada por Gutfreind (op. cit., p. 299).

<sup>89</sup> Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos voltados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (PMSP), e localizados nas áreas periféricas da cidade. Foram concebidos pelo EDIF - Departamento de Edificações/PMSP, como um centro local da vida urbana, com programa que articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental, além de práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas. Os CEUs possuem teatro, cinema, quadra poliesportiva, uma creche, uma escola de ensino fundamental (EMEF), uma escola de ensino infantil (EMEI), telecentro, biblioteca, piscinas e refeitórios (um para cada unidade escolar). Foram desenvolvidos com o intuito de beneficiar crianças e adolescentes de baixa renda e diminuir o nível de desigualdade social.

Meireles descreve a cena, relatando que as professoras Flavia Maciel e Diana Marcelino reúnem as crianças - com idades de três a quatro anos - numa roda no centro da sala e perguntam quem pode contar o que aconteceu no fim de semana. Na reportagem são relatados fragmentos de falas dos alunos e de intervenções das professoras: um aluno conta que sua cama quebrou, outro pergunta se ele terá que dormir no chão, o primeiro responde, outros “entram” na conversa até que o assunto “esfria.” Então, uma menina conta que sua mãe fez churrasco no domingo, o que, da mesma forma que o assunto anterior, suscita comentários nos demais. A repórter diz que a atividade por momentos “ganha ares de bagunça”, com todos falando ao mesmo tempo, porém, segue ela, nessas ocasiões as professoras direcionam a atenção dos alunos para “[...] alguma informação interessante: ‘vocês viram que bacana o que a Amanda está nos contando’? É uma garantia para que, além de falar, todos possam ser ouvidos.” (MEIRELES, 2009, p. 38). A repórter relata que as falas se seguem sem que haja uma fronteira rígida entre fatos reais e ficção:

As professoras Flávia e Diana não se assustam com as histórias malucas. Sabem que o auge do faz de conta ocorre nessa idade, quando os pequenos estão tentando compreender o mundo em que vivem. Por isso, experimentam, no plano da fantasia, diferentes papéis e situações. “Não costumo inibi-los perguntando se o relato é mesmo verdadeiro. Deixo cada um jogar com os elementos que fazem parte de sua vida e ter acesso às criações dos colegas, o que amplia o repertório”, justifica Flávia. (MEIRELES, 2009, p. 38).

Ao comentar sobre esta atividade com professoras com as quais tive momentos de interlocução, uma delas me perguntou se eu considerava realmente relevante para minha pesquisa, já que “todas as escolas de educação infantil tem que ter uma hora da conversa” (sic), “e ela é tão comum, tão corriqueira” (sic), “talvez, o que mude seja a disponibilidade das professoras em ouvir seus alunos, pois mesmo que seja uma atividade de rotina, algumas não têm paciência, não dão o tempo necessário para eles falarem” (sic). Ela segue, dizendo que muitas professoras propõem a “hora da novidade todos os dias.” (sic) Ela faz observações interessantes sobre as “novidades” que os alunos contam: acontece, por exemplo, de os alunos contarem várias vezes o mesmo acontecimento, como se fosse novidade, ou de contarem acontecimentos ocorridos há muito tempo, como se tivessem ocorrido no dia anterior.

Estas observações das professoras - sobre a forma como as crianças exercem a narrativa – agregando a ficção aos acontecimentos da realidade,

repetindo as mesmas histórias como se fossem novidade ou alterando a temporalidade dos acontecimentos - podem ser tomadas como exemplos de como a criança aproveita o espaço de fala para se constituir enquanto sujeito. A criança “brinca” com os significantes, fazendo várias combinações, onde, de objeto do “ser narrada” e das versões do mundo que lhe foram fornecidas pelos educadores, passa a ocupar o lugar de sujeito das narrativas, construindo suas próprias versões da realidade.

Ao encontrar acolhimento de sua fala, lhe é possibilitado diferenciar-se tanto dos ideais parentais (dos educadores primordiais) quanto dos ideais dos demais educadores. Se, por um lado, são oferecidos à criança ideais, referências identificatórias, ficções, enfim, recursos identificatórios especulares, num segundo momento a criança precisa poder romper com o espelho identificatório, diferenciando-se tanto dos ideais parentais quanto dos ideais educacionais transmitidos pelas demais instâncias do social - transgredir, desmanchar e transformar o que recebeu de herança. Porém, para que tal apropriação seja possível, é preciso que haja o respeito ao aspecto ético da educação<sup>90</sup> – o respeito ao resto – ao que concerne ao equívoco inerente à fala.

A palavra “corriqueiro”, utilizada pela professora com quem conversei sobre a atividade em questão, no dicionário tem os significados de “habitual”, “que leva e traz novidades”, “irrequieto”, “agitado”, “buliçoso”, “corrente”, entre outros. (FERREIRA, 1986). Considero que a impressão de tal atividade ser banal, corriqueira, pode ser decorrente do fato de ela ser desenvolvida em praticamente todas as turmas de educação infantil, mas, também, porque todo sujeito minimamente estruturado necessariamente vivenciou, em seu próprio processo de humanização, aquilo que melhor o caracteriza: o ser humano fala, endereçado a um outro e a um Outro. O fato de a iniciativa educacional em questão ser considerada corriqueira é um indício de que, apesar das dificuldades, as estruturas institucionais estão cumprindo sua função que, segundo Lebrun (2009), seria de “permitir a troca e a circulação da fala”, já que os vários sentidos encontrados para “corriqueiro” podem bem servir para expressar a “fala plena.”

É das implicações da fala que venho tratando no decorrer dessa pesquisa, e seria redundante retomar a questão de sua função em relação aos processos de subjetivação. Se, por um lado, o falar é tão importante, por outro, ele parece ser

---

<sup>90</sup> A questão do “aspecto ético da educação” foi desenvolvida no capítulo 7 deste estudo.

realmente corriqueiro, pois o fato de um sujeito estar minimamente estruturado, indica que ele foi falado e falou no decorrer de sua vida, não precisando de atividades dirigidas para isso – por exemplo, que uma professora organize uma “rodinha” para as crianças falarem.

Porém, sendo traços da contemporaneidade a supremacia do objeto e do saber do especialista, o falar, no sentido pleno, conforme o formulado por Lacan<sup>91</sup> - que acolhe o equívoco - perde seu lugar (assim como o brincar) para atividades que, de alguma forma, impliquem na presentificação do objeto e do saber plenos. No contexto educacional, o “falar” pode ser progressivamente substituído por atividades que apressem a aprendizagem formal, na ânsia de que as crianças comecem a se preparar, o quanto antes, para se tornarem adultos mais competitivos no mercado de trabalho.

Lembro de uma situação exemplar, em relação à promessa de “gozo sem perda”, ocorrida fora do âmbito da escola. Trata-se de um recorte de atendimento clínico que realizei, no âmbito da clínica privada: a mãe de um menino, meu paciente, falava do fim de semana que passara com seu filho (os pais eram separados). Ela relativizava a ideia passada por especialistas de que não é importante a quantidade de tempo que os pais passam com seus filhos, mas sim a qualidade, pois se deu conta que essa “dica” dos especialistas a levava a fazer verdadeiras maratonas com seu filho, para aproveitar o tempo “com qualidade.” Nos finais de semana ela o levava ao shopping, ao cinema, ao zoológico, etc, de forma que se mantinham sempre tão ocupados, realizando atividades que proporcionassem “qualidade”, que, ao final, os dois estavam sempre exaustos e ela, com uma sensação de que tinha tido pouco convívio com seu filho.

Essa experiência a levou a repensar a ideia de que “não importa a quantidade de tempo, mas sim a qualidade.” Ela passou a relativizar a ideia da “qualidade”, e a quantidade de tempo também passou a ser importante. Também passou a mudar sua forma de “aproveitar” o tempo, não o preenchendo tanto. Ela se deu conta que, enquanto fazia um bolo, por exemplo, e o filho estava por perto, fazendo alguma coisa, surgiam assuntos, comentários, perguntas, enfim, faziam o que algumas pessoas chamam de “jogar conversa fora”: algo que escapa do sentido de utilidade, de produtividade. A mãe afirmou que nesses momentos sentiu algo de um convívio

---

<sup>91</sup> Tema explicitado no capítulo 5.2, deste estudo.

mais próximo, sentiu que, nesse “jogar conversa fora”, algo de verdadeiramente importante acontecia.

Considero o relato dessa mãe como exemplar no tocante ao que eu vinha defendendo nessa pesquisa, como uma tendência contemporânea de enxugamento dos espaços de fala. Estes espaços podem ser progressivamente abolidos, em razão do não reconhecimento de que “A subjetividade individual e a vida coletiva se fundam sobre a perda que as constitui.” (LEBRUN, 2009, p. 30), já que os valores predominantes na cultura são da ordem daquilo que implica em nenhuma perda: de tempo, de gozo, de conhecimento...

## 9 EDUCAR NÃO É “PRECISO”: ATO EDUCATIVO E EFICÁCIA SIMBÓLICA

As iniciativas educacionais aqui mencionadas, apesar de suas diferenças, conservam alguns traços fundamentais em comum. Esses traços dizem respeito ao fato de que, em todas elas, de alguma forma a fala, em seu sentido pleno, é acolhida e, mais do que isso, são proporcionados recursos para que ela seja melhor exercida. Na fala, ao ser acolhida e reconhecida, imediatamente começa a tecer-se uma historicidade, onde são encadeadas histórias do passado, do presente e projeções de futuro, com as consequências subjetivantes que Freud e Lacan souberam tão bem precisar.

E, por falar em “precisar”, lembro que iniciei este estudo com uma provocação – a de afirmar que educar não é “preciso.” Acrescento, agora, que aquilo que o educador transmite de mais importante não é, necessariamente, algo de útil ao educando. Tomo como referência a frase “navegar é preciso, viver não é preciso” dita pelo general romano Pompeu, (106-48 a/C) aos seus soldados, amedrontados, que se recusavam a viajar durante a guerra e, citada por Fernando Pessoa<sup>92</sup>, para dizer que não basta simplesmente viver – é necessário criar.

Concordo com o poeta. Porém, sabemos que as palavras repercutem de formas diferentes em cada leitor. Para mim, elas remetem à ideia de que viver não é preciso, também, no sentido de que não existe técnica ou manual que dê conta de ensinar, com precisão, como viver de forma criativa, como viver bem.

Freud percebeu que o ser humano não traz, em seu código genético, os saberes que lhe informem como deve viver, dispondo, para isso, apenas de marcas identificatórias, proporcionadas pela educação, sendo seus pais os educadores primordiais. Freud descobriu, ainda, que uma criança não se transforma exatamente naquilo que os educadores planejam, pois eles transmitem, inconscientemente, muito mais ou muito menos do que aquilo que querem, conscientemente, transmitir. Além disso, é impossível prever como a criança será marcada pelo transmitido. Nesse sentido, ele afirma que educar, ao lado de psicanalisar e de governar, são

<sup>92</sup> "Navigare necesse; vivere non est necesse" - latim, conforme Plutarco, in Vida de Pompeu. Tal frase, utilizada por Fernando Pessoa, teria sido copiada do poeta italiano Francesco Petrarca que, por sua vez, a teria copiado da obra "Vida de Pompéu", do escritor romano Plutarco (106-48 aC). A frase teria sido dita pelo general romano Pompeu, 106-48 aC, aos marinheiros, amedrontados, que recusavam viajar durante a guerra. Apesar de Pessoa, assim como Petrarca, terem usado a palavra necesse no sentido de necessário, o sentido original teria sido preciso, exato. Disponível em: <<http://www.muraljoia.com.br/02.cnavegar.htm>> Acesso em 07/12/2009.

“profissões ‘impossíveis’ quanto às quais, de antemão, pode-se estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios.” (FREUD, 1937, p. 265). Assim, não é “preciso” definir como será a criança quando for adulta e, justamente por isso, ela será um ser humano singular, com alguns traços de seus familiares e de tantas outras pessoas que as marcaram, inclusive, talvez, de alguns de seus professores, mas diferente de todos estes, o que é desejável para a saúde psíquica da criança. Se, para Fernando Pessoa, viver não é preciso, Freud ajuda a compreender que é justamente quando a educação não se baseia numa precisão científica que algo de uma eficácia simbólica pode dar-se: o que de melhor o educador transmite não é preciso, nem é da ordem do útil, mas é necessário.

Essa “falta de precisão” está relacionada à função do ancestral: esse não oferece as origens últimas, o saber definitivo sobre os caminhos a seguir para viver bem. Porém, isso não significa que a referência ao ancestral seja dispensável. Se, por um lado, não oferece as origens e os caminhos definitivos, por outro lado, ela proporciona traços que, pela extensão histórica da cadeia significativa a que estão ligados, se destacam dos demais e servem de referências privilegiadas. Privilegiadas, pois proporcionam algum corte, algum vetoramento mínimo que possibilita o falar e, nessa fala, que o falante, ao debater-se com os enigmáticos traços ancestrais, seja um narrador/criador de si mesmo.

Assim entendo a *eficácia simbólica*: ela está ligada à ancestralidade enquanto enigma, que possibilita ao sujeito criar. Trata-se da eficácia ligada à assunção da perda: a perda das origens, a perda de gozo, a perda das certezas, enfim, a perda própria à linguagem.

Esse conceito de Lèvi-Strauss proporciona elementos que auxiliam os psicanalistas na formulação de hipóteses sobre as condições decisivas para que um sujeito possa assumir e sustentar um ato, seja o ato analítico, seja o ato educativo, seja outro ato qualquer no viver: a eficácia simbólica que possibilita que um sujeito – no caso desta pesquisa, um educador - exerça um *ato* está ligada ao assumir a incompletude de qualquer saber, a perda inerente à condição humana.

Porém, é difícil para os educadores escolares, assim como para os pais, que tanto amam seus filhos, educar, pois temem os riscos de tomar atitudes que não são *precisas*, mensuráveis. Ainda mais nos tempos atuais, em que se acredita que há uma medida exata para tudo, cientificamente comprovável e que é possível, mesmo obrigatório, proporcionar aos educandos uma vida sem frustrações e consumindo

tudo o que aparece com uma nova promessa de plenitude. Porém, educar implica, necessariamente, muitas vezes, em tomar decisões e em frustrar. Ocorre que, se acreditamos que há uma forma cientificamente correta de educar, os educadores podem ficar sempre esperando prescrições de que atitude tomar, para evitar o risco de errar em suas decisões. E quando tomam decisões, frequentemente sua vacilação é tamanha, que as crianças acabam por lhes mostrar, no ato, que não querem educadores “de manual”, elas querem educadores que lhes transmitam algo do saber deles, das suas histórias, pois é aí que seus olhos brilham, eles são convincentes e falam, também, “pelos poros” de sua pele, não só “da boca para fora.” As crianças sentem quando vale a pena escutar o adulto, quando a conversa “é séria”<sup>93</sup> ...”

Muitas e interessantes são as pesquisas já desenvolvidas, que apontam, de diversas formas, ao que seria uma tendência à fragilização dos espaços simbólicos desde os primórdios da modernidade, assim como suas possíveis causas e prováveis efeitos nas subjetividades contemporâneas. Em geral, compartilho essa preocupação, pois acredito que vem ocorrendo o que nomeei, no decorrer desse trabalho, de um “enxugamento” dos espaços de fala e de historicidade, o que levaria a uma fragilização da eficácia simbólica.

Investigar a pertinência de tal proposição – de que estaria ocorrendo uma tendência de fragilização da eficácia simbólica na modernidade tardia – foi uma de minhas questões de pesquisa, o que me levou a concentrar esforços na busca dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que, de alguma forma, defendem tal ideia, de que há uma tendência de fragilização dos espaços simbólicos. Agora, nestas considerações finais, continuo a considerar pertinente minha formulação inicial acerca da tendência de fragilização da eficácia simbólica na modernidade tardia, enquanto efeito daquilo que as pesquisas indicam como um enxugamento dos espaços de narrativa e de historicidade. Isso não significa - é importante lembrar - de minha parte, algum tipo de saudosismo em relação a períodos anteriores da história da humanidade. Reconheço as conquistas da modernidade, por exemplo, em relação às liberdades individuais e aos aspectos positivos dos avanços

---

<sup>93</sup> Por uma “conversa séria” com os pais, entende-se que os pais chegaram aos seus limites; mas, sério, também pode ser compreendido como algo da ordem de uma seriação, da inscrição numa temporalidade, numa historicidade.

tecnológicos em todas as áreas, porém, as mudanças na cultura trazem novos problemas a serem investigados.

Também não penso que se tratem, necessariamente, de tendências definitivas: há controvérsias quanto a essa questão, pois pode tratar-se, por exemplo, não propriamente de uma redução dos espaços de fala e de historicidade, mas de alterações dos mesmos. Novas formas de narrativas parecem surgir, talvez, próprias da modernidade tardia, de forma que só poderiam surgir enquanto efeito desta. Há interessantes pesquisas que investigam essas novas configurações de narrativas<sup>94</sup> e o que poderiam ser seus efeitos nas subjetividades. Porém, esse enfoque da questão, o das pesquisas que, de alguma forma se contrapõem à ideia da fragilização da eficácia simbólica, ou que investigam sobre novas formas de narrativas e de historicidade, foi muito pouco ou quase nada investigado por mim. Assumo essa falta como um dos limites de minhas possibilidades no momento, sendo uma questão que fica em aberto para futuras investigações.

Porém, focalizei minha atenção para espaços de narrativas que, apesar de não serem inovadoras, em certo aspecto vão à contramão da atual tendência de enxugamento dos espaços simbólicos na cultura. Trata-se de exemplos de iniciativas educacionais, desenvolvidas em escolas, que existem, que insistem em se recriar, em se regenerar, possibilitando e aceitando o encontro com o novo que irrompe em cada enunciação, resistindo aos apelos sedutores do objeto e da imagem, insistindo, diante de tanta sedução, em propor e aceitar que surja um “porém...”, ou um “mas...”.

Da pergunta central que me fiz, entre outras que compartilhei por ocasião da realização do projeto desta pesquisa - se a escola pode proporcionar iniciativas educacionais, potencialmente promotoras de efeitos de eficácia simbólica em seus educandos, talvez também em seus educadores e, portanto, na cultura – respondo afirmativamente, apesar de não haver como medir, objetivamente, na perspectiva da ciência positivista, o quanto haja, ou não, um incremento da eficácia simbólica em um sujeito.

Minha afirmação se baseia em indícios que procurei apresentar e analisar no decorrer deste estudo e, mais especificamente, nos recortes de iniciativas

---

<sup>94</sup> Por exemplo, a pesquisa em que Santos (2006) “estabelece diálogo entre as novas tecnologias de comunicação (Internet, cyberspaço, blogs, weblogs) e sua relação com o sujeito adolescente.” (p. 145). Ainda, segundo a autora, “o trabalho interroga o papel destas novas formas de escrever (-se) no processo de invenção de si na adolescência.” (ibid., p. 145).

educacionais aqui apresentadas. Na metodologia de pesquisa aqui adotada, apostei, de forma semelhante às iniciativas educacionais, na eficácia simbólica do assumir uma certa opacidade no encontro com a realidade, uma certa perda de “precisão.” Assim, apesar de considerar que haveria muito mais a ser dito de cada iniciativa educacional, fiquei satisfeito em analisá-las até o ponto em que julguei ter encontrado indícios que confirmavam minha hipótese inicial.

Essas iniciativas não se caracterizam, necessariamente, por serem inovadoras ou surpreendentes. Não é essa a ideia que pretendo trazer nesse estudo. Também não quero passar a ideia de diferenciar o professor do educador, como se este fosse um superprofessor, uma espécie de professor ideal, que cumprisse seu dever de ensinar e, ainda por cima, agregasse, com brilhantismo, o educar, recebendo o encargo extra de compensar as fragilidades simbólicas que se expressam na família e na sociedade contemporâneas<sup>95</sup>. Tal superprofessor – ou, “O educador”, seria uma espécie de professor ideal, o que iria de encontro ao que defendi no decorrer desse estudo.

Proponho algo que, talvez, possa ser entendido justamente como o contrário, já que as iniciativas educacionais aqui apresentadas podem ser consideradas comuns no meio educacional, como algumas de suas autoras comentaram enquanto eu as entrevistava, surpresas pelo interesse que eu demonstrava: é a aceitação dos limites inerentes a qualquer saber que possibilita a assunção de um ato, o assumir de uma mestria, de um estilo e a transmissão de um dom. A educação, ao ser assumida como faltante, comporta uma marca de quem assume a autoria, marca essa que se transforma em referência que, enquanto tal, também é faltante, produzindo a possibilidade de relançar o educando aos traços próprios à sua ancestralidade, a descobrir seus estilos de lidar com a falta, a assunção de seus próprios atos. Porém, percebi que, por vezes, os próprios educadores que sustentam seus atos, assumindo autorias e proporcionando, assim, que outros possam assumi-las, talvez subestimem sua importância e seus efeitos. Foi muito bom ver que são tão rotineiras e, ao mesmo tempo, tão diversificadas as possibilidades de narrativas exercidas no meio escolar.

Foi a oportunidade de conhecer iniciativas educacionais que me entusiasmaram – elas pareciam ter grande importância no contexto cultural em que

---

<sup>95</sup> Esta é uma questão frequentemente levantada por professores, como sendo uma das dificuldades que os fazem sentirem-se sobrecarregados em seu trabalho.

vivemos – o que hoje, para mim, se confirmou – que me instigou a investigá-las, respondendo ao que considero uma responsabilidade da psicanálise em relação à pesquisa sobre as condições da cultura e seus possíveis efeitos nas subjetividades.

Com este estudo, pretendo oferecer uma contribuição no sentido de que o “sentar numa rodinha”, para contar as novidades, continue a ser algo “corriqueiro” na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Luiz Tarlei de et al. **Clínica do Social**: ensaios. São Paulo: Escuta, 1991. 118p.
- AULAGNIER. Piera. (1975). **A Violência da Interpretação**: do pictograma ao enunciado. Tradução de Maria Clara Pellegrino. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas, v. 1.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Jogo de Posições da Mãe e da Criança**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- BESSA, Beatriz de Souza. As Experiências de Walter Benjamin. **Morpheus**: revista eletrônica em ciências humanas, v. 5, n. 9, p. 1-9. 2006. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/numero09-2006/bessa.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2010.
- BETTS, Jaime Alberto. Missão impossível? Sexo, educação e ficção científica. In: CALLIGARIS [et al.] **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. P. 47-62.
- CALLIGARIS, Contardo. A sedução totalitária. In: ARAGÃO, Luiz Tarlei de [et al.]. **Clínica do Social**: ensaios. São Paulo: Escuta, 1991. P. 105-118.
- CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e Indivíduo. In: FLEIG, Mário. (Org.) **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993. P. 183-196.
- CAON, José Luiz. Retrato, Auto Retrato e Construção Metapsicológica de Serguéi Constantinovitch Pankejeff, o “Homem dos Lobos”. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**. São Paulo: Escuta, vol. 13, n. 140/141, p. 23-44, 2000/2001. P. 22-44.
- CHEMAMA, Roland. **Depressão, a Grande Neurose Contemporânea**. Tradução de Conceição Beltrão Fleig. Porto Alegre: CMC, 2007.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 240p.
- CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Francisco Settineri e Mario Fleig. Porto Alegre: CMC, 2007.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

D'AGORD, Marta. Uma Construção de Caso na Aprendizagem. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 13, n. 140/141, 2000/2001. P. 12-21.

De LAJONQUIÈRE, Leandro. A Escolarização de Crianças com “DGD”. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, USP, v. 2, n. 3, 1997a. P. 116-129.

De LAJONQUIÈRE, Leandro. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, USP, a. II, n. 2, 1997b. P. 27-43.

De LAJONQUIÈRE, Leandro. Freud e a Educação. In: De LAJONQUIÈRE, Leandro e KUPFER, Maria Cristina. (Org.) **A Psicanálise e os Impasses da Educação**. I Colóquio do Lugar de Vida. **Anais**. São Paulo: USP, 1999. P. 91-95.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. Ed. 6-10. São Paulo: Cultrix, 1997–1998. 653p.

DUFOUR, Dany-Robert. **A Arte de Reduzir as Cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUMONT, Louis. **O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEIG, Mário. Metapsicologia do Sujeito Moderno. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v.12, n. 3, 1999. P. 753-774.

FLEIG, Mário. Sacrifício ao pai ou sacrifício do pai? In: FLEIG, Mário. (Org.) **Psicanálise e Sintoma Social II**. São Leopoldo: Unisinos, 1998. P. 91-101.

FLEIG, Mário. Violência: lixo atômico não reciclável? In: FLEIG, Mário. (Org.) **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993. P. 59-69.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Papel Educativo das Armas de Brinquedo. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 11, P. 12-14, jul./out. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. (1895) Projeto para uma psicologia científica. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. I. 1976.

\_\_\_\_\_. (1899) As Recordações Encobridoras. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Odilon Gallotti, Gladstone Parente e Isaac Izecksohn. Rio de Janeiro: Delta, v. I. 1959.

\_\_\_\_\_. (1905) Uma teoria sexual. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de C. Magalhães de Freitas e Isaac Izecksohn. Rio de Janeiro: Delta, v. V. 1959.

\_\_\_\_\_. (1907) A educação sexual da criança. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. VI. 1959.

\_\_\_\_\_. (1908) A moral sexual civilizada e o nervosismo moderno. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. IV. 1959.

\_\_\_\_\_. (1912a) Totem e Tabu. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. V. 1959.

\_\_\_\_\_. (1912b) A Dinâmica da Transferência. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Isaac Izecksohn et al. Rio de Janeiro: Delta, v. VI. 1959.

\_\_\_\_\_. (1913) Múltiplo Interesse da Psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. X. 1959.

\_\_\_\_\_. (1915) As Pulsões e Seus Destinos. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de C. Magalhães de Freitas e Isaac Izecksohn. Rio de Janeiro: Delta, v. V. 1959.

\_\_\_\_\_. (1918) História de Uma Neurose Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Odilon Gallotti, Isaac Izecksohn e Gladstone Parente. Rio de Janeiro: Delta, v. IX. 1959.

\_\_\_\_\_. (1920) Mais Além do Princípio do Prazer. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. V. 1959.

\_\_\_\_\_. (1923) Sistemática da Psicanálise e Teoria da Libido. In: \_\_\_\_\_. **Obras**

**Completas de Sigmund Freud.** Tradução de Elias Davidovich et al. Rio de Janeiro: Delta, v. VI. 1959.

\_\_\_\_\_. (1927) O Futuro de Uma Ilusão. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud.** Tradução de J. P. Porto-Carrero. Rio de Janeiro: Delta, v. VI. 1959.

\_\_\_\_\_. (1930) O Mal-Estar na Civilização. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud:** edição standard brasileira. Tradução de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI. 1976.

\_\_\_\_\_. (1932) Novas Contribuições à Psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud.** Tradução de Odilon Gallotti et al. Rio de Janeiro: Delta, v. X. 1959.

\_\_\_\_\_. (1937) Análise Terminável e Interminável. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud:** edição standard brasileira. Tradução de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII. 1976.

\_\_\_\_\_. (1937) Construções em Análise. In: \_\_\_\_\_. **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Tradução de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, CD-ROM.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GUTFREIND, Celso. **O Terapeuta e o Lobo:** a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. O Narcisismo Sob a Gabardine. **Zero Hora**, Porto Alegre, 1º mai. 1999. Segundo caderno, Cultura, p. 2.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de Você, Amanhã Há de Ser Outro Dia. In: Calligaris [et al.] **Educa-se Uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. P. 13-23.

KAUFMANN, Pierre. (Org.) **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise:** o legado de Freud e Lacan. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação Para o Futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. (1938) Os Complexos Familiares na Formação do Indivíduo. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

2003. P. 29-90.

\_\_\_\_\_. (1949) O Estádio do Espelho Como Formador da Função do Eu. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 96-103.

\_\_\_\_\_. (1953a) Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 238-324.

\_\_\_\_\_. (1953b) **O Mito Individual do Neurótico**. Tradução de Brigitte Cardoso e Cunha et al. Ed 124. Lisboa: Assirio & Alvim, [s.d.].

\_\_\_\_\_. (1953c) O Simbólico, o Imaginário e o Real. In: **Cadernos Lacan**. 1ª. parte. Cartel de Estudos das Traduções de Lacan. Tradução e revisão de Maria Rejane Pereira e Francisco Roche. Doc. Interno da APOA. Publicação não comercial. Porto Alegre: [s.n.], [s.d.]. P. 83-105.

\_\_\_\_\_. (1953-54) Introdução ao Comentário de Jean Hyppolite Sobre a “Verneinung” de Freud. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 383-401.

\_\_\_\_\_. (1954-55). **O Seminário** – o eu na teoria de Freud e na ética da psicanálise. Tradução de Marie Cristine Lasnik Penot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. (1956). **O Seminário** - as psicoses. Tradução de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. (1957-1958). **O Seminário** - as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. (1957-1958b). De Uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível das Psicoses. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 537-590.

\_\_\_\_\_. (1959-1960). **O Seminário** - a ética da psicanálise. Tradução de Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. (1964) **O Seminário** - os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. (1966) A Ciência e a Verdade. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 869-892.

\_\_\_\_\_. (1967). O Engano do Sujeito Suposto Saber. In: **Outros Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. P. 329-340.

\_\_\_\_\_. (1967-1968) **O Ato Psicanalítico**. Publicação para circulação interna e uso dos membros da Escola de Estudos Psicanalíticos. Porto Alegre: Evangraf, 2008.

\_\_\_\_\_. (1969). O Ato Psicanalítico. In: **Outros Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. P. 375-379.

\_\_\_\_\_. (1969-1970). **O Seminário – o avesso da psicanálise**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. (1972-1973). **O Seminário – mais, ainda**. Tradução de M. D. Magno. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. (1973). Televisão. In: **Outros Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. P. 508-543.

\_\_\_\_\_. (1973-1974). **Seminário XXI: los desengañados se engañam**. Tradução de Irene M. Agoff de Ramos. Buenos Aires: [s.n.], 1976-1977.

\_\_\_\_\_. (1975-1976). **O Seminário – o sinthoma**. Tradução de Sergio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **Rumo à Palavra: três crianças autistas em psicanálise**. Tradução de Mônica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Clínica da Instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva**. Tradução de Sandra Chapadeiro. Porto Alegre: CMC, 2009.

LEBRUN, Jean-Pierre. **O Futuro do Ódio**. Tradução de João Fernando Chapadeiro Corrêa. Porto Alegre: CMC, 2008. 144 p.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um Mundo Sem Limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LÈVI-STRAUSS, Claude. (1945). A Eficácia Simbólica. In: LÈVI-STRAUSS, Claude. (1945) **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. P. 215-236.

LÈVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares de Parentesco**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

MELMAN, Charles. **A Neurose Obsessiva**. Tradução de Inesita Machado. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MELMAN, Charles. *Novas Formas Clínicas no Início do Terceiro Milênio*. Porto Alegre: CMC, 2003a.

MELMAN, Charles. **O Homem Sem Gravidade**: gozar a qualquer preço. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003b.

MEIRELES, Elisa. Amo Segunda-Feira. **Nova Escola** – a revista de quem educa. São Paulo, p. 38, dez. 2009.

MENEZES, Neliana Schirmer Antunes; MACHADO, Denise Selbach; FERREIRA, Ana Gabriela Clipes. **Orientações Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2009. 38f.

MOURA, Ana; NIKOS, Isac. Estudo de Caso, Construção do Caso, e Ensaio Metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**. São Paulo, v. 13, n. 140/141, P. 69-76. 2000/2001.

PESSOA, Fernando Antonio Nogueira. **Poesias**. Seleção de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001. 132p. (Coleção Pocket L&PM).

PORGE, Erik. **Os Nomes do Pai em Jacques Lacan**: problemáticas e pontuações. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

PORT, Ilvo Fernando. **Escolarização e Subjetivação de Crianças com Estruturação Psicótica**: uma perspectiva transdisciplinar. UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 186p.

RICKES, S. M. Construções em Análise. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, a. XII, n. 30, p. 39-51, jun. 2006.

RICKES, S. M.; STOLZMANN, M. M. Do Dom de Transmitir a Transmissão de um Dom. *Psicanálise e Educação: uma transmissão impossível*. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, a. IX, n. 16, p. 39-51, jul. 1999.

RICKES, S. M.; SIMONI, A. C. R. Do (Des)Encontro Como Método. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 97-113, jul/dez. 2008. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/simoni-rickes.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2010.

RODULFO, Ricardo. **O Brincar e o Significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANTOS, Rosane Palacci. Invenção Possível de si num Espaço Virtual. **Narrar**,

**Construir, Interpretar.** Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, a. XII, n. 30, p. 145-151, jun. 2006.

SCHÄFFER, Margareth et al. (Org.) **Aventuras do Sentido:** psicanálise e lingüística. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SCHÄFFER, Margareth A Negação: um problema mal colocado? In: SCHÄFFER, Margareth et al. (Org.). **Aventuras do Sentido:** psicanálise e lingüística. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. P. 107-169.

SLAVUTZKY, Abrão et al. (Org.) **História, Clínica e Perspectiva nos Cem Anos de Psicanálise.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

SÓFOCLES. **Antígona.** Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2006.

VOLPATTO, Rosane. **Deusas Romanas Menores.** Disponível em: <<http://www.rosanevolpatto.trd.br/deusasmenores.html>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e Suas Mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - A Função Pedagógica das Brincadeiras com Arma**

Autoria: Clívia Melo Port (Psicopedagoga).

Desde que comecei a trabalhar com crianças de educação infantil, ouço, na escola, que não pode brincar com armas. O argumento é de que as crianças que brincam de luta ou com armas, ainda que de faz de conta, construídas com legos, tornam-se agressivas. Nunca questionei tal argumento e repetia com meus alunos aquilo que ouvia. Esta regra não está escrita em nenhum documento da escola e também não foi discutida em reunião. É simplesmente uma regra implícita, que todos seguem sem nenhum questionamento do porquê desta brincadeira: por que ela aparece praticamente em todas as turmas e se repete com frequência, apesar das repressões por parte dos professores?

No ano de 2006 percebi algo que nunca tinha chamado minha atenção. Meus alunos gostavam muito de brincar com jogos de encaixe e construíam várias situações de faz de conta utilizando as peças. Comecei a observar que a cada vez que alguém construía uma arma com legos, uma outra criança vinha me contar e eu repreendia, proibindo tal brincadeira – precisávamos seguir as regras da escola. Acontece que a brincadeira estava tão latente que a proibição não conseguia contê-la e ela extravasava o limite da regra. A cada vez que eu via ou questionava tal brincadeira eles, imediatamente, transformavam a peça construída em outra e me diziam: “Profe, isso não é arma, é avião!” Ou “é um foguete.” Só aí percebi que se eu não permitisse, a brincadeira ia continuar de forma camuflada.

Com isso, saí em busca de alguma leitura que sustentasse uma atitude minha. Embora acreditando de que é na brincadeira que a criança reflete sobre o que acontece em sua vida, ordena seus pensamentos, representa simbolicamente seus medos, desejos e fantasias e de que é dessa forma que ela se apropria do conhecimento e do mundo que a cerca, eu precisava me sentir segura de que minha permissão não os tornaria agressivos.

Influenciada por estas leituras, comecei a concordar com os autores que julgam o brincar com armas uma atividade sadia. Não é a brincadeira que torna a criança agressiva e sim quando a própria criança está sujeita à violência. O brincar é a forma que ela tem de elaborar a violência, a qual está exposta, principalmente nos

meios de comunicação. A programação da televisão, inclusive aquela voltada ao público infantil, está impregnada de consumismo, competição e individualismo, além de violência.

A partir daí, conversamos e reformulamos nossas combinações. Brincar de luta e com armas, desde que construídas por eles, era permitido, mas tudo deveria ser de faz de conta, ninguém poderia se machucar ou machucar o colega. Assim, muitas regras foram postas em prática, através dos jogos e dos brinquedos bélicos. A turma ficou mais concentrada, perspicaz e atenta nas atividades propostas.

Depois dessa experiência a brincadeira com armas na minha sala não é proibida, desde que permaneça no limite do faz de conta. No ano seguinte percebi uma evolução desta brincadeira, do primeiro para o segundo semestre. Inicialmente, os meninos brincavam montando armas e espadas a partir de uma combinação feita entre nós, da turma. No segundo semestre, no horário do brinquedo livre as lutas corporais não ocupavam mais a preferência dos meninos, embora ainda acontecessem. Os robôs, os bonequinhos e os carrinhos ganharam a primazia dos momentos de brinquedo. Interpretei isso como uma evolução, pois os meninos passaram de uma fase para outra: depois de explorar as lutas através da vivência corporal, puderam transformá-la num nível mais simbólico - quem luta são os bonecos. Posso dizer que é uma brincadeira de faz de conta mais elaborada que a anterior. Essa brincadeira, por mais simples que pareça, ajuda as crianças a se estruturarem, pois brincando elas vão destruindo e re-construindo o mundo à maneira delas.

## **ANEXO B - Palavras de Pórtico**

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso; viver não é preciso.”

Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário, o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa.