

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Vanessa Giaretta

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A

EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

2010

Vanessa Giaretta

Algumas Contribuições da Psicanálise para a Educação Infantil

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do diploma de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Roséli Maria Olabariaga Cabistani

Porto Alegre

2010/2

*“Só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado
para penetrar na alma infantil”*

Sigmund Freud

RESUMO

Este trabalho se propõe a fazer uma revisão teórica acerca da interlocução entre duas áreas do conhecimento, a Pedagogia e a Psicanálise, a fim de refletir que possíveis contribuições esta segunda pode fazer à constituição psíquica dos alunos da educação infantil. Para tanto, foram abordados conceitos como *fases psicosexuais*, *Complexo de Édipo*, *pulsão* e *transferência*. Dentre os autores utilizados para embasar tais conceitos estão Freud, Maria Cristina Kupfer, Juan Carlos Kusnetzoff, Víctor Smirnoff e Alfredo Jerusalinsky. A pesquisa baseou-se na análise de algumas situações que motivaram o estudo em questão, ocorridas durante a prática de estágio de docência da autora em uma turma de jardim A, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Foi possível compreender que um professor psicanaliticamente orientado tende a ir ao encontro dos desejos e demandas das crianças, em consonância com o seu desenvolvimento emocional. Isto o leva a propor situações que promovam a produção de sentidos e que sejam, por isso, estruturantes para a subjetividade de seus alunos.

Palavras-chave: 1. Psicanálise. 2. Educação Infantil. 3. Sexualidade Infantil.

SUMÁRIO

1 DOS RUMOS E DESTINOS.....	6
2 DOS MEUS INTENTOS.....	8
2.1 OBJETIVOS GERAIS.....	8
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
3 DO QUE COMPÕE A BAGAGEM.....	9
3.1 A TEORIA DA SEXUALIDADE INFANTIL.....	9
3.1. 1 Pulsão: o que permite que o pulso pulse.....	10
3.1. 2 As fases pré-edípicas: os alicerces da subjetividade.....	11
3.1. 3 Complexo de Édipo: o drama estruturante.....	17
3.2 NADA EXISTE FORA DO ÉDIPO: O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA.....	21
3.3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DISCUTIR AO MENOS É POSSÍVEL.....	24
4 DAS HISTÓRIAS QUE VIVI.....	29
4.1 SITUAÇÃO 1: “O DIA DO COCÔ!”	29
4.2 SITUAÇÃO 2: “CECI TEM PIPI?”	31
4.3 SITUAÇÃO 3: “TODA MULHER TEM UM BEBÊ NA BARRIGA”	33
5 DAS REFLEXÕES APÓS A VIAGEM	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

1. DOS RUMOS E DESTINOS

Atualmente, não só a grande maioria das crianças tem ingressado na instituição escola antes dos 6 anos de idade, como este hábito se tornou recentemente uma lei no Brasil. Além disso, devido às modificações sociais trazidas pelas exigências da vida pós-moderna (mulheres no mercado de trabalho, liberdade sexual, reconfigurações familiares), as crianças muito precocemente e cada vez por um período maior do dia estão imersas na relação professor-aluno. Assim, a escola tem sido mais do que nunca responsabilizada por funções que transcendem a mera transmissão de conhecimentos científicos, abrangendo a socialização, a formação de um pensamento crítico e criativo e a promoção da saúde emocional do aluno (auto-estima, limites, tolerância à frustração, resolução de conflitos, empatia, respeito às diferenças). Assim sendo, considero fundamental atualizarmos a reflexão sobre as contribuições que um professor pode fazer à estruturação psíquica de seus alunos.

Sendo minha identidade profissional formada por conhecimentos à cerca da Pedagogia e da Psicologia Psicanalítica, inquieta-me pensar que Freud, ao refletir sobre essas duas áreas, questionava a possibilidade de um casamento entre elas. Ele considerava que uma educação psicanalítica era uma tarefa impossível, uma vez que “[...] o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados que dela se obtém é o inconsciente do pedagogo e de seu educando” (MILLOT, citada por KUPFER, 1989, p.74-75). E o inconsciente é uma caixa preta sobre a qual não temos controle, logo, os efeitos de qualquer método pedagógico, assim como de um tratamento psicanalítico, serão sempre inesperados. Porém, ele achava que a educação escolar era pouco influente sobre o psiquismo também porque quando uma criança chega ao ensino regular, por volta dos 7 anos de idade, “teoricamente ela já teria ultrapassado o período decisivo da resolução do complexo de Édipo”, logo sua personalidade já estaria essencialmente estruturada (KUPFER, 1989, p.74). Desse modo, uma educação visando a profilaxia da saúde mental teria que ocorrer em um período pré-escolar, o que é um ponto animador para mim. A experiência que compartilho neste estudo se deu com crianças de 4 e 5 anos, que em geral estão no auge da fase edípica. Deste modo, justifica-se ainda mais a minha pergunta problema: Que possíveis contribuições a psicanálise pode fazer à constituição do sujeito através da relação professor-aluno na educação infantil?

Assim, pretendo então neste trabalho analisar algumas intervenções pedagógicas psicanaliticamente orientadas, realizadas por mim, refletindo sobre as repercussões dessa ação para a subjetividade das crianças. Em muitos momentos, no entanto, me vi propondo

atividades para a turma na qual realizei essa experiência que pouco se distanciavam das práticas rotineiras da maioria das professoras. Entretanto, eu tinha certeza que o meu olhar estava naquele momento voltado para questões muito mais profundas, no sentido de visar atingir não só o consciente, mas o inconsciente das crianças. E foi nessa tentativa que me vi às voltas com a seguinte questão: Que diferenças produz na subjetividade dos meus alunos esse meu olhar? Que possíveis contribuições eu posso fazer à constituição psíquica dessas crianças quando proponho atividades pautadas pelo conhecimento da psicanálise?

As situações que analiso foram extraídas da minha prática de estágio curricular, ocorrida de setembro à dezembro de 2009, em uma creche pública, vinculada a uma instituição de Porto Alegre. A turma em questão era de Jardim A, composta por 11 alunos – sendo cinco meninas e seis meninos –, com idades variando entre 4 e 5 anos de idade. Com exceção de uma aluna, todos os outros freqüentavam a creche em turno integral. As crianças pertenciam em geral a famílias de classe média, com boas condições financeiras.

Para elaborar este trabalho, servi-me da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, a saber, o estudo da etnografia da sala de aula e a revisão da literatura sobre o tema. As categorias que utilizo para orientar este estudo são: pulsão, fases psicosssexuais, transferência e sublimação, pensadas dentro do campo da Educação. Barone (2007, p.59) diz que esse tipo de “[...] proposta é ousada e trabalhosa pois requer o esforço no sentido de articular conceitos retirados de um contexto, a outro, e de necessário movimento de vai e vem constante entre teoria e prática, é preciso fazer trabalhar os conceitos”. Para tal, os principais autores que me acompanharão neste desafio serão: Freud, Maria Cristina Kupfer, Juan Carlos Kusnetzoff, Victor Smirnoff, Leda Barone e Alfredo Jerusalinky.

O trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima sessão, “*Dos meus intentos*”, apresento minhas intenções com este estudo, desmembrando-as em objetivos gerais e específicos. Logo depois, passo a sessão da fundamentação teórica, intitulada “*Do que compõe a bagagem*”, e subdividida em 3 diferentes capítulos: “*A teoria da sexualidade infantil*”; “*Nada existe fora do Édipo: o conceito de transferência*” e “*Psicanálise e Educação: discutir ao menos é possível*”. A seguir, na sessão “*Das histórias que vivi*”, realizo o relato e a análise de 3 situações escolhidas para ilustrar a possibilidade de ação do professor em sala de aula quando possui um conhecimento psicanalítico. Por fim, a sessão “*Das reflexões após a viagem*” corresponde às últimas considerações que pude realizar nos limites desta investigação.

2. DOS MEUS INTENTOS

2.1 Objetivos Gerais

- Refletir sobre a possibilidade de intersecção entre duas áreas da minha identidade profissional: a psicologia e a pedagogia.
- Contribuir, por meio de uma linguagem clara e acessível, para o acesso dos professores a informações da psicanálise que julgo serem úteis para a educação infantil.
- Compartilhar experiências vividas na educação infantil sob o olhar da Psicanálise;

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as possíveis contribuições que um professor pode fazer à constituição psíquica dos alunos da educação infantil quando propõe atividades pautadas pelo conhecimento da Psicanálise.
- Romper com determinados estereótipos que alguns educadores podem ter com relação à importância e compreensão das fases psicosexuais da infância propostas por Freud.

3. DO QUE COMPÕE A BAGAGEM

3.1 A Teoria Da Sexualidade Infantil

Freud, em 1905, publicou a primeira versão de um de seus mais importantes artigos, *“Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”*, no qual pela primeira vez elucidou a sua hipótese de que a sexualidade não surge no ser humano a partir da adolescência, como se acreditava. Está presente desde o nascimento da criança, orientando e influenciando todo o seu desenvolvimento e a sua forma de se relacionar com o mundo. Esta revelação até hoje é rechaçada por muitas pessoas, que preferem crer em uma infância pura e ingênua, bem diferente da que Freud descreveu. No entanto, uma ressalva muito significativa se faz imprescindível: para a Psicanálise, a sexualidade é um conceito que não se restringe a busca da união sexual com um parceiro, está relacionado muito mais às sensações de satisfação extraídas do próprio corpo, que se inscrevem a partir da nossa relação com o outro e que “[...] podem ser justamente considerados como precursores de toda evolução ulterior da sexualidade” (SMIRNOFF, 1972, p.98). Assim, compreende-se a sexualidade infantil, como “[...] todas as atividades da primeira infância, orientadas para os prazeres locais” (p.98) que determinadas partes do corpo podem proporcionar, as quais são descobertas na interação com aqueles adultos que são responsáveis por nos constituir como sujeitos. “Esta sexualidade ainda tem pouca a ver com a genitalidade, pois está ligada a carinho, a afeto, a modalidades de relacionamento, ou seja, significações” (KUSNETZOFF, 1982, p. 28).

Deste modo, Freud delineou aquelas experiências inerente à história de vida de qualquer indivíduo com seus cuidadores (geralmente os pais) que poderiam ser fundamentais para registrar na mente da criança a sua relação com o corpo e com o prazer. Surge assim a sistematização das famosas fases oral, anal, fálica e genital, isto é, as fases psicosssexuais da infância. Contudo, “é importante salientar que essas etapas não se dão nunca de um modo claro e seguindo uma cronologia etária definida” (KUSNETZOFF, 1982, p. 29-30). Apesar de haver um certo ordenamento, no decorrer do processo há uma sobreposição, uma interpenetração dessas fases.

Outra consideração importante é que “[...] o conceito de sexualidade infantil não se reduz unicamente aos clássicos pontos – oral, anal, fálico, etc. [...] Qualquer ponto do organismo é capaz de se converter em fonte excitável e, portanto, de satisfação” (KUSNETZOFF, 1982, p.29), como o pensamento, os órgãos dos sentidos, as sensações fisiológicas e “inclusive a própria dor”. No entanto, para que a compreensão dessa teoria fique mais simples do que de fato é, seguirei uma ordem de descrição mais fluída desses

estágios da sexualidade tal como geralmente se conhece. Antes, porém, considero importante apresentar um conceito essencial da psicanálise: a pulsão.

3.1.1 Pulsão: o que permite que o pulso pulse

Na obra de Freud muitos autores traduziram este termo para a palavra instinto. No entanto, na Biologia, instinto diz respeito a uma programação da natureza que orienta os animais a terem comportamentos invariáveis para preservar a sobrevivência das espécies. Só que, “[...] para o ser humano, o ‘instinto’ não ensina o que é ser homem ou mulher, falar esta ou aquela língua, construir abrigos e vestimentas, se alimentar, produzir, apreciar, divertir-se... desta ou de outra maneira” (BARONE, 2001, p.61). O conceito de pulsão surge então para atender a essa diferença, e pode ser entendida como a força motriz do ser humano. As nossas necessidades biológicas rapidamente dão lugar ao desejo, fundado por meio da linguagem, na inter-relação com os outros. Ou seja, “assim que a criança nasce, seus atos reflexos [...] passam a ser recobertos de sentido. São palavras, gestos, nomeações que inserem o pequeno ser no mundo e transformam para sempre seu organismo em um palco de desejo e representações” (DUNKER, 2008, p.17).

A pulsão, mais especificamente, é um quantum de energia interna que brota em uma parte do corpo e é representada através de uma idéia na mente do indivíduo, por isso é entendida como o limite entre o psíquico e o somático. Ela produz uma tensão constante e crescente que nos pressiona a atender essa força a fim de nos livrarmos do desprazer que ela provoca e assim obter alívio. A fome, o sexo, a agressividade, a sede, a curiosidade são exemplos de pulsões. É em razão disso que Dunker (2008, p.17) afirma que “o processo de constituição psíquica passa necessariamente pelo corpo”.

Já é possível imaginar, a partir dos exemplos citados acima, que as formas que os seres humanos encontram para atender às pulsões são as mais variadas possíveis – bem diferente da característica do instinto, que conduz os animais a buscarem sempre as mesmas formas de satisfações. Isto é, podemos liberar uma energia agressiva tanto xingando, batendo em uma pessoa, destruindo um objeto ou praticando um esporte. Tudo vai depender de qual é a pulsão em questão, da quantidade de energia que ela está empregando sobre o psiquismo e do grau de maturidade do indivíduo, que vai permiti-lo conciliar a realização dos seus desejos com adequação à realidade externa.

“A plasticidade das condutas é tanto maior quanto menos essencial é a pulsão correspondente à preservação do indivíduo” (SMIRNOFF, 1972, p.99). Logo, as pulsões sexuais, por não ser imprescindíveis para a manutenção da vida e serem mais fortemente da ordem do desejo, permitem meios de gratificação mais flexíveis do que as pulsões de auto-conservação (como a fome e a sede). Essa compreensão é imprescindível para entender como se expressa a sexualidade infantil.

A criança não está ainda preparada para gerar outro ser humano, isto só irá acontecer na adolescência. Portanto, não faz sentido pensar em sexo e procriação quando falamos em satisfazer as pulsões sexuais durante a infância. O que acontece é que essas pulsões estão presentes desde o início da vida, e cada uma delas são como fitas coloridas que a criança vai trançando durante o seu desenvolvimento através da relação com os outros. Posteriormente, a forma como foram articuladas essas fitas irão determinar o modo como ela vai viver sua sexualidade na fase adulta.

Exibir-se, ver os outros em situações íntimas, dominar pessoas e objetos, manipular os órgãos genitais, movimentar-se ritmicamente são algumas expressões das pulsões sexuais. Cabe salientar que, além de serem aquelas que mais variam na maneira que o indivíduo encontra para satisfazê-las, na infância essa flexibilidade é ainda maior, e está fortemente pautada pela vida de fantasia. Assim, em sua grande maioria, as pulsões sexuais são auto-eróticas, ou seja, a criança obtém prazer em sim mesma. Contudo, “esses diversos componentes da vida sexual não se desenvolvem de modo paralelo. Uns podem ter um desenvolvimento mais precoce do que outros e encontram-se na fase final de sua evolução, enquanto outros apenas a iniciam” (SMIRNOFF, 1972, p.103). Esta idéia ficará mais clara com a leitura dos sub-capítulos seguintes, que descrevem as fases psicosexuais da infância.

3.1.2 As fases pré-edípicas: os alicerces da subjetividade

Na primeira fase do desenvolvimento sexual, a fase oral, a relação da criança com a sua mãe está organizada fundamentalmente por intermédio do seio ou, mais precisamente, da alimentação. Logo, a língua e os lábios, através dos atos de sugar, chupar e mais adiante lambe, morder, gritar, balbuciar serão as zonas do corpo mais investidas nesta etapa da vida, por isso falamos aqui de pulsões orais. Todavia, “é preciso compreender que embora a boca proporcione um referencial concreto e preciso, deveremos tomá-la apenas como um modelo de relacionamento nesta etapa” (KUSNETZOFF, 1982, p.30). Assim, a fase oral é na verdade

um simbolismo do que representa esse orifício (ingerir, devorar), e se estende portanto para todos os órgãos que possibilitam ao bebê introduzir para dentro de si o mundo externo: os olhos, os ouvidos, o nariz, a pele. Podemos dizer deste modo que, nesta fase inicial, a criança “engole” tudo o que se refere ao seu mundo – o qual se restringe essencialmente à mãe – a fim de alimentar e preencher seu psiquismo.

Este é um momento de total dependência do neném pelos seus cuidadores, na qual tudo o que ele percebe são sensações. Essas sensações físicas são, em um primeiro momento, desconhecidas e inomináveis, e por isso mesmo ameaçadoras, uma vez que o bebê ainda não é capaz de discriminar o que é um estímulo interno ou externo, pois os limites do seu corpo estão soltos e indefinidos. A mãe terá então a função de sustentar e estruturar esse corpo, mapeando suas partes através dos cuidados, decodificando e traduzindo para seu filho os desconfortos sentidos e provendo a satisfação de suas necessidades pulsionais – dia após dia, até que ele tenha condições de reconhecer por si esses sinais e seja autônomo o suficiente para buscar aquilo que precisa, o que na espécie humana leva alguns anos.

Vemos então que o “vínculo do neném com o mundo exterior não se reduz ao contato peito-boca e sua satisfação específica por intermédio do leite. Existe uma espécie de ‘fome’ de contatos mútuos entre o ser adulto e a criança nesta primitiva etapa [...]”, que é saciada através de todas as formas de cuidado (KUSNETZOFF, 1982, p.50). Mas o momento da mamada, em especial, é acompanhado geralmente de grande segurança, aconchego, calor humano, carinho, conversas, o que gera um enorme prazer no bebê. Todo aquele que teve a oportunidade de observar a rosto de uma criança após saciar-se com uma mamada “não pôde deixar de pensar que esta imagem permanece o protótipo da expressão da satisfação sexual” obtida com o orgasmo na vida adulta (FREUD, 1905, p.171). Portanto, “a função alimentar desempenha desde o início um duplo papel: ao mesmo tempo em que responde a uma necessidade fisiológica, é também experimentada como uma satisfação por causa do alívio da tensão criada”, não se restringindo assim somente ao papel de nutrição (SMIRNOFF, 1972, p.103). O desejo de repetir esta experiência prazerosa dá origem aos atos de chupar o dedo e/ou bico na primeira infância. Na vida adulta, esse prazer é reencontrado no beijo, na bebida, no cigarro e/ou na apreciação dos sabores.

Logo nos primeiros meses, a vida afetiva do recém-nascido permanece em torno do prazer e desprazer, mas não ainda do conflito amor x ódio, pois não houve ainda o reconhecimento consciente das pessoas que o cercam e por isso não se fundamentou uma expectativa, um sentimento propriamente dito sobre a realidade externa. “Em outras palavras, [o bebê] percebe, reage e até mesmo interage com os outros sem perceber que percebe, sem

ter uma consciência reflexiva” (DUNKER, 2008, p. 15). Contudo, por volta dos 6 meses, quando nascem geralmente os primeiros dentes, o neném já é capaz de focar a atenção, memorizar rostos e ações que ocorrem a sua volta, e por isso espera que os cuidadores correspondam aos seus desejos. Porém, “[...] há sempre um espaço entre a necessidade e a acolhida dada pelo ambiente” (BARONE, 2007, p.70). Assim, a criança experimenta sentimentos de gratificação (amor) quando é atendida, e de frustração (ódio) quando não o é. As mordidas que surgem neste período permitem dar vazão às pulsões de agressividade e de amor experimentadas pelo bebê, que são acompanhadas de fantasias, respectivamente, de destruição e de incorporação dos objetos.

Nota-se, portanto, que a boca é a forma que a criança encontra para se relacionar com o mundo em seus vários aspectos no princípio da vida, uma vez que esta é a parte do corpo de maior domínio nesta etapa. É através dela também que a criança faz o contato inicial e conhece os objetos, sendo por isso denominado esse período de fase oral.

Em média a partir do segundo ou terceiro ano de vida o bebê começa a ter uma noção mais clara de que ele e sua mãe são pessoas distintas e com desejos diferentes. E o que favorece essa compreensão não é somente a maturação neurológica, mas a capacidade de locomoção da criança, que a permite exercitar a aproximação e o distanciamento da mãe. Também a descoberta do gesto de negação, que a possibilita experimentar alguma autonomia nas suas escolhas. Começa a haver assim uma maior consciência de seu corpo e de suas necessidades fisiológicas, ingressando o infante, em decorrência desses avanços, na *fase anal*.

Deste modo, essa etapa caracteriza-se pelos primeiros movimentos de independência do bebê. Até então, ele era bastante passiva aos cuidados dos pais, agora, no entanto, começa a tornar-se muito mais ativo nesta relação e isso é motivo de grande deleite. Além disso, a higiene dos genitais gera prazer em função da estimulação das mucosas, ocorrida durante este ato, o que mobiliza o investimento da zona anal. Contudo, esta fase não foi estruturada por Freud só em função deste gozo concreto. O controle dos esfíncteres traz enorme satisfação pelo domínio adquirido sobre o próprio corpo, domínio esse que a criança procura estender para o mundo externo, pois ela percebe que os adultos preocupam-se fortemente com o conteúdo de seu intestino. Logo, o infante descobre que pode controlar e mobilizar o ambiente experimentando uma postura ativa, o que lhe causa grande excitação. “Isto é óbvio quando a criança, assentada em seu pequeno vaso, recusa-se obstinadamente às ordens da mãe, só fazendo seu serviço quando lhe bem apraz” (SMIRNOFF, 1972, p.108).

Compreende-se assim que as fezes são simbolizadas pelo infante como o seu primeiro objeto de posse, não só porque é algo de seu comando exclusivo. Mas também porque ele “[...] o considera como parte de seu próprio corpo e faz dele um presente que, quando oferecido é prova de amor e quando recusado pode ser sinal de obstinação e até mesmo de hostilidade” (SMIRNOFF, 1972, p.109). A retenção e expulsão das fezes também são investidas pela sensação de alívio subjacente ao desconforto causado ao prender o intestino. Isso é visivelmente buscado por algumas crianças, principalmente quando evitam a defecação até que a “acumulação produza contrações musculares violentas, de modo a provocar uma forte excitação da mucosa, ao passar pelo ânus” (FREUD, 1905, p.175).

Essas características da fase anal produzem formas de relacionamento muito particulares – sobretudo com os pais – que irão permear a dinâmica de todos os relacionamentos posteriores. É a afamada “*fase das birras*”, na qual as crianças testam fortemente seus limites. Observamos presentes nesta etapa, principalmente, as seguintes pulsões ambivalentes: de domínio; referentes ao sadismo (prazer no sofrimento alheio); e de passividade; relacionada ao masoquismo (satisfação com o próprio desprazer). Deste modo, a capacidade de controlar os esfíncteres insere o infante na experiência da antítese atividade x passividade.

Com efeito, existem outros pares antagônicos que se organizam em derredor do ativo-passivo, por exemplo, bom-mau, lindo-feio, e, sobretudo, grande-pequeno. Deste último binômio procede um conjunto de fantasias subjacentes à estrutura dos jogos infantis neste período: médico-paciente, herói que supera perigos na selva, chefe de um exército imaginário, etc (KUSNETZOFF, 1982, p.47).

Assim, a forma como são administradas essas pulsões inscreve nas pessoas estilos de personalidades mais introvertidas ou extrovertidas, egoístas ou solidárias, contidas ou “explosivas”, econômicas ou esbanjadoras, controladoras ou relaxadas. O caráter erótico dessas pulsões aparece também em maior ou menor grau na vida sexual dos adultos através do sadismo ou masoquismo, seja moral ou físico.

O *estágio fálico*, por sua vez, anda em paralelo com o Complexo de Édipo e surge quando o conflito da fase anal deixa de ser foco de investimento e prioridade na vida do infante, sendo as pulsões das fases antecedentes integradas às novas que se impõem. Assim, o prazer proveniente do controle uretral, da micção e da higiene íntima ganha uma nova dimensão, pois na tentativa de reativar essas sensações, a criança descobre a masturbação. Os órgãos genitais constituem-se então na principal zona erógena desta etapa.

Por ser mais uma satisfação auto-erótica que pode ser extraída do próprio corpo, a masturbação é adotada como uma prática comum tanto para os meninos como para as meninas nesta fase. “Esta deixa impressões inconscientes muito profundas e parece ser uma das causas principais da amnésia infantil [...]”, pois é acompanhada por fantasias de sedução incestuosas que precisam ser rechaçadas na fase adulta (SMIRNOFF, 1972, p.111). Mais uma vez, isto tudo não acontece só pelo caráter concreto do prazer adjacente à estimulação das mucosas das zonas erógenas.

Levando em consideração que em todas as fases do seu desenvolvimento libidinal o elemento relacional é intimamente presente, as experiências da criança não devem ser consideradas simplesmente como a manifestação concreta de uma pulsão biológica inata. É na dialética dos conflitos que colocam a criança face a face com os representantes psíquicos do mundo exterior que a pulsão reveste seu elemento significante (SMIRNOFF, 1972, p.112).

Assim sendo, o investimento nos genitais, ao lado da curiosidade sexual característica desta fase, leva os infantes a uma angustiante descoberta: nem todas as pessoas são iguais, existem diferenças entre os meninos e as meninas e esta diferença está pautada sobre algo que falta a um desses sexos: o pênis, ou melhor, o falo.

O falo seria o símbolo que confere potência e unidade ao sujeito. O pênis é portanto um falo porque representa culturalmente a força e a virilidade própria dos homens. Assim, no imaginário infantil, ter um pênis significa ser completo. Deste modo, a vida psíquica do infante será agora permeada pelas teorias formuladas para dar conta da enorme decepção causada por essa percepção. “Se até este momento a criança sentia-se todo-poderosa imaginando que o universo obedecia a seus desejos, a frustração vai pouco a pouco produzindo a necessidade de mudança no seu psiquismo [...]” (BARONE, 2007, p.71).

Obviamente as crianças sabem distinguir desde cedo homens e mulheres, mas esta identificação está pautada em elementos perceptuais e culturais facilmente enganadores, tais como vestimenta, adereços, comprimento do cabelo e comportamentos de gênero. Porém, a compreensão de um órgão sexual masculino e outro feminino inerente à natureza ainda não foi conquistada. “Dessa maneira, na primeira etapa da fase fálica, o falo está presente em todos os indivíduos de forma que a falta do pênis na menina não é notada” (BARONE, 2007, p.76).

Com a constatação da diferença entre os sexos, o menino passa a temer a perda do seu pênis e a menina a buscar explicações para aquilo que lhe falta, originando o sentimento que

Freud denominou de *angústia de castração*. Assim, “o falo passa a ser, na leitura que Lacan faz de Freud, o significante da falta, isto é: algo que representa a presença de uma coisa enquanto ausente” (BARONE, 2007, p.76). Este registro psíquico representa na realidade um insight da criança sobre seus próprios limites como ser humano, sendo re-significado à luz de todas as perdas anteriores sofridas em decorrência do seu desenvolvimento.

Para suportar essa angústia, o primeiro movimento das crianças é o de recusa da realidade, de negação das diferenças. Assim, os meninos acreditarão que as mulheres na verdade têm pênis, mas algumas foram castradas; e as meninas esperarão pelo momento em que seu pênis, ainda minúsculo, irá crescer. Isso dá às crianças a segurança anterior proporcionada pela ilusão criada pelos pais de serem perfeitas, onipotentes e completas, ou seja, o próprio falo. Somente tempos depois, através da tentativa de solucionar os enigmas da gravidez e do nascimento, temas sobre os quais as crianças assumem o papel de verdadeiros pesquisadores, será possível a elas entender que sua própria origem está diretamente relacionada com a função desta diferença entre os sexos (KUSNEZOFF, 1982).

Antes de chegar a esta conclusão, porém, teorias sobre a gestação e o parto são elaboradas, e algumas são bastante comuns à maioria dos infantes. Por exemplo: a de que os bebês são fundados a partir da ingestão de algum alimento, ou do beijo, ou após a exibição dos genitais e até mesmo através do ato de um parceiro urinar ou defecar no outro. O comum a todas as fantasias é que elas desconsideram a necessidade de haver duas pessoas de sexos opostos. Com relação ao nascimento, comumente escutamos os pequenos imaginarem que ele ocorra através do ânus ou da abertura do umbigo. Percebe-se que todas estas teorias são fortemente influenciadas pelos resquícios das fases oral e anal. Por este motivo, esclarecimentos científicos por parte dos adultos não serão suficientes para as crianças abandonarem suas hipóteses. “Pode mesmo acontecer que as explicações muito elaboradas tenham um efeito oposto, provocando na criança uma reação de total incredulidade”, uma vez que o nível de entendimento dos pequenos está restrito ao seu domínio verbal e vivencial (SMIRNOFF, 1972, p.116).

Para encontrarem respostas a suas perguntas filosóficas, os pequenos investigam estátuas, animais, objetos, plantas, tudo o que possa contribuir para uma classificação das coisas na tentativa de reinstalar o equilíbrio anterior à constatação das diferenças. É a famosa “*fase dos porquês*”, em que procuram responder na verdade a duas questões fundamentais nesta etapa: De onde viemos e para onde vamos? Ou: Porque nascemos e porque morremos? Em vista disso, entende-se que todo interesse da criança em torno da sexualidade humana é na

verdade um questionamento sobre a própria identidade do infante e sua posição no mundo (KUPFER, 1989).

3.1.3 Complexo de Édipo: o drama estruturante

O Complexo de Édipo é um drama universal vivido pelas crianças, na medida em que se refere a uma tomada de consciência da estrutura familiar. “É um drama porque o sujeito expressa suas vivências em forma de fantasias que, analogicamente, se assemelham a uma peça teatral” (KUSNETZOFF, 1982, p. 65). Neste momento, o mundo da criança deixa de ser fundamentalmente ela e a mãe, e passa a haver a interferência de um terceiro, representado na nossa sociedade pelo papel do pai.

Kusnetzoff (1982, p.64) esclarece que “as vicissitudes pelas quais o aparelho psíquico em formação vai passando são marcadas pelos diferentes modos como os pais vão aparecendo [...]” ao longo do desenvolvimento humano. Antes os genitores eram vistos somente como pai e mãe, agora passam a ser vistos como um casal, que desejam coisas que não incluem e nem se restringem ao filho. Além disso, possuem acesso a um mundo do qual as crianças não podem participar: o mundo dos adultos.

Paralelamente a isso, a descoberta das diferenças sexuais anatômicas soa como uma afronta à onipotência das crianças, tornando as relações muito mais complexas. Deste modo, o Édipo significa o primeiro movimento feito pelo infante para compreender que não é a pessoa mais importante do universo e que precisa estar de acordo com a sociedade e suas leis. Ou seja, é quando ele se dá conta que não é em si mesmo um falo e passa a buscar tudo que possa concebê-lo novamente como uma pessoa poderosa e completa. As crianças então tomam os pais como espelho na esperança de reencontrar este falo (SMIRNOFF, 1972).

O caráter estruturante do Édipo reside justamente no fato de que ele “constitui, conforma, pessoas segundo modelos fornecido pelo pai e pela mãe, ou por quem quer que venha a ocupar essa função” (KUPFER, 1989, p.66). Assim, “um menino mostrará interesse especial pelo pai; gostaria de crescer como ele, ser como ele e tomar o seu lugar em tudo”, inclusive ao lado da mãe, e aí que o pai se torna um empecilho em seu caminho (FREUD, 1912, p.115).

O Complexo de Édipo se institui assim como o resultado da cultura veiculada pelos pais e atuando sobre o aparelho psíquico da criança. A ação efetiva desta cultura nas diferentes sociedades estudadas é transmitida através de uma troca de símbolos, de complexidade variável, e que se

constitui numa linguagem. É dentro desse contexto simbólico que se transmite uma lei fundamental nas relações sociais: a proibição do incesto (KUSNETZOFF, 1982, p. 66).

Obviamente que o incesto não se refere aqui ao desejo de consumação do ato sexual, pois, mais uma vez, não podemos esquecer que estamos falando de sexualidade infantil. O incesto, neste caso, se refere a toda forma de prazer que a criança sente e procura extrair da íntima relação com os pais, na tentativa de satisfazer suas pulsões sexuais. Logo, este “gozo será a transgressão [...]”, e a imposição de sua proibição “[...] funda tudo o que pertence à ordem” do limite, da Lei (KUSNETZOFF, 1982, p.67). “Assim, o essencial da constituição do sujeito humano é a substituição, imposta pela experiência, da onipotência infantil pelo reconhecimento das leis que regem a realidade [...]” (BARONE, 2007, p. 62).

O triângulo amoroso entre pai, mãe e filho descrito por Freud é a parte mais famosa de sua teoria. O que circula no senso comum sobre a dinâmica das relações desse enredo é, no entanto, uma versão muito simplificada de algo que é (como o próprio nome já diz) bastante complexo. Costuma-se pensar que a criança edípica está sempre amando o genitor do sexo oposto e odiando o do mesmo sexo. No entanto isto é apenas um exemplo didático sobre o qual se espelha as outras variações possíveis deste drama. Além do que, comumente há na criança uma confusão de sentimentos e atitudes para com ambos os genitores: ama-se e odeia-se tanto a mãe quanto o pai em diferentes ocasiões, pois esta trama é em si uma impossibilidade. Logo, os pais seguidamente frustram as expectativas da criança. Soma-se a isso o medo que o infante tem de perder o amor dos genitores em função da culpa gerada pelo conteúdo das suas fantasias agressivas e eróticas.

Ademais, existem diversas variáveis que influenciam esta história, que são: os outros componentes da família, o tipo de relação estabelecida entre o casal, o método de educação que os pais adotaram para criar os filhos, a cultura do local e inclusive a forma como foi vivenciado o complexo de Édipo dos pais da criança. Por isso, o melhor é sempre pensar essa estrutura triangular não como pai, mãe e filho concretos, mas como personagens que alternam essas funções constantemente (KUNSTEZOFF, 1982). Dito isto, detenho-me agora mais detalhadamente nas peculiaridades deste Complexo no menino e na menina.

A) O Complexo de Édipo no menino:

Como vimos anteriormente, a angústia de castração é central dentro do complexo de Édipo. “Tendo consciência de possuir um pênis que falta às meninas, [o menino] investirá libidinalmente seu pênis como lugar de satisfação sexual” (SMIRNOFF, 1972, p.121). Só que, para o menino, pensar que uma menina tinha um pênis e este foi perdido é uma idéia igualmente angustiante, já que confirma a possibilidade de também vir a ser castrado. Neste caso, “o caráter castrador estende-se a todas as proibições que visam suprimir as atividades [...]” fálico-genitais das crianças (SMIRNOFF, 1972, p.120).

O garoto imagina então que a castração deve ter sido uma forma de castigo infligida pelos pais de algumas garotas, e que provavelmente esta punição foi pelo fato desta menina ter tido fantasias e “[...] prazeres similares ao que ele mesmo sente como proibidos” durante a masturbação (KUSNETZOFF, 1982, p.61). Como forma de se defender desta angústia e “conquistar o objeto materno, a criança lançará mão de atitudes de sedução e de ostensiva agressividade a fim de afirmar sua posição fálica [...]” (SMIRNOFF, 1972, p.121). Isto se observa nos meninos pela preferência por brincadeiras nas quais se identificam com heróis e figuras super-poderosas. Os jogos simbólicos, aliás, são mecanismos eficientes e saudáveis que ajudam as crianças a dar vazão as suas fantasias e elaborar seus conflitos.

Essa postura mais agressiva e viril do menino também é uma tentativa de se igualar ao seu pai, já que ele é o modelo de homem por quem sua mãe se sente atraída. Assim, “o pai adquire significado de dois tipos: como rival a substituir e, simultaneamente, como modelo a imitar” (KUSNETZOFF, 1982, p.75). Para que ocorra essa identificação, portanto, o menino precisa se aproximar do pai e assumir atitudes passivas e de agrado com relação a ele. Apesar do ódio que sente pelas vantagens que o pai tem sobre ele e do temor de que venha a puni-lo por seus pensamentos e condutas. Contudo, nesta aproximação, o garoto também se encanta pelo pai e pelo mundo que ele lhe apresenta, surgindo um conflito de lealdade. Percebe-se assim, a extrema ambivalência de sentimentos experienciados pelos infantes. Não é à toa que nesta fase também se encontre a maior variedade de medos manifestados, sobretudo, pelos meninos: de escuro, de barulhos, de tempestades, de dormir sozinho e assim por diante.

Por fim, após consecutivos jogos competitivos, o garoto percebe que está em uma disputa desigual, uma vez que o pai é adulto e já está casado com a mãe. Assim, temendo o risco de ser castrado e “constatando a inutilidade de seus esforços, a criança, por sua vez, torna-se apta para vencer a angústia e orienta-se para a conquista de objetos substitutivos”, desistindo de rivalizar com o pai por sua mãe (SMIRNOFF, 1972, p.122-123).

B) Complexo de Édipo na menina:

Conforme descrito acima, no menino a angústia de castração é um forte motivo que o leva a abandonar os investimentos eróticos com relação a sua mãe, resolvendo assim o drama edípico e entrando na latência. Na menina, ao contrário, a angústia frente à constatação de que não possui um pênis é que a faz entrar no Complexo de Édipo. Isto decorre de uma diferença fundamental entre o Édipo dos meninos e das meninas, que o torna virtualmente mais complexo. O garoto, desde o nascimento, teve a mãe como seu primeiro objeto amoroso, portanto esteve sempre direcionado para a triangulação edípica clássica. “Na menina, porém, o relacionamento inicial é com uma pessoa do mesmo sexo, tendo o pai como rival. Compreende-se então, que o eixo do Complexo deverá sofrer uma espécie de torção para colocar a mãe como rival e o pai como objeto amoroso” (KUSNETOZOFF, 1982, p.77).

A menina, quando se dá conta de que não será capaz de possuir aquilo que deseja, isto é, um pênis, sente-se inferiorizada e injustiçada, como se a tivessem privado de ser uma pessoa completa. E perceber que lhe falta algo é justamente o que a faz repelir a mãe e investir no pai. Há então um “[...] afrouxamento dos laços de ternura que até então a ligavam a mãe, que a filha responsabiliza pela sua situação”, já que a mãe apresenta a mesma carência anatômica que ela (SMIRNOFF, 1972, p.124). Assim, a garota volta-se para a sedução do pai, o possuidor deste falo. Ela passa também a imitar a mãe com o objetivo de conquistar o amor e a admiração do pai na expectativa de que ele possa gratificá-la e lhe dar o que a mãe não pôde: um falo.

É interessante sublinhar que um dos aspectos fálicos do pai é representado inclusive pelo poder de seduzir sua mãe e dar lhe bebês. Assim, frente à constatação de que o pênis é mais uma das diversas renúncias que a menina precisará fazer para seguir em seu desenvolvimento (visto que ela já perdeu o direito sobre o seio materno, suas fezes, o colo...), ela desiste de possuí-lo “[...] e se dispõe a obter uma criança como ‘presente’ por parte do pai”, substituindo o objeto fálico desejado (KUSNETOZOFF, 1982, p.81).

Como o temor de ser castrada se dissolve no momento em que ela percebe que não há mais o que ser perdido, a angústia de castração na menina não se constitui como uma ameaça que possa dissuadi-la das manobras de sedução com relação ao seu pai. Assim, a saída do Édipo é mais lenta na garota. Será o medo de perder o intenso vínculo de amor construído com a mãe durante as fases antecedentes que a fará renunciar, pouco a pouco, aos seus desejos edípicos (KUSNETOZOFF, 1982).

3.2 Nada Existe Fora Do Édipo: O Conceito De Transferência

A resolução do Complexo de Édipo culmina com uma reorganização do psiquismo do infante, a qual se configura como uma nova fase do desenvolvimento infantil: a latência. É quando a criança aprende “como articular seu desejo como uma lei humana universal que o regulamenta: a lei do incesto” (KUPFER, 1989, p.66). Neste momento, a repressão atua sobre a curiosidade sexual e todas as pulsões parciais até então exploradas intensamente são dessexualizadas e integradas no aparelho psíquico, ficando sob o domínio do intelecto e a serviço deste. Como resultado desse processo, há “uma considerável libertação de energia, que poderá ser utilizada noutras tarefas” e na busca de novos interesses (SMIRNOFF, 1972, p.129).

Assim, o prazer antes extraído do próprio corpo, passa agora a ser buscado nas atividades culturais, nos jogos, nas brincadeiras e nos divertimentos; e as expressões eróticas para com os outros são transformadas em manifestações de ternura e afeição. No entanto, as pulsões sexuais continuam a existir no indivíduo e a fazerem pressão para serem atendidas, porém escolhem-se caminhos mais aceitáveis e produtivos socialmente para dar vazão a elas. Esta manobra chama-se *sublimação*. Em decorrência disso, “pode-se dizer, então, que, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual” (KUPFER, 1989, p.85).

Deste modo, a curiosidade sexual transforma-se em desejo de saber e conhecer o mundo; a agressividade vira energia para competir, conquistar; as pulsões de domínio e controle da fase anal revestem-se com um caráter de organização e ânsia em manipular os objetos que nos cercam; e assim por diante. A latência é por isso uma etapa de aquisição de inúmeras habilidades físicas, sociais, emocionais e intelectuais.

“Para Freud, este desvio das forças pulsionais de seus objetivos sexuais e sua orientação para novos fins é «um dos mais importantes fatores do desenvolvimento da civilização»” (SMIRNOFF, 1972, p.132). Será de acordo com as particularidades com que foram vivenciadas na família as pulsões durante a infância que se estruturará nossa personalidade e subjetividade. Assim, por exemplo, um médico precisa usar boa dosagem de pulsão sádica e escopofílica (que é o desejo de ver e penetrar dentro das pessoas) para ser capaz de abrir e operar um paciente. Já um psicólogo precisa ter presente sempre a pulsão voyeurista, que é o desejo de investigar sobre a intimidade das pessoas.

Esta transformação ocorre porque as identificações com os adultos permitem que as leis e os símbolos culturais sejam introjetados no indivíduo e fundem o que na Psicanálise chama-se de *Superego*, uma instância psíquica capaz de regular a expressão das pulsões,

reprimindo àquelas formas de manifestação que não são admitidas pela sociedade. “Daí por diante, a presença real de um adulto que proíbe o indivíduo é menos importante do que sua própria culpabilidade, que tem como suporte as imagens parentais interiorizadas” (SMIRNOFF, 1972, p.133).

Percebe-se então que resolver o Complexo de Édipo não significa dizer que ele desaparece das nossas vidas. Pelo contrário, “não há nada fora do Complexo de Édipo. Durante a vida inteira a pessoa continua vivendo essa peça teatral [...]”, iniciada com os pais, que será infinitamente repetida nas nossas relações posteriores (KUSNTEZOFF, 1982, p.65). Obviamente, serão raros aqueles que recordarão os desejos e fantasias que permeavam sua mente neste período, porém este esquecimento é um destino saudável e necessário para o sujeito continuar vivendo em seu núcleo familiar. Serão considerados loucos e perversos os que não forem capazes de fazer isto. O destino esperado do Édipo é então um “[...] reinvestimento das cargas libidinais em novos objetos que, direta ou indiretamente, recordarão os antigos” (KUSNETZOFF, 1982, p.76). E os professores frequentemente serão alvos para os quais serão dirigidas essas antigas relações com os pais.

Esta reedição dos afetos e fantasias do nosso passado que são inconscientemente revividos na interação com outras pessoas chama-se *transferência*. A transferência pode manifestar-se de dois modos: 1) de maneira inalterada, na qual o indivíduo reencena exatamente a mesma emoção e situação, apenas substituindo a pessoa com a qual repete sua experiência; 2) ou fazendo uma transformação do conteúdo transferido a partir de uma “particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias” em que está ocorrendo a situação (FREUD, 1900, p.111). Esse conceito surgiu da observação de fenômenos característicos da clínica psicanalítica, todavia, “o tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela, como a tantas outras coisas ocultas” no inconsciente (p.112).

Zimerman (2005, p.217) afirma que “[...] não há como desconhecer que essa expressão já ganhou grande extensão e uma analogia conceitual com aquilo que se passa na relação médico-paciente, professor-aluno, patrão-empregado” ou qualquer outra configuração do relacionamento humano. O termo carrega portanto o sentido próprio da palavra transferir: substituir, deslocar de um local para outro. Isto é, “toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo do passado, mas como [como fazendo parte do] vínculo atual com a pessoa” que lembra em algum aspecto os primeiros objetos de amor do sujeito (FREUD, 1900, p.111). Evidencia-se esse fenômeno geralmente quando dizemos a alguém algo do tipo: “Tu estás pensando que sou tua mãe?”.

Uma observação importante: apesar do Complexo de Édipo permanecer em nossas vidas através da transferência, isso não significa que as crianças que estão nesta fase ou até mesmo nas anteriores não realizem esse fenômeno com as pessoas a sua volta.

Quando ocorre a transferência, aquele que está sendo convidado a reencenar fatos da história pessoal do outro perde em parte sua própria identidade e torna-se depositária dos desejos dessa pessoa. Ou seja, o indivíduo é esvaziado de sentido e a ele são transferidos outros significados representativos do desejo inconsciente desse sujeito. “Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (KUPFER, 1989, p.91). Logo, quando os educadores são tomados como objeto de transferência por seus educandos, passam a ter para eles uma importância aquém da de mero transmissores de conhecimentos. Isto é, não mais serão pessoas alheias ao mundo e ao inconsciente de seus alunos, pois “[...] o que quer que digam será dito a partir desse lugar onde estão colocados” (KUPFER, 1989, p.92).

Fica esclarecida assim a importância da subjetividade no processo de aprendizagem quando tomada pelo “[...] ponto de vista transferencial, [uma vez] que nela o aprendiz repete, revive e expressa seu modo particular de se relacionar com [...]” as figuras parentais (BARONE, 2007, p. 81). Deste modo, a relação do aluno com o professor, e conseqüentemente com o conhecimento, depende fortemente se a ele serão transferidos conflitos mal-resolvidos ou vivências positivas. De toda forma, sempre que se realiza a transferência, “[...] o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno” (KUPFER, 1989, p.85). Esta idéia é de extrema relevância para a educação, pois alerta que o educador precisa, em primeiro lugar, renunciar a tentação de assumir este papel de sabedoria e poder tão sedutores. Segundo e mais difícil, precisa exonerar-se de si mesmo e suportar o lugar desconhecido em que é alocado a fim de oferecer condições para que o aluno re-signifique seu universo.

“Freud nos mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial” (KUPFER, 1989, p.85). Logo, o verdadeiro educador é aquele capaz de tomar para si temporariamente o desejo de seu aluno – mesmo sem conhecê-lo, apenas tendo a consciência de que esse processo se efetua – e servir como suporte para que ele dialogue com o conhecimento. Com isso, o educando pode exercitar a autonomia de seu pensamento e superar seus próprios limites, até que não precise mais do professor, tornando-se aos poucos dono de seu próprio desejo. Por isso, o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem pouco importa, o essencial é a forma como ele é estabelecido, pois se um docente fica continuamente marcado como a autoridade máxima do saber, o aprendiz jamais

sairá de sua condição de dependência, na qual necessitará sempre ouvir de outro o qual é a suposta verdade absoluta.

A grande dificuldade para que as coisas funcionem desta forma reside, contudo, no fato de que “o professor é também marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. [...] Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo” (KUPFER, 1989, p. 94). Percebemos então que não é a toa que Freud considerava a Educação uma tarefa impossível...

3.3 Psicanálise e Educação: Discutir ao Menos É Possível

A psicóloga psicanalista Maria Cristina Kupfer publicou em 1989 o clássico livro “*Freud e a Educação: Mestre do Impossível*”. Nesta obra, expôs as diversas tentativas feitas até aquele momento para unir a Psicanálise e a Educação, as quais em muitos aspectos fracassaram.

Oskar Pfister, por exemplo, propunha a criação de uma Pedagogia Psicanalítica nas escolas, na qual delegar-se-ia ao professor um papel de terapeuta para que ele, fazendo uso da técnica psicanalítica clássica na sala de aula, desvirtuasse seus alunos das “tendências do mal”. Configurava-se assim uma psicanálise de conotação religiosa, que não se sustentou.

Hans Zulliger, inspirado por Pfister, até levou a Psicanálise para a escola, porém a deixou fora da sala de aula, realizando atendimentos diagnósticos e prescritivos aos alunos dentro da instituição. Hoje essa proposta está mais perto do que se caracteriza a Psicologia Escolar, mas está longe de ser de fato um casamento entre as duas áreas.

Anna Freud, por sua vez, filha de Freud, propagou a idéia de ensinar pais e professores sobre como agir diante dos conflitos normais do desenvolvimento, segundo a visão da psicanálise, mas acabou enveredando para a orientação de manejos frente aos comportamentos patológicos das crianças. Além disso, usou o caminho inverso ao de Oskar Pfister e instituiu na sua clínica uma técnica psicanalítica permeada por métodos pedagógicos.

Assim, “ao que tudo indica, a Psicanálise até hoje nunca se ‘casou’ verdadeiramente com a Educação” (KUPFER, 1989, p.70). E, segundo Freud antevia, isso seria uma tarefa *impossível!* Porém, longe de se pensar que há uma arrogância nessa premissa negativista, existe na verdade o reconhecimento de um limite do alcance da Psicanálise.

Na década de 60, passou-se a compreender a psicanálise como “[...] um corpo acumulado de conhecimentos sobre o psiquismo” que poderia ampliar e influenciar a visão de

muitas áreas da cultura, como a arte, o cinema e a literatura (KUPFER, 1989, p.72). Porém, tecnicamente falando, “a única aplicação possível é a aplicação da Psicanálise à clínica psicanalítica”, tal como já supunha Freud (p.73).

Existem várias razões para que o pai da Psicanálise chegasse a essa conclusão. Uma delas, como já foi citada logo na introdução deste estudo, seria o fato de que para que uma intervenção psicanalítica na escola fosse efetiva, deveria ocorrer antes das crianças completarem 6 ou 7 anos, pois neste momento já teriam passado pelo Complexo de Édipo, que ele considera crucial para a consolidação de muitos aspectos da personalidade. No entanto, no início do século XX, não existia a educação infantil tal como concebemos hoje quando Freud elaborou suas idéias. Mas, se fosse só isso, já teríamos solucionado o problema. Todavia, esse talvez seja apenas o menor dentre todos os empecilhos encontrados.

Um importante fator é o caráter incontrollável do inconsciente, tanto das outras pessoas como do nosso mesmo. Assim, “[...] não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade”, tudo o que não existe no inconsciente (KUPFER, 1989, p. 97). De tal modo, por exemplo, em nada adiantaria esclarecer as crianças sobre a sexualidade humana ou qualquer outro assunto que ainda não seja do domínio de seu intelecto, pois elas não iriam renunciar às hipóteses elaboradas em seu inconsciente, as quais foram baseadas nas suas experiências subjetivas.

Outro aspecto complicado: um professor deveria, ao menos então, recordar-se de sua própria infância para compreender as fantasias e as atitudes da criança, principalmente nas questões que tangem à sexualidade infantil, a fim de não reprimir tanto seus alunos. Pois, em geral, “[...] as práticas educativas são determinadas pelos recalques sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade” (KUPFER, 1989, p.47). No entanto, Freud descobriu que o recalque, isto é, o esquecimento daquilo que foi vivenciado nessas fases também faz parte do curso do normal do desenvolvimento. Logo, vemos “aí o paradoxo entre ser necessário, para bem educar, um contato do educador com sua própria infância, e o fato de ela não nos ser mais acessível” (KUPFER, 1989, p.48).

Posteriormente, Freud foi capaz de entender que “é em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o **eu** opera o recalque da sexualidade” (KUPFER, 1989, p.37). Isto é, observou que a energia sexual que move os indivíduos em direção a outro ser humano tem um caráter maleável, ou seja, “[...] é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais: é passível de **sublimação**” (KUPFER, 1989, p.41-42).

A sublimação é entendida assim como um mecanismo que permite ao ser humano utilizar a energia que sobra quando as pulsões sexuais são recalçadas para investir em formas

de prazer intelectualiza. Deste modo, é um fenômeno psíquico que promove a construção da cultura. Freud pensou então que essa poderia ser uma das tarefas da Educação: propiciar a sublimação aos seus alunos. – Eis, neste ponto, uma contrariedade fundamental entre o psicanalista e o educador: o primeiro trabalha de modo a desfazer os recalques, a fim de trazer à tona conflitos latentes; o segundo precisa do recalque para poder exercer seu trabalho e promover a sublimação. – Contudo, rapidamente Freud se deu conta de que a sublimação é também operada no inconsciente, e conforme se destacou acima, o inconsciente é incoercível. Logo, a sublimação ocorre, ou não, independente da vontade do professor (KUPFER, 1989).

Pareceriam suficientes os argumentos se parássemos por aqui, mas há ainda outras considerações que se pode fazer sobre o assunto da impossibilidade de casar psicanálise e educação, como aquela mencionada no capítulo sobre a transferência. Na maior parte das vezes, os métodos pedagógicos têm como objetivo manter com eficácia o controle e o processo de aprendizagem dos alunos, a fim de prever e padronizar os resultados com relação a determinados conteúdos. Deste modo, a direção da intervenção do educador visa atingir somente o consciente, e desconsidera o inconsciente das crianças. Já “a ênfase freudiana esta concentrada sobretudo nas relações afetivas entre professores e alunos” (KUPFER, 1989, p.87). Entende que a educação constitui-se através de um campo de transferências inconscientes: do aluno para o professor e do professor para o aluno.

Para a Psicanálise, são as experiências dos relacionamentos prévios com as figuras dos cuidadores que geram um desejo de conhecimento na criança. “Podemos dizer que na relação professor aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”, preenchendo este docente de significados e de poder (KUPFER, 1989, p. 91). Acontece, porém, que, na maior parte das vezes, este educador, estando colocado nesta condição, abusa deste poder para impor seus valores, seus pensamentos e desejos pessoais. Talvez o medo mesmo de lidar com o imprevisível é que dificulte ao professor reconhecer sua impotência diante de algumas situações e renunciar a sua ilusão de controle. Todavia, Kupfer (1989, p.98) considera que

o encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é o que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renuncia ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos.

Ou seja, é através dessa postura ética, de assumir os próprios limites, o educador favorece uma aprendizagem autêntica, fundamentada em relações humanas genuínas.

Assim, podemos perceber que existem motivos de sobra para se acreditar que Psicanálise e Educação são campos opostos que não se atraem. Não faltam autores para relatarem experiências frustrantes e fazerem advertências diante das tentativas empreendidas por aqueles otimistas que não se conformam com essa opinião. Contudo, o debate não cessa, contrariando as próprias evidências da impossibilidade dessa intersecção.

Na realidade, para a maioria dos teóricos do assunto, a maior contribuição da Psicanálise à Educação é a sua própria existência como teoria, a qual pode servir ao educador – como serviu à cultura – para ampliar sua visão sobre os fenômenos psíquicos, o desenvolvimento infantil e influenciar seu modo de agir diante de seus alunos.

O problema reside que, mesmo diante das incoerências técnicas de integrar estes campos, alguns psicólogos não resistem à tentação de transmitir receitas metodológicas da Psicanálise aplicada à Pedagogia. Este fato produz muitas vezes certa antipatia dos educadores com relação à postura desses profissionais, que soa como arrogante, uma vez que assumem deste modo justamente a posição de mestre sábio que costumam criticar (KUPFER, 1989).

Por outro lado, são justamente as atitudes desafiadoras que permitem avançarmos no diálogo e superarmos os limites colocados por Freud e seus seguidores mais ortodoxos. Dez anos depois do lançamento de seu livro “*Freud e a Educação: Mestre do Impossível*”, a própria Kupfer (1999, p.25) declara que hoje “estamos mais distantes da afirmação segundo a qual a Psicanálise forma o pensamento do educador e pára aí. O fato é que não parou”. E um dos campos que tem mais se beneficiado dessa união atualmente é a Educação Especial. Ao final de seu artigo, a autora, tendo apresentado as contribuições da psicanálise às escolas terapêuticas (construídas para crianças psicóticas), questiona se na verdade os objetivos de todos os educadores não deveriam ser os que foram estabelecidos por essas instituições: trabalhar, em cada ato de aprendizagem, com o subjetivo ao invés do objetivo, de forma a construir as delimitações entre o eu e o não-eu, entre o real e o simbólico.

Nessa linha de raciocínio, Jerusalinky (2007) alega que terapeutas infantis e professores da educação infantil não tem papéis opostos. Ao psicólogo geralmente se dirige uma queixa, um sintoma, contudo a sua principal função será a de significar e fazer emergir por trás desse sintoma a subjetividade desse sujeito em constituição. Do mesmo modo o professor, que independente do seu desejo, antecipa ao seu pequeno aluno o lugar de sujeito,

lhe inscreve marcas identitárias, como a de aprendiz. Ou seja, ambos, indiscutivelmente, têm a responsabilidade de estruturar psicologicamente a criança ainda em constituição.

Dentro dessa lógica, a sessão a seguir traz exemplos que “permitem demonstrar que há formas de pensar a Educação de modo psicanaliticamente orientado”, pelo menos na educação infantil (KUPFER, 1999, p.16). Pois são intervenções que visam sustentar o nascimento psíquico da criança que aprende Ou seja, não são “nem psicanálise apenas, nem apenas educação” (p.25).

4. DAS HISTÓRIAS QUE VIVI

As situações selecionadas para a análise neste trabalho não foram planejadas para comporem o capítulo deste estudo. Emergiram espontaneamente no curso de um projeto sobre o corpo humano que eu desenvolvi com os alunos da minha prática docente como estagiária, em uma turma de Jardim A, no segundo semestre de 2009. Os relatos foram extraídos do Portfólio elaborado durante este estágio, e este documento serviu como alicerce para minha exploração etnográfica nesta pesquisa.

Os registros na ocasião da docência eram feitos semanalmente, bem como o planejamento das aulas. Deste modo, as repercussões de uma atividade serviam como base para a criação de novas propostas e intervenções relacionadas ao projeto. Ocorreu então que, com relativa frequência, a fala e/ou atitudes das crianças expressavam claramente o que eu conhecia sobre a teoria de Freud a respeito do desenvolvimento infantil. Diante disso, a minha postura foi de não negar este conhecimento psicanalítico e nem os acontecimentos manifestos pelos alunos, utilizando-as para conduzir a minha prática.

Culminou esta atitude em propostas de atividades que ultrapassavam os objetivos do projeto inicial, mas que iam ao encontro dos desejos e das necessidades daquelas crianças. Portanto, o que relato e analiso nesta sessão, “[...] longe de se confundir com uma receita pedagógica, permite mostrar como um educador poderia pensar e agir, caso concordasse com as idéias de Freud sobre a Educação de crianças” (KUPFER, 1989, p.45).

4.1 Situação 1: “O Dia Do Cocô”

Todo aquele que convive com crianças de 4 e 5 anos já deve ter reparado que, em determinadas épocas, imitar o som de peido, arrotar, peidar e falar palavras relacionadas ao ato de defecar são condutas que julgam muito divertidas. No entanto, os adultos rapidamente se adiantam em proibir tais atitudes. Aproveitando o projeto sobre o corpo humano, decidi que seria importante estudarmos em aula sobre o intestino e as fezes. Sendo assim, no “Dia do Cocô”, fiz para a turma a leitura do livro *“Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”*, de Werner Holzwarth. A história trata de forma bastante lúdica a respeito da investigação de uma toupeira para descobrir a que animal pertencia o cocô encontrado certa manhã na sua cabeça. A proposta, portanto, veio ao encontro de algo muito

desejado pelas crianças: a autorização para falar das fezes e mexer com o imaginário delas no que tange ao assunto.

Para uma leitura mais interativa, levei para os alunos uma imitação em gesso do cocô da toupeira, e todos adoraram e se divertiram bastante, querendo manuseá-lo e cheirá-lo. Após a leitura, questionei as crianças acerca do que seriam nossas fezes, de onde elas provinham e onde se armazenavam em nosso corpo. As respostas foram variadas, havia uma noção muito precária de que as fezes são o produto final da nossa digestão, e apenas um menino soube responder que as fezes permanecem no intestino até que o corpo as expulse.

Depois dessa discussão, propus as crianças que fizessem uma representação em forma de escultura em argila daquilo que mais haviam gostado na história. A atividade rendeu por longo tempo. Foi notável o prazer que os alunos sentiram ao mexer com o material pastoso que é a argila, que pelo nosso imaginário remete imediatamente aos nossos excrementos. Todos verbalizaram que sua obra de arte era obviamente feita de cocô: um cachorro de cocô, uma casa de cocô, um navio de cocô... As crianças permaneceram compenetradas até concluírem seus trabalhos e, ainda ao final da aula, a palavra cocô era repetida inúmeras vezes, assim como brincadeiras envolvendo o assunto. Por fim, quiseram levar suas esculturas para a casa, deixando alguns pais um pouco embaraçados.

De acordo com a revisão teórica apresentada neste trabalho, as crianças nesta faixa-etária, conforme o esperado pela teoria do desenvolvimento psicosssexual de Freud, encontram-se na fase Edípica, na qual vivem um drama afetivo triangular com seus pais que será crucial para a constituição da sua personalidade (KUSNETZOFF, 1982). Todavia, uma das fases anteriores ao Complexo de Édipo, que deixa marcas importantes na subjetividade das pessoas, é a fase anal.

Nesta etapa, o controle esfíncteriano e a relação com as fezes têm um valor fundamental. O cocô é compreendido pelas crianças como um pedaço do corpo delas e, portanto, como um objeto de valor. As fezes são também uma fonte de prazer, já que simbolizam a conquista de autonomia e permitem expressar os seus desejos de posse e comando, por isso se prestam para a expressão de sentimentos ambivalente para com o ambiente. Por vezes são formas de agradar, outras vezes, de agredir os pais. Podemos pensar que esse tenha sido um dos motivos que fez com que as crianças quisessem levar a sua obra de arte, que simbolizava seu próprio cocô, para casa. Para algumas esse gesto era uma prova de amor, significando a permissão para os pais compartilharem de algo que eles mesmos produziram e que consideram tão precioso; e para outras representava uma tentativa inconsciente de atacar os pais, forçando-os a suportar as coisas sujas que podem fazer.

Esta fase ainda está muito presente na vida das crianças edípicas, que agora adquirem autonomia para realizar também a própria higiene íntima. Porém a sociedade já começa a reprimi-las fortemente sobre esses assuntos. Conforme expõe Kupfer (1999, p.19), “quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis [...]”. Acredito que essa minha intervenção, portanto, ilustra bem as palavras da autora. Considero que pensar a educação de uma criança implica imaginar como funciona sua mente e que impressões elas adquirem sobre os fenômenos e objetos que o cercam. A partir disso o educador consegue permitir que seus alunos explorem por si mesmo esse universo e os preencha de significados pessoais, sentindo-se seguro de sua ação e desvincilando-se dos preconceitos sociais que suas práticas podem despertar.

A turma do meu estágio percebeu que neste dia não seria repreendida por abordar essa temática e expressar fantasias relacionadas a ela, por isso buscou aproveitar ao máximo essa oportunidade. Posso garantir inclusive que nenhuma criança abusou dessa condição de liberdade para exibir condutas desrespeitosas, como falar palavrões, por exemplo. As ações todas estavam sendo nitidamente estruturantes para a subjetividade das crianças na medida em que davam chance para que elaborassem sua própria relação com as fezes e com os conflitos que permeiam essa fase. A euforia das crianças foi uma evidência de que essa era uma atividade muito significativa, pois estava lhes sendo concedida a oportunidade para que organizassem em seu psiquismo, de maneira lúdica, algo muito difícil: a conciliação entre seus desejos de controle, adquiridos pela autonomia (atividade), e a sua dependência dos cuidados do adulto (passividade).

4.2 Situação 2: “Ceci Tem Pipi?”

Procurando relacionar corpo, cultura, gênero e sexualidade, o livro infantil “*Ceci tem pipi?*”, de Thierry Lenain, editado pela Companhia das Letrinhas, foi enriquecedor para minha prática de estágio no Jardim A. O autor trata, a partir de um viés psicanalítico, sobre as curiosidades e fantasias das crianças a respeito das diferenças de sexo e gênero. Após a leitura do livro, fiz perguntas para a turma que suscitavam discussões do tipo: Será que os meninos são mais fortes só porque tem pênis, pipi? Será que as meninas não podem brincar das mesmas coisas que os meninos só porque não tem pipi? Será que existe brincadeira só de

menino ou só de menina? Vocês acham que a Ceci tem que ter pipi só porque ela gosta de fazer as mesmas coisas que os meninos gostam?

Foi adorável ouvir as idéias das crianças sobre o assunto. Muitas, até a finalização da narrativa, acreditavam que Ceci tinha mesmo pipi, já que ela era muito boa em brincadeiras conhecidas como “de meninos” (correr, jogar bola, subir em árvores...). Outras já tinham claramente a noção da conservação de dois órgãos sexuais distintos, ao menos conscientemente, independente das preferências da pessoa. Também percebi que a idéia difundida pelas professoras da turma, de que não existe brincadeira e nem cor de menino ou menina, já fazia parte da mentalidade da maioria do grupo.

O interesse de todos pelo debate e também pelas gravuras do livro foi enorme. Imagens que mostravam o personagem Max espiando Ceci no banheiro ou na hora de colocar o pijama com o intuito de verificar se ela era uma pessoa “com-pipi” ou “sem-pipi” geraram risadas e comentários que indicavam a identificação das crianças com aquelas situações. Novamente, a autorização para falarem sobre um assunto tido como tabu para muitos adultos, a permissão para fazerem perguntas com relação à nomenclatura dos órgãos genitais e sobre as diferenças entre os sexos gerou grande euforia nas crianças. Kupfer (1989, p.46) declara que “[...] se já existe no plano da experiência algo de natureza sexual, não há porque negar à [criança] informações através das quais poderá dominar, intelectualmente, o que já é conhecido no plano da vivência”. No fim, todos queriam rever e recontar o livro, sendo necessário organizar um ordenamento para que este não fosse um motivo de briga entre os alunos.

Conforme já foi referido anteriormente, na faixa etária em que se encontravam meus alunos, geralmente os pequenos estão vivenciando a fase fálica, na qual a diferença pela anatomia dos sexos começa a ser reconhecida e, portanto, gera grande angústia, tanto nos meninos quanto nas meninas. Isto porque, como já foi dito, o pênis carrega um aspecto fálico, ou seja, é simbolizado em nossa cultura como algo que os homens têm a mais e, por isso, é visto como sinal de força, virilidade e poder. Esta representação desperta ansiedade perante a possibilidade eminente da perda do pênis (nos meninos) e da constatação da falta dele (nas meninas), bem como inicia o registro das desigualdades entre os sexos. A maneira como os aqueles que estão diretamente relacionados às crianças lidam com essas questões marca fortemente o modo como os pequenos serão homem ou mulher no futuro. Estamos neste caso se referindo ao gênero assumido pela criança (comportamentos masculinos e femininos culturalmente concebidos), o que é diferente do nosso sexo biológico (órgão anatômico). Essas experiências também constituem nossa mentalidade diante das diferenças, e nossa

sexualidade, que é o jeito que encontramos de extrair satisfação e prazer do nosso corpo, descoberto a partir da inter-relação com os cuidadores. Tudo isso – sexo biológico, gênero e sexualidade –, alerta-se, é diferente de se falar na orientação sexual de um indivíduo, a qual só se confirma na adolescência, e diz respeito à preferência por se relacionar com homem, mulher ou ambos (DUNKER, 2008).

Kusnetzoff (1982, p.53) assinala que, até o momento desse insight da diferença sexual anatômica,

a criança não se colocava problemas que atingisse sua própria constituição, sua procedência e a igualdade ou as diferenças entre ela e os outros, etc. De agora em diante, e por efeito desta curiosidade, tanto meninas quanto meninos começarão a ser pequenos filósofos, que se farão e farão perguntas inquiridoras aos adultos sobre as mais diversas matérias. Uma atenta observação poderá mostrar que todas as perguntas se referirão, direta ou indiretamente, à origem das diferenças (grande/pequeno, macho/fêmea, alto/baixo, rico/pobre, etc.) e às subseqüentes angústias provocadas pela constatação progressiva dessas diferenças.

Neste sentido, compreende-se a receptividade interessada dos alunos pelo assunto abordado no livro e a grande relevância de se problematizar o tema das diferenças desde cedo, principalmente no que tange às questões sobre gênero. Essas vivências inscrevem a identidade das crianças e oferecem a noção do lugar ocupado por ela no mundo.

4.3 Situação 3: “Toda Mulher Tem Um Bebê Na Barriga”

O diálogo que utilizo para ilustrar a situação intitulada “*Toda mulher tem um bebê na barriga*”, surgiu no dia em que levei para a turma um cartaz com imagens de dentro do corpo humano – uma vez que estávamos trabalhando esse tema no nosso projeto –, e fixei-o na parede da sala, perto de onde as crianças costumam fazer a roda de conversa. Logo os alunos manifestaram curiosidade e interesse pelas imagens, dialogando com os colegas a respeito e me procurando para que respondesse suas dúvidas. Um menino olhou uma gravura em que aparecia uma mulher grávida com um feto na barriga e perguntou:

A: Profe, porque esse bebê esta de cabeça para baixo?

P: Porque é assim que os bebês ficam dentro da barriga da mãe.

A: O teu bebê também está de cabeça para baixo?

P: Tu achas que eu tenho um bebê na barriga?

A: Toda mulher tem um bebê na barriga!

Rapidamente me dei conta de que este menino provavelmente estava sendo porta-voz de algo que devia estar ocupando a mente das crianças da turma: as hipóteses sobre o nascimento e a gestação.

O interesse pela visualização das imagens do corpo humano por dentro gerou também o seguinte comentário de uma aluna com sua mãe, a qual posteriormente me contou a situação durante uma reunião de pais, na escola:

A: Mãe, como eu queria ter os olhos virados para dentro de mim...

M: Porque filha?

A: Porque deve ser tão legal dentro do corpo, eu queria poder olhar lá para dentro!

A fala desta menina denota claramente uma pulsão descrita por Freud e citada neste trabalho: a pulsão escopofílica. Esta pulsão, ao lado da pulsão epistemofílica, que se resume a uma “sede de conhecimentos”, é central na tarefa que os pequenos se colocam sobre a investigação das razões para as diferenças entre os sexos. Este espírito pesquisador mobiliza uma curiosidade de olhar e descobrir o que há dentro das coisas: caixas, armários, bolsas, como se pudessem encontrar algum indício para uma dúvida ainda maior: o que tem dentro das pessoas? Ou, mais especificamente, o que tem dentro da barriga da minha mãe? Como eu entrei e saí da barriga da minha mãe? Como era quando eu estava lá dentro?

Kusnetzoff (1982) diz que as crianças, após inquietantes especulações, compreendem que sua própria origem está relacionada à diferença anatômica entre o homem e a mulher. “Simultaneamente, tomam conhecimento do sentido da união sexual de seus pais e ficam curiosas para saber e conhecer o lugar de sua ‘ex-residência’: o útero materno” (p.53). Por isso a temática do bebê na barriga parecia ser tão significativa para elas. Em vista disso, escolhi para a turma várias atividades que poderiam ajudá-las a dar um sentido para as suas interrogações. Devido ao interesse das crianças, as propostas referentes ao assunto se prolongaram por quase um mês. Deste modo, assistimos a uma ecografia, criamos e registramos teorias sobre o nascimento dos bebês, trouxemos fotos de quando éramos recém-nascidas, estudamos todas as curiosidades surgidas e vimos até as diferenças entre o homem e outros animais com relação aos seus filhotes.

Uma das primeiras atividades realizadas foi a leitura de outro livro de Thierry Lenain, “*Ceci quer um bebê*”, que discorre ludicamente sobre a possibilidade das crianças gerarem bebês. “Desde o momento em que a criança descobre o sentido e a funcionalidade da diferença sexual anatômica, ela passa a desejar também ter filhos” (KUSNETZOFF, 1982, P.54). Sendo assim, a história foi instigante para a turma, que discutiu ansiosa durante todo o tempo se Ceci estaria ou não grávida.

De início, a maioria concordava que uma criança não pode ter um filho, mas ao longo da história foram acreditando na gravidez da personagem, denotando que a mente infantil é facilmente permeada por fantasias que denotam os seus desejos mais profundos. Para as crianças, crer que Ceci tinha mesmo um filhinho se igualava a dizer que elas também poderiam dar origem a um bebê. Essa hipótese se confirmou quando vi alguns dos alunos, inclusive os meninos, colocando uma almofada sob a blusa para fazer de conta que esperavam um nenezinho.

Após contar a história, mostrei aos alunos um livro com diversas ilustrações e fotografias do feto no útero. A turma se entusiasmou. Discutimos o que era necessário para conceber um bebê. Apenas um menino na turma acreditava que não fazia diferença ser homem ou mulher, ambos poderiam engravidar, e este era justamente um aluno cuja mãe estava com uma enorme barriga, a poucos meses de lhe dar uma irmãzinha. Neste sentido, podemos pensar que diante deste conflito intenso que era a chegada de uma irmã rival, esse garoto, para se defender de sua angústia, estava fazendo uma massiva negação das diferenças entre os sexos a fim de assegurar sua ilusão fálica e onipotente.

No mais, as respostas da maioria das crianças se concentraram em torno da mãe, havendo uma idéia muito difusa sobre a participação do pai. Algumas até disseram que o pai é quem carrega a sementinha e que ela fica armazenada no “saco”. Poucas, porém, conseguiram supor a necessidade de uma atividade sexual entre o casal, por exemplo: “o pai e a mãe tem que se beijar”, “o pai e a mãe ficam namorando, abraçados”. Chamou-me a atenção, no entanto, que nenhuma delas questionou como o pai coloca a semente ou o bebê na barriga da mãe. O interesse maior das crianças girou em torno do hábitat do feto: de que modo se alimenta lá dentro, de que modo defeca, urina, dorme e nasce.

“A autonomia como finalidade da educação requer que as crianças não sejam levadas a dizer coisas nas quais não acreditam sinceramente” (KAMII, 2006, p. 34). Meu objetivo com esta proposta relatada foi amparado nesta concepção. O espaço e o respeito proporcionado às crianças para elaborarem suas próprias idéias, certamente possibilitou exercitarem maior liberdade em seu pensamento. Até porque, conforme vimos na

fundamentação teórica, uma explicação muito científica às vezes pode parecer à criança mais absurda do que uma informação simples ou metafórica. Isto porque “[...] a situação de aprendizagem coloca em jogo questões fundamentais do aprendiz, e a forma como ele vai viver esta situação vai depender do nível de organização conseguido em seu processo de acesso ao simbólico (BARONE, 2007, p.60)”.

Observei durante essas intervenções citadas, que algumas crianças ficaram muito melancólicas de estar crescendo e diziam que gostariam de voltar ao passado. Fingiam chorar como um neném de colo e por vezes sugavam o polegar ou se encolhiam como um feto. Conversamos então sobre as vantagens e desvantagens de ser um bebê: o que um bebê pode fazer que uma criança de 5 anos não pode, e vice-versa. Também refletimos que todos já haviam passado por essa fase de bebê, inclusive as professoras. Fazê-los raciocinar sobre estas questões e mexer com o imaginário deles sobre o assunto foi uma experiência interessante.

Segundo a Psicanálise, esta melancolia das crianças está ligada à ambivalência sentida frente ao crescimento, justamente pelo sentimento de perda decorrente da angústia de castração. Assim, querer ser bebê significa o desejo de escapar dessas ansiedades e regressar à condição de plenitude sentida ao estar indissociado da mãe e satisfeito em todas suas necessidades (KUSNETZOFF, 1982).

5. DAS REFLEXÕES APÓS A VIAGEM

Ao concluir este estudo, teço aqui minhas considerações finais, que longe de encerrarem uma resposta à pergunta problema, se configuram como as reflexões que costumamos fazer após uma viagem, as quais nos enchem de interrogações. Utilizo a metáfora da viagem, pois penso que viajar propicia que, por alguns momentos, voltemos a ser crianças, lançando olhares curiosos a tudo que nos cerca e explorando, afoitos, as diferentes experiências que um lugar estranho pode nos oferecer. Permite que continuemos descobrindo objetos nunca antes imaginados, estabelecendo relações entre o conhecido e o desconhecido e fazendo-nos questionamentos filosóficos sobre acontecimentos já naturalizados pela vida. Ao final, retornamos melancólicos, mas felizes pela certeza de que prosperamos, de que expandimos um pouco mais o nosso universo. E antes de fazer cessar a sede de conhecimento, uma viagem geralmente nos desperta o desejo de irmos ainda mais longe, de conhecer um pouco mais.

Por este motivo, umas das minhas primeiras considerações são na verdade ressalvas que considero imprescindíveis neste trabalho: não tenho a prepotência de achar que uma única teoria, seja ela qualquer for, seja capaz de dar conta de todos os fenômenos da relação professor aluno, da aprendizagem ou do desenvolvimento humano. Tampouco considero que uma intervenção pedagógica, orientada pelo conhecimento psicanalítico, possa prevenir futuros problemas emocionais, uma vez que já sabemos pelo próprio mestre da Psicanálise que “[...] os conflitos psíquicos são inevitáveis. Não há como evitar a passagem conflitiva pelo complexo de Édipo” (KUPFER, 1989, p.74). Isto porque não existe, como foi colocado anteriormente, método capaz de controlar o inconsciente.

A Psicanálise surgiu para mostrar-nos que existem significados ocultos em detalhes aparentemente irrelevantes, que existem fantasias, idéias e condutas que são comuns a todas as pessoas e, por isso, não podem ser vistas como fenômenos alheios ao desenvolvimento, nem encaradas como atitudes perversas ou patológicas. Basta estar atento para observar as manifestações das crianças sobre o que foi tratado aqui neste trabalho. Porém, “o que se pretende destacar é que o modo de lidar com isso depende da compreensão que se tenha desses atos” (KUPFER, 1989, p.82).

Por isso, a minha idéia, quando proponho que o professor deva ser capaz de fundamentar sua prática com a teoria psicanalítica – mais especificamente com a teoria da sexualidade infantil – é que ele possa ter um olhar e uma escuta sensível com relação a essas questões do desenvolvimento da criança. Isso o facilitará compreender melhor os seus alunos

e criar propostas que promovam a elaboração e a sublimação dos conflitos inerentes à infância, e isso é estruturante para a subjetividade deles.

Não quero com isso dizer que os professores ou professoras tenham que ser especialistas no assunto e analisar psicanaliticamente cada aluno, pois sei que esta não é a sua função. Apenas desejo alertá-los de que a sexualidade infantil, bem como a transferência e a sublimação existem, e o professor tem duas opções diante deste fato: ignorá-los ou olhar para esses acontecimentos e considerá-los dentro da sua prática, encarando-os como expressões da subjetividade das crianças. Acredito que, optando pela segunda possibilidade, “o educador ver-se á [...] levado a conduzir sua ação em outra direção que; no mínimo, deixará de fazer tantos encaminhamentos aos psicólogos, e no máximo, tomará para si, em outra medida, a responsabilidade por seus atos educativos” (KUPFER, 1999, p.19).

Sabemos, por outro lado, que um professor não tem como prever os resultados da sua ação, pois não é capaz de controlar os desejos da criança ou impor-lhe idéias e valores. Contudo, ele pode ir ao encontro e fazer uso dessas idéias e desses desejos para utilizá-los na sua prática e assim fazer emergir e estruturar a subjetividade dos alunos. Por este motivo Jerusalinky (2007, p.163) “[...] não exime os professores do jardim de infância da responsabilidade que lhes cabe na saúde mental das crianças das quais se encarregam”. Ele diz que “é claro que não podemos governar as circunstâncias que conduzem à produção de uma inscrição, mas é também certo que podemos alimentá-las e servir-lhes de escudeiros” (JERUSALINKY, 2007, p.167).

Isto é, o professor não pode se render diante das incertezas e de suas impotências. Deve, eticamente, sempre oferecer aos seus alunos todos os instrumentos que traz disponíveis em sua bagagem. Porém, em seguida, necessita colocar-se como um personagem em busca de história, a fim de dar chance de seus alunos aparecerem como sujeitos, inscrevendo na sua personalidade marcas de aprendizagem e de desejos. Um educador precisa, assim, ser capaz de suportar sua própria morte, pois o objetivo último do aprendiz seria, simbolicamente, “matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo [...]” (KUPFER, 1989, p.99). Deste modo, o professor funciona ao seu educando como uma viagem, que, conforme foi dito, ao invés de encerrar a busca pelo novo, deserta o desejo de ir sempre além do que os olhos alcançam.

Assim, penso que, no mínimo

[...] a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não a Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa.

É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho (KUPFER, 1989, p. 97).

Todavia, não nos contentemos com os pontos finais. Cabe dizer que, durante séculos, filósofos e pensadores de diversas áreas procuraram separar dicotomicamente alma e corpo, emoção e razão, psíquico e biológico. Contudo, “as crianças nos devolvem incessantemente ao campo da interdisciplina, demonstrando-nos a insuficiência dos recortes de nossos respectivos campos” (Jerusalinky, 2007, p.167). Considero então que a questão levantada por Jerusalinky (2007) a respeito das semelhanças entre as funções de um terapeuta infantil e a de um professor da educação infantil, talvez nos permita encontrar novas possibilidades da aplicação da psicanálise à educação. Essa é, portanto, uma das minhas sugestões para futuras pesquisas.

Por último, gostaria de expor um ponto incontestável: a escola é, por sua ordem de importância, um lugar privilegiado para os alunos expressarem sintomas individuais e sociais. Um desses sintomas, por exemplo, é a violência cotidiana que a mídia tem mostrado tanto de professor para o aluno como de aluno para professor. E os sintomas para a psicanálise são enigmas lançados pelo inconsciente para indicar que algo não está bem e que precisa ser olhado. Assim sendo, entendo que não faltam temas a serem tratados na fronteira entre Psicanálise e Educação. Logo, a minha contribuição finaliza aqui, mas esse será sempre um diálogo, felizmente, interminável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARONE, Leda Maria C. Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. OLIVEIRA, Vera B.; BOSSA, Nádia A. (Orgs.) In: **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- DUNKER, Christian I. L. O nascimento do sujeito. In: **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial, n.2, 2008.
- FREUD, S. [1900] A interpretação dos sonhos. In: **Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. [1905] Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. [1912] Identificação. In: **Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- JERUSLINNSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 2006.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____, Maria Cristina. **Freud e a educação, dez anos depois**. In *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre, Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n.16, 1999.
- KUSNETZOFF, Juan Carlos. **Introdução à Psicopatologia Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- SMIRNOFF, Victor. **Psicanálise da Criança**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- ZIMERMAN, David E. **Psicanálise em perguntas e respostas: verdades, mitos e tabus**. Porto Alegre: Artmed, 2005.