

Luciana Poletto Oltramari Cezar

**O PAPEL DA RENÚNCIA PULSIONAL NA FORMAÇÃO  
ÉTICA: ATO EDUCATIVO EM SIGMUND FREUD**

Passo Fundo

2024

Luciana Poletto Oltramari Cezar

O PAPEL DA RENÚNCIA PULSIONAL NA FORMAÇÃO  
ÉTICA: ATO EDUCATIVO EM SIGMUND FREUD

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco e coorientação do prof. Dr. Francisco Carlos dos Santos Filho.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

---

C425f Cezar, Luciana Poletto Oltramari  
O papel da renúncia pulsional na formação ética [recurso eletrônico] : ato educativo em Sigmund Freud / Luciana Poletto Oltramari Cezar. – 2024.  
428 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.  
Coorientador: Prof. Dr. Francisco Carlos dos Santos Filho.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Psicanálise e educação. 2. Hermenêutica. 3. Sexualidade infantil. 4. Freud, Sigmund, 1856-1939. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Santos Filho, Francisco Carlos dos, coorientador. III. Título.

CDU: 37

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Luciana Oltramari Cezar

## O PAPEL DA RENÚNCIA PULSIONAL NA FORMAÇÃO ÉTICA: ATO EDUCATIVO EM SIGMUND FREUD

A banca examinadora abaixo, APROVA em 23 de agosto de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Claudio Almir Dalbosco - Orientador  
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Maria Livia Tourinho Moretto – Examinador externo  
Universidade de São Paulo

Dra. Vania Lisa Fischer Cossetin – Examinador externo  
Universidade de Ijuí

Dr. Angelo Vitorio Cenci – Examinador interno  
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Luis Francisco Fianco – Examinador interno  
Universidade de Passo Fundo - UPF

## AGRADECIMENTOS

É chegado o momento dos agradecimentos. E eu tenho tanto a agradecer!

Aos meus pais Antonio Carlos Oltramari (*in memoriam*) e Marcia Valesca Poletto Oltramari, pelo patrimônio simbólico e pelo que de melhor me transmitiram nessa vida.

Ao meu marido Adriano, e aos meus filhos, Guilherme, Rafael e Henrique, pelo respeito e espera, com o profundo desejo que tenham orgulho da mulher que sou.

À minha família extensa, pela admiração e incentivo.

À querida Dalva dos Santos, pelo cuidado e apoio constante.

À minha irmã, Andrea Oltramari, pelo incentivo e pelas parcerias intelectuais que virão.

Ao querido Professor Claudio Almir Dalbosco, meu orientador e grande mestre, pela leitura atenta e a abertura ao diálogo franco e vivo entre a educação e a psicanálise no trabalho de orientação.

Ao querido amigo, colega e coorientador Francisco Carlos dos Santos Filho, parceiro afetivo e intelectual, a minha imensa gratidão pela incansável e competente orientação com que guia esta pesquisa e pela posição ética na transmissão sempre generosa do tanto que sabe.

À querida amiga e colega Doris Wittmann dos Santos, presidente do Projeto - Associação Científica de Psicanálise e Humanidades, nossa casa e berço dessa pesquisa, com sua presença sempre sensível, firme e precisa que tanto me inspira a seguir em frente e a fazer por nós.

Aos queridos professores da banca Maria Livia Tourinho Moretto, Vania Lisa Fischer Cossetin, Angelo Vitorio Cenci, Luis Francisco Fianco e Miguel da Silva Rossetto, que com sua leitura respeitosa e atenta, contribuíram para a qualidade desta pesquisa e para um diálogo interdisciplinar enriquecedor.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, meus colegas e professores, do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE) e também do Grupo de Pesquisa Formação Humana, agradeço pela experiência formativa e pelos queridos amigos que fiz.

Aos colegas do Projeto - Associação Científica de Psicanálise e Humanidades -, meu agradecimento pelos diálogos que alimentaram essa pesquisa, por sustentarmos e acreditarmos numa psicanálise viva, criativa e engajada no mundo.

E mais uma vez, a Sigmund Freud, pela obra que deixou.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

João Guimarães Rosa

## RESUMO

O propósito desta pesquisa é trazer contribuições da psicanálise freudiana para a compreensão da dimensão ético-formativa decorrente da relação entre adulto e criança. A investigação é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e faz uso da postura hermenêutica no trabalho com os textos de Sigmund Freud. Argumentamos que, no processo de estruturação do psiquismo do bebê humano empreendido pelo adulto, uma dimensão ética está em ocorrência. A pergunta central foi formulada nos seguintes termos: Quais acontecimentos psíquicos, que são também operadores teóricos centrais na teoria freudiana da estruturação psíquica precoce, precisam estar presentes na relação adulto/criança para – na forma de ações estruturantes do adulto – dar sustentação à hipótese da existência, no interior da própria estruturação precoce, de um processo educativo responsável pela instalação das vias que possibilitam a formação ética? Na introdução, formulada como primeiro capítulo, apresentamos o problema de investigação com suas origens e justificativas, bem como um diagnóstico de época sobre os simplismos que vigoram nas concepções de formação da infância atualmente. O capítulo dois é dedicado à fundamentação da postura hermenêutica e ao modo como a exercitamos ao longo da tese no trabalho de interpretação dos textos. Os textos escolhidos oferecem elementos para a compreensão da formação humana e ética na infância na obra de Freud. Foram consultados autores pós-freudianos que, fiéis à metapsicologia freudiana, nos entregam elementos para aprofundar essa compreensão. O capítulo três traz uma revisão dos primeiros textos na obra de Freud que abriram a interlocução da psicanálise com a educação, concebendo a sexualidade infantil como condição da constituição humana e da pulsão de saber. O propósito freudiano era oferecer os conhecimentos psicanalíticos como contribuição aos processos educativos e de formação aos professores. No capítulo quatro apresentamos os textos freudianos que seguiram defendendo um conhecimento psicanalítico nos processos educativos que contribuísse para os processos de formação humana, mas também as ideias que Freud revisou e abandonou em suas últimas concepções sobre educação. No capítulo cinco desenvolvemos um exercício do contraditório, examinando argumentações que recusam a relação e a proximidade entre psicanálise e educação, bem como outras perspectivas e possibilidades para esse encontro de saberes. No sexto capítulo apresentamos as origens e o conceito de pulsão, preparando o terreno para abordar o mecanismo de renúncia pulsional, cuja descrição iniciamos no capítulo sete. Neste, apresentamos os primórdios de sua constituição, cujas origens residem em tempos muito precoces da estruturação psíquica. A tese desta pesquisa para o encontro entre a Psicanálise e a Educação, no último capítulo, é que as renúncias pulsionais demandadas e sustentadas pelo adulto no laço amoroso podem ser consideradas, em Freud, como um processo educativo de formação ética. A sexualidade, para a teoria psicanalítica, é estruturante e humanizante, razão pela qual a abordamos no sentido ampliado na noção de sexualidade infantil com a formação humana e ética. A noção de ato educativo está embutida num conjunto de ações presentes nos cuidados primários protagonizados pelos pais, psicanalistas ou educadores que convidam o bebê humano a operar renúncias. O resultado apresentado é que a intervenção humana na constituição de outro ser humano, nesse sentido, sempre é educativa e implica um processo ético-formativo.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Educação. Formação humana. Alteridade. Sexualidade infantil. Renúncia pulsional.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to bring contributions from Freudian psychoanalysis to the understanding of the ethical-formative dimension of the relationship between adult and child. The research is qualitative in nature, bibliographical in nature and makes use of a hermeneutic approach in working with Sigmund Freud's texts. We argue that, in the process of structuring the psyche of the human infant undertaken by the adult, an ethical dimension is at work. The central question was formulated in the following terms: What psychic events, which are also central theoretical operators in the Freudian theory of early psychic structuring, need to be present in the adult/child relationship in order - in the form of structuring actions by the adult - to support the hypothesis of the existence, within early structuring itself, of an educational process responsible for installing the pathways that make ethical formation possible? In the introduction, formulated as the first chapter, we present the research problem with its origins and justifications, as well as a diagnosis of the simplifications that currently prevail in conceptions of childhood education. Chapter two is dedicated to the foundation of the hermeneutic stance and how we exercise it throughout the thesis in the work of interpreting the texts. The texts chosen offer elements for understanding human and ethical formation in childhood in Freud's work. Post-Freudian authors were consulted who, faithful to Freudian metapsychology, provide us with elements to deepen this understanding. Chapter three reviews the first texts in Freud's work that opened up the dialogue between psychoanalysis and education, conceiving infantile sexuality as a condition of human constitution and the drive to know. Freud's aim was to offer psychoanalytic knowledge as a contribution to educational processes and teacher training. In chapter four we present the Freudian texts that continued to defend psychoanalytic knowledge in educational processes that would contribute to human formation processes, but also the ideas that Freud revised and abandoned in his later conceptions of education. In chapter five we develop an exercise in contradiction, examining arguments that reject the relationship and proximity between psychoanalysis and education, as well as other perspectives and possibilities for this meeting of knowledge. In the sixth chapter, we present the origins and concept of the drive, preparing the ground to approach the mechanism of drive renunciation, which we begin to describe in chapter seven. In this chapter, we present the beginnings of its constitution, the origins of which lie in very early stages of psychic structuring. The thesis of this research for the encounter between Psychoanalysis and Education, in the last chapter, is that the drive renunciations demanded and sustained by the adult in the love bond can be considered, in Freud, as an educational process of ethical formation. Sexuality, for psychoanalytic theory, is structuring and humanizing, which is why we approach it in an expanded sense in the notion of infantile sexuality with human and ethical formation. The notion of an educational act is embedded in a set of actions present in primary care carried out by parents, psychoanalysts or educators who invite the human infant to make renunciations. The result presented is that human intervention in the constitution of another human being, in this sense, is always educational and implies an ethical-formative process.

**Keywords:** Psychoanalysis. Education. Human formation. Otherness. Child sexuality. Drive renunciation.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es aportar contribuciones del psicoanálisis freudiano a la comprensión de la dimensión ético-formativa de la relación entre adulto y niño. La investigación es de naturaleza cualitativa, bibliográfica y utiliza un abordaje hermenéutico al trabajar con los textos de Sigmund Freud. Argumentamos que, en el proceso de estructuración del psiquismo del infante humano emprendido por el adulto, está en juego una dimensión ética. La pregunta central se formuló en los siguientes términos: ¿Qué acontecimientos psíquicos, que son también operadores teóricos centrales en la teoría freudiana de la estructuración psíquica precoz, necesitan estar presentes en la relación adulto/niño para que - en la forma de acciones estructurantes del adulto - se sostenga la hipótesis de la existencia, dentro de la propia estructuración precoz, de un proceso educativo responsable por instalar las vías que posibilitan la formación ética? En la introducción, formulada como primer capítulo, presentamos el problema de investigación con sus orígenes y justificaciones, así como un diagnóstico de las simplificaciones que prevalecen actualmente en las concepciones de la educación infantil. El capítulo dos está dedicado a la fundamentación de la postura hermenéutica y a cómo la ejercitamos a lo largo de la tesis en el trabajo de interpretación de los textos. Los textos escogidos ofrecen elementos para la comprensión de la formación humana y ética de la infancia en la obra de Freud. Se consultaron autores postfreudianos que, fieles a la metapsicología freudiana, nos aportan elementos para profundizar esta comprensión. El capítulo tres revisa los primeros textos de la obra de Freud que abrieron el diálogo entre psicoanálisis y educación, concibiendo la sexualidad infantil como condición de la constitución humana y de la pulsión de saber. El objetivo de Freud era ofrecer el saber psicoanalítico como contribución a los procesos educativos y a la formación del profesorado. En el capítulo cuatro presentamos los textos freudianos que continuaron propugnando el saber psicoanalítico en procesos educativos que contribuyeran a los procesos de formación humana, pero también las ideas que Freud revisó y abandonó en sus concepciones posteriores de la educación. En el quinto capítulo realizamos un ejercicio contradictorio, examinando argumentos que rechazan la relación y proximidad entre psicoanálisis y educación, así como otras perspectivas y posibilidades para este encuentro de saberes. En el capítulo sexto, presentamos los orígenes y el concepto de pulsión, preparando el terreno para abordar el mecanismo de la renuncia pulsional, que comenzamos a describir en el capítulo séptimo. En este capítulo, presentamos los inicios de su constitución, cuyos orígenes se sitúan en estadios muy tempranos de la estructuración psíquica. La tesis de esta investigación para el encuentro entre Psicoanálisis y Educación, en el último capítulo, es que las renunciaciones pulsionales exigidas y sostenidas por el adulto en el vínculo amoroso pueden ser consideradas, en Freud, como un proceso educativo de formación ética. Para la teoría psicoanalítica, la sexualidad es estructurante y humanizadora, por eso la abordamos en un sentido ampliado en la noción de sexualidad infantil con formación humana y ética. La noción de acto educativo se inserta en un conjunto de acciones presentes en la atención primaria realizadas por padres, psicoanalistas o educadores que invitan al bebé humano a hacer renunciaciones. El resultado presentado es que la intervención humana en la constitución de otro ser humano, en este sentido, es siempre educativa e implica un proceso ético-formativo.

**Palabras-clave:** Psicoanálisis. Educación. Formación humana. Alteridad. Sexualidad infantil. Renuncia pulsional.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A HERMENÊUTICA COMO POSTURA INVESTIGATIVA E DIÁLOGO VIVO PARA A PESQUISA EM PSICANÁLISE.....</b>	<b>29</b>
2.1	O sentido etimológico da hermenêutica.....	30
2.2	A hermenêutica como postura investigativa e validação para a pesquisa científica nas ciências humanas.....	33
2.3	A hermenêutica como compreensão, interpretação e diálogo vivo .....	40
2.4	A hermenêutica, a pesquisa e a autoformação do sujeito pesquisador.....	44
2.5	A hermenêutica e os clássicos .....	50
<b>3</b>	<b>ORIGEM E CAMINHOS DA RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS FREUDIANOS .....</b>	<b>53</b>
3.1	A sexualidade infantil (des)coberta e constitutiva do ser humano.....	54
3.2	Otimismo, inovação e profilaxia: o esclarecimento e a formação humana .....	61
3.3	Da teoria da sexualidade infantil a uma teoria infantil da sexualidade.....	66
3.4	As contribuições do <i>Pequeno Hans</i> para a psicanálise e para a educação .....	70
3.5	A sexualidade suspeita e proscrita .....	77
<b>4</b>	<b>OUTRAS POSSIBILIDADES PARA A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>89</b>
4.1	Diálogos de Freud com o educador Pfister.....	91
4.2	Freud e o interesse científico da psicanálise .....	95
4.3	Esperanças e desilusões de um casamento imperfeito.....	98
4.4	O casamento desfeito: o abandono da profilaxia e seus desdobramentos .....	103
4.5	Novas possibilidades, novos problemas .....	108
<b>5</b>	<b>PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRAPONTO, APROXIMAÇÕES, DIFERENÇAS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>114</b>
<b>5.1</b>	<b>O que entendemos por pedagogia tradicional?.....</b>	<b>114</b>
5.1.1	<i>A pedagogia tradicional do século XIX.....</i>	<i>115</i>
5.1.2	<i>Pedagogia tradicional e o trágico exemplo do juiz Schreber .....</i>	<i>121</i>
<b>5.2</b>	<b>Nem pedagogia psicanalítica, nem psicanálise pedagógica.....</b>	<b>131</b>
<b>6</b>	<b>ANTES DA RENÚNCIA PULSIONAL, A PULSÃO: ORIGENS E CONCEITO .....</b>	<b>146</b>
<b>6.1</b>	<b>O desamparo, o semelhante humano e a humanização.....</b>	<b>147</b>
<b>6.2</b>	<b>A origem da dimensão ética freudiana .....</b>	<b>151</b>

6.3	A experiência de satisfação e o surgimento da pulsão.....	155
6.4	A “Interpretação do sonho” e as origens do desejo .....	160
6.5	A pulsão: autoerotismo e a noção de apoio .....	162
6.6	O conceito de pulsão na obra freudiana .....	168
7	<b>OS PRIMÓRDIOS DA RENÚNCIA PULSIONAL.....</b>	<b>171</b>
7.1	<b>O papel do adulto nas primeiras operações de renúncia pulsional: o ato educativo em Freud.....</b>	<b>171</b>
7.1.1	<i>A primeira postergação da satisfação e os primórdios da renúncia pulsional.....</i>	<i>171</i>
7.1.2	<i>A formação do Eu e o processo educativo em Freud.....</i>	<i>176</i>
7.1.3	<i>A renúncia pulsional e a alta realização cultural que gesta o brincar.....</i>	<i>181</i>
8	<b>AÇÕES ESTRUTURANTES NA RELAÇÃO ENTRE ADULTO E CRIANÇA: RENÚNCIA PULSIONAL, ATO EDUCATIVO E FORMAÇÃO ÉTICA.....</b>	<b>188</b>
8.1	<b>Do narcisismo aos ideais: o ato educativo em Freud .....</b>	<b>189</b>
8.2	<b>Da disposição perverso-polimorfa à renúncia pulsional: o ato educativo em Freud .....</b>	<b>198</b>
8.3	<b>Renúncia pulsional e recalçamento originário.....</b>	<b>207</b>
8.4	<b>Entre o sujeito e a cultura: as renúncias e seu mal-estar .....</b>	<b>214</b>
9	<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>225</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>237</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado descende da pesquisa de mestrado em Educação que desenvolvemos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo sobre a condição infantil em Sigmund Freud e sua dimensão ético-formativa. Nela, fizemos uma interpretação dos textos freudianos que tratam do tema da estruturação psíquica precoce a partir do desamparo primordial e da presença e ação do cuidador em posição de alteridade. Problematizamos a dimensão ético-formativa presente em cada um dos textos escolhidos, com especial atenção para o que consideramos ser o eixo central organizador da condição infantil: o desamparo primordial e a prioridade do outro nos cuidados primários. Pretendemos resgatar, nesta tese, a dimensão ético-formativa presente no pensamento de Sigmund Freud sobre a condição infantil, a estruturação psíquica precoce e a prioridade do semelhante nesse processo entre adulto e criança. Procuramos investigar a relação adulto e criança com base na hipótese de que os textos freudianos situam, em algumas passagens, a perspectiva de que a relação de alteridade contempla uma dimensão ético-formativa indispensável à estruturação psíquica da criança, assim como examinar as potencialidades e as dificuldades que a relação adulto-criança possui para sustentar um processo formativo.

Assim, nos propomos a investigar se essa relação intersubjetiva entre adulto e criança pode produzir efeitos sobre a dimensão ético-formativa do sujeito, desprendendo-se daí um possível processo educativo inerente à própria constituição subjetiva na infância. Esse tema assume relevância ao trazer contribuições, não somente para o campo da psicanálise, mas propondo delinear e destacar, nos escritos freudianos, o lugar que neles ocupa o processo formativo do bebê humano, encontrando, na dimensão constante dos cuidados adultos, um complexo e sutil trajeto formativo-educativo que inaugura e sustenta a dimensão ética do sujeito.

Como psicanalista de crianças, minha aproximação com o campo educacional e com a escola foi fundamental, decorrência natural das interlocuções e intervenções que se fizeram necessárias. Daí o desejo e a necessidade de buscar sustento teórico e acadêmico para seguir esse caminho de forma coerente e consistente no diálogo com a educação. Meu percorrido de trabalho clínico com crianças pequenas indica o lugar a partir do qual compreendo a condição infantil e revela a disposição de, a partir de concepções acerca da estruturação psíquica precoce, considerar os pressupostos da psicanálise que apontam o papel do adulto na constituição subjetiva de uma criança.

Nesses 32 anos de trabalho clínico e escolar com crianças pequenas com dificuldades para aprender, falar, socializar e escolarizar-se, nas discussões com os colegas do PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades<sup>1</sup> - instituição dentro da qual as teorias freudianas apresentadas nesta tese ganharam discussão e compreensão, dando fundamentação a esta pesquisa -, nas diversas investigações sobre intervenção precoce com bebês, nos encontros de estudo e supervisão com psicanalistas de crianças, no trabalho como psicóloga e psicanalista em escola de educação infantil, apoiada na teoria freudiana, adquiri a confiança no pressuposto de que a constituição precoce de um psiquismo e o processo de formação ética se dão a partir da relação com seus cuidadores primários<sup>2</sup>.

Este foi o caminho teórico e clínico que me constituiu como psicanalista de crianças e de seus pais; que deu suporte à intervenções precoces e apoiou meu trabalho de interlocução e intervenção nas escolas infantis; que deu ensejo às diversas atividades de formação continuada para profissionais desenvolvidas através do Núcleo de Infância e Educação do PROJETO, que me guiou nos seminários interdisciplinares sobre esses temas que coordenei na instituição e me conduziu à pós-graduação *strictu sensu*. Como resultado desse percurso, produziu-se a necessidade de ampliar diálogos transdisciplinares e a inserção social destes desenvolvimentos teóricos, honrando o compromisso ético de compartilhar conhecimentos que podem contribuir para uma melhor condição subjetiva das crianças no futuro. Esse desejo resultou na busca do mestrado e seguiu no doutorado. O intuito é compartilhar, para além da clínica, os conhecimentos da psicanálise a respeito da dimensão ético-formativa da estruturação psíquica precoce em Sigmund Freud e do papel primordial que o adulto ocupa com os pequenos que tem ao seu cuidado, na busca de um trabalho interdisciplinar fecundo, capaz de estreitar laços e promover encontros formadores.

Na perspectiva freudiana, a relação primordial com o adulto é fundamental para sua constituição de sujeito desde a origem. A estruturação psíquica precoce é um processo que se dá entre dois, plasmado na intersubjetividade, onde o lugar da diferença, do saber, de alteridade,

---

<sup>1</sup> Instituição fundada em 1999, em Passo Fundo, que busca propagar a Psicanálise como instrumento vivo e útil para pensar e intervir na clínica e nos fenômenos da cultura, da qual a autora desta pesquisa é uma das fundadoras, junto com Doris Wittmann dos Santos e Francisco Carlos dos Santos Filho. O Projeto é uma instituição psicanalítica que nasceu em 1996 e foi fundada como Associação Científica estatutariamente em 1999. No seu estatuto já estava a proposição de, além da sua essência de formação de psicanalistas, fosse uma instituição que sustentasse uma psicanálise extra-muros, para além dos muros dos consultórios. Essa é uma prática realizada desde então, através de inúmeros trabalhos na saúde, na educação e na assistência social, pública e privada, com o compromisso de inserção social dos pressupostos psicanalíticos, numa ética do cuidado do sujeito. Desde sua fundação, o Projeto tem também o compromisso de levar a psicanálise a outros campos de saber, promovendo espaços de interlocução e de intervenção, produzindo transformações subjetivas, e faz através de seus núcleos, como o Núcleo de Infância e Educação, o qual a autora é coordenadora.

<sup>2</sup> O adulto responsável pelos cuidados, sejam os pais ou substitutos, inclusive o psicanalista e o educador.

e a marca prioritária do outro fazem ressaltar a ideia de uma formação humana possuidora de uma dimensão ético-formativa que resulta desse encontro: o reconhecimento do semelhante<sup>3</sup> e sua posição de alteridade.

Além de estar intimamente associada com minha trajetória profissional e intelectual como psicóloga e psicanalista, o tema dessa tese passou por um longo tempo de elaboração, desde as primeiras ideias até o problema de investigação aqui formulado e investigado. A semente dessa ideia surgiu nos diálogos conjuntos com o orientador Claudio Almir Dalbosco e com o coorientador Francisco Carlos dos Santos Filho, ainda no marco da construção do problema de investigação do projeto de dissertação de mestrado. Ali surgiram as seguintes ideias: o sujeito a ser educado, aquele que vai entrar no processo formal de educação, como, por exemplo, no ensino fundamental, é um sujeito que já está constituído. Contudo, antes que esse sujeito venha a ser formalmente educado, ele necessita primeiro ter sido constituído; se é verdade que o sujeito a ser educado, e que vai entrar no processo formal de educação, é um sujeito que já está constituído, isso acontece porque ele passou por um tempo de estruturação anterior à sua chegada no espaço educativo formal da escola. Seria possível afirmar que esse sujeito ainda não constituído, que chega na educação infantil, um bebê, nesses tempos iniciais de estruturação, passa também por um processo formativo-educativo que opera dentro do próprio processo de estruturação psíquica? Esta pergunta, que não foi atendida pela investigação do mestrado, ficou latente nesses anos todos e permaneceu, em estado de espera, ocupando nossas reflexões até retornar nesta tese.

Para estreitar o vínculo com a educação e a formação humana e, assim, justificar uma pesquisa em psicanálise no campo da educação, propomos que o conhecimento dos aspectos da estruturação subjetiva na infância permite cogitar que as operações constituintes do sujeito podem ser sustentadas por diferentes protagonistas, sejam eles os pais ou substitutos como, por exemplo, o psicanalista, que atua na clínica de intervenção em tempos de constituição do aparelho psíquico, e o educador na educação infantil. A infância é um tempo precioso e fundamental para a formação humana, tempo inigualavelmente aberto a inscrições quando comparado a outros tempos da vida, como afirmou Freud (1905). Partindo-se do pressuposto de que tal constituição se dá na intersubjetividade e que a construção do psiquismo humano

---

<sup>3</sup> O termo “semelhante” aqui está proposto no sentido que Freud dá no texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895), ou seja, referido ao outro ser humano, ao adulto experiente, o semelhante humano, o próximo assegurado, o *Nebenmensch*, que cuida do bebê humano.

passa por processos estruturantes, o papel do semelhante na constituição subjetiva de uma criança se torna prioritário.

Observa-se que, atualmente, os professores da educação infantil compartilham esse processo de estruturação psíquica junto aos pais porque cuidam de bebês e pequenas crianças, já que, que cada vez mais cedo as crianças começam a frequentar a escola. As transformações da sociedade contemporânea não permitem mais que os pais exerçam essas funções sozinhos, e desprendem-se desse encontro processos que são ético-formativos. Desse modo, concebe-se que “os professores nas creches não são apenas importantes para prover os cuidados físicos e cognitivos, mas desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico” (Kupfer; Bernardino; Mariotto, 2014, p. 18). Assim, destacamos que a educação, e, em especial a educação infantil, se converte em um espaço privilegiado de formação e estruturação psíquica e o professor, um auxiliar poderoso na promoção da saúde mental do bebê e das crianças pequenas, bem como na prevenção das psicopatologias na primeira infância. Considerar a dimensão ético-formativa do sujeito é transmitir marcas simbólicas ao lado de desenvolver aprendizagens de hábitos, de fala, de controle esfinteriano, de higiene, de alimentação, de motricidade, de interação, do desenvolvimento cognitivo e social.

Portanto, um trabalho sobre este tema tem relevância científica e social extrema, por tratar da constituição precoce das crianças que vão compor as futuras gerações, bem como da formação dos adultos, sejam pais, psicanalistas ou educadores, que se encarregam delas, sobretudo em tempos de simplismos e reducionismos nas concepções de infância que resultam em patologização e medicalização das dificuldades do desenvolvimento e em tratamentos tecnicistas e comportamentais.

A constituição precoce do psiquismo, a constituição do Eu e o processo de formação ética se dão no laço amoroso com os cuidadores primários a partir das relações de prazer e desejo que encharcam de erotismo o encontro humano e que outorgam ao adulto uma posição de alteridade. Este é um processo complexo porque o ser humano é complexo, dependendo de um Outro para se constituir. Considerando que a vulnerabilidade e a dependência são inerentes à condição infantil, constata-se assim o compromisso do adulto cuidador e seu papel primordial na primeira infância. O semelhante humano que se encarrega de cuidar e educar a criança deixa marcas decisivas e perenes no seu funcionamento mental.

Trata-se do encontro intersubjetivo no cuidado primário, do investimento libidinal e do vínculo humanizante com o adulto, significativo nos primeiros tempos da vida, sendo que os educadores ocupam um papel e uma função simbólica de cuidar e transmitir marcas, assim como a família. Lauffaucher (2003) destaca um dado antropológico da existência, qual seja, que

em todas as comunidades os bebês e crianças devem ser cuidados para perpetuar a sociedade. Um dado antropológico que em diferentes épocas, lugares ou grupos, pautou normas de referência sobre as responsabilidades dos adultos no cuidado com as crianças. Esta função de cuidado do adulto com a criança é uma função que vai para além do cuidado na família, sendo que família é, de forma simbólica, quem vive junto e se cuida. Em psicanálise é da noção de função que se trata: função materna e paterna, e não dos progenitores biológicos, mas de quem encarna essa função, que pode vir a ser ocupada por uma diversidade de sujeitos em distintas configurações familiares como vemos atualmente. Em suma, tem-se que o cuidado humano, seja ele protagonizado pelos pais ou substitutos, desempenha papel essencial na condição infantil na qual o aparelho psíquico se constitui, abrindo as vias da simbolização para a criação humana (Bleichmar, 1994). Salientamos, assim, a importância ética e política desses cuidados na infância que, quando adequados, não garantem, mas são condição indispensável para abrir as portas para a formação humana, para a ação virtuosa e a participação democrática e cidadã na esfera pública.

Portanto, esta pesquisa representa um trabalho atento com a formação humana, situando-se numa seara ética, revelando uma preocupação atual com o que venha a ser das relações humanas no que se refere à educação e à formação na infância. Uma preocupação que traz consigo questões tais como: e quando esse lugar de cuidado é ocupado por uma pessoa que não valoriza essas concepções sobre a subjetividade e a formação humana, ou que não sabe de sua importância? Quem são os adultos cuidadores e os educadores hoje e quem são as crianças que estão nesse processo de constituição subjetiva nessas relações no campo educacional e que serão os adultos do futuro? E mais ainda, que será desse processo de constituição da subjetividade num tempo onde a subjetividade é tão pouco valorizada? Assim, esta pesquisa parte de preocupações com a formação dos sujeitos e com a educação.

Este problema precisa ser discutido e resolvido, estando na base da produção desta tese, que pretende resgatar a dimensão ético-formativa inerente ao próprio processo de estruturação psíquica do sujeito proposto na teoria de Freud. Assim, o desenvolvimento das ideias que serão debatidas na tese propõe situar o lugar e a função a que se destina a relação adulto/criança para a psicanálise freudiana, concebendo que esta, se não tem uma intenção pedagógica no sentido curricular e disciplinar, possui um espírito formativo capaz de introduzir e combinar as dimensões libidinais e normativas que dão origem ao sujeito e o introduzem num universo ético-formativo.

A investigação sobre a posição de dependência saudável, a vinculação amorosa e a assimetria como necessárias para a constituição subjetiva nos primeiros tempos da vida é

valiosa. Ela torna importante a análise dessas proposições para podermos responder afirmativamente sobre o aspecto estruturante da relação de alteridade e assimetria presentes na relação adulto-criança e de sua conseqüente dimensão ético-formativa, pontuando suas possibilidades e potencialidades, mas também as dificuldades e impossibilidades. Concebemos que a intervenção humana na constituição de outro ser humano, nesse sentido, sempre é educativa e implica um processo ético-formativo, a partir das constelações do próprio sujeito que tem a seu encargo essa constituição, constelações inconscientes inclusive. Partimos também do pressuposto de que a construção da ética no sujeito e do reconhecimento da alteridade passam, inevitavelmente, por relações de poder e assimetria. Sendo assim, algum nível de normatividade é constitutivo e necessário nesse processo, uma vez que não existe formação, nem liberdade e autonomia, sem alguma normatividade.

A hipótese que vamos trabalhar nesta investigação será que, dentro da teoria freudiana, deve haver uma operação psíquica nesse processo de constituição da subjetividade, dentro do laço amoroso, que constitui uma dimensão ética no sujeito. E também que deve haver operações psíquicas que um adulto deve enfrentar e sustentar na relação com uma criança, que possibilite a ela a constituição de uma formação ética, condição que leva ao reconhecimento, respeito e valorização do semelhante.

Para a escrita desta tese e para minha construção como sujeito pesquisador, foi decisiva a participação no grupo de pesquisa Formação Humana coordenado pelo Professor Doutor Claudio Almir Dalbosco, no Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação, o Nupefe, coordenado pelo Professor Doutor Angelo Vitorio Cenci, ambos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, bem como do grupo de pesquisa Psicanálise e Interfaces, do Projeto – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades, coordenado pelo Professor Doutor Francisco Carlos dos Santos Filho. A participação nas discussões e momentos de estudo aprofundado com colegas psicanalistas no PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades, instituição basilar de minha prática e de minha formação como psicanalista, bem como a condução dos estudos como coordenadora do Núcleo de Infância e Educação foram fundamentais para este meu percurso formativo.

A pesquisa na interface educação com a psicanálise pode contribuir, antes de tudo, para a transformação ética do próprio pesquisador, transformação formativa que, a partir do trabalho de leitura e escrita, permite também transformar pessoas e comunidades onde atua, contribuindo para o crescimento coletivo. Assim, através da constante ampliação do diálogo interdisciplinar entre filosofia, psicanálise e educação, afirmamos o compromisso ético de compartilhar conhecimentos direcionados para a compreensão da condição subjetiva das crianças, com

desdobramentos para a dimensão ético-formativa e para a vida em sociedade. A psicanálise, como teoria crítica do laço social, revela potência como modo de escuta do mal-estar, do sofrimento psíquico e da constituição ética do sujeito, bem como de intervenção na cultura. Lacan (1998) afirma que deve renunciar à prática da psicanálise todo psicanalista que não conseguir alcançar em seu horizonte, a subjetividade de sua época.

Cabe salientar também que entendemos o campo educacional de forma ampliada, como formação humana, segundo a tradição da *Bildung* alemã, da *Paideia* grega ou da *Instructio* latina, a saber, o cultivo de todas as capacidades do sujeito, em contraponto a uma noção de educação - cada vez mais difundida atualmente no campo educacional - restrita ao desenvolvimento de habilidades e competências (Biesta, 2017) e excessivamente direcionada para a preparação para o mercado de trabalho, com o ensino de conteúdos técnicos específicos, utilitarista e individualista, objetificadora, portanto, dos sujeitos. Tais conteúdos são sabidamente necessários para a formação técnica do profissional, mas o compromisso com a formação ética de um sujeito exige ir além da transmissão de conteúdos e conhecimentos instrumentais, sendo “a primazia da *formação humana* como objetivo por excelência da educação” (Flickinger, 2023, p. 61, grifo do autor).

Nosso tema também é oriundo da preocupação com os simplismos e reducionismos que vigoram nas concepções de infância atualmente, que invadem tanto o âmbito da clínica como a escola, com sua tendência à patologização dos comportamentos infantis e aplicação de diagnósticos psiquiátricos apressados em crianças que apresentam impasses no desenvolvimento, dificuldades em sua constituição subjetiva e dificuldades de aprendizagem. Observamos as práticas objetificadoras e tecnicistas que preponderam e se expandem no âmbito da educação no campo das dificuldades do desenvolvimento e de aprendizagem através dos fenômenos de patologização e medicalização da infância e de tratamentos adestradores e ortopédicos padronizadores das crianças. Essas concepções, com suas práticas comportamentais e de adestramento, não raro se tornam dessubjetivantes e pioram a condição subjetiva da criança, destituindo os pais e os professores de um saber sobre ela. São as mesmas concepções tecnicistas e objetificadoras que preponderam nas propostas educacionais de aprendizagem baseadas somente no desenvolvimento de habilidades, de competências e de acerto.

A crítica ao tecnicismo e ao comportamento objetificador e seus desdobramentos é fio condutor para um diagnóstico de época. Vivemos num tempo de excesso de ofertas, de estímulos, de consumo, de imediatismo, aspectos que se fazem acompanhar por um enfraquecimento do laço social provocado pelo declínio do reconhecimento do outro, pela

depauperação dos vínculos solidários, do respeito pela obra coletiva e da consideração pela lei. Ainda que tais traços não sejam novidade e nem se configuram como uma exclusividade dos tempos atuais, uma vez que são identificáveis também em outros momentos históricos, sua exacerbação é algo que se faz sentir na medida em que os vínculos se tornam mais líquidos e etéreos (Bauman, 2000), perdendo a solidez e a constância que o reconhecimento do semelhante e de seu papel na vida humana antes lhe outorgavam.

Paradoxalmente, tal excesso se torna escassez de palavra, de vínculos afetivos, de tolerância, de reconhecimento e consideração pelo outro, de reflexão e de tempo para a experiência humana e formativa. São também tempos de reducionismo e de um determinismo fechado e absoluto que, como uma via facilitadora, permite que se estabeleçam com frequência cada vez maior para crianças muito pequenas que apresentam dificuldades e entraves em seu desenvolvimento e na sua constituição subjetiva, diagnósticos psiquiátricos, atribuindo maciçamente os distúrbios psíquicos a uma anomalia do funcionamento do cérebro. São os chamados transtornos do neurodesenvolvimento conforme os manuais<sup>4</sup> vigentes sobre os distúrbios mentais, que reduzem o desenvolvimento exclusivamente a sua dimensão cerebral e genética, ou ainda, que propõem a ideia de que em algum lugar escondido do seu corpo orgânico e neurológico, está o motivo dessa dificuldade. Ao se reduzir o psiquismo a um componente biológico e tratar a infância a partir deste determinismo restritivo, fica esquecida a complexidade da história constitutiva e formativa de cada ser humano e que a estruturação psíquica precoce consiste num fenômeno de alta complexidade, que se constrói como um processo, no laço amoroso com o Outro primordial, seu referente simbólico.

Parte da ciência contemporânea, ao considerar somente o sujeito cerebral, adota uma perspectiva epistemológica objetificadora que reduz a experiência e a formação ao objetivismo, levando à incapacidade de refletir desde a lógica da complexidade e da multicausalidade, que termina por subestimar a experiência e traz como efeito o empobrecimento subjetivo. Como consequência lógica do tipo de racionalidade aqui adotada, temos observado um avanço acelerado de ofertas de intervenções comportamentais que são apresentadas como soluções terapêuticas para as dificuldades decorrentes do desenvolvimento e da constituição subjetiva infantil, com prescrição de técnicas e treinamentos de aprendizagens.

Portanto, defendemos intervenções que considerem a complexidade da constituição subjetiva na infância a fim de evitar efeitos nocivos de submeter uma pequena criança e seus

---

<sup>4</sup> DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da APA (American Psychiatric Association) lançado em 2013 e a CID-11: Classificação de transtornos mentais e de comportamento da OMS (Organização Mundial de Saúde) lançada em 2018.

pais a intervenções dirigidas a reparar o que não funciona e apagar sintomas para sua normatização. A tendência atual de patologização da infância e as concomitantes propostas de tratamentos baseados no treinamento de habilidades para as dificuldades do desenvolvimento poderiam ser tomadas como mais um mecanismo de dominação e controle, os ‘dispositivos psi’ descritos por Foucault (1961), na forma de tratamentos ortopédicos que visam fornecer cidadãos adaptados lastreados por uma aprendizagem adestradora (Allouch, 2014). Impondo “uma docilidade e adestramento físico gerando eficiência comportamental” (Perez, 2007, p. 184), não resta espaço para a constituição de um “sujeito”, mas uma individualidade inteiramente objetivada que vive num modelo de sociedade de vigilância ou sociedade disciplinar, como outrora alertou Foucault no século XX, denunciando certos saberes como discursos objetificadores de poder e sujeição, porque para normatização. As práticas atuais que preponderam no campo educacional e no campo dos cuidados com a saúde mental que enfatizam a patologização, a medicalização, a medicação e a disciplinarização seriam a expressão contemporânea de práticas de biopoder.

Se no século XX, para as crianças portadoras de dificuldades e fora do padrão escolar esperado, os chamados “excepcionais”, as classes especiais eram o lugar de segregação – felizmente desfeitas pelas leis que sustentam práticas de inclusão e pela educação inclusiva no ano 2001<sup>5</sup> - a patologização e o adestramento no momento atual para as crianças que saem do espaço da idealização do acerto, do resultado e da norma, podem ser consideradas práticas segregatórias. Essas práticas alastram-se para diversos setores da vida, em especial para o campo da Educação, com um crescimento alarmante, um vigor e fúria expansionista sem precedentes.

Parafraseando Foucault, podemos ousar dizer, do *Vigiar e punir* para “vigiar, punir e faturar”. A criança deve se dobrar a uma certa realidade dada como verdade, como vontade de poder, e a sua verdade pode não estar considerada, pois a preocupação primeira é dar um diagnóstico, eliminar o sintoma e o incômodo que este traz.

A ciência se empobrece quando contempla parcialmente os cânones da exigência da cientificidade reduzindo-os a critérios objetivos, quantificáveis e fechados para a compreensão do ser humano. Tal posição conduz a uma preocupação única com o desenvolvimento de

---

<sup>5</sup> Resolução CNE/CEB N. 2. O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Fonte: todospelaeducacao.org.br

habilidades e competências que acaba reduzindo a noção de aprendizagem (Biesta, 2017), sobretudo quando defende modos que propõem uma verdade única sobre o sujeito ao invés de uma abordagem “que focaliza as múltiplas maneiras em que os seres humanos como indivíduos únicos e singulares vem ao mundo” (Biesta, 2017, p. 155).

Essas práticas invadem sobremaneira o campo educacional com propostas que prometem desenvolver sujeitos encaixados dentro de um padrão aceitável e uma profissionalização especializada no lugar da educação pensada como formação humana (Dalbosco, 2021, p. 159). Assim, prevalece uma escola que privilegia muito mais a adaptação, o treinamento e a aprendizagem de habilidades e competências, de conteúdos e conhecimento técnico em lugar de uma formação cultural mais ampla (*Bildung*) (Dalbosco, 2021, p. 27). É preciso levar em conta a pluralidade e a diversidade que caracteriza a condição humana, sendo os processos formativos operações que incidem sobre o modo de ser do sujeito, visando a estruturação, não a adaptação. Este é o mesmo ponto de partida que esta pesquisa pretende sustentar para refletir sobre a condição humana e a problemática educacional de maneira ampliada, o processo formativo educacional humano.

Outro risco para a formação humana nas infâncias está dado pela sociabilidade digital e a virtualização das relações e da vida, com dispositivos tecnológicos cada vez mais presentes na vida dos bebês e crianças pequenas. São novos modos de fazer laço social e maneiras virtuais de estar com o outro, dissolvendo as experiências próprias do brincar na infância. Seu uso pode ter consequências danosas para a constituição subjetiva das crianças se o rosto e o desejo do semelhante cuidador forem excessivamente substituídos pelas tecnologias e, se no lugar do encontro humano, figurarem aplicativos e jogos que falam com as crianças, substituindo o encontro com um ser humano. Um bombardeio perceptivo e sensorial que achata a capacidade de pensamento, de criação e de imaginação, numa experiência impregnada de imagens e sensações, que exclui a presença do outro humano e da palavra, tão necessária ao diálogo e à construção da linguagem e sempre um risco. Esta colonização da infância, do desejo, da fantasia e do imaginário infantil através do uso excessivo de tecnologias tem efeitos de desumanização quando afeta a constituição mais originária do humano, qual seja, a de aprender a estabelecer laços e se constituir através deles.

Nesse mesmo contexto perigoso dos tecnicismos, também destacamos a plataformação exagerada da educação e o quanto esta pode interferir na infância, sobretudo porque não há subjetividade que passe incólume por ela. Quais efeitos em termos de interação e cognição têm na infância essas novas modalidades de aprendizagem e relação? Que efeitos vêm em decorrência dessa mecânica implantada pelas tecnologias, dessa máquina que está

produzindo sujeitos automatizados e robotizados e quais suas influências na formação hoje?<sup>6</sup>. São questões que o mundo contemporâneo nos propõe e nos preocupam sobremaneira.

Em razão de tudo isso, defendemos uma noção ampla de formação humana compreendida como constituição intersubjetiva. Esta se sustenta no desenvolvimento da capacidade de pensamento, de reflexão, de construção de conhecimentos e ampliação da experiência de mundo e, sobretudo, da constituição de um sujeito ético que possua consideração e respeito pelo semelhante e seja capaz de compreender, tolerar e contribuir para o convívio coletivo. A psicanálise propõe uma escuta ao sujeito, da capacidade de reconhecer, de valorizar o outro e de pertencer, de modo ético, ao grupo social que lhe corresponde. Esses processos complexos são, em sua essência, de estruturação e não de adestramento e adaptação.

A aproximação ao campo da educação se faz necessária para problematizar questões como a banalização da formação nos relativismos e simplismos sobre a condição humana. Torna-se, por isso, um importante auxílio para compreender os desafios da ciência e da própria educação, com propostas que invadem o campo da infância e da educação, tais como a patologização dos comportamentos das crianças, a militarização das escolas e a mercantilização da educação. Proposições que apresentam uma educação fragmentária, bancária e utilitarista, sendo que a escola não é um quartel, nem uma empresa, tampouco um hospital psiquiátrico com desfile de diagnósticos nosográficos no lugar dos nomes das crianças e sua conseqüente medicação, valendo-se do aparato tecnológico fornecido pelos avanços da indústria química e dos psicofármacos. Crianças que recebem nomes muitas vezes impróprios no lugar dos seus nomes próprios. A psicanálise, ao defender a subjetividade e salvaguardar a singularidade e a complexidade, pode promover, como efeito indireto desse processo, transformações na sociedade, e ter assim, sua dimensão política. É nesse contexto de fenômenos contemporâneos que realizamos a escolha do tema a ser pesquisado.

A partir do problema de pesquisa apresentado, de sua justificativa e de um diagnóstico de época, considerando que a relação entre adulto e criança possui uma dimensão de alteridade e diferença, partindo do princípio de que tal relação adulto-criança possui uma dimensão ético-formativa, a pergunta central dessa investigação pode ser formulada nos seguintes termos: *“Quais os acontecimentos psíquicos, que são também operadores teóricos centrais na teoria freudiana da estruturação psíquica precoce, precisam estar presentes na relação adulto/criança para – na forma de ações estruturantes do adulto – dar sustentação à hipótese*

---

<sup>6</sup> Sobre o tema do sujeito robotizado e automatizado pelo uso excessivo das tecnologias, ver o artigo *Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação* (Dirk, 2023) da Coletânea Educação formadora.

*da existência, no interior da própria estruturação precoce, de um processo educativo responsável pela instalação das vias que possibilitam a formação ética?”.*

Nossa investigação apresenta a hipótese de que, nesse processo de constituição da subjetividade, que se dá também no campo escolar, existe uma operação psíquica metapsicológica chamada renúncia pulsional que é determinante na formação humana e ética. O caminho que percorremos para trabalhar o problema de pesquisa até chegar na tese da tese foi organizado numa sequência de oito capítulos a contar a partir da introdução.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que usa a postura hermenêutica no trabalho, que propõe um diálogo franco e vivo com as fontes investigadas, tomando o próprio texto como objeto de estudo, compreensão e interpretação. Sendo assim, o capítulo a seguir será dedicado à fundamentação da postura hermenêutica na pesquisa bibliográfica com mais detalhes e profundidade, tratando da origem etimológica do termo hermenêutica e de uma compreensão reflexiva desta postura de pensamento e interpretação dos textos tomando por base algumas referências de fontes primárias de Gadamer (1999) e secundárias de Flickinger (2010) e Dalbosco (2023).

O capítulo três propõe uma problematização da relação entre a Psicanálise e a Educação nos escritos freudianos ao longo de sua obra, examinando em que medida seus processos podem ser auxiliares e complementares, especialmente sobre as possibilidades de esclarecimento sobre o tema da sexualidade como profilaxia às neuroses. Freud, como pensador da cultura, sustentava o desejo de que a psicanálise pudesse contribuir com o desenvolvimento da sociedade não somente através do tratamento dos pacientes, mas também, de forma mais ampla, através do diálogo com a Educação, com a saúde, a história, a linguística, a literatura, a arte, a filosofia e outros campos das humanidades. Por conta disso, embora não tenha apresentado o tema de modo sistemático, propôs um diálogo com o campo educacional em diferentes momentos de sua obra.

No capítulo quatro, daremos sequência aos desenvolvimentos freudianos destacando outras possibilidades de aproximações entre a psicanálise e a educação na obra de Freud, e em que medida podem ser comparáveis ou devem ser diferenciados. O autor seguiu defendendo uma perspectiva psicanalítica de esclarecimento profilático, onde o conhecimento da psicanálise podia ser de interesse, criando numerosos vínculos possíveis, inclusive na universidade. Os diálogos sobre essas ideias seguiram com interlocutores como os educadores Pfister e Airchhorn. Entretanto, em suas últimas concepções sobre educação, Freud abandonou a ideia de profilaxia, uma vez que tais ideias refletiam um certo desconhecimento da estrutura do desejo humano e do inconsciente, do caráter indominável da sexualidade e da inevitabilidade

dos conflitos pulsionais, sendo que nenhum método pedagógico, disciplinar ou profilático pelo esclarecimento é capaz de preservar a criança de vivê-los. Será preciso também ressaltar nesse capítulo a diferença entre o lugar do educador e o lugar do analista consultando o texto onde Freud enfatizou a diferença entre psicanalisar e educar, advertindo sobre a tentação da ambição educativa das teses psicanalíticas e para os riscos desta ambição. Trataremos ainda de qual conceito de formação humana estamos partindo confrontando-o com a perspectiva freudiana de formação e do problema de investigação.

Desenvolveremos, no capítulo cinco, um exercício do contraditório, examinando argumentações que recusam a relação de proximidade e contribuição entre psicanálise e educação, bem como outras perspectivas e possibilidades para esse encontro de saberes. Um dos textos que servirá de base para esse tópico é a tese de Catherine Millot, *Freud Antipedagogo* (Millot, 1987), que se debruça detalhadamente sobre a impossibilidade de justaposição entre a psicanálise e a pedagogia e busca demarcar a diferença entre os lugares do analista e o do educador. Iniciamos o capítulo esclarecendo qual é a noção de pedagogia – a pedagogia tradicional coercitiva– que a autora e Freud tomam como ponto de partida para tecer suas críticas, e quais efeitos sobre o sujeito seus excessos podem produzir, citando o exemplo do juiz Schreber.

A fonte primária dos capítulos três, quatro e cinco é a obra de Sigmund Freud. Examinaremos também fontes da literatura secundária, como Millot, Kupfer, Santos Filho, Dalbosco, Lajonquière, Voltolini, Oliveira, entre outros. A função dessa análise crítica da relação entre psicanálise e educação e dos riscos da ambição terapêutica-educativa-pedagógica dentro da psicanálise será pré-requisito fundamental para esclarecer a diferença entre o sentido que aqui se quer dar à dimensão ético-formativa – ou ao efeito formativo que se desprende como consequência da experiência relacional da alteridade – e aquele que sugeriria ser a dimensão educativa um alvo, uma meta, uma ambição pedagógica que, afinal, serviria muito bem ao que Foucault (1961) denomina dispositivo de poder e de tratamento moral.

A tese a ser sustentada nessa pesquisa e especialmente no último capítulo é que as renúncias pulsionais que ocorrem no laço amoroso, demandadas e sustentadas pelo adulto cuidador, podem ser consideradas, em Freud, como um processo educativo. Esse processo está embutido num conjunto de ações nos cuidados primários, protagonizados pelos pais, pelos psicanalistas ou educadores, que convidam o bebê humano a operar renúncias e instituir o processo de recalçamento originário. No processo que Freud descreveu como organizador e estruturante do psiquismo humano precoce, desde as origens, existe algo que poderíamos

chamar de um processo educativo, de formação humana e ética. Portanto, nos três capítulos que se seguem recorreremos aos textos de Freud que tratam deste tema de pesquisa.

No capítulo seis, pretendemos preparar o terreno para abordar o processo de renúncia pulsional, apresentando primeiramente a noção de pulsão em detalhe, conceito central na teoria freudiana da constituição do aparelho psíquico do ser humano. Recorreremos aos textos de Freud que nos oferecem elementos para compreender o conceito de pulsão e de sexualidade no sentido ampliado da noção de sexualidade infantil freudiana e a presença fundamental do adulto cuidador nesse processo, assim como o aspecto do desamparo primordial humano e sua relação com a primeira noção de ética em Freud. São eles: *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1897), *A Interpretação do sonho* (1900), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), além de literatura secundária especializada, de comentadores e pesquisadores como Bleichmar, Laplanche, Mezan, Santos Filho, Guerra, entre outros.

Depois de apresentar o conceito de pulsão, vamos descrever, no capítulo sete, os primórdios da constituição do mecanismo de renúncia pulsional, processo que tem suas origens em tempos muito precoces da estruturação psíquica, tendo o adulto o lugar daquele que demanda e sustenta o processo de renúncia pulsional desde os primórdios. O processo organizador e estruturante do psiquismo humano precoce está embutido num conjunto de ações dos cuidadores primários, ações protagonizadas pelos adultos que convidam o bebê humano a renunciar a certas formas de satisfação pulsional, um processo educativo cujos passos Freud indica desde muito cedo, como nas primeiras postergações da satisfação observadas ainda nos bebês. Apresentaremos o jogo do carretel, conhecido em psicanálise como o *Fort Da*, jogo em que a criança pequena está realizando movimentos fundantes da constituição psíquica, através de uma renúncia pulsional e da formação do Eu. Com a mediação do adulto na posição de cuidador mais próximo, a brincadeira da criança consiste em uma alta realização cultural. Os textos freudianos que servirão de fonte para esse capítulo são: *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *A Interpretação do sonho* (1900), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), *Além do princípio do prazer* (1920), além de comentadores como Guerra, Bleichmar, Lebrun, Laplanche.

Dedicaremos o último capítulo para apresentar o núcleo central de nossa tese, a saber, o exame da questão do domínio pulsional através da renúncia calcada na relação amorosa e de alteridade, como um processo educativo que é, ao mesmo tempo, estruturante. Esta articulação propõe-se original ao associar um processo educativo ao processo de formação humana pela estruturação psíquica decorrente da renúncia pulsional. Será necessário, para tanto, neste

capítulo, definir o conceito de renúncia pulsional e descrever as operações psíquicas necessárias nesse complexo processo, como o recalçamento originário, pois não se trata de uma operação comportamental, antes se configura numa operação psíquica e metapsicológica, que não deve ser confundida com nenhum tipo de comportamentalismo.

Para a construção dessa operação de condição de renúncia pulsional, é necessário que o adulto ocupe um determinado lugar no laço e desempenhe uma função nessa relação, seja ele o pai, a mãe, o psicanalista ou o educador. Será imprescindível definir que lugar é esse que daria a possibilidade de ocorrer um processo de renúncia pulsional, para não ser confundido com mais um protocolo educativo. Esse processo implica em os adultos poderem ocupar um lugar na relação afetiva, inclusive os educadores, ainda mais que hoje em dia estes cada vez fazem mais parte do processo de constituição subjetiva pela precocidade com que as crianças chegam na escola. Portanto, esse processo vai acontecer junto com os educadores e este lugar precisa ser alvo da reflexão por parte deles, porque proporcionaria um processo de formação ética. A premissa teórica desta tese pautada na teoria freudiana, é de que esse lugar é central para a formação ética.

A sexualidade, para a teoria psicanalítica, é estruturante e humanizante, tese central desta pesquisa, que pretende articular a concepção de sexualidade no sentido ampliado na noção de sexualidade infantil descoberta por Freud com a noção ampla de educação, a saber, como formação humana e ética. Se há uma maneira de pensar o que seria um processo educativo desde o ponto de vista freudiano - sem recair no senso-comum de ‘colocar limites nas crianças’ com fórmulas prontas - é a experiência das renúncias pulsionais, que são estruturantes. A satisfação ilimitada de desejos não é possível e o papel do semelhante<sup>7</sup> será fundamental para ajudar o pequeno aprendiz no caminho de suas renúncias e na maneira de metabolizar o impacto subjetivo que elas produzem, qual seja, se haverá quem o acompanhe e que faça ofertas simbólicas com recursos substitutos à satisfação renunciada. Desse modo, pode ser estrutural o modo como o adulto que cuida da criança pequena usa esse operador psíquico que, em psicanálise, se conhece como castração simbólica. A infância, portanto, se converte em um tempo privilegiado para a formação de sujeitos éticos. Para Santos Filho (2021), tal renúncia só pode ser alcançada com a mediação do outro, adulto cuidador. É a intervenção desse adulto que proporciona a construção de diques internos, transformando essas tendências primárias, substituindo-as e voltando-as para finalidades socialmente aceitáveis e coletivamente produtivas. Esse ganho civilizatório não se constrói de um golpe, sendo antes um processo que

---

<sup>7</sup> O termo “semelhante” aqui está proposto no sentido que Freud dá no texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895), ou seja, referido ao outro ser humano, ao adulto experiente que cuida do bebê humano.

necessita ser suportado e sustentado pela vida toda, e que tem no adulto seu suporte subjetivo. “Transformar – sem negá-lo nem o eliminar – a esse *pathos* em um *ethos* é tarefa formativa do adulto cuidador” (Santos Filho, 2021).

Proporemos que é inerente aos escritos de Freud, ainda que de forma não explícita, a presença de um processo educativo que transcorre juntamente com os cuidados recebidos pela criança de parte do adulto, e que estabelecem a renúncia pulsional como figura central da formação ética humana; ela se configura através dos processos de recalçamento originário para abarcar as renúncias<sup>8</sup> pulsionais necessárias, de domínio do narcisismo, da indiferença e do desligamento da pulsão de morte.

Entre os textos escolhidos de Freud para este último e conclusivo capítulo estão: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Introdução ao narcisismo* (1914), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), *O mal estar na cultura* (1930), entre outros. Para complementar, traremos concepções de outros autores que, fiéis à metapsicologia freudiana, foram além do que Freud propôs e apresentaram contribuições esclarecedoras ao tema, como Bleichmar.

A tensão constante e insuperável entre o sujeito e a cultura, entre a satisfação ampla e irrestrita de seus desejos e os limites ao seu exercício impostos pela realidade, foi examinada por Freud (1930) em *O mal estar na cultura*. Nesse texto, Freud revela que a realidade limita o gozo e confronta com a verdade, evitando um retorno à barbárie e em defesa de um pacto civilizatório, mergulhando na problemática de como conciliar a busca de satisfação da pulsão sexual com as exigências de renúncia que a civilização impõe e se edifica. Pautas que se ordenam para regular o gozo sobre o objeto. As normas e as regras são estruturantes, não há desenvolvimento sem normatividade, porque envolve as contingências de si, do outro e do coletivo.

A questão da renúncia pulsional e a possibilidade de troca de prazeres primários por outros mais elaborados é crucial para a psicanálise, para a educação e fundamental na construção do sujeito. Se sem renúncias não há civilização, sem desejo também não. O desejo é a base da criação e das produções culturais e científicas, mas a falta é estruturante, limita o gozo destrutivo da satisfação ilimitada. O elemento central do ato educativo, na dimensão freudiana, está definido pelas renúncias às satisfações pulsionais diretas e imediatas,

---

<sup>8</sup> Não se trata aqui da renúncia e do dispositivo da confissão como são tomados na ética cristã, em que a noção de verdade seria permeada pelos valores de culpa, do pecado e castigo, caminho para a ascese e para purificação como constituinte da subjetividade, mas da renúncia a satisfação pulsional direta e imediata e do reconhecimento do semelhante, como fundantes da ética do sujeito na psicanálise (Birman, 2000, p. 82-84).

influenciando assim, no interior mesmo das relações humanas criadoras do sujeito, os destinos da estruturação psíquica<sup>9</sup>.

Na presente tese, pretendemos fazer uma aproximação entre a psicanálise e a educação no sentido de elucidar que, se o que circula no vínculo entre um adulto e uma criança pode ser um processo de efeito formativo, dentro dos quais a renúncia pulsional e o processo inconsciente de recalçamento das pulsões possuem papel central. O processo de renúncia das pulsões, que buscam satisfações imediatas e destrutivas, abre caminho para a postergação e para as satisfações substitutivas, entre elas o desejo de aprender – a pulsão de saber – e de apropriação de substitutos simbólicos ofertados pela cultura, como recursos substitutos à satisfação renunciada, por identificação e amor ao Outro. A educação oferta substitutos para o que é possível dar prazer, promovendo uma transformação pulsional pela sublimação através do gosto pelo estudar e trabalhar, pelo esporte, pelas artes como a literatura, a música, a dança, a pintura, o cinema, a culinária, ou seja, uma pluralidade de possibilidades de simbolização e do que denominamos ampla dimensão formativa. Sobretudo nos tempos atuais de uma educação administrada e à serviço de uma sociedade de consumo, competitiva, do empreendedor de si, preocupada com aprendizagens tecnicistas e instrumentais no lugar de uma educação formadora. Esse processo ocorre dentro do laço humanizante e amoroso com os pais e outros personagens ao longo da vida, como o psicanalista e o professor. Contemplar a teoria psicanalítica nessa pesquisa tem o intuito de, desde essa perspectiva, pensar qual o papel do adulto na construção subjetiva dos sujeitos que toma a seu encargo e a dimensão ético-formativa resultante desse encontro. Desse modo “propomos situar a psicanálise como uma prática que, hoje, faz resistência a essas formas de dessubjetivação” (Santos Filho, 2017), pois se nada disso for defendido, discutido e considerado, teremos um cenário complicado no futuro, com problemas de (de)formação.

A trilha proposta por esta pesquisa intenciona não se desviar do caminho da complexidade, nem se distrair ou se dissolver nos atalhos dos reducionismos e relativismos radicais para pensar o problema da ética, da formação humana e da educação, a partir das preocupações daqueles que se ocupam da infância, entre eles os psicanalistas, os filósofos e os

---

<sup>9</sup> Por estruturação psíquica entendemos o processo de construção do psiquismo do ser humano, da fundação do inconsciente como um sistema psíquico, para diferenciar de desenvolvimento que, para Laplanche (1992, p. 61) “implica que algo se desenrola (em alemão: *sich entwickelt*), que potencialidades já presentes se manifestam, e isto numa ordem predeterminada: desenvolvimento implica sucessão de etapas, de estágios”. Para o autor, “o aparecimento do inconsciente é um evento não inscrito em algum programa”. Voltaremos a esse tema do inconsciente e da estruturação do aparelho psíquico como tendo origem exógena mais detalhadamente no capítulo cinco.

educadores. O desafio que se nos apresenta é manter e resguardar de modo fiel nossos fundamentos, e de modo vigoroso. Um diálogo fundamental entre filosofia, educação e psicanálise para pensar a formação humana, tema de interesse para a linha de pesquisa Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo.

## 2 A HERMENÊUTICA COMO POSTURA INVESTIGATIVA E DIÁLOGO VIVO PARA A PESQUISA EM PSICANÁLISE

Todo modo de conhecer e de investigação exige um conjunto de regras, instrumentos, técnicas e procedimentos de pesquisa, ou seja, uma metodologia. O espírito investigativo exige uma postura metodológica, pois não existe pesquisa de qualidade sem método. A pesquisa e a produção de conhecimento são o centro da pós-graduação *stricto sensu* e “uma de suas tarefas fundamentais é a formação de novos sujeitos pesquisadores. Tal tarefa exige o domínio de referenciais teórico-metodológicos, cuja construção é uma das questões mais exigente da pesquisa” (Dalbosco, 2018, p. 1). Desse modo, ter clara a natureza metodológica e ter um bom domínio da pesquisa bibliográfica torna-se uma exigência indispensável na busca da qualidade da pesquisa educacional. Para Paviani (2014) a ideia de método indica caminho, orientação e um percurso para alcançar um fim, algo central para o processo de investigação científica quando se “tem por objetivo produzir novos conhecimentos e modos de intervenção na realidade” (Paviani, 2014, p. 61).

De acordo com Flickinger (2023, p. 59, grifo do autor), um bom projeto depende “da escolha do *caminho adequado* à sua implementação” e se centra na questão de “encontrar a fundamentação precisa onde ancorar o entendimento, para que este nos leve a conhecer com clareza o caminho buscado”.

Dentre os modos básicos de conhecer postulados pela ciência e pela filosofia ocidental está o modo hermenêutico. Nenhum modo de conhecer existe em estado puro, mas como nossa pesquisa é bibliográfica e qualitativa, e tem na teoria psicanalítica sua fundamentação, o diálogo hermenêutico com os textos clássicos e contemporâneos foi a metodologia escolhida como a postura principal a ser adotada nesta pesquisa.

A hermenêutica não é um método, mas uma postura investigativa, e essa postura foi a escolhida na presente pesquisa. Assim, é de bom tom apresentá-la. Para isso, construímos esse capítulo fazendo uma compreensão reflexiva da hermenêutica como fundamento e validação do conhecimento científico nas ciências humanas e sociais e para a formação humana, começando pela sua origem etimológica. A seguir, iremos posicionar a hermenêutica como compreensão e interpretação dos textos, ressaltando a relevância da perspectiva hermenêutica para o trabalho de pesquisa, para a formação e autoformação do sujeito pesquisador, para, por fim, falar do estudo dos clássicos e o diálogo crítico com a tradição como imprescindíveis para uma pesquisa consistente. Para isso, tomaremos por base algumas referências de fontes

primárias de Gadamer (1999), bem como de fontes secundárias de Flickinger (2010) e Dalbosco (2023).

Ao compreendermos a hermenêutica mais como uma postura de leitura e trabalho do que como um método, justificamos o porquê de um capítulo introdutório específico sobre a hermenêutica e como a exercitamos ao longo da tese. Assim, nesse capítulo pretendemos mostrar em que consiste uma postura hermenêutica como fundamento da pesquisa investigativa bibliográfica e qualitativa para compreender os fenômenos humanos e sociais e sua validade científica. Doravante, devido ao tensionamento sempre presente nos escritos dos autores elencados neste estudo, outro método básico, o dialético, também estará contemplado.

Para Dalbosco (2018, p. 2), “a hermenêutica contemporânea se constitui em uma das principais tradições de pesquisa, influenciando o debate sobre questões filosóficas, jurídicas, estéticas e, também, educacionais”. Acrescentamos aqui também o debate sobre as questões psicanalíticas.

## 2.1 O sentido etimológico da hermenêutica

Para compreender a postura hermenêutica, iniciaremos recuperando o sentido etimológico da palavra ‘hermenêutica’. Em seu ensaio autobiográfico intitulado “Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer” (1975), Gadamer propõe a seguinte definição de hermenêutica:

Hermenêutica é, antes de qualquer outra coisa, uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível. É a alma de todo o ensino que queira ensinar filosofia. Ali, o que se deve exercitar acima de tudo é o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, as concepções prévias (*Vorgreiflichkeiten*) e as cunhagens prévias (*Vorprägungen*)” (Gadamer, 2012, p. 48).

Gadamer (1974) também resgata seu sentido originário, vinculando-o diretamente ao mito antigo de Hermes, mensageiro dos deuses, cuja tarefa consistia fundamentalmente em transportar a mensagem dos deuses aos seres humanos e destes aos deuses. Cabe lembrar aqui que filosofia e educação estão juntas desde a Grécia antiga.

Em sua origem, são duas mensagens diferentes entre si. O ser humano não conseguiria decifrar por si mesmo a mensagem divina, se entrasse diretamente em contato com ela, por isso precisa da mediação do mensageiro. Relacionando-se diretamente entre si, deuses e seres humanos não se comunicariam, ou seja, não conseguiriam se entender. Hermes vem justamente para romper o diálogo entre surdos, fazendo emergir o sentido subjacente às mensagens humanas e divinas. Pelo seu trabalho de mediação, Hermes dá vida ao sentido imóvel que desde sempre habita as duas

mensagens. Dar vida ao sentido, recriando-o, é tarefa principal desta figura, meio humana e meio divina. Por saber tomar parte de ambos os discursos, dos deuses e dos humanos, decifrando a linguagem de ambos, pode pô-los em contato, um discurso com o outro (Dalbosco, 2018, p. 5).

De acordo com Dalbosco, (2018), caberia a Hermes ser um bom tradutor de sentidos para cumprir adequadamente sua tarefa de mensageiro, tornando compreensível a mensagem dos deuses aos humanos e vice-versa. Sobretudo, o esforço e o trabalho de mediação de Hermes ressaltam a ambiguidade que constitui sua condição de tradutor de sentidos, intrínseca a esses dois universos linguísticos distintos, o universo humano e o divino, linguagem essa que pretende ser infalível.

Contudo, ao se confrontar com o sentido da linguagem humana, ele vê-se diante da finitude e falibilidade da linguagem, percebendo o próprio caráter transitório e incerto de sua condição de tradutor de sentido. Esta experiência de falibilidade na interpretação de sentido torna-se indispensável à formação da postura do Hermes, pois ao se deparar com as limitações da linguagem humana, assume a transitoriedade inerente a sua própria interpretação (Dalbosco, 2018, p. 5).

Flickinger (2010, p. 57) retoma que o sentido primordial da hermenêutica é a arte da interpretação, tendo “por fundo, a figura de Hermes, mensageiro divino, ao qual cabe a tarefa de *traduzir* a vontade dos deuses para a língua humana”. Por isso, interpretar não é tarefa das mais fáceis, pois implica salvaguardar na tradução as intenções de sentido implícitas na fala cuidando para não deturpar seu sentido originário, tarefa complexa e, sobretudo, desafiadora.

Brandão (1987) apresenta uma questão sobre o mito de Hermes que merece destaque. Conta que Hermes, filho de Zeus e de Maia, teria criado muitas confusões no caminho enquanto levava a mensagem divina aos humanos, como furto de rebanhos e sacrifícios de animais. Apolo, tendo descoberto suas ações, apela a Zeus para que tomasse providências com o filho. Hermes, ao ser abordado pelo pai, nega tais feitos, mas é advertido sobre suas mentiras e obrigado a prometer que nunca mais faltaria com a verdade. A resposta de Hermes revela uma questão que nos parece central na postura hermenêutica. Ele concorda, “acrescentando, porém, que não estaria obrigado a dizer a verdade por inteiro” (Brandão, 1987, p. 192). Ele sentia que tinha o compromisso de transmiti-la, porém estava descomprometido com a verdade inteira da mensagem. Estava disposto a dizer a verdade, mas não toda a verdade. O diálogo demonstra que a verdade aí sempre está, mas, todavia, parcialmente. Esse é um detalhe central da tradução e transmissão da mensagem que, conforme a posição hermenêutica, concerne também à educação e à psicanálise, a saber, a transmissão de uma verdade não-toda, não absoluta. Para

Cossetin (2024)<sup>10</sup>, Freud, mestre da suspeita, é exemplar em sua condução da atividade pensante ao levar o sujeito a revisar verdades, ao trazer as ambiguidades, desconfiando das certezas do pensamento. A postura hermenêutica não é um método, uma ferramenta, mas uma posição implicada no trabalho exigente com o texto, movido pela dialética entre perguntar e responder.

Através da retomada do sentido etimológico da palavra hermenêutica, pode-se ter uma ideia do esforço que o trabalho de tradução que a pesquisa bibliográfica na perspectiva hermenêutica exige do sujeito pesquisador, que se torna um tradutor de sentidos, como um Hermes. “Aproximar mundos distantes e estranhos, tornando-os comunicáveis entre si e buscando ao mesmo tempo o sentido comum na diferença é o que caracteriza basicamente o trabalho do tradutor” (Dalbosco, 2018, p. 6). O estranhamento com o que se lhe interpõe, a tomada de distanciamento necessário, a meditação e o exercício paciente da escuta que “abre sua mente e seu coração, primeiro, para si mesmo e, segundo, para o mundo que o cerca” levam o “sujeito pesquisador a não se precipitar para dar razão apressadamente a só uma das mensagens”. Enfim, “a melhor definição do sujeito pesquisador talvez seja mesmo a de um tradutor de sentido” (Dalbosco, 2018, p. 6). Portanto, desde o sentido etimológico da palavra hermenêutica e do mito de Hermes, o sujeito pesquisador é concebido como mediador e tradutor de sentidos, tarefa complexa, desafiadora e, por suposto, falível. Para o autor, a solidão intelectual e a capacidade de estar só consigo mesmo para poder cumprir o exercício de mediação e elaboração teórica, é uma das tarefas mais difíceis de ser alcançada. Portanto, o processo formativo do sujeito pesquisador nas ciências humanas e sociais depende de um *kairós* específico, ou seja, de um tempo próprio e oportuno que precisa ser respeitado para que sua tarefa de escrita seja adequada e de qualidade. O trabalho do psicanalista e do paciente no processo psicanalítico em muito se assemelha a isso, assim como do professor e do aluno no processo educativo.

Dalbosco (2018) pontua ainda, a partir de Gadamer, que a palavra tradução está diretamente relacionada com o sentido da interpretação na hermenêutica, pois todo o ato de tradução exige a capacidade de interpretação. O processo de interpretação na hermenêutica filosófica, está relacionado à procura, à tradução, à construção e extração de sentido. Mas a hermenêutica, ao se ocupar criticamente com nossas pré-compreensões e nossos preconceitos precisa também, de certo modo, desconstruí-los para poder reformulá-los e “elevá-los”.

---

<sup>10</sup> Discurso proferido pela Professora Vania Fisher Cossetin na banca de qualificação, ocorrida em 12/03/2024.

Portanto, na hermenêutica, além de uma extração de sentidos, há também um processo de desconstrução, repousando aí o sentido ético-formativo da própria hermenêutica.

## **2.2 A hermenêutica como postura investigativa e validação para a pesquisa científica nas ciências humanas**

A psicanálise, que atualmente encontra-se dentro das ciências humanas e sociais<sup>11</sup>, será a teoria de base de nossa pesquisa bibliográfica e qualitativa sobre a dimensão ético-formativa presente na relação entre adulto e criança e o ato educativo resultante desse processo. Para que nossa investigação dos fenômenos humanos e subjetivos em questão tenha validade científica, é necessário um trabalho investigativo que lhe dê sustentação, uma vez que se trata de uma teoria densa e complexa, e embora a psicanálise também tenha suas fontes empíricas e seu caráter de objetividade, não pode buscar validação unicamente nos moldes da quantificação e da objetividade das pesquisas positivistas empírico experimentais. Nas pesquisas bibliográficas e qualitativas, a hermenêutica se preocupa com a interpretação dos significados ou mensagens contidas num texto (Gatti; Andre, 2013, p. 29), portanto acreditamos esta ser a postura mais adequada para esta pesquisa. A teoria que embasa nossa investigação sobre a estruturação psíquica e o decorrente processo de formação humana e ética decorrente da relação da criança com o adulto, fenômeno este de alta complexidade, é a teoria psicanalítica freudiana. Por isso, a postura hermenêutica para o trabalho com os textos clássicos de Sigmund Freud foi a metodologia escolhida. Vamos apresentar e justificar sua escolha em detalhe na sequência.

O pensamento do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, um dos maiores expoentes da hermenêutica e autor de extensa obra filosófica, que dialoga com amplos setores da cultura humana, dentre eles a própria educação, servirá de fundamentação para a postura investigativa de nossa pesquisa. Que princípios estão subjacentes na pesquisa hermenêutica gadamereana?

---

<sup>11</sup> Em sua gênese, a psicanálise surge dentro das ciências naturais, da medicina, mais especificamente na neurologia, a partir das pesquisas de Freud que era médico neurologista e participava como neurofisiologista do laboratório de Brücke, junto ao prestigiado neuropatologista, o professor Meynert. Freud pretendia entender de modo mais ampliado o funcionamento psíquico do ser humano e das doenças nervosas, e não somente nos termos ditados pelas ciências naturais e suas explicações organicistas. Desejava contribuir com a ciência no estudo dessas doenças trazendo uma nova perspectiva que não se restringisse à causação biológica, procurando compreender o que levaria o ser humano a ter tanto sofrimento e adoecimento psíquico, sem que existisse qualquer sinal de lesão orgânica. Seu anseio era construir uma teoria sobre o funcionamento do aparelho mental que fosse além da pura concepção neuro-anatômica da época e compreender os fenômenos psíquicos. A partir de um método empírico, escutou as pacientes histéricas, compreendeu a etiologia psíquica dos sintomas e desenvolveu um método de tratamento.

Vamos expor seus fundamentos desde as origens, no esforço de expor alguns dos princípios hermenêuticos fundamentais que justificam o procedimento investigativo por nós adotado.

Em sua obra clássica principal *Verdade e método*, publicada em 1960 e em escritos menores, mas não menos representativos de seu pensamento, Gadamer dedicou-se à experiência hermenêutica, aquela que não se reduz totalmente à objetividade construída pela ciência moderna, metodológica e pelas teorias da demonstração científica do positivismo, fazendo uma crítica ao ideal metodológico físico-matemático, da quantificação, aquele que privilegia o cálculo matemático. Nesta sua obra mestra, como contraponto à racionalidade cientificista e objetificadora da ciência moderna cartesiana, Gadamer “faz o exaustivo escrutínio crítico da razão moderna” (Dalbosco, 2023, p. 2). Ele propõe a hermenêutica filosófica como uma experiência vivida no encontro do sujeito com seu objeto de estudo, através da postura de escuta e numa práxis essencialmente dialógica, que “pensada hermeneuticamente, transforma-se na arte de compreender e de tornar compreensível o próprio modo de ser e viver humano na pluralidade de suas vozes” (Dalbosco, 2023, p. 19). Nessa argumentação encontramos justificativa para a postura hermenêutica adotada nessa pesquisa que pretende fazer uma compreensão, a partir da teoria psicanalítica, da dimensão ético-formativa presente na relação entre o adulto e a criança, aproximando o campo da psicanálise e o campo da educação.

É a escritos menores, compilados por Grondin (2012) que iremos nos reportar primeiramente, como o ensaio “Da palavra ao conceito”, a partir do qual Gadamer propõe o retorno do conceito à palavra, ou seja, fazendo o caminho inverso da ciência experimental para o mundo da vida prática (Dalbosco, 2023), trazendo de volta a velha relação tensional entre teoria e prática e a pretenciosa ambição de buscar um equilíbrio para essa tensão através do conceito de compreensão dialógica. Gadamer (2012) apresenta a hermenêutica como um caminho capaz de efetuar tal retorno do conceito à vida prática, e propõe um modelo de pesquisa a partir da hermenêutica para uma conduta investigativa do que denominamos fenômenos humanos e sociais, como os fenômenos humanos de constituição e formação ética que pretendemos investigar nesta tese e apresentar sua legitimidade científica, e, cujas questões surgiram da nossa experiência prática de trabalho sobre o desenvolvimento das crianças.

O caráter excessivamente empírico das ciências experimentais modernas positivistas e sua instrumentação matemática cartesiana, e que veio desbancar a metafísica, não agradava a Gadamer. Sobretudo, porque desde um olhar quantificável, de precisão da matematização, as

ciências sociais e as ciências do espírito, incluindo a psicanálise, não seriam ciência, se pautadas pelos protocolos empírico-experimentais<sup>12</sup>.

Desde a segunda metade do século passado, os debates sobre a fundamentação do conhecimento científico veem na hermenêutica filosófica uma crítica direta do assim chamado *positivismo*. Sabemos que, em suas múltiplas correntes, o positivismo epistemológico embasa o conhecimento científico numa série de princípios exclusivos. Entre eles, destacam-se: a validade do método lógico-formal, a transparência das regras de procedimento, a primazia da experiência empírica, a orientação exclusiva por fatos e a intolerância em relação a contradições e ao pensamento dialético. Segundo todos esses princípios, caberia ao conhecimento, no sentido puramente científico e objetivo, a legitimação do saber verdadeiro (Flickinger, 2023, p. 60, grifo do autor).

Pois bem, por mais convincente que a nova certeza pudesse parecer, ela contudo sofria de uma grande falha, a saber: tomada a racionalidade como pressuposição indubitável do saber, deixava-se de lado a *fonte sociocultural* de que o conhecimento se alimenta. (...) Pois é óbvio que a vida em sociedade lança raízes no lodo irracional. Do que se poderia concluir que o caminho científico não se funda apenas em certezas. Mais ainda, que, por ignorar tal abismo nos seus fundamentos, ao se autoerigir como garante à verdade buscada no conhecimento, a razão humana se estaria apoiando apenas na fé que tem em si mesma. (...) Não levou muito tempo para que a falha fosse descoberta. Frente ao questionamento crescente quanto às possíveis influências de experiências advindas do meio social e da história, os defensores do positivismo se constrangeram. Eles, ou emudeciam, ou tentavam lutar contra a evidência de tais objeções à sua postura. Foram, porém, aos poucos sendo levados a deixar de lado tudo o que não coubesse na camisa de força metodológica da razão humana e da conceitualização da experiência, enquanto instância única de legitimação do saber (Flickinger, 2023, p. 63, grifo do autor).

De fato, nas ciências humanas e sociais, a exatidão do procedimento empírico-experimental não alcança dar uma compreensão da complexidade dos fenômenos estudados. Entretanto, o ideal de conhecimento científico que guiou a ciência moderna não considerou que o ponto de partida da investigação e da intenção de saber e interpretação de mundo se dá pela linguagem. Assim, a hermenêutica, mostra-se uma referência muito importante:

Dita hoje *hermenêutica filosófica*, ou *doutrina da compreensão*, essa experiência intenta corrigir as insuficiências do caminho científico definido pelo positivismo. Foi mediante o convite de “voltar, igualmente, do conceito à palavra”, que o filósofo Hans-Georg Gadamer reagiu, naquele momento, à história da repressão positivista às experiências reais verificadas no mundo antes do avanço do pensamento a uma concepção racional-científica do conhecimento humano. Apontando as influências inquestionáveis dos ambientes e horizontes socioculturais no transcurso de cada vida humana, o filósofo faz deles os pressupostos imprescindíveis a fosse lá qual fosse a forma de conhecimento que se propusesse alcançar; ignorar tais pressupostos seria falsear o conhecimento, porque é no meio social e na história que ele se forja. Não dá

---

<sup>12</sup> Cabe lembrar que na era do novo espírito científico (Bachelard, 2005, p. 9) no século XX, a mecânica quântica supera a física clássica newtoniana, bem como a Teoria da relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixos para sempre.

para fazer do homem um mero observador desvinculado da realidade que aborda, já que ele é parte dela (Flickinger, 2023, p. 64, grifo do autor).

Gadamer (2012) destacou a experiência social da linguagem e do diálogo vivo com a práxis, com o mundo, com a vida, ao afirmar: “*Não apenas da palavra ao conceito, mas igualmente do conceito de volta à palavra*” (Gadamer, 2012, p. 191, grifo do autor). Aqui, o temor escolhido, “palavra”, significa a experiência vivida e o espontâneo da práxis, propondo uma inversão na postura filosófica da ciência empírico-experimental e do rigor metodológico, sugerindo o retorno do conceito à palavra, para o mundo da vida prática.

Creio também que as ciências sociais, embora empreguem também métodos matemáticos em seus modelos de pesquisa crítico-metodológica, cunhados pela história, mesmo assim têm orientação distinta: são orientados por modelos históricos, pela experiência, pela adaptação ao destino e, em todo caso, por uma forma de exatidão bem diversa, por exemplo, da exatidão da física matemática (Gadamer, 2012, p. 197).

Destacamos esse aspecto para dizer que o problema desta pesquisa parte de questões da vida prática na experiência de trabalho clínico como psicanalista de crianças pequenas com dificuldades no desenvolvimento, do trabalho em escolas e é oriundo de nossas preocupações pela constatação dos simplismos e reducionismos que vigoram nas concepções sobre a infância e sobre a constituição subjetiva atualmente, tanto no âmbito da psicologia clínica quanto escolar e que invadem sobremaneira a escola, com práticas objetificadoras e tecnicistas que preponderam e se expandem no âmbito da educação. Portanto, o diálogo será entre teoria e prática, sem cair em simplismos ou reducionismos, fazendo um exercício da palavra ao conceito e do conceito à palavra, porque para haver uma práxis hermenêutica e dialógica deve haver esse caminho de mão dupla.

O retorno do conceito à palavra significa, na perspectiva hermenêutica gadameriana, “o regresso à própria vida prática, na qual acontece, por meio do exercício não passível de ser calculado, a pergunta pelo sentido a ser buscado” (Dalbosco, 2023, p. 13). A hermenêutica contempla uma compreensão dialógica na tensão constante entre a palavra e o conceito, no ir e vir entre o espontâneo da vida prática e a reflexão filosófica. Se a palavra, representante do sentido experiencial e intuitivo, tem no dogmatismo do senso-comum, seu excesso, somente o conceito - o dedutismo - é insuficiente para uma práxis que se diz hermenêutica. Para Gadamer (2012), precisamos de um olhar mais abrangente, pela simples razão de que não há segurança de que teremos sob controle os pressupostos subjetivos. Aspectos subjetivos e objetivos podem ser contemplados.

O autor inicia sua obra clássica de 1960 “não pela filosofia e nem pela ciência, mas pela arte, buscando encontrar nela um ponto de apoio para tratar da vivacidade da experiência humana que fora sufocada pelo procedimento objetificador moderno” (Dalbosco, 2023, p. 3).

Em meu livro *Verdade e Método*, comecei logo tratando da arte e não da ciência, nem sequer das ciências do espírito. Isso porque nelas é novamente a arte que traz à experiência as *questões fundamentais do ser humano*, de modo característico, e quiçá de tal modo que não se lhe pode resistir nem fazer objeções (Gadamer, 2012, p. 200, grifo do autor).

Assim, o autor atribui à experiência da arte um papel significativo para compreender o sentido da experiência hermenêutica como forma genuína de experiência e formação humana. Na arte não está em questão ter domínio sobre um aspecto objetivo.

Outro exemplo Gadamer também dá na concepção de doença e de saúde, o que pode ser medido e controlado e o que não observamos nem dominamos do mesmo modo. A tensão que constitui o problema da saúde e da doença é um exemplo paradigmático de um saber no qual não está em questão pura e simplesmente a dominação de objetos (Dalbosco, 2023).

Para tornar mais claro este tipo de medida adequada que serve de referência para compreender as questões humanas fundamentais, Gadamer recorre à medicina, como já havia recorrido antes à obra de arte. Estes dois âmbitos do saber humano possibilitam um tipo de experiência humana que não se deixa orientar pela racionalidade da mensuração calculadora, colocando-se de fora, portanto, dos padrões de medida fornecidos pelo modelo físico-matemático. Uma dimensão importante e respeitável das ciências médicas é o tratamento que ela oferece à doença, o qual se apoia no que há de mais avançado do desenvolvimento técnico-científico. Contudo, a doença se deixa investigar melhor e a aplicação dos resultados técnico-científicos possui maior eficiência quando a própria doença for inserida numa perspectiva mais ampla, chamada de saúde. É a perspectiva mais ampla da saúde que assegura o olhar de fora, permitindo que a própria doença seja tratada não só pelos padrões métricos calculáveis (Dalbosco, 2012, p. 15).

Doravante Flickinger (2023, p. 64) questiona se haverá realmente uma concorrência de maneira exclusiva entre a racionalidade científica e a experiência hermenêutica: “não seria, talvez, possível tratá-las como dois passos complementares na elaboração do saber?”. Cremos que sim. Portanto, importam os dois campos, as ciências do espírito e as ciências naturais, mantendo um equilíbrio entre as duas formas de saber, rompendo a falsa dicotomia que existe entre pesquisas qualitativas e quantitativas.

É por esse motivo que Gadamer (2012), em sua problematização e contraponto, contempla primeiramente a experiência da arte e da história, objetos das denominadas ciências do espírito. Cita as artes de criação, as artes plásticas e as artes literárias, e destaca na construção do saber e da pesquisa nesse campo, a importância dos dois modelos, o científico e o artístico.

A obra de arte, embora se apresente como um produto histórico e, portanto, como possível objeto de investigação científica, nos diz algo por si mesma – de modo que o que enuncia nunca pode ser esgotado totalmente pelo conceito. O mesmo podemos afirmar a respeito da experiência da história: o ideal de objetividade na investigação da história é apenas um aspecto, e um aspecto secundário da questão em causa, enquanto o que caracteriza realmente a experiência histórica é nos encontrarmos num acontecer sem saber como isso nos acontece, e somente quando olhamos para trás é que nos damos conta do que aconteceu. Nesse sentido, a história deve cada vez de novo ser reescrita a partir de cada nova atualidade (Gadamer, 2012, p. 265).

Sobretudo, no que se refere à objetividade e à subjetividade para critérios de cientificidade, podemos dizer com Gadamer, que “uma forma de medição não é mais importante que a outra. Não, ao contrário: as duas formas são importantes” (Gadamer, 2012, p. 202). Ou no dizer de Bachelard (2005, p. 7), sobre a formação do espírito científico, “é desse modo que se chega à *quantidade representada*, a meio caminho entre o concreto e o abstrato, numa zona intermédia em que o espírito busca conciliar matemática e experiência, leis e fatos” (grifo do autor). Para Bachelard (2005), toda experiência que se pretenda ser somente concreta e real, natural e empírica imediata, ou como pura opinião, se converte em um obstáculo epistemológico para a produção do conhecimento. Assim, “Bachelard vincula o rigor científico à posição na qual o pesquisador volta sua atenção para os obstáculos epistemológicos – sempre presentes – para construir conhecimento científico válido” (Cezar; De Carli; Santos, 2020, p. 95).

Outro exemplo a que Gadamer recorre é o da ecologia: “também a natureza é um dado que não pode ser protegido através de medições e cálculos, mas com a qual e na qual temos de aprender a viver, de modo a respirar mais livremente” (Gadamer, 2012, p. 203), respeitando os animais e os outros seres humanos em suas diversas formas de vida. A hermenêutica propõe um olhar singularizado porque não se pode compreender o ser humano como um número, mas desde sua singularidade e complexidade. De fato, um pesquisador deve ter domínio prudente de um conjunto de procedimentos e pensamentos metodológicos, sem se deixar cair num objetivismo e numa posição de reverência sagrada ao distanciamento do objeto de pesquisa “com receio de não preencher cabalmente as condições rituais [...]. Os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 14).

“A razão moderna, ao assumir o procedimento baseado em padrões de medida externos, encurta cada vez mais o espaço de liberdade que a educação precisa e, ao fazê-lo, torna-a treinamento adestrador, em vez de formação como prática de liberdade” (Dalbosco, 2023, p. 1). A hermenêutica traz outras possibilidades de enfrentamento do impasse referente ao ideal

cientificista das pesquisas, que reduzem a sua validade a um procedimento metódico-experimental para pensar a condição humana e os fenômenos educacionais desde uma perspectiva mensurável ou desde parâmetros quantitativos. “Tal modelo, além de não dar conta da amplitude e complexidade do campo educacional, restringe as investigações ao ideal objetivo de cientificidade” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 145). A “primazia da formação humana como objetivo por excelência da educação” (Flickinger, 2023, p. 61) exige a combinação entre procedimento técnico (formação profissional) e postura humana (formação humana) baseada na escuta e na experiência do diálogo vivo.

Como dissemos na introdução, muitas vezes, a ciência se empobrece quando contempla parcialmente os cânones da exigência da cientificidade reduzindo-os a critérios objetivos, quantificáveis e fechados para a compreensão do ser humano. Concordamos com Bordieu, Chamboredon e Passeron quando dizem que “defender juntamente com Bachelard que o fato científico é conquistado, construído, constatado, é recusar, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção” (Bordieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 22).

Parte da ciência contemporânea, ao considerar somente critérios mensuráveis, adota uma perspectiva epistemológica objetificadora que reduz a experiência ao objetivismo, levando à incapacidade de refletir desde a lógica da complexidade e da multicausalidade, que termina por subestimar a experiência, a condição humana e traz como efeito o empobrecimento subjetivo.

A condição tripartite da ação, linguagem e pensamento, ancorada na historicidade e plasticidade da condição humana, impede que o próprio ser humano seja tomado simplesmente como “objeto” de investigação. Ora, justamente aí, neste ponto, é que se evidencia a especificidade do campo investigativo educacional: a impropriedade de se tomar a condição humana, em suas diferentes dimensões, como “objeto” de investigação e querer persegui-la de maneira exclusivamente experimental. Contudo, para que a pesquisa educacional possa tomar a condição humana de maneira mais ampla, que a impeça de incorrer neste reducionismo, ela precisa desenvolver terminologia e procedimento adequados. Nossa hipótese é que a pesquisa educacional encontra na hermenêutica, ferramentas conceituais indispensáveis (Dalbosco, 2018, p. 9).

Estamos de acordo com Charlot (2006, p. 9) ao dizer que “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”. Portanto, a postura hermenêutica no trabalho com os textos nos oferecerá um caminho metodológico mais enriquecido nesta pesquisa.

### 2.3 A hermenêutica como compreensão, interpretação e diálogo vivo

Para Gadamer (2012, p. 198), a hermenêutica não é um método, antes é um diálogo aberto, vivo e amplo com o mundo, “uma visão fundamental do que significa em geral pensar e conhecer para o homem na vida prática, mesmo quando trabalhamos com métodos científicos”, através da capacidade de compreensão, pela via da linguagem, da atenção, da escuta e do diálogo. Gadamer propõe a hermenêutica como compreensão dialógica, e compreender é algo mais que um procedimento metodológico para descobrir um determinado sentido. Para o autor, todo processo de compreensão é linguístico, no qual a linguagem é o meio pelo qual se realiza a troca entre os interlocutores. Na hermenêutica, a circulação das compreensões

significa que no âmbito da compreensão não se pretende deduzir uma coisa de outra, de modo que o erro lógico da circularidade na demonstração não é aqui nenhum defeito do procedimento, mas representa a descrição adequada da estrutura do compreender. Dilthey, seguindo a Schleiermacher, introduziu a expressão “círculo hermenêutico” em contraste com o ideal de raciocínio lógico (Gadamer, 2012, p. 263).

Sobretudo, quando a linguagem se apresenta como a mediação primeira para o acesso ao mundo, ela mostra sua prioridade em relação ao mito da autocerteza como base de justificação de toda validade (Gadamer, 2012). “Nietzsche nos ensinou a duvidar da fundamentação da verdade na autocerteza da própria consciência. Freud nos fez conhecer as admiráveis descobertas científicas que levam a sério essa dúvida” (Gadamer, 2012, p. 275). É fato inegável que na pesquisa não fica fora de cena a subjetividade do pesquisador em sua relação com o objeto investigado. Resgatamos aqui a proposição freudiana sobre o funcionamento do psiquismo humano, que causou impacto e estranhamento, ao revelar que o Eu não é senhor em sua própria casa. “Nessa perspectiva, inconsciente, linguagem e historicidade são componentes do jogo da constituição da subjetividade e marcam a impossibilidade de domínio do sujeito sobre a totalidade de si” (Cezar; De Carli; Santos, 2020, p. 99). Os achados freudianos corroboram a inseparabilidade entre sujeito e objeto na pesquisa, assim como a compreensão dos processos de formação humana revela que estes não podem ser objetivados nem simplificados.

A interpretação hermenêutica de um texto, para Gadamer, é muito mais que uma técnica de exposição científica do seu conteúdo. Para o autor, a interpretação oferece uma mediação nunca acabada e pronta entre o homem e o mundo e a única imediatez possível e dado real “é o fato de compreendermos algo como algo”. Assim, a “crença nas proposições protocolares

como fundamento de todo conhecimento não durou muito, inclusive no círculo de Viena” (Gadamer, 2012, p. 276), círculo neopositivista com o qual Freud tentava dialogar e dar um estatuto de cientificidade a seus achados sobre o inconsciente e a psique humana e, cujas teorias foram taxadas de “conto de fadas científico” por esse mesmo grupo. Freud, mesmo assim, não desistiu da empreitada de construir uma teoria sobre a mente humana e nos legou uma obra vasta e robusta sobre a estruturação e o funcionamento psíquico humano. Concordamos com Bachelard (2005, p. 8) ao dizer que “pensamento abstrato não é sinônimo de má consciência científica, como parece sugerir a acusação habitual”.

A estrutura da linguagem torna-se própria de nossa experiência de mundo, pois “diante das ilusões da autoconsciência e da ingenuidade de um conceito positivista dos fatos, o mundo intermediário da linguagem aparece como a verdadeira dimensão do real, do dado” (Gadamer, 2012, p. 275). Desse modo, o conceito de interpretação, junto com o de compreensão, ganha importância central na hermenêutica, ocupando uma espécie de posição-chave também na filosofia e representa um desafio para o positivismo.

A partir do contexto da interpretação e da estrutura da linguagem, um texto aparece com uma pluralidade de possibilidades interpretativas, e “à luz da interpretação algo se converte em fato e uma observação possui força enunciativa” (Gadamer, 2012, p. 276). Entretanto, interpretar não é impor um sentido, mas encontrá-lo dentro do texto. “Considerado a partir da perspectiva hermenêutica – que é a perspectiva de cada leitor -, o texto não passa de um mero produto intermediário, uma fase no acontecer compreensivo”, pois “para a ótica hermenêutica, ao contrário, a compreensão do que o texto diz é a única coisa que interessa” (Gadamer, 2012, p. 279), numa comunicação que ultrapassa o mero conteúdo fixo do que nele está dito. “Compreende-se, assim, que – no dizer de Gadamer – a hermenêutica seja a ‘compreensão do quanto fica de não dito quando se diz algo’” (Flickinger, 2010, p. 117).

Profundo conhecedor da Hermenêutica filosófica de Gadamer, Flickinger (2010) refere que o principal sentido de expressão da verdade está na linguagem e no diálogo vivos, sendo este o significado de hermenêutica.

O reconhecimento do diálogo vivo como caminho para chegar à verdade coloca assim em xeque a suposta prevalência de um saber único e exclusivamente legitimado pelo princípio da objetividade e de uma lógica argumentativo-formal. Com isso fica também evidente que a experiência hermenêutica tem de renunciar à ideia de uma verdade última e incondicionada. Seu campo primordial é a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo. Por depender do diálogo vivo, a busca da verdade efetua-se no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões do mundo e de sentido particulares, portanto diferentes (Flickinger, 2010, p. 2).

Conforme Flickinger (2010), a experiência de trabalho hermenêutico com o texto revela algo para além do que está explicitamente articulado na trama conceitual da teoria, o que faz com que as reflexões sobre as experiências hermenêuticas jamais esgotem a amplitude dos sentidos possíveis.

A hermenêutica traz aportes importantes para a pesquisa em ciências humanas “pois permite a “inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado” (Flickinger, 2010, p. 37), destacando a inseparabilidade entre sujeito e objeto na pesquisa, porque parte do pressuposto de que é impossível o pesquisador, no processo de compreensão, colocar-se de fora do contexto histórico e social no qual está investigando. Ou seja, o sujeito está inserido ontologicamente no contexto temático investigado, partindo de uma postura falibilista, de desconstrução de sentidos, de desleitura e distanciamento crítico, em contraposição a um dogmatismo ou idealização.

Sendo a pesquisa de natureza bibliográfica, o tratamento hermenêutico do texto evidencia o diálogo entre epistemologia, ética e técnica, e o pesquisador está inserido na pesquisa sendo intérprete do texto, fazendo a reconstrução guiada pela compreensão do que nele está dito, podendo abrir novos significados na compreensão de um texto clássico que jamais se esgota. Assim, não se pode separar sujeito e objeto da pesquisa (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018) ou, dito de outro modo, há “a insustentabilidade da separação radical do objetivo de conhecimento em relação ao sujeito conhecedor” (Flickinger, 2010, p. 50).

Flickinger (2010, p. 46) propõe ainda, como alternativa ao impasse entre uma visão única do saber humano proposto pela teoria da filosofia e pela metafísica, e a racionalidade meramente instrumental da ciência moderna, do cartesianismo, que submete o ser humano aos fins inerentes da lógica objetificadora da cientificidade, a “possível reconstrução de pontes entre as disciplinas, no intuito de fazer jus à complexidade crescente dos problemas”, buscando modelos de cooperação e diálogo científico entre disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade.

Foi pensando nesse espectro todo, que propomos esta pesquisa com foco no tratamento hermenêutico interdisciplinar no estudo das problemáticas educacionais e da subjetividade humana contemporâneas, propondo um diálogo franco e vivo com a psicanálise e a educação para que a formação humana ampla e complexa não se localize em segundo plano e ainda contemple múltiplos sentidos. Para Flickinger (2010, p. 45-46), o diálogo interdisciplinar adquire uma importância crucial, pois estamos vivendo “a experiência de uma regressão perigosa no que se refere à capacidade de perceber o contexto mais amplo, no qual a pesquisa, seu conhecimento e seus resultados se enquadram ganhando sentido”. Para esse propósito, a hermenêutica, como doutrina da compreensão, é a postura intelectual indicada no trabalho

investigativo interdisciplinar. Através de uma abertura ao diálogo com o diferente de cada disciplina e pela disposição em aceitar ir ao encontro do outro, pode-se chegar a uma “postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua” (Flickinger, 2010, p. 53).

Por tudo isso, optamos por uma leitura e análise de cunho hermenêutico do material bibliográfico desta pesquisa, tanto das fontes primárias quanto secundárias, buscando o que está nas entrelinhas, o que não está dito no texto, sendo esta, uma pesquisa qualitativa nas ciências humanas. Para isso “é preciso interpelar textos para que nos mostrem algumas diretrizes que estamos investigando através de um diálogo hermenêutico com os mesmos” (Santos Filho, 2020), compreendendo o que nele se diz. No diálogo vivo da hermenêutica gadameriana, buscamos novos significados possíveis, mesmo que sempre provisórios.

Concluimos assim, que uma aproximação entre a hermenêutica e a psicanálise se dá nesse exato espaço de falta de saber entre o dito e o não dito do texto, espaço de onde surge a possibilidade de criar e buscar novas compreensões e interpretações. Esta exigência de trabalho na busca de novos sentidos complexifica e amplia o processo investigativo. Nesse sentido, a hermenêutica é a postura investigativa mais adequada para tratar do problema de investigação desta tese, que é baseada na psicanálise. Essa postura, num contexto de formação humana, visa a geração de conhecimento interdisciplinar e tem um significado importante tanto para a formação do sujeito pesquisador quanto para a pesquisa em educação e em outras áreas de pesquisa das ciências humanas, como a psicanálise.

Essa é a postura que pretendemos adotar em nossa pesquisa no trabalho com os textos clássicos de Freud que escolhemos para dialogar, interpretar e extrair sentidos novos para defender nossa tese sobre o elemento central do ato educativo na dimensão freudiana, definido pelas renúncias às satisfações pulsionais diretas e imediatas, influenciando assim, no interior das relações humanas criadoras do sujeito, os destinos da estruturação psíquica e da formação ética. Esse processo que ocorre entre o adulto e a criança não pode ser confundido com mais um protocolo educativo ou uma construção mecânica, com um conjunto de tarefas prescritas. Antes configura-se como um processo complexo que necessita de uma compreensão profunda sobre qual é o lugar que o adulto deve ocupar e o que está implícito no papel que cumpre. Não se trata de um saber racional, mas uma posição subjetiva, um lugar simbólico a ser ocupado e uma experiência, e “experiência jamais é uma mera constatação”, uma verdade baseada num saber objetivo e teórico. Por isso Gadamer (2012, p. 318) refere que “apropriação não significa saber, mas ser”.

Esta passagem de Grondin (2000), auxilia entender o sentido dado aqui à compreensão:

A compreensão é essencialmente menos um ‘conhecimento’ do que uma experiência que nos sustenta e da qual extraímos. É o elemento em que respiramos e que nos permite compreender-nos e orientar experiências. [...] Compreender não significa agarrar e dominar. É como respirar e amar: não sabemos bem o que nos mantém ali e de onde vem o vento que nos dá vida, mas sabemos que tudo depende disso e que não podemos controlá-lo. Precisa-se estar lá para experimentar do que se trata e saber que é menos um saber do que um ser. Presta-se homenagem a uma concepção instrumental do conhecimento quando se pedem critérios, normas e razões, como é habitual nos debates filosóficos de hoje (Grondin, 2000, p. 28).

Esta é uma compreensão profunda que diz muito da ideia de educação como formação e também do trabalho psicanalítico como um processo formativo. Ao descrevemos a postura hermenêutica de trabalho como o texto, mostramos o quão intrínseca essa experiência deve ser e estar. Portanto, a reflexão hermenêutica não é descolada da experiência hermenêutica, como afirma Gadamer (2012, p. 314) ao dizer que “pertence ao modo de ser próprio da reflexão hermenêutica precisar de um permanente apoio na práxis da experiência hermenêutica”.

#### **2.4 A hermenêutica, a pesquisa e a autoformação do sujeito pesquisador**

Dalbosco (2018, p. 7) destaca, a partir da hermenêutica filosófica gadameriana, que um dos princípios metodológicos importantes para compreender a tensão entre texto e leitor consiste “em entregar-se ao texto, escutando o que ele tem a dizer e deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa”. Desse modo, através do silêncio e da escuta, pode ocorrer a fusão necessária com o texto, aspecto indispensável para sua compreensão. Pela profundidade da leitura e escuta ativa exercida, o sujeito pesquisador será, assim, capaz de realizar novos questionamentos.

Essa postura adotada através do diálogo hermenêutico nos coloca um desafio, qual seja,

sem querer impor uma determinada posição, mas aceitando o diferente em cada disciplina, o diálogo pressupõe uma postura ética de responsabilidade e respeito mútuos. E o primeiro passo é o reconhecimento da inexistência de um saber único e incondicional, no qual a pesquisa deva se basear irrestritamente (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 148).

Portanto, nesse diálogo, nos expomos e, ao fazermos o reexame de convicções defendidas, podemos encontrar outros sentidos possíveis, levando em conta o caráter de falibilidade da teoria e a historicidade própria da construção de um saber. O diálogo verdadeiro não acontece se o pesquisador tiver certezas inquestionáveis, pois a construção do conhecimento sobre a condição humana se destaca pelo seu caráter contingente e falível. Bachelard (2005) destaca que a epistemologia se distingue de uma metodologia abstrata ou de

considerar devaneios ou especulações como ciência, por se esforçar a apreender a lógica do erro para descobrir a lógica da verdade. A totalidade deste processo é formativa de um sujeito pesquisador.

Dalbosco (2018) ainda destaca dois conceitos hermenêuticos gadamereanos importantes na formação do sujeito pesquisador, a saber, pré-compreensão e compreensão. A pré-compreensão caracteriza a condição inicial do ser humano, o ponto de partida de sua própria formação, um saber acumulado das próprias vivências profissionais e pessoais. Conhecida também como doxa, senso-comum ou vida prática cotidiana, esta condição também precisa ser levada em conta na pesquisa. As inquietações que nos levam a pesquisar partem desse solo fértil das experiências diárias, reconhecidas como um saber ainda insuficiente e repleto de meias verdades. No trabalho de interpretação do texto, o pesquisador não abandona seu horizonte de pré-compreensão, mas no anseio autêntico pelo saber, usa-o no seu esforço de compreender o texto escrito, transcendendo suas convicções iniciais a partir de uma pergunta de caráter aberto, adequada e bem formulada. A pré-compreensão define-se como, “por um lado, a postura dogmática e pouco flexível que o ser humano adota frente a determinados temas ou comportamentos. Mas também caracteriza-se pela abertura e pelo esforço de ir ao encontro do diferente, buscando compreendê-lo, tomando-o como ele se apresenta” (Dalbosco, 2018, p. 10). Além de não abandonar sua pré-compreensão, o pesquisador pode usá-la no trabalho para compreender o referencial bibliográfico, pois o autor/leitor é marcado pela especificidade do contexto no qual está inserido. O autor e o leitor fazem parte de um mundo social e histórico, com suas marcas culturais próprias, assim, o trabalho de interpretação precisa levar tal mundo em consideração, mas não permanecer somente nesta esfera da doxa (Dalbosco, 2018).

Já a compreensão é o conceito mais importante e, ao mesmo tempo, o mais difícil da tradição hermenêutica, por dois motivos em especial: “o primeiro refere-se à ideia de que compreender exige um ir ao encontro consigo mesmo, tendo que se colocar na situação”. Por isso não há objetividade na postura hermenêutica, pois não há como colocar-se de fora da situação da pesquisa.

Trate-se do historiador, do sociólogo ou do pedagogo – para citar apenas poucos exemplos -, ele sempre faz parte daquele contexto sócio-histórico do qual nasce a temática de sua investigação. Porque falar sobre estruturas sociais, interpretar um documento histórico ou analisar relações educativas significa, necessariamente, recorrer à linguagem, a critérios de interpretação ou a uma normatividade implícita quanto aos objetivos da socialização, bases imprescindíveis desse trabalho. Por isso, a hermenêutica considera, por exemplo, a história e as linguagens como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo social, como horizontes não objetáveis por princípio. Pelo contrário, esses horizontes representariam o contexto indispensável a qualquer tentativa de conhecer. Nesse sentido, a hermenêutica parte do pressuposto

que toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo (Flickinger, 2010, p. 157).

O segundo motivo, e que está diretamente relacionado ao primeiro, refere-se ao fato, “repetidamente acentuado por Gadamer, de que compreensão implica sempre conversação, ou seja, que só se põe no diálogo” (Dalbosco, 2018, p. 9).

O sujeito pesquisador, independentemente de sua investigação ser experimental, sempre tem sua própria condição de ser humano implicada no processo investigativo. Mesmo o cientista natural “é um sujeito agente, falante e pensante, com a mesma historicidade (vulnerabilidade) do pesquisador educacional” (Dalbosco, 2018, p. 11). Além do mais, se ele é capaz de produzir compreensões, ele pode interferir no seu modo experimental de tratar o objeto. “Esta parece ser uma grande contribuição que a hermenêutica traz para a pesquisa em geral, independentemente da área do conhecimento humano, ao chamar atenção para o sentido compreensivo do pesquisador enquanto sujeito humano” (Dalbosco, 2018, p. 11). O próprio texto escrito é, antes de tudo, produto do ser humano e

deste modo, a compreensão do texto escrito, que diz respeito imediatamente à relação entre autor e leitor, precisa levar em conta, em primeiro lugar, que o sentido compreensivo comum, ou seja, a fusão de horizontes, no sentido gadamereano, nunca escapa da historicidade que constitui a condição humana (Dalbosco, 2018, p. 11).

Segundo Dalbosco (2023), isso tudo exige, do ponto de vista teórico-metodológico, o diálogo vivo, franco, crítico e criativo e resulta no próprio processo autoformativo, em especial, quando o estudo se dá com os clássicos, através do diálogo crítico com a tradição. “Da riqueza que se pode obter da leitura cuidadosa de um clássico está, como alerta Italo Calvino, a autodescoberta do próprio leitor (investigador). Por isso, estudá-lo desacomoda o leitor, arrancando-o de sua possível indiferença em relação ao clássico” (Dalbosco, 2023, p. 29). Citamos as palavras do próprio Calvino (2007, p. 13): “o ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. Dalbosco (2023, p. 29) complementa dizendo que “a investigação cuidadosa de seus textos, ao mostrar as diferenças do investigador em relação ao clássico, conduz o pesquisador à descoberta de si. Por isso, lê-lo atentamente talvez seja uma das formas mais genuínas e exigentes de cultivo de si”.

Contudo, ainda alerta Dalbosco (2023, p. 29), que a leitura de um clássico não é tarefa fácil, enfrentando muitos desafios que “emergem da tensão hermenêutica entre leitor e texto, revelando o risco iminente que sempre há, na leitura, de que um polo se sobreponha

autoritariamente ao outro, aniquilando-o ou, ao menos, impedindo que sua voz seja devidamente ouvida”. E referindo-se a Harold Bloom (2013), cita duas expressões paradigmáticas nesse processo tensional: a “angústia da influência” e “desleitura”. A primeira se refere ao efeito impactante que obras dessa envergadura exercem sobre o leitor, “levando-o quase a desaparecer como sujeito-leitor diante da grandeza da escrita, da beleza do estilo e da perfeição no emprego das palavras, que asseguram riqueza e profundidade à trama literária” (Dalbosco, 2023, p. 29), desacomodando o leitor e, o mais importante, arrancando-lhe das certezas iniciais. No segundo momento, após esse trabalho de leitura e releitura, com o leitor menos paralisado pelo impacto do texto clássico, começa o processo de desleitura.

A desleitura representa a capacidade interrogativa do leitor e sua vontade de querer ir além do autor lido, buscando superar o próprio sentido do texto. Em síntese, o equilíbrio entre estas duas dimensões do processo de leitura do texto clássico, isto é, o entregar-se atentamente ao texto, deixando-se sentir com intensidade seu efeito paralisante, e o esforço de querer superá-lo, representa bom exercício hermenêutico de *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2023, p. 30).

Estão em jogo aqui questões relacionadas à interpretação do texto, mas também com a condição de interpretante do sujeito pesquisador e sua decorrente autoformação. O conhecimento se constrói no vaivém das reflexões e considerações, “na interlocução e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as contribuições advindas das diferentes visões de mundo e de sentidos particulares” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 148).

Assim, ainda para Dalbosco (2018, p. 9),

desleitura, por sua vez, é o efeito que a obra provoca no leitor atento, impulsionando-o a pensar por si mesmo. Com a leitura atenta da obra, impregna-se do estilo literário do autor e com sua forma própria de pensar. Aprende não só a desenvolver pensamentos, mas a trabalhar de modo paciente consigo mesmo. A desleitura da obra clássica proporciona, além da experiência intelectual consistente, também a genuína experiência formativa que conduz ao vagaroso trabalho de si sobre si mesmo. Ler um clássico é, neste sentido, desfrutar da possibilidade de reinventar a si mesmo.

Também Foucault (2014), retomando a noção de meditação no contexto da antiguidade, relaciona esse trabalho paciente e lento como um exercício de si, a *ascese*, que se dá principalmente pelo exercício da leitura e da escrita. Consiste num exercício reflexivo e de entrega em profundidade ao texto ou a um pensamento, para dele se apropriar, num procedimento hermenêutico no sentido mais amplo. É um trabalho sobre a verdade que o texto contém e sobre a possibilidade de redizê-lo. Portanto, uma pesquisa dessa natureza promove formação humana e autoformação através do exercício meditativo pela leitura e escrita. Nesse

sentido, Foucault (2014, p. 317) sugere: “primeiro, ler poucos autores; ler poucas obras; ler, nessas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens consideradas importantes e suficientes”.

A meditação, segundo a tradição hermenêutica, possui dois passos: o primeiro se refere a ouvir o texto atentamente para extrair a verdade que ele contém. Isso exige do leitor um exercício de escuta, de silêncio, de entrega ao texto para ouvir o que ele tem a dizer. O segundo, e mais difícil, diz respeito à coragem de ir além do texto e poder recriá-lo. Segundo Dalbosco (2018), “o texto bem apropriado, reconstruído, exige esse duplo exercício de apropriação sobre ele: a escuta e a coragem de ir além dele”<sup>13</sup>. Ler somente não é suficiente; é preciso escrever, sendo que a leitura meditativa terá que ser transformada em escrita meditativa, materialização do pensamento. Esse exercício é transformador do sujeito, já que, depois de um trabalho dessa natureza, ele não permanece mais o mesmo, constituindo um processo de crescimento e de amadurecimento pessoal. A melhor pesquisa sempre é aquela que nos transforma e transforma o lugar onde atuamos. Tentaremos contemplar todos esses importantes pressupostos e princípios em nossa pesquisa.

Para a formação do sujeito pesquisador desde uma postura hermenêutica, Dalbosco (2018) descreve alguns princípios norteadores de modo bastante didático, que, como passos a seguir em nossa investigação, destacamos na sequência. O primeiro princípio é a necessidade de pôr em questão as próprias pressuposições que farão parte da formulação inicial do problema da investigação, assim como toda a elaboração que fará na sequência. A pré-compreensão é condição fundamental, mas o sujeito pesquisador “precisa pô-la permanentemente à prova no processo investigativo, principalmente na reelaboração de seu problema de investigação” (Dalbosco, 2018, p. 13).

Bordieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 11), propõem “uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendrá-lo um dos meios para superá-lo”, ou seja, uma postura de vigilância epistemológica é indispensável para uma pesquisa adequada a fim de não cairmos nem no objetivismo nem no subjetivismo. O segundo princípio trazido por Dalbosco (2018) vem do núcleo central da hermenêutica gadamereana, qual seja, o princípio metodológico fundamental da prestação de contas histórico-conceitual, ou seja, o trabalho vagaroso de apropriação conceitual. “Apropriar-se conceitualmente significa compreender a origem dos conceitos e o modo como eles se articulam entre si, ganhando vida no esclarecimento do problema ao qual estão voltados” (Dalbosco,

---

<sup>13</sup> Fala de Dalbosco pronunciada no grupo de Pesquisa Formação Humana, Cultura e Educação no PPGEduc UPF no dia 04 de maio de 2018.

2018, p. 13). Desse modo, pode-se evitar conceitos frágeis, difusos ou teorias que não conversam entre si, o que Gatti (2012, p. 18) chama de “uma geleia geral” referindo-se a termos pouco precisos nas fundamentações teóricas das pesquisas qualitativas e quantitativas em educação.

A pesquisa bibliográfica na postura hermenêutica é uma maneira adequada para o trabalho de interpretação e compreensão do texto, e esse é o terceiro princípio proposto. “O sujeito investigador transforma a si mesmo, colocando em questão suas pressuposições, quando consegue interpretar adequadamente o texto” (Dalbosco, 2018, p. 13), reconstruindo sem violentar seu sentido original, mesmo que imprimindo seu estilo próprio. O quarto princípio para uma postura interpretativa é definido por saber dialogar com o texto, ou seja, “o diálogo é um princípio metodológico fundamental para definir a condição de autor e leitor, oferecendo contornos intelectuais que definem o processo de reconstrução do sentido do texto” (Dalbosco, 2018, p. 14). A escuta ativa, a pergunta e a capacidade de estar a sós consigo mesmo, são aberturas indispensáveis para o exercício intelectual e elaborativo que a postura hermenêutica exige do sujeito pesquisador.

Saber ouvir o texto, mas ir além de seu sentido é o quinto princípio referido por Dalbosco (2018). O diálogo interpretativo com o texto sempre constitui uma tensão e é uma das tarefas mais difíceis, a saber, ter a coragem de ir além do texto para não ser uma mera repetição, porém sem deturpar seu sentido intrínseco. O sexto princípio é a meta ideal da fusão de horizontes, sustentado no conceito de verdade, que contempla os conceitos de falibilidade e historicidade do conhecimento humano.

A historicidade da condição humana mostra a inadequação de qualquer pretensão absoluta de verdade que possa estar subjacente tanto ao texto como à postura do leitor. Nem um e nem outro possui a última palavra, pois a verdade possível é provisória, precisando ser refeita e confirmada constantemente (Dalbosco, 2018, p. 15).

O equilíbrio entre exercício criativo do autor e sua postura humilde podem garantir a originalidade do texto e sua adequação válida.

O sétimo princípio “ênfatisa outro aspecto de natureza tanto epistemológica como metodológica da interpretação” (Dalbosco, 2018, p. 15). Para a hermenêutica gadamereana, o critério de verdade para a pesquisa bibliográfica nas ciências humanas mais satisfatório é a adequação, não a mensuração. Conforme Dalbosco (2018, p. 16),

Hans-Georg Gadamer insiste no aspecto altamente problemático dos critérios de mensuração para dar conta da condição humana. A objetividade pretendida pelos

padrões de medida da ciência moderna, de base físico-matemática, não consegue apreender aspectos específicos do sentido da condição humana.

O último princípio aportado por Dalbosco (2018) é o de vincular a interpretação e a compreensão do sentido do texto ao problema de investigação no contexto da tese, pois uma boa tese começa por uma posição adequada do problema de investigação.

Ora, tal posição exige do orientando um duplo movimento intelectual, intimamente conectado entre si: a construção de ferramentas conceituais sólidas, resultado da pesquisa bibliográfica cuidadosa, e a formulação de uma pergunta investigativa adequada, que seja capaz de delinear os traços gerais do fio condutor a ser perseguido. Isso mostra então que todos os princípios hermenêuticos acima descritos precisam estar a serviço da qualificação do problema de investigação, capacitando teórica e metodologicamente o sujeito pesquisador para expor com adequabilidade os resultados de sua própria investigação (Dalbosco, 2018, p. 16).

Portanto, na perspectiva de cunho hermenêutico da pesquisa bibliográfica, o sujeito pesquisador é concebido como mediador de sentidos, fazendo um trabalho interpretativo e dialógico com o texto. De fato, é importante que o sujeito pesquisador parta de sua pré-compreensão, que não precisa nem deve ser abandonada, mas necessita evoluir para uma compreensão e interpretação conceitual do texto, que, pelo trabalho intenso sobre si mesmo e o paciente cultivo de si, tem efeitos de autotransformação e, por suposto, de autoformação. Essa postura transforma-se em “princípios de interpretação hermenêutica, ancorando-se na ideia geral de que toda a interpretação (compreensão), parte da pré-compreensão, transformando-se simultaneamente em autocompreensão” (Dalbosco, 2018, p. 12).

Nos princípios hermenêuticos, o sujeito e o objeto de pesquisa estão em tão alto grau de relação de reciprocidade e implicação, que a certa altura do trabalho, não se distinguem. Esse encontro entre sujeito e objeto de investigação sem intermediações é a própria experiência hermenêutica. A compreensão em jogo não é a do objeto no campo investigativo, mas da relação que se estabelece entre eles. Dito de outro modo, o sujeito pesquisador está sempre a compreender a si mesmo quando se põe diante do seu objeto de pesquisa. Assim a elaboração de uma tese torna-se, de fato, uma experiência hermenêutica humana e formativa.

## **2.5 A hermenêutica e os clássicos**

A precisão conceitual, a profundidade interpretativa e o rigor científico, junto à relevância social, são a base de uma boa pesquisa. Por isso, recorrer aos clássicos é tarefa fundamental para sua qualificação. O estudo dos clássicos e o diálogo crítico com a tradição

também são imprescindíveis para a formação consistente do pesquisador. Assim, a constituição da pesquisa se dá através da leitura dos textos, de onde recebe robustez teórica, credibilidade e legitimidade. Embora a obra clássica traduza o espírito de um tempo histórico e esteja vinculada a uma tradição, ela não se esvai no tempo, permanecendo e excedendo o autor. Esse é o propósito desta pesquisa, apresentar temas abordados por Freud, com um resgate de caráter atualizado, contemporâneo, mesmo que advenham de textos clássicos.

O texto clássico mantém consigo a propriedade de conservar-se sempre atual e, por isso, em constante condição de diálogo com as novas gerações. Essa característica, que não lhe tira a erudição que é própria deste tipo de texto, exige um leitor/escritor forte, com condições de adentrar-se nos conceitos, noções e problemas que a obra apresenta. Porém, por outro lado, este mesmo “leitor forte” só se forma à medida em que realiza a pesquisa e insiste metodologicamente neste modelo de pesquisa. É um duplo movimento, ao passo em que o leitor se dedica hermeneuticamente ao texto, melhor consegue entender seus sentidos e, quando isso acontece, o pesquisador passa a formar a si mesmo (Cezar; Rizzi; Rossetto, 2018, p. 2).

De acordo com os autores, o texto que recorre aos clássicos ganha potência argumentativa para dar conta e compreender as problemáticas complexas atuais, embora “postulado em outro tempo e com características distintas da atual, há que se considerar o que de mais precioso a tradição nos legou. Os clássicos, por serem clássicos, sempre têm algo a nos dizer sobre a realidade vivida” (Cezar; Rizzi; Rossetto, 2018, p. 6). É possível dialogar com os grandes pensadores, seja no âmbito da educação, do social, da formação humana, num diálogo vivo com a tradição. “O fundamento último do diálogo com a tradição é a compreensão da realidade” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 151). Para Dalbosco (2018), esse diálogo é fundamental e indispensável para embasar o surgimento do novo e salienta a importância de aprender com a experiência dos mais velhos e das gerações passadas, a importância de dar lugar à tradição.

Convém lembrar que o clássico não é sinônimo de facilidade, provocando no leitor certo estranhamento e até impotência frente ao texto, num processo trabalhoso e doloroso. Precisamos ter a coragem de enfrentar a estranheza do texto com a necessária surpresa, paixão, impacto e perplexidade, no sentido filosófico grego do *Thaumazein*, um espanto como surpresa, como o olhar espantado e admirado da criança que olha o mundo pela primeira vez. Ou ainda, no dizer de Bachelard (2005), o espírito científico exige paciência científica.

Italo Calvino, em sua obra intitulada *Por que ler os clássicos?*, refere que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha que dizer” (Calvino, 1993, p. 11) como fonte inesgotável de motivação, impelindo sempre à releitura. Ao citar quatorze razões que justificam a importância do clássico, o autor reforça o poder transformador que a leitura de

obras de grande envergadura nos causa, marcando nossas vidas, ao longo de nossas trajetórias de formação como “uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual” (Calvino, 1993, p. 10).

Os textos clássicos da cultura humana são fonte inesgotável de inovação e de atualização permanente para dar conta das perguntas sobre os dilemas humanos e sociais universais. Um texto clássico não é uma superfície plana e linear, mas composto por várias camadas que se articulam umas sobre as outras. Os textos clássicos são inovações não só para sua época, mas também para os tempos vindouros. O clássico torna-se clássico porque sempre tem algo - desde o fundamento e de inovador - a nos dizer, que nos provoca a refletir sobre a própria realidade em que vivemos, sobrevivendo à prova do tempo e resistindo a leitores e leituras diferentes. Said, crítico literário palestino, sublinhou que “os textos inertes permanecem em suas épocas: aqueles que se contrapõem vigorosamente às barreiras históricas são os que permanecem conosco geração após geração” (Said, 2004, p. 57).

Nessa tese, escolhemos dialogar com a educação através desse clássico e grande pensador que foi Sigmund Freud, para a compreensão dos fenômenos da psique humana e da formação humana, fato que lhe fez ganhar a imortalidade. Entregamo-nos ao texto freudiano e fizemos uma interpretação apropriativa de sua teoria nos capítulos que seguem, através de um retorno contemporâneo a Freud, que nos mostra a atualidade de sua epistemologia com textos que nos fornecem ainda hoje elementos potentes para enfrentarmos nosso problema de investigação. Nesse sentido, Freud é contemporâneo, como refere Agamben (2009), não somente no seu próprio tempo, mas também no nosso.

### 3 ORIGEM E CAMINHOS DA RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS FREUDIANOS

Neste capítulo, trataremos da relação, em Freud, entre a Psicanálise e a Educação, através de uma revisão dos textos que tratam do tema em sua obra, contemplando os primeiros movimentos em direção ao campo educacional e as primeiras tentativas de aproximação. A pergunta originária, que possivelmente guiou Freud, e que também nos interpela seria: Que relações são possíveis de se fazer entre a psicanálise e a educação? Que contribuições a psicanálise pode dar à educação e a educação à psicanálise? Estas questões, examinadas de maneira ampla nesse capítulo, serão retomadas ao longo da sequência do trabalho de investigação, especialmente para deixar mais claro de qual psicanálise e que tipo educação estamos considerando, para chegarmos, por fim, a alguns caminhos de intercâmbio possíveis.

Freud, como pensador da cultura, nutria o desejo verdadeiro de que a psicanálise pudesse não somente contribuir com a sociedade através do tratamento dos distúrbios nervosos, levado a cabo na clínica, mas estabelecer diálogos com outros campos do conhecimento, entre eles a Educação. Desejava um mundo melhor e apostava na psicanálise e na educação como possíveis instrumentos de mudança e melhoria de vida das pessoas. Por conta disso, lançou-se a dialogar de modo discreto, mas entusiasmado, com o campo educacional em alguns momentos de sua obra, embora não tenha apresentado o tema de modo sistemático. Talvez o único texto mais específico que trate exclusivamente sobre educação seja *Algumas reflexões sobre psicologia do escolar* (1914). Suas incursões estão espalhadas em textos ao longo de toda a obra, desde suas pesquisas iniciais até suas últimas produções teóricas, quando se propôs a pensar não só a educação, mas a cultura e a sociedade.

O tema da educação o acompanhou durante toda sua produção, sendo motivo de entusiasmo em muitos momentos, mas também de reflexão, reposicionamento e revisão de proposições. O desafio é traçar as relações entre psicanálise e educação em suas possibilidades mais férteis, mas também em suas dificuldades e entraves; examinar as interlocuções possíveis, que resultem profícuas, entre esses importantes campos das ciências humanas, resguardando tanto o que nos distingue quanto o que nos é comum. Um dos aspectos mais originais e fundamentais que comporá o diálogo entre a psicanálise e o campo educacional é a descoberta da sexualidade infantil.

### 3.1 A sexualidade infantil (des)coberta e constitutiva do ser humano

As ideias freudianas sobre educação emergem em momentos específicos da construção teórica de Freud. Para Kupfer (1992), essas ideias encontram-se em íntima conexão com os conceitos que vão compor a teoria psicanalítica, entre eles a noção de sexualidade infantil. Para compreender como se deu essa aproximação, é bom começar do princípio.

Freud iniciou sua vida clínica como neurologista numa época em que predominava a concepção organicista das doenças nervosas. Participava, como neurofisiologista, em um dos maiores laboratórios do mundo, o laboratório de Brücke, junto ao professor Meynert, prestigiado neuropatologista da época. Os estudos destes pesquisadores apontavam que os distúrbios psíquicos poderiam ser explicados através da localização de uma lesão anatômica do cérebro. Ainda que seus professores Brocka e Wernicke fossem eminentes representantes da teoria localizacionista dos distúrbios mentais, Freud pretendia entender de modo mais ampliado o funcionamento psíquico do ser humano e das doenças nervosas, e não somente nos termos ditados pelas ciências naturais e suas explicações organicistas, que considerava reducionista.

Como docente de neuropatologia na Universidade de Viena e com profundo conhecimento sobre as doenças neurológicas e a anatomia patológica, Freud percebia que seus colegas médicos sabiam descrever os sintomas e classificar as doenças, mas pouco conheciam de suas causas. A subjetividade era pouco contemplada por esse grupo nessa época e Freud pretendia ampliar suas investigações para abarcar o entendimento de tais distúrbios desde a complexidade. Sobretudo, desejava contribuir com a ciência no estudo dessas doenças trazendo uma nova perspectiva que não se restringisse à causação biológica. Freud resistiu, em razão desse princípio, a reduzir a experiência de construção subjetiva de um ser humano somente ao funcionamento dos neurônios e da estrutura cerebral, estabelecendo a lógica da complexidade. Assim, formulou suas discordâncias para com concepções da neurologia do século XIX, especialmente aquela que defendia uma localização anatômica cerebral das funções psíquicas.

De acordo com Laurentino (2022, p. 28), “Freud tinha uma visão ampla sobre a natureza humana e era um profundo estudioso de filosofia, de anatomia patológica e de outras ciências”. Além da formação em medicina, como leitor dos clássicos, teve influências literárias, filosóficas, antropológicas. Na universidade teve aulas de filosofia com Brentano e, possivelmente, por conta dessa formação ampla, conforme a tradição da *Bildung* alemã, “tenha se interessado em adquirir um maior entendimento sobre o que levaria o ser humano a ter tanto sofrimento e adoecimento psíquico, sem que existisse qualquer sinal de lesão detectável” (Laurentino, 2022, p. 28-29).

Freud percebeu que trabalhava com fenômenos muito mais complexos e que transcendiam o aspecto orgânico, e seu anseio era construir uma teoria sobre o funcionamento do aparelho mental que fosse além da pura concepção neuro-anatômica, pois, na sua percepção, as explicações baseadas nos pressupostos neurológicos da época eram insuficientes para dar conta dos fenômenos psíquicos. Isso não implicou, em nenhum momento, negar a existência do aparelho neurológico, como esclarece Garcia-Roza (1991, p. 46) ao afirmar que “o que Freud está recusando não é o neurológico, mas o anatômico entendido em termos de localizações elementares”.

Segundo Kupfer (1992, p. 32), Freud era dono de uma “curiosidade e tenacidade judaicas, uma determinação inquebrantável de contribuir de modo original para a Ciência”. Essa atitude o fez indagar sobre a causação dos sintomas daqueles pacientes que não apresentavam as lesões orgânicas que os justificassem. Entre esses sintomas constavam contrações, paralisias parciais, perturbações da visão, desmaios, ataques nervosos e convulsões.

Todo esse desfile de sintomas foi encarado e avaliado por Freud de um modo peculiar, inteiramente dissonante do modo como eram tratados pela Medicina da época. Pois, se a um médico ocorreria pensar sobre as maneiras de eliminar um sintoma, a Freud ocorria sobretudo observar, analisar e encontrar suas origens (Kupfer, 1992, p. 34).

Descrevendo tais fenômenos, foi apresentada a ideia de um aparelho mental que comporta uma relação complexa entre os processos fisiológicos e os processos psíquicos, concepção que conduziu à noção do inconsciente, de sexualidade e de pulsão, conceitos fundamentais na metapsicologia freudiana.

Nos primórdios de sua clínica, escutando a narrativa dos padecimentos de seus pacientes neuróticos, Freud adquiriu a convicção de que a história de vida, em especial a infância, tinha importância fundamental no curso da vida e no adoecimento. Como clínico e investigador atento, com paixão pela observação, percebeu que as relações no período da infância com os adultos cuidadores, fossem eles os pais, os avós ou as babás, bem como as experiências infantis ligadas à sexualidade, tinham grande repercussão em quem haviam se tornado esses homens ou mulheres e naquilo de que padeciam.

A infância ingressa como tema de estudo na psicanálise como um tempo de constituição, tendo a sexualidade infantil um papel central, especialmente na causalidade nos distúrbios psíquicos. Essas descobertas, juntamente com os estudos dos sonhos, levaram Freud a escrever, em 1905, seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, neles dedicando uma descrição minuciosa das descobertas sobre a sexualidade infantil, tema que o fará aproximar-se da

educação. O texto inicia destacando o descaso com a sexualidade infantil vigente na época, uma vez que se encontravam na literatura apenas notas ocasionais que apontavam a atividade sexual precoce em crianças pequenas. Além do mais, em tais notas, a atividade sexual infantil aparecia como um processo excepcional, como simples curiosidade ou como exemplos assustadores de depravação precoce ou degeneração.

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período designado da puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes (Freud, 1905, p. 162).

Freud (1905) foi o primeiro autor a abordar o tema sob uma perspectiva de reconhecimento claro da existência da pulsão sexual na infância e seu significado para o desenvolvimento infantil. O escrito foi apresentado aos colegas vienenses e escandalizou a sociedade da época, que considerava as crianças como anjos sem sexo. O estranhamento provocado pelas manifestações da sexualidade infantil se deve ao fato de que a sexualidade desses primeiros anos fica sepultada pela amnésia infantil. Por isso os adultos esquecem que foram constituídos pelas mesmas inquietações e investigações que repudiam e reprimem nas crianças. Essas atividades sexuais infantis são esquecidas ao longo da vida, ou seja, são recalçadas. É surpreendente a descoberta freudiana do mecanismo da amnésia, responsável, nos adultos, tanto pelo esquecimento das experiências na primeira infância quanto pelo descaso e rechaço com a sexualidade infantil. Assim Freud (1905, p. 163) explica sua descoberta:

A razão desta estranha negligência pode ser buscada, em parte, nas considerações convencionais que os autores respeitam em consequência de sua própria criação, e em parte, num fenômeno psíquico que até agora escapou a qualquer explicação. Refiro-me à singular *amnésia* que, na maioria das pessoas (mas não em todas!), encobre os primeiros anos da infância, até os seis ou oito anos de idade. Até o momento, não nos ocorreu ficar surpresos ante o fato dessa amnésia, e no entanto, teríamos boas razões para isso. De fato, somos informados de que, durante esses anos, dos quais só preservamos na memória algumas lembranças incompreensíveis e fragmentadas, reagíamos com vivacidade frente às impressões, sabíamos expressar dor e alegria de maneira humana, mostrávamos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam violentamente, e até formulávamos frases que eram registradas pelos adultos como uma boa prova de discernimento e de uma capacidade incipiente de julgamento. E de tudo isso, quando adultos, nada sabemos por nós mesmos. Por que terá nossa memória ficado tão para trás em relação a nossas outras atividades anímicas? (Freud, 1905, p. 163, grifo do autor).

Freud afirma que só se consegue ver com frescor, de maneira direta e franca as manifestações da sexualidade infantil antes do recalçamento operar. O esquecimento acontece pela necessidade de repúdio aos próprios desejos infantis inconscientes e às experiências ligadas às manifestações da sexualidade infantil que revelam um conteúdo íntimo, sentido, a partir de um certo momento, como vergonhoso. Porém, ainda que recalçadas, elas deixam “os mais profundos rastros em nossa vida anímica e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior” (Freud, 1905, p. 164). Por isso, não há como falar em desaparecimento das experiências infantis, “mas sim numa amnésia semelhante à que observamos nos neuróticos em relação às vivências posteriores, e cuja essência consiste num mero impedimento da consciência (recalçamento)” (Freud, 1905, p. 164). O mecanismo psíquico do esquecimento – o recalque – encobre os primeiros anos de vida e dificulta que o adulto acesse as lembranças de suas experiências precoces. Entretanto, as marcas por elas deixadas retornam na análise pelas formações do inconsciente, como sonhos, atos falhos e sintomas; foram elas que possibilitaram a Freud o acesso ao conteúdo das experiências infantis de seus pacientes revelando as experiências ligadas à sexualidade infantil.

É importante destacar que a escuta fina e atenta das associações das pacientes histéricas levou Freud a compreender que muitas cenas contadas de experiências infantis estavam relacionadas muito mais a fantasmas sexuais do que a cenas reais. Contudo, se é verdade que eram fantasias, também o é que havia algo na experiência infantil responsável pela sua criação e que apontava para a existência de uma sexualidade infantil. Portanto, a tese de que a sexualidade humana só se constitui na puberdade deveria ser revista, da mesma forma que a ideia de que a sexualidade se constitui e está determinada pela biologia. Isso significou, de fato, uma revolução na ordem do pensamento e, sobretudo, dos costumes culturais daquela época e ainda hoje.

Cabe, aqui, uma observação: Freud estava tratando de compreender a causa dos distúrbios neuróticos de seus pacientes e encontra um ponto de comparação entre o estado anímico das crianças e dos psiconeuróticos, concluindo que, da mesma maneira como há amnésia infantil, há amnésia histérica. São as experiências da sexualidade infantil que o neurótico não pode recordar porque são intoleráveis, e que caem sob efeito do recalque, do qual, quando retornam, produzem como efeito os sintomas histéricos, portanto “*os histéricos sofrem principalmente de reminiscências*” (Freud, 1893, p. 45, grifo do autor). Em *Sobre a Psicanálise*, Freud (1913, p. 266) afirma que “os sintomas histéricos são resíduos (reminiscências) de experiências profundamente comovedoras, afastadas da consciência cotidiana”, justamente por serem inconcebíveis pelo Eu.

A descoberta da sexualidade infantil, tema de interesse central nesse momento da obra freudiana, apresenta uma noção ampliada do conceito de sexualidade, distinguindo-o de genitalidade, e que está na base de tudo que é psíquico. Na teoria freudiana, sexual não é o mesmo que genital. A sexualidade genital se refere ao ato sexual propriamente dito, com objetivo de procriação ou prazer orgástico. A sexualidade, no sentido freudiano, é mais ampla que isso e a sexualidade infantil se apoia nas experiências vividas pela criança em relação ao seu próprio corpo ou em contato com o corpo da mãe ou sua substituta. A amamentação e a troca de fraldas, por exemplo, podem ser entendidas como experiências de ordem sexual. Freud descreve que as sensações sexuais acompanham o desenvolvimento durante o aleitamento, nas atividades ligadas à higiene e à alimentação, nas trocas de olhar, no embalo ao colo e no contato pele a pele; os órgãos genitais não são, portanto, as únicas partes do corpo que promovem sensações de prazer na criança. Referindo-se às “excitações das superfícies sensíveis – a pele e os órgãos sensoriais” (Freud, 1905, p. 192), Freud nos ensina que toda a superfície corporal, epiderme e mucosas, é excitável, ou seja, é capaz de vir a ser palco da sexualidade. Todos os pontos sensíveis do corpo do bebê servem como porta para essa troca erógena: o ouvido, o olhar, o tato, a boca no seio, a temperatura do corpo e os estímulos térmicos, o cheiro, as expressões, os movimentos, o toque na pele, a posição e o modo como é segurado, todos os sentidos (Cezar, 2020). São sensações táteis, olfativas, visuais, auditivas, que estimulam a atividade pulsional. Assim, Freud (1905, p. 168-172) introduz a noção de zona erógena e de que todo corpo, qualquer ponto da pele ou da mucosa, é excitável, desde que haja estimulação que provoque uma sensação prazerosa de determinada qualidade.

Portanto, nesse período inicial da vida, diversas partes do corpo são regiões de prazer, as ‘zonas erógenas’ e as sensações advindas delas consistem no autoerotismo. Com o conceito de autoerotismo, Freud introduz a ideia de que a pulsão não é única, mas polimorfa, e que sua satisfação é sempre parcial, sendo a sexualidade infantil de natureza perverso-polimorfa. Seu prazer é parcial, procede de diversas partes do corpo e tem formas variadas.

Freud propõe, nos *Três ensaios sobre a sexualidade*, que a sexualidade se origina a partir da intervenção humana sobre o corpo do bebê, nele produzindo marcas que inauguram as zonas erógenas e a própria sexualidade. Desse corpo, agora um corpo erógeno – mas ainda não integrado nem imaginariamente unificado –, emanam sensações de valor erótico que brotam de diferentes zonas do corpo. Inicialmente, essa sexualidade tem um caráter perverso-polimorfo, ou seja, está muito distante do padrão socialmente definido do sexo genital com finalidade de procriar, ao qual deve chegar após tortuoso desenvolvimento e sem garantia de que isso aconteça. Mesmo quando a sexualidade perverso-polimorfa vai sendo ordenada sob outras formas mais elaboradas – saindo do próprio corpo e do amor por si mesmo para tomar em consideração um objeto de amor externo eleito –, a sexualidade infantil segue vigente no adulto, tanto habitando seu inconsciente quanto fazendo parte acessória preliminar

do ato sexual. A pulsão pode, assim, ser considerada essencialmente perversa – mas num sentido ampliado, não no sentido estrito que a psicopatologia confere ao termo. Um largo trabalho de domínio sobre essa natureza bárbara da pulsão precisa ser realizado pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento e durante sua formação, coisa que não pode ocorrer sem a participação do semelhante (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2022, p. 9-10, grifo do autor).

Entretanto, naquela época, a sexualidade infantil era muito mal compreendida e preocupava a medicina, em cujos estudos seus desvios eram considerados como manifestação de degenerescência ou tara hereditária (Freud, 1909, p. 147). Isso era assim, por exemplo, naquilo que dizia respeito à masturbação ou às trocas de toques corporais entre as crianças. Ademais, a interferência religiosa sobre o tema da sexualidade, forte influenciadora do modelo de educação tradicional, a considerava algo pecaminoso, proibido, sujo e repulsivo – sobretudo na infância – e que devia ser repudiado, reprimido e dominado.

Freud, ao descobrir a existência da sexualidade infantil, revelou um conteúdo íntimo presente nos seres humanos, que é muitas vezes sentido como vergonhoso e, portanto, de fácil repúdio. Por conta disso, foi fortemente questionado e atacado. Disso podemos concluir que a resistência não está dirigida à Freud ou à psicanálise, mas ao próprio inconsciente e à sexualidade. Contudo, preocupado com a recepção equivocada da noção de sexualidade na infância e na sua teoria, ele procurou deixar clara sua posição mesmo em textos mais tardios, como no artigo *Psicanálise* de 1926, no qual volta a afirmar que “é errôneo fazer a sexualidade coincidir com a genitalidade! As pulsões sexuais passam por um complicado curso de desenvolvimento, e só no fim deste é que a ‘primazia das zonas genitais’ é alcançada. Antes disso há grande número de organizações ‘pré-genitais’ da libido” (Freud, 1926, p. 306). Justamente por isso, é importante salientar que Freud vai definir a sexualidade infantil como perverso-polimorfa e a organização paulatina da sexualidade humana como “psicossexualidade”, colocando na frente o prefixo ‘psico’, marcando aí o caráter especificamente psíquico atribuído ao desejo humano, e distinguindo-o do campo estritamente biológico e médico. A sexualidade, para a teoria psicanalítica, é estruturante e humanizante; é proposição central dessa tese articular a concepção freudiana de sexualidade no sentido ampliado com a noção ampla de educação, a saber, como formação humana. Entendemos aqui a educação como formação cultural ampla do ponto de vista físico, espiritual, intelectual, cultural e moral, de ideais morais e estéticos, não somente escolar, que constitui vivamente a forma de vida das pessoas, determinando seu modo de ser e estar no mundo.

Por esse caminho Freud começou a pensar que, se o desejo sexual se tornava tão insuportável ao Eu, produzindo doenças neuróticas na vida adulta, era porque a moralidade

transmitida pela educação da época – que inculcia nos indivíduos, crianças e jovens as noções de pecado e de vergonha diante da vida sexual – ocupava lugar central. Essa questão irá conduzi-lo ao campo da Educação, com interrogações acerca do papel que esta última assumiu na condenação da sexualidade. Para Kupfer (1992), dessa primeira concepção resultou um modo de entender a educação como partícipe e coautora nos conflitos neuróticos.

Conforme descreve Oliveira (2018), quando a criança era inserida no discurso da educação, o meio social buscava arregimentar forças psíquicas que funcionassem como resistências contra a sexualidade e as pulsões. Tais resistências consistiam em ideais morais e padrões estéticos da educação tradicional da época que, sob forte influência religiosa, assumiu a função de limitar e punir a sexualidade da criança, para que ela fosse conduzida ao bom caminho e tivesse boas maneiras. A observação do comportamento sexual das crianças e as ideias ampliadas sobre a sexualidade infantil (1905) animaram Freud na possibilidade de abrir uma inovadora interlocução da psicanálise com a educação.

Para criticar a repressão sexual exercida pela educação opressora da época e mostrar seus efeitos danosos para o desenvolvimento mental, bem como sua participação no adoecimento neurótico, o caminho escolhido foi o de oferecer os conhecimentos psicanalíticos como contribuição aos processos educativos. A proposta indicava que, se os educadores conhecessem bem essas ideias, isso tornaria suas ações menos repressoras e produtoras de enfermidades. Educadores progressistas se entusiasmaram com essa nova possibilidade para o trabalho pedagógico, que traria mais compreensão para o comportamento das crianças e mais liberdade de expressão, minimizando sofrimentos e inibições.

Nesse momento, Freud acreditava que a neurose que se manifestava na vida adulta estava ligada à moralidade e à educação da época e que, portanto, bastaria recomendar aos educadores uma redução da severidade imposta às crianças.

O primeiro intento de valer-se das descobertas da psicanálise para contribuir com o processo educativo originou-se da observação direta de crianças pequenas. A possibilidade de ver confirmadas as descobertas a respeito do inconsciente e dos processos psíquicos precoces em plena atividade na primeira infância - somente observáveis de forma retrospectiva na análise de adultos em razão do recalque – ocorrendo ao vivo pela observação direta das crianças animou os pioneiros da psicanálise. Isso ocorreu em duas perspectivas distintas: a realização de uma profilaxia, uma intervenção psicanalítica de caráter preventivo que daria lugar a um crescimento sadio, liberto dos recalques geradores da neurose; e a construção de uma teoria do desenvolvimento, baseada nos postulados teóricos da Psicanálise, que pudesse municiar os educadores e orientá-los na direção de uma educação menos opressiva e mais libertadora (Santos Filho, 2024, p. 2).

A aproximação da psicanálise com a educação teve sua origem nessa proposição, passando depois por vários desdobramentos que vão mostrar o quão complexas são as relações entre esses campos do saber e em que caminhos eles se cruzam e se separam. Vamos nos ocupar deles ao longo da pesquisa, cotejando-os com nossa tese da tese, especialmente descrita no último capítulo.

### **3.2 Otimismo, inovação e profilaxia: o esclarecimento e a formação humana**

Freud, além de nutrir o desejo de que a psicanálise pudesse contribuir com a sociedade através do esclarecimento necessário para levar a cabo a tarefa educativa, considerava a educação como a mais relevante entre as áreas de interesse para a aplicação da psicanálise. A educação da época era predominantemente tradicional e com forte influência religiosa. O que ele pensou e escreveu sobre educação está influenciado, além de sua experiência clínica e da construção teórica que estava desenvolvendo, também pela sua história de vida, pela educação que ele próprio recebeu e por sua experiência como aluno. Para Kupfer (2013, p. 17), “a educação a que Freud se refere não pode ser descolada de uma certa perspectiva, de um certo modo de entender a educação marcada por seu tempo”.

Primogênito de uma família numerosa, Freud desfrutava de uma posição privilegiada e recebeu uma educação clássica e exigente, uma escolarização completa que atravessou com êxito. Era um leitor incansável e os fundamentos de sua formação foram as Humanidades – latim, grego, línguas, literatura, matemática e ciências naturais – saindo do *Gymnasium* com uma formação ampla e consistente, na mais plena tradição da *Bildung* alemã. Freud tinha uma mente aberta, apesar de viver num tempo marcado pelo conservadorismo nos costumes e valores sociais.

Estudioso da vida psíquica, da sexualidade humana, atento à educação de sua época, Freud foi um crítico das práticas educacionais excessivamente repressivas que tornavam a sexualidade um conteúdo proibido, imoral, sujo, vil e abominável. Tratava-se de uma educação que tentava alijar a sexualidade com práticas educativas punitivas que incluíam castigos violentos, aplicados nas escolas<sup>14</sup>, às crianças consideradas fora dos padrões exigidos e aceitáveis.

---

<sup>14</sup> Práticas com princípios pedagógicos onde a surra era defendida como método disciplinar, de aprender pelo castigo e recompensa, duramente criticadas e denunciadas pelo seu caráter enganoso e falsamente educativo na modernidade por John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Segundo Voltolini (2011, p. 11, grifo do autor), na modernidade, “a reflexão sobre a educação é lastreada pelo interesse de pensar *o melhor modo para conduzir a criança* a bom termo. Tal programa afasta, obrigatoriamente, o exame do fato educativo em si, deslocando a discussão para as figuras da boa forma”. A escola disciplinar do século XIX pregava que as crianças fossem boas pessoas dentro de um modelo educativo capturado por valores e ideais religiosos. Freud, que cresceu durante o apogeu do domínio vienense no mundo social e científico, não escapou desta perspectiva, mas fez-lhe contraponto.

Ele iniciou formulando severas críticas às práticas educacionais da educação tradicional, apontando-as como repressoras da sexualidade; sua primeira tentativa de aproximação com o campo educacional foi no sentido de aplicar a psicanálise à educação para buscar a possibilidade de compreender e dominar as pulsões<sup>15</sup>, não de condená-las ou repudiá-las.

Tratando de questões como os impasses dos pais no esclarecimento sexual das crianças, o peso de uma educação moralizante, excessivamente repressora, e seu impacto sobre o aumento do adoecimento neurótico da população, além do tortuoso caminho percorrido pela cria humana nos interstícios de sua sexualidade para tornar-se homem, Freud adentrou modestamente, mas de maneira singular o campo da educação. Esse modo de abordar a educação faz com que a psicanálise, desde o início, habite marginalmente o campo dos interesses e das reflexões pedagógicas (Voltolini, 2011, p. 9).

Freud examinou os fenômenos educacionais dentro do espírito de seu tempo, sendo preciso compreender suas formulações a partir do momento científico, histórico e cultural em que viveu. Entretanto, podemos considerar que, com base em suas proposições, diferenciou-se da maioria. No seu artigo *O que é o contemporâneo?*, Agamben (2009, p. 58-59) traduz o espírito investigativo de Freud no seu tempo ao definir que:

pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. Essa não-coincidência, essa discronia, não significa, naturalmente, que contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo, um nostálgico que se sente em casa mais na Atenas de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do marques de Sade do que na cidade e no tempo em que lhe foi dado viver. Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo. A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é *a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (Agamben, 2009, p. 58-59, grifo do autor).

<sup>15</sup> Mais tarde vai reconhecer que a presença do inconsciente torna essa aspiração impossível.

A inserção desta noção de contemporâneo, a partir de Agamben, deve-se ao fato de que as proposições freudianas expostas nesse capítulo e que marcam as primeiras aproximações da psicanálise com educação, tiveram o intuito de romper paradigmas educacionais e sociais da época (Nietzche, 1874 *apud* Agamben, 2009, p. 58) evidencia que “o contemporâneo é o intempestivo”. Se por intempestivo compreendermos o que está deslocado, fora do tempo, Freud foi intempestivo e contemporâneo quando sustentou a existência da sexualidade infantil e propôs a aproximação dessa tese ao campo educativo. Confrontar e questionar o *status quo* pode ser inoportuno e provocar um contratempo; foi exatamente o que Freud não se furtou de fazer.

Foi para abordar mais diretamente o espinhoso tema da educação sexual das crianças que Freud escreveu os textos *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907) e *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908), influenciado pelas descobertas do caso do Pequeno Hans, publicado em 1909.

Kupfer (1992) destaca que Freud começa a ser consultado por seus contemporâneos a respeito da melhor maneira de educar os filhos. Isso pelo fato de ele ter afirmado a existência de uma sexualidade infantil, algo inédito na época. São textos que fazem parte de um tempo de certo otimismo freudiano por conta de suas recentes descobertas e das possibilidades de expansão dessas ideias a muitos campos conexos das ciências humanas.

É nesse tom que Freud preconiza as possibilidades que se abrem com o que se acostumou chamar ‘psicanálise aplicada’. Nesse momento, é possível observar que a direção adotada é uma espécie de mão única em que as áreas adjacentes de conhecimento podem se beneficiar dos conhecimentos da Psicanálise (Santos Filho, 2024, p. 9).

Em 1907, Freud escreve, a pedido de um médico de Hamburgo, o Dr. Moritz Fürst, um pequeno texto para ser publicado na Revista de Medicina Social e Higiene, da qual era editor. O Dr. Fürst sabia que Freud vinha se ocupando em sua clínica com os problemas sexuais e acompanhava seus esforços científicos de “vislumbrar as causas mais importantes dos adoecimentos neuróticos tão frequentes na constituição psicosexual e em alguns danos à vida sexual” (Freud, 1907, p. 81). Ele já havia acolhido nesse periódico os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Foi com esse espírito que solicitou a Freud que se pronunciasse a respeito deste assunto. O resultado foi “*Sobre o esclarecimento sexual das crianças*”. A pergunta do colega era se as crianças deveriam ou não ser esclarecidas sobre os fatos da vida sexual, em que idade isso deveria ocorrer e como deveria ser realizado, uma vez que esse conhecimento lhes era reiteradamente negado.

Freud defendeu, em *Sobre o esclarecimento sexual das crianças*, a ideia de que, se fosse dado algum esclarecimento aos adultos de que a sexualidade não irrompe somente na puberdade, mas já na primeira infância; que se as crianças recebessem no processo educativo esclarecimentos quanto à verdadeira realidade sexual de suas vidas; e se lhes fosse permitido ter mais liberdade de falar abertamente sobre seus desejos e curiosidades, isso impediria o surgimento de angústias e neuroses na vida adulta. Freud considerava um erro grosseiro acreditar que faltava às crianças pulsão sexual e que ela só apareceria na puberdade com a maturação dos órgãos sexuais, tendo tal equívoco consequências graves para o conhecimento e para a práxis pedagógica.

É que também o interesse intelectual da criança pelos enigmas da vida sexual, sua sede de saber sexual, manifesta-se em uma época de vida inimaginavelmente precoce. Então, pode acontecer de os pais, em relação a esse interesse da criança, serem como que abatidos por uma cegueira, ou imediatamente se esforçarem por abafá-lo, quando não for possível ignorá-lo, se observações como as que serão relatadas não ocorrerem com maior frequência (Freud, 1907, p. 85).

Para Kupfer (1992, p. 46) “a resposta de Freud é muito simples e até óbvia: as crianças devem receber educação sexual assim que demonstrem algum interesse pela questão”. Freud pensava assim como decorrência natural do fato de entender que, se já havia uma sexualidade infantil, não haveria motivo para negar a ela informações que, inclusive, poderiam ajudá-la a dominar intelectualmente o que já existia como vivência.

Kupfer (1992) dá especial destaque ao que diz Freud sobre a atitude dos pais frente à educação sexual chamando atenção ao fato comum de esconderem, naquela época, com fábulas como a da cegonha, a verdadeira história sobre a origem da criança. Freud considerava que esse era um mistério sustentado pelos pais e educadores pelo temor de despertar prematuramente o interesse por tais assuntos e na tentativa de retardar o aparecimento dos desejos sexuais. O julgamento condenatório dos pais e educadores era de que um esclarecimento sexual em idade precoce corromperia as crianças e os pais hesitavam em abordar o assunto por considerar a criança imatura. Além do mais, trazer a luz complexos que são recados pelas crianças era tido na época, pelos que não entendiam a natureza da sexualidade infantil, como um fortalecimento dos impulsos maus. A posição freudiana nesse texto era justamente o contrário, pois calar a boca através da recriminação e coerção dos impulsos sexuais lhes serve de fomento e desempenha um papel na etiologia da futura neurose. O equívoco de pais e educadores, induzido por uma certa ignorância teórica sobre o tema, seria facilmente resolvido através do esclarecimento acerca da existência e da essência da sexualidade infantil. Mas algo intrigava

Freud: por que os pais ignoram a sexualidade infantil se eles mesmo já foram crianças um dia? A resposta podia ser encontrada na amnésia infantil, ou seja, não se tratava apenas de ignorância, mas também do efeito do recalque.

Voltolini (2011, p. 21) destaca que “os pais, visados pela pergunta, se embaraçam com a resposta, expostos em sua sexualidade e tomados por uma ambiguidade em relação a como interpretar o interesse infantil”. Em *Sobre o esclarecimento sexual das crianças*<sup>16</sup>, devido em grande parte a esta imperícia que percebeu que os pais demonstravam ter na formação sexual de seus filhos, influenciados pelos seus próprios preconceitos, resistências ou formação religiosa, Freud sugeriu que esta tarefa fosse assumida pela escola, e que a educação sexual deveria ser tratada no mesmo plano que outras matérias escolares, sendo essa uma contribuição da psicanálise para uma concepção ampla de educação e formação na infância. Freud cita como exemplo, no final desse texto citado, o progresso significativo do Estado francês que introduziu na educação das crianças, ao invés do catecismo, “um livro básico que oferece à criança as primeiras noções de sua posição como cidadão e os deveres éticos a ela atribuídos no futuro” (Freud, 1907, p. 90), sugerindo que se fizesse o mesmo com a inclusão da educação sexual das crianças no âmbito público e privado, defendendo sua laicidade. Sobretudo a “introdução no programa educacional é, de resto, uma das reformas das quais Freud espera a transformação da atitude global no que diz respeito à sexualidade” (Millot, 1987, p. 46).

Freud defendeu que a sexualidade fosse tratada sem hipocrisia e como os demais assuntos dignos de conhecimento; acima de tudo, era dever da escola não evitar a menção do tema como fato básico ligado à reprodução do mundo animal, assim como os fatos específicos da sexualidade humana, que assumem ampla significação social. O autor propunha um esclarecimento sobre a vida sexual feito de forma gradual, sem interrupções e por iniciativa da própria escola, levando em conta o desenvolvimento da criança e auxiliando, desse modo, a prevenir o perigo do adoecimento neurótico. Com essa forma de esclarecimento Freud inaugurou a proposta de uma psicanálise aplicada à educação com fins profiláticos.

Oliveira (2018) afirma que, para Freud as questões que nortearam a produção desse trabalho foram justamente relacionadas ao esclarecimento das crianças, ou seja, se a criança devia ou não ser esclarecida sobre os fatos da vida sexual, qual o momento e a forma de fazer isso. Com isso, ele advogava explicitamente em favor de um diálogo permeado pela

---

<sup>16</sup> A escolha de Freud do termo “esclarecimento”, em alemão *Aufklärung*, ressoa um dos mais influentes movimentos intelectuais, o Iluminismo, que caracterizou o século XVIII como o século das Luzes e que se espalhou por quase toda a Europa, confiava na razão como a principal fonte de legitimidade para as questões morais, políticas, religiosas, etc. Kant definiu o Esclarecimento como o movimento de passagem do sujeito da minoridade para aceder à maioridade, tanto intelectual quanto moral (na Nota do tradutor, Moraes, p. 92).

transparência com as crianças e alertava para o fato de que enganá-las sobre o assunto da sexualidade é um modo dos educadores sufocarem sua criatividade e sua capacidade de pensar livremente em favor de uma certa obediência. Oliveira (2018) ainda destaca a posição freudiana sobre o efeito prejudicial do não esclarecimento, pois as crianças seguem buscando respostas e tornam-se suscetíveis a construir ideias errôneas que produzirão implicações no tocante ao campo sexual. A sonegação do adulto não demove a criança da procura por respostas, pois há algo que pulsa nela impelindo-a para esse caminho. Essa conclusão o levará a escrever, na sequência, *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908).

### **3.3 Da teoria da sexualidade infantil a uma teoria infantil da sexualidade**

Freud concluiu que, mesmo não sendo sanadas ou sendo cerceadas por uma posição culpabilizante, as dúvidas das crianças seguem existindo em segredo, levando-as a buscar soluções e produzindo teorias sexuais infantis onde se mesclam verdades com falsidades. Ela constrói “uma série de construções fantasmáticas, próprias de sua escassa capacidade de simbolização nos assuntos da sexualidade” (Santos Filho, 2024, p. 9). Freud levou essa ideia adiante quando escreveu *Sobre as teorias sexuais infantis*, e o fez para mostrar o quanto a psicanálise leva a sério não só as investigações das crianças, como também sua vida psíquica, suas sensações e excitações corporais, suas fantasias e suas teorias, que revelam o contínuo desejo de saber. A sexualidade é pasta base na qual se forja o desejo de saber. Esse artigo, embora tenha vindo à público de forma discreta, apresentou ao mundo algumas ideias novas para a época sobre a curiosidade das crianças a respeito da sexualidade. Nele, conforme nota do editor das obras de Freud, os leitores “defrontaram-se com as ideias de fertilização pela boca, nascimento pelo ânus, das relações sexuais dos pais como algo sádico e da posse de um pênis por membros de ambos os sexos” (Strachey, 1924, p. 211). Freud acabara de publicar os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* no qual dedicou a segunda seção especialmente à sexualidade infantil; desse modo vê-se que, nesse artigo de 1908, o autor passa da teoria da sexualidade infantil a uma teoria infantil da sexualidade. Estava aprendendo com as crianças o modo como as crianças pensam. A natureza dos conteúdos presentes provocou, evidentemente, um choque na moralidade vigente, e também uma porção de mal-entendidos no meio científico que solicitam esclarecimento. O mais comum deles é atribuir à mente de Freud todas essas formações fantasmáticas peculiares e pouco familiares próprias do imaginário da criança. Confrontada com o enigma da sexualidade, a criança responde, a nível fantasmático e desde o seu despreparo, com formas fragmentárias e parciais de compreensão dessa dimensão humana

presente o tempo inteiro em sua vida desde o seu nascimento. As crenças presentes nas teorias sexuais infantis são fruto da impossibilidade da criança de traduzir, pelos meios conhecidos pela racionalidade adulta, os enigmas do intercuro sexual, da concepção e do nascimento, fenômenos com os quais, contudo, a criança convive cotidianamente.

Os enigmas apontados por Freud, portanto, são aqueles que põem em movimento a atividade de investigação, a curiosidade, o pensamento e a fantasia da criança – especialmente sobre o coito dos pais e o nascimento dos bebês – e forjam as teorias sexuais infantis sobre a origem e a concepção. Esse artigo retrata as teorias das crianças do início do século XX, mas seguem vigentes hoje porque tratam das “necessidades da constituição psicosexual e é por isso que podemos falar de teorias sexuais infantis típicas” (Freud, 1908, p. 102). Em seus substratos mais profundos, elas podem estar presentes em qualquer tempo, pois tratam da condição psíquica humana e universal, independente das novas configurações sociais e familiares.

As interrogações e investigações das crianças precisam ser levadas a sério como teorias, e justamente porque Freud as levava tão a sério, as chamou de “teorias” infantis, assim como os cientistas produzem as suas interrogações investigativas frente aos enigmas a desvendar. A redação desse artigo é contemporânea à redação do caso do “Pequeno Hans”, *Análise da fobia de um garoto de 5 anos (caso pequeno Hans)* (1909), caso do qual Freud extraiu grande parte das considerações descritas sobre as fantasias sexuais infantis. O inusitado material ali exposto é, em grande parte, atribuído às descobertas feitas pelo menino Hans e relatadas pelo pai observador, que era aluno de Freud. Apoiado nas observações diretas das investigações das crianças diz: “estou convencido de que nenhuma criança – ao menos nenhuma com pleno domínio da palavra e menos ainda a bem-dotada intelectualmente – possa deixar de se ocupar com os problemas sexuais nos anos anteriores à puberdade” (Freud, 1908, p. 96). A criança é vista por Freud como um pequeno investigador e pesquisador e seu aparelho psíquico, que constrói hipóteses e teorias para dar conta dos enigmas da sexualidade com os quais está lidando. Portanto, criar, fantasiar, inventar e teorizar, do ponto de vista freudiano, são produções psíquicas estruturantes e conformam a base da futura aprendizagem escolar.

Freud descreve, nesse artigo, uma série de pesquisas e teorias que se configuram no pensamento infantil e que colocam o aparelho psíquico a trabalhar para dar conta dos enigmas da vida. Para Freud, as crianças costumam criar suas próprias explicações a respeito, por exemplo, de como nascem os bebês, dependendo do momento evolutivo psíquico e sexual em que se encontram. Assim, sob incitação de sentimentos e preocupações advindas das experiências e sensações pelas quais vai passando, como a chegada de um irmão ou irmã, “a criança começa a se ocupar com o primeiro grande problema da vida e se coloca a pergunta

sobre *de onde vêm as crianças?*”. Essa pergunta “é como qualquer pesquisa, um produto da necessidade da vida” (Freud, 1908, p. 99).

Kupfer (1992, p. 48) refere que ao observar e ouvir crianças, assim como escutar as narrativas de seus pacientes adultos, “Freud acompanhou a frequência com que surgiam três tipos de explicações: as crianças nascem pelo ânus da mãe; tanto os homens como as mulheres possuem um pênis; e o coito é sempre de natureza agressiva e sádica”.

Sobretudo, Freud observa que, à medida que a sexualidade da criança avança, impulsiona tentativas, em meio a tantas excitações, de compreender e explicar os enigmas da vida: a pulsão de saber. Ela seria atraída principalmente pelo tema da origem dos bebês e a diferença entre os sexos. “A criança começa a fazer perguntas sobre sexo quando o caminho da sua constituição a faz desembocar numa interrogação sobre sua origem” (Voltolini, 2011, p. 20). Surge o desejo de saber da vida dos pais e, em especial, da natureza das trocas entre os adultos no interior do circuito imaginário da cena primária. A alteração do corpo da mãe durante a gravidez não passa despercebida pelos aguçados olhos da criança e ela também desconfia que o pai tem um papel nesse processo, mas ainda não sabe bem qual.

No espaço exato dessa falta de saber, cria-se a possibilidade de fantasiar e criar, marcando a paradoxal função do não dito e não somente do esclarecimento. A exigência de trabalho na busca de sentido complexifica o aparelho psíquico, outorgando às questões das origens o estatuto de perguntas estruturantes. A criança precisa recorrer a novos códigos que irão ajudá-la a ligar o que vivencia, tarefa indispensável na sua humanização: simbolizar e traduzir o enigmático. As crianças fazem suas pesquisas sexuais formulando teorias próprias de acordo com suas percepções e capacidade para representar. São tentativas de tradução do sem sentido que resultarão na produção fantasmática, “teorias sexuais infantis típicas, produzidas espontaneamente nos primeiros anos da infância, apenas sob influência dos componentes pulsionais sexuais” (Freud, 1908, p. 110). Um fenômeno universal e atemporal descoberto e descrito por Freud já naquela época:

Em termos simples, poderíamos dizer que é por ter tomado consciência de que não existia desde sempre (as crianças perguntam atônitas, com frequência, por exemplo, ao observarem as fotos do casamento dos pais: “onde eu estava?”), de que sua chegada neste mundo dependeu do desejo de um outro, que a criança endereça seus porquês aos adultos, em particular os pais, que *são supostos saber* a resposta. A pergunta da criança não é, portanto, desinteressada nem abstrata, tampouco se endereça a um interlocutor imparcial que poderia responder sem se implicar direta e pessoalmente com a resposta. Ela traveste uma intenção, mais fundamental que a expressa, que é a de saber sobre como ela, a criança, é levada em conta no desejo do outro (Voltolini, 2011, p. 21, grifo do autor).

De acordo com Freud, as primeiras teorias sobre o nascimento seriam a do coito oral e do parto anal. Cada vez a criança observa mais e elabora curiosas teorias ligando a concepção à oralidade ou às funções de micção e defecação. Estão cientes de que os bebês se formam e crescem dentro da barriga da mãe e que o pai tem participação nisso, mas como vão parar lá dentro é um enigma. Começam a desconfiar dos adultos e percebem que existe algo não contado do qual não participam. Acossados por essa exclusão faltante, procuram ansiosamente descobrir o que os pais fazem um com o outro para ter bebês e, somente depois de muitas articulações é que reconhecem o papel do pênis e da vagina. Apesar de falsidades e equívocos que possam ter, cada uma dessas teorias contém fragmentos de legítima verdade provenientes da junção das suas observações e dos componentes da pulsão sexual, das excitações que sentem em seu corpo erógeno. Para Freud (1908), mesmo escutando respostas evasivas ou fabulosas, como a lenda da cegonha, a criança não abandona sua curiosidade e sua investigação, mas percebe que há assuntos tidos como inconvenientes e dos quais não participa.

A negação da diferença entre os sexos, movida pela angústia de castração, é outra das teorias destacadas por Freud, em especial nos meninos, e “consiste em *atribuir um pênis a todos os humanos, inclusive aos do sexo feminino*” (Freud, 1908, p. 102, grifo do autor). No Pequeno Hans, diante da visão dos genitais da irmãzinha, essa teoria aparece em seu comentário, citado por Freud: “é que ele ainda é pequeno...; mas quando ela for maior ele vai crescer” (Freud, 1908, p. 102).

Freud ainda defendia que “o conhecimento das teorias sexuais infantis, tal como se configuram no pensamento infantil, pode ser interessante em diversos sentidos, até mesmo, surpreendentemente, para a compreensão dos mitos e contos de fadas” (Freud, 1908, p. 98). O pequeno investigador pensa que, se o bebê cresce dentro do corpo da mãe, talvez é porque ela comeu uma determinada coisa, e se é dali retirado, imagina que “isso só pode acontecer pelo único caminho possível da abertura do intestino. [...] a criança sai do umbigo que se abre, ou a barriga é aberta e a criança é retirada, como acontece com o lobo na história da Chapeuzinho Vermelho” (Freud, 1908, p. 105-106).

Por mais diversa que seja a conduta posterior das crianças em relação à satisfação da curiosidade sexual, podemos supor para os seus primeiros anos da infância uma conduta inteiramente uniforme e acreditar que nesse tempo elas tentaram ansiosamente descobrir o que os pais faziam um com o outro, e de onde, afinal, vêm crianças (Freud, 1908, p. 113).

Enquanto no adulto a sexualidade e as fantasias sexuais infantis são marcadas pelo recalçamento e amnésia, na infância, a sexualidade é polimorfa, parcial e perversa, e conta com

um frescor na sua manifestação, revelando a assimetria e diferença da sexualidade nas crianças e nos adultos, bem como ser um fator essencial na condição humana. Se antes de Freud, a sexualidade infantil era tema de investigação da pediatria por conta das preocupações com a masturbação infantil, sendo por isso considerada uma degenerescência, a partir dele, com a noção de psicosexualidade, a sexualidade infantil não é concebida mais como algo inato ou natural, não nasce dada organicamente, mas antes se constitui a partir da história dos vínculos libidinais com as pessoas significativas desde a mais tenra infância. Freud não apenas descobriu a existência da sexualidade infantil, mas deu a ela um outro estatuto, um lugar na condição humana, fora da patologia e dos moralismos religiosos, e por conta disso desejava genuinamente que os caminhos da psicanálise e da educação se cruzassem, pois a condenação das experiências e curiosidades infantis com relação a esses conteúdos seria prejudicial à própria infância.

### **3.4 As contribuições do *Pequeno Hans* para a psicanálise e para a educação**

Nesse mesmo período, para comprovar essas teorias e também para reunir elementos que ajudavam em sua construção, Freud incentivava seus discípulos a observarem as crianças e suas manifestações sexuais, habitualmente ignoradas ou denegadas. Através dessas observações diretas e dos relatos de seus alunos<sup>17</sup>, as ideias sobre a constituição psicosexual e as teorias sexuais infantis ganharam corpo. Foi o que ocorreu com o pequeno Hans e seu pai, aluno de Freud.

Hans foi o pseudônimo dado a Herbert Graf, filho de Max Graf e Olga König, que viveu entre 1903 e 1973. Max Graf era aluno de Freud e, por ter conhecimentos sobre a existência da sexualidade infantil, soube interpretar as manifestações do filho de três anos e meio de idade e fazer coincidir “o interesse carinhoso e o científico na mesma pessoa” (Freud, 1909, p. 173). Os pais, ambos seguidores de Freud, haviam concordado em não aplicar à educação do filho mais coerção do que a necessária para desenvolver os bons costumes e “decidiram educar o menino segundo a franqueza recomendada pela teorização da época” (Voltolini, 2011, p. 22). O trabalho de observação foi conduzido pelo pai do menino com a coordenação de Freud. Por meio desses trabalhos e de seus escritos, Freud intencionava corrigir o equívoco que insistia na inexistência de uma sexualidade na infância, inclusive por parte das escolas.

---

<sup>17</sup> Nos estudos da *Sociedade das quartas-feiras*, como foi chamado o grupo que se reunia com Freud em sua ante sala no período de 1902 a 1907, quando virou a Sociedade Psicanalítica de Viena e base da fundação, em 1910, da Associação Psicanalítica Internacional (IPA) em Berlim.

A primeira experiência educativa dessa ordem foi protagonizada pelo próprio Freud e por Max Graff, pai de um garoto de 5 anos que se tornaria famoso com o codinome de pequeno Hans. O menino vinha sendo acompanhado pelo pai, aluno de Freud e membro do Grupo Psicológico da Quartas-Feiras – grupo no qual Freud reuniu em torno de si aqueles primeiros interessados na Psicanálise – dentro da perspectiva de acompanhar as manifestações da sexualidade infantil de forma direta durante o desenvolvimento da criança (Santos Filho, 2024, p. 3).

Cabe observar que Hans veio a tornar-se a primeira criança paciente na história da psicanálise quando, aos cinco anos, desenvolveu uma fobia de cavalos. Ele não foi atendido diretamente por Freud, mas pelo próprio pai, que fazia suas anotações sobre os sintomas apresentados pelo menino e as discutia com o professor através de correspondências. O caso clínico contendo todo esse material foi publicado em 1909 com o título *Análise da fobia de um garoto de 5 anos (O pequeno Hans)*. O relato do caso de Hans procurou demonstrar o mecanismo constitutivo da fobia. Entretanto, a primeira parte do escrito relata as observações registradas pelo pai que dão conta das manifestações da sexualidade no menino desde os três anos e meio, antes que surgisse a fobia. Na introdução deste texto Freud defende que o valor deste tipo de observação consiste em oferecer uma “prova mais direta” da existência da sexualidade infantil na composição dos sintomas neuróticos nos pacientes adultos.

O valor particular dessa observação, reside no seguinte: o médico que trata psicanaliticamente um neurótico adulto chega enfim, em virtude de seu trabalho de descobrir estrato por estrato umas formações psíquicas, a certos supostos sobre a sexualidade infantil, em cujos componentes crê haver encontrado as forças pulsionais de todos os sintomas neuróticos da vida posterior. Apresentei esses supostos em meus “Três ensaios de teoria sexual” publicados em 1905; sei que parecem tão surpreendentes aos estranhos como irrefutáveis aos psicanalistas. Porém esses também têm seu direito de confessar seu desejo de obter, por um caminho mais direto, uma prova daquelas teses fundamentais. Será por caso impossível averiguar imediatamente na criança, em toda sua frescura vital, todas aquelas moções sexuais e formações de desejo que no adulto exumamos com tanto trabalho de seu enterramento, e acerca das quais, ademais, asseveramos que são patrimônio constitucional comum a todos os seres humanos e que no neurótico não fazem senão se mostrarem reforçadas ou deformadas. Com esse propósito eu tenho, faz muitos anos, instado meus discípulos e amigos para que compilem observações sobre essa vida sexual das crianças que no mais das vezes se passa habilmente por alto ou se desmente ademais. Entre o material que em virtude dessa exortação chegou às minhas mãos, as notícias que a seguir darei sobre o pequeno Hans ocuparão de pronto um posto de destaque. Seus pais, que constavam ambos entre meus partidários mais próximos, haviam concordado em não educar seu primeiro filho com mais compulsão educativa do que aquela requerida de qualquer maneira para manter os bons costumes; e como o menino se ia convertendo num garoto alegre, esperto e de boa índole, prosseguiu com toda felicidade esse ensaio de deixá-lo crescer e manifestar-se sem amedrontamento (Freud, 1909, p. 7-8).

O caso corroborou as teses acerca da sexualidade infantil e as investigações sexuais do menino tiveram um papel decisivo para a formação da concepção freudiana das teorias sexuais

infantis, culminando na escrita de *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907), de *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908) e também nas revisões subsequentes dos “*Três ensaios sobre a teoria sexual*” (1905) a partir de 1910. Sobre o pequeno Hans e estas publicações, “talvez não seja exagerado dizer que ele, com seus quatro anos de idade, é coautor, com Freud, destas” (Romão, 2021, p. 326). Alguns fragmentos das observações das manifestações de Hans já haviam sido publicados nos textos comentados anteriormente, *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907) e *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908).

Para Santos Filho (2024), a ideia era de ver confirmados ou enriquecer, pelo método da observação direta, as descobertas a respeito do inconsciente, dos processos psíquicos, ou seja, os achados que somente podiam ser deduzidos por reconstrução retrospectiva na análise de adultos, servindo para confirmar os postulados que compõem a teoria da libido e de seus distintos modos de organização no processo de estruturação da psique humana. Da mesma forma, esse método de observação forneceria elementos para orientar os pais e educadores no sentido de uma educação psicanalítica, tendo o método da observação direta grande valor tanto para os pais na condução do desenvolvimento saudável e na educação de seus filhos, quanto para educação nas escolas.

A premissa de Freud é que a relevância das descobertas a respeito da sexualidade infantil, já presentes em extensa literatura médica da época, não permitem mais que esse assunto seja tratado na base de mentiras e de hipocrisia: ele estava seguro de que o esclarecimento sexual das crianças pode trazer benefícios e deve ser levado a cabo por duas vias associadas em somação: uma posição aberta da família – como aquela que o vimos descrever nos pais do pequeno Hans – bem como da escola e dos educadores, que deveriam conservar uma posição esclarecida de abertura e instrução sexual aliada ao ensino das ciências naturais (Santos Filho, 2024, p. 9).

Mas há um aspecto nuclear na passagem citada acima que merece destaque porque interessa, sobremaneira, a nossa investigação sobre a dimensão ético-formativa na infância, expressa no modo como os pais de Hans haviam procurado educar o filho, a saber, dando-lhe liberdade de expressão, mas levando em conta os bons costumes. De fato, as crianças devem ser educadas para desenvolverem sua própria liberdade e este é um princípio decisivo à formação social e democrática, mas mesmo uma educação voltada para a liberdade, evitando tornar-se autoritária, pressupõe e não pode dispensar uma coerção minimamente necessária. Aqui vemos Freud dizendo nas entrelinhas que não pode haver formação humana sem algum nível de normatividade. Assim, partimos do pressuposto que a construção da ética no sujeito e do reconhecimento da alteridade, inevitavelmente passa por coerções, portanto concebemos que algum nível de normatividade nesse processo constitutivo é necessário, porque não existe

formação, nem liberdade e autonomia, sem alguma normatividade. Cabe lembrar que este já era um problema nuclear da pedagogia do século XVIII e, portanto, da pedagogia do esclarecimento crítico, formulada por Kant (1803), de maneira lapidar, em suas aulas *Sobre a pedagogia*, nos seguintes termos: “Como posso cultivar a liberdade mediante a coerção?”. Este é um processo sempre tensional que trataremos em maior extensão no capítulo cinco.

Santos Filho (2024) destaca que, além do texto deixar claro as finalidades da proposta de observação com as crianças, corroborando suas hipóteses acerca da sexualidade infantil, confirmando e ampliando o que era arduamente descoberto pelo esforço cotidiano na análise dos seus pacientes adultos, também diz que

vemos em meio a ele uma frase esclarecedora que aponta muito mais na direção de uma inspiração educacional, de estilo não-convencional, baseada na liberdade de expressão ao invés da utilização, no processo educativo, dos mecanismos coercitivos tradicionais da obediência social. Os pais de Hans haviam concordado, conta-nos Freud, em não educar o filho “com mais compulsão educativa do que aquela requerida de qualquer maneira para manter os bons costumes”. Na frase citada, podemos ver tanto o reconhecimento de que a liberdade, nesse processo, nunca se faz sem uma cota necessária de renúncia pulsional inerente à inscrição de cada um como sujeito da cultura –, custo requerido para desenvolver as boas maneiras, quanto à inspiração libertária na defesa de uma educação menos repressiva e menos opressiva, que outorgasse à criança maior liberdade de expressão da curiosidade e, inclusive, de sua sexualidade. Aqui reside a ideia de uma profilaxia possível contra o desenvolvimento posterior da neurose (Santos Filho, 2024, p. 4).

Hans, na época com três para quatro anos, era descrito por Freud como um menino encantador, “alegre, bem-comportado e esperto” (Freud, 1909, p. 174), um “pimpolho brincalhão” que “esbanjava amabilidade” (Freud, 1909, p. 211), sem disposição patológica e com pais compreensivos que concordaram em deixá-lo crescer e expressar-se sem maiores intimidações. Menino curioso, perguntava à mãe se ela possuía um “fazedor de pipi” (*Wiwimacher*) criando uma nova palavra para nomear seu órgão sexual-urinário. Ao não sofrer reprimendas com relação a suas manifestações sexuais e não tendo sido oprimido pelo sentimento de culpa, Hans podia expressar candidamente o que pensava no que tange a suas curiosidades sexuais, como por exemplo, ao ver a irmã ainda bebê ser banhada: “mas seu fazedor de pipi ainda é pequeno. Quando ela crescer, ele vai ficar maior” ou “mamãe, você também tem um fazedor de pipi?” (Freud, 1907, p. 85), revelando a curiosidade infantil sobre a diferença dos sexos. Havia também notado a gravidez de sua mãe e o parto, que culminara no nascimento de sua irmãzinha quando tinha três anos e meio. Ao juntar os fatos, “ele adotou uma postura muito cética em relação a todos os indícios que pudessem indicar a presença da cegonha” (Freud, 1909, p. 307).

Em *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908) revela-se o enfrentamento com um grande enigma na mente de uma criança: a pergunta sobre a origem dos bebês, geralmente despertada pelo advento do nascimento de um irmão ou de uma irmã. O tema é detalhadamente desenvolvido e Freud não via razão para que a sede de saber das crianças sobre os enigmas da vida, principalmente sobre a origem dos bebês, fosse negada. Sobretudo, alertava de que

se for intenção do educador sufocar, preferencialmente bem cedo, a aptidão das crianças ao pensamento independente, em favor do tão apreciado bom comportamento, isso não pode ser mais bem alcançado do que através de indução ao erro no campo sexual e através de intimidação no campo do religioso (Freud, 1907, p. 87).

Freud ainda alertava que o efeito do ato dos adultos de fazer segredo ou da negação de esclarecimento poderia ser a rebeldia contra a autoridade dos pais e mais tarde contra outras autoridades ou ainda desenvolver uma consciência de culpa no jovem investigador, imprimindo à vida sexual a marca de algo assustador e repugnante.

No curso de sua formação cultural, uma criança é solicitada a superar seus componentes sexuais; entretanto, o modo como isso se dá pode ser determinante de sua vida futura, pois “ao educar as crianças só visamos a ser deixados em paz e não ter dificuldades, em suma, a formar uma criança modelo, e prestamos muito pouca atenção a se tal curso de desenvolvimento é também para o bem da criança” (Freud, 1909, p. 148). Freud conclui que a precocidade sexual pode ser um correlato da precocidade intelectual e não um impedimento. Vale lembrar que, até o momento da comunicação de seus achados sobre a sexualidade infantil, as curiosidades e manifestações sexuais nas crianças eram tidas como sinais de desvios da norma e necessitavam ser repudiadas.

Para Oliveira (2018), é muito comum que os adultos queiram educar a criança para ser bem-comportada, não importando o que isso representa para a própria criança. Nesse sentido, destaca a autora, educar as pulsões seria o mesmo que suprimir sua aparição, e é também nesse sentido que Freud aponta que a educação foi utilizada pela civilização como ferramenta para a repressão da sexualidade. Assim, a educação, com um viés moralista, entra na vida da criança para, dentre outras coisas, cumprir com o objetivo de inibir as manifestações da vida sexual. Freud estava disposto a apresentar novas possibilidades. Em *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907), em *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908) e no historial do *Pequeno Hans*, o vemos otimista e esperançoso quanto a essa proposta, sem deixar de considerar que algum nível de coerção é necessário. Isso foi dito de modo sutil, mas não menos pontuado, no caso do *Pequeno Hans* (1909) como vimos anteriormente.

É em tom otimista que Freud preconiza a abertura de possibilidades para que a educação se beneficiasse dos conhecimentos da psicanálise. “Bastaria, a princípio, propor à sociedade práticas educativas não-repressivas e respeitadoras, entre outras coisas, da sexualidade infantil recém-descoberta por ele” comenta Kupfer (1989, p. 8) e então a psicanálise na educação poderia ser uma “profilaxia para as neuroses”. Conforme Santos Filho (2024, p. 2) isso significaria

uma intervenção psicanalítica de caráter preventivo que pudesse dar lugar a um crescimento sadio, liberto dos recalques geradores da neurose, e a construção de uma teoria do desenvolvimento, baseada nos postulados teóricos da Psicanálise, que pudesse municiar os educadores e orientá-los na direção de uma educação menos opressiva e mais libertadora.

O intuito era ofertar ideias da psicanálise para educadores e para os colegas que pretendiam trabalhar com crianças e com projetos educacionais, “na defesa de uma educação menos repressiva e menos opressiva, que outorgasse à criança maior liberdade de expressão da curiosidade e, inclusive, de sua sexualidade” (Santos Filho, 2024, p. 4).

Embora isso não fosse o propósito de Freud, há um desdobramento político indispensável desta nova educação infantil que ele está preconizando aqui: crianças educadas para perseguirem sua própria liberdade é um princípio decisivo à formação para sua futura participação democrática na esfera pública. Contudo, a complexidade deste tema se mostra na difícil tarefa, com relação à sexualidade infantil, de encontrar a medida entre proibir e permitir, presente no conflito entre os desejos individuais e as exigências da vida em sociedade, reconhecendo que nesse processo, a liberdade, como apontou Santos Filho (2024, p. 4) “nunca se faz sem uma cota necessária de renúncia pulsional inerente à inscrição como sujeito da cultura”. Não há liberdade sem pautação, e esta questão está diretamente vinculada a nossa tese a ser defendida sobre a dimensão ético-formativa na infância.

Freud de fato considerava o esclarecimento sexual das crianças um ato de prevenção em saúde mental. Se uma linha nítida entre as pessoas normais e neuróticas não podia ser traçada, a concepção freudiana de doença nesse período inicial de sua obra era de uma combinação entre a disposição dos indivíduos, como a sexualidade infantil, os desejos inconscientes e as exigências do Eu, com as eventualidades da vida, como as influências da educação e as exigências da civilização. “O fato de a educação da criança poder exercer uma poderosa influência, em favor ou em detrimento da disposição à doença a ser considerada nessa soma, é, no mínimo, muito provável, mas aquilo a que a educação deve aspirar e onde ela deve intervir, isso ainda parece inteiramente discutível” (Freud, 1909, p. 324). Freud estava disposto a entrar

nessa discussão com contribuições que problematizavam os modelos educacionais da época, mas, sobretudo como crítico de uma educação excessivamente repressora da sexualidade:

até o momento ela apenas estabeleceu como tarefa a dominação, mais corretamente com frequência a repressão das pulsões; o sucesso não foi satisfatório, e, onde se viu êxito, isso ocorreu em favor de um pequeno número de seres humanos privilegiados de quem não se exige nenhum recalque pulsional (Freud, 1909, p. 324).

Os resultados produzidos pelo recalque não o agradavam em nada, o que o fez sair em defesa de um bom uso das pulsões.

Se essa tarefa vier a ser substituída por outra, visando tornar o indivíduo culturalmente capaz e socialmente útil, com perda mínima em sua atividade, então os esclarecimentos adquiridos pela psicanálise sobre a origem dos complexos patogênicos e sobre o núcleo de toda e qualquer neurose têm, na verdade, o direito de ser reconhecido pelo educador como inestimáveis indicadores para a sua conduta em relação à criança. Quais conclusões práticas resultarão daí e em que medida a experiência pode justificar a sua utilização dentro de nossas relações sociais, isso eu deixo para que outros examinem e decidam (Freud, 1909, p. 324).

Esse Freud otimista dos primeiros anos do século XX não deixava de ter razão. Não se trata de ter uma atitude moralista e repulsiva sobre as manifestações sexuais das crianças, nem tampouco deixar seu livre trânsito. O adulto de referência simbólica, como os pais ou professores, tem uma função central e as renúncias pulsionais um papel preponderante na estruturação do psiquismo. Podemos considerar que a função simbólica da educação limita a satisfação pulsional e orienta o desejo. Aqui repousa um aspecto importante do sentido normativo/formativo não prescritivo de educação subjacente aos escritos de Freud desta época.

O avanço civilizatório é incompatível com a dimensão pulsional humana, composta, em sua base, pelas piores disposições. Somos perversos polimorfos de início, mas “o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se por transformar o ‘humus de nossas piores disposições’ em algo que preste, e isso os educadores já fazem há séculos” (Kupfer, 2013, p. 14), ao submeter a criança à ordem simbólica. Pode-se criticar as práticas educativas do passado por serem coercitivas e limitadoras, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a escola tem dispositivos simbólicos imprescindíveis. Seu esforço, o da escola, assim como o da própria família, consiste em tornar tais dispositivos mais livres e cada vez menos opressivos.

### 3.5 A sexualidade suspeita e proscrita

Como leitor dos fenômenos sociais ampliados, Freud supôs que a repressão sexual exercida pela vida social era o que causava as doenças nervosas e as neuroses histéricas nos adultos. Tanto a sociedade quanto a religião impuseram inúmeras travas à sexualidade até o século XX. As mulheres eram consideradas bruxas na idade média e queimadas nas fogueiras por estarem “possuídas pelo demônio” da sexualidade. Segundo Roudinesco (2016), as histéricas de Freud viveram numa época em que a moral sexual puritana era ordem vigente, e a partir da qual condutas e costumes morais deviam ser respeitados, uma vez que o julgamento social predominava sobre o desejo. Para Freud, a sociedade vienense produzia pessoas com problemas sexuais: os neuróticos. Ele “acreditava que as neuroses ligadas a distúrbios da sexualidade resultavam de práticas sociais impingidas pela moral vitoriana de seu tempo, tais como a proibição de relações sexuais antes do casamento” (Kupfer, 1992, p. 37), o que atingia principalmente a sexualidade feminina. Como já vimos, a educação guiava-se por essa mesma tendência moralista.

Oliveira (2018) destaca a faceta repressora da educação observada no caso das mulheres que eram educadas para renunciarem à experiência sexual e delas era esperado que dirigissem a excitação sexual somática para o campo psíquico. Elas foram, por muito tempo, educadas de modo a não se permitirem ter interesse pelas questões da sexualidade e nem buscarem prazer, visto que o prazer era permitido somente ao sexo masculino. Essa proibição de saber a respeito da sexualidade extrapolava os limites do campo das práticas sexuais e fazia com que as mulheres se desinteressassem também de outros assuntos e desenvolvessem quadros de inibição intelectual, não só de neurose. Dito de outro modo, Freud percebeu que além da privação do prazer, ocorria uma inibição psíquica com empobrecimento intelectual. Às mulheres histéricas vienenses, consideradas dissimuladas ou mentirosas, restava a rebeldia da histeria.

A repressão cultural da época ditava que as mulheres deveriam sim ser respeitadas, mas também transmitia que deveriam ser desprovidas de sexualidade, criando amarras sociais para os prazeres. Foi obra de Freud que a sexualidade feminina passasse a ter um lugar central na existência e na experiência de vida dos seres humanos. As mulheres passaram a ter mais liberdade de se expressar no mundo, culminando nos movimentos feministas do século XX.

O ineditismo freudiano residiu em apontar para o fator etiológico peculiar desses distúrbios, considerando a sexualidade como o fator básico na causação das psiconeuroses, ou seja, a ênfase era dada na *psicogênese*. Para tratar especificamente disso e denunciar os excessos da repressão à sexualidade e suas consequências, em 1908, escreveu *A Moral sexual civilizada*

*e doença nervosa moderna*, abordando o antagonismo entre a cultura e vida pulsional e a relação do indivíduo com as exigências do Eu e do que chamou de “civilização”. Freud parte da ideia de que “a influência prejudicial da civilização reduz-se principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que os rege” (Freud, 1908, p. 191). Embora considerasse que a civilização repousa, de modo geral, na supressão dos impulsos e em seu deslocamento para uma produtiva atividade cultural, os argumentos defendidos nesse artigo eram de que o regime excessivo de sanções e restrições à vida sexual dos indivíduos, especialmente às mulheres, e imposto pelo que Freud denominou de ‘moral sexual civilizada’ trazia prejuízos à saúde mental, com o aumento da “doença nervosa moderna, isto é, da doença nervosa que se difunde rapidamente na sociedade contemporânea” (Freud, 1908, p. 188) e o empobrecimento intelectual.

É com um interesse médico, o da profilaxia das neuroses, que Freud chega até o tema da educação. No artigo “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna”, ele amplia um debate de seu tempo acerca dos malefícios da civilização à saúde dos indivíduos, realizando uma crítica à moral excessiva com a qual, sistematicamente, se tratava a questão do sexo (Voltolini, 2011, p. 13).

Freud afirmou que essa moral rígida instalada internamente produzia impacto no modo de pensar, viver e amar, fazendo adoecer. “Nesses casos, o desencadeamento da neurose se deveria a uma defesa do sujeito contra uma representação psíquica de natureza sexual, considerada por ele próprio incompatível com seus preceitos morais” (Voltolini, 2011, p. 14). Além do mais, o grande dispêndio de energia para manter a supressão da sexualidade que causava neuroses, se dava às expensas de um empobrecimento interno e inibição do pensamento. Esse processo era mais dispendioso porque, conforme afirma Voltolini (2011, p. 16),

a condenação do pensamento não pode ser seletiva, implicando, também, como efeito colateral, sua precarização geral. Não é possível inibir o pensamento apenas no tema sexo sem desorientá-lo por completo em relação a qualquer outro assunto – o sujeito *bem-pensante* seria, aqui, aquele que não pode pensar (Voltolini, 2011, p. 16, grifo do autor).

Freud afirmava que os valores sociais e as pressões culturais estavam criando patologias, sendo fonte de sofrimento principalmente para as mulheres que viviam sob o império dessa moral sexual civilizada, “indicando o importante papel que essa moral desempenha no incremento da doença nervosa moderna” (Freud, 1908, p. 208). Os ideais rígidos e exigentes da sociedade, assim como o conjunto de valores normativos que as pessoas

impunham às suas vidas, com ideais distantes de serem alcançados dentro das possibilidades humanas, impunham sacrifícios excessivamente pesados que exigiam uma revisão dos costumes e da educação. Essa posição gerou um afã reformista, e “Freud, de sua parte, não se abstém de alimentá-lo com suas sugestões” (Voltolini, 2011, p. 17).

Considerando essa evolução da pulsão sexual, podemos distinguir três estádios de civilização: um primeiro em que o impulso sexual pode manifestar-se livremente sem que sejam consideradas as metas da reprodução; um segundo em que tudo do impulso sexual é suprimido, exceto quando serve ao objetivo da reprodução; e um terceiro no qual só a reprodução *legítima* é admitida como meta sexual. A esse terceiro estádio corresponde a moral sexual ‘civilizada’ da atualidade (Freud, 1908, p. 194, grifo do autor).

É nesse terceiro ponto que Freud se detém nesse texto. A sexualidade era aceita somente para reprodução, e isso tem efeitos. Freud também era de opinião que a satisfação sexual, se não podia ser total, necessitava de uma parcela de realização. Viver em privação sexual adocece. Vale lembrar aqui que a privação sexual não significa ausência de relações sexuais, mas seu empobrecimento e o esgotamento do prazer, sua substituição por formas de gozo esvaziado produzido por muitos fatores, que vão desde a ausência de significado dado por uma relação sexual desprovida de laço amoroso, relações puramente performáticas ou narcisistas, até o enquadramento da sexualidade dentro de uma lógica produtivista da família industriosa dirigida ao trabalho, à procriação e à reprodução de ideais morais da sociedade capitalista.

De acordo com Santos Filho (2021), os Estados Unidos, naquela época, eram o exemplo característico da organização social, econômica e religiosa da sociedade industrial baseada nos ideais liberais da livre competição, da produção e da igualdade de oportunidades de enriquecimento e acesso aos bens de consumo. A sociedade americana da época, segundo Roudinesco (2015), assentava-se numa concepção individualista da liberdade humana, que dava lugar a uma jovem e potente sociedade industrial. Os ideólogos dessa sociedade sustentavam que a base de seu funcionamento devia ser – e aqui entram em jogo os aspectos subjetivos dessa organização coletiva – a família monogâmica e o controle moralista conservador da sexualidade. Dessa forma, bastava priorizar o casamento, feito por amor e livre escolha, e condenar toda e qualquer prática sexual exterior à vida conjugal, assim como práticas não dirigidas à procriação, consideradas desviantes. Corresponderia, assim, a uma sociedade industriosa e produtiva baseada na competição livre, no lucro e no aumento da riqueza material, uma família também industriosa, feliz e sexualmente satisfeita dentro do matrimônio. Foi assim que, preocupados com o poder anárquico da libido que poderia abalar esse ideal de felicidade, os americanos chamaram Freud para dela se inteirarem. Queriam evitar seu desperdício e torná-

la aproveitável e útil ao seu modelo de família. Para tanto, a libido devia “canalizar-se, dessexualizar-se, mensurar-se e inclusive orientar-se para atividades rentáveis como a instrução ou a economia, e controlar-se no interior mesmo da conjugalidade burguesa” (Roudinesco, 2015, p. 167). Roudinesco (2015) relata que o convite para fazer um ciclo de conferências na Clark University, entretanto, foi recebido por Freud como uma oportunidade rica de possibilidades novas. Santos Filho (2021) destaca que:

Na Europa a psicanálise era criticada por ser uma ciência restrita à excêntrica Viena do final do século, praticada por um grupo de pessoas de origem judaica e alijada da universidade desde o rompimento de Freud com seus mestres em razão de sua defesa da sexualidade infantil e do papel da sexualidade na etiologia das neuroses. A ida aos Estados Unidos, numa prestigiosa universidade, e com uma plateia que contava com nomes reconhecidos no mundo científico da época – como o antropólogo Franz Boas, os físicos Michelson e Rutherford, William James, o próprio Stanley Hall, entre outros – foi razão de júbilo para Freud. Apesar de sua persistente desconfiança com a América, sentiu-se grato pela sensação de libertação da psicanálise de seu pequeno gueto e pela visibilidade que ela acabava de conquistar. É anedota conhecida aquela de que, durante sua viagem aos Estados Unidos, em 1909, - atendendo ao convite de Stanley Hall para pronunciar uma série de conferências na Clark University – Freud teria comentado com os dois amigos que o acompanhavam no transatlântico George Washington, “Se ao menos eles soubessem o que lhes estamos trazendo” [...].

Santos Filho (2021) também destaca que a leitura do texto contemporâneo a essa viagem, “*Moral sexual cultural e doença nervosa moderna*” (Freud, 1908) nos entrega outros motivos para a reserva de Freud para com o *american way of life*. Os Estados Unidos perceberam que a libido poderia ser capitaneada para o produtivismo da sociedade industrial, e foi por perceber isso que Freud se pergunta, em 1909, porque haviam lhe chamado para a série de conferências introdutórias sobre psicanálise na Clark University. Os americanos desejavam conhecer e compreender mais sobre sua teoria da libido. O que era essa ‘sexualidade’? Compreendê-la, contudo, teve o intuito de domesticá-la para melhor poder usá-la para adaptação, produção e controle. Ao examinar a literatura existente sobre a gênese das doenças nervosas, Freud constata a vigência de ideias que ainda hoje reverberam, embora tenham recebido roupagem contemporânea nas figuras do sofrimento psíquico no trabalho ou nos conceitos menos específicos de *stress* e *burnout*. Os sujeitos da enfermidade nervosa dos tempos modernos procuravam se restituir da insatisfação através da entrega a um excesso de estímulos e de gozos cada vez mais picantes, como o consumismo e o trabalho excessivo, com promessas de êxito e sucesso, e que terminavam por produzir ainda mais excesso, numa roda viva veloz e incessante.

O limite entre a vida íntima, social e profissional se alterou, aumentando também a pressa e a agitação: “a noite é utilizada para viajar, o dia, para os negócios; mesmo as viagens

de lazer se transformam em fadiga” (ERB, 2018 *apud* Freud, 1908, p. 68). Foi assim que a extensão desmedida de tarefas e compromissos no campo social roubaram o tempo do descanso, do sono e do repouso, levando ao esforço sempre renovado de uma vida refinada, mas inquieta. A sociedade industrial da produção mostrava suas garras e produzia seus efeitos subjetivos. Biswanger (2018 *apud* Freud, 1908) observa que essa doença, inteiramente moderna, que foi primeiramente descrita por um médico norte-americano, alastrou-se para todas as sociedades que adotaram como modo de vida a pressa desenfreada, a caça acumulativa ao dinheiro e à propriedade.

Essa sociedade prometia compensar as renúncias do sujeito com formas substitutas de gozo que lhe permitissem alcançar o prazer de outras maneiras, ou seja, um trabalho de sua escolha e apreciado; uma condição de vida confortável; a segurança de atendimento de suas necessidades básicas; as condições de se desenvolver pessoal e intelectualmente a fim de lograr caminhos mais profícuos de sublimação; uma vida sexual livre e prazerosa com quem quer que seja que o sujeito escolhesse. Entretanto, essas promessas acabaram não acontecendo e os americanos acabaram por transformar a psicanálise em uma versão adaptativa, que resultou na Psicologia do ego. Esse adaptacionismo criava mais neurose, com seu purismo normatizador, pregando ausência de conflito e um suposto sujeito livre de tensões, com a eliminação do conflito inconsciente. Mas isso seria impossível, pois o inconsciente é inesgotável.

Por outro lado, se a simples renúncia necessária para a inscrição na cultura produz um mal-estar (Freud, 1930) com o qual o sujeito tem que lidar e tratar de produzir algo, a sobretaxa de frustração pelo malogro da contrapartida, devida e não paga pela sociedade, produz o que se pode chamar de mal-estar sobrance (Bleichmar, 2002), constituindo um excesso constante que produz danos.

Ainda para Santos Filho (2021), passo a passo com esse fenômeno, que suga a libido, Freud apontou o fracasso da organização social da sociedade moderna baseada na produção, que se sustentava na sexualidade matrimonial, acrescentando ainda mais insatisfação e sofrimento ao já combalido sujeito. As chances de um convívio infeliz e insatisfatório eram muitas, por razões que iam desde o despreparo e inexperiência dos cônjuges para uma sexualidade prazerosa – resultado da abstinência ou da ignorância – passando pela inexistência de métodos contraceptivos que inibiam a prática sexual, para chegar à repressão social, moral e religiosa exercida sobre as diversas formas possíveis do livre gozo sexual. Se observarmos que era exatamente o caminho da moral sexual puritana que deveria servir de base à sociedade industrial, compreendemos a ruína dessa proposição, manifestada na miséria do sofrimento neurótico dela derivado.

Sob a pena freudiana, a ‘moral sexual civilizada’ se convertia no excesso que produzia neurose e empobrecimento amoroso e intelectual. É por essa razão que Freud defendeu, além de uma liberalização dos costumes sexuais e diminuição dos rigores da moral, a liberação da palavra e do pensamento.

Freud construiu a hipótese de que o sintoma neurótico deriva das necessidades sexuais “de indivíduos insatisfeitos, representando para os mesmos, uma espécie de satisfação substitutiva. Portanto, todos os fatores que prejudicam a vida sexual, suprimem sua atividade ou distorcem seus fins devem também ser vistos como fatores patogênicos das psiconeuroses” (Freud, 1908, p. 192). Freud denunciou, assim, os numerosos prejuízos que a repressão sexual causava na sociedade ocidental:

Não é arriscado supor que sob o regime de uma moral sexual civilizada a saúde e a eficiência dos indivíduos esteja sujeita a danos, e que tais prejuízos causados pelos sacrifícios que lhe são exigidos terminem por atingir um grau tão elevado, que indiretamente cheguem a colocar também em perigo os objetivos culturais (Freud, 1908, p. 187).

A problematização freudiana presente nesse artigo colocou em questão algo novo: o duplo prejuízo do excesso de repressão social. O primeiro era que a pulsão sexual, quando recalçada, se transformava no fator etiológico central dos distúrbios neuróticos, causando adoecimento ao sujeito. O segundo prejuízo recai sobre a sociedade, uma vez que Freud considera a sexualidade como força motriz para as produções culturais civilizatórias, estando na base das realizações culturais. Sua perda ou empobrecimento é uma perda das possibilidades de enriquecimento cultural. Oliveira (2018) destaca que a medida civilizatória de reprimir a sexualidade, se por um lado limita o autoerotismo e permite ao sujeito investir sua libido em outros objetos significativos, por outro pode se tornar excessiva e ocasionar uma limitação tamanha que promove o desinvestimento de várias possibilidades na vida.

Para Freud, o impulso sexual não serve somente aos propósitos de reprodução, mas para obtenção de determinados modos de prazer não exclusivos do sexo. Lembramos que a noção ampliada de sexualidade, no sentido freudiano, não se restringe à genitalidade, mas se expande na direção do desejo, do erotismo, e da libido. Eros é a força originária que se encontra na base de viver e produzir, sendo as pulsões a força motriz da existência humana. Esta é uma tese freudiana de fundo e que possui profundas implicações formativas. Freud desejava introduzir um conceito que permitisse ampliar a articulação entre o tema da sexualidade e da obra civilizatória que adquirirá potência e profundidade mais tarde, em seus textos sociais, quando irá além da possibilidade de compreender o conflito entre os desejos sexuais, as exigências do

Eu e as demandas da civilização. Para Freud, a cultura é construída sobre a renúncia e o recalque das pulsões, onde cada um cede uma parte de seu patrimônio, de sua ânsia de poder absoluto e de suas inclinações agressivas ou vingativas, tema central da tese a ser defendida nessa pesquisa.

Para Oliveira (2018) Freud aponta esse efeito paradoxal causado pelo recalque da sexualidade, onde algum nível de renúncia deve haver para que haja civilização, já que a pulsão sexual coloca

à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de *sublimação* (Freud, 1908, p. 193, grifo do autor).

Na opinião de Freud, a educação tradicional, com interferência religiosa que condenava assuntos da sexualidade, tinha como tarefa restringir os impulsos sexuais que, caso contrário, poderiam se tornar incontrolláveis. A crítica freudiana repousava nos prejuízos que a educação repressora causava aos sujeitos e à sociedade, considerando a sexualidade uma abominação digna de ser cerceada. Contudo, defendia que, pela mesma educação, a força pulsional poderia ser disponibilizada para fins da sociedade civilizada devido a essa capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. Freud chamou de *sublimação* essa capacidade de substituir o objetivo sexual original por outro, não mais sexual, “assim, grande parte das forças suscetíveis de utilização em atividades culturais são obtidas pela supressão dos chamados elementos *pervertidos* da excitação sexual” (Freud, 1908, p. 194).

Freud sustentou, sob a designação da sublimação, a ideia de que um excesso, uma sobra de libido não usada para fins diretamente sexuais poderia ser aproveitada pelo indivíduo em atividades mais elevadas, como a produção científica e artística. Em psicanálise, uma pulsão é sublimada quando se destina para um alvo não-sexual, quando há a dessexualização e inibição dessa finalidade. A energia continua a ser sexual, mas, nesse movimento de encontro com um novo objeto, fica dessexualizada.

Kupfer (1992, p. 44) destaca que o substrato necessário para a sublimação é fornecido pelas pulsões sexuais parciais e perversas polimorfos e, “portanto, uma ação educativa que se propusesse a desenraizar o ‘mal’ em que nasce a criança estaria atacando a fonte de um ‘bem’ futuro”. Ao contrário dos educadores religiosos e pedagogos clássicos, que concebem existir na criança um mal originário ligado ao pecado e ao desvio, Freud via a sexualidade como uma

base para o saber. Freud “não preconiza o desenraizamento do ‘mal’, mas propõe a sua utilização, a sua canalização em direção aos valores ‘superiores’, aos bens culturais, de produção socialmente útil. Sem perversão não há sublimação. E sem sublimação, não há cultura” (Kupfer, 1992, p. 44).

Assim, para a teoria freudiana, a sexualidade seria vital para a civilização, e não algo a ser suprimido como vil e proibido. Seria tarefa da educação oferecer outra via, um caminho que levasse a fins culturais mais sublimes, o que contribuiria com a civilização para a melhora da qualidade de vida e bem-estar das pessoas. O educador pode ser aquele que, junto ao seu educando, deve buscar “o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à ação das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, o recalque e a sublimação dessas pulsões” (Kupfer, 1992, p. 46).

Bacha (2003, p. 195) refere uma posição semelhante:

Do mesmo modo Freud e Ferenczi, ao se preocuparem essencialmente com a aversão da educação pelo gozo dos “prazeres naturais da vida: se ampliarmos estes “prazeres” de modo a fazê-los incluir o prazer de aprender e o prazer de pensar, veremos nesta crítica um caminho a percorrer”.

Ao alertar que a tentativa excessiva de coerção das pulsões, além de ser geradora de neurose também é inútil, Freud defende que, de posse desses conhecimentos e inspirados por eles, os educadores, ao invés de coagirem as manifestações das pulsões sexuais, podem dirigi-las para fins proveitosos, como por exemplo, a possibilidade de transformar a pulsão escópica infantil, ligada ao desejo de olhar e espiar, para a curiosidade intelectual e conhecimento do mundo. A curiosidade desempenha um papel fundamental na constituição da pulsão de saber.

Freud nunca se preocupou em construir métodos ou criar modos de operação baseados em suas ideias. Esperava que os educadores se encarregassem disso. Mas podemos imaginar, apenas para entender melhor suas ideias, como seriam esses procedimentos. Um educador ‘psicanaliticamente orientado’ poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse as fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigos, caso insistisse em ‘sujar ali suas mãos’. Convém ressaltar, desde logo, que o exemplo acima, longe de se confundir com uma receita pedagógica, permite mostrar como um educador poderia pensar e agir, caso concordasse com as ideias de Freud sobre a Educação de crianças (Kupfer, 1992, p. 45).

A pulsão sexual abriga a propriedade de ser desviada de objetivos sexuais diretos e dirigida para metas mais elevadas não mais sexuais. A pulsão fica, assim, capacitada a efetuar contribuições muito importantes para as realizações sociais e artísticas da humanidade.

Para Oliveira (2018), em sua pesquisa sobre a sexualidade infantil, Freud observou tendências antissociais na criança em função da sexualidade perverso-polimorfa. Ele chamou atenção para o fato de que a pulsão, nessas crianças, são minas de energia que, se desviadas de suas metas originais para outras mais elevadas e socialmente valiosas, abrem espaço para a produtividade criativa. O problema não era a existência da sexualidade, mas exercer uma influência repressiva e uma severidade de exigências tal que, ao invés de contribuir para a emancipação, contribuía para o adoecimento neurótico.

Isso foi o que o conduziu a abordar o problema da educação. Com efeito, se a responsabilidade pelas neuroses cabe a atitude moral diante da sexualidade, a educação que veicula essa moral se torna um agente direto da propagação da neurose, e a reforma dessa educação constituiria assim a via mais curta para uma transformação da moral sexual. A profilaxia das neuroses está nas mãos do educador, que pode ser influenciado pelo ensino da psicanálise (Millot, 1987, p. 10).

Freud criticou a moral sexual civilizada e sua propensão à normatividade e à repressão apreciadas pela educação conservadora. Tal atitude lhe rendeu o título de antipedagogo. Criticou especialmente a educação dirigida às mulheres, mais repressora e limitadora que aquela dada aos homens, defendendo um possível diálogo entre psicanálise e educação. A sexualidade não pode – e nem deve – ser removida por práticas educativas punitivas, pois ela está presente no campo educativo como força motriz. Portanto, a psicanálise e a educação têm muito a dialogar entre si e enriquecerem-se mutuamente.

As ideias propostas por Freud provocaram uma revolução nos costumes de sua época. Foi por meio da descoberta da sexualidade infantil que a educação virou interesse de Freud, tanto pela influência e poder exercido pelo educador, quanto pelas práticas educacionais repressivas que ele criticou. A civilização precisava rever os valores que geravam patologia e danos sociais, e somente mudanças na cultura seriam capazes de prevenir esses problemas. Em *O interesse científico da psicanálise* de 1913, Freud (1913, p. 225) afirmou que “a profilaxia das neuroses estava nas mãos de uma educação iluminada pela psicanálise”, que permitiria à sociedade atingir maior bem-estar, posição bastante otimista, e que o próprio autor reconheceu mais tarde como pouco realista.

A sugestão era conversar francamente com as crianças e jovens sobre a sexualidade como inerente à vida humana e jamais silenciar. A educação pela liberdade, sexualmente aberta e esclarecida foi proposta como ferramenta profilática para as neuroses, sendo esse o primeiro caminho para o encontro entre a psicanálise e a educação.

Kupfer destaca a complexidade do problema da justa medida entre a aceitação da sexualidade como parte da existência humana e as renúncias necessárias para a construção civilizatória e para a vida coletiva:

Bastaria recomendar uma redução da severidade imposta pelos educadores às crianças. Mas a partir do momento em que Freud entende o rigor como algo necessário ao bom funcionamento psíquico, as coisas se complicam. Restava, de qualquer modo, propor que a educação não fizesse uso abusivo de sua autoridade. Porque, se a correção educativa passou a ser, no entender de Freud, necessária, nem por isso precisava ser excessiva. No excesso de recalque, Freud via um perigo, um desserviço, que, aí sim, podia responder por algo da natureza de uma neurose (Kupfer, 1992, p. 37).

A educação se converte num importante meio de auxílio na organização das pulsões quando estas se exteriorizam na busca da satisfação imediata; contudo, a via excessivamente repressiva se choca com os próprios fins da educação, uma vez que compromete o desenvolvimento da criança e inibe seu processo de pensamento, o desenvolvimento do intelecto e a curiosidade infantil, cerceando o desejo investigativo e a construção do conhecimento.

De qualquer forma, na época de *O esclarecimento sexual das crianças* e de *Sobre as teorias sexuais das crianças* Freud deposita suas esperanças de prevenção das neuroses nos progressos do esclarecimento. O respeito do educador pela verdade, a liberdade de expressão e de pensamento dada às crianças, lhe parecem os meios mais seguros para obtê-la. Se o poder da palavra é o princípio da cura analítica, é nela também que a educação deve se apoiar para ajudar a criança na superação de seus conflitos psíquicos. Além da repressão da curiosidade sexual, Freud também condena a severidade excessiva contra a atividade sexual das crianças (Millot, 1987, p. 46, grifo do autor).

Dizer a verdade e ter liberdade de expressão e pensamento torna o sujeito mais feliz, com satisfação e harmonia interior. De fato, a relação dos sujeitos com a verdade e a palavra pode atenuar o sofrimento proveniente da estrutura de impasse entre a pulsão e a cultura. Eis onde se localiza, para Freud, o papel propriamente político da psicanálise. Estas características são importantes para uma “nova” ideia de educação, proporcionada por Freud, mas que na verdade tem sua raiz na Antiguidade, na *Parrhesia* socrática. A crítica freudiana à educação tradicional não significa, obviamente, sua recusa da educação clássica, porque são duas coisas distintas. Neste sentido, é possível dizer que seus profundos conhecimentos da tradição filosófico-pedagógica clássica que permitiram a Freud “inovar” no campo educacional.

Para Voltolini (2011), tratava-se de atenuar a rigidez da moral civilizada, dando-lhe contornos mais liberais, substituindo a força repressora causadora de recalques, por uma ética

fundada na verdade que se tornaria muito mais rentável em termos da economia psíquica do que a neurose. Com efeito, desde *A moral sexual civilizada e a neurose moderna*, Freud convida a sociedade burguesa a uma autorreflexão a respeito de suas normas e valores, sugerindo explicitamente a franqueza e a verdade a respeito dos assuntos sexuais como melhor remédio para a hipocrisia moral da época e suas consequências epidêmicas a saber, a histeria nas mulheres e a impotência sexual nos homens. É legítima e justa a intenção de Freud pensando no momento histórico e cultural em que viveu; de fato, ao escutar e compreender o sofrimento dos neuróticos, deu voz e vez ao desejo, liberando a palavra da hipocrisia sexual.

Contudo, desde os *Estudos sobre Histeria* (1893-1895), Freud percebeu que as coisas não eram simples. Havia, no interior do próprio sujeito, uma força – que ele chamou de recalque – que considerava a sexualidade incompatível com algumas tendências do Eu. No interior do próprio sujeito existe um operador interno que repudia alguns prazeres quando comparados com as exigências da civilização e da moralidade. Portanto, entra em questão a teoria do conflito como choque interno entre as instâncias psíquicas envolvendo desejos inconscientes, que buscam o prazer, e o processo de recalque que atende ao desprazer sentido no Eu do sujeito. A moralidade tem a força demonstrada justamente porque a sexualidade é, na sua essência, perturbadora. O que é prazer para uma instância é sentido como desprazer em outra. Freud articula uma concepção de que o conflito se dá entre as pulsões sexuais e as defesas do Eu, e não somente por conta da moral externa. Kupfer (1992) destaca que:

Freud se dá conta de que há, no interior da própria sexualidade, um desprazer – e é esse desprazer que dá força à moralidade, não o contrário. As forças morais não vêm de encontro às tendências do indivíduo – no sentido de que se chocam contra elas – mas vão ao encontro dessas tendências – no sentido de que trabalham junto a elas, em comunhão de interesses (Kupfer, 1992, p. 37).

Freud não abandonou de todo a ideia de que a repressão social à sexualidade tem seu papel no desenvolvimento da neurose, mas sua percepção do mecanismo intrapsíquico começou a cobrar lugar. Nesse ponto as coisas se complicam, e se tornam mais ainda densas quando o autor propõe situar o cerne do conflito entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, especialmente a partir do surgimento das neuroses traumáticas que se seguiram à Primeira Guerra Mundial. Enfrentar a complexidade torna-se parte do trabalho inevitável psicanalítico. Agamben (2009) propõe uma segunda definição de contemporâneo, ao dizer que

contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver

essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. [...] Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade. [...] O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo (Agamben, 2009, p. 62-64).

Freud foi contemporâneo nas duas concepções de Agamben (2009, p. 65), pois “ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem”: coragem de fazer proposições para lidar com problemas que precisam ser enfrentados; estar aberto a revisá-las sempre que necessário; sustentar aquilo que deve ser mantido e abandonar o que é preciso.

#### 4 OUTRAS POSSIBILIDADES PARA A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, abordamos as primeiras aproximações que compuseram o diálogo entre a psicanálise e o campo educacional propostas por Freud, a saber, a descoberta da sexualidade infantil e sua condição estruturante do sujeito, bem como os excessos repressivos que a moralidade social transmitia na época e exercia sobre a sexualidade humana. A educação guiava-se por essa mesma tendência moralista, com ideais morais e padrões estéticos de uma educação tradicional que, sob forte influência religiosa, assumiu a função de limitar e punir a sexualidade da criança, para que ela fosse conduzida ao bom caminho e tivesse boas maneiras. Para Freud, os efeitos de tal feito eram de adoecimento neurótico, inibição e empobrecimento da capacidade intelectual, uma vez que Eros é a força originária que se encontra na base de viver e produzir, sendo as pulsões a força motriz da existência humana e das realizações culturais.

As ideias ampliadas sobre a sexualidade infantil animaram Freud na possibilidade de abrir uma inovadora interlocução da psicanálise com a educação, oferecendo os conhecimentos psicanalíticos como contribuição aos processos educativos. Estudioso da vida psíquica, da sexualidade humana, atento à educação de sua época, Freud foi um crítico das práticas educacionais excessivamente repressivas que tornavam a sexualidade um conteúdo proibido, imoral e abominável. Assim, as primeiras aproximações da psicanálise com educação, tiveram o intuito de romper paradigmas educacionais e sociais da época. Sua tentativa foi propor um diálogo com a educação, através do esclarecimento e da liberdade de expressão como ações profiláticas e formativas aos professores.

São tempos de certo otimismo freudiano por conta de suas recentes descobertas e das possibilidades de expansão dessas ideias a muitos campos conexos das ciências humanas, onde Freud preconiza uma espécie de ‘psicanálise aplicada’. Desse modo, as áreas adjacentes de conhecimento poderiam se beneficiar dos conhecimentos da psicanálise, inaugurando a proposta de uma psicanálise possível de ser aplicada à educação com fins de profilaxia das neuroses através do esclarecimento e da liberdade de expressão no que diz respeito à sexualidade. Crianças educadas para perseguirem sua própria liberdade é um princípio decisivo à formação para sua futura participação democrática na esfera pública, assim como criar, fantasiar, inventar, teorizar, do ponto de vista freudiano, são produções psíquicas estruturantes e conformam a base da futura aprendizagem escolar.

Contudo, a complexidade deste tema se mostra na difícil tarefa, com relação à sexualidade infantil, de encontrar a medida entre proibir e permitir, presente no conflito entre

os desejos individuais e as exigências da vida em sociedade, reconhecendo que nesse processo, a liberdade não se faz sem uma certa cota de renúncia pulsional inerente à inscrição do sujeito na cultura. Não há liberdade nem formação sem pauta, e esta questão está diretamente vinculada a nossa tese a ser defendida sobre a dimensão ético-formativa na infância, tendo o adulto de referência simbólica, como os pais ou professores, uma função central e as renúncias pulsionais sobre as satisfações ilimitadas e as tendências agressivas, um papel preponderante na formação ética do sujeito, tema central do capítulo cinco, o último e mais importante capítulo da argumentação da tese.

A complexidade do problema está em encontrar a justa medida entre a aceitação da sexualidade como parte da existência humana e as renúncias necessárias para a construção civilizatória e para a vida coletiva. Assim, para a teoria freudiana, a sexualidade seria vital para a civilização, e não algo a ser suprimido como vil e proibido. Pode ser tarefa da educação oferecer outra via, um caminho que leve a fins culturais mais sublimes e proveitosos, o que contribuiria com a civilização para a melhora da qualidade de vida e bem-estar das pessoas. A sexualidade não pode – e nem deve – ser removida por práticas educativas punitivas, pois ela está presente no campo educativo como força motriz. Portanto, a psicanálise e a educação têm muito a dialogar entre si e enriquecem-se mutuamente.

Assim, neste capítulo daremos sequência aos desenvolvimentos freudianos destacando outras possibilidades de aproximações entre a psicanálise e a educação na obra de Freud. Veremos como Freud seguiu defendendo uma perspectiva psicanalítica de esclarecimento profilático, para a qual o conhecimento da psicanálise podia ser de interesse, criando numerosos vínculos possíveis, inclusive na universidade. Alguns de seus diálogos sobre essas ideias seguiram por algum tempo com interlocutores como os educadores Pfister e Airchhorn, até abandoná-las mais adiante, em suas últimas concepções sobre educação, uma vez que tais ideias refletiam um certo desconhecimento da estrutura do desejo humano e do inconsciente, do caráter indominável da sexualidade e da inevitabilidade dos conflitos pulsionais, sendo que nenhum método pedagógico, disciplinar ou profilático pelo esclarecimento é capaz de preservar a criança de vivê-los. Será preciso também ressaltar a diferença entre o lugar do educador e o lugar do analista consultando o texto no qual Freud enfatizou a diferença entre psicanalisar e educar, advertindo sobre a tentação da ambição educativa das teses psicanalíticas e para os riscos desta ambição. Trataremos ainda de qual conceito de formação humana estamos partindo, confrontando-o com a perspectiva freudiana de formação e do problema de investigação. Freud propunha uma formação ampla e humanista e acreditava que a psicanálise poderia contribuir

para isso, levando em conta a busca de uma justa medida para conciliar as exigências de satisfação dos indivíduos e as renúncias necessárias para o viver da civilização.

#### 4.1 Diálogos de Freud com o educador Pfister

Depois da série de textos referidos no capítulo anterior, Freud deixou de lado o tema da educação por um punhado de anos, até que o pastor protestante e educador Oskar Pfister o convidou para prefaciar, em 1913, seu livro *O Método psicanalítico*. Os dois iniciaram seu contato em 1908 e desenvolveram uma amizade íntima, marcada pelo respeito e pela cooperação teórica. Partidário da psicanálise, Pfister compartilhava reflexões e dialogava com Freud sobre teoria psicanalítica e educação através de cartas.

Lajonquière (2017) comenta que foi Pfister quem publicou, em Leipzig, o primeiro livro de psicanálise destinado a leitores pedagogos. Em sua introdução, Freud (1913) defendeu novamente a relação, a aproximação e a cooperação entre o trabalho psicanalítico e o trabalho da educação. Segundo Kupfer (1992), Pfister tentou criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, no início do século XX. A autora destaca que Pfister encontrou na psicanálise um instrumento auxiliar na educação dos jovens que estavam sob sua tutela na paróquia que conduzia em Zurique. Ele defendia a terapia de crianças, mas também a aplicação de uma técnica psicanalítica especial para a educação das crianças, uma pedagogia psicanalítica, que poderia descobrir quais eram as inibições prejudiciais decorrentes de forças psíquicas inconscientes, a fim “de usar a psicanálise para conduzir as forças inconscientes ao caminho do bem” (Kupfer, 1992, p. 67).

Freud iniciou a introdução ao livro descrevendo que a psicanálise tem sua origem na medicina como um procedimento terapêutico para o tratamento de certas doenças nervosas decorrentes de distúrbios da vida emocional, buscando a remoção das manifestações destes distúrbios. O tratamento psicanalítico revela “a história do desenvolvimento desses sintomas na memória do paciente, revivifica os processos que os fundamentam e então os conduz sob a orientação do médico, a um escoadouro mais favorável” (Freud, 1913, p. 415)<sup>18</sup>. Por esse caminho, justificou a aproximação do trabalho psicanalítico com o trabalho da educação. A

---

<sup>18</sup> Essa era a proposição terapêutica da psicanálise nessa época das investigações freudianas, que será revisada posteriormente por Freud a partir da virada de 1920 com a noção de conflito entre a pulsão de morte e pulsão de vida.

ideia de Freud, em função do possível alcance do livro entre educadores, era mostrar como as pesquisas psicanalíticas poderiam ser postas a serviço da educação. Assim, propunha pensar que, se os sintomas patológicos são substitutos de tendências pulsionais e tem seus determinantes estabelecidos nos anos da infância e juventude – mesmo período em que crianças e jovens estão sob influência da educação – poderia haver uma relação atribuível entre a psicanálise e a educação que atingisse tais tendências antes de elas virarem patologia:

A educação procura garantir que algumas das disposições [inatas] da criança não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A terapêutica entra em ação se essas mesmas disposições já conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos. O desfecho alternativo – das disposições inúteis da criança, conduzindo, não a substitutos sob a forma de sintomas, mas a perversões diretas de caráter – é quase inacessível à terapêutica e, geralmente, fora da influência do educador. A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados – tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados e instituir uma espécie de pós-educação (Freud, 1913, p. 416).

Neste escrito, vemos que a proposta defendida por Freud seguia sendo na direção da psicanálise ser utilizada para fins educativos e profiláticos, uma medida para evitar o aparecimento de uma doença nervosa ou das perversões. Freud seguia acreditando que elas podiam ser evitadas caso os educadores conhecessem a psicanálise e pudessem encontrar uma medida entre a coerção e a permissividade demasiadas. Esse é o espírito com o qual escreveu e defendeu essa posição nessa pequena introdução:

As vantagens seriam óbvias. O educador, por um lado, estaria preparado, por seu conhecimento das disposições humanas gerais da infância, para julgar quais dessas disposições ameaçam conduzir a um desfecho indesejável; e, se a psicanálise pode influenciar o curso tomado por tais desenvolvimentos, poderia aplicá-la *antes* que os sinais de um desenvolvimento desfavorável se estabeleçam. Assim, com o auxílio da análise, ele poderia ter uma influência profilática na criança, enquanto essa ainda é sã. Por outro lado, poderia detectar as *primeiras* indicações de um desenvolvimento na direção da neurose e resguardar a criança contra o seu desenvolvimento ulterior, numa época em que, por diversas razões, uma criança nunca é levada ao médico. Não se pode deixar de pensar que uma atividade psicanalítica como esta por parte do educador – e do assistente pastoral em posição semelhante, nos países protestantes – inevitavelmente seria de inestimável valor e com frequência poderia tornar desnecessária a intervenção do médico (Freud, 1913, p. 416-417, grifo do autor).

Segundo destaca Oliveira (2018), para Freud, o educador estaria primando por um trabalho preventivo tendo a seu lado a psicanálise e podendo, a partir desse conhecimento, conduzir as pulsões ao bom caminho antes que as inclinações para um desenlace desfavorável acontecessem. Para Freud (1913, p. 417), “a educação deveria por cuidado extremo de não

cegar essas preciosas fontes de força e limitar-se a promover os processos pelos quais essas energias podem guiar-se ao bom caminho”.

O educador e o assistente pastoral, pela proximidade com os jovens, e com maior possibilidade de compreensão de sua vida mental, poderiam exercer a mesma consideração e cuidado praticados pelo psicanalista. Ademais, Freud defendia que a responsabilidade do educador e da educação, sob certos aspectos, poderia exceder a do psicanalista, que recebe em sua clínica o paciente com estruturas psíquicas já rigidificadas, encontrando maiores limites no êxito de suas operações. Já o educador, por esse contato precoce e intenso, lida com um material mais plástico, aberto e suscetível a inscrições, podendo assumir grande responsabilidade no trabalho com sujeitos em formação. Entretanto, Freud alertou para não descuidar da “obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando” (Freud, 1913, p. 417)<sup>19</sup>. Cabe destacar que aqui está uma ideia genuína da *Bildung* moderna que visa a autonomia: o processo educativo precisa partir da experiência de mundo do educando.

De acordo com Kupfer (1992, p. 67), Pfister não propunha uma variante do método psicanalítico aplicado à escola, mas recomendava o uso do próprio método. O educador deveria funcionar como analista e necessitava colocar-se como modelo, “promovendo então uma identificação com ele como ideal de vida e de pensamento”. Aqui encontramos um ponto onde a psicanálise e a pedagogia disciplinar se separam e que será tratado no capítulo cinco através da tese de Millot (1979). É pouco provável que a psicanálise funcione como uma pós-educação, constituindo uma psicanálise pedagógica, ou que a pedagogia venha a se converter numa pedagogia psicanalítica. Mas isso não estava claro para Freud nesse momento e o risco de sobreposição entre a prática do educador e do analista fica visível.

Como propiciar ao aluno uma “liberdade associativa”, como permitir que ele “fale livremente para poder ser interpretado” se essa “liberdade” já tem uma direção prefixada, se o fim é a moralidade bem-comportada e definida de saída pelo educador modelo? A questão não está em se desejar uma direção moral para a Educação, mas em se desejar *ao mesmo tempo* ouvir a manifestação livre do inconsciente e produzir seu represamento moral. Ou uma coisa, ou outra! (Kupfer, 1992, p. 68, grifo do autor).

---

<sup>19</sup> Oliveira (2018) lembra que nesse momento da obra Freud ainda não se encontrava de posse dos conceitos de pulsão de morte e compulsão a repetição, que alguns anos depois modificam a compreensão da possibilidade de que o educador tenha um total controle quanto a não impor seus ideais à criança, visto que isso pode ocorrer de modo inconsciente. A mudança de posicionamento de Freud ocorre a partir do momento em que postula que o aparelho psíquico se compõe de pulsões de vida e pulsão de morte (1920) e na sequência (1930) postula o mal-estar como algo inerente à condição humana, marcando a existência de algo irreconciliável no psiquismo.

É preciso ressaltar a diferença entre o lugar do educador e o lugar do analista. Freud apontou a diferença entre psicanalisar e educar em *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912), advertindo para os riscos de uma ambição educativa e “da utilização da relação analítica para fins pedagógicos, ou seja, para uma colonização do desejo do sujeito por metas pré-formadas, determinadas desde fora, por outrem, e dirigidas a fins específicos de cunho educativo e adaptativo” (Santos Filho, Rossetto, 2021). Sobretudo, é preciso pontuar as possibilidades, os obstáculos e os desafios, assim como ter presente os riscos da transformação da análise numa situação pedagógica pela posição de transferência<sup>20</sup> que o analista ocupa. Neste capítulo examinaremos a impossibilidade de justaposição, nesse sentido, entre a psicanálise e pedagogia, demarcando a diferença entre os lugares do analista e do analisando e o do mestre e seu discípulo.

Contudo, naquele inverno vienense de 1913, Freud seguia entusiasmado e esperançoso com a ampliação dos alcances da psicanálise e do livro de seu amigo Pfister para o campo educacional, bem como para a saúde mental das futuras gerações, encerrando a tarefa da escrita da introdução com o dito:

Esperemos que a aplicação da psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as experiências que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela. Um livro como este de Pfister, que procura familiarizar os educadores com a análise, poderá então contar com a gratidão das gerações posteriores (Freud, 1913, p. 418).

Oliveira (2018) destaca que Freud (1913) escreveu o prefácio a *O método psicanalítico de Oskar Pfister* ainda sob o entusiasmo otimista quanto à possibilidade do trabalho da educação ser profilático, buscando prevenir a neurose e a perversão e fazendo um paralelo entre educação e terapia ao afirmar que a primeira se encarrega do trabalho de cuidar para que certas disposições infantis não produzam nada indesejado para o indivíduo ou para a sociedade, enquanto que a segunda trabalha quando tais disposições já se manifestaram em sintomas patológicos. O limite desta educação profilática precisará ser aprofundado.

---

<sup>20</sup> O fenômeno da transferência proposto por Freud diz respeito que o que se deposita no psicanalista, não lhe pertence, mas é transferido de pessoas do passado para o presente. Um fenômeno feito de padrões antigos que se repetem, de atualização da história de nossos vínculos, de desejos e demandas que formavam nossa experiência de amor com alguém, agora em um novo personagem. Um lugar que o analisando põe o analista.

## 4.2 Freud e o interesse científico da psicanálise

Foi embalado por tais ideias e com ensejo de um diálogo interdisciplinar que Freud escreveu, nesse mesmo ano de 1913, *O interesse científico da psicanálise*, para nele tratar dos múltiplos interesses que a psicanálise pode despertar em outras áreas científicas como a sociologia, a filosofia, a biologia, a linguística, a história, a estética, além da educação. Sua intenção não estava dirigida a uma descrição de seus alcances, “mas para deixar clara as muitas esferas de conhecimento em que a psicanálise é de interesse e os numerosos vínculos que começa a forjar entre elas” (Freud, 1913, p. 226). Especialmente no que se refere ao interesse à educação, Freud defendeu, ainda nesse texto, ser necessário entender a vida psíquica das crianças para poder educá-las, mas que, não obstante, as pessoas adultas não entendem as crianças porque ignoram a sua própria infância, caída sob a amnésia infantil, e por isso tem tanta imperícia de lidar com esses temas com os pequenos.

A questão freudiana poderia, segundo Kupfer (1992, p. 47), ser assim formulada: “por que os pais ignoram a sexualidade infantil, se eles próprios já foram crianças um dia? Talvez não se trate, na verdade, de ignorância, e sim de esquecimento”. Esta questão, já citada anteriormente, é aqui recolocada com outros objetivos. Voltolini (2011) também salienta que, com essa observação, Freud busca evidenciar que essa ignorância ocorre por conta do recalçamento que todo adulto realiza da própria infância e não por falta de conhecimento, que poderia ser contornado com uma melhor compreensão teórica sobre a criança, pois se trata “da instalação de um processo defensivo que implica um *não saber ativo* e que dificulta um estar com a criança” (Voltolini, 2011, p. 42). A criança revela o tempo todo a mesma sexualidade que o adulto se esforça para recalcar em si mesmo. Não se trata de desaparecimento, mas de esquecimento. Os traços da infância permanecem vivos, o que levou Freud a constatar a atemporalidade do inconsciente, e, de dar o nome a essa conservação da infância no inconsciente, de o *infantil*. A psicanálise vai revelar o infantil que há no adulto, justo por conta disso sofre tamanhas resistências e recebe tantos ataques.

Para Voltolini (2011, p. 42) “o adulto fica estrangeiro da infância e dirige ao outro, que na verdade só se distingue dele por uma mínima diferença, a hostilidade”. Isso explicaria o excesso, tantas vezes denunciado por Freud, dos métodos repressivos dos adultos para com as manifestações da sexualidade das crianças, bem como as práticas educacionais punitivas para uma sexualidade ameaçante.

Desproporcional em relação às reais necessidades educativas, o excesso de repressão seria uma expressão direta da hostilidade do adulto diante do fato de a criança lhe lembrar as próprias renúncias. Por isso ela é punida, por demonstrar maior liberdade para agir em conformidade com o que lhe traz prazer (Voltolini, 2011, p. 43).

Freud parecia condenar qualquer ilusão total de um saber externo e teórico sobre o sujeito, embora não desconsiderasse a importância que um certo conhecimento das teorias psicanalíticas poderia representar. É por essa via que prescreve também a importância da análise para os educadores, pois “nenhuma ilusão de saber exterior, objetivo, pode colmatar essa implicação subjetiva” (Voltolini, 2011, p. 44). Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise sobre sexualidade infantil, lançando luz sobre desejos e as estruturas de pensamento desse tempo de constituição, mas em especial com as suas próprias, será mais fácil se reconciliarem com os tempos do desenvolvimento infantil e ficar de bem com a criança que há em si mesmo e assim, não subestimar as manifestações sexuais nem superestimar “a importância dos impulsos imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças” (Freud, 1913, p. 225).

Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes impulsos por meios externos nunca produz, numa criança o efeito de essas pulsões se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz ao recalque, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro (Freud, 1913, p. 225).

Concordamos com Santos Filho (2024) ao dizer que existe em Freud, neste texto, um compromisso muito claro de afirmar que a psicanálise seria muito útil aos educadores para que não incorressem no equívoco de produzir um sufocamento da curiosidade que aflora na criança, que está na origem de seu afã de investigar e da transposição para sua pulsão de saber. Freud oferece uma alternativa ao adestramento repressivo da educação tradicional argumentando que o mesmo não faz sumir as demandas pulsionais, mas pode levar ao recalque que “incubará silenciosamente a semente de uma possível futura neurose”, propondo “um conceito de suma importância para todos aqueles que lidamos todo dia na defesa do desenvolvimento das capacidades de criar e de fazer do pensamento um ato criativo e transformador” (Santos Filho, 2019).

Freud (1913), reafirmou em *O interesse científico da psicanálise* que a pulsão e seus aspectos perverso-polimorfos podem trazer preciosas contribuições para a estruturação psíquica, na formação de caráter, para a pulsão de saber e investigar, para a construção da cultura e da civilização, ao serem desviados de seus objetivos originais para outros mais

valiosos e nobres pelo processo da sublimação. As renúncias pulsionais ocupam um lugar central nesse processo.

A psicanálise tem, amiúde, oportunidade de averiguar quanto contribui para produzir enfermidades nervosas pela severidade inoportuna e desinteligente da educação, ou bem às expensas de quantas perdas na capacidade de produzir e de gozar se obtém dessa normalidade exigida. Porém também pode ensinar quão valiosas contribuições para a formação do caráter prestam essas pulsões associadas e perversas da criança quando não são submetidas ao recalque, senão que apartadas de suas metas originais e dirigidas a outras mais valiosas, em virtude do processo da chamada sublimação. Nossas melhores virtudes se desenvolveram como formações reativas sobre o terreno das piores disposições constitutivas. A educação deveria ter por cuidado extremo de não cegar essas preciosas fontes de força e limitar-se a promover os processos pelos quais essas energias podem guiar-se ao bom caminho. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (Freud, 1913, p. 225-226).

Nos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905), Freud já havia dito que forças anímicas contrárias se erguerão como diques no caminho da pulsão sexual perverso-polimorfa e estreitarão seu curso, citando como exemplo as renúncias pulsionais e os diques psíquicos do asco, da vergonha e das exigências de ideais estéticas e morais. Sustentamos a tese de que esse processo de renúncias pulsionais, ainda que não seja um procedimento educativo formal, constitui uma modalidade ético-formativa inerente ao próprio caminho da estruturação psíquica humana. Para Freud (1905, p. 166), “nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso”. Por “crianças civilizadas” é possível que Freud esteja se referindo a crianças que desenvolvem algum domínio e contenção de suas satisfações pulsionais, sendo “crianças não-civilizadas” aquelas com tendências perversas.

Com que meios se erigem essas construções tão importantes para a cultura e normalidade posteriores da pessoa? Provavelmente, às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia – na totalidade ou em sua maior parte – é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de *sublimação*, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais (Freud, 1905, p. 166-167, grifo do autor).

E assim, Freud segue pleno de expectativas quanto às contribuições da psicanálise para a educação, propondo um casamento oportuno e favorável. O prejuízo advindo dos excessos poderia ser profilaticamente corrigido pela boa instrução e por uma posição científica a respeito do valor e do papel desempenhado pela sexualidade na vida humana. Contudo, segundo Santos

Filho (2019), esses caminhos - profilaxia para as neuroses com a liberdade de expressão e esclarecimento através de uma psicanálise aplicada - propostos como possibilidades presentes no início da história da psicanálise, ainda que comportem aspirações absolutamente legítimas, talvez não sejam os que entregam melhores perspectivas. Tampouco a mistura dos papéis do psicanalista com o do educador, “caso que ocorreria quando se assume a prática do tratamento como profilaxia ou como processo educativo preventivo contra a neurose”, e nem “a simples aplicação de postulados da teoria psicanalítica que, convertidos numa espécie de psicologia do desenvolvimento, serviriam como guia para um programa educativo de inspiração psicanalítica para as crianças” (Santos Filho, 2019).

Além do mais, outra questão que vai se apresentar a Freud é que o conhecimento intelectual não alcança lidar com o conflito intrapsíquico. Santos Filho (2019) destaca “que existe uma crença muito grande – de aparência ingênua inclusive, se vista desde hoje – no poder da informação e no alcance transformador de seu manejo racional sobre o psiquismo”. Ao mesmo tempo em que a descoberta do inconsciente levou a uma grande expectativa quanto aos seus possíveis efeitos curativos e de sua revelação para a vida psíquica, no alívio dos sintomas e inibições, “ainda não se alcançava reconhecer adequadamente a força das resistências e a pouca capacidade de influência que o conhecimento intelectual é capaz de exercer nas transformações psíquicas” (Santos Filho, 2019). O desejo de Freud de contribuição à sociedade era legítimo, mas as coisas se complicam porque há muito mais elementos em questão, como o conflito entre pulsões de vida e pulsões de morte.

### **4.3 Esperanças e desilusões de um casamento imperfeito**

Em 1919, Freud se ocupou de revisar os benefícios que o ensino da psicanálise na universidade proporcionaria, e escreveu *Deve-se ensinar a psicanálise na universidade?*. O autor não abordou a educação em sentido estrito, nem a tarefa do educador, mas a educação universitária em sentido amplo, e de como seria oportuno e enriquecedor ensinar psicanálise para a medicina e para a psiquiatria. Segundo Santos (2024), além dessas, existem outras áreas de interesse correlato, onde a enfermidade psíquica não é o objeto imediato, uma vez que a psicanálise se estende para além do domínio da doença, terreno dentro do qual nasceu, para estender-se ao campo do desenvolvimento psíquico saudável e para a compreensão das diversas formações da cultura, como arte, filosofia, história, mitologia e literatura. Freud (1919, p. 171) observou ser “evidente que a estimulação dessas últimas pelas ideias analíticas contribui para criar, no sentido da *univesitas literarum*, uma união mais estrita entre a ciência médica e os

ramos do saber que correspondem ao âmbito da filosofia”. Freud propunha uma formação ampla e humanista, tal como aquela que teve, capaz de ir além do domínio técnico e profissionalizante, e acreditava que a psicanálise poderia contribuir para isso. Como núcleo de uma educação humanista, baseada na noção clássica de formação, está o esforço freudiano de também pensar a formação profissional numa perspectiva mais ampla. Pensar tal formação numa perspectiva mais ampla neste ensaio de Freud, poderia ser compreendido por ampliar os conhecimentos para além do específico de cada profissão.

Lajonquière (2017, p. 19) comenta que as aproximações entre a psicanálise e a educação produziram interlocuções

virando um sintagma guarda-chuva que possibilita hoje em dia a numerosos praticantes da psicanálise, docentes e pesquisadores universitários, particularmente nas áreas de psicologia e de educação, nomear a forma que eles têm de trabalhar e de fazer trabalhar ou operar a psicanálise quando se trata da educação das crianças.

A discussão com a educação retorna alguns anos depois quando Freud escreve o prefácio para o livro do educador August Aichhorn, publicado em 1925 e intitulado *Juventude Desamparada*. O volume tratava do grande problema da possibilidade de influência educacional em delinquentes juvenis. No breve *Prefácio à Juventude Desamparada*, de August Aichhorn (1925), ao abordar novamente as relações entre a psicanálise e a educação, e revelar ainda um otimismo, Freud destacou que “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação” (Freud, 1925, p. 341), porque as crianças, sua vida psíquica e a sexualidade infantil tornaram-se um tema importante para a pesquisa psicanalítica desde seus inícios.

As pesquisas quanto à origem e prevenção da delinquência e do crime entusiasmavam Freud nessa época, apontando um caminho interessante no qual pensou que se cruzariam psicanálise e educação e que poderia ajudar essas crianças e jovens no sentido de uma melhor saúde mental e prevenção. Aichhorn trabalhou muitos anos como diretor de instituições municipais de amparo à minoridade e, antes mesmo de conhecer a psicanálise, já percebia as necessidades desses jovens. Queria ajudá-los pois, assim como Freud, nutria uma preocupação com seus destinos. Assim, percebeu que as contribuições da psicanálise poderiam lhe ajudar a fundamentar teoricamente as ações que, na verdade, ele já realizava.

Por conta disso, ressurgiu em Freud a expectativa de que os estudos psicanalíticos sobre a infância pudessem seguir beneficiando o trabalho dos educadores com crianças e jovens, a

possibilidade de “orientar e assistir às crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (Freud, 1925, p. 341). As teorias psicanalíticas sobre os tempos de constituição do psiquismo, a sexualidade infantil, o recalçamento e os caminhos que a pulsão pode tomar, trouxeram à Aichhorn uma compreensão teórica mais clara sobre o modo de agir dos jovens e a relação de causalidade de suas dificuldades. Assim, tal como o pastor educador Pfister, ele pensava que esse conhecimento poderia trazer mais sucesso nas intervenções institucionais, influenciando-o a transmitir essa posição a mais pessoas.

Para Lajonquière (2017, p. 27) “os educadores Pfister e Aichhorn, partidários junto a outros do movimento de renovação pedagógica iniciado à luz da psicanálise há um século e conhecido como pedagogia psicanalítica, valeram-se do termo ‘aplicação’ para qualificar semelhante empreitada”. Freud, em diferentes oportunidades, valeu-se, como vimos, do mesmo termo; noutras, o deixou de lado para referir-se ao “interesse” que a psicanálise possuía para a pedagogia e a educação.

A complexidade da experiência de Aichhorn levou Freud a duas conclusões. A primeira sugerira que toda pessoa que se envolvesse com o trabalho de educar delinquentes deveria receber uma formação psicanalítica que lhe entregasse uma compreensão mais profunda; a segunda aconselhava que essa formação teria alcance maior se essa pessoa se submetesse a uma análise. Assim, ela chegaria a uma compreensão interna das falhas de sua própria educação, poupando as crianças daquilo que ela mesma não foi poupada.

Para Oliveira (2018), embora Freud tenha defendido a viabilidade do uso dos conceitos psicanalíticos em outros campos do saber, ele reforça a via de um “educador psicanaliticamente instruído”, aquele que, ao vivenciar seu processo de análise pessoal, consegue compreender as vivências infantis a partir de sua própria experiência. Aquilo que se apreende com a teoria seria insuficiente para produzir convicção sobre os conteúdos da sexualidade infantil se comparado à vivência de uma análise. Desse modo, vai ocorrendo uma progressiva mudança de foco em Freud no que se refere à relação entre psicanálise de educação.

A segunda conclusão nos interessa especialmente, porque propõe algo distinto do que Freud vinha defendendo até então, em suas interlocuções com Pfister. Trata-se de uma distinção entre o papel do educador e o papel do psicanalista na intervenção com essas crianças e jovens que Freud acreditava terem falhas de estruturação psíquica. A complexidade da situação mostrava que, no caso de delinquentes juvenis e criminosos impulsivos, não haveria as condições de um enquadre para a realização do trabalho analítico. Assim, nesse caso, adverte explicitamente para a impossibilidade de equivalência entre o lugar do mestre e o lugar do analista, uma vez que as condições implicadas nessas relações são distintas. Uma educação

psicanalítica com objetivo terapêutico não seria possível, assim como não seria possível uma psicanálise pedagógica, tema ao qual Millot (1987) também irá se dedicar e veremos no capítulo cinco.

O trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituto não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. A relação entre educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada. Fornecerei aqui apenas algumas sugestões. Não devemos deixar-nos desorientar pela afirmação – incidentalmente uma afirmação perfeitamente verdadeira – de que a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação. Uma criança, mesmo uma criança desorientada e delinquente, ainda não é um neurótico, e a pós-educação é algo inteiramente diferente da educação dos imaturos. A possibilidade de influência analítica repousa em precondições bastante definidas, que podem ser resumidas sob a expressão ‘situação analítica’; ela exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma atitude específica para o analista (Freud, 1925, p. 342, grifo do autor).

Para Santos Filho (2019), nesse texto, ainda que proponha que os pedagogos tenham formação psicanalítica suficiente para compreender melhor os fenômenos psíquicos e que tenham se submetido a uma análise e experimentando em si mesmos o benefício profundo e duradouro do conhecimento de seu próprio inconsciente, Freud traz proposições importantes que se distinguem das anteriores. Assim,

delimita claramente a especificidade de cada uma das áreas de trabalho e coloca que o ensinamento psicanalítico não está para ensinar alguém como desempenhar sua profissão, coisa que transformaria a psicanálise numa super-teoria, uma espécie de supra-formação que viria abarcar e substituir, com seus ensinamentos, os fundamentos de outras práticas como, no caso, a pedagogia (Santos Filho, 2019).

Aqui vemos uma concepção freudiana que evita a concepção de uma pedagogia psicanalítica ou uma psicanálise pedagógica, ou ainda, o estabelecimento da psicanálise como cosmovisão, um tanto diferente do que havia dito em 1913 ao dizer que “tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (Freud, 1913, p. 225-226).

Freud tratou de revisar sua posição para evitar uma posição colonizadora, prescritiva e normativa, que ensina como ou o que os educadores devem fazer com esses jovens. Contudo, não abriu mão da ideia de transmitir conhecimentos que poderiam contribuir no cuidado e na educação e de defender, sem impor, a importância da análise pessoal em razão da posição ética que esse trabalho bastante difícil e complexo convoca.

Parece claro que uma análise pessoal pode ajudar uma pessoa em sua prática profissional, porém a decisão de fazê-la não passa por nenhuma exigência formativa acadêmica, ou seja, por uma ordem vinda de fora, é sim uma decisão particular, pessoal e íntima, ligada ao próprio sofrimento, sem que nada além disso interfira. Esse ordenamento se mostra mais produtivo. Podemos, contudo, entender a intenção de Freud embutida nessa argumentação: consiste no esforço para fazer compreender a diferença entre o que é o saber teórico da psicanálise, o conhecimento intelectual de suas ideias e a diferença de alcance entre o domínio desse saber e a experiência de uma análise pessoal, a qual põe em movimento estratos psíquicos que estão muito além da racionalidade, ampliando possibilidades (Santos Filho, 2024, p. 15).

O sonho de uma educação psicanaliticamente orientada vai perdendo força, mas não desaparece. Ainda pleno de esperanças para cuidar do futuro das novas gerações, Freud faz um estudo mais amplo da aplicação da psicanálise à educação em uma longa passagem no meio da conferência XXXIV, de suas *Novas conferências introdutórias* escritas entre 1932 e 1936, que tem o título “*Explicações, aplicações e orientações*” (1932). Esse ciclo de conferências foi escrito, mas acabou não sendo proferido por Freud, que já estava doente e com dificuldades de fala por conta de um câncer no maxilar. Ali ele relembra aos ouvintes imaginários que o tratamento dos neuróticos conduzia ao início da infância, reconhecendo nos primeiros cinco anos desta, a importância das experiências da sexualidade e os fatores causais decisivos para as perturbações da vida sexual da maturidade. A hipótese freudiana desse momento da obra era que o Eu imaturo da criança não conseguia lidar com as “tempestades emocionais” da sexualidade infantil exceto por meio do recalque “e assim, adquire na infância todas as disposições para uma doença ulterior e para distúrbios funcionais” (Freud, 1932, p. 180). A criança deverá adquirir o controle dos impulsos e se adaptar à sociedade, porém somente consegue efetuar uma parte desse trabalho no seu desenvolvimento, e, na opinião de Freud, muitas coisas devem ser construídas pela educação<sup>21</sup>. Aqui vemos claramente Freud atribuindo a causalidade do adoecimento neurótico a processos internos e ao funcionamento intrapsíquico, considerando a educação não mais como o agente causador e repressor, mas um importante referente simbólico de pautações de normas para a construção das renúncias pulsionais e do controle aos impulsos.

---

<sup>21</sup> Aqui a palavra alemã é *Erziehung*, e tem uma significação muito mais ampla do que a palavra inglesa *education* (educação), e inclui ‘criação’. Em português o termo ‘educação’ equivale mais ou menos ao amplo sentido da palavra alemã ‘*Erziehung*’ (Strachey, 1924, p. 180).

#### 4.4 O casamento desfeito: o abandono da profilaxia e seus desdobramentos

Freud abandonou essa perspectiva de profilaxia para as neuroses e o encontro entre psicanálise e educação não seguiu esse caminho. Santos Filho (2024) acrescenta aqui uma terceira ideia – além da suspeita sobre os resultados efetivos de tal profilaxia, e do entendimento de que a liberdade excessiva dada às crianças poderia produzir transtornos de conduta ou perversões – existe o fato de que a liberdade não se faz sem uma cota necessária de renúncia pulsional para inserção do sujeito no seio da cultura. Com isso, a tese da profilaxia vai ser abandonada e, conforme Millot (1987, p. 46), Freud expressou esse abandono, confessando ter “superestimado o efeito preventivo dos esclarecimentos de ordem sexual dados as crianças”. Desse modo, em *A análise finita e a infinita* (1937), ele questionou o ambicioso objetivo da terapia psicanalítica dita ‘pedagógica’, aquele de, para proteger o paciente de futuros conflitos pulsionais, querer “despertar um conflito pulsional não manifesto naquele momento com finalidade de profilaxia” (Freud, 1937, p. 333). Freud observou que, para o paciente, escutar qualquer alerta desse tipo não faria eco: “ele deve pensar: isso é muito interessante, mas não sinto nada disso. O saber foi multiplicado, mas nada mudou nesse conhecimento” (Freud, 1937, p. 337). O mesmo ocorreria com a leitura de textos psicanalíticos, pois o leitor só se sentiria estimulado pelas passagens em que se sente atingido, ou seja, naquilo que lhe faz sentido e se refere aos conflitos que agem dentro dele. É assim que também expressa o abandono da abordagem de esclarecer às crianças, com fins profiláticos, sobre a verdade de suas *teorias sexuais infantis*. Tanto uma boa instrução, com tolerância para com as manifestações das fantasias sexuais, quanto um conhecimento científico sobre a sexualidade na vida humana, por mais que contribuam para uma formação ampla, não teriam o efeito profilático desejado.

Quero dizer com isso que podemos fazer experiências análogas quando prestamos esclarecimentos sexuais a crianças. Longe de mim querer afirmar que se trata de um procedimento danoso ou supérfluo, mas aparentemente o efeito profilático dessa medida liberal foi supervalorizado em excesso. As crianças agora sabem o que não sabiam até então, mas elas nada fazem com os conhecimentos novos que lhes foram dados de presente. Convencemo-nos de que elas nem mesmo estarão dispostas a sacrificar tão rapidamente aquelas teorias sexuais – digamos – naturais que elas formaram em consonância com e na dependência de sua organização incompleta da libido, tais como o papel da cegonha, a natureza da relação sexual, o modo como são feitos os bebês. Muito tempo depois de terem recebido o esclarecimento sexual, elas ainda se comportam como os povos primitivos aos quais se impingiu o cristianismo e que, secretamente continuam a adorar seus antigos deuses (Freud, 1937, p. 337-338).

Então pode-se “ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos” (Kupfer, 1992, p. 50). Esta atitude poderia ser vista hoje, depois de

conhecer a extensão da descoberta freudiana, como uma crença ingênua sobre o poder do conhecimento intelectual e seus alcances sobre o psiquismo. Seria preciso subestimar a força das resistências inconscientes e superestimar o poder que o saber racional tem para as transformações psíquicas. Seria o mesmo que acreditar que basta fazer os sacrifícios exigidos pela cultura para termos garantias de que tudo iria ficar bem. Não há garantias. Este é um argumento importante também para criticar o otimismo ingênuo da educação tradicional racionalista, baseada na transmissão do conteúdo.

Freud abandonou a ideia de uma profilaxia possível, mas seguiu defendendo que uma liberdade pautada por renúncias era um possível caminho. Em *O mal estar na cultura* (1930) fez um desenvolvimento mais extenso do dilema existente entre indivíduo e civilização, admitindo que esta justa medida é impossível, o que não significa que seja inexecutável.

Em *O mal-estar na cultura*, Freud, tratando das renúncias pulsionais a que o convívio coletivo nos obriga, especialmente aquelas impostas ao desejo e ao narcisismo, indica a necessidade de um constante trabalho psíquico para equilibrar internamente a frustração que a presença do outro produz como representativa do limite para o livre exercício do próprio gozo. A partir de existência da cultura, a liberdade individual fica limitada na medida exata em que começa o território do outro. Tais conquistas – exigências permanentes de trabalho para cada sujeito – podem se perder sob certas condições de fragilização às quais a cultura se vê submetida (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2022, p. 8).

Em *O mal estar na cultura* (1930) Freud retomou a ideia, já desenvolvida em *O Eu e o Isso* (1923), de que o Eu precisa cumprir a tarefa de fazer a mediação entre os desejos do Isso a serviço do princípio do prazer e o mundo exterior, tratando as reivindicações pulsionais do Isso como perigos externos “porque ele entende que a satisfação pulsional levaria a conflitos com o mundo exterior” (Freud, 1930, p. 339). Referindo-se ao papel da educação, observa que “sob a influência da educação, o Eu se acostuma a transferir o campo da batalha de fora para dentro, a dominar o perigo *interior*, antes que ele se transforme em *exterior*; na maioria das vezes, provavelmente é a melhor coisa a ser feita” (Freud, 1930, p. 339, grifo do autor). Nesse sentido, a relação com o mundo exterior ocupa um lugar importante nesse processo, e a educação pode ser seu representante.

Para Voltolini (2011, p. 12), Freud reconheceu que uma direção pedagógica das pulsões a partir da psicanálise era impossível, pois “a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle *impossível* sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais” (grifo do autor). Não se pode eliminar os desejos e pensamentos, eles persistem, e “a tentativa inglória de proibir certos pensamentos privilegiando outros, mais compatíveis com uma moral ideal, pode ter sido a primeira figura do impossível em jogo na educação”

(Voltolini, 2011, p. 15). Portanto, não é mais por essa via que Freud segue em sua tentativa de dialogar com a educação.

Embora Freud tenha abandonado esse intuito, Kupfer (1992) comenta que alguns analistas se dedicaram a transmitir a pais e professores a teoria psicanalítica, imaginando que, de posse desses conhecimentos, poderiam evitar o adoecimento neurótico nos filhos ou alunos. Sua filha Anna Freud foi a principal representante desse grupo, “não tendo medido esforços no sentido de levar aos professores o modo psicanalítico de ver a criança” (Kupfer, 1992, p. 62). Para Santos Filho (2024), essas duas tendências, ainda embebidas de uma forte tonalidade romântica dos primeiros praticantes da nova ciência, mais tarde se desfez. Elas foram propostas por Freud, conforme Roudinesco (2015), no incentivo que emprestava, em suas correspondências, aos colegas que pretendiam trabalhar com crianças e com projetos educacionais inspirados na psicanálise.

Foi nessa mesma direção, para a autora, que Freud preparou sua filha Anna a fim de que se encarregasse de coordenar, dentro do movimento psicanalítico, as ações que diziam respeito à psicanálise de crianças e à prática profilática dela derivada. Essa modalidade de prática psicanalítica, que tanto tinha embutida uma estrutura educativa quanto alentava uma educação psicanalítica, foi uma das correntes que, embora se tenha apresentado com força num dado momento da história da psicanálise, mostrou-se imprópria e pereceu diante do questionamento dos desvios que suscitava. A decisão de submeter uma criança, ou qualquer pessoa que fosse, sem sintomas e sem sofrimento psíquico, a um processo psicanalítico destinado tão somente a fins preventivos foi alvo de diversas e justificadas críticas, mostrando-se inapropriada (Santos Filho, 2024, p. 2).

Anna Freud colaborou ativamente, com um dos primeiros livros escrito por psicanalistas diretamente para professores, para essa posição de transmitir a eles conhecimentos psicanalíticos sobre as crianças. A intenção era transmitir aos educadores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com os alunos. Para Kupfer (1992, p. 71), “o interessante de se notar é que Anna Freud acabou propondo um casamento ‘às avessas’. Ao invés de levar a Psicanálise à Educação, criou, ao contrário, uma psicanálise de crianças pedagógica”. Essa posição resultou num trabalho muito mais próximo de uma reeducação do que psicanalítico, porque colocou mais ênfase na intervenção educativa sobre comportamentos vistos como desviados do padrão, e, por conseguinte, como doença.

A psicanálise não é uma prática pedagógica e não comporta, em seu exercício, uma posição normativa e moralizante dirigida a educar o desejo e a sexualidade. Adestrar, reprimir, gerenciar e condicionar não é o mesmo que estruturar psiquicamente e não permite construir as condições de domínio pulsional pelo sujeito. O ato educativo que intencionamos compreender, desde as concepções da psicanálise, não é um processo de adaptação ou formatação, mas de

estruturação e formação. A razão de ser do ato educativo e de constituição da ética na infância, num sujeito em estruturação, é ser guardião de processos civilizatórios, das bases do exercício social democrático respeitoso e igualitário construído pela humanidade ao longo da história. Para a cultura, a formação ética é irrenunciável. Também para Freud, a barbárie não é um estado que possa ser superado de modo definitivo, e, portanto, caberia à educação também garantir condições que evitem o retorno a ela no laço social. Nesse sentido, educar e psicanalisar são profissões impossíveis, mas não impraticáveis.

Voltolini (2011, p. 24) lembra que Freud, ao retomar o enunciado kantiano, na *Crítica da razão pura*, sobre o impossível dos ofícios de “educar” e “governar”, acrescentou a eles “psicanalisar” ao dizer no Prefácio a *Juventude desorientada* de Aichhorn (1925):

Em um primeiro estágio, aceitei o *bom mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (Freud, 1925, p. 341, grifo do autor).

Impossível não quer dizer inexecutável, mas inalcançável no sentido de um resultado prático completo, pleno e ideal na execução de suas propostas. Conforme Fianco (2024),

isso tem uma potência porque mostra que os processos nunca acabam, eles são eternos. Não existe um ser humano pronto, nem do ponto de vista da educação e nem da psicanálise. Isso está em curso o tempo todo e é infinito, por isso impossível. Justamente por ser impossível, é radicalmente necessário<sup>22</sup>.

O analisando curado de seu inconsciente, uma sociedade com suas mazelas dissipadas e seus cidadãos em perfeito acordo, ou a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo qualquer não seriam injunções cuja lógica instalada remeteria às tentativas de execução ao *infinitamente inalcançável*? (Voltolini, 2011, p. 27, grifo do autor).

Oliveira (2018) comenta que, ao evidenciar assim as limitações da própria psicanálise, Freud enuncia as limitações na utilização dos conceitos psicanalíticos pelo campo da educação, destacando que as possibilidades de influência da psicanálise dependem do que ele chamou de situação analítica, ou seja, o dispositivo analítico, onde aparecem algumas estruturas psíquicas específicas, como a relação com o analista, o mecanismo da transferência e a existência do inconsciente. Assim, podemos observar um Freud mais otimista, antes de 1920 – posicionado positivamente quanto à possibilidade de a educação ser um instrumento para trabalhar

---

<sup>22</sup> Discurso proferido pelo Professor Luis Francisco Fianco na banca de qualificação, ocorrida em 12/03/2024.

preventivamente em relação à neurose – e outro mais realista, que coloca o educar como uma das profissões impossíveis.

O desejo de uma ação controlada sobre a criança mostrou-se impossível, uma vez que esta é mediada pelo impacto do inconsciente e da força das constelações pulsionais singulares. Mesmo o educador mais imbuído de intenções e propostas claras não pode exercer esse pleno controle dos efeitos daquilo que faz, de modo que não pode existir uma pedagogia psicanalítica e nem uma psicanálise pedagógica, tese defendida por Millot (2017). Estamos de acordo com Bacha (2003) quando levanta importantes questões:

O que parece fora de dúvida é que essas primeiras experiências acabaram dando lugar a um crescente desejo de separação, embora não fique bem claro qual seria a união proscrita: se da psicanálise com a educação ou da do analista com o educador numa mesma pessoa e simultaneamente? Freud situou o eixo da educação escolarizada na transferência (...) e tinha certeza de que as descobertas psicanalíticas sobre a “sexualidade infantil” teriam “o máximo interesse” para a educação (...). Como deveríamos entendê-lo? Será que o tradicional uso que a “psicologia da educação” faz da psicanálise na formação dos professores na universidade, e que consiste em fazer dela mais uma entre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, daria a estas ideias freudianas todo o alcance que elas implicam? Por que a “sexualidade infantil” teria o “máximo interesse” para a educação? (Bacha, 2003, p. 194).

Se adotamos essa noção ampliada de prazer e a estendemos para o ato de aprender e pensar, temos uma promissora trilha a seguir nas relações entre psicanálise e educação. Isso vai na direção contrária a que conduzem os outros dois caminhos, anteriormente citados, que são: a) o de mesclar, ao encetar um tratamento com uma criança com fins de profilaxia, o lugar do educador e do analista; ou b) o de adotar a teoria da psicanálise como uma psicologia do desenvolvimento capaz de inspirar uma visão de mundo que oriente um programa educacional e de formação dos professores. Vai na mesma direção a defesa que fazemos – e que constitui o problema nuclear dessa tese – de que o elemento central do ato educativo, no pensamento freudiano, está definido pelas renúncias às satisfações pulsionais diretas e imediatas, influenciando assim, no interior mesmo das relações humanas criadoras do sujeito, os destinos da estruturação psíquica<sup>23</sup> e da pulsão de saber.

---

<sup>23</sup> Por estruturação psíquica entendemos o processo de construção do psiquismo do ser humano, da fundação do inconsciente como um sistema psíquico, para diferenciar de desenvolvimento que, para Laplanche (1992, p. 61) “implica que algo se desenrola (em alemão: *sich entwickelt*), que potencialidades já presentes se manifestam, e isto numa ordem predeterminada: desenvolvimento implica sucessão de etapas, de estágios”. Para o autor, “o aparecimento do inconsciente é um evento não inscrito em algum programa”. Voltaremos a esse tema do inconsciente e da estruturação do aparelho psíquico como tendo origem exógena mais detalhadamente no capítulo quatro.

#### 4.5 Novas possibilidades, novos problemas

De qualquer modo, é possível dimensionar que as ideias freudianas modificaram de modo irreversível o cenário educacional e cultural do tempo em que Freud, deixando ver seus efeitos até hoje. A posição freudiana revelou, ao mesmo tempo, uma crítica e uma tentativa de diálogo na sociedade de sua época histórica. A valorização do esclarecimento sexual não foi abandonada por Freud, como também não o foi o necessário respeito do educador pela verdade, pela liberdade de expressão e de pensamento das crianças, embora se tenha compreendido que tais procedimentos não previnem a neurose.

O tema da educação sexual foi incorporado pelo discurso pedagógico ao longo de várias reformas educacionais e curriculares, tornando possível um maior diálogo sobre a sexualidade entre pais e filhos e entre professores e alunos. Quase nenhum adulto esclarecido, mesmo sob o peso dos recalques e embaraços que o limitam, defende um silenciamento frente a essas questões e à vivaz curiosidade de uma criança. Quando, nos tempos atuais, a hesitação dos adultos prevalece, ela se deve às dificuldades inconscientes com a própria sexualidade, à amnésia infantil, ou à decisão pessoal, sustentada por tais limites, de adotar uma postura reacionária quanto ao tema.

É sabida a dificuldade que as escolas possuem para lidar com as manifestações e jogos sexuais cotidianamente presentes entre as crianças. Podem haver, por parte dos adultos – e em razão dos motivos acima expostos – reações rígidas e repressoras dos comportamentos e investigações da sexualidade na criança. Elas são movidas pelas necessidades inconscientes, desses mesmos adultos, de responder com um contra investimento frente a seu próprio desejo infantil recalçado, agora reeditado na experiência atual com a criança. É provavelmente por esse motivo que, na atualidade, a preocupação com a sexualidade assume novamente tons repressores e moralistas, retornando camuflada nas propostas escolares de disciplinamento conservador e autoritário, como é o caso da escola sem partido, do *Homeschooling* e da escola cívico-militar. A impostura da neutralidade política ganha o reforço de atitudes de exclusão e incompreensão quanto à identidade de gênero e à diversidade, tão presentes nos valores conservadores de extrema direita evangélico-reacionária expressos no slogan “Deus, pátria, família”. Por outro lado, do afã de romper com o modelo da autoridade rígida presente no ensino tradicional do século XIX, corre-se o risco de cair num modelo anárquico, de escolas supostamente progressistas, que reduzem o professor ao impalpável lugar de mediador de aprendizagens, dando ao aluno uma enganosa e indiscriminada centralidade no processo formativo, e que, travestida de autonomia e protagonismo, estimula um narcisismo desenfreado.

Se não existe liberdade sem autoridade, o que significa uma liberdade bem regrada? É possível se desfazer de ideais normativos? É possível reinventar o pacto educativo e civilizatório em novas bases, sustentadas no que examinamos até aqui? Tais questões, centrais para a ideia de formação humana, também o são para sustentar a tese sobre o significado do ato educativo no interior da psicanálise freudiana.

Se a sexualidade é a força motriz da vida subjetiva, aquilo que nos torna sujeitos e que impulsiona a pulsão de saber, base desejante da aprendizagem, paradoxalmente ela também é o que inquieta, perturba, agita ou desordena a criança. As crianças se excitam e por isso se movem e se agitam. Por que parar o corpo de uma criança com fármacos para que esteja desperta, aprenda e renda? Tarefa complexa com a qual os educadores se veem confrontados todos os dias nos espaços escolares. Atualmente, vemos muitas escolas recorrerem ao uso de medicação para consertar e aquietar as crianças, enquadrando em diagnósticos psiquiátricos aquelas que não estão dentro de um padrão previamente estabelecido.

O efeito disso é que, dentre as causas às quais se atribuem o aparecimento das dificuldades que pode apresentar uma criança – detenções do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, inibições, desordenamentos, sintomas e sofrimento psíquico – estão excluídos o sujeito, o sofrimento e a intersubjetividade. Esse posicionamento, através de práticas atuais que preponderam no campo dos cuidados com a saúde mental enfatizam os fenômenos da patologização, da medicalização e medicamentação<sup>24</sup>. Com isso,

chamamos atenção para os riscos que essa prática oferece em razão de seu alastramento para diversos setores da vida humana, com especial interesse para o campo da educação – através da proliferação de diagnósticos psicopatológicos que tomam o lugar dos conflitos e dificuldades inerentes ao processo de ensino/aprendizagem próprios da relação professor/aluno – e para a formação humana como um todo (Santos Filho, 2024).

Nesse cenário, temos observado intervenções performáticas que objetificam as crianças e que pretendem ajustá-las a um padrão social ao invés de proporcionar uma apropriação ativa e desejante de suas aquisições ou mesmo da aprendizagem escolar. Assim sendo, ganha lugar em escala aumentada, uma mercantilização dos tratamentos psicológicos baseados na proposta de adaptação das crianças a padrões de conduta pré-estabelecidos e na eliminação de sintomas, tudo isso sem levar em conta a complexidade da condição humana e o contexto singular, familiar, histórico, social e cultural em que os impasses acontecem. São práticas de tratamento

---

<sup>24</sup> Para distinção entre esses conceitos, consultar: A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola (De Carli, 2018).

que visam o adestramento, a normatização, o treinamento para os portadores de “transtornos”, em nome de uma suposta eficácia e que focam no sujeito individual (não singular), e, em especial, em seu cérebro. Salientamos que uma leitura desde a individualidade é muito distinta de uma leitura desde o olhar da singularidade que estamos propondo nessa pesquisa.

Quando o paradigma de intervenção e o da educação é o da adaptação justamente a esse modelo científico e social vigente, que quer impor como a criança tem que ser, de que tem que aprender habilidades e competências, desrespeitam-se suas potencialidades internas e o fato incontestável de que ela ainda se encontra em processo de construção subjetiva. Essa é uma posição que desconsidera a complexidade do ser humano e o papel decisivo do processo de formação que ocorre no laço humano. Consideramos, assim, a infância como um tempo do “vir a ser”, um tempo em que a criança está em plena estruturação e aberta a inscrições das experiências, como nos ensinou Freud ao afirmar que a infância é, se comparado ao restante da vida, o tempo mais aberto e permeável a novas inscrições, observando que “temos boas razões para crer que em nenhuma outra época da vida a capacidade de recepção e reprodução é maior do que justamente nos anos da infância” (Freud, 1905, p. 163).

Difunde-se um tecnicismo que não dá chance de elaboração dos conflitos, do sofrimento psíquico e da possibilidade de uma melhor estruturação mental, causando possivelmente uma deterioração na constituição subjetiva e no desenvolvimento das capacidades elaborativas e simbólicas e da própria inteligência. No campo educacional, difunde-se uma aprendizagem utilitarista e conteudista desde a educação infantil preocupada muito mais com o mercado de trabalho do que com uma formação humana ampla. Segundo Bleichmar (2008) essas modalidades – que no dizer de Foucault (2014) seriam modos de subjetivação<sup>25</sup> – consistem, na verdade, em cruas formas de des-subjetivação. Revelam-se como práticas que perpetuam um poder disciplinar-normalizador da infância, já criticado por Foucault e que reaparecem pela via da patologização e da medicalização, com tratamentos comportamentais que visam consertar e pôr as crianças que estão fora do eixo, num padrão pré-estabelecido. Tornam-se assim uma versão contemporânea das práticas higienistas e de biopoder, de controle das mentes e dos corpos (Foucault, 1975) e da tradição crítica da loucura (Foucault, 1961).

---

<sup>25</sup> O conceito foucaultiano de *modos de subjetivação* refere-se a modalidades de produção subjetiva (Birman, 2009), inscritas no social, nas quais toda transformação social vai impactar a subjetividade e gerar uma transformação no sujeito. A denominação foucaultiana de “modos de subjetivação” não significa, entretanto, que seus efeitos vão ser necessariamente subjetivantes, pelo menos na forma como a psicanálise entende esse conceito. É fundamental compreender, como afirma Silva Junior (2018), que a expressão modos de subjetivação designa, paradoxalmente, o equivalente a modos de *objetivação* do sujeito.

Em nome de uma suposta eficácia e performance de comportamento, aplicam-se métodos disciplinares e tecnicistas que invadem a vida de bebês e crianças no lugar de oferecer recursos simbólicos e estruturantes que inscrevem a criatividade, a inventividade e a simbolização dos afetos e dos desordenamentos psíquicos internos.

É assim que toda a experiência de formação humana profunda e sensível que considera a subjetividade deixa de operar como recurso para compreender e possibilitar transformação. O efeito disso é o risco de se formarem gerações futuras empobrecidas simbolicamente, pela derrota do pensamento e o apagamento do sujeito pela eliminação de seu sintoma no lugar de elaboração de dificuldades e conflitos para saber viver, uma vez que o sintoma é muitas vezes o modo que o sujeito armou para lidar com o real ou para comunicar algo que não vai bem.

Propomos tais reflexões porque vivemos uma época na qual técnicas que visam realizações performáticas na criança vem sendo cada vez mais valorizadas pela cultura, objetificando a criança ao produzir adaptação, em lugar de efetivas apropriações estruturantes na linguagem, na psicomotricidade, na aprendizagem, na interação, aquisições estas que são estruturantes.

Considerar a infância com suas necessidades, seus conflitos, suas aquisições e os atrasos dela, seus tempos de constituição, sua subjetividade, seus impasses e dificuldades, seus dramas e traumas, suas angústias, medos, alegrias e tristezas, sua inquietude e impulsividade, sua imaginação e criatividade, sua desatenção e atos desafiadores, sua vivacidade, inteligência e desordenamentos, obriga entendê-la como tempo de vir a ser, cuja construção se dá no interior do laço humano, fonte dos processos de subjetivação. Nessa perspectiva, diagnósticos criteriosos, que consideram a totalidade complexa da criança, sem dogmatismo e simplificação, salvam vidas. São fundamentais para definir o destino da ação/intervenção específica para cada criança (Cezar; De Carli; Santos, 2019, p. 110).

Quando é assim, os diagnósticos são *escritos a lápis* (Untoglich, 2013), conservando o espírito científico do pesquisador/investigador. Talvez pudéssemos pensar que o discurso científico atual, assumido pela patologização da infância que produz um excesso de diagnósticos psiquiátricos que rotulam criança e definem, como uma sentença, as dificuldades que podem vir a apresentar em seu desenvolvimento – inclusive na escola – e que pretendem adequá-la aos padrões de comportamento exigidos, ocupa hoje o lugar que a moral religiosa ocupava na época de Freud, entregando os meios para que o excesso de repressão se realizasse. Tanto no tempo de Freud quanto hoje, ser “normal” significa ser inserido num padrão pré-estabelecido e pré-determinado. “Afim, trata-se de um conhecimento *sobre* a criança, quer dizer, *por cima dela*, a despeito dela” (Voltolini, 2011, p. 43, grifo do autor). Voltolini (2011,

p. 44) ainda ressalta que “Lacan sempre insistiu em declarar a tendência da ciência de foracluir o sujeito, tendo cabido à psicanálise, historicamente, devolvê-lo à cena da qual foi expulso”.

Contudo, na contemporaneidade, a liberdade no plano da sexualidade se fez sentir nos modos de viver os prazeres sexuais e abordar as questões ligadas ao que é da ordem do sexual e do erotismo. Jovens iniciam sua vida sexual sem o peso da opressão, enquanto o avanço dos métodos contraceptivos permite um exercício mais livre de práticas sexuais sem o incômodo risco de uma gravidez indesejada. A sexualidade desatrelou-se da reprodução e da restrição ao matrimônio. “De certo modo, cumpre ressaltar, a educação sonhada por Freud se tornou realidade, mas sem que com ela chegasse a imaginada diminuição do adoecimento neurótico” (Voltolini, 2011, p. 18).

Nossa intenção é extrair o máximo possível da fecundidade das ideias freudianas, inclusive aquelas que não estão diretamente relacionadas com o tema da educação escolar formal, como é o caso da relação existente entre estruturação psíquica precoce e o suceder das renúncias pulsionais que vão conformando o trabalho de inscrição do sujeito na cultura. Segundo Voltolini (2011, p. 48):

Em Freud, processo educativo e processo civilizatório aparecem como sinônimos. E ele destaca que, antes de criar um determinado tipo de homem, é na própria hominização que a educação encontra sua tarefa mais determinante. Toda vez que avança na discussão sobre o processo civilizatório, Freud extrai consequências imediatas para a educação.

Conforme Santos Filho (2019), este é um processo trabalhoso, que demanda investimento constante e que exige a mediação do semelhante humano na sua origem, dando lugar ao transcurso de um singular processo educativo onde a presença humana é o eixo central em torno do qual tudo o mais se desenvolve. Um ato educativo que acontece na relação com um outro significativo, que pode ser os pais ou os professores, incidindo sobre a vida da criança, em quem ela vai se tornar, por isso comporta efeitos estruturantes.

Consideramos que essa seja a dimensão mais radical do que seria o processo educativo e ético-formativo da condição infantil freudiano, uma espécie de educação vital, prévia à educação formal escolarizada, que se constrói nas relações básicas do cuidado estruturante da humanização antes mesmo que ela venha se transformar em educação formal. Nossa tese é que esse ato educativo está mediado pelas renúncias pulsionais feitas por amor ao outro, pelo reconhecimento do outro, pelo respeito e consideração, e pela identificação com o modo que aquele que ensina e transmite tem de relacionar-se com seu objeto, passando o eixo da

transferência a assumir aqui um lugar central. Uma relação que desperte confiança e cultive o respeito à lei e não apenas à obediência a lei.

Laurentino (2022, p. 32), ao complexificar a proposição cartesiana do “Penso, logo existo!”, acrescenta ao cogito presente nessa fórmula a noção freudiana de energia libidinal, trazendo para o primeiro plano as pulsões como força motriz fundamental da existência humana: para existir é “necessário pensar, sentir e ter catexia para existir” o que significa dizer: “Penso, sinto e desejo, logo existo”. E vai além:

Mas, colocando uma visão mais filosófica, por que não pensarmos na existência humana como um devir? Este vir a ser que nos impulsiona para uma outra perspectiva futura. Por fim, ao estudar a evolução da espécie humana, algo me despertou para uma nova visão que julguei ser necessário lançar como um buraco na parede. Além de pensar, sentir e desejar algo, que parece absolutamente centrado no próprio ‘eu’, faz-se necessário pensar que a existência humana somente pode acontecer se ela transbordar de humanidade, e, para isto, precisamos pensar, sentir, desejar e perceber a existência do outro (Laurentino, 2022, p. 32).

É esse o caminho que essa tese pretende trilhar ao afirmar que, desde Freud, é possível compreender o que significa o ato educativo mais fundante e constitutivo para, a partir disso, relançar possibilidades de aproximação entre psicanálise e educação, tendo em conta as tensões insuperáveis entre o sujeito e a civilização.

A partir do que foi exposto até aqui, sustentamos que a psicanálise pode ser de ‘interesse’ para outras áreas como teoria crítico-reflexiva, e não como uma ‘aplicação’, retomando o assinalamento que Lajonquière traz sobre esses dois termos utilizados por Freud. Não é uma aplicação que se pretende, mas uma aprofundada reflexão teórica que contribua e que se some à pedagogia, à filosofia, à sociologia, à antropologia, para citar alguns dos campos de possível interdisciplina.

## 5 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRAPONTO, APROXIMAÇÕES, DIFERENÇAS E PERSPECTIVAS

Nesse capítulo, vamos examinar a tese de Catherine Millot, *Freud Antipedagogo* (1987), considerada imprescindível para o estudo das relações entre psicanálise e educação, principalmente no que diz respeito aos impossíveis dessa aproximação. Ela cumpre aqui a função de oferecer um contraponto crítico que deve acompanhar os esforços de aproximação entre esses dois campos. O estudo de Millot se destaca por uma arqueologia detalhada dos escritos freudianos sobre educação, realizando um apanhado pormenorizado na obra de Freud, precisamente nos pontos onde este tenta se aproximar da educação, bem como das possíveis contribuições da psicanálise para o campo da pedagogia. Iniciaremos, antes do exame da tese de Millot, por situar uma pergunta: qual é a noção de pedagogia – a pedagogia tradicional – que a autora toma como ponto de partida para tecer suas críticas? Quais efeitos sobre o sujeito ela pode produzir? Observamos que, em *Freud Antipedagogo* (Millot, 1897), a autora busca desconstruir a proposição de uma pedagogia psicanalítica ou de uma psicanálise pedagógica, colocando em relevo a impossibilidade de justaposição entre a psicanálise e a pedagogia para demarcar a diferença entre os lugares do analista e do analisando e aqueles do mestre e do discípulo. Millot conclui que o psicanalista deve deixar a pedagogia para o pedagogo e o pedagogo deixar a psicanálise para o psicanalista. Contudo, seguimos traçando as relações entre psicanálise e educação, levando em conta suas possibilidades, potencialidades e pontos de convergência, mas também demarcando as diferenças, divergências e contradições.

### 5.1 O que entendemos por pedagogia tradicional?

Descrever a noção de pedagogia tradicional, a qual tanto Freud quanto Millot se referem criticamente, é também apontá-la como algo distinto da noção de educação como formação humana, presente na tradição da *Bildung* alemã<sup>26</sup> (Dalbosco, 2021). Nesta tradição a formação (*Bildung*) é compreendida como força cultural privilegiada que provoca o desenvolvimento das capacidades humanas e propicia o cultivo de si em dimensões diversas, tornando o sujeito sensível e empático à presença humana do outro e preparando-o para uma vida democrática e cidadã. Isto significa dizer que a educação não se refere a métodos educativos disciplinares e

---

<sup>26</sup> Ou ainda da ideia clássica de formação humana vinda da *Paideia* Grega ou da *Humanitas* latina, ou mesmo de uma pedagogia moderna como proposta por Rousseau na Educação Natural.

repressores ou treinamento de determinadas competências e habilidades adaptativas (Biesta, 2013).

### 5.1.1 *A pedagogia tradicional do século XIX*

Freud – e Millot faz o mesmo, ao retomar seus escritos – critica especificamente a educação tradicional vigente na época em que problematizou as relações entre psicanálise e educação. Entretanto, esse não era o único método educacional no campo educativo no século XIX. A educação já contava com contribuições de grandes e destacados pensadores que trouxeram perspectivas transformadoras para o campo educacional, como Jean Jacques Rousseau, John Locke, Emile Durkheim, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Immanuel Kant, John Dewey, entre outros. É necessário, portanto, fazer uma breve descrição do contexto histórico para melhor compreender à qual noção de educação dirigem-se as críticas de ambos autores.

Em *A Evolução pedagógica*, Durkheim (1995, p. 213) relata que “na época da Renascença, e sob influência das mudanças ocorridas na organização econômica e política, todos os povos europeus sentiram a necessidade de um novo sistema de educação”. O autor constata que havia duas correntes pedagógicas diferentes, sendo que uma privilegiava o saber antes de tudo e considerava que o objetivo principal da educação era formar inteligências enciclopédicas. A outra aspirava formar, além de um saber, mentes polidas, cultas e sensíveis ao intercâmbio das grandes mentes. Ambas correntes não necessariamente se opunham ou excluía, mas, inclusive, podiam agir de forma simultânea. Tinham o traço comum de proceder de um espírito aristocrático. A escola era privilégio de uma elite no regime aristocrático e a educação era privilégio de poucos e não direito de todos. Entretanto, é justamente desse caráter aristocrático que a educação vai tentar se descartar, passando da erudição à prática e tratando de alcançar mais pessoas, não somente os nobres. Mesmo para as crianças filhas dos nobres, para ampliar sua educação e visão de mundo, julgava-se importante que “ao invés de pô-la em contato com a civilização antiga com mero fim de ensinar-lhe a escrever e falar com elegância, isso tivesse sido utilizado como um meio para ampliar sua experiência dos homens e coisas, para fazer-lhe conhecer outra humanidade que não a que via ao seu redor” (Durkheim, 1995, p. 216).

A educação começa assim, a se expandir e alcançar mais pessoas. Nos meados do século XVI, a ordem religiosa dos Jesuítas conquistou rapidamente “uma espécie de hegemonia na vida escolar” (Durkheim, 1995, p. 217) sustentada na escolástica, uma educação que unia razão

e fé. Conforme Durkheim, a ordem dos Jesuítas se expandiu porque sentia a necessidade de deter os progressos ameaçadores do protestantismo, que desejava romper com a dominação da igreja católica. As doutrinas de Lutero e Calvino se espalharam pela Inglaterra, Alemanha, Suíça, Suécia e outros países europeus. A igreja, temendo que o poder lhe escapasse e para conter tal heresia, tratou de se aproximar mais dos homens para poder agir sobre eles, defendendo suas ideias e construindo um exército para defendê-las. A Companhia de Jesus ou os Soldados de Cristo compôs essa força e a educação das crianças e dos jovens foram sua alternativa e método. Eles perceberam que já havia passado o tempo em que era possível governar as almas desde o claustro e que era preciso aproximar-se dos homens para, sobre eles, exercer sua ação. “Eles entenderam muito cedo, porém, que, para chegar ao seu fim, não bastava pregar, confessar, catequizar, e que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas” (Durkheim, 1995, p. 219)<sup>27</sup>. Assim, decidiram se apoderar da educação, por acreditar “que os novos métodos que tendiam fortemente a aclimatar-se nas escolas só podiam abrir o caminho para a heresia” (Durkheim, 1995, p. 219). A escola tradicional foi fundada no ideal compartilhado da civilização humanista, propondo uma formação jesuítico-humanista (Laval; Vergne, 2022).

Em si, o empreendimento constituía um recuo, um movimento retrógrado que levava nossa organização escolar de volta para vários séculos atrás. Com efeito, desde o começo de nossa história, temos visto o ensino laicizar-se de uma maneira progressiva e ininterrupta. Nascido à sombra das igrejas e dos mosteiros, libertou-se deles pouco a pouco, constituiu-se, com as Universidades, num órgão especial, distinto da Igreja e que, embora certo de que seus caracteres lembrassem suas origens, não deixava de ser parcialmente leigo. Eis que, com os Jesuítas, o centro da vida escolar vê-se levado de volta aonde estava três ou quatro séculos antes, ou seja, dentro do próprio santuário. Assim, como no tempo de São Colombano ou de São Bento, embora sob formas e em condições novas, o ensino voltara a ser coisa de uma ordem religiosa (Durkheim, 1995, p. 219).

Como relata Durkheim (1995, p. 221-222), por esses motivos, foram criados vários estabelecimentos escolares para doutrinar crianças e jovens e, inspirados pelo pressuposto de que “havia dois fundamentos sob os quais estabelecia-se toda república bem ordenada, a saber, a religião e a justiça”, passaram a moldá-los no manuseio dos assuntos da justiça, das pregações e exortações cristãs do povo. Essas escolas obtiveram sucesso não apenas pela gratuidade do seu ensino, mas também porque que os pais desejavam enviar seus filhos para uma educação que era, sob a direção dos Jesuítas, mais disciplinar, e corroborativa da intenção de controle e

---

<sup>27</sup> Para melhor compreensão do cenário histórico de onde surge a pedagogia jesuítica, consultar o livro *A Evolução Pedagógica* de Emile Durkheim.

domínio. “Se o ensino dos Jesuítas era procurado a esse ponto, é evidentemente porque era apreciado, era considerado preferível a qualquer outro, respondia aos gostos e necessidades da época” (Durkheim, 1995, p. 223). Assim, a *Ratio Studiorum* formava o ideal educativo e método didático dos Jesuítas, propondo princípios e planos de estudo para as crianças e jovens com caráter religioso e de sacrifício intelectual como orientação para evitar a anarquia, a libertinagem e a heresia, adestrando mentes com instrumentos de dominação. Esse regulamento mais coercitivo, rígido e moralista passou a reger todos os institutos jesuítas. Famílias fortemente ligadas à igreja financiaram esse movimento, conhecido como Renascimento, tratando de eternizar a religião cristã pela arte sacra clássica greco-romana. Vê-se exemplos disso em Florença, na Itália, patrocinada pela família Medici ou mesmo na Capela Sistina, no Vaticano, com seu impressionante teto pintado por Michelangelo.

Para Libâneo (1990), a pedagogia tradicional inclui-se entre os métodos de heteroestruturação. Nesta perspectiva, o saber é organizado desde o exterior, ou seja, um educador exerce uma ação sobre um educando através de uma matéria, um conhecimento constituído, usados como instrumentos para a formação do aluno. Assim, a educação consiste numa espécie de enxerto, no aluno, de produções vindas do exterior destinadas a formá-lo. Aprender é somente em parte uma atividade do estudante, pois o conhecimento é obtido desde fora, mediante formas inteligíveis organizadas e interpretadas pelo professor. Ele se utiliza dos objetos, dos exemplos, da linguagem, para motivar as disposições naturais do aluno e assim ajudá-lo, guiá-lo, dirigi-lo para “aprender as verdades desconhecidas”. Em suma, se o educador expuser bem a matéria, ela será bem compreendida e corretamente assimilada pelo educando. Este, dependendo do seu querer, escuta, recebe o conteúdo e o reproduz. Nesse modelo de educação, predominava a exposição da matéria com a ideia da transferência do saber daquele que sabe para aquele que não sabe. Ou seja, a relação pedagógica é identificada como uma relação em que o professor transfere ao aluno o conhecimento constituído na tradição humanista clássica. O professor apresenta o conteúdo com caráter abstrato e formal e não se concebe o aluno como ser ativo que “constrói” seu conhecimento.

A pedagogia escolástica situava-se dentro da perspectiva da pedagogia tradicional e era a filosofia ensinada nas universidades da Idade Média. O termo escolástica vem do latim, “scolasticus”, ou seja, aquilo que diz respeito à escola, o que é próprio da escola. O movimento da Escolástica caracteriza o pensamento cristão da Idade Média que visa conciliar razão (ideal de racionalidade grega do platonismo e aristotelismo) e fé (verdade revelada por Deus) (Libâneo, 1990).

A educação tradicional, segundo análise de Libâneo (1990), tem as seguintes características: a) currículo humanista-clássico; b) no aspecto metodológico, formalismo pedagógico; c) Noção de disciplina com forte conteúdo moral (sendo a natureza humana originalmente corrompida, cabe à educação moralizar, disciplinar). Esta tradição escolástica foi revigorada na pedagogia jesuítica, com base nas mudanças provocadas na igreja católica pela contrarreforma, mantendo as características do humanismo clássico.

Segundo Libâneo (1990), foram criados colégios jesuítas com a finalidade de fortalecer o poder da Igreja, através da educação. Para isso, foi elaborado um regulamento geral dos colégios chamado *Ratio Studiorum* e reiterados os princípios da pedagogia católica, baseados na fé e obediência aos superiores, estudos ortodoxos dos dogmas católicos e da filosofia escolástica. A premissa era a ordem e métodos rigorosos como disciplina militar, uma hierarquia rígida, vigilância constante, e até clausura. Entre os princípios pedagógicos, podemos destacar um em especial: o homem é originariamente corrompido, manchado pelo pecado original que deteriorou a obra do criador. Por isso a educação deve corrigir suas más tendências por meio da disciplina e controle da vontade. O corpo, fonte do pecado e dos vícios, deve ser dominado pelo espírito. Isso é possível porque Deus ilumina o conhecimento e a vontade pela sua graça.

Entre os aspectos a serem criticados na pedagogia tradicional católica, destacamos o excesso de disciplina e de repressão, e a premissa de que aprender é acumular conhecimento e ter informação arquivada e catalogada no cérebro como coisa exterior ao sujeito. Em que pese a força dessa tradição vigente, Durkheim, em seu esforço para compreender a evolução histórica da educação, conforme salientam Lavall e Vergne (2023, p. 162), defendeu e queria fundar “a escola laica, ou seja, uma escola sem fundamento religioso”.

Posteriormente, na Idade Moderna, surge um novo conceito de educação que teve como protagonista John Locke, abrindo a porta para novas ideias educacionais e defendendo que a razão e o juízo vinham pela experiência, pelo conhecimento e pelo entendimento, não pela dominação. Esse movimento transformador da educação seguiu com as ideias sobre a Educação Natural<sup>28</sup>, defendidas por Jean Jacques Rousseau<sup>29</sup> no seu livro *Émile*. Ali o autor defendia uma educação mais livre e natural, porém bem regrada, que levasse em conta o interesse da criança, despertado pela experiência, através de uma relação com a natureza e com os sentidos.

---

<sup>28</sup> Sobre esse tema ver o livro DALBOSCO, Claudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>29</sup> Rousseau influenciou com suas ideias muitos pedagogos importantes como John Dewey, Jean Piaget, Johann Heinrich Pestalozzi e Maria Montessori.

Para Rousseau, o aprendizado não se inicia pela razão; seu princípio pedagógico era que a criança deveria ser reconhecida e respeitada em seu próprio mundo, e, assim, tratada como criança, com o adulto intervindo, mas deixando seu desenvolvimento acontecer através das experiências dos sentidos (Dalbosco, 2011). Para Rousseau, o “conceito de primeira infância radica-se no princípio pedagógico de respeito pelo mundo da criança” (Dalbosco, 2011, p. 141).

Vemos uma transformação no conceito de educação moderna comparado à educação de fundamento religioso, que doutrinava o que a criança devia aprender. Contudo, uma questão problematizada por Dalbosco (2011) seria o risco de cair num oposto.

O oposto do diretivismo, ou seja, o espontaneísmo pedagógico, o qual pode se revelar tão pernicioso ao desenvolvimento da criança quanto o autoritarismo, uma vez que a criança principalmente em sua fase inicial, ao formar-se sem a condução diretiva do adulto, pode aguçar infinitamente seu desejo de dominação, querendo escravizar tudo o que está a sua volta, inclusive os próprios adultos, visando pô-los a serviço de seus desejos de fantasias (Dalbosco, 2011, p. 142-143).

Estamos de acordo com Dalbosco (2011) quando esclarece que a exigência da educação natural rousseauiana é reconhecer e respeitar a criança e seu mundo, sobretudo quando ressalta que “a intervenção do adulto é decisiva no sentido de educar a *liberdade desregrada* da vontade da criança, indicando limites à sua ação no mundo”, contribuindo para sua formação pessoal e socialização democrática. Portanto, mesmo na pedagogia moderna de Rousseau, em sua Educação natural, estava proposto que alguma mínima normatividade e disciplina seriam necessárias, deixando claro no *Emílio*, um papel irrecusável ao adulto com uma liberdade bem regrada que não abre mão dos limites, pois “não existe liberdade sem regras” (Dalbosco, 2011, p. 144). Rousseau defendia uma relação autônoma entre adulto e criança, buscando evitar que o adulto escravize a criança, mas tampouco que se deixe ser escravizado por ela. Rousseau influenciou uma ideia autônoma, democrática e republicana de educação em oposição a um processo autoritário que cria na verdade servos e submissos ao invés de sujeitos autônomos. Para os dois grandes teóricos da educação moderna e contemporânea,

tanto Rousseau quanto Dewey, cada um a sua maneira, depositaram enorme valor na educação das crianças, desenhando projetos educacionais que buscasse protegê-las da invasão adulta precoce e excessiva, ao mesmo tempo que apostavam no fortalecimento da dimensão corporal da criança e no cultivo dos sentidos (Dalbosco; Santos Filho; Cezar, 2022, p. 5).

Essas eram ideias revolucionárias para a época, que romperam com ideias de domínio e autoritarismo religioso na escola e de submissão das crianças e jovens. Citamos ainda, nessa

esteira de pensadores que propuseram novas perspectivas para a educação, Immanuel Kant, com a noção de esclarecimento, que permite a passagem da minoridade para a maioridade e emancipação, através da coragem e capacidade de julgar por si mesmo e fazer uso de seu próprio entendimento - Sapere Aude.

Na idade moderna, abre-se um espaço para a liberdade na relação pedagógica, algo inexistente na escolástica, método dominante de ensino das escolas monásticas cristãs, que conciliavam a fé com a racionalidade, e que foram dominantes do século IX ao século XVI. A educação jesuítica tradicional, moralista e disciplinadora era defendida por pais e educadores que compreendiam a criança como uma estrutura racional pronta desde o nascimento, cabendo aos adultos e à escola apenas ajudar a aprendizagem revelar-se. A escolástica defendia uma educação racional e tradicional na infância, pela memorização, pelo aprendizado livresco e pelos manuais orientados pela doutrina religiosa e cristã. E se o pressuposto era que uma criança aprendia pelo intelecto e pela razão, quanto mais imóvel permanecesse, melhor. Daí a origem das punições corporais e da vigência da 'sala do castigo', causando constrangimentos disciplinares que conduziam os alunos à vergonha e à obediência, confundindo autoridade e respeito com uso da força e do poder. A educação visava a submissão e a resignação, e, aos pecadores, restava a punição.

O espaço ocupado pela moral conservadora e religiosa na época de Freud, proporcionava que os excessos de repressão se realizassem e as escolas que defendiam uma educação tradicional aplicavam métodos morais e disciplinares para os que eram considerados fora do padrão e dos costumes socialmente aceitáveis. A punição para aquele que estava fora da curva da normatização era o custo narcísico de ser desadaptado, fora dos eixos, desencaixado dos padrões ditados pelo que era desejável.

Contudo, mesmo com modelos que propuseram rupturas com os modos de uma educação tradicional, a educação seguiu sofrendo influência religiosa e autoritária, características que perduram, de alguma maneira, no século XIX através de um viés coercitivo e disciplinar, inclusive com a manutenção de penitências e castigos corporais. Entendemos que é desta noção de educação que tanto Freud quanto Millot se referem e criticam em suas abordagens. A crítica freudiana é ao aspecto excessivo da repressão à sexualidade protagonizada pela educação tradicional jesuítica, e não aos métodos pedagógicos utilizados no ensino de conteúdos e para a formação humanista, de cultivo da interioridade e da intelectualidade.

A educação jesuítica certamente teve seus méritos, levou a educação a muitas pessoas que não tinham acesso e proporcionou louvável cultivo de valores e normas. É fato que a

normatividade e uma apropriada medida de coerção são benéficas e necessárias para a sociedade e para formação humana. A crítica freudiana recai sobre o excesso coercitivo das práticas educativas da educação tradicional religiosa que visavam educar o desejo e reprimir a sexualidade. Se tomarmos em consideração o sentido ampliado de sexualidade na concepção freudiana, ficam evidentes as inibições na criatividade, na pulsão de saber e na própria inteligência que tais práticas – além de algum resultado educativo obtido, muitas vezes, por via da coerção – deixam como efeito. A clínica e a escuta psicanalítica são o espaço onde esses efeitos se fazem sentir com clareza. Vejamos um exemplo.

### *5.1.2 Pedagogia tradicional e o trágico exemplo do juiz Schreber*

Um dos expoentes da pedagogia tradicional mais radical, considerada repressiva e prejudicial, foi o médico ortopedista e educador alemão Daniel Gottlieb Moritz Schreber, que propôs teorias e aparelhos para desenvolver disciplina e postura nas crianças, editados em diversos livros. O autor defendeu uma pedagogia baseada num tipo de disciplina opressora e adaptativa, que obrigava as crianças a aprender modos de ser com medidas educacionais coercitivas dos comportamentos tidos como desviados, principalmente aqueles ligados à sexualidade e a atividades auto eróticas, como as curiosidades sobre a sexualidade, a masturbação, a sucção do polegar, ou ainda medidas extremas para uma educação esfínteriana rígida.

Seu filho, Daniel Paul Schreber, escreveu e publicou em 1903, aos 61 anos, um livro de memórias de suas doenças que revelou, ainda que indiretamente, os efeitos devastadores das influências educativas disciplinares do pai. Um dos exemplares chegou às mãos de Freud antes que uma ordem judicial impetrada pela família os tirasse definitivamente de circulação. Num trabalho que se tornou conhecido como o “Caso Schreber”, Freud analisou a enfermidade desse destacado jurista.

Niederland (1981), em seu livro *O caso Schreber: um perfil psicanalítico de uma personalidade paranóide*, descreve de modo pormenorizado a história de vida de Daniel Paul Schreber (1842-1911), de suas origens e vínculos familiares, em especial sua relação com o pai, Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861), reconhecido médico ortopedista e educador na Alemanha. A partir dos dados investigados na vasta literatura pesquisada e no livro autobiográfico escrito por Schreber em 1903, Niederland revela o núcleo de verdade histórica das formulações delirantes da paranoia que o acometeu. O autor também contempla a análise

feita por Freud em 1911 do livro *Memórias de Schreber*, intitulado *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia (demência paranoides)* (Freud, 1911).

Daniel Paul Schreber foi um eminente jurista no antigo reino da Saxônia, promovido por sua grande competência, em 1893, ao alto cargo de *Senatspräsident*, juiz presidente da Corte Superior de Apelação do Reino, em Dresden. Entretanto, logo após a posse, foi acometido por uma doença mental diagnosticada como paranoia, sendo internado em instituição para doentes mentais três vezes, totalizando quatorze anos de permanência e mais de uma tentativa de suicídio. Schreber, que costumava tomar notas de seu estado mental e físico desde o início de sua doença e nas suas internações, resolve escrever um livro a esse respeito; após ter alta do hospital em sua segunda doença, em 1903, publicou *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* (Memórias de um doente mental). Ali está “o depoimento franco – embora seletivo - da mente perturbada de um paranoico, incluindo os múltiplos sintomas, os delírios inquietantes, as sensações de pânico e outros acometimentos que o torturavam” (Niederland, 1981, p. 16). Tão franco que certas passagens e um capítulo inteiro foram censurados antes da impressão por serem “impróprios” para publicação. Além disso, a família se encarregou de comprar e destruir muitos exemplares depois de publicados. Freud teve acesso a um exemplar em 1910 e logo descobriu seu valor inestimável, passando a escrever um trabalho sobre esse relato autobiográfico, considerado um pioneiro intento de compreender o enigma da paranoia. Schreber não foi paciente de Freud, tampouco conheceram-se pessoalmente, mas, segundo Niederland (1981), Freud justifica sua análise pelo fato de haver encontrado em seu relato os mesmos dados que seriam obtidos pelo contato direto e pessoal com o paciente. Ademais, Freud (1911) considerou tal oportunidade como rara, uma vez que pacientes que sofriam desta enfermidade geralmente não chegavam no consultório do psicanalista, mas em instituições públicas para doentes mentais.

Em 1911, pouco antes da morte de Daniel Paul Schreber, Freud publicou as *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia*, resultado da análise do livro e das produções mentais do paciente, “a quem nunca vi, mas que escreveu sua própria história clínica e publicou-a” (Freud, 1911, p. 23). Tal história se configura como uma rede complexa de ideias, lembranças, sensações, conflitos, traumas, experiências reais e fantasiosas “cuja revelação esclarecia as linhas de conexão entre o passado e o presente, a história pessoal do indivíduo e seu estado (ou doença) mental vigente” (Niederland, 1981, p. 15). O penetrante estudo freudiano do caso Schreber é considerado até hoje a mais importante contribuição de Freud ao estudo psicanalítico da paranoia, adentrando o significado mais profundo das aparentes incoerências e irracionalidades que se expressam nas manifestações que acometem

pacientes com doenças mentais graves como as psicoses. O estudo permite estabelecer relações entre as ideias bizarras do sistema delirante de Schreber, com fatos específicos de sua infância, em especial da relação com o pai e seus métodos educativos, demonstrando o núcleo de verdade histórica das criações paranoicas nos seus delírios e ideias de perseguição, o “que viria a imortalizar o paciente no mundo da literatura analítica e psiquiátrica” (Niederland, 1981, p. 26). Freud estava particularmente interessado no processo psicopatológico que compunha parte do seu sistema delirante e de seu processo psicótico, assim como disposto a compreender o sentido subjacente às formações delirantes, valendo-se especialmente da forma livre e sincera como estava composta a escrita do material que tinha em mãos.

Os doentes mentais sempre foram “alienados” em relação às pessoas sadias. A autobiografia de Daniel Paul Schreber, uma exposição psiquiátrica escrita pelo próprio e, portanto, não sujeita às restrições éticas que os médicos têm de se impor ao lidar com pacientes, ajudará o leitor a compreender este paciente como menos estranho e sua personalidade como mais humana (Niederland, 1981, p. 18).

Conforme Niederland (1981), o pai de Schreber, Daniel Gottlieb Moritz Schreber, deteve importante posição em universidades alemãs com contribuições para as áreas da biologia, botânica, zoologia, agricultura, história entre outros campos do conhecimento. É até hoje conhecido por sua influência na Alemanha e na Europa Central como criador do movimento *Schreber* pois “qualquer alemão conhece a palavra *Schrebergarten* (jardim de Schreber) e muitos usam o verbo *schrebern* como sinônimo de jardinar”<sup>30</sup>. Entretanto poucos estabelecem relação com o homem “cujos ensinamentos inspiraram a criação dos jardins Schreber, assim como as *Schreber Vereine*, associações devotadas ao cultivo metódico de atividades ao ar livre, ginástica calistênica, jardinagem e esportes” (Niederland, 1981, p. 21-22).

Daniel Gottlieb Moritz Schreber era médico ortopedista e durante toda sua vida profissional dedicou-se a criar um sistema completo de exercícios físicos, que chamou de “ginástica médica de salão”, que através de seus livros de teorias sobre o cuidado físico correto e sobre o crescimento, tiveram ampla repercussão na sociedade. Era conferencista, reformador social, escritor, pedagogo e professor na escola de medicina da Universidade de Leipzig. “Escreveu e publicou cerca de vinte livros sobre ortopedia e orientação educacional para

---

<sup>30</sup> Lotes de jardim ou pequena porção de terra onde os alemães dedicam alegremente um período de tempo aos cuidados de plantas (Niederland, 1981, p. 22).

crianças. Nesses livros, é refletido seu especial interesse por problemas relativos à pedagogia, educação física, ginástica, medicina preventiva, higiene escolar e saúde pública” (Niederland, 1981, p. 66). Publicou vários livros com prescrições de exercícios e tinha muitos admiradores e apelo popular na época, inclusive na educação.

Um dos livros conhecidos pelo Dr. Schreber é um guia para pais e educadores, com o título de *Kallipaedie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung* (Calipedia ou Educação para a beleza através da promoção natural e simétrica do desenvolvimento normal do corpo) e, mais tarde, reeditado como *Erziehungslehre* (Doutrinação educacional). Trata-se de um livro de orientação do desenvolvimento de crianças desde a infância até a adolescência. Não eram meros princípios teóricos para o público: ele próprio aplicava essas mesmas teorias e exercícios na criação de seus filhos de forma regular e ativa, dizendo ter ótimos resultados, fato que revelava com orgulho parental. Contava, para tanto, com o apoio da esposa e mãe das crianças.

Para Niederland (1981) algumas dessas práticas nos capacitam, como sugeriu Freud, a compreender as fontes de numerosos detalhes dos delírios de Schreber relacionando com a descrição das experiências realizadas com ele na infância pelo pai. Eram práticas obsessivamente preocupadas com a postura das crianças, em especial, com medidas para manutenção de uma postura sentada mais ereta possível. Para tanto, construiu aparelhos ortopédicos para serem usados dos dois aos oito anos, tanto para uso doméstico quanto para uso escolar, especialmente nos primeiros anos da escola primária. O Dr. Schreber era severo e vigoroso nas exigências de que as crianças permanecessem em postura reta e rígida, inclusive quando deitadas durante o sono, para modelagem do corpo<sup>31</sup>. No *Erziehungslehre* encontravam-se regras detalhadas para todas as ações durante todas as horas do dia na rotina habitual da vida da criança.

Há instruções precisas e inflexíveis acerca do comportamento da criança, incluindo sua ordem e limpeza, que “devem ser a suprema lei”. Há regras específicas para os passeios ritualísticos antes do café e antes do almoço “nos quais não se permite qualquer desvio da norma preestabelecia” e com ameaças de imediata punição se a criança não seguir tudo rigorosamente. Em caso de desobediência, “supressão do café ou almoço”. Em um longo parágrafo, são recomendadas “repreensões sistemáticas e constantes juntamente com exercícios, para o aprendizado e emprego corretos das palavras e sílabas. Os maus hábitos de linguagem, tais como “o estalar a língua e os lábios, respirar ruidosamente e fungar durante o ato de respiração, são energeticamente combatidos”. O mesmo se aplica “aos começos das paixões” que, desde logo, devem exigir *direktes Niederkämpfen* (esmagadora oposição). As medidas disciplinares –

<sup>31</sup> Para conhecimento desses aparelhos com sistema de modelagem do corpo, sugerimos ver as figuras ilustrativas no livro de Niederland (1981, p. 68-71).

inclusive punições físicas – são indicadas à menor infração “e na mais tenra idade, para que as ignóbeis partes da natureza primitiva da criança sejam contidas pelo maior rigor” (Niederland, 1981, p. 72).

Recomendava também que no quarto da criança houvesse um quadro negro onde se registrariam todos os atos de desobediência ou esquecimento e ao final de cada mês haveria uma reunião familiar onde os prêmios e punições seriam dados, conforme o caso, a cada criança. Justificava todas essas prescrições garantindo aos pais e educadores que a docilidade e a submissão das crianças assim educadas seriam centrais inclusive para evitar “‘aberrações perigosas e ocultas’, ou seja, que as crianças venham mais tarde a se masturbar” (Niederland, 1981, p. 72).

O sadismo das campanhas contra a masturbação era a tônica na segunda metade do século XIX; a masturbação na infância era considerada uma degenerescência e perversidade, e as práticas médicas, apoiadas por médicos famosos da época, pregavam a contenção mecânica e punição corporal. Pais e médicos temiam as manifestações da sexualidade infantil, especialmente as práticas masturbatórias de seus filhos, a serem evitadas a qualquer custo, de modo que as prescrições do Dr. Schreber foram bem recebidas e aceitas. “Um verdadeiro arsenal de dispositivos antimasturbatórios chegou a ser inventado e aplicado não só pelo Dr. Schreber na Alemanha, como por outras pessoas, em diversos países” (Niederland, 1981, p. 73). Era como pensavam alguns médicos da Era Vitoriana, que assim como Dr. Schreber, atribuíam as perversões como resultado da masturbação na infância.

Conforme Niederland (1981), o Dr. Schreber não era somente um destacado médico, mas também um reformador missionário dedicado de forma fanática a seus objetivos no que se refere à cultura física e saúde, exercendo influência intensa e duradoura através de um movimento de verdadeiro culto que persistiu por muito tempo. Mas o fato é que ele era, sobretudo, um homem doente. Escreveu “vários livros e folhetos, muitos dos quais eram populares e tratavam da anatomia humana, da fisiologia, de questões de higiene, de cultura física e educação sanitária” (Niederland, 1981, p. 80). Neles, expõe seus métodos acerca da educação das crianças, e, especialmente no *Erziehungslehre*, há inúmeros conselhos e incitações a pais e educadores para que apliquem suas ideias e métodos educacionais, dando ênfase ao

sistema de postura correta, à obediência severa, ao combate aos ‘maus hábitos’ e à total e constante supervisão de todos os aspectos da vida diária da criança. Sua educação deve ser edificada em rígida concordância com as regras que determinam praticamente todas as atividades. O sono só é permitido em decúbito dorsal e o Dr. Schreber inventou um complexo sistema de cintos, faixas e aparelhos de retificação

do corpo, o chamado *Geradehalter*, para manter tal posição na criança ao sentar, ao andar e ao dormir (Niederland, 1981, p. 80, grifo do autor).

O Dr. Schreber tentou expandir seus métodos ortopédicos, inicialmente criados para tratar deformidades físicas, acrescentando novas ideias disciplinares, morais e religiosas aos princípios higienoterapêuticos, transformando-os num “sistema educacional para o uso de pais e educadores de toda a parte, de modo que tal sistema se transformasse em uma verdadeira maneira de viver” (Niederland, 1981, p. 81) e uma “Benção às futuras gerações”.

Os princípios educacionais do Dr. Schreber, dirigidos ao esmagamento radical da “natureza primitiva da criança” a partir da mais tenra idade pelo emprego de repreensões, contenção mecânica e punição física, poderiam permitir, segundo seu ponto de vista, um estado de completa submissão em todas as crianças que atingissem o quinto ou sexto ano de idade. Outro método que recomendava muito eram as sessões familiares mensais para julgamento das violações e mau-comportamento das crianças, dados cuidadosamente registrados num quadro-negro. Este instrumento, segundo o Sr. Schreber menciona em seus livros, teria trazido excelentes resultados à educação de seus próprios filhos (Niederland, 1981, p. 81).

Vários de seus livros dão minuciosas descrições dos métodos educacionais que usava também na formação dos filhos. Schreber recebeu do pai uma educação severa e demasiadamente disciplinada, sendo levado a “completa submissão e rendição passiva por um pai cujo sadismo mal se disfarçava por uma capa de ideias médicas, reformadoras, religiosas e filantrópicas” (Niederland, 1981, p. 84). O Dr. Schreber era um homem perturbado mentalmente que usou com seus filhos uma “deliberada sequência metódica de terror interrompido por períodos compensatórios de sedutora benevolência combinada com preceitos ritualísticos que como reformador incorporou a seu totalizante esquema missionário de educação física” (Niederland, 1981, p. 84). Niederland conclui que seus esquisitos aparelhos subjugavam mais seus filhos do que as filhas. Era um incansável combatente das práticas masturbatórias e, através desses aparelhos, propunha contenção e uma vigilância incessante, usando cintos apertados em volta do peito da criança durante as horas de sono para que ela mantivesse uma posição corporal reta e supina a noite inteira. Niederland (1981, p. 93) cita os livros *Kallipaedie*, *Medical Indoor Gymnastics*, *Pangymnastikon* e *Anthropos* como os que “trazem centenas de ilustrações anatômicas que mostram o corpo humano ao que parece em uma variedade interminável de posições e exercícios físicos”.

Estranhos ensinamentos, presentes em seus livros de puericultura, sugeriam a higienização da pele pelo uso exclusivo de banhos frios para obter enrijecimento físico desde os primeiros meses de vida. No livro intitulado *Das Buch der Gesundheit* (O Livro da Saúde), o Dr. Schreber também fornece conselhos detalhados sobre como combater o choro das crianças

- considerado por ele unicamente sinais de capricho e teimosia - em propostas um tanto violentas, como usar palavras sérias e bater na cama para espantar a criança ou ainda pequenos castigos corporais intermitentemente repetidos. Outra orientação incomum era sugerida com relação à educação na alimentação das crianças através da “arte da renúncia”, que consistia na premissa de que “nenhuma migalha de comida é dada à criança além de suas refeições diárias” (Niederland, 1981, p. 85). Todos esses preceitos obviamente eram meticolosa e pessoalmente aplicados na educação de suas próprias crianças e, segundo Niederland (1981), Daniel Paul Schreber desde muito cedo já demonstrava a mais absoluta obediência ao pai, “um pai que tão orgulhosamente anuncia ao mundo o sucesso salvador de seu sistema educacional” (Niederland, 1981, p. 86).

Aos três ou quatro anos, presume-se que o menino começou a ser submetido em seu corpo pelo pai aos aparelhos ortopédicos corretivos e que provavelmente promoveram experiências de esfacelamento egóico. Se a infância de Schreber foi atravessada por experiências deste tipo, sua adolescência não foi menos conturbada. Conforme relato de Niederland (1981), Daniel Paul Schreber passou por crises de melancolia, pensamentos mórbidos e impulsos criminosos torturantes. Ainda assim, era brilhante nos estudos e revelou uma excelente memória mesmo durante os anos de sua doença, que iniciou no auge de sua carreira profissional.

Deste modo, o Dr. Schreber era um reformador que levou seus filhos

a um estado de completa submissão e verdadeira rendição passiva. Fez deles os primeiros alvos e exemplos de seus agressivos esforços dirigidos para a obtenção de uma raça de homens melhores e mais saudáveis. Embora os princípios autoritários da educação infantil com ênfase em medidas disciplinares coercitivas fossem provavelmente típicos do país e do tempo em que viveu o Dr. Schreber, devemos lembrar que eram de sua invenção as faixas, cintos e outras formas de contenção mecânica. Nasceram de sua própria patologia e foram por ele recomendados e aplicados, embora sob a racionalização de uma reforma educacional (Niederland, 1981, p. 73).

Entretanto, vale lembrar que, até mesmo para os ditames da época, essa espécie de educação já era considerada ultrapassada. Vemos no Dr. Schreber uma explosiva combinação em que proposições de cunho pedagógico disciplinar excessivo aparecem associadas a uma enfermidade íntima caracterizada pela obstinada cruzada, com requintes de sadismo e violência, contra a masturbação, uma das formas mais explícitas de manifestação da sexualidade infantil. Fica claro que a intenção era elidir, eliminar, punir e demonizar a sexualidade infantil através de uma pedagogia violenta, entretanto, de modo paradoxal, ou seja, com estimulação precoce e maciça do corpo da criança e enérgicas intervenções coercitivas na sua formação inicial. “O

Dr. Schreber, o pai, médico, educador e reformador, muito provavelmente tomou seus filhos homens como objetos de suas ‘experimentações’ reformadoras, tal como o filho explicita. Realmente, o primeiro filho, Gustav, suicidou-se; o segundo, Daniel Paul, tornou-se psicótico” (Niederland, 1981, p. 77).

Freud conhecia o médico e pedagogo pai de Schreber, adepto e expoente destes procedimentos defensores dos castigos corporais, da coerção das crianças com métodos adaptativos. Quando soube que o livro de memórias de Schreber havia sido publicado, interessou-se em examiná-lo. O estudo freudiano das formações delirantes de Schreber revela sua relação com as práticas que o pai defendia e adotava na educação das crianças, admitindo que a origem dessas produções delirantes se encontrava nas traumáticas e intrusivas práticas de manipulação do corpo nos primeiros tempos da sua infância. Os fatos da história de vida de Schreber aparecem como um elemento de verdade nas suas formações delirantes, registros de memória deixadas pelas manipulações intrusivas paternas durante a infância. Niederland (1981, p. 88), assim como Freud, trata de relacionar as produções bizarras do sistema delirante de Schreber “com suas experiências infantis reais nas mãos do pai”, mostrando que há um cerne de verdade histórica como elemento de fundo nos delírios psicóticos, embora distorcida.

Encontraremos elementos derivativos destas experiências infantis nas formações delirantes que enchem as páginas do livro de Memórias de Schreber, como as alterações anatômicas que ele sentia estarem acontecendo decorrentes dos milagres que Deus constantemente executava em seu corpo. Citamos, além do delírio do milagre da compressão do peito, que consistia em sentir todo seu peitoral sendo comprimido até a total falta de ar, o milagre da máquina de amarrar a cabeça, quando sentia comprimir a cabeça como se estivesse em um torno que se fechava por meio de um parafuso, deformando-a temporariamente.

Obsessivamente preocupado com a postura das crianças, inventou uma série de aparelhos ortopédicos, o chamado *Schreber'sche Geradehalter*, que visava manter uma correta postura corporal durante o dia e a noite. Um desses aparelhos era um sistema de barras de ferro atadas ao peito assim como à mesa à qual se sentava a criança. A barra horizontal comprimindo o peito evitava qualquer movimento para a frente e para os lados, permitindo apenas o movimento para trás, para uma posição mais ereta. Acredito que este aparelho, aplicado aparentemente por várias horas todos os dias, constitui o fragmento de verdade histórica identificável no “delírio-de-compressão-do-peito” (Niederland, 1981, p. 90).

Em seu livro de memórias, seus delírios exibem muitas passagens alusivas e com descrições arcaicas e distorcidas das técnicas paternas, especialmente nos relatos dos milagres divinos ocorridos durante sua doença, onde sentia que seu corpo era amarrado, atado e prensado como se estivesse em um torno, parecendo representar as elaborações delirantes do filho a

respeito das cintas, faixas e dos aparelhos ortopédicos e outras medidas coercitivas usadas pelo pai. O delírio sobre o “sistema de escrita de Deus” parece ter relação com controle exercido nas sessões em família junto ao quadro-negro.

Não é intuito desta pesquisa fazer um detalhamento das formações delirantes paranoicas de Schreber durante os três principais episódios de sua doença, nem tampouco tentativas de interpretação de sua paranoia, mas revelar os efeitos danosos de métodos educativos violentos e intrusivos a partir de algumas análises feitas das formações delirantes do ilustre juiz.

Os delírios iniciaram por sonhos e pensamentos de que era mulher, de que deveria submeter-se ao ato da cópula, de sensações de amolecimento do cérebro, ideias hipocondríacas, de assassinato ou de roubo de sua alma. Seu sistema delirante pode ser resumido da seguinte maneira: “acreditava que tinha a missão de redimir o mundo e restituir-lhe o estado de beatitude” (Freud, 1911, p. 31), e isso só poderia se realizar com ele se transformando primeiro de homem em mulher. Acreditava que seu corpo estava repleto de nervos de volúpia muito mais fortes que de uma mulher, sentia que era habitado por um influxo incessante dos raios ou dos nervos de Deus. O núcleo central de seu delírio era sua crença de ter a missão de redimir o mundo e restituir à humanidade o estado perdido de beatitude, tendo sido convocado a essa tarefa por inspiração direta de Deus.

A parte mais essencial de sua missão redentora é ela ter de ser precedida por sua *transformação em mulher*. Não se deve supor que ele *deseje* ser transformado em mulher; trata-se antes de um dever baseado na Ordem das Coisas, ao qual não há possibilidade de fugir, por mais que, pessoalmente preferisse permanecer em sua própria honorável e masculina posição na vida (Freud, 1911, p. 32, grifo do autor).

Sua fantasia de emasculação estava ligada diretamente a ideia de ser Redentor e à submissão a Deus/pai. Durante os primeiros tempos de sua doença, rebelava-se contra a ideia de que devia transformar-se em mulher, mas chegou ao ponto em que

começou a reconciliar-se com a transformação e a colocá-la em harmonia com os propósitos mais altos de Deus: “Desde então, e com plena consciência do que fiz, inscrevi em minha bandeira o cultivo da feminilidade”. Chegou então a firme convicção de que era o Próprio Deus que, para Sua satisfação, exigia dele a feminilidade (Freud, 1911, p. 51).

Santos Filho (2018) refere que em torno de 50 anos Schreber manifestou um conjunto impressionante de delírios de conteúdos diverso e farto, mas cujo núcleo consistia em ter de cumprir a dura missão de aceitar que seu corpo, cada um de seus órgãos, fosse internamente alterado por obra de Deus, que realizaria sobre ele uma série de ações para levar a cabo essa

transformação. O objetivo final dessa transformação: ele seria emasculado e transformado interiormente, no nível dos órgãos, em mulher. Durante esse processo, tinha a impressão de que esse Deus era um grande zombeteiro que se valia de todo esse doloroso processo para simplesmente desfrutar dele em razão da posse que sobre ele exercia. Então, finalmente, depois de concluída tal transformação, ele seria fecundado por esse mesmo Deus zombeteiro e cruel, dando à luz uma casta de homens superiores, muito melhor do que aquela dos homens então existentes. O magistrado resolveu então que a humanidade – e especialmente a ciência – deveria saber de seu martírio para com ele aprender e, assim, tornar-se uma humanidade melhor.

Niederland (1981) resume seu sistema delirante da seguinte maneira:

1) Sentia que tinha a missão de redimir o mundo e reconduzi-lo a seu estado de bem-aventurança. 2) Tal missão deveria ser precedida da destruição do mundo e pela transformação de sua pessoa em mulher. 3) Já transformado em mulher, Schreber seria a companheira de Deus, e desta união surgiria uma raça melhor e mais saudável de homens (Niederland, 1981, p. 28).

Vemos aqui claramente que as fantasias eram lembranças distorcidas de experiências reais do início de sua vida, especialmente protagonizadas pelo pai.

O interesse de apresentar em detalhe esse tema reside em sua possibilidade de revelar que, se métodos educativos repressivos da sexualidade podem produzir neuroses, assim como propostas permissivas demais podem produzir perversões, uma educação adepta de medidas coercitivas invasivas e castigos corporais violentos pode produzir transtornos graves, como os transtornos psicóticos, umas das mais severas e devastadoras formas de doença mental.

Examinando a educação recebida por Schreber (psicótico cuja trajetória é analisada por Freud em “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia”), idealizada pelo próprio pai, médico e pedagogo respeitado em sua época, Mannoni afirma que a insistência desse pai na adequação das crianças a certas normas científicas, consideradas então fundamentais para um bom processo educativo, teria sido decisiva para a instalação do quadro psicótico do filho. Em outras palavras, foi por tomá-lo demasiadamente como objeto de um saber que essa educação não permitiu a Schreber a saída de uma posição alienante (Voltolini, 2011, p. 71).

Assim, “para poder reatar os vínculos amorosos perdidos por força da brutalidade desse sofrimento, surge a estrutura delirante que reabre, mediante sua engenhosa narrativa, a possibilidade para esses vínculos – ainda que sob outro regime, o regime do delírio – se reestabeleçam” (Santos Filho, 2018). Esses adoecimentos revelam sua causa e efeitos na prática clínica e não no mundo escolar. Se o mundo em que vivia o sujeito cai em ruínas, ele o reconstrói em mediante o delírio. O significativo legado de Freud para nossa cultura foi humanizar o sofrimento psíquico, dar-lhe o estatuto de real existência e procurar métodos

científicos de tratamento. Ao realizar esse gesto, Freud promoveu um acolhimento daquele habitante estrangeiro e estranho – e um tanto louco – de cada um de nós, o inconsciente.

## **5.2 Nem pedagogia psicanalítica, nem psicanálise pedagógica**

Defendemos, nessa investigação, a possibilidade de uma ampla contribuição recíproca entre psicanálise e educação, assim como sustentamos a ideia de que o diálogo entre ambas assume um caráter formativo. Desejamos apresentar, como contraponto a essa posição, a já considerada clássica tese, de inspiração mais lacaniana do que freudiana, de Catherine Millot.

Nessa tese, a autora optou por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, realizando um trabalho hermenêutico, apoiado na leitura de Lacan, sobre o texto freudiano. Millot iniciou sua escrita em 1974, em Guitrancourt, na casa de férias de Jacques Lacan, que era seu companheiro na época. “A partir do outono de 1974, passei a preparar, ao lado de Lacan, no ateliê, minhas aulas de Vincennes. Minha pesquisa versava sobre educação em Freud, o que veio a se tornar tema da minha tese e me levou a reler integralmente sua obra” (Millot, 2017, p. 70-71).

Segundo Kupfer (2013, p. 13), o livro de Millot, *Freud antipedagogo* (1987), “transformou-se rapidamente em referência obrigatória para os interessados na conexão psicanálise-educação, tendo fornecido os principais argumentos para desfazer quaisquer ilusões integradoras entre as duas”. Ressaltamos aqui que “ilusão integradora” deve significar uma tentativa de aproximação rasa e superficial, marcada por um otimismo acrítico, entre os dois campos. Tornou-se relevante, para a nossa finalidade nesse estudo, valer-nos dessa obra para traçar um contraponto crítico/contraditório, ou seja, aquilo que não deveria ser feito – por ilusório e enganoso – ao estabelecer a relação entre os campos da psicanálise e da educação, procurando assim uma articulação possível e original. Embora, de acordo com Kupfer (1992, 72), Millot seja “a psicanalista da atualidade que melhor representa a posição de uma psicanálise que não pode, de modo algum, casar-se com a Educação”, a verdade é que seu trabalho contribuiu para melhor definir os caminhos a seguir em nossa investigação e, a partir dos impossíveis por ela apontados, verificar também os possíveis para conceber relações entre a psicanálise e a educação, especialmente naquilo que se refere ao sentido formativo do ato psicanalítico e o sentido psicanalítico do ato educativo.

Embora não se encontre em Freud nenhum tratado específico sobre educação, nem era sua intenção escrever uma teoria educacional, suas referências ao tema estão espalhadas em textos ao longo de sua obra e foram apresentadas em extensão anteriormente. Freud iniciou

formulando críticas às práticas educacionais repressoras de sua época e, a partir disso, propôs alternativas através de uma educação psicanaliticamente orientada e com finalidade profilática para o adoecimento neurótico. O raciocínio freudiano era, de certa maneira, simplista, até mesmo frente à sua teorização na época para a gênese da neurose: a repressão social da sexualidade provocava um represamento da libido, convite ao estabelecimento da neurose. Assim, a psicanálise influenciaria na criação de uma nova pedagogia, uma “pedagogia psicanalítica”, defensora de uma posição mais libertária e menos opressora, a partir de uma reforma educacional orientada pelos descobrimentos psicanalíticos sobre a sexualidade. Segundo Millot, nos textos de Freud dos primeiros dez anos do século XX, “foi onde se fundou a esperança precoce de uma reforma educacional que visaria a prevenir os excessos da repressão sexual e evitaria, assim, as consequências nocivas do recalque sobre o desenvolvimento do indivíduo” (Millot, 1987, p. 31). Portanto, um caminho inicial foi proposto para aproximar as descobertas da psicanálise sobre a sexualidade com o campo da educação, partindo de uma posição que criticava tanto a educação quanto a moral sexual da época como demasiado repressivas.

A ideia de uma educação psicanalítica com objetivos profiláticos em relação às neuroses, que por um tempo foi abonada por Freud, rendeu-lhe o título de *antipedagogo* (Millot, 1987), influenciando o tema da tese de Millot (1987). Entretanto Freud, como já vimos, abandonou a esperança depositada nessas proposições orientadoras e profiláticas, lançando luz sobre os conflitos com a sexualidade vindos do interior do sujeito, como também refere Millot (1987, p. 126):

Freud renunciou a depositar esperanças, no que concerne à profilaxia das neuroses, em uma reforma da pedagogia que, extraíndo as consequências das descobertas da psicanálise sobre os efeitos patogênicos da repressão das pulsões e do recalque que isto acarreta, se esforçaria por evitar esses efeitos limitando o papel da interdição nos métodos educacionais. Já vimos que terminou considerando que as pressões externas desempenham, em última instância, um papel muito mais restrito do que havia pensado na primeira abordagem. Assim, nega a validade de uma ‘educação analítica’ no sentido de uma educação baseada na ‘permissividade’ que evitaria recalques e conflitos para a criança.

A autora, ao reler Freud guiada pelo ensino de Jacques Lacan, aborda o tema de modo consistente e didático, problematizando essa aproximação, mas, em especial, tratando do ponto onde considera que esses campos devem, para benefício mútuo, se afastar, partilhando, da mesma posição a que Freud, de certo modo, havia chegado. O caminho inicial percorrido por Millot se assemelha ao que tratamos nos capítulos anteriores, de modo que não é nosso interesse retomá-lo aqui, mas detalhar a problematização e as conclusões apresentadas.

Em sua tese, Millot (1987) inicialmente propõe responder às seguintes questões: 1) Poderia haver uma “educação analítica” através de um esclarecimento científico com objetivo profilático, baseando-se na experiência psicanalítica que compreende que a repressão da sexualidade é patógena, causando o adoecimento neurótico? 2) Seria possível conceber uma “pedagogia analítica”, com uma aplicação da psicanálise à pedagogia, propondo uma relação pedagógica que teria os mesmos fins de resolução de conflitos que o método psicanalítico tem na cura analítica? 3) Poderia haver uma aplicação da psicanálise à pedagogia, uma educação inspirada no método psicanalítico e que o transponha para a relação pedagógica? Freud, embora alertasse para a diferença entre os dois processos – a educação e a psicanálise – por um tempo e em alguns momentos, pensou que sim.

A pergunta central Millot (1987, p. 126) resume da seguinte maneira: “poder-se-ia, apesar disto, fundar uma ‘educação analítica’ em um outro sentido – em que a relação pedagógica usaria a relação analítica como modelo, postulando para si os mesmos fins que a cura analítica e utilizando métodos comparáveis?”. Com essa pergunta, chega-se a outra: em que são comparáveis o processo educacional e o processo analítico, e em que medida eles precisam ser diferenciados?

Contudo, o interesse de Millot (1987) foi explorar mais a fundo a impossibilidade de se constituir uma pedagogia analítica ou mesmo uma psicanálise pedagógica. Para tanto propôs compreender qual seria o desconhecimento em que se baseariam as teses dos que – frente à teoria freudiana sobre a sexualidade, sobre o conflito e à natureza essencialmente repressiva da educação e da sociedade – acreditaram na possibilidade de uma sociedade e uma educação não repressivas e também na liberação sexual do indivíduo mediante uma reforma da educação e da sociedade. Ou ainda: qual seria a natureza de uma possível oposição radical entre o processo educacional e o processo analítico e, assim, a impossibilidade estrutural da utilização do saber obtido na experiência psicanalítica no contexto da relação pedagógica. A autora examina também as consequências de tal oposição no que concerne às relações entre educação e a psicanálise de crianças.

Para Kupfer (1992), em sua releitura de Freud, Millot considera vãs as tentativas de criar “pedagogias psicanalíticas”. Concordamos com Kupfer (1992) que o próprio Freud já havia enunciado uma resposta negativa para a primeira das três questões acima formuladas. No princípio Freud se mostrou entusiasmado, pois, ao descobrir o papel da repressão na produção das neuroses, supôs inicialmente – baseado numa lógica excessivamente simplista frente à sua própria teoria do recalque – que uma educação que levasse em conta os conhecimentos

psicanalíticos seria menos repressora e, portanto, evitaria o adoecimento neurótico na vida adulta.

No entanto, passados 30 anos da publicação da análise do pequeno Hans (texto onde expunha suas esperanças nesse sentido), Freud renunciou a elas em seu texto *Análise finita e a infinita*. A Psicanálise que Freud desenvolveu naquele período confirmou que os conflitos psíquicos são inevitáveis (Kupfer, 1992, p. 74).

O inconsciente, esse continente obscuro da mente humana, escapa a qualquer tentativa de domínio e “a psicanálise fez com que ficassem caducas as esperanças de que, através de uma reforma da educação, o homem pudesse atingir a felicidade – seja ela no sentido da harmonia interior, seja no de satisfação plena” (Millot, 1987, p. 156). O inconsciente é irredutível, apesar dos norte-americanos da Psicologia do Ego tentarem acabar com ele.

Ademais, cairíamos numa ideia de cosmovisão que defenderia a formação psicanalítica para formação do pedagogo e transformaria a psicanálise numa supra teoria, uma espécie de super-formação que viria a substituir, com seus ensinamentos, os fundamentos de outras práticas como, no caso, a pedagogia, tendência que poderia haver no caso de uma “psicanálise aplicada” à educação e nas propostas de reforma da educação. Para Santos Filho (2019), as descobertas da psicanálise transformadas num sistema de pensamentos capaz de explicar tudo e entregar prontos os caminhos para que alguém possa saber se conduzir na vida e não sofrer, tampouco pode ser concebido como um caminho produtivo. A psicanálise pode servir como teoria para refletir e dar recursos para enfrentar os conflitos humanos, mas não como uma visão determinada. Posição esta que pode se tornar colonizadora, prescritiva e normativa, visando ensinar como os professores devem fazer ou o que devem saber.

Freud deixou claro que adotou uma posição que evitava a ideia do estabelecimento de uma cosmovisão e rechaçava a ideia de que as teorias psicanalíticas formassem um amplo programa capaz de dar explicações totalizantes com diretrizes para se viver. A psicanálise não é uma meca de soluções possíveis para diversas qualidades de problemas. E em suas Novas conferências de introdução à psicanálise (1932) advertiu para o problema de a psicanálise ser tida como cosmovisão, em função do desejo do homem de busca de teorias que conformem certezas.

Entendo, pois, que uma cosmovisão é uma construção intelectual que soluciona de maneira unitária todos os problemas de nossa existência a partir de uma hipótese suprema; dentro dela, portanto, nenhuma questão permanece aberta e tudo o que clama por nosso interesse encontra seu lugar preciso. É facilmente compreensível que possuir uma cosmovisão assim se encontre entre os desejos ideais dos homens. Crendo nela, alguém pode se sentir mais seguro na vida, saber o que deve procurar,

como deve colocar seus afetos e seus interesses da maneira que esteja mais de acordo com os fins. [...] Estava reservada a nosso século descobrir o presunçoso argumento de que semelhante cosmovisão é tão pobre como desconsoladora, que descuida as exigências do espírito e as necessidades da alma humana (Freud, 1932, p. 146-147).

Oliveira (2018) também destaca que Freud se posiciona afirmando que a psicanálise não é capaz de criar uma visão de mundo que lhe seja própria, pois sendo parte da ciência pode se filiar à visão de mundo científica, essa também incompleta, não contemplando tudo e não reivindicando ser totalmente coesa. A psicanálise, enfim, é incompleta e não tem a pretensão de ser um todo que responde a todas as questões.

Sobre esse eterno funcionamento conflitivo da vida psíquica, Millot (1987) destaca o fato de que Freud abordou em inúmeros textos o caráter interno e conflitivo da sexualidade e que a causa mesma da neurose não estaria na força moral exterior que inibe a vida sexual. A moralidade tem sua força na produção da neurose porque a própria sexualidade exerce uma força perturbadora no Eu, que reage com ações defensivas. “A moralidade é apenas uma, entre outras, das armas que os homens se servem para se defenderem de sua própria sexualidade” (Millot, 1987, p. 19). Dito de outro modo, “a existência das neuroses não poderia ser explicada apenas pela repressão atual que a civilização exerce sobre a sexualidade” (Millot, 1987, p. 23). A educação cristã tradicional, que influenciava os costumes e valores sociais e visava extirpar desejos e endireitar as pessoas, era apenas um fator dessa moralidade, mas não o único, e muito menos o principal. Há uma defesa interna por parte do Eu que também rejeita essa sexualidade.

A resposta de Millot às outras questões elencadas anteriormente também será negativa, pois não há na escola algo similar ao setting analítico, que permita uma “liberdade de associação”, uma liberdade para que se fale abertamente, uma vez que a escola daquele tempo estava dirigida ao estabelecimento de uma moralidade já predeterminada. Millot também argumenta que não há como construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico sobre o inconsciente pelo simples fato de que não é possível controlar ou educar o inconsciente. Ademais, desde a psicanálise, a consciência e a razão não são o que prevalece no ser humano, não havendo como estabelecer uma ação pedagógica sobre os mecanismos inconscientes. A psicanálise não consiste em uma ação educativa intencionalmente dirigida ao controle do comportamento. Além do mais, o sujeito da psicanálise não se confunde com o Eu; o analista se dirige ao sujeito do inconsciente, enquanto que o professor se dirige muito mais ao Eu da criança, muito embora haja muito do inconsciente circulando na relação entre professor e aluno. Assim, para Millot (1987), outro equívoco seria pedir ao pedagogo que ocupe o lugar análogo ao do analista e exerça influência analítica sobre a criança.

Embora, em alguns momentos, Freud tenha comparado o processo analítico com uma “pós-educação”, como um prolongamento da educação dirigido a superar os resíduos da infância, também se mostrou preocupado e advertiu analistas e educadores a respeito da confusão sobre seus respectivos lugares. Em *Dois princípios do acontecer psíquico* (1911) Freud havia indicado que um tratamento, em certo sentido, tem a mesma missão que a educação ao definir que o paciente é levado a passar do princípio do prazer ao princípio da realidade, passagem pela qual a maturidade se distingue da infância. Nesse texto, Freud se refere ao trabalho da análise como uma pós-educação, e que nesta, provavelmente o paciente estaria repetindo o processo educacional primitivo. Mas ali fala de uma “missão”, referindo-se ao efeito – não objetivo direto - que se desprende de um processo analítico pela instauração de um processo psíquico que contempla o princípio de realidade, e não mais se rege somente pelo princípio do prazer.

A reticência de Freud em aproximar os dois campos se revela na ideia de que há uma radical oposição entre o processo analítico e o processo pedagógico e “a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e o de analista” (Milot, 1987, p. 157). Em sua tese, Milot aponta os escritos em que Freud abordou tais questões. Em *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912), já alertava sobre o risco da sobreposição entre a posição do analista e a do educador e recomendou aos analistas que não abusassem da função educativa que lhes incumbe:

Outra tentação resulta da atividade educativa que recai sobre o médico no tratamento psicanalítico sem um intuito específico. No processo de dissolução dos entraves ao desenvolvimento, é natural que o médico aponte novos objetivos para as aspirações agora liberadas. Então, depois de tanto esforço para libertar a pessoa da neurose, é uma ambição perfeitamente compreensível que ele queira transformá-la em algo especialmente destacado, prescrevendo objetivos bastante altos para os desejos dessa pessoa. Mas aqui o médico deveria controlar-se, tomando como diretriz menos os próprios desejos do que a aptidão do analisando. Nem todos os neuróticos têm muito talento para a sublimação; podemos supor para muitos deles que não teriam adoecido se fossem dotados da arte de sublimar suas pulsões. Se os forcarmos demais na direção da sublimação, cortando-lhes as mais próximas e confortáveis satisfações pulsionais, tornariamos a vida deles ainda mais difícil do que já lhes parece ser. Enquanto médicos, precisamos, antes de tudo, ser tolerantes diante da fraqueza do doente; precisamos nos contentar com o fato de termos recuperado uma parte da capacidade de realizar e fruir também para um paciente que não apresente elevados valores. A ambição educativa é tão pouco adequada quanto a terapêutica. [...] Portanto, acho que o empenho em utilizar o tratamento analítico regularmente para a sublimação das pulsões será sempre louvável, mas definitivamente não é recomendado para todos os casos (Freud, 1912, p. 103).

A ambição do analista de transformar o paciente, conforme seus ideais e a sua imagem e semelhança, conduzindo suas ações para aquelas consideradas por ele, analista, como as mais

adequadas, pode ser uma nova modalidade de disciplina e controle, práticas não psicanalíticas tanto em sentido estrito quanto amplo.

Ainda no prefácio da obra de Pfister (1913), Millot (1987) aponta que Freud afirma que o analista, embora trabalhe com as estruturas psíquicas, também deve garantir a capacidade do analisando de se arranjar sozinho; assim como o educador deve considerar um dever não modelar o aluno em função de seus ideais pessoais, o analista deve saber dominar seus próprios desejos com relação a quem o paciente deve ser.

Em *Caminhos da terapia psicanalítica* (Freud, 1919), Freud chamou atenção para o intuito do analista de atuar como educador e conselheiro e advertiu para o cuidado que se deve ter com esse uso do método analítico, pois “o paciente não deve ser educado para ser semelhante a nós, mas para a libertação e a concretização de sua própria essência” (Freud, 1919, p. 199). Em 1925, Freud refere algo semelhante.

O trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui em substituto apropriado para a educação. Tal substituto não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. A relação entre educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada. Fornecerei aqui apenas algumas sugestões. Não devemos deixar-nos desorientar pela afirmação – incidentalmente uma afirmação perfeitamente verdadeira – de que a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação (Freud, 1925, p. 342, grifo do autor).

O uso, por Freud, do termo “pós-educação” deve ser compreendido dentro desse contexto, ou seja, não se refere ao trabalho psicanalítico como pedagógico com uma função educativa, mas dos efeitos que uma análise tem no processo psíquico do sujeito, que contempla o princípio de realidade e que não mais se rege unicamente pelo princípio do prazer, numa dimensão que contempla um reposicionamento subjetivo perante a vida e seus sintomas. Nesse sentido, Freud distingue o processo analítico e o processo educativo, dizendo que a “pós-educação é algo inteiramente diferente da educação dos imaturos” (Freud, 1925, p. 342).

Conforme Millot (1987), as últimas contribuições de Freud para a educação parecem desiludir tanto de uma educação psicanalítica quanto de uma profilaxia para as neuroses através da transmissão de conhecimentos.

Assim, a psicanálise não propõe uma nova pedagogia nem pelos meios – proibições, inibições, repressão -, e nem pelos fins: adaptar a criança à sociedade. A única contribuição da psicanálise à pedagogia que Freud indica neste texto consiste na cura analítica que preconiza: a título preventivo, para pais e educadores, de modo que estes, havendo tomado consciência dos malefícios de sua própria educação, “darão então

mostras de mais compreensão frente às crianças e lhes pouparão de muitas provações que eles mesmos sofreram”; e, a título de paliativo, intervindo *après coup* na criança a fim de corrigir os efeitos nefastos de educação (Millot, 1987, p. 119).

Millot conclui que, para Freud, ao final das contas, as contribuições da psicanálise à educação não são nem de cunho profilático – prevenção da neurose através da tolerância e compreensão dos sentimentos e desejos das crianças – propondo uma revisão e reforma da educação, e nem tampouco de uma educação com caráter analítico, isso no sentido de aplicação da psicanálise à educação. Segundo a autora, Freud, então desiludido sobre a influência que teria uma possível proposta reformista de ordem psicanalítica da educação, chegaria a uma radical oposição entre o processo analítico e o processo pedagógico, propondo que o único cruzamento em comum seria a análise pessoal.

A educação é apresentada como uma questão de tato, um justo meio, a encontrar em cada caso, entre a liberdade e a coerção. Depende do empirismo, e a psicanálise não parece poder fornecer-lhes novas bases. A única ajuda que poderia dar à educação e ao educando é de ordem...analítica. Não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação. Mas educador e educando podem se beneficiar de uma cura analítica (Millot, 1987, p. 119).

Posição semelhante aparece no prefácio do livro do educador August Aichorn, *Juventude desamparada*, onde Freud (1925) sugere que toda pessoa que se envolve com o trabalho de educar delinquentes deveria se submeter a uma análise, experimentando em si mesmo o benefício do conhecimento de seu próprio inconsciente. Mas ali, uma observação merece destaque.

O autor atuou muitos anos como funcionário de institutos de amparo à minoridade antes de tomar conhecimento da psicanálise. Sua conduta para com as criaturas sob sua curatela, que brotava de uma cálida simpatia pelo destino destes desditados e de sua compenetração intuitiva com suas necessidades anímicas, o guiava pelo caminho correto. A psicanálise muito pouco podia ensiná-lo de novo em sua prática, porém lhe aportou uma intelecção teórica mais clara do justificado modo de seu labor, permitindo-lhe fundamentá-lo ante dos demais (Freud, 1925, p. 341).

Nesse texto, Freud defende a aproximação entre a psicanálise e a educação, destacando que a diferença está na posição de alteridade que o adulto ocupa. “Delimita a especificidade de cada uma das áreas de trabalho colocando que o ensinamento psicanalítico pode auxiliar no trabalho pedagógico, sem, contudo, a ele sobrepor-se ou substituir, e que não está aí para ensinar alguém como desempenhar sua profissão” (Freud, 1925, p. 341).

Concordamos com Santos Filho (2024) a partir da ideia de que uma análise pessoal pode ajudar uma pessoa em sua prática profissional, entretanto a decisão de fazê-la não passa por

uma exigência de qualquer ordem, vinda de fora, senão que surge de uma decisão particular, pessoal e íntima, e, sobretudo, sem se dirigir a qualquer finalidade pragmática definida. Por isso, podemos relativizar o dito de Freud e, assim, podemos compreender que sua intenção

consiste no esforço para fazer compreender a diferença entre o que é o saber teórico da psicanálise, o conhecimento intelectual de suas ideias, e a diferença de alcance que existe entre o domínio desse saber e a experiência de uma análise pessoal, a qual põe em movimento estratos psíquicos que estão muito além da racionalidade, ampliando possibilidades (Santos Filho, 2024, p. 15).

Kupfer (1992, p. 76) destaca que é preciso repensar os exageros para buscar um certo equilíbrio em que “o educador possa beneficiar-se do saber psicanalítico sem, contudo, abandonar a especificidade de seu papel, ou mesmo propor-se a uma sistematização desse saber em uma pedagogia analítica”. Não se trata de criar uma nova disciplina, como idealizou Pfister, uma pedagogia psicanalítica, nem tampouco transformar professores em analistas.

Ressaltamos, desse modo, a diferença entre o lugar do educador e o lugar do analista enfatizando, com Freud, a diferença entre psicanalisar e educar, advertindo para a tentação de uma ambição educativa e para os riscos de utilizar da relação analítica para fins pedagógicos, a saber, numa colonização do desejo do sujeito com metas pré-formadas, determinadas desde fora e dirigidas a fins específicos de cunho educativo e adaptativo (Santos, Rossetto, 2022). Sobretudo, pontuamos os obstáculos e os desafios presentes na luta contra os riscos da transformação da análise numa situação pedagógica pela posição de transferência que o analista ocupa.

Mestres e psicanalistas ainda ocupam posições distintas como, por exemplo, com relação ao recalçamento. Geralmente os mestres precisam trabalhar com o recalque a seu favor, enquanto os analistas muitas vezes trabalham na direção de levantar os recalques produtores de neurose.

A psicanálise não pode ser pedagógica nos seguintes sentidos: o analista colocar-se como modelo ou ideal; a análise ser conduzida para uma direção ou finalidade adaptativa pré-fixada; a análise converter-se num processo de ensino de como o paciente deve moralmente ser. Aqui psicanálise e a pedagogia dita tradicional disciplinadora separam-se nitidamente. Essa é uma posição freudiana que Millot compartilha ao abordar as diferenças entre a posição do educador e a do analista. Para Millot (1987), o educador ocupa a posição de ideal-do-Eu para a criança, enquanto o analista deve abster-se de ocupar esse lugar, sob pena de haver pacientes forjados à imagem e semelhança do ideal-do-Eu do analista. Parece que, no pensamento Millot, a negação da dimensão pedagógica/educativa da psicanálise é feita com base numa visão

restritiva de pedagogia, vale dizer, de uma pedagogia condutivista que almejaria educar buscando reprimir o desejo e adotando uma posição coercitiva com relação aos aspectos da sexualidade humana. Se a sexualidade é a base da criatividade, da simbolização, da pulsão de saber e da inteligência, a crítica freudiana somente pode ser dirigida a esta modalidade específica de práticas, mas não a pedagogia como um todo.

Vemos em Freud uma posição clara a respeito da impossibilidade de sobreposição entre a posição do analista e a do educador, com advertências para o cuidado e a prudência que ambos devem ter. Millot (1987, p. 127) questiona: “em que são comparáveis o processo educacional e o processo analítico, e em que medida eles devem, no entanto, ser diferenciados?”. Sua resposta vai na direção de postular que ambos os processos têm um fim em comum, qual seja “o de assegurar, à criança e ao paciente, o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade. Freud também indica que têm em comum um meio de ação: o poder de sugestão conferido pelo amor que a criança, ou o paciente, dirige ao educador (ou analista)”, poder dado pelo que Freud chamou de *transferência*. Tal posição os “põe em guarda contra o abuso de poder que consistiria em usá-lo para modelar o sujeito – criança ou paciente – em função de ideias pessoais” (Millot, 1987, p. 127-128). Assim sendo, existem diferenças entre o trabalho analítico e o trabalho educativo, e tanto Freud quanto Millot alertam para os riscos dos excessos de uma ambição pedagógica de cunho adaptativo-normativo em ambos os campos.

A conclusão final de Millot é de que o psicanalista deve deixar a pedagogia para o pedagogo e o pedagogo deixar a psicanálise para o psicanalista. Em suma, a tese de Catherine Millot cumpre um papel esclarecedor: nem uma pedagogia psicanalítica nem uma psicanálise pedagógica, e suas respostas negativas às três perguntas por ela colocadas na tese permanecem em debate ainda hoje.

Não existe pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando, de tal sorte que isto poderia evitar o recalque ou permitir sua suspensão. A antinomia entre processo psicanalítico tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e o de analista. Em matéria de profilaxia das neuroses, só a cura psicanalítica é eficaz. A psicanálise não pode interessar a educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador, a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu Eu-ideal (Millot, 1987, p. 156-157).

A autora ainda refere um aspecto ético da experiência analítica que pode servir de inspiração para a pedagogia, uma ética do limite, da renúncia a toda fantasia de domínio e de conhecimento pleno, uma desmistificação da função do ideal e do amor à verdade que implica

a coragem de aprender a realidade, tanto intrapsíquica quanto exterior, reconhecendo o próprio Inconsciente. E conclui afirmando que “o único ‘progresso’ que a experiência psicanalítica nos autoriza esperar é, segundo a expressão de Freud nos *Estudos sobre a Histeria*, a transformação de nossa miséria neurótica em uma infelicidade banal. E a de nossa impotência no reconhecimento do impossível” (Millot, 1987, p. 157).

Contudo, discordamos da conclusão de Millot de que a única contribuição possível da psicanálise para a educação que Freud preconiza seriam os benefícios de uma cura psicanalítica para os educadores e os pais, revertendo os benefícios da mesma para as crianças da quais eles cuidam. Ou como dito pela própria Millot (1987, p. 156), a “psicanálise não pode interessar a educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança”. Essa proposição foi feita por Freud em alguns momentos da obra, mas não em todos, e, embora contenha uma verdade, ela deve ser relativizada. Citamos como exemplo o que Freud (1914) propôs no texto *Psicologia do escolar*, situando o lugar da transferência como suporte para a situação de ensino e transmissão de saberes que ocorre na relação entre professor e aluno. Restituir o valor simbólico do professor e resguardar sua posição de alteridade é uma dessas possibilidades de contribuição da psicanálise para a educação. A dimensão ético-formativa presente nas ações daquele que está no lugar do que cuida, seja ele o professor ou os pais, é um sentido psicanalítico de ato educativo.

Essas questões explicitam o centro do problema, que consiste em não realizar um transporte simplista da situação do tratamento para fora da situação clínica e aplicar sobre a realidade de outras práticas seus princípios, mas legitimar um diálogo da Psicanálise, como teoria crítica e como teoria sobre o sujeito, com o campo da Educação (Santos Filho, 2024, p. 19).

É nas *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise* (1932) que Freud, já despojado do otimismo dos anos iniciais no que se refere ao esclarecimento sobre a sexualidade, traz algumas possibilidades reais de convergência. Ali assinala que a educação tem um grande papel a contribuir para a criança aprender ou começar a aprender a ter domínio pulsional para se inscrever como sujeito de uma sociedade e que a educação se encarrega de parte dessa tarefa de inibir, reprimir, proibir. Se a repressão social contribui para gerar neuroses, é verdade também que é impossível permitir à criança liberdade total, uma liberalidade literal que geraria perversões. Freud (1932) propõe que se deve encontrar a medida entre a Cila do deixar fazer e

o Caribde da proibição<sup>32</sup>, tentando encontrar um caminho mais benéfico e menos perigoso para a indócil constituição pulsional, cabendo também à educação a tarefa de tornar as crianças mais sadias e capazes de trabalhar no que for possível.

Freud alertou para os riscos e efeitos de um liberalismo na condução da educação das crianças. Concebemos que muitos erros foram cometidos em nome de uma equivocada leitura da teoria freudiana, sendo o exemplo de Summerhill um dos mais ilustrativos<sup>33</sup>. A satisfação pulsional direta, irrestrita e ilimitada pode se tornar destrutiva para o funcionamento psíquico. Freud (1920) em *Além do princípio do prazer*, apontou o caráter disruptivo e desligado da pulsão ao propor os efeitos destrutivos da pulsão de morte, os desejos narcísicos de dominação, a destrutividade e as reações coléricas frente à frustração e em *O mal-estar na cultura* (1930) afirma vigorosamente que, para a construção da civilização, não se pode escapar à renúncia pulsional e essa renúncia primeiramente deve vir do exterior, pois educar a criança sem proibições não é saudável para ela.

Millot (1987, p. 118-119) assevera ainda que “a educação não pode se ausentar da tarefa de adaptar a criança à ordem estabelecida”, mas destacou, assim como Freud, os limites que o empreendimento educativo deve ter em conta para não adotar o caminho do excesso de repressão. E ambos alertam para os efeitos do liberalismo, pois não se pode “escapar à renúncia pulsional e que tal renúncia deve começar sendo imposta desde o exterior. Educar a criança sem proibições não lhe seria mais proveitoso” (Millot, 1987, p. 119).

No contexto da educação progressista surgiram discursos pedagógicos com pedagogias que contemplavam propostas educacionais mais livres no que concerne aos desejos e as normas, em contraponto às pedagogias tradicionais, onde a pauta era a norma e a disciplina. No fim do século XIX e início do século XX surgem “as novas pedagogias” (Charlot, 2020, p. 34). O processo histórico das novas pedagogias foi construído e inspirado pelo sentimento de liberdade voltado às necessidades das crianças, respeitando seu ritmo de crescimento, de desenvolvimento e seus interesses particulares, influenciado pela Educação Natural de Rousseau. As pedagogias novas surgem em contraponto às pedagogias tradicionais que argumentavam “em nome da norma e tendem a desconfiar de qualquer forma de desejo, a não

---

<sup>32</sup> Cila e Caribde são personagens da Mitologia Grega que representavam monstros marinhos que moravam em lados opostos do estreito de Messina. Eram um perigo, pois destruíam os navios que se aproximavam durante a travessia e devoravam seus tripulantes.

<sup>33</sup> Escola fundada por Alexander Sutherland Neill em 1921, cuja experiência pedagógica era supostamente inspirada pela psicanálise. Nela, as crianças eram livres e não eram obrigadas a aprender, sendo o professor aquele que lhes dava os meios para satisfazer seus desejos. Não havia disciplina, direção ou moral preconcebida, mas tão somente uma escola que servisse às necessidades da criança e não ao inverso. Entretanto, “a pedagogia de Neill não deve muito a teoria analítica. Os princípios que reivindica repousam, antes, sobre o desconhecimento desta” (Millot, 1987, p. 149).

ser aquele que conduz para a sabedoria, santidade ou cidadania” (Charlot, 2020, p. 45). Aqui também uma leitura equivocada das ideias rousseanianas cobra seu preço.

Ao romper com o modelo de autoridade rígida, corre-se o risco de cair num modelo anarquista, colocando o aluno no centro do processo pedagógico com uma liberdade ilimitada e um poder desmedido. Se a pedagogia tradicional pôs ênfase demasiada na norma e não no desejo, as novas pedagogias enfatizaram o desejo e afrouxaram a norma. Encontrar a justa medida não é tarefa fácil. Essas disputas polarizadas, contudo, encerram em si um debate estéril que não contribui para a reflexão sobre o que é um processo ético-formativo, que busca desenvolver nos sujeitos “condutas de cooperação em vez de condutas de competição, relações de solidariedade e atitudes de responsabilidade coletiva [...] uma participação coletiva da deliberação em vez da passividade e da obediência à autoridade do mestre e à hierarquia administrativa” (Lavall; Vergne, 2023, p. 158). Antes seria uma educação e uma prática pedagógica que participa da “criação de uma consciência coletiva que serve como reguladora dos desejos e das necessidades individuais” (Lavall; Vergne, 2023, p. 159). Lavall e Vergne (2023, p. 160) também salientam que não se pode confundir autonomia e liberdade “com o livre capricho” ou “sinônimo do bel-prazer das crianças” (Lavall; Vergne, 2023, p. 187), onde nada deve contrariar suas preferências e vontades, o que as torna mestres absolutos. “Encontramos no experimento conduzido em Summerhill, na Inglaterra, por Alexander Sutherland Neill, na década de 1920, essa ideia de que tudo na educação deve concernir exclusivamente ao desejo” (Lavall; Vergne, 2023, p. 187).

Outra contribuição muito fecunda da psicanálise à educação, ainda que Freud não a siga, pode ser encontrada nesse trecho escrito em 1932 sobre “o tempo conflitivo e difícil que é a infância e a envergadura da obra psíquica que a criança precisa realizar em tempos de tão poucos recursos” (Santos Filho, 2024, p. 12).

Discernimos que aos primeiros anos de vida (até o quinto, talvez) corresponde por várias razões uma particular significação. Em primeiro lugar porque contém o florescimento precoce da sexualidade, que deixa como seqüela incitações decisivas para a vida sexual na maturidade. Em segundo lugar, porque as impressões de seu período afetam um ser inacabado e débil, no qual se produz um efeito de trauma. Da tormenta de afetos que provocam, o Eu não pode defender-se se não for pela via do recalque, e assim adquire na infância todas suas predisposições a contrair logo uma neurose e perturbações funcionais. Compreendemos que a dificuldade da infância reside em que a criança deve apropriar-se, num breve lapso, dos resultados de um desenvolvimento cultural que se estendeu ao longo de milênios: o domínio sobre as pulsões e a adaptação social, ao menos os primeiros esboços de ambos. Mediante seu próprio desenvolvimento só pode alcançar uma parte dessa mudança. Muito lhe precisa ser imposto pela educação. Não é de assombrar, então, que a criança, amiúde, domine essa tarefa de maneira incompleta (Freud, 1932, p. 136).

Para Santos Filho (2023), trata-se da ideia de que o sujeito a ser educado é um sujeito de sexualidade, e, portanto, de inconsciente e isso traz questões significativas. Essa posição condiz com a tese defendida ao longo dessa investigação, de que a própria estruturação psíquica humana consiste num processo educativo fundamental, que até bem pouco tempo era levado a cabo tão somente pelos cuidadores no âmbito da intimidade familiar e que hoje é dividido com educadores na educação infantil. Nesse processo educativo de caráter tão singular, o domínio pulsional não se consolida pela racionalidade ou por acúmulo de elementos cognitivos e o sujeito em questão não pode realizar essa tarefa sozinho.

Está claro nas palavras de Freud que ele necessita da intervenção alheia, da participação e do suporte subjetivo do semelhante, no interior de um movimento educativo que não transita pela transmissão de conteúdos formais, mas sim pela posição de alteridade e de diferença que esse semelhante mais experiente vai ocupar com a criança. Essas duas linhas são significativas e precisam ser postas em relevo quando tratamos do significado de educação em Freud (Santos Filho, 2023, p. 13).

São muitas as tarefas de um educador que estivesse sob essa moderna visão educacional orientada psicanaliticamente: compreender a exata medida entre dispensar amor e manter uma cota de autoridade eficaz. Essa compreensão é muito importante para pensar que há nos escritos de Freud contribuições da psicanálise para a educação e para compreender em que consiste o processo educativo em Freud, ideias a serem pesquisadas e defendidas nessa tese.

Pensar a estruturação psíquica infantil, a noção de alteridade presente na relação adulto-criança e sua dimensão ético-formativa, a partir dos textos freudianos, tema que nos interessa desenvolver nessa pesquisa, é propor uma outra possibilidade a ser construída para que os caminhos da psicanálise e da educação possam se cruzar, transmitindo saberes que contribuam para a práxis em ambos os campos de conhecimento.

À psicanálise, não cabe propor uma nova pedagogia e nem uma profilaxia para o adoecimento neurótico; tampouco lhe cabe sustentar um processo adaptativo da criança à sociedade através de uma pedagogia analítica ou uma educação com caráter analítico destinado a educar e controlar as pulsões pela coerção. Também não lhe corresponde construir uma aplicação da psicanálise à pedagogia que sirva de base para uma reforma da educação de modo que a tornasse menos repressora e evitasse o adoecimento. É necessária, sim, uma análise crítica – que começou em Freud – da relação entre psicanálise e educação, bem como dos riscos de a psicanálise ser utilizada com finalidade pedagógica. A confusão do lugar do psicanalista com o lugar do pedagogo ou educador pode ser esclarecida através do resgate claro da diferença dessas posições, revisando e esclarecendo os riscos da ambição terapêutica-educativa-

pedagógica dentro da psicanálise para ressaltar a diferença entre o sentido que aqui se quer dar à dimensão ético-formativa – ou ao efeito formativo que se desprende como consequência de uma experiência de alteridade adulto e criança – e aquele que sugeriria tomar a dimensão educativa como alvo, como meta de uma ambição pedagógica que, afinal, serviria muito bem ao que Foucault denomina dispositivo de poder e de influência moralizante. Se existem parentescos, também existem diferenças. A posição do analista “consiste em descartar-se de qualquer maestria. A psicanálise é uma práxis que trabalha para extinguir-se e que opera a partir de uma vigorosa recusa de valer-se do poder conferido pela transferência para conduzir o sujeito na direção de um ideal, qualquer que ele seja” (Santos; Rossetto, 2021).

Freud fez um confronto com os ideais estéticos e a moral religiosa da época, que queriam e propunham uma criança adaptada com boas maneiras. Para isso, serviria uma psicanálise pedagógica. Vemos retornar propostas de treinamento e adestramento das crianças para se conformarem a um certo padrão determinado, aceito e pré-estabelecido, tanto em escolas quanto em práticas clínicas de cunho “comportamental”, para termos crianças normatizadas. A psicanálise propõe escutar a sexualidade e os desordenamentos advindos dela sem moralizar. Por isso uma escuta psicanalítica pode interessar à educação, resguardando o estatuto simbólico e estruturante da sexualidade e da palavra no campo da infância. Trata-se, portanto, de formação humana e de uma posição ética.

É interesse desta pesquisa buscar responder a essa pergunta, considerando que o núcleo central desta tese contém a proposição sobre o que poderia ser considerado um processo educativo em Freud, ligado à sexualidade infantil, ao trabalho de renúncia pulsional que se funda no interior do laço amoroso com o Outro primordial, e parte da própria constituição psíquica e da formação ética.

Por que a psicanálise pode interessar à educação? Temos motivos para crer que há caminhos possíveis e profícuos de encontro. Vale retomar a atitude favorável de Freud, escrito nas cartas que trocou com o educador e pastor Pfister, onde escreve: “Esperamos que a centelha, que no nosso chão protegemos com penoso esforço para que não se apague, na sua terra possa tornar-se uma fogueira da qual nós, então, possamos buscar uma lenha flamejante” (Freud, 1909, p. 26).

## 6 ANTES DA RENÚNCIA PULSIONAL, A PULSÃO: ORIGENS E CONCEITO

Para tratar de renúncia à satisfação da pulsional, primeiro vamos apresentar a noção de pulsão em detalhe, conceito que, junto com o de recalçamento, ocupa lugar central na teoria freudiana da constituição do aparelho psíquico do ser humano. A sexualidade, para a teoria psicanalítica, é estruturante e humanizante. Percorrer esse caminho teórico prepara terreno para a questão da renúncia pulsional. Nesse capítulo, recorreremos aos textos de Freud que nos oferecem elementos para compreender o conceito de pulsão e de sexualidade no sentido ampliado na noção de sexualidade infantil freudiana. São eles: *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1897), *A Interpretação do sonho* (1900), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), além de literatura secundária especializada, de comentadores e pesquisadores como Bleichmar, Laplanche, Mezan, Santos Filho, Guerra, entre outros.

Vamos iniciar pelo texto *Projeto para uma Psicologia Científica* (1895), que contém vestígios inaugurais de ideias fundamentais da psicanálise e hoje é considerado um texto fundamental para entender a gênese de conceitos que Freud vai desenvolver posteriormente, especialmente as origens do conceito de pulsão que aqui nos interessa. A partir da ideia de desamparo primordial, nele também encontramos qual é a noção de ética em Freud a que estamos nos referindo.

São modelos propostos por Freud no *Projeto para uma Psicologia Científica* (1895), mas também na *Carta 52* (1896) e em *A Interpretação do sonho* (1900) e que apresentam concepções sobre a origem da pulsão e que vamos tratar na sequência. No início Freud utilizou termos como excitação, estímulos endógenos, impulsos sexuais para referir-se à pulsão. Depois, nomeou de libido nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) e em *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914). Foi em 1915, no artigo *Pulsões e destinos da pulsão*, que o conceito de pulsão recebeu uma apresentação sistemática e abrangente, e que abordaremos em seguida.

Nos textos a que nos referimos, o psiquismo possui uma raiz exógena, o que significa dizer que o aparelho psíquico do bebê não existe desde as origens, mas se constitui a partir da relação com o outro. No momento de nascer ainda não há um ser humano, mas um organismo biológico fetalizado sobre o qual algo precisará acontecer para que advenha um sujeito psíquico e nasça a pulsão, sendo a condição humana uma construção intersubjetiva não natural ou biologicamente dada, e que, tampouco, se desenvolve autonomamente. A sexualidade e a pulsão não surgem da fisiologia, antes marcam o caráter especificamente psíquico e cultural

atribuído ao desejo humano, distinguindo-o do campo estritamente biológico e médico e esta é uma tese nuclear em nossa pesquisa.

### **6.1 O desamparo, o semelhante humano e a humanização**

O artigo *Projeto para uma Psicologia Científica*, embora escrito no ano de 1895, somente veio à público postumamente, em 1950. Por muito tempo, esse texto - que na verdade é um rascunho - foi considerado uma curiosa peça histórica pertencente ao período pré-psicanalítico, em razão de que os conceitos centrais da teoria psicanalítica – como os de *inconsciente*, *recalcamento*, *pulsão* – ainda não haviam sido propostos por Freud. A linguagem do texto, que usa termos fisicalistas como “neurônio”, “princípio de inércia”, revela a necessidade de tornar a psicanálise respeitada pela mentalidade dominante no campo científico do final do século XIX, marcada pela influência neo-positivista do círculo acadêmico de Viena. Freud, um pesquisador que pertencia a esse círculo, queria entender como se constituía a mente humana e seus padecimentos. Para ser escutado, precisava construir um modelo teórico para o aparelho da alma baseado nos fundamentos reconhecidos da ciência de seu tempo. Daí sua intenção de “prover uma psicologia que seja ciência natural” (Freud, 1895, p. 316) e apresentar uma compreensão mais ampla do que aquela de restringir os fenômenos psíquicos ao fator orgânico.

Freud não recusou as ideias contidas nesse escrito – muitas vezes voltou a elas – mas sim a linguagem nele utilizada; possivelmente nunca o considerou algo mais do que um rascunho (Garcia-Roza, 1991, p. 69-70). Ali, a ideia de neurônio pode ser lida como uma metáfora da parte mais elementar da rede – quiçá ligada com a noção de representação – que compõe a estrutura do aparelho psíquico e não somente como a célula menor do tecido anatômico do cérebro. Quando percebeu que ali havia uma necessidade de ‘neurologizar’ o aparelho psíquico, Freud abandonou o manuscrito. Entretanto, nele estão contidas ideias germinais sobre o nascimento da pulsão como parte da “experiência de satisfação”, onde são descritas as linhas básicas da relação precoce mãe-bebê e se delineiam conceitos fundamentais como o desamparo e a prematuridade da cria humana e os efeitos da presença e da intervenção do semelhante.

Freud (1895), no *Projeto para uma Psicologia Científica*, observa que, no início da vida, devido à sua imaturidade e fragilidade, o organismo do bebê é incapaz de cumprir sozinho a tarefa necessária para garantir sua sobrevivência, como, por exemplo, se alimentar. O recém-nascido é profundamente desadaptado e sem recurso. Ele traz consigo uma pauta de

comportamentos automáticos, um conjunto de reflexos básicos, que é insuficiente para suprir suas necessidades e encarregar-se de si mesmo. Seu equipamento biológico é imaturo, e o máximo que conseguiria sozinho seria chorar de fome por horas e horas sem que isso em nada resolvesse. Freud propõe compreender esse estado como um desamparo primordial, um estado de des-auxílio, des-ajuda – *Hilflosigkeit*<sup>34</sup>. Este conceito aponta para o estado de desamparo como parte da condição humana em Freud, e sua alastrada presença no tempo originário do ser humano é um conceito básico para o entendimento da origem da pulsão<sup>35</sup>.

Esse estado de desamparo só poderá ser suspenso “por *ajuda alheia*, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil” (Freud, 1895, p. 336, grifo do autor). Sem o auxílio de uma pessoa experiente disposta a suprir o que o bebê necessita para viver, ele morreria. Essa ação, que atende aquilo que o pequeno precisa e que Freud chamou *ação específica*, só pode ser efetuada pelo semelhante humano, o *Nebenmensch*<sup>36</sup>, o adulto atento ao desamparo original da criança. Este semelhante intervém desde o início da vida e executa ações específicas, como o fornecimento de alimento que faz cessar a tensão endógena da fome, por exemplo.

Quando refere essa ajuda alheia e sua ação específica de satisfazer a necessidade do bebê, Freud introduz um detalhe da maior importância e escreve, entre parênteses “(fornecimento de víveres e aproximação do objeto sexual)” (Freud, 1895, p. 336). Esse trecho é de uma sutileza impressionante, pois ele marca que a experiência de cuidado humano está desdobrada nesses dois fatores: satisfação da necessidade e prazer. Então a função materna daquele que se aproxima do pequeno bebê reúne essas duas questões. A dimensão de “objeto sexual” significa que a mãe ou quem a substitui, porque se comove com a insuficiência de seu bebê, vive em si sua dor e desamparo, dirige-se a ele com o desejo de que viva, com o desejo e o prazer de alimentá-lo. Desse modo, o semelhante despeja-se o tempo todo sobre o bebê. O

---

<sup>34</sup> Sobre a tradução de *Hilflosigkeit* do alemão para o português: *Hilf* vem de *Hilfe* (substantivo: ajuda) ou de *Hilfen* (verbo: ajudar). *Hilflos* é um adjetivo, que significa desamparado, o sem recurso ou impotente. O *Hilflosigkeit* é a forma substantivada desse adjetivo (o 'keit' no final é o sinal da substantivação), então pode ser traduzido como 'desamparo' ou 'impotência', vai depender do contexto da frase, pois pode ser 'desamparo', se for em relação a impossibilidade de receber ajuda externa, 'impotência', se for em relação a sua própria impossibilidade de ajudar.

<sup>35</sup> Esta condição psicanalítica do desamparo primordial caracteriza, do ponto de vista filosófico-ontológico, a precariedade e finitude da condição humana, central para a hermenêutica heideggeriana-gadameriana.

<sup>36</sup> *Neben* significa vizinho, próximo, ao lado. Enquanto *Mensch* é homem no sentido de humano. O outro que está ao lado. O próximo que está ao lado e socorre ou o próximo assegurador. Este *Nebenmensch* é o que caracteriza a dimensão da sociabilidade afetiva, porque não se trata apenas da supressão das carências físicas e alimentares. Deste aspecto parte a antropologia filosófica posterior, de Arnold Gehlen e Helmut Plesner. Para maiores detalhes ver o livro: ARLT, Gerhard. *Antropologia filosófica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

adulto cuidador é outro ser humano que derrama sobre ele seu universo libidinal produzindo efeitos que transformam esse organismo básico original num organismo complexo.

Esse agente externo não é um outro qualquer, mas o *Nebenmensch*, o humano próximo e experiente que se coloca numa posição bastante sensível e prestativa para o bebê, satisfazendo sua necessidade e, mais importante ainda, tendo nesse gesto um registro de prazer. Essa é a dimensão sutil que Freud propõe no entre parênteses: não é só um ato de fornecer alimento, mas uma experiência prazerosa de satisfação. O adulto espeta o bebê com suas demandas e desejos. Aqui está o sentido freudiano do laço amoroso, o aspecto pulsional do adulto presente nesse encontro: a fala amorosa da mãe que faz ofertas que chamam prazer: “hummm, que gostoso esse mamá”, seu toque carinhoso, o olhar encantado<sup>37</sup>, todos estes aspectos compoem o cimento erótico fundamental do primeiro laço humano. Para Guerra (2022, p. 126), “em geral em um ambiente libidinal, existe um fascínio visual como sinal de apego entre um bebê e sua mãe”, uma troca de olhares que acopla uma sensação de embelezamento, representada na música de Vinicius de Moraes (1977): “quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar, ai que bom que isso é meu Deus”.

Esse complexo conjunto de gestos fundantes arrancam o bebê da caverna biológica em que nasceu; a prosseguir nela, essa pequena criatura pequena teria o destino de bicho e, como qualquer bicho, seguiria os ciclos biológicos instintivos e fechados dos animais<sup>38</sup>. Entretanto, quando o semelhante entra nesse jogo, já não é mais assim. De modo que o encontro com a mãe ou sua substituta, com seus sistemas de representações, sua rede significante, suas expectativas, seus desejos e sua linguagem, representa a condição psíquica que Freud designa como a *aproximação do objeto sexual*. Por isso, não se trata de um exercício abnegado, mas de desejo, de uma função exercida com prazer.

É condição da humanização que não haja somente a satisfação de necessidades básicas, mas inscrições sexualizantes que darão origem à pulsão. Sem a interferência desejante do agente humano que tem a seu encargo os cuidados iniciais da cria, as ações de preservação da vida seriam ações sem consequências para a natureza biológica na qual nos originamos. Os

---

<sup>37</sup> A experiência de satisfação deixa marcas para além da necessidade, e Lacan acrescenta a voz (pulsão invocante e a prosódia particular da voz materna) e o olhar (pulsão escópica) junto às trocas alimentares (pulsão oral). Ver em: LACAN, Jacques. *O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

<sup>38</sup> Sugere-se ler sobre a história de Victor de Aveyron, uma estranha criatura encontrada em 1799 nos bosques próximos ao povoado de Saint-Serin, no sul da França. O cineasta francês François Truffaut rodou o filme *O Garoto Selvagem* baseando-se nos relatos de Jean Marc Gaspard Itard, educador francês que o adotou. Apesar de andar em posição ereta, se assemelhava mais a um animal do que a um ser humano, porém, imediatamente foi identificado como um menino de uns onze ou doze anos. Unicamente emitia estridentes e incompreensíveis grunhidos e parecia carecer do sentido de higiene pessoal, fazia suas necessidades onde e quando lhe apetecia.

mecanismos automáticos de adaptação biológica amadureceriam, como ocorre em qualquer animal, mas não surgiria ali a humanização. Portanto, o desamparo primordial, longe de ser um componente negativo na origem de um ser humano, desempenha e constitui-se num papel essencial para a formação da condição infantil, sendo a figura do adulto cuidador prioritária para a formação psíquica infantil<sup>39</sup>. O desamparo aparece como central da condição humana inicial e, a partir da intervenção do semelhante humano, vem colocar em marcha a estruturação psíquica, e esta é outra tese nuclear de nosso estudo.

Essa *pessoa experiente*, como nomina Freud, considera o choro como se fosse a ele endereçado, reconhece e significa esse choro como apelo, como pedido de ajuda. Assim, coloca-se em relação a esse apelo na posição de responsabilidade, assumindo exercer uma ação específica. Freud observa que esse singular conjunto da interação entre o cuidador e o bebê assume a função do entendimento. O bebê não pode ir buscar o leite, “e a única maneira com que pede ajuda justamente não é um pedido” (Laplanche, 1992, p. 104). São gritos, movimentos e um choro que a mãe, ou quem ocupa essa função, rapidamente aprende a reconhecer como um pedido de ajuda. Esse choro e a agitação motora do bebê são registrados como uma comunicação na mente do adulto experiente que o traduziu como uma mensagem a ele endereçada, como se fosse uma narrativa do estado de apuro vivido pelo bebê. O cuidado se faz a partir desse entendimento, realizado num movimento de esforço de alcançar e compreender o bebê. O estado de desamparo do bebê comove e convoca o cuidador, que vai em seu auxílio. Esse encontro mediado por palavras e atos de cuidado, inaugura o vínculo da mãe com o filho. Embora Freud não o defina precisamente, consideramos que a categoria de semelhante representa a mãe ou sua substituta, ou, mais precisamente, ao que hoje corresponde à dimensão de função materna. A função materna não é uma pessoa, antes pode ser operada por qualquer sujeito já constituído em posição de assimetria e de cuidado com o bebê - um sujeito ainda não constituído – e desde que realize certas operações.

Destacamos que esse é um encontro, em sua essência, assimétrico, não somente no plano da relação real dos corpos, que põe o bebê em dependência radical e em condição de passividade com a mãe, mas também desde a constituição psíquica de ambos. A mãe tem um aparelho psíquico constituído, com suas constelações pulsionais e inconscientes, seus desejos, seu recalçamento, o bebê ainda não. É assim que o próximo assegurador (*Nebenmensch*) vai afastando a cria do campo da mera necessidade biológica e o instaura no campo da cultura, implantando a pulsão.

---

<sup>39</sup> Ver os 12 indicadores de intersubjetividade de Victor Guerra (2022) sobre o desenvolvimento da intersubjetividade do bebê no primeiro ano de vida em seu processo de subjetivação.

## 6.2 A origem da dimensão ética freudiana

Concebemos que nesse aspecto do desamparo primordial humano está uma primeira dimensão da ética na concepção freudiana. Ela serve de fundamento para pensarmos qual o papel e o lugar do adulto em posição de alteridade e de responsabilidade na estruturação subjetiva da criança da qual se encarrega. Vamos nos deter por um momento nesse tema para apresentarmos qual é a noção freudiana de ética que queremos aqui destacar. A intuição de Freud “é de uma profundidade ética incalculável e tem grande alcance educacional, constituindo, por isso mesmo, o núcleo fundante da própria formação humana” (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2022, p. 6). Neste sentido, Freud abre, com suas investigações, um vasto campo empírico e teórico para pensar de maneira inovadora a relação tensional entre psiquismo humano e seu ambiente sócio-natural.

Freud esboçou muito cedo as linhas que constituem a origem da ética nos seres humanos ao tratar dessas primeiras experiências do bebê em estado de desamparo primordial, com o semelhante que lhe cuida, o próximo assegurador (*Nebenmensch*). Chamou atenção para este ato que garante sua sobrevivência e que é responsável pela inclusão do bebê no mundo humano. Ele é perpetrado pelo adulto, que se comove com o estado de desconsolo em que o bebê se encontra e através da função, que Freud denomina de “entendimento”, logra interpretar as necessidades do bebê, realizando um gesto de cuidado. Este adulto, que, mesmo tendo prerrogativa de escolher nada fazer, resolve por realizar um gesto de cuidado na direção de um ser que ainda não passa de um organismo deficitário (ser carente) para realizar, nesse ato mesmo, o ingresso no mundo humano.

O adulto sensível e comovido faz um esforço de entendimento para tornar-se intérprete do choro, dos atos e demandas do bebê, revelando, nesse gesto solidário, seu compromisso ao atender o desamparado. “O fato de que um bebê chore porque tem um mal-estar, porque sente um desprazer, se converte em mensagem a partir de que há um outro humano capaz de recebê-la e de transformar esse pranto em mensagem, ou seja, em algo frente ao qual deve responder” (Bleichmar, 2011, p. 19, tradução nossa).

Carregamos a marca do auxílio recebido no desamparo, que é o que sensibiliza e move a ir em auxílio do bebê; o desamparo do bebê reativa essa marca interna que carregamos. E é dele que trata a enigmática frase de Freud: “o desamparo inicial dos seres humanos é a *fonte primordial* de todos os motivos morais” (Freud, 1895, p. 336). Esse é o princípio da ética para com o semelhante do ponto de vista freudiano. O estado de desamparo em que nascemos, nossa condição humana primeira, que nos põe na condição de deficiente, depende de um gesto de

inclusão de alguém para que possamos ingressar no mundo humano. Esse ato que ficou marcado em nós mesmos, em nossas origens, nos coloca em posição de reconhecer o semelhante em desamparo e respeitá-lo. Assim, o adulto em posição de cuidado, que podem ser os pais, o psicanalista ou o educador, transmite e estrutura o respeito e consideração pelo outro.

Cuidar se converte aqui num imperativo ético-moral assumido pelo adulto de tomar para si a responsabilidade de responder por essa criança e para essa criança, tomá-la em consideração como algo que lhe concerne. Ao dedicar generosamente um tempo de sua vida aos cuidados do bebê, o semelhante cuidador nos ensina o amor generoso e deixa uma inscrição como um cimento para a solidariedade, para a compaixão e para a formação ética, marcando decisivamente de modo saudável a estruturação psíquica do *infans*.

Esse ato de cuidado que origina a humanização, significando que alguém viu no bebê atributos de sujeito e o incluiu no mundo, nos coloca frente a um compromisso moral de fazer pelo semelhante esse mesmo ato de auxílio que alguém um dia – sem que tivéssemos sequer recursos para pedir nem atributos para ofertar e merecer – fez por nós e nos transformou em quem somos (Santos Filho, 2016). Aqui está uma origem e a constituição da ética para Freud (1895, p. 336) no dito: “Fonte primordial de todos os motivos morais”.

Há ainda uma segunda dimensão ética central em que se desdobra esse ato. Além do reconhecimento do papel do semelhante, outra condição a considerar é que o semelhante está em posição de alteridade. A partir da dependência radical e da condição de passividade inerente ao desamparo primordial, o adulto, a *pessoa experiente*, pode nada fazer ou fazer o que quer com esse bebê que está em suas mãos. Por que não o faz? Por que alguém, mesmo tendo o poder de fazer o que quiser conosco, decidir nosso destino e inclusive causar dano, não o faz? E inclusive tudo que fez foi acolher no mundo, resgatar do desamparo e dar um lugar significativo em sua vida. Este é outro ponto central de origem da ética para Freud – e por isso mesmo a “fonte primordial de todos os motivos morais” (Freud, 1895, p. 336) – a dupla função que cumpre o semelhante: de aproximação, inscrevendo a sexualidade, e de renúncia. O lugar e o papel do adulto de referência mais próxima nessa relação, e que não precisa ser necessariamente o pai ou a mãe, precisa ter um preparo, ter noção de sua responsabilidade e compromisso. Implica um nível de renúncia já instalada em si mesmo, um processo intrínseco em seu próprio funcionamento psíquico.

A problemática ética passa, segundo Bleichmar (2011, p. 18), “pelo modo em que o adulto se posiciona frente à criança em sua dupla função de inscrever a sexualidade e, ao mesmo tempo, de pautar os limites de sua própria apropriação, ou seja, não se trata da ação da criança, senão de um limite à apropriação do corpo da criança por parte do adulto”. Há, portanto, no

lugar do semelhante, uma complexidade que é determinante em sua posição de alteridade. A partir dela as experiências e gestos presentes nas origens de um ser humano assumem uma profunda dimensão ética.

O processo de humanização em psicanálise não é só satisfação de necessidades biológicas, mas inscrição da pulsão em si desde a sexualidade do outro, este outro que está atravessado pelo recalçamento. Este é, portanto, um processo ético atravessado por renúncias que vão permitir uma aproximação ao sujeito infantil, mas desde a sua consideração pelo semelhante. Nossa tese é que este processo ético só pode acontecer como um processo formativo, tese que será retomada nas considerações conclusivas. O adulto é aquele que se encontra numa posição ética de cuidado e compromisso que salva a vida biológica do bebê e lhe oferece existência subjetiva. Essa é uma posição de central importância, já que a renúncia significa reconhecer no bebê um semelhante que tem suas próprias necessidades em contraponto a outros modos de dessubjetivação com exercício perverso e de desconstrução da noção de semelhante. O fundamento ético orientador é o reconhecimento do semelhante e de suas contingências. Conforme Bleichmar:

O corpo da criança é limitado como lugar de gozo para o adulto, na medida em que este sente pela criança o amor nos termos da ética. Vale dizer, o amor sublimatório possui a capacidade de ter em conta o outro, de considerar ao outro como subjetividade. (...) A problemática da ética começa com o modo com que o adulto vai anular a seu próprio gozo na relação com o corpo da criança, inscrevendo desse modo, nos cuidados que realiza, algo da ordem de uma circulação ligada, que sendo libidinal, entretanto, não é puramente erógena, mas também organizadora. Esta forma de operar do adulto em relação à criança vai ser a base de todos os motivos morais, como sustenta Freud (Bleichmar, 2011, p. 18, tradução nossa).

Mezan (1990, p. 169) refere que Freud, com a posição explicitada nessa afirmativa, realiza uma arqueologia da moral. O autor a partir da citada afirmação freudiana, problematiza o desamparo primordial: “por que a situação indefesa do lactente é a fonte das motivações morais?”, pergunta-se Mezan. Para ele, um aspecto do problema é “o da humanização do homem pelo reconhecimento recíproco. Uma ‘motivação moral’ é aquela em que o reconhecimento de outro ser humano como semelhante a mim representa um momento essencial” (1990, p. 169). A relação de alteridade do adulto com o *infans*, reconhecido como um semelhante e como da mesma espécie, porém em posição de assimetria e dependência, está nas argumentações de Mezan.

É o registro da alteridade que desponta aqui, mas de uma alteridade muito precisa, a da dependência que sucede ao solipsismo originário. Dependência a ser entendida nos dois sentidos: dependência física do lactente em relação à mãe, mas igualmente dependência desta em relação àquele, como objeto de amor (Mezan, 1990, p. 169-170).

Para Mezan (1990), Freud indica que a eficácia dos mandamentos morais está no amor à criança e no medo de perdê-la, assegurando o cuidado ético e a posição de alteridade a ser ocupada nos cuidados primários por aqueles que dela se encarregam. Há um cuidado e uma dependência recíproca, “desvelando uma acepção do ‘amarás ao próximo como a ti mesmo’” (Mezan, 1990, p. 170). A situação indefesa originária do ser humano é a fonte dos motivos morais porque ela facilitaria agressões sedutoras “por parte de um ‘outro’ não mais indefeso, e posteriormente a repetição desta agressão sedutora frente a um segundo ‘outro’, igualmente inerme” (Mezan, 1990, p. 172). Vale frisar que a expressão “agressões sedutoras” aqui citadas dizem respeito aos desenvolvimentos teóricos de Freud nessa época, mas podem ser estendidas a outros tipos diversos de maus tratos ou mesmo de abandono. A posição de alteridade do adulto significa renúncia pulsional de usar o bebê indefeso como objeto de seu próprio gozo<sup>40</sup>. Nesse cuidado, o adulto deve estar ele mesmo sustentado em suas renúncias de ter o *infans* como objeto de sua satisfação própria. Assim que, a renúncia é uma exigência formativa. Por conta disso, ressaltamos que ética e formação se imbricam recíproca e profundamente.

Se recordarmos da sutileza apresentada por Freud no *Projeto para uma psicologia científica* (1895) de que a ação específica se realiza com uma dupla face de fornecimento de víveres a da *aproximação do objeto sexual*, vemos que a experiência de cuidado adulto com o desamparo primordial está desdobrada em satisfação de necessidade e prazer. Essa dimensão significa que o adulto cuidador é outro ser humano que vem com seus sistemas de representações e seus desejos inconscientes. Esses desejos causam espanto justamente porque são desejos recalcados no inconsciente materno. A clivagem psíquica, ou seja, o inconsciente clivado do cuidador é fundamental para a constituição da subjetividade da criança. Esse é um sentido importante, em Freud, de cuidado ético e de laço amoroso, de um adulto que se recusa a usar o corpo do bebê para seu próprio gozo, uma renúncia feita por amor ao outro, dimensão

---

<sup>40</sup> Nesse período Freud ainda não havia abandonado a sua teoria da sedução, em que afirmava que a verdadeira causa da neurose estava num trauma real vivido na tenra infância cometido por um adulto perverso sobre a criança. A descrença nos relatos de suas histéricas e o caminho para a descoberta das fantasias e da sexualidade infantil estava por vir com o entendimento de que as cenas sexuais contadas por elas poderiam ser derivadas de suas próprias fantasias e desejos.

ética da estruturação psíquica precoce que ocorre na intersubjetividade. O bebê que tem essa experiência carregará esta marca da recusa em si como uma semente da ética. Bleichmar (2005) corrobora a ideia freudiana de que uma renúncia pulsional somente se dá sustentada na relação amorosa com o outro, ou seja, renuncia-se ao gozo pulsional por amor ao outro.

Mais tarde, essa marca originária que ficou inscrita servirá de base para a recusa à satisfação pulsional parcial e narcísica que a criança deverá fazer. Assim se transitiva uma ação moral e ética de um ao outro, do adulto à criança, e aos outros novamente, constituindo-se numa ação virtuosa e ética do sujeito no mundo, de cuidado e respeito ao outro.

O desamparo inicial do bebê humano é paradigmático da própria fragilidade que acompanhará o ser humano ao longo de sua vida, mostrando-se de diferentes formas e intensidades. Todo ser humano experimenta tal desamparo e a maneira como cada um enfrenta sua condição de fragilidade varia muito, podendo acentuar o desejo de dominação, arrogância e onipotência obsessiva de uns e de submissão e obediência servil de outros. É por isso que se coloca, no âmbito da ética formativa, o problema da educação da dimensão excessiva e descontrolada do amor a si mesmo como tarefa educacional importante, visando à construção democrática do espaço público do viver juntos (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2022, p. 6).

Nesta passagem há o entrelaçamento entre a fragilidade da condição psíquica humana (uma ontologia psicanalítica) e a exigência da formação ética para o enfrentamento dessa condição ao longo da vida. Desde esta perspectiva, o desamparo primordial, longe de ser um componente negativo na origem de um ser humano, desempenha papel essencial na condição infantil e, em sentido mais amplo, na formação ética do ser humano, sendo a figura do adulto cuidador, um elemento primordial para a construção subjetiva e inserção na cultura. Ao realizarmos uma arqueologia da ética em Freud vemos que a humanização se fundamenta no reconhecimento recíproco.

### **6.3 A experiência de satisfação e o surgimento da pulsão**

A tese de Freud (1895) é que esse laço com o outro primordial, que faz a ação específica capaz de apaziguar a tensão necessidade, promove o registro psíquico de uma experiência de satisfação:

Quando a pessoa que ajuda executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, este último fica em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para remover o estímulo endógeno. A totalidade do evento constitui então a *experiência de satisfação*, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo (Freud, 1895, p. 336).

A tensão de necessidade como a fome, pode ser reduzida a zero. Porém, com Freud, constatamos que o objeto do mundo exterior que vem atender à necessidade da criança é apresentado como composto de um duplo estatuto. O mesmo objeto apaziguador que fornece o alimento necessário é também um objeto sexual, um objeto também instigador e inquietante, que desacomoda, que provoca e que sente prazer de cuidar. A experiência de satisfação deixa lembranças da sensação de apaziguamento da necessidade, mas também deixa atrás de si o rastro da ação desejosa do semelhante que, como marcas mnésicas no incipiente psiquismo, mudarão para sempre seus modos de funcionamento, como refere Bleichmar (1994):

A necessidade nutritiva pode ser descarregada a zero – pode-se obter um nível de saciedade desde o ponto de vista biológico -, mas aquilo que é despreendido da necessidade biológica, aquilo que se constitui um plus irredutível e que leva a modos de derivação de outra ordem, aquilo que pode ser recalçado, sublimado, vicariado em seus destinos, aquilo que se recusa à descarga zero, irrompe no vivente alterando para sempre seus modos de funcionamento (Bleichmar, 1994, p. 20).

Assim, o estado de profunda desajuda do lactante produz a possibilidade de inclusão do outro humano, que vem atendê-lo com todos os seus sistemas simbólicos, seus desejos, seu prazer de cuidar, que com seus sistemas sexuais em atividade, ainda que sob recalque, inunda o bebê de um modo que subverte a ordem vital do organismo biológico. O semelhante materno instala a pulsão e a pulsão subverte o biológico. A criança que vai em busca da satisfação de necessidade encontra o seio e o desejo do outro. Conforme Bleichmar (1994), a experiência de satisfação não se dá pela simples satisfação nutrícia, mas porque esse elemento apaziguador da fome e também objeto sexual, o seio, é introduzido pelo outro humano, sexuado, provido de inconsciente e cujos atos não se reduzem às funções autoconservativas que mantem a vida biológica.

O nutritivo e cálido leite materno satisfaz e elimina a necessidade orgânica<sup>41</sup>, mas deixa um registro psíquico desta experiência de satisfação que muda para sempre a relação do filhote humano com as tensões endógenas<sup>42</sup>. A partir daí, já não há mais a prevalência dos automatismos reflexos; cada passagem do semelhante deixa marcas, produz registros internos

---

<sup>41</sup> Sugere-se ver a distinção entre o termo pulsão e instinto no *Dicionário de psicanálise* de Hanns e no comentário do editor brasileiro da tradução de *Pulsão e destinos de pulsão* onde há uma longa e detalhada explicação sobre os termos e seu uso. Trieb traduzida como pulsão tem um significado mais amplo, enquanto instinto tem um significado mais restrito e enfatiza mais “o aspecto impositivo ou imperativo da biologia sobre o comportamento” (Hanns, 2004, p. 143).

<sup>42</sup> A experiência de satisfação deixa marcas para além da necessidade, e Lacan acrescenta a voz (pulsão invocante e a prosódia particular da voz materna) e o olhar (pulsão escópica) junto às trocas alimentares (pulsão oral). Ver em Lacan o Seminário 11 (1973), sobre os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

e altera o organismo para sempre, dando início aos movimentos voluntários do jogo libidinal<sup>43</sup> entre a dupla. Daquilo que acontece, algo fica dentro, pulsando, originando a vida psíquica num organismo que já não é mais básico. A distância entre o ser humano e os animais se constitui na diferença entre instinto e pulsão. Instinto refere-se ao comportamento programado, ao saber inscrito nos gens, à necessidade. Para Bleichmar (1994, p. 44), “o nascimento simbólico de uma criança não é correlativo ao seu nascimento biológico”. A presença humana subverte o biológico e implanta a pulsão. Instinto e pulsão são distintos como bem retrata a música dos Titãs: “comida é pasto, bebida é água, você tem fome de quê?”. Assim, ressaltamos nessa tese, o aspecto da pulsão como um elemento cultural, não da biologia, e, por isso, pode ter um desdobramento ético-formativo.

Nasce, assim o inevitável paradoxo da humanização e do laço humano, em seu perene balanço entre apaziguamento e excitação. A sexualidade não se subordina ao instinto, não some, mas se faz presente e é regida pelo princípio do prazer. O princípio de inércia, a tendência à descarga zero das quantidades endógenas, é rompido desde esses inícios, e a proposta de Freud de que desses estímulos endógenos que se inscrevem não se pode mais fugir, é o que mais tarde ele vai conceitualizar como pulsão, em *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), afirmando também que a pulsão será “o verdadeiro motor do progresso psíquico”, ou seja, é a força vital que nos coloca em movimento.

Na passagem sobre a experiência de satisfação, Freud descreve como estão dispostos, no jogo dos tempos iniciais, o bebê e seu cuidador, e como o real ingressa instaurando um mundo interno até então inexistente, produzindo inscrições e os primeiros traços de representação psíquica e, portanto, a gênese do psiquismo do bebê. O ato nutricional através da alimentação se transforma em nutrição psíquica, intersubjetiva e mútua. A repetição dessas experiências e a constância da ação do semelhante deixam outros registros, outras marcas mnêmicas, levando a uma abertura de uma rede de representações que constrói e complexiza o aparelho psíquico. O conceito de traço, marca, indício ou pista (*erinnerungsrest* ou *erinnnungsspur*) assemelha-se à abertura de um sulco que é como uma pegada, ou o rastro que deixa vestígios de que alguém passou por ali. Esse sentido se expressa na sutileza do verso de Antonio Machado (2008): “*Caminante son tus huellas el camino y nada más/caminante no hay camino/se hace camino al andar/al andar se hace camino/y al volver la vista atrás/se ve la senda que nunca/se ha de volver a pisar*”.

---

<sup>43</sup> A libido é definida por Freud (1905) como a energia da pulsão sexual, do desejo, compreendendo a sexualidade no sentido amplo freudiano, do prazer e satisfação, não a genitalidade.

A força do desamparo faz com que o objeto se aproxime várias vezes e vá deixando marcas múltiplas, semelhantes e diferentes, de diferentes nuances da mãe e do próprio bebê, numa miríade de encontros distintos que complexificam o universo inicial do mundo psíquico. A repetição da experiência vai construindo a relação mãe-bebê e as trocas pulsionais. Os resíduos desse encontro com o semelhante se inscrevem, não como objeto concreto do mundo, mas como produto de uma experiência, retalhos do objeto – o “objeto sexual” que Freud refere – e dos efeitos da presença deste sobre o bebê. Na *Carta 52 (1897)*<sup>44</sup>, Freud dirá que estes primeiros registros de percepção da experiência formam uma inscrição originária que deixará como resto as primeiras e arcaicas inscrições, uma marca mnêmica, as primeiras inscrições psíquicas da pulsão. Como nas palavras do cancionero: “Detalhes tão pequenos de nós dois, são coisas muito grandes pra esquecer e a toda hora vão estar presentes, você vai ver” (Carlos; Carlos, 1971).

Essas marcas ficarão pulsando para sempre no interior do sujeito, ansiando por satisfação e vão estruturando o psiquismo num momento em que nosso corpo abarca nosso psiquismo e em que nosso psiquismo ainda não se destaca de nosso corpo. Dirá Freud (1923) em *O Eu e o Isso* “O Eu é, primeiro e acima de tudo, um Eu corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície” (Freud, 1923, p. 38). E em *Pulsão e destinos da pulsão* (1915), Freud dirá: “a pulsão nos aparecerá como um conceito-limite entre o psíquico e o somático” (Freud, 1915, p. 148). A pulsão deixa marcas no corpo do bebê, inaugurando uma nova cartografia corporal e ela “é irremovível” (Freud, 1915, p. 146).

Essa experiência é inscrita como experiência de satisfação e deixa marcas de prazer que o bebê buscará repetir: é o que Freud chamou de desejo. Mais tarde, quando surgir uma nova tensão de necessidade, um novo desequilíbrio causado pelo assédio do estímulo endógeno, o bebê poderá reevocar as marcas mnêmicas produzidas pela experiência de satisfação e reinvestir os rastros deixados em si pelo outro cuidador para reencontrar apaziguamento – ainda que este seja temporário – frente à vivência de desprazer. Antes de chorar copiosamente, ele

---

<sup>44</sup> Escrita por Freud em 6 de dezembro de 1896, esta carta faz parte do conjunto de documentos dirigidos ao colega Wilhelm Fliess, médico otorrinolaringologista e seu interlocutor desde o momento em que se conheceram no outono de 1887. Os dois homens construíram uma relação de trabalho e amizade, trocando uma correspondência volumosa e íntima entre 1887 e 1902. Em mais de 125 cartas, Freud comunicou seus pensamentos com a máxima liberdade, apresentando relatos organizados de suas ideias em evolução, e que eram os primeiros esboços de textos publicados posteriormente. Dentre estas, está a Carta 52, escrito precoce de Freud que contém ideias de como o aparelho mental se estrutura a partir de retalhos de inscrições, no qual as marcas mnêmicas das experiências de satisfação vão deixando traços e registros permanentes, constituindo em seu conjunto um complexo sistema de memórias. Pode-se consultar na nova edição das Cartas a Wilhem Fliess (2008) a nova numeração desta carta: Carta 112.

poderá investir essa marca e alucinar a presença do objeto, como por exemplo, chupando bico e buscando vestígios do objeto dentro de si. São os traços do objeto mãe, fragmentos de atributos que restarão como um conjunto de registros – a temperatura da pele, a melodia e o tom da voz, o cheiro, o olhar, o toque – e não propriamente o objeto completo mãe<sup>45</sup>. Esse é o primeiro broto de pensamento humano, germe de vida psíquica, que Freud denomina de alucinação primitiva:

Assim, como resultado da experiência de satisfação, há uma facilitação entre duas imagens mnêmicas e os neurônios nucleares que ficam investidos em estado de urgência. Junto com a descarga da satisfação, não resta dúvida de que a *Qn* se esvai também das imagens mnêmicas. Ora, com o reaparecimento do estado de *urgência* ou de *desejo*, o investimento também passa para as duas lembranças, reativando-as. É provável que a imagem mnêmica do objeto será a primeira a ser afetada pela *ativação do desejo*. Não tenho dúvida de que na primeira instância essa ativação do desejo produz algo idêntico a uma percepção - a saber, uma *alucinação* (Freud, 1895, p. 337).

A alucinação primitiva é uma primeira produção psíquica que abre caminho para o que será mais tarde o pensamento. O bebê poderá repetir, pela alucinação, a experiência de satisfação, reinvestindo as marcas mnêmicas que ficaram inscritas. Desejo é quando, ao estar em falta, se busca os outros atributos que o Outro deixou ao satisfazer a necessidade. Podemos citar uma cena exemplar desse movimento quando um bebê chupa a mãozinha, o dedo ou a chupeta com tanto gosto na falta do seio. Quando surge uma nova tensão de necessidade, essas marcas vão ser reinvestidas e uma trilha vai ser percorrida para evocar e recordar, e assim suportar o desamparo, proporcionando um alívio.

Oferecer o bico a um bebê é uma operação com efeitos estruturantes, pois o bico é um antecessor importante do objeto transicional, e diferente do dedo, não é uma parte do próprio corpo que está sempre disponível para a criança. “Em tal medida, sendo um objeto auto-erótico, abre-se, ao mesmo tempo, sobre o horizonte dos objetos perdíveis e reencontráveis” (Bleichmar, 1994, p. 14). A introdução do bico no primeiro ano de vida implica ofertar algo que ajuda a evacuar a excitação em algo que não seja alimentício, como o seio ou a mamadeira, mas um objeto substituto. O bico cumpre uma função de possibilitar a derivação dos remanescentes excitatórios pulsantes da experiência de satisfação vivida no seio, em uma via de descarga por vias colaterais, e, assim, “o autoerotismo, sucção da mão, do bico, cumpre uma função de ligação, organizadora dessa excitação que sobra” (Bleichmar, 1994, p. 26). Uma modalidade de investimento colateral das satisfações que funciona como uma inibição dos

---

<sup>45</sup> O rosto do cuidador é o primeiro espelho da criança e não pode ser opaco. O precursor do espelho é o rosto da mãe como aponta Winnicott em seu artigo *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil* (1967).

processos psíquicos primários. O objeto transicional<sup>46</sup>, como um paninho, um travesseiro, uma pelúcia, também é um importante recurso simbólico substituto para um bebê na travessia no seu processo de separação/individuação e de sustento inicial para as renúncias necessárias para ficar na escola sem os pais. Aqui começam as primeiras operações de renúncia pulsional, sustentadas pelo adulto, que tem efeitos estruturantes no funcionamento psíquico do bebê, instalando a possibilidade de tolerância, de espera e de postergação de uma satisfação, não deixando o bebê entregue apenas à prevalência do princípio do prazer com satisfações ilimitadas.

Graças a experiência de satisfação suficientemente repetida, criam-se umas trilhas permanentes que Freud chama facilitações, caminhos percorridos e fixados pelo prazer que tornam possível a organização de um mundo de representações e, onde antes havia a simplificação do reflexo, instala-se uma crescente complexidade. Pela via da satisfação se fixam os caminhos de prazer repetido. É esse trilhamento que se deseja repetir alucinando (Freud, 1895, p. 337).

O primeiro broto de pensamento humano é uma alucinação primitiva que tem sua finalidade inteiramente dirigida ao equilíbrio – nunca alcançado – de um organismo débil, em estado de necessidade e desamparo e sem recurso de suprir-se. O gesto de satisfação das necessidades biológicas não se resume a liquidar essa tensão imediata, mas termina por configurar uma experiência de troca e prazer que deixa marcas profundas no psiquismo, registros mentais das experiências vividas que o bebê deseja repetir e que podem ser vivificadas alucinatoriamente. Esse processo modifica de forma perene o funcionamento mental: o pequeno ser humano desenvolve a capacidade de pensar em algo em ausência. Do estado de viver do instinto ao prazer presente no vínculo, surge a pulsão e a vida psíquica; pelo intercâmbio humano nos humanizamos.

#### **6.4 A “Interpretação do sonho” e as origens do desejo**

No final do século XIX, Freud dedicava boa parte de seu tempo a desbravar o território obscuro do inconsciente, contando, para tanto, com o auxílio de sonhos próprios e de seus pacientes (Roudinesco, 2016), descobrindo nos sonhos um caminho para a realização de desejos inconscientes. Este intenso trabalho interno culminará no livro *A Interpretação do Sonho*, publicado em 1900, revelando que o inconsciente é um fenômeno psíquico presente na vida de

---

<sup>46</sup> Winnicott (1959) definiu o objeto transicional como aquele utilizado pela criança para suportar a ausência materna, um objeto simbólico que guarda marcas da função materna e ajuda a sustentar a subjetividade da criança.

qualquer um, que não apenas produz sintomas histéricos, mas também sonhos, atos falhos, chistes, fantasias, desejos. Freud (1900, p. 489) dirá que “o sonho são atos psíquicos tão importantes quanto quaisquer outros, sua força propulsora é, na totalidade dos casos, um desejo que busca realizar-se”.

Tratando entender a formação dos sonhos, Freud compreendeu mais a fundo como o aparelho psíquico se constitui. O sétimo capítulo do livro dos sonhos apresenta um modelo teórico para o funcionamento do inconsciente e, pela primeira vez, uma proposta de um sistema psíquico regido por leis que lhe são singulares. Ali irá apresentar uma descrição sistemática do aparelho psíquico, sua estrutura interna e funcionamento. As partes componentes deste aparelho mental – também conhecido como a primeira tópica – são substantivadas e recebem a correspondente denominação como sistemas: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente.

Neste capítulo, Freud refere que um primeiro sistema sensorial recebe os estímulos perceptivos e que um sistema posterior transforma essas sensações em traços permanentes, ou seja, no seu transcurso dentro desse sistema, as percepções das experiências e sensações vividas deixarão traços mnêmicos. De uma percepção passageira resta um traço permanente inscrito. Com o tempo, essas percepções que se inscrevem ligam-se a outras percepções já existentes e assim Freud supõe “a existência não de um, mas de diversos elementos *Mnem.*, nos quais uma única excitação, transmitida pelos elementos *Pcpt.*, deixa fixada uma variedade de registros diferentes” (Freud, 1900, p. 494). A vivência de prazer deixa um rastro de sua ocorrência, deposita-se no interior como marca mnêmica e este material bruto da memória será concebido como o núcleo do inconsciente.

Quando se forma um sonho, os pensamentos – servindo-se desses registros de memória primários que formam o núcleo do inconsciente – se representam em imagens visuais e sensoriais; isso ocorre devido ao processo psíquico de regressão que entra em vigor nesse momento de acesso às lembranças mais profundamente guardadas como marcas mnêmicas das experiências. Portanto, “falamos em ‘regressão’ quando, num sonho, uma representação é retransformada na imagem sensorial de que originalmente derivou” (Freud, 1900, p. 497). Porém, assim como a alucinação primitiva, o sonho nada tem a oferecer a não ser a realização de um desejo inconsciente. Ele não opera sobre a realidade, mas sobre esses registros psíquicos arcaicos. Por isso, nesse texto, Freud compara a atividade onírica com a atividade anímica primitiva do bebê ao reinvestir as marcas mnêmicas internas alucinatoriamente para a realização de um desejo. Esse é o modelo de funcionamento do processo psíquico primário.

Assim que, nesse texto, Freud apresenta o nascimento do *desejo* e sua importância para a vida psíquica:

Em decorrência do vínculo estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de *desejo* (Freud, 1900, p. 516, grifo nosso).

Quando não há satisfação, isso é sentido como desprazer, colocando o aparelho em ação com objetivo de repetir a vivência de satisfação, recorrendo para tanto às marcas por ela deixadas, num tempo onde a satisfação realmente ocorreu, sendo tanto a alucinação primitiva quanto o sonho, o caminho escolhido para reviver a realização do desejo. Portanto, o desejo nos constitui e nos impulsiona na vida, “uma vez que nada senão o desejo pode colocar nosso aparelho anímico em ação” (Freud, 1900, p. 517). Essa é uma mostra de que o curso do funcionamento psíquico estará regulado pelas sensações de prazer e desprazer, pelo campo do desejo e pelo campo da falta, sendo que essa falta é o que institui o desejo<sup>47</sup>.

### **6.5 A pulsão: autoerotismo e a noção de apoio**

Com as descobertas sobre o inconsciente e suas formações, como os sonhos, Freud perturbou o sono da era moderna. Descreveu a infância como um tempo de constituição no qual a sexualidade infantil ocupa um papel central, conforme descreveu, em 1905, nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Foi o primeiro autor a abordar o desenvolvimento infantil sob essa perspectiva, reconhecendo a existência da pulsão sexual na infância. O escrito escandalizou a sociedade da época, que considerava que as crianças eram anjos assexuados. Os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, juntamente com *A Interpretação dos Sonhos*, figuram entre as contribuições mais significativas e originais de Freud para entendimento do psiquismo humano, causando impacto, estranhamento e rechaço ao revelar que o Eu não é senhor em sua própria casa. Freud retirou os sonhos e as fantasias sexuais infantis da senda do absurdo e da inexistência, lhes emprestando uma legitimidade, uma linguagem e uma forma.

Esse estranhamento dos adultos com as manifestações da sexualidade infantil, sentido como um estrangeiro, se deve, em grande parte, ao fato de que a sexualidade desses primeiros anos cai sepultada pela amnésia infantil, efeito do mecanismo de recalçamento. Por isso os adultos esquecem que foram constituídos pelas mesmas excitações que estranham e reprimem nas crianças, influenciados por suas próprias aversões e preconceitos. Entretanto, ainda assim,

---

<sup>47</sup> Esse tema do desejo e da falta foi extensamente abordado por Jacques Lacan, a partir de Freud, mas não é foco de nosso estudo.

deixam “os mais profundos rastros em nossa vida anímica e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior” (Freud, 1905, p. 164).

Conforme o editor inglês da obra freudiana, James Strachey (1989), sabendo das lacunas e das obscuridades deste tratado sobre a sexualidade humana, Freud fez várias e fundamentais notas de rodapé nas edições de 1910, de 1915 e de 1920, corrigindo seus mal-entendidos e expectativas irrealizáveis. “*Três ensaios* tem quase tantas notas como texto, porque foi o texto mais revisado por Freud ao longo de sua vida” (Bleichmar, 2009, p. 38, tradução nossa). Esse texto ocupou vinte anos da vida de Freud, com acréscimos ou reformulações à medida que ia compreendendo mais a complexidade da sexualidade humana. É nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) que Freud realiza, no segundo ensaio, um aprofundado exame das manifestações da sexualidade infantil, descrevendo o autoerotismo e os caminhos da satisfação pulsional no início da vida: “salientemos que a pulsão não está dirigida para outra pessoa; satisfaz-se no próprio corpo, é auto-erótica” (Freud, 1905, p.169).

Freud toma como modelo dessa modalidade erótica o ‘chuchar’ ou sugar com deleite, tendo como origem o encontro da experiência de satisfação oral: “a repetição rítmica de um contato de sucção com a boca e os lábios, do qual está excluído qualquer propósito de nutrição” (Freud, 1905, p. 168) e conclui que “o ato está determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora lembrado” (Freud, 1905, p. 170). O ser humano, quando nasce, se alimenta (de) leite.

No caso mais simples, portanto, a satisfação é encontrada mediante a sucção rítmica de alguma parte da pele ou da mucosa. É fácil adivinhar também em que ocasiões a criança teve as primeiras experiências desse prazer que agora se esforça por renovar. A primeira e mais vital das atividades da criança – mamar no seio materno (ou em seus substitutos) – há de tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da criança comportam-se como uma *zona erógena*, e a estimulação pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas. Quem já viu uma criança saciada recuar do peito e cair no sono, com as faces coradas e um sorriso beatífico, há de dizer a si mesmo que essa imagem persiste também como norma da expressão da satisfação sexual em épocas posteriores da vida. A necessidade de repetir a satisfação sexual dissocia-se então da necessidade de absorção de alimento (Freud, 1905, p. 170, grifo do autor).

A mãe, a partir de suas ofertas cotidianas de cuidados, produz satisfações que se alargam muito além do puro atendimento da necessidade alimentar, criando um espaço onde transcorrem as primeiras experiências de prazer que deixam rastros de sensações sobre certas partes do corpo, experiências que o *infans* vai se esforçar por repetir. As operações físicas para cuidar da sobrevivência, como alimentar, higienizar, exigem que se toque no corpo da criança, corpo que

será erogeneizado. Quando esse corpo é tocado pelo adulto, já não se trata mais só do organismo físico. Nascem assim, num conjunto articulado, a pulsão e a zona erógena, consistindo essa última na região do corpo sobre a qual as práticas do cuidado materno incidem - orais, anais e genitais - produzindo os registros de prazer que inscrevem no incipiente psiquismo um corpo erógeno gestado no encontro com o semelhante cuidador.

Aqui existe um pormenor terminológico e conceitual que merece consideração. Em Freud, o termo ‘auto’ presente na definição de autoerotismo, está referido a um erotismo inicial como erotismo que, antes presente noutro, passa a ser sentido em si mesmo, sofrido em si mesmo, inscrito em si mesmo, todavia não concebendo esse ‘si mesmo’ como um Eu, mas um corpo erógeno ainda representado como fragmentado. Ainda não existe um Eu que, como estrutura psíquica, sustente um sentido sinônimo a egoísmo. ‘Auto’ aqui adquire o sentido de “em direção de si”, pelo fato da libido estar direcionada ao próprio corpo num momento evolutivo psíquico em que se desenham, sobre o corpo biológico, um conjunto de marcas sensuais que inauguram a nova cartografia corporal.

Portanto, se seguimos com Freud, trata-se de um ‘auto’ nem tão ‘auto’ assim, porque sua existência inevitavelmente passa pela presença de um outro desejante que deixa marcas. Um ‘auto’ que nasce da intersubjetividade, não unitário ou auto-suficiente. Aqui ‘auto’ assume o sentido de uma direção, um ‘auto’ proveniente de outrem e que, uma vez inscrito no sujeito e vivido como erotismo de si e em si, nele revela a marca do desejo do outro.

Freud, referindo-se às “excitações das superfícies sensíveis – a pele e os órgãos sensoriais” (Freud, 1905, p. 192), nos ensina que toda a superfície corporal, qualquer ponto da pele e mucosas, é excitável, desde que haja estimulação que provoque uma sensação prazerosa de determinada qualidade (Freud, 1905, p. 168-172). Todos os possíveis pontos perceptivos do corpo do bebê servem como porta para essa troca simbólica: o ouvido, o olhar, o tato, a boca no seio, a temperatura do corpo e os estímulos térmicos, o cheiro, as expressões, os movimentos, o toque na pele, a posição e o modo como é segurado, todos os sentidos. São sensações táteis, olfativas, visuais, auditivas, que estimulam a parcialidade pulsional.

Este encontro assume assim uma atribuição sexualizante porque transcorre numa atmosfera carregada de desejo. Para Freud, a sexualidade infantil nasce apoiada nos cuidados vitais dedicados à conservação da vida e da integridade do bebê. Essa é a noção de “apoio” freudiana: a sexualidade nasce apoiada nos cuidados auto-conservativos. Nesse intercuro de cuidados, um registro do prazer acompanha cada um desses gestos, prazer intenso e compartilhado entre o bebê e aquele que o cuida. Freud (1905) dirá que as sensações prazerosas sentidas em certas partes do corpo, advindas dos cuidados de higiene e alimentação, despertam na criança

a necessidade de repeti-las. O autor observa, contudo, que a natureza fundante desse jogo prazeroso, naquilo que diz respeito à gênese da sexualidade no bebê, passa despercebida pelo próprio adulto que a protagoniza:

O trato da criança com a pessoa que a assiste é, para ela, uma fonte incessante de excitação e satisfação sexuais vindas das zonas erógenas, ainda mais que essa pessoa – usualmente a mãe – contempla a criança com os sentimentos derivados de sua própria vida sexual: ela a acaricia, beija e embala, e é perfeitamente claro que a trata como um substituto de um objeto sexual plenamente legítimo. A mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando a intensidade posterior desta. Ela considera seu procedimento como um amor “puro”, assexual, já que evita cuidadosamente levar aos genitais da criança mais excitações do que as inevitáveis no cuidado com o corpo (Freud, 1905, p. 210).

Esses desejos, como referimos, causam espanto justamente porque são desejos recalcados no inconsciente materno, oriundos de suas próprias vivências originárias e da sexualidade infantil recalçada<sup>48</sup>. A clivagem psíquica, ou seja, o inconsciente clivado do cuidador é fundamental para a constituição da subjetividade da criança e tem uma implicação ética como vimos anteriormente, como a recusa em usar o bebê como satisfação própria.

Esse tema da posição do adulto estar atravessada pela sua sexualidade foi proposto, mas não desenvolvido mais a fundo por Freud. Esse trabalho foi feito por outros autores posteriormente. Entretanto, Freud pensava que se havia o auto-erotismo, seria também porque teria havido sedução e excesso nos cuidados: “em primeiro plano situa-se a influência da sedução, que trata a criança prematuramente como um objeto sexual e que, em circunstâncias que causam forte impressão, ensina-a a conhecer a satisfação das zonas genitais” (1905, p. 178). Freud não foi até a ideia do gozo materno, da sexualidade infantil recalcada no inconsciente do adulto, reativada no encontro através dos cuidados e pelo desamparo do lactante, mas dá pistas com o “se horrorizaria”.

Laplanche (1992) foi um dos autores que se dedicou a este tema ao referir que “a verdade do apoio é a sedução”. O autor retoma Freud e propõe a teoria da sedução generalizada para frisar a constituição do sujeito psíquico como produto do encontro com o outro humano desejante, atravessado pela sexualidade. Apoiado na ideia de que no início da vida o bebê é um ser em estado de desamparo – que entregue a si mesmo seria incapaz de ajudar-se por conta própria e inclusive morreria – Laplanche reconhece aí a marca da passividade e da dependência com relação ao semelhante nesses primeiros tempos. Isso define a sedução do adulto para com

---

<sup>48</sup> No *Projeto para uma psicologia científica* (1895) Freud falou da *aproximação do objeto sexual* e nessa citação acima refere “sentimentos derivados de sua própria vida sexual”.

a criança na relação originária e assimétrica que ali se instala. Esse objeto privilegiado do mundo que é o semelhante sexualizado produz algo que intercepta e curto circuita, que subverte a necessidade natural, porque não se reduz a satisfazer a fome, mas introduz um plus de prazer.

Para Laplanche (1992) nessa relação que é assimétrica e possui uma defasagem, há um traumatismo porque através dela se dá a implantação humanizante da sexualidade, da pulsão. A sedução que aí ocorre é traumática na medida em que a criança não tem à sua disposição um aparato psíquico capaz de representar e integrar o que lhe ocorre. A sexualidade irrompe de fora para dentro, chegando ao sujeito a partir do outro, sendo o inconsciente fundado no interior desta relação sexualizante como produto do recalque originário. Nessa sedução precoce o pai perverso, personagem da cena infantil fantasiada da histeria<sup>49</sup>, cede lugar à mãe, que nos cuidados corporais dispensados a seu bebê, produz uma inundação de prazer. De modo que a condição de humanização não é satisfação de necessidades básicas, mas inscrição sexualizante da pulsão com relação à sexualidade do outro. Laplanche propõe o termo *sedução originária* para essa situação fundadora onde o adulto propõe à criança os significantes impregnados de sentido sexual inconsciente. Para o autor, a sedução é originária porque é aquilo que dá origem. A sexualidade infantil recalcada do adulto é reativada pela situação de desamparo em que a criança se encontra. Os cuidados maternos veiculam mensagens enigmáticas que nem mesmo a mãe sabe que está emitindo e que a criança terá de metabolizar. Para Laplanche, é do lado da sedução originária onde se deve buscar a origem da pulsão, sendo-lhe inconcebível que a sexualidade emergja biologicamente.

Laplanche (1992, p. 104-105) então dirá que “a criança evolui da adaptação para a sexualidade e que Freud não hesita em dizer que a mãe (na sua relação com o filho) passa da sexualidade ao afeto”, quando chama a atenção que o amor e a ternura da mãe pelo bebê tem origem na sua sexualidade.

Feita essa contribuição de um autor pós-freudiano, voltemos a Freud, que, sobre o autoerotismo, termina por destacar as três características essenciais da manifestação sexual infantil: “nasce *apoiando-se* numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo *autoerótica*, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma *zona erógena*” (Freud, 1905, p. 171, grifo do autor). O corpo do bebê – atravessado por este jogo

---

<sup>49</sup> Freud em sua teoria da sedução, afirmava que a verdadeira causa da neurose estava num trauma real vivido na tenra infância cometido por um adulto perverso sobre a criança. A descrença nos relatos de suas histéricas e o caminho para a descoberta das fantasias e da sexualidade infantil o leva a abandonar tal teoria com o entendimento de que as cenas sexuais contadas por elas poderiam ser derivadas de suas próprias fantasias e desejos.

prazeroso carregado de significantes que o adulto propõe – passa de uma condição de organismo biológico para o estatuto de corpo marcado pelo desejo, repleto de sensações erógenas, mesmo que ainda seja um corpo fragmentado, sem a unificação proporcionada pela imagem de si que é dada pelo advento do Eu no narcisismo. Este tempo representa, então um registro em si, inscrito na superfície do corpo e do psiquismo, do erotismo antes existente no outro e agora impresso sobre si mesmo.

As manifestações da excitação sexual podem ser observadas em situações costumeiras das crianças através de movimentos e agitação ritmada do corpo que revelam

a existência dessas sensações prazerosas, produzidas por certos tipos de agitação mecânica do corpo, é confirmada pelo fato de as crianças gostarem tanto das brincadeiras de movimento passivo, como serem balançadas e jogadas para o alto, e de pedirem incessantemente que sejam repetidas. Sabe-se que é costumeiro usar o recurso de embalar as crianças inquietas para fazê-las adormecer. O balanço das carruagens e, mais tarde, das viagens de trem exercem efeito tão fascinante nas crianças mais velhas que pelo menos todos os meninos, em algum momento da vida, quiseram ser condutores de trem ou cocheiros quando crescessem (Freud, 1905, p. 189).

No Vocabulário da Psicanálise de Laplanche e Pontalis, autoerotismo é definido como

a característica de um comportamento sexual infantil precoce pelo qual uma pulsão parcial, ligada ao funcionamento de um órgão ou à excitação de uma zona erógena, encontra a sua satisfação logo ali, isto é: sem recorrer a um objeto exterior; sem referência a uma imagem do corpo unificada, a um primeiro esboço de ego, tal qual como ele caracteriza o narcisismo (Laplanche; Pontalis, 1998, p. 79).

No autoerotismo a imagem de si ainda é fragmentada e a satisfação da pulsão anárquica e parcial, atrelada prazer de órgão. Com o advento do narcisismo, será o Eu – enquanto imagem unificada do corpo e representação de si mesmo – o objeto de investimento da libido. Todo esse arrazoado de conceitos e teorizações sobre a satisfação pulsional, sobre os desejos que nos constituem e buscam a satisfação e a realização, são necessários nessa pesquisa para chegarmos no conceito de renúncia. Se a renúncia pulsional é um operador estruturante e necessário para a formação ética, a instalação da pulsão, da sexualidade e do desejo são fundantes do psiquismo e do inconsciente. Um aparelho que se constrói e é regido pela série prazer-desprazer, processos primários e processos secundários, desejos e renúncias.

## 6.6 O conceito de pulsão na obra freudiana

O conceito de pulsão (*trieb*) ocupa papel central na teoria de Freud e está na base de todo seu corpo teórico. Este termo, tão importante para a psicanálise e para a construção do aparelho psíquico, recebeu em 1915, no artigo *Pulsão e destinos da pulsão*, uma apresentação sistemática e abrangente. Não é nosso interesse apresentá-lo na íntegra, mas abordar os aspectos que interessam a esta pesquisa.

Conforme Hanns (2004, p.137), *trieb* é um termo corriqueiro do alemão e tem múltiplos significados, todos girando em torno de um mesmo núcleo semântico que “pode ser descrito como ‘força impelente’ ou ‘força que coloca em movimento’”. Seu uso possui diversas acepções próximas umas das outras, como ‘vontade intensa’, ‘ímpeto’, ‘impulso’, ‘desejo’, ‘tendência/inclinação’, ‘disposição’, ‘energia’. Embora o termo *trieb* já fosse amplamente empregado, “a inovação de Freud não reside em ter teorizado o conceito de *Trieb*, mas em tê-lo inserido no arcabouço de uma teoria do conflito psíquico e, portanto, psicodinâmica” (Hanns, 2004, p. 139). A escolha da tradução de *Trieb* como pulsão “recaiu sobre um neologismo oriundo do francês e já usual na psicanálise brasileira” (Hanns, 2004, p. 144) e que remete foneticamente a algo que impulsiona, que pulsa.

Contudo, Freud irá diferenciar um estímulo fisiológico – aquele que age por um único impacto e pode ser neutralizado por uma ação apropriada, como a fome – de um estímulo pulsional. “A pulsão, ao contrário, nunca age como uma força momentânea de impacto, mas sempre como uma força constante”, e porque provém do interior do corpo, “a fuga não é de serventia nenhuma” (Freud, 1915, p. 146, grifo do autor), evidenciando a existência de um mundo interno. Diz Freud:

Portanto, inicialmente podemos descrever a essência da pulsão a partir de suas principais características: sua proveniência de fontes de estímulo no interior do organismo e sua manifestação como força constante. Daí podemos deduzir uma de suas outras marcas distintivas, isto é, que mesmo as ações de fuga não conseguem eliminá-la, ele é irremovível (Freud, 1915, p. 147).

Por esses motivos, as pulsões impõem ao aparelho mental uma exigência de trabalho psíquico, sendo consideradas por Freud, “as pulsões, e não os estímulos externos, os verdadeiros motores dos progressos que levaram o sistema nervoso, com sua capacidade de realizações ilimitadas, a seu atual nível de desenvolvimento” (Freud, 1915, p. 147-148). Sobretudo, Freud a define como um conceito entre o somático e o psíquico, pois ancora-se no somático e invade a vida psíquica. Diz o autor:

Se abordarmos agora a vida psíquica do ponto de vista biológico, a “pulsão” nos aparecerá como um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo (Freud, 1915, p. 148).

Como conceito complexo, Freud diseca a pulsão em seus componentes, que são quatro, e os apresenta: pressão, meta, objeto e fonte. A *pressão* é a essência da pulsão, é “seu fator motor, a soma da força na medida de exigência de trabalho que ela representa” (Freud, 1915, p. 148), sempre ativa. Sua *meta* é sempre a satisfação, que somente será obtida quando a estimulação for suspensa pelos diversos caminhos pelos quais pode ser conduzida. Seu *objeto* “é aquilo que, ou por meio de que, a pulsão pode alcançar sua meta. Ele é o elemento mais variável na pulsão e não está originariamente vinculado a ela, sendo-lhe apenas acrescentado em razão de sua aptidão para propiciar a satisfação” (Freud, 1915, p. 149). O objeto pode vir a ser um objeto externo, mas pode ser muito bem uma parte do próprio corpo, como no autoerotismo. Portanto, a pulsão por ter essa plasticidade e ao longo dos diversos destinos possíveis que conhecerá, “o objeto poderá ser substituído por intermináveis outros objetos, e a esse movimento de deslocamento da pulsão caberão os mais significativos papéis” (Freud, 1915, p. 149)<sup>50</sup>. Pode acontecer ainda de um único objeto servir ao mesmo tempo à satisfação de várias pulsões e Freud utiliza o termo *fixação* quando há uma aderência estreita da pulsão a um objeto, o que ocorre com frequência nos períodos iniciais do desenvolvimento da pulsão.

O quarto e último elemento é a *fonte*, ou seja, “o processo somático que ocorre em um órgão ou em uma parte do corpo e do qual se origina um estímulo representado na vida psíquica da pulsão” (Freud, 1915, p. 149). A fonte somática é um elemento decisivo para a pulsão, entretanto, só conhecemos a pulsão na vida psíquica por suas metas, inferindo retroativamente quais são suas fontes, como por exemplo: a voracidade tem sua fonte oral; a avareza, na analidade; a pulsão escópica (olhar) vai se transformar em pulsão de saber e de investigar.

Essas concepções sobre as satisfações sexuais ligadas às fontes primárias da pulsão são fundamentais para compreendermos o tema das renúncias pulsionais e a possibilidade de troca desses prazeres primários por substitutos mais elaborados, o que é fundamental para a estruturação psíquica e para a constituição da pulsão de saber e de investigar, uma vez que, para chegar a isso, os objetivos primários precisam ser desviados para outros mais valiosos e nobres.

---

<sup>50</sup> Graças a esse componente, a pulsão quando renunciada, poderá encontrar outros caminhos, tema que será abordado adiante.

Em contiguidade à descrição dos componentes da pulsão, Freud (1914) apresentará em *Pulsões e destinos da pulsão* quatro destinos possíveis que as pulsões poderão ter ao longo de seu desenvolvimento e que definem o funcionamento psíquico de um sujeito. São eles: “a transformação em seu contrário, o redirecionamento contra a própria pessoa, o recalque, a sublimação” (Freud, 1914, p. 152). Os dois primeiros destinos estão diretamente relacionados ao tema da renúncia pulsional e à fundação do recalque originário, aquele que antecede o recalque secundário, como veremos mais adiante.

O trabalho intitulado *Além do Princípio do Prazer* publicado em 1920, contém uma virada teórica significativa ao propor o conceito de pulsão de morte (Tânatos) em oposição à pulsão de vida (Eros). O texto foi iniciado logo após o final da Primeira Guerra Mundial, quando a epidemia de gripe espanhola vitimava milhões de pessoas, incluindo a jovem e saudável Sophie, filha de Freud. Esse período, especialmente turbulento tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista pessoal de Freud, provoca transformações da teoria e da clínica psicanalítica. Por conta disso, também foi alvo de controvérsias. O termo pulsão de morte aparece pela primeira vez neste texto. A clínica de Freud recebia traumatizados da guerra, cujo sofrimento colocava em xeque as hipóteses teóricas válidas para o trabalho com os neuróticos. A pulsão de morte é fruto do trabalho clínico, da observação dos fenômenos de compulsão à repetição dos pacientes, das reações terapêuticas negativas, dos traumatismos e danos observados nos pacientes durante e após a violência real da guerra.

Se o aparelho psíquico era regido pelo princípio do prazer, cuja frustração formava os sintomas neuróticos, como compreender pacientes que, mesmo com o trabalho psicanalítico realizado, pioravam quando deviam melhorar? Como entender o apego ao sofrimento e à necessidade de punição que não os deixava melhorar? Por que faziam resistência ao processo analítico respondendo a ela com essa estranha “reação terapêutica negativa”? Tais pacientes contestavam, com suas repostas paradoxais ao tratamento, a teoria de que o funcionamento psíquico era regido pelo princípio do prazer. Tais contestações clínicas o levaram a perguntar: há algo além do princípio do prazer regendo o funcionamento psíquico?<sup>51</sup>. A prevalência de uma pulsão de morte surge como proposição teórica. Mais adiante, quando apresentarmos o texto *O mal-estar na cultura* (1930), o tema da destrutividade, da hostilidade e da potencialidade destrutiva como partes arcaicas presentes no ser humano voltará.

---

<sup>51</sup> O que Lacan vai chamar de gozo.

## 7 OS PRIMÓRDIOS DA RENÚNCIA PULSIONAL

Apresentado o conceito de pulsão, vamos descrever os primórdios do mecanismo de renúncia pulsional, preparando o terreno para descrevermos, no último capítulo, seu processo mais tardio e configurado. Nesse processo, vão sendo modeladas a resolução dos desejos, os destinos da vida pulsional e do funcionamento psíquico, proporcionando o ingresso paulatino do princípio de realidade frente ao princípio do puro prazer. O processo de renúncia pulsional, de que nos ocuparemos no último capítulo para defender nossa tese, tem suas origens em tempos muito precoces da estruturação psíquica, assim como a pulsão. Portanto, apresentaremos os primórdios de sua constituição. Os textos freudianos utilizados nesse capítulo são: *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *A Interpretação do sonho* (1900), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), *Além do princípio do prazer* (1920), além de comentadores como Guerra, Bleichmar, Lebrun, Laplanche.

### 7.1 O papel do adulto nas primeiras operações de renúncia pulsional: o ato educativo em Freud

O processo organizador e estruturante do psiquismo humano precoce está embutido num conjunto de ações dos cuidadores primários, ações protagonizadas pelos pais, psicanalistas ou educadores que convidam o bebê humano a renunciar a certas formas de satisfação pulsional, um processo educativo, entre prazeres e interdições no cotidiano infantil, cujos passos Freud indica desde muito cedo. O adulto está no lugar daquele que demanda e sustenta o processo de renúncia pulsional desde os primórdios. É esse processo que nos dedicaremos a descrever agora.

#### 7.1.1 A primeira postergação da satisfação e os primórdios da renúncia pulsional

O primeiro broto de pensamento humano é desadaptado, uma vez que, ao invés de o bebê buscar no mundo a solução para a perturbadora tensão interna provocada, por exemplo, pela fome, e que reaparece insistentemente, ele busca dentro de si mesmo reacender a pequena centelha de memória da presença do outro que é a alucinação primitiva. Essa alternativa se mostra desadaptada porque resolve a tensão apenas por um tempo mínimo e, sobretudo, não busca pelo objeto que satisfaz a fome, mas recorre a uma lembrança. Freud, ao dar-se conta disso, complementa: “Não tenho dúvida de que na primeira instância essa ativação do desejo produz algo idêntico a uma percepção – a saber, uma alucinação. Quando uma ação reflexa é

introduzida em seguida a esta, a consequência inevitável é o desapontamento” (Freud, 1895, p. 337).

Essa primeira produção psíquica é um modelo de pensamento ainda muito precário e deverá ser abandonada por sua inoperância, “porque o objeto não é *real*, mas está presente apenas como *ideia* imaginária. Para começar, *Psi* é incapaz de estabelecer essa distinção [...]. Assim, necessita de um critério proveniente de outra parte para distinguir entre *percepção* e *ideia*” (Freud, 1895, p. 342, grifo do autor).

O bebê precisará lidar com a *prova de realidade*, aprender a identificar se o semelhante cuidador e objeto de satisfação está sendo alucinado ou está de fato presente, para somente então iniciar a descarga através do choro, chamando-o assim que identificar sua aproximação. Aprende, assim, a postergar a satisfação e proteger-se de experiências de intenso desprazer e desamparo. Será necessário que este aparelho mental em constituição avance na direção de desenvolver as condições que forneçam a “indicação da realidade” (Freud, 1895, p. 343). Para Freud, é “*a inibição pelo ego que possibilita um critério de diferenciação entre a percepção e a lembrança*. A experiência biológica ensinará, então, a não iniciar a descarga antes da chegada da *indicação da realidade*” (Freud, 1895, p. 343, grifo do autor).

A prova de realidade permite comparar os dados perceptíveis do objeto de satisfação com os traços mnêmicos já inscritos e poderá inibir e postergar a descarga para quando houver a indicação da presença do objeto e vivenciar uma nova experiência de satisfação. Uma cena que exemplifica o que estamos descrevendo é quando o bebê que chupa o bico enquanto espera para mamar, ao identificar que a mãe chegou, cospe o bico e logo a chama pelo choro ou com resmungos. Isso implica um fiapo de espera que é o primórdio de um processo de renúncia pulsional.

Freud (1895) apresenta um funcionamento mental a partir dos processos psíquicos primários e secundários, sendo as condições de espera e postergação dadas pelo funcionamento dos processos psíquicos secundários: “O processo primário e o processo secundário podem definir-se em termos puramente econômicos: descarga imediata no primeiro caso, inibição, adiamento da satisfação e desvio no segundo” (Laplanche; Pontalis, 1988, p. 293).

Freud descreve:

O investimento de desejo, levado ao ponto da alucinação, e a completa produção do desprazer, que envolve o dispêndio total da defesa, são por nós designados *processos psíquicos primários*; em contrapartida, os processos que só se tornam possíveis mediante um bom investimento do Eu, e que representam versões atenuadas dos referidos processos primários, são descritos como *processos psíquicos secundários*. Ver-se-á que a pré-condição necessária destes últimos é a utilização correta das

*indicações de realidade*, que só se torna possível quando existe inibição por parte do Eu (Freud, 1895, p. 344, grifo do autor).

Na alucinação primitiva o bebê busca o caminho mais curto, que é o de repetir a percepção ligada à inscrição da experiência de satisfação para reestabelecer a satisfação. Esse é o modelo do processo psíquico primário. Este modo de pensamento primitivo tem que ser abandonado em virtude de sua impossibilidade de satisfazer a necessidade e deixar o organismo inerte para resolver suas tensões, entregue, portanto, à morte. No sub-item *Introdução do Eu*, no *Projeto para uma Psicologia Científica* (1895), Freud descreve que “se formou uma organização cuja presença interfere nas passagens de quantidade que, na primeira vez, ocorreram de determinada maneira, isto é, acompanhadas de satisfação ou dor. Essa organização se chama Eu” (1895, p. 340), um Eu que “deve inibir os processos psíquicos primários” (Freud, 1895, p. 341). O incipiente psiquismo precisa ir além da alucinação primitiva para desenvolver funções mais complexas: desenvolver um funcionamento regido pelo processo psíquico secundário e um constituir um Eu capaz de inibir a satisfação direta.

Desse modo, o aparelho mental vai tornando cada vez mais complexo seu funcionamento, promovendo como efeito a estruturação psíquica e conduzindo à organização do processo secundário de pensamento e constituição do Eu. O tempo de constituição do aparelho psíquico não é uma simples sequência cronológica, já que se operam profundas transformações no material psíquico a cada salto evolutivo presente nos distintos momentos estruturantes por onde transcorre essa constituição, a partir da relação com o outro.

O funcionamento psíquico regido pelo processo secundário é precursor da formação de um Eu que exerce a inibição da descarga direta e ilimitada da satisfação tendo um efeito formativo. Citamos, como exemplos a serem problematizados, a concepção do desfralde, da amamentação pela ‘livre demanda’ ou o desmame natural, e ainda o coleito, ou seja, aqueles processos que vão ocorrer somente quando a criança quiser. Tais procedimentos operam como uma pseudoteoria da “liberdade” ou de um suposto “desenvolvimento espontâneo” que vem a calhar quando os pais não querem colocar interditos e utilizam essas pseudoteorias que corroboram os seus desejos. Se o adulto não tem a renúncia operando em si mesmo, irá prolongar as satisfações para além do que é aceito ou mesmo esperado. Tudo isso corre enquanto, por outro lado, dá-se amparo aos ‘métodos modernos’ de deixar a criança muito pequena chorando sozinha no seu berço até que pare por si mesma. Estes métodos revelam onde o excesso de presença ou de ausência comprometem a dimensão da estruturação psíquica precoce e a regulação entre os processos psíquicos primários e secundários.

Freud (1900) propõe que, de forma análoga à alucinação primitiva, a realização alucinatória de desejo no sonho ocorre percorrendo um caminho regressivo no qual são reativadas as marcas mnêmicas internas que servem como via indireta para a realização de desejos. Freud (1900, p. 517) refere que “os sonhos, que realizam seus desejos pela via curta da regressão, simplesmente preservaram para nós, nesse aspecto, uma amostra do método primário de funcionamento do aparelho psíquico, método esse que foi abandonado por ser ineficaz”. Tal ineficácia corresponde ao fato de que as excitações terão que encontrar novos modos de ligação para que não fiquem entregues a um destino de repetição fechado sobre si próprio – a tensão de necessidade e o reinvestimento da marca – buscando o escasso equilíbrio da tensão interna sem que nisso ingresse o trabalho com o real, o que é insuficiente para viver.

Freud assinalou que tal modo de funcionamento em nada altera as condições adversas da realidade que prozem o incremento de tensão. Ele aponta, dessa maneira, para a necessidade de que algo distinto aconteça, um salto de qualidade, para que a vida mental se desenvolva no sentido da resolução dos problemas: “a amarga experiência da vida deve ter transformado essa atividade primitiva de pensamento numa atividade secundária mais conveniente” (Freud, 1900, p. 516). Para tanto é preciso que se desenvolva – como alternativa à identidade de percepção – a identidade de pensamento e a prova da realidade, de cujas noções Freud começa a tratar.

Para chegar a um dispêndio mais eficaz da força psíquica, é necessário deter a regressão antes que ela se torne completa, para que não vá além da imagem mnêmica e seja capaz de buscar outros caminhos que acabem levando ao estabelecimento da desejada identidade perceptiva desde o mundo exterior (Freud, 1900, p. 516).

Portanto, será necessário que o sistema se desdobre em outro tipo de funcionamento capaz de controlar o movimento imediato para a descarga que ocorreria caso sua regulação ficasse exclusivamente ao encargo do princípio do prazer. Esse segundo sistema teria a função de inibir a descarga e proteger o aparelho psíquico evitando o desenvolvimento do desprazer que se seguiria justamente quando o sistema busca mitigá-lo. Em nota de rodapé acrescentada em 1919, Freud (1900, p. 516) esclarece: “noutras palavras, torna-se evidente que tem de haver um meio de testar a realidade”, para ver se a impressão que se produz na vida psíquica é real ou não, um esforço para diferenciar a alucinação primitiva da realidade, ou seja, para compreender se o objeto real que aplaca a necessidade – por exemplo a mãe – está mesmo presente ou se o bebê tão somente está alucinando, o que levaria a uma inadequação entre meios e fins.

A prova da realidade é a operação psíquica que permite distinguir a percepção real do objeto de uma recordação dele, sem se deixar iludir pela intenção direta da satisfação. No *Complemento metapsicológico à teoria dos sonhos*, Freud (1917) observa que o dispositivo da *prova da realidade* figura entre as grandes instituições do Eu.

Encontramos aqui as primeiras proposições freudianas sobre os dois princípios de funcionamento mental: “proponho descrever o processo psíquico admitido exclusivamente pelo primeiro sistema como processo primário, e o processo que resulta da inibição imposta pelo segundo sistema, como processo secundário” (Freud, 1900, p. 545). O processo psíquico admitido no primeiro sistema corresponderá, mais tarde, ao modo de funcionamento do inconsciente, modo que permanece ativo por toda a vida e que demanda constante trabalho de contenção, inibição e transformação; o processo psíquico presente no segundo sistema corresponde ao funcionamento do Eu, aquele que, por conta do freio inibitório e das transformações – para o qual conta respectivamente com o auxílio dos processos de recalque, juízo e sublimação – impõe limites ao imediatismo do sistema inconsciente e adquire condições de viver no mundo. Ainda no livro *Interpretação do Sonho*, no capítulo intitulado *Os processos primário e secundário*, Freud (1900) propõe o termo identidade de pensamento para fazer contraponto à identidade de percepção, sendo a identidade de pensamento uma modificação da identidade de percepção. A escolha dos termos é muito relevante aqui, uma vez que o contraponto ao império da percepção alucinatória, dos sentidos, do hedonismo e da sensualidade imediata é o processo de pensar:

Há mais uma razão pela qual, como posso demonstrar, o segundo sistema é obrigado a corrigir o processo primário. O processo primário esforça-se por promover uma descarga de excitação, a fim de que, com a ajuda da quantidade de excitação assim acumulada, possa estabelecer uma identidade perceptiva – com a vivência de satisfação. O processo secundário, contudo, abandonou essa intenção e adotou outra em seu lugar – o estabelecimento de uma identidade de pensamento (com aquela vivência) (Freud, 1900, p. 545).

A distinção entre os processos primário e secundário e as hipóteses sobre o funcionamento psíquico são conceitos fundamentais em Freud e nos interessam para pensar a renúncia pulsional. Os processos primários estão presentes no aparelho mental no princípio da sua estruturação, ao passo que os processos secundários se desenvolvem no decorrer das experiências vividas no interior do laço humanizante. São as contingências do outro – que forma parte deste laço e ordena a experiência inter-humana que ali se desenrola – que vêm inibir e sobrepor-se aos processos primários, desviando e direcionando as moções de desejo vindas do inconsciente para objetivos mais elevados e dando suporte à identidade de pensamento. Assim,

destacamos que, desde muito cedo, é o adulto que sustenta desde seu lugar de cuidado e alteridade, os movimentos estruturantes originários e de base das renúncias pulsionais.

Este processo está presente no conjunto de ações nos cuidados primários, protagonizados pelos pais, psicanalistas ou educadores, que convidam o bebê humano a operar inibições e postergações da descarga de satisfação. Nesse processo organizador estruturante do psiquismo do bebê humano empreendido pelo semelhante cuidador uma dimensão ética está presente. Nisso, sustentamos nossa proposição de que, desde os primeiros tempos de constituição do ser humano, existe algo que se pode chamar de processo educativo.

### *7.1.2 A formação do Eu e o processo educativo em Freud*

Como o aparelho psíquico não possui critérios para estabelecer por si mesmo a distinção entre a representação do objeto como alucinação e sua percepção real, essa condição precisa ser construída com ajuda do semelhante, revelando que, na obra freudiana ele possui papel primordial no processo de humanização, na estruturação do aparelho psíquico e na construção subjetiva. O semelhante opera como mediador para o advento do pensamento e a constituição do Eu e, da mesma forma, para instaurar a diferença entre o que é mundo exterior do mundo interior, da discriminação Eu-não Eu. O surgimento do pensamento e de sua organização como condição de inibição da satisfação direta não se desenvolvem de forma autônoma a partir de um desenvolvimentismo dado por maturação biológica, mas necessita, como pré-requisito, da intervenção do outro para acontecer.

Um aparelho regido pelo processo secundário vai inibir a descarga imediata, primeiro princípio para o estabelecimento de renúncias pulsionais. O adiamento da descarga de satisfação exige a abertura de novas vias e novas simbolizações<sup>52</sup>, resolvendo a tensão de outro modo que não a descarga imediata. A existência dos múltiplos registros psíquicos vai compor uma rede de representações que será a rede do Eu. Assim que o Eu, por força de sua própria existência, inibirá a descarga direta<sup>53</sup>, promovendo uma distribuição dos investimentos, antes diretamente descarregados, por entre as representações componentes dessa rede, e essa distribuição inibe a descarga. Dessa forma, a hipótese sobre a gênese da distinção entre a percepção e a realidade está relacionada “com a constituição do ego através das diferentes modalidades da oposição do ego e do não-ego” (Laplanche; Pontalis, 1994, p. 492).

<sup>52</sup> As “vias colaterais” que Freud descreveu no *Projeto para uma psicologia científica* (1895).

<sup>53</sup> Ver Introdução ao Eu no *Projeto para uma psicologia científica* (1895).

Para definir dois modos do funcionamento nos primórdios do Eu, Freud (1911) utiliza os termos Eu-prazer (*Lust-Ich*) e Eu-realidade (*Real-Ich*), que se regem segundo o princípio de prazer e segundo o princípio de realidade respectivamente, fazendo referência à relação do indivíduo com o mundo exterior e com a realidade, propondo que o desejo e as satisfações pulsionais que funcionam segundo o princípio do prazer, progressivamente terão de considerar ao princípio da realidade. “Ego-prazer e ego-realidade não são duas formas radicalmente diferentes do ego, antes definem dois modos de funcionamento das pulsões do ego, segundo o princípio de prazer e segundo o princípio de realidade” (Laplanche; Pontalis, 1994, p. 192).

Seguindo com Freud a gênese da oposição sujeito-mundo exterior, encontramos a proposição relativa aos três tempos estruturantes e constitutivos do Eu. O primeiro tempo do bebê humano é aquele em que o “Eu-sujeito coincide com tudo que é prazeroso e o mundo externo, com tudo que é indiferente” (Freud, 1915, p. 158). Considerado como o *Eu-realidade inicial*, esse psiquismo arcaico tem seu funcionamento inteiramente baseado numa equação que faz equivaler percepção e realidade, operando a satisfação da necessidade na reprodução alucinatória das percepções da experiência de satisfação. Essa é a única dimensão conhecida nesse tempo inicial e nela se equiparam percepção e realidade, por isso *Eu-realidade*, sendo o mundo externo – e tudo mais que nele existe – algo inteiramente fora de questão e, portanto, indiferente para um bebê nos primeiros tempos da vida. O que importa não é o mundo exterior, mas a satisfação pulsional imediata pela via alucinatória e as sensações internas reguladas pelo prazer e desprazer.

No segundo tempo, o Eu coincide com tudo que é agradável e o mundo exterior – aquilo que não é Eu – com todo o desagradável. Para o Eu, o que é mau ou estranho e o que se encontra fora, são idênticos. É comum vermos as crianças bem pequenas nessa posição, nas brincadeiras com outras crianças na escola ou na relação com os adultos, a elas pertence tudo o que é bom, ela é tudo de bom e os outros é que são maus: “tudo que é bom sou eu, tudo que é ruim, é o outro”. Neste momento, diferentemente do primeiro tempo, o mundo exterior existe e entra em consideração, mas Narciso acha feio o que não é espelho. Este tempo é chamado de *Eu-prazer*

*Eu-prazer-purificado*, que coloca a característica de prazer acima de qualquer outra. O mundo externo é decomposto agora em uma parcela prazerosa, que ele incorpora em si, e em um resto, que lhe parece estranho [*fremd*]. De seu próprio Eu ele extraiu uma parte que expeliu para o mundo externo e que passa a sentir como hostil (Freud, 1915, p. 159).

O terceiro tempo, denominado *Eu-realidade-definitivo*, consiste na condição de diferenciar entre o que é simplesmente representado daquilo que é percebido, instituindo a

diferença e a discriminação entre o mundo exterior e o mundo interior. “O eu-realidade-definitivo corresponderia a um terceiro momento, aquele em que o sujeito procura reencontrar no exterior um objeto real correspondente à representação do objeto primitivamente satisfatório e perdido: reside aí o fator propulsor da prova da realidade” (Laplanche; Pontalis, 1994, p. 193). O sinal de realidade vai auxiliar na construção de outros modos de funcionamento interno do aparelho psíquico, regidos agora pelo processo secundário, pela inibição e postergação da descarga baseados na identidade de pensamento, e que irão inibir o processo primário a partir de renúncias pulsionais que vão se instalando.

Se, num primeiro momento, o funcionamento psíquico é de repetição, num circuito fechado necessidade/alucinação primitiva/realização alucinatória do desejo, a diferença vai ser dada pela mediação do cuidador, que ajuda a construir uma inibição da descarrega direta apresentando-se como um outro e colocando limites nas satisfações totais. Quem proporciona essa inibição é a mãe ou sua substituta, uma vez que é aquela que atende, mas também frustra, ajudando a sustentar as renúncias que o bebê, sozinho, não consegue. O aparelho psíquico se estrutura através da renúncia pulsional e pela frustração das satisfações diretas e imediatas, tendo essas renúncias o efeito de um processo de reconhecimento do que é não-Eu, do outro como não próprio, como um primeiro não-meu, reconhecendo a presença real do semelhante. Este, com sua mediação e presença auxilia a construir a discriminação entre percepção e realidade, entre o Eu e o outro.

Um ambiente libidinal, que transcorre por um fascínio relacional, entretanto nunca perfeito nem harmônico, isso não apenas pelo fato de que a falha é inevitável, “mas também porque o bebê necessita de um nível mínimo de angústia, adequado e reparável, para poder se separar do objeto. A frustração-desilusão é tão necessária quanto a ilusão de que tudo coincide em seus desejos” (Guerra, 2022, p. 129).

Contudo, também é muito importante declarar que o que estamos desenvolvendo não implica deixar de lado que o encontro mãe-bebê forma um “par dialético” com o necessário e fundante “des-encontro”. A mãe nem sempre está disponível, nem sempre pode sincronizar de maneira criativa com seu bebê. É absolutamente fundamental que a mãe possa falhar (“ser suficientemente má”), desencontrar-se de forma tolerável para o bebê e para ela própria. Dessa forma, a frustração, o vazio, a falta de completude gerarão também um hiato, um espaço em branco que permitirá ao bebê pôr em jogo seus recursos e também fazer da ausência um eixo fundamental do processo de simbolização (Guerra, 2022, p. 135).

As manifestações que revelam os processos de nascimento do Eu não são tão graciosas. Destacamos três: a primeira é a angústia ao estranho do oitavo mês, conforme conceitualizou René Spitz em sua obra *O Primeiro ano de vida* (1980). Esta angústia é um índice de que se

está inscrevendo, pela primeira vez, algo como alheio à mãe e Rodolfo (1990) propõe que a angústia de estranhamento “diz algo do teor: se nem tudo é mãe, se há elementos não-mãe, pelo menos um, basta um, eu não sou ela tampouco e ela não é eu” (1990, p. 119). A segunda mostra-se nas pequenas mentiras ou “lorotas” que as crianças pequenas contam, marcando que elas têm um pensamento próprio que o outro não conhece, e por último, o negativismo constitutivo.

O negativismo infantil é a primeira afirmativa da criança acerca de si mesmo: “não quero” é “desejo algo distinto do que o outro propõe”, por isso o negativismo é uma etapa constitutiva. A afirmação tem a característica de produzir-se sobre a base de uma negação, e nesse sentido, o primeiro tempo de afirmação sobre o ser se constitui como uma negação do outro. A criança não diz “eu quero”, a criança começa dizendo “eu não quero”. (...) Há um primeiro tempo, então, da afirmação de ser que se constitui como negação (Bleichmar, 2000, p. 287, tradução nossa).

Para Lebrun (2008), o filho, antes de tudo, é o que os pais dizem dele, mas logo vem “a fase do *Não!* O momento em que ele vai repetitivamente refutar essa necessária alienação e em que é de seu próprio lugar que ele se defende de ser apenas o que os pais dizem dele. É nesse momento que ele faz objeção ao Outro” (Lebrun, 2008, p. 53).

No primeiro tempo da vida, existe um estado inicial de indiferença ao mundo, o que leva Freud (1915) a concluir que a indiferença é precursora do ódio. Freud propôs que o amor e o ódio não são opostos, mas que a indiferença é que se opõe ao par amor/ódio. O outro e o mundo não existem, até que apresentem a frustração. A marca da separação Eu/não-Eu, se instaura também pela frustração que o objeto institui ao não satisfazer a totalidade dos desejos narcísicos do bebê, negando uma completude que objeto algum pode alcançar, deixando sempre um lugar de falta. A partir disso, prazer e desprazer passam a reger também as relações do Eu com o mundo externo e com os objetos. Se o objeto for fonte de sensações prazerosas, tenderá a ser amado. Inversamente, se o objeto for fonte de desprazer, haverá uma tendência a repulsa e ao ódio contra ele (Freud, 1915, p. 159). “Nesse caso, sentimos ‘repulsa’ pelo objeto e o odiamos; esse ‘ódio pode então intensificar-se a ponto de se tornar uma inclinação para a agressão contra o objeto, com a intenção de destruí-lo” (Freud, 1915, p. 159). Freud supõe que o impulso cruel provém da pulsão de dominação (1905), esse desejo de apoderamento, que, junto com a agressividade, se manifesta na criança como uma reação quando o outro se nega a satisfazer suas vontades, quando o deixa na falta e ela não possui ainda os freios inibitórios.

Para Lebrun (2008, p. 56), “a razão de meu ódio é primeiro esse vazio que me habita”. A mãe não-toda<sup>54</sup>, aquela que não pode dar tudo que precisamos, porque não há completude

---

<sup>54</sup> Winnicott fala da mãe “suficientemente boa”, não “totalmente boa”.

possível, ela própria está atravessada pela falta. A mãe não dá tudo porque ela também não tem, ela terá de renunciar a esse lugar de ser toda. “Ela também sempre terá se sentido forçada a renunciar a ser tudo para seu filho e a fazer dele sua única coisa, tanto sabe que permanecer nessa posição condenaria o filho a não poder crescer” (Lebrun, 2008, p. 91). “Foi essa alteridade que constituiu o sujeito, que o construiu, que o fabricou. Mas no cerne desse cerne, no meio do Outro, subsiste um furo, uma falta sobre a qual o sujeito deverá paradoxalmente apoiar-se para declinar sua própria singularidade” (Lebrun, 2008, p. 63).

Para o autor esse é o motivo de Freud colocar o ódio – e não o amor – no início do humano. O ódio é dirigido àquele que interdita e se interpõe à realização do desejo, marcando que somos seres faltantes, incompletos. “O ódio é mais antigo que o amor; ele surge do repúdio primordial do Eu narcísico ao mundo exterior aportador de estímulos. O ódio é uma exteriorização da reação de desprazer provocada pelos objetos” (Freud, 1915, p. 161). O ódio vem da falta, da frustração que é irremediavelmente imposta ao Eu quando trata de satisfazer suas moções pulsionais, e do desprazer que isso acarreta. Essa falta, entretanto, é estruturante<sup>55</sup> por ser o que dá indicativo das renúncias à satisfação pulsional. Sem aceitação da falta e o reconhecimento do outro em sua alteridade, não haverá possibilidade de renúncia. “O ódio pode endereçar-se àqueles que transmitem as obrigações da fala, a esses primeiros outros que nos cercaram, eles próprios já marcados por essa negatividade que acabamos de evocar; logo, ‘recheados’ de uma ausência e causas visíveis da irreduzível insatisfação” (Lebrun, 2008, p. 57).

O Eu odeia, abomina, persegue com intenções destrutivas todos os objetos que se tornem para ele fontes de desprazer, sem levar em conta se são um obstáculo à satisfação sexual ou à satisfação das necessidades de conservação. Podemos até mesmo afirmar que os verdadeiros modelos da relação de ódio, não provém da vida sexual, mas da luta do Eu pela sobrevivência e para se impor (Freud, 1915, p. 160).

A constituição da diferença entre o Eu e o não-Eu permite estruturar as capacidades de tolerância, a consideração e o reconhecimento do semelhante e de suas contingências próprias, como um ser separado, possuidor de necessidades singulares e distintas a ser reconhecido,

---

<sup>55</sup> Sugere-se consultar os conceitos de Lacan de alienação e separação. No Seminário 11 (1985), *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan enuncia que existem duas operações de causação do sujeito: a alienação e a separação. A alienação seria um primeiro tempo constituinte, do surgimento do sujeito num laço de assujeitamento ao Outro real, o bebê vai se fazer objeto do gozo do outro, “se fazer olhar”, oferecendo-se como objeto da volúpia de sua mãe “buscando atento a alegria que se inscreve no seu rosto e no seu olhar” (Lasnik, 2013, p. 145). A alienação é inevitável e necessária, por isso é estruturante, assim como a separação. Movimentos de presença e ausência fundantes do psiquismo. Lacan é o autor que, a partir de Freud, aborda em seus escritos o encontro com a falta.

respeitado e, como tal, formar a base da formação ética. A relação de amor só poderá se dar a partir da “relação do Eu-total com seus objetos” (Freud, 1915, p. 160) e, assim, existir um Eu que é capaz de reconhecer que não pode fazer tudo o que quer porque existe um outro. O reconhecimento da alteridade e a constituição de um Eu, é central para as operações de renúncia pulsional e para a formação ética.

Essas contingências não são somente ensinadas, mas precisam antes ser estruturadas na relação intersubjetiva para – a partir da relação com o outro na figura do cuidador e em posição de alteridade – instalarem-se intra-subjetivamente, preparando o exercício da cidadania. Desde muito cedo o adulto, seja no lar ou na escola, vai ordenando as pautações que demarcam e sustentam a renúncia pulsional, como o são a organização dos ritmos de amamentação e alimentação, de sono, dos hábitos do bebê ou do brincar.

### 7.1.3 A renúncia pulsional e a alta realização cultural que gesta o brincar

No capítulo dois de *Além do Princípio do Prazer* (1920), encontramos a descrição de uma ação que se refere às renúncias pulsionais e ao processo organizador estruturante do psiquismo precoce do bebê humano sustentado pelo semelhante cuidador. Neste capítulo, entre outros temas, Freud propõe-se examinar o “método de funcionamento empregado pelo aparelho mental em uma de suas primeiras atividades *normais*” (Freud, 1920, p. 25), apresentando a compulsão à repetição como um fenômeno presente no comportamento e nas brincadeiras das crianças através dos jogos que se repetem infinitas vezes. Freud traz para o primeiro plano o motivo *econômico* que leva uma criança a brincar, ou seja, a consideração pela produção de prazer envolvido. Relata sua observação – em razão da oportunidade que teve de conviver por algumas semanas com seu neto Ernst – de uma cena criada e realizada repetidas vezes pela criança, então com um ano e meio de idade. Esse ato, que Freud narra como se fosse um jogo, ficou conhecido como o *Fort-Da*, ou o “jogo do carretel”, marco inicial do brincar simbólico do faz de conta, sendo até hoje uma referência para a psicanálise e para a educação infantil quando se trata das brincadeiras constitutivas na infância. Nesse texto, o avô atento e perspicaz tenta decifrar o significado da “enigmática atividade que ele constantemente repetia” (Freud, 1920, p. 25), descrevendo a cena da seguinte maneira:

A criança de modo algum era precoce em seu desenvolvimento intelectual. À idade de ano e meio podia dizer apenas algumas palavras compreensíveis e utilizava também uma série de sons que expressavam um significado inteligível para aqueles que a rodeavam. Achava-se, contudo, em bons termos com os pais e sua única empregada, e tributos eram-lhe prestados por ser um “bom menino”. Não incomodava

os pais à noite, obedecia conscientemente às ordens de não tocar em certas coisas, ou de não entrar em determinados cômodos e, acima de tudo, nunca chorava quando sua mãe o deixava por algumas horas. Ao mesmo tempo, era bastante ligado à mãe, que tinha não apenas de alimentá-lo, como também cuidava dele sem qualquer ajuda externa. Esse bom menininho, contudo, tinha o hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los, quase sempre dava bom trabalho. Enquanto procedia assim, emitia um longo e arrastado ‘o-o-o-ó’, acompanhado por expressão de interesse e satisfação. Sua mãe e o autor do presente relato concordaram em achar que isso não constituía uma simples interjeição, mas representava a palavra alemã ‘*fort*’. Acabei por compreender que se tratava de um jogo e que o único uso que o menino fazia de seus brinquedos, era brincar de ‘ir embora’ com eles. Certo dia fiz uma observação que confirmou meu ponto de vista. O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia, era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-o-ó’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava seu reaparecimento com um alegre ‘*da*’ (‘ali’). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato (Freud, 1920, p. 25-27).

O menino, conforme Freud, não parecia ser uma criança precoce nas aquisições do desenvolvimento, nem tampouco exibir qualquer transtorno psíquico que preocupasse. Tinha bom vínculo com os pais e, embora fosse bastante ligado à sua mãe, não chorava quando de suas breves saídas. Porém, ele tinha o hábito de atirar seus brinquedos e outros objetos para longe de si e, neste constante gesto, Freud supõe que Ernst encenava e preparava-se para lidar com a separação e ausência da mãe, como se brincasse de fazê-los ir embora.

A partir das experiências reais de separação da mãe, o menino produziu um jogo repetido onde um carretel de madeira amarrado num cordão era arremessado até que desaparecesse do seu olhar por trás da cortina do seu berço. Ao fazer isso emitia um longo som ‘o-o-o-ó’, para depois puxá-lo de volta vocalizando então um ‘a-a-a-a’ acompanhado de intenso júbilo. Freud pergunta à mãe o que seria esse ‘ooooo’ e ‘aaaaa’ que o menino dizia. Ela então lhe responde: “Ah! Ele diz assim toda vez que joga os objetos longe!”. Passou bastante tempo até que Freud encontrasse sentido para essa enigmática atividade, chegando à conclusão de que se tratava das palavras *fort*<sup>56</sup> e *da*<sup>57</sup>.

Freud conclui que o jogo tinha a seguinte interpretação: “Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia pulsional (isto é, a renúncia à satisfação pulsional) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer,

<sup>56</sup> *Fort* em alemão tem o sentido de ‘partir’, ‘ir embora’.

<sup>57</sup> *Da* em alemão significa ‘ali’, ‘aqui’.

encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que encontrava ao seu alcance” (Freud, 1920, p. 27). Freud (1920, p. 27) acrescenta que “a criança não pode ter sentido a partida da mãe como algo agradável ou mesmo indiferente”, mesmo que nunca chorasse quando ela o deixava por breves períodos e ao refletir sobre o motivo de haver prazer por parte do menino em repetir tantas vezes o mesmo jogo, deduz que o prazer maior era experimentado no segundo ato, ou seja, no reencontro com o carretel lançado.

Freud refere que nesse jogo a criança está realizando movimentos fundantes da constituição psíquica e da formação do ‘Eu’ a partir de uma renúncia: quando sua mãe saía, ao invés de se agarrar nela e chorar copiosamente tentando em vão evitar sua saída, Ernst punha-se a brincar lançando e puxando o carretel na barra da saia do seu berço. Por conta própria criou uma brincadeira que lhe ajudava suportar o sofrimento pela ausência e separação da mãe: lança o carretel e o faz desaparecer, acompanhado de expressiva produção sonora ‘o-o-o-ó’. Ao puxar de volta, saudava seu retorno com o entusiasmo ‘a-a-a-a’. Esta era a brincadeira completa: separação e reencontro, estabelecendo uma alternância de presença e ausência. Saudar o reencontro/presença com muita alegria parecia ser para Freud, e também para o menino, “o verdadeiro propósito do jogo” (Freud, 1920, p. 27). Ao invés de chorar, Ernst brinca; brincando, tolera a ausência da mãe porque faz um ressarcimento de sua ausência concreta no nível simbólico: essa é a realização cultural produzida e inaugurada a que Freud se refere, um jogo simbólico que faz desaparecer e reencontrar. É simbólico pelo fato de que as nuances próprias de um processo de simbolização estão presentes: no lugar da descarga direta – agarrar-se a chorar desesperadamente nas pernas da mãe ou nos seus braços, eliminando as bordas entre os dois – produz um saber ao brincar, indício do início da formação de um Eu-não Eu. Trata-se de um jogo simbólico, sustentado a partir da renúncia pulsional, de ir e vir, na borda do berço, nas bordas do corpo dele e da mãe. Para o bebê, essas bordas são efeito de um processo de construção mútua, fruto de um intenso trabalho psíquico que ocorre e é sustentado no laço afetivo com o adulto, sejam os pais ou substitutos, como os psicanalistas e educadores, e que será a própria constituição de seu ‘Eu’. Esses jogos, tão corriqueiros na escola de educação infantil, ajudam a lidar e elaborar as angústias mais arcaicas, tendo função estruturante do psiquismo precoce e efeitos de subjetivação.

Portanto, com Freud, podemos postular que a brincadeira da criança consiste em uma alta realização cultural pois, ao sentir-se privado do objeto fonte de sua satisfação pulsional, o menino se vê forçado a uma renúncia pulsional imposta pela saída da mãe e produz ali uma invenção e através desse ressarcimento simbólico pode suportar a ausência. Repetindo os dois atos inúmeras vezes produz uma profunda transformação em si mesmo, inaugurando um

funcionamento psíquico sob o domínio do princípio do prazer: ao invés de chorar e aferrar-se à barra da saia da mãe, o que produziria fracasso e desprazer, vai brincar na barra encortinada do seu berço, ato que promove um verdadeiro efeito formativo.

Para Freud o primeiro ato, o da partida, parece ter sido encenado com mais frequência que o segundo com seu desfecho agradável. Conforme seu entendimento, a criança transformou o sofrimento pela separação num jogo que transforma seu mundo psíquico e sua incipiente posição como sujeito, pois “no início achava-se numa situação *passiva*, era dominada pela experiência; repetindo-a porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo” (Freud, 1920, p. 27). Esses atos, independentemente de partirem de vivências agradáveis ou não, estão mediados pela *pulsão de dominação*<sup>58</sup>, servindo como via para controlar e lidar com as situações de desamparo e sofrimento vividos passivamente, permitindo elaborar essas vivências. Sendo o sujeito colocado numa posição ativa, estando ele a controlar o objeto, pode também dispensá-lo quando bem queira, como se dissesse: “agora sou eu que te mando embora”.

Nos primeiros tempos da vida de um bebê, não há o reconhecimento do adulto cuidador como um outro separado. Somente mais tarde, depois do primeiro ano, esse outro pode passar a ter consistência e existência real. Primeiro necessita da experiência de presença constante junto da alternância presença/ausência. O reconhecimento, por parte do bebê, da existência do semelhante como alguém separado, de que a mãe não é uma extensão de si e tem vontade própria, é um choque psíquico importante. Significa que o mundo não está sob o domínio dele e de sua vontade, que nele habitam outros objetos, e que não é ele quem diz como as coisas terão que acontecer, ou seja, terá que fazer renúncias. A elaboração da ideia de ‘ser separado de’ é um processo fundamental e difícil na constituição de si. É justamente a falha no processamento dessa aquisição arcaica – o reconhecimento da diferença do que sou eu e o que não sou eu, entre o que me pertence e o que me é estranho – que pode residir a gênese de muitos tipos de rechaço e dificuldades com tolerar e respeitar as diferenças ou o que Freud (1930) nomeou de “narcisismo das pequenas diferenças”.

Sobretudo, é na adversidade da ausência que o bebê cria algo novo. O *Fort-Da* é um jogo da alternância presença/ausência que se desenvolve em ausência. Para Ernst, a saída da mãe traz um enigma: “será que não me quis? O que houve? Para onde foi?”. Uma mãe que deseja outras coisas que não só o filho sustenta em si mesma um corte simbólico necessário que

---

<sup>58</sup> Sobre esse termo, remeter-se ao texto *Três ensaios sobre a sexualidade*, sobre a fase pré-genital da organização sádico-anal, na oposição atividade/passividade e o modo pelo qual ativamente a criança tenta dominar o que lhe acontece, controlar os objetos e o mundo (Freud, 1905, p. 186).

produz no filho uma criação a partir da renúncia pulsional, na medida em que é uma mãe não-toda dele. Assim como a mãe desejou outras coisas e não ficou aderida ao filho pequeno, desejou “sair”, Ernst também não ficou agarrado a ela, desejou outra coisa, voltou-se para o mundo e criou um jogo.

O desenvolvimento de uma criança, entre tantos fatores, também é resultado do trabalho do aparelho psíquico diante dos acontecimentos da vida e do mundo. Ao brincar a criança põe-se em um lugar ativo frente aos impedimentos que a vida lhe apresenta. Dá assim o testemunho de desejo de apropriação do mundo e do que se passa consigo. Através da brincadeira ela pode elaborar seus dilemas, angústias e conflitos, suas frustrações e limites. Brincar é atividade séria e árduo trabalho psíquico que tem efeitos constitutivos no aparelho mental, de modo que o brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na intersubjetividade que ocorre sob a regência do princípio do prazer, de um esforço de renúncia e de domínio sobre as forças pulsionais, a serviço de rememorar e elaborar as experiências desagradáveis na mente (Freud, 1920, p. 29). Uma criança que brincou mais tem mais chance de ser um adulto com mais elasticidade e permeabilidade psíquica, com maior capacidade simbólica e criativa para lidar com os conflitos, com os afetos de medo, angústia, agressividade, tristeza e com suas impulsividades.

Freud (1911) nos ensina que a tendência geral do aparelho psíquico é buscar fontes de prazer e ter dificuldades em renunciar a elas. Portanto, mesmo com a instauração do princípio de realidade “um determinado tipo de atividade do pensar foi apartado do teste de realidade, permaneceu livre deste e ficou submetido apenas ao princípio do prazer. É ele o *fantasiar*, que já se inicia com o brincar das crianças e mais tarde prossegue com o *devanear*” (Freud, 1911, p. 67, grifo do autor). Freud nos mostra que o princípio do prazer nunca é de todo abandonado, conservando sua existência no inconsciente regido pelo processo primário. Se por um lado há uma inibição pelo ego de uma parte da satisfação, outra parte escapa e segue o rumo da fantasia e do brincar, revelado no comportamento das crianças, e ganha o campo dos sonhos, reduto do desejo, revelado na vida adulta pelas formações do inconsciente, como já havia conjecturado Freud (1908) em *Escritores criativos e devaneio*:

Contudo, quem conhece a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de *brincar*, ela agora *fantasia*. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de *devaneios* (Freud, 1908, p. 151, grifo do autor).

Portanto, neste capítulo dois de *Além do princípio do prazer*, Freud observa que, ao brincar com o carretel, uma criança de dezoito meses constrói de maneira ainda muito rudimentar, pela mediação da mãe – e com a ajuda do atento avô Freud – seu próprio psiquismo, tempos iniciais da formação do Eu, da construção dos ideais e renúncias aos desejos. O brincar na infância adquire função simbólica, fundamental para a elaboração de seus dilemas e conflitos, de suas frustrações e limites, uma função que é, portanto, formativa e estruturante. O brincar na infância, nesse jogo do binômio presença-ausência, separação-reencontro na relação com o adulto significativo, tem uma função elaborativa das experiências agradáveis e desagradáveis e as renúncias pulsionais implicadas nesse processo tem efeitos de estruturação psíquica.

Contudo, essa renúncia vai ocorrer por parte da criança se do lado do adulto também operar uma renúncia em si, aquela de não desfrutar de ter criança presa a ele, mas podendo desejar outras coisas. O reconhecimento, por parte do bebê, da existência do semelhante como alguém separado, somente existirá se esse semelhante fizer o mesmo com ele, ao mesmo tempo em que apresenta a si mesmo como alguém que tem suas próprias contingências e desejos.

Considerar a dimensão constitutiva do sujeito é transmitir marcas simbólicas ao lado de desenvolver aprendizagens de hábitos, de fala, de controle esfínteriano, de higiene, de alimentação, de motricidade, de interação, do desenvolvimento cognitivo e social. O semelhante humano que se encarrega de cuidar da criança, deixa marcas decisivas e perenes no seu funcionamento mental. A constituição precoce do psiquismo e o processo de formação do Eu se dão no laço amoroso com os cuidadores primários a partir das relações de prazer e desejo que encharcam de erotismo o encontro humano, bem como das renúncias pulsionais necessárias que outorgam ao adulto uma posição de alteridade (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2023, p.11).

Renúncias imprescindíveis de ocorrer que têm efeitos constitutivos sobre o sujeito a partir da relação primordial com o cuidador, seja ele o pai, a mãe ou seu substituto, como o educador da educação infantil. Em razão disso salientamos a importância dos estudos dos pilares fundamentais da constituição subjetiva, da importância da posição subjetiva de alteridade do adulto e do quanto os bebês e crianças precisam brincar.

Nesse sentido, a mediação do adulto na posição de cuidador mais próximo é central para a formação do psiquismo infantil. A dimensão ético-formativa presente nos processos de constituição do Eu, que auxilia a organizar a discriminação entre o mundo exterior e o mundo interior, se desenvolve no decorrer das experiências vividas no laço com o outro. Essa discriminação, estruturada na relação intersubjetiva, nos dá uma ideia do trabalho que é existir como sujeito no pleno sentido do termo, do quanto custa para chegar lá, bem como a responsabilidade e compromisso dos adultos com a primeira infância. Essa atitude marca a

posição de diferença e alteridade entre o adulto e o *infans*, posição que é estruturante para a constituição humana, que tem consequências futuras do ponto de vista da formação ética do sujeito e de sua vivência cidadã no espaço público. Esse é um processo formativo que inicia pelas primeiras renúncias pulsionais para chegar à consideração pelo semelhante numa posição ética.

Para a construção dessa operação de condição de renúncia pulsional, é necessário que o adulto ocupe um determinado lugar no laço e desempenhe uma função nessa relação, seja ele o pai, a mãe, o psicanalista ou o educador. Será imprescindível definirmos que lugar é esse que daria a possibilidade de haver um processo de renúncia pulsional, principalmente para não ser confundido com mais um protocolo educativo.

## **8 AÇÕES ESTRUTURANTES NA RELAÇÃO ENTRE ADULTO E CRIANÇA: RENÚNCIA PULSIONAL, ATO EDUCATIVO E FORMAÇÃO ÉTICA**

Com base na fundamentação teórica iniciada no capítulo anterior, reservamos este último capítulo para defender a tese central desse estudo. Seguimos realizando uma pesquisa dos textos freudianos, a partir dos quais pretendemos afirmar que no processo organizador e estruturante do psiquismo do bebê humano empreendido pelo semelhante cuidador, encontramos um processo educativo e uma dimensão ética. Retomamos a pergunta norteadora da tese esboçada na introdução: “Quais os acontecimentos psíquicos, que são também operadores teóricos centrais na teoria freudiana da estruturação psíquica precoce, precisam estar presentes na relação adulto/criança para – na forma de ações estruturantes do adulto – dar sustentação à hipótese da existência, no interior da própria estruturação precoce, de um processo educativo responsável pela instalação das vias que possibilitam a formação ética?”.

Pretendemos responder afirmativamente essa proposição demonstrando que este processo está embutido num conjunto de ações levadas a cabo nos cuidados primários e protagonizados pelos pais, pelos psicanalistas ou educadores sempre que convidam o bebê humano a operar renúncias. Trata-se de uma posição subjetiva, uma função que pode ou não ser exercida, mas que se dá em certos momentos através de ações precisas e sutis, sempre passíveis de deslizamentos. Consiste num modo de agir que está pautado por uma posição de autoridade que tem efeitos de alteridade, e que, além dos mais, não depende de um processo puramente cognitivo de conhecimento racional ou da intelectualidade.

Se o sujeito infantil ficar entregue a si próprio e às suas satisfações de desejo imediatas, fica aprisionado ao princípio do prazer e coloca em risco sua dimensão ética, bem como sua inscrição da cultura e da civilização. Proporemos que é inerente aos escritos de Freud, ainda que de forma não explícita, a presença de um processo educativo que transcorre juntamente com os cuidados recebidos pela criança de parte do adulto que estabelecem a renúncia pulsional como figura central da formação ética humana; ela se configura através dos processos de recalçamento originário para abarcar as renúncias pulsionais necessárias, de domínio do narcisismo, da indiferença e da agressão.

Embora não exista um programa pedagógico explícito de como isso deve ocorrer, a observação psicanalítica não deixa dúvidas sobre a existência de um processo estruturante que transcorre no interior do vínculo com os cuidadores, e por isso é possível chamá-lo de processo educativo ético-formativo. Dito de outra maneira, este processo, inerente à estruturação psíquica humana, consistiria também numa concepção psicanalítica freudiana da formação

humana. Torna-se assim possível, examinando os textos escolhidos em Freud, que ali se encontrem contribuições da psicanálise para a educação e vice-versa.

Recorremos aos textos de Freud que nos oferecem elementos para, desde uma postura hermenêutica de leitura e de trabalho sobre eles, sustentar a tese que é tema dessa pesquisa. São eles: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Introdução ao narcisismo* (1914), *Pulsões e destinos da pulsão* (1915), *O mal-estar na cultura* (1930), entre outros. Para complementar, traremos concepções de outros autores que, fiéis à metapsicologia freudiana, foram além do que Freud propôs e apresentaram contribuições esclarecedoras ao tema.

### **8.1 Do narcisismo aos ideais: o ato educativo em Freud**

*Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914) figura como primeiro texto – na oficialidade da produção teórica freudiana – destinado a dar conta do tema do narcisismo. É um texto clássico que revolucionou a estrutura teórica da psicanálise, procurando abordar a distribuição e o equilíbrio dos investimentos libidinais entre o Eu e o objeto no funcionamento psíquico, assim como a possibilidade de um recolhimento narcísico da libido, como se pode observar no desejo de dormir e na formação dos sonhos; na doença orgânica e nas patologias graves como psicoses e hipocondria; nas perversões, e mesmo nas neuroses. Freud iniciou sua escrita em 1913, durante suas férias em Roma, porém a publicação só ocorreu em março de 1914. Trouxe uma nova concepção de Eu, agora como imagem e como sentimento de si, os conceitos de “Eu ideal”, “ideal do Eu” e de um agente de censura que mais tarde será chamado de “Supereu”. É neste texto também que aparece uma revolucionária introdução do semelhante e da intersubjetividade na origem e na sustentação inicial do narcisismo no bebê, assim como das interdições necessárias. Por esse motivo, essa compreensão teórica nos interessa nessa pesquisa.

O trabalho está constituído de três partes, sem títulos, separadas apenas por números romanos. Na primeira parte, Freud propõe conceitos até então inexistentes, como a concepção do narcisismo – além daquele que caracteriza as patologias mentais – como uma etapa da evolução psíquica fundamental e necessária para a estruturação e o equilíbrio psíquico, um tempo da vida pelo qual todos os seres humanos passam. Observa que esse tempo representa um salto evolutivo, uma passagem de um estado de desintegração de zonas erógenas dispersas sobre um corpo ainda fragmentado – o autoerotismo - para alcançar uma primeira unificação em torno de um incipiente Eu que representa o sujeito. Assim, posteriormente – e somente

depois de passar e transpor esse tempo de representar a si mesmo para si próprio – é possível aceder à escolha de um objeto fora de si.

Na edição relançada em 1915 dos *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), toda a seção sobre ‘A teoria da libido’, baseia-se essencialmente neste texto sobre o narcisismo. Nela Freud apresenta a libido como uma força quantitativa e qualitativa variável com investimentos que podem estar aplicados no Eu ou no objeto, chamando essa libido investida no Eu, de libido *narcísica*. Mas de onde provém esse investimento em si mesmo? Como, nesse estado tão precoce, essa libido veio parar dentro do Eu? E de onde vem o Eu? Nasceu espontaneamente de dentro do sujeito ou foi outorgado por outro?

A resposta Freud escreve no texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914): “é uma suposição necessária a de que uma unidade comparável ao Eu não esteja presente no indivíduo desde o início; o Eu precisa ser desenvolvido”. E complementa: “é necessário supor que algo tem de ser acrescentado ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que se constitua o narcisismo” (Freud, 1914, p. 99), sem, contudo, esclarecer em que exatamente consiste essa nova ação psíquica – ou ações psíquicas fundantes – que conduzem à unificação das pulsões em torno de uma representação de si, da constituição do Eu e das renúncias pulsionais. Se seguimos com Freud na proposição presente nesse texto, entenderemos que não existe, no começo da vida, uma unidade comparável ao Eu, mas que ela resulta de um processo de evolução psíquica que se dá na mais estrita dependência da relação com o semelhante que cuida, ou seja, na intersubjetividade. Dali surgem as possibilidades de um investimento libidinal de si mesmo, necessário para sustentação do Eu e constitutivo para a estruturação psíquica.

É assim que vamos compreender que a própria construção de ideais narcísicos na criança humana é o reflexo das diferentes maneiras pelas quais os seres humanos amam uns aos outros e da qualidade das suas relações amorosas, assim como das renúncias que passam a operar a partir dessa relação. O modo pelo qual uma criança elegerá seus objetos de amor e as renúncias pulsionais que terá que realizar se apoia nas experiências com aqueles que lhe cuidam. Esse modo de pensar leva à convicção de que uma criança não existe sozinha, que é incapaz de criar ou sustentar por si própria sua vida, seu narcisismo, o amor por si mesma e a imagem que tem de si, e, da mesma forma, fazer as renúncias necessárias para sua estruturação psíquica. As renúncias que não podem instaurar-se senão como efeito do amor ao semelhante. Essa complexa economia do amor próprio e dos ideais nasce e se sustenta a partir da relação com o outro.

Freud procura demonstrar que, nos inícios, o investimento amoroso vem de fora, vem por parte dos pais, porque estes depositam sobre seu filho seu próprio narcisismo perdido,

construindo com ele um campo de expectativas e esperanças que compõe uma potente forma de primeiro amor que habita a origem de todos nós. Esse investimento amoroso se reporta ao tempo que antecede o nascimento e dá lugar a um investimento suportado pelo desejo, do qual emerge um filho imaginário, um filho ideal que reflete o narcisismo parental. Eis a passagem descrita por Freud na íntegra:

O narcisismo primário que supomos existir na criança, e que constitui um dos pressupostos de nossas teorias sobre a libido, é mais difícil de ser apreendido pela observação direta. É mais fácil confirmá-lo por dedução retroativa a partir de outro ponto de vista. Ao repararmos na atitude de pais afetuosos para com seus filhos, seremos forçados a reconhecer que se trata de uma revivescência e de uma reprodução de seu próprio narcisismo, há muito abandonado. A supervalorização, que já havíamos apontado como um indício seguro de que estamos em presença de um estigma narcísico na escolha objetual, também domina, como se sabe, essa relação afetiva entre pais e filhos. Assim, eles se veem compelidos a atribuir à criança todas as perfeições – ainda que uma avaliação sóbria não desse motivo para tal – e tendem a encobrir e esquecer todos os defeitos dela. Essa atitude se relaciona com a negação [*Verleugnung*] da sexualidade infantil. Mas também prevalece a tendência a dispensar a criança da obrigação de reconhecer e respeitar todas as aquisições culturais que outrora os pais foram obrigados a acatar em detrimento de seu próprio narcisismo. Também se inclinaram a reivindicar para a criança o direito a privilégios aos quais eles, os pais, há muito tiveram de renunciar. A criança deve ter melhor sorte que seus pais, não deve ser submetida aos mesmos imperativos que eles tiveram de acatar ao longo da vida. Doença, morte, renúncia à fruição, restrições à própria vontade não devem valer para a criança; as leis da natureza, assim como as da sociedade, devem se deter diante dela, e ela deve realmente tornar-se de novo o centro e a essência da criação do mundo. *His Majesty the Baby*, tal como nós mesmos nos imaginamos um dia. A criança deve satisfazer os sonhos e os desejos nunca realizados dos pais, tornar-se um grande homem e herói no lugar do pai, ou desposar um príncipe, a título de indenização tardia da mãe. O ponto mais vulnerável do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente encurralada pela realidade, ganha, assim, um refúgio seguro abrigando-se na criança. O comovente amor parental, no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo renascido dos pais, que, ao se transformar em amor objetual, acaba por revelar inequivocamente sua antiga natureza (Freud, 1914, p. 110).

Nesta passagem do texto, Freud aborda, pela primeira vez de modo explícito, a relação entre o narcisismo primário e o narcisismo parental, introduzindo a função instituinte do vínculo intersubjetivo na constituição psíquica. Desde essa perspectiva, a libido primeiramente vem do outro, que é quem primeiro investe de valor narcísico um sujeito ainda inexistente. Há um narcisismo dos pais investido no bebê, por isso objetual. Por isso, “não cabe falar de um narcisismo primário anobjetual, que seria algo puramente biológico, que se originaria dentro do indivíduo e dali partiria aos objetos, já que o narcisismo se instaura de entrada através da relação com os pais ou com os personagens significativos da infância” (Terrazas, 1990, p. 143, tradução nossa). O narcisismo do *infans* se sustenta no narcisismo parental que é despejado sobre ele, estruturando-se a partir da relação com o semelhante cuidador. O narcisismo não nasce sozinho,

mas antes é um narcisismo reeditado nos pais que revive e é outorgado ao bebê na relação intersubjetiva antes mesmo do nascimento.

Assim, o narcisismo primeiro ou o primeiro narcisismo é outorgado por uma posição dos pais para com o filho. A representação de si mesmo se constitui a partir da ordem simbólica, sendo o narcisismo paterno e materno condição para o nascimento do narcisismo na criança. Afirmar que o narcisismo dos filhos é também o narcisismo dos pais significa dizer que os pais satisfazem suas próprias necessidades narcísicas supervalorizando aos filhos, bem como que a vivência de narcisismo satisfeito dos filhos tem sua origem nos pais (Terrazas, 1990). Essa passagem do texto freudiano derruba a pretensão de situar o narcisismo no interior da criança ou no interior dos pais, posicionando-o como uma formação que é consequência da relação intersubjetiva, um produto subjetivo e não congênito.

Bleichmar (2000) refere que os cuidados exercidos na perspectiva de manter a criança com vida e ajudá-la a crescer são determinados por constelações amorosas que denomina de *Narcisismo transvasante*, daquilo que se é capaz de destinar a outro ser:

El ser humano es el único loco que pudiendo vivir sin engendrar de modo determinado por el instinto, busca otro ser humano del cual ocuparse, al cual volcar su amor. [...] El amor de objeto es efecto de la posibilidad de un transvasamiento narcisista, en el cual el amor de los padres inviste al sujeto, no queda en ellos mismos. Es impensable un amor que no implique cierta dosis de narcisismo, en razón de que aquello que podemos amar guarda, de uno o otro modo, restos de nosotros mismos, o nos permite recuperar aspectos amorosos originariamente que constituyen ya una parte de nosotros mismos (Bleichmar, 2000, p. 68).

Referimo-nos ao desejo de dar vida, “de que o bebê viva!”. A partir disso, a mãe vai ter prazer de atender o seu bebê. Esta atitude próxima de uma fascinação converte o bebê numa espécie de divindade<sup>59</sup>, atribuindo-lhe “todas as perfeições”, His Majesty the Baby<sup>60</sup>, ao qual se permitem todas as satisfações e prazeres, do qual se encobrem os defeitos, convertendo-o na coisa mais importante do mundo. Um bebê que não é nada no plano do real torna-se uma

---

<sup>59</sup> Uma representação disso vemos nos quadros chamados de Natividades, como por exemplo de Fra Angelico sobre o nascimento da criança divina, salvadora. O olhar maravilhado dos pais que lhe confere uma aura, um brilho que lhe coroa. Também na história do menino Jesus e no mito de Narciso. Um tempo constitutivo retratado nos quadros, nos mitos e no texto de Freud. Essa criança como um ‘presente’ maravilhoso.

<sup>60</sup> Freud escreveu essa expressão em inglês mesmo no original em alemão, aludindo à pintura de Arthur Drummond na Royal Academy (1898) com esse título. Em 1935 a frase ressurgiu como título de uma música composta pelos compositores americanos Neville Fleeson, Artur Terker e Mabel Wayne.

divindade, existindo assim no imaginário dos pais<sup>61</sup>, numa verdadeira ilusão antecipatória do sujeito operada pelo amor<sup>62</sup>.

O experimento da Imagem especular do esquema ótico de Bouasse, citado por Lacan (1986), reflete o modelo do narcisismo no bebê descrito por Freud. “O experimento se apoiava nas características do espelho côncavo que retroprojetava o objeto escondido sob uma mesa, no alto, na altura da boca do vaso. Mas essa miragem só podia ser produzida desde que o olhar do observador estivesse corretamente posicionado no cone formado pelas duas retas das bordas do espelho” (Lasnik, 2016, p. 35). Lacan utiliza a mesma expressão – *ponto de vista* – da qual se valeu Freud no parágrafo histórico que citamos: há um vaso vazio, porém conforme está o jogo de espelhos, vê-se algo que não está ali. O vaso vazio, oco é o bebê. Aos olhos dos pais, em razão de um imaginário imantado pelo narcisismo renascido, eles enxergam um bebê maravilhoso e não um organismo oco. No experimento ótico, as flores não estão lá, mas dão a ilusão de estar; para ver as flores onde elas não existem, para outorgar atributos onde não os há, é preciso que o observador esteja num certo *ponto de vista*, pois só deste ponto ele enxerga nesse vaso vazio um ramalhete de flores. Quem não está nesse ponto de vista vê somente um vaso vazio, nada mais. Assim se configura o investimento libidinal dos pais no bebê: desde seu ponto de vista, esse bebê é a coisa mais maravilhosa e importante do mundo e, por conta disso, “não deve ser submetida aos mesmos imperativos que eles tiveram de acatar ao longo da vida” (Freud, 1914, p. 110). As renúncias não devem valer para a criança, a sociedade deve se deter diante dela “e ela deve realmente tornar-se de novo o centro e a essência da criação do mundo” (Freud, 1914, p. 110).

É a falta que leva ao investimento narcísico no filho, permitindo esse efeito de ilusão antecipadora no qual o bebê virá a completar o que aos pais falta. “O bebê percebe no olhar e na voz do Outro, de seus próximos, que ele é a origem de surpresa e prazer. O investimento libidinal fálico do qual ele é objeto, o coroa de tal forma a esquecermos que ele não é grande-coisa; ele se transforma em *His Majesty the Baby* para parafrasear Freud em *Para Introduzir o Narcisismo*” (Lasnik, 2016, p. 33).

O bebê se vê nessa imagem refletida, vê a si no espelho dos olhos em júbilo da mãe, no brilho de seu olhar e no prazer revelado por seu rosto, identificando-se com essa imagem de ser a coisa mais importante na vida dessa pessoa, como um ideal. Embora não seja objeto deste

---

<sup>61</sup> Esse é o registro do Imaginário da tópica lacaniana, o bebê existe assim no imaginário dos pais, eles que veem o bebê assim, uma majestade, um primeiro tempo de ilusão antecipatória que Lacan propõe no Seminário I (1953-1954).

<sup>62</sup> A loucura necessária das mães como chamou Winnicott.

escrito a teoria lacaniana sobre o estágio do espelho, torna-se indispensável referir que essa imagem refletida como um espelho é fundamental porque ela vai dar ao bebê o sentimento de unificação da imagem corporal. O salto estrutural do autoerotismo ao narcisismo não se consoma sem a presença do semelhante. Esse salto da constituição do Eu pela unificação das pulsões, pela unificação em torno da imagem de si, é o narcisismo.

Nesse plano, o narcisismo é a captação amorosa do indivíduo da imagem que vê refletida no rosto da mãe, como complementou Winnicott<sup>63</sup> sobre o estágio do espelho em Lacan<sup>64</sup>. Nessa perspectiva, mesmo o narcisismo primário está concebido numa relação intersubjetiva, uma identificação com a imagem de outrem e uma interiorização de uma relação<sup>65</sup>. O si mesmo, portanto, é primeiramente o efeito de uma ilusão<sup>66</sup>. Esse tipo de identificação estruturante e básica, a identificação narcisista, tem uma função na constituição do Eu, consistindo num conjunto de representações que conformam quem se vai ser. O narcisismo paterno e materno reeditados são condição necessária para a constituição do Eu da criança, sendo que se “é o ego na sua totalidade que é tomado como objeto de amor, somos assim levados a fazer coincidir a predominância do narcisismo infantil com os momentos formadores do ego” (Laplanche; Pontalis, 1990, p. 366).

Nessa concepção, o Eu coincide com tudo que é agradável e o mundo exterior – aquilo que não é Eu – com o desagradável, nele prevalecendo aquilo que Freud definiu como o “*Euprazer-purificado*, que coloca a característica de prazer acima de qualquer outra” (Freud, 1915,

---

<sup>63</sup> Conforme texto de Winnicott (1967) *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, em que o rosto da mãe é o primeiro espelho para o bebê. “No desenvolvimento emocional individual, o precursor do espelho é o rosto da mãe. Sem dúvida, o artigo de Jacques Lacan, 'Le Stade du Miroir' (1949), me influenciou. Ele se refere ao uso do espelho no desenvolvimento do ego de cada indivíduo. Lacan, porém, não pensa no espelho em termos do rosto da mãe do modo como desejo fazer aqui. O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo. Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali. Tudo isso é facilmente tomado como evidente. Peço que isso, naturalmente bem realizado por mães que estão cuidando de seus bebês, não seja considerado tão evidente assim” (1967, p. 4). Esta cena se representa bem na música de Vinicius de Moraes (1977): “quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar, ai que bom que isso é meu Deus”.

<sup>64</sup> Jacques Lacan (1949) propôs a formação do ego, em algum momento entre o sexto e o oitavo mês, como a experiência narcísica que ele denomina estágio do espelho. Lacan diz que se constitui o eu na imagem de si no espelho, que o Eu vem do espelho, de uma alienação inicial ao amor de outra pessoa.

<sup>65</sup> Em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) Freud diz que “a identificação é a mais remota forma de expressão de laço emocional com outra pessoa” (p. 133). Na mais primitiva infância, a identificação primária está referida ao outro, no circuito do desejo e pelo narcisismo materno e paterno reeditados. E em *Luto e melancolia* (1915) Freud refere a identificação narcísica com objeto como uma incorporação.

<sup>66</sup> Lacan enuncia no *Seminário 11* (1973), *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, que existem duas operações de causação do sujeito: a alienação e a separação. A alienação seria um primeiro tempo constituinte, do surgimento do sujeito num laço de assujeitamento ao Outro real, o bebê vai se fazer objeto do gozo do outro, “se fazer olhar”, oferecendo-se como objeto da volúpia de sua mãe “buscando atento a alegria que se inscreve no seu rosto e no seu olhar” (Lasnik, 2013, p. 145).

p. 159). Neste momento, não existem <sup>67</sup>renúncias. Esse Eu grandioso, idealizado e estimado é o Eu do narcisismo que “se encontra agora de posse de toda a valiosa perfeição e completude” (Freud, 1914, p. 112)<sup>68</sup>.

Essa posição, obviamente, é insustentável ao largo do crescimento da criança. Freud adverte que os seres humanos precisam amar para não enfermar, sair de si e investir no mundo:

Podemos arriscar-nos a indagar por que a vida psíquica se vê forçada a ultrapassar as fronteiras do narcisismo e a depositar a libido nos objetos. [...] Um forte egoísmo protege o adoecimento, mas, no final, precisamos começar a amar para não adoecer, e iremos adoecer se, em consequência de impedimentos não pudermos amar (Freud, 1914, p. 105-106).

Isso significa que o narcisismo, como tempo evolutivo, deverá encontrar um desfecho e conformar-se num limite. As exigências da cultura não são cobradas desse bebê que é uma majestade, isso porque, diante de sua fragilidade, as leis da sociedade se detêm perante ele. Depois terão que ser cobradas para que, desse Eu ideal, surja o Ideal do Eu. Freud observa que, quando esse Eu ideal começa a exhibir fraturas, uma nova situação surge, o erguimento de um Ideal do Eu.

Como sempre no campo da libido, o ser humano mostra-se incapaz de renunciar à satisfação já uma vez desfrutada. Ele não quer privar-se da perfeição e completude narcísicas de sua infância. Entretanto, não poderá manter-se sempre nesse estado, pois as admoestações próprias da educação, bem como o despertar de sua capacidade interna de ajuizar, irão perturbar tal intenção. Ele procurará recuperá-lo então na nova forma de um ideal-de-Eu. Assim, o que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal (Freud, 1914, p. 112).

Quando trata das instâncias ideais, Freud refere a necessidade estruturante de passar do narcisismo – do Eu ideal – para o Ideal do Eu por intermédio das operações psíquicas que implantam a interdição, quando então o sujeito terá que descer de seu Olimpo narcísico e construir seus ideais. Para um bebê que vai bem, seu tempo de reinado narcísico deverá ter uma certa duração. A vida também pode ser dura com sua Majestade, cujo reinado está com os dias contados em razão do declínio que nele se opera para dar lugar à experiência da castração simbólica. Assim que, na terceira parte do texto, Freud inicia sua escrita com o seguinte enunciado:

---

<sup>67</sup> Esse tema está representado nas letras das músicas: “Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém”, de Baden Powell e Vinicius de Moraes, (1963) e “Tornar um amor real é expulsá-lo de você, para que ele possa ser de alguém” de Nando Reis, (2000).

<sup>68</sup> Sobre o fenômeno da hostilização daqueles que estão fora desse lugar, Freud deu o nome de “narcisismo das pequenas diferenças” (Freud, 1930, p. 367).

Há um material de particular relevância para nosso tema que ainda aguarda elucidação. Refiro-me às perturbações a que o narcisismo original da criança está exposto, às reações com as quais o narcisismo se defende dessas perturbações e também às vias que o narcisismo, nesse processo, é forçado a percorrer. (...) especificamente no contexto da *intimidação sexual precoce* sofrida pela criança. A pesquisa psicanalítica possibilita-nos rastrear os destinos das pulsões libidinais quando elas já se encontram isoladas das pulsões do Eu e em oposição a estas. Também nos permite fazer inferências retroagindo a uma época e a uma situação psíquica em que ambas as classes de pulsões, em um amalgamento indissolúvel, agiam em conjunto e compareciam sob a forma de interesses narcísicos (Freud, 1914, p. 111, grifo nosso).

Doravante, este narcisismo original, o narcisismo da plenitude ideal que Freud chamou de Eu ideal, o eu-prazer ou eu-prazer-purificado, será perturbado e forçado a percorrer novas direções. O agente desse forçamento não é o próprio sujeito, mas o semelhante através do que Freud designa de *intimidação sexual precoce*. O importante nesse percurso é como ingressa no funcionamento psíquico a castração simbólica. É como ir dizendo ao pequeno ser transformado em divindade que “você não é toda essa majestade, não pode fazer tudo que quer”<sup>69</sup>. Portanto, os limites para o exercício da satisfação sexual e narcísica serão operados pelo semelhante, podendo esta operação ser concebida como um processo composto por um conjunto de atos educativos que dará ensejo ao processo de renúncia pulsional.

A *intimidação sexual precoce* a que Freud se refere é a notícia que a criança recebe de que nem tudo é possível fazer, que não pode satisfazer todos seus desejos sexuais autoeróticos, como por exemplo, masturbar-se ou andar desnudo em público, bem como em um determinado momento não controlar mais os esfíncteres, ouvindo ‘assim não se faz’, ‘você não é mais bebê, não pode fazer cocô nas calças’. O controle esfíncteriano, se bem que necessita da maturação neurofisiológica, não é uma aquisição autônoma, mas um marco na operação de apropriação e controle do corpo, um passo rumo à culturalização, momento em que a criança faz uma recusa à satisfação pulsional imediata de fazer como quer e que permite trocas lúdicas com o adulto. Para Bleichmar (2008), o controle dos esfíncteres se relaciona com a possibilidade de renunciar a certo imediatismo pulsional e ter consideração pelos outros, sendo que a criança renuncia ao desejo de evacuar em qualquer lugar ou a qualquer hora por amor à mãe, porém também pelo medo da perda de seu amor e admiração. A inscrição da norma vai marcando uma renúncia no interior da cultura, de reconhecimento e respeito ao semelhante.

Assim sendo, vai se construindo inicialmente uma ideia do que pode e do que não se pode fazer, tanto em privado quanto em público, operações que tem caráter formativo. A majestade não pode tudo; os pais sabem que esse enamoramento incondicional das origens é

---

<sup>69</sup> Ou todas as flores, se relembramos o esquema ótico de Bouasse usado por Lacan e citado anteriormente.

um jogo imaginário. A ordem simbólica se impõe como ordenamento geral da vida, agora *His Majesty the Baby* tem que sentar na cadeirinha para comer o ‘papá’, ser posto no seu quarto para dormir, fazer suas necessidades excretórias no banheiro, não maltratar ninguém. Esse Eu ideal vai sofrer um impacto, o impacto das normas sobre o psiquismo inscrito pela grande categoria da castração simbólica, que deixa marcada uma cicatriz sobre o sujeito, que mais tarde constituirá o que foi chamado por Freud de Supereu<sup>70</sup>. Isso é o que conhecemos como a lei, que primeiro vem de fora, do semelhante.

O narcisismo reeditado e depositado nos filhos é um jogo imaginário e não deve transpor o limite dessa dimensão lúdica e invadir a realidade da vida. Assim, ele é forçado na direção do seu declínio. Se os pais não considerarem que isso é um jogo, pode-se produzir um dano em razão de não haver instituição da renúncia pulsional. Portanto, deve haver renúncia pulsional do lado dos pais também. Para Bleichmar (2011, p. 25) o amor ao filho entra sempre em conflito com o amor a lei, e o Supereu parental – seu código ético e de valores morais – não deve sucumbir por amor ao filho. “A tensão entre narcisismo e amor à lei está sempre presente em todo adulto que tenha a seu encargo uma criança, aquele oscila entre seu desejo de fazê-lo feliz ‘mais além de tudo’ e seu reconhecimento de que não se pode ser feliz ‘mais além de tudo’” (2011, p. 25). Todavia, à medida que a criança cresce, os pais éticos ficam bravos com as condutas imorais das crianças para com os outros ou para com eles próprios, mostrando seu desagrado. Freud já havia advertido que uma criança que fosse excessivamente atendida em suas satisfações, adoeceria: “só tendem ao estado de angústia as crianças com uma pulsão sexual desmedida, ou prematuramente desenvolvida, ou que se tornou muito exigente em função dos mimos excessivos” (Freud, 1905, p 211).

Quando a criança é hiperexcitada, exposta a estímulos erógenos em demasia sobre seu corpo, como é o caso do coleito com os pais ou da amamentação e desfralde por livre demanda, suas satisfações pulsionais encontram um caminho constante e acostumado. Mais trabalho lhe dará renunciar a elas e mais ódio terá das exigências que a vida social impõe. Não raro as dificuldades aparecem na escola, que, como primeira instituição representante do mundo social depois da família, apresenta-se com suas exigências, regras e legalidades, tanto de convivência como de aprendizagem.

Portanto, o preço que se paga pela inscrição na cultura é a renúncia pulsional. Não se trata somente de recalcar, suprimir nem eliminar, mas lidar com impulsos, responsabilizando-se por eles. Se há uma maneira de pensar o que seria um processo educativo desde o ponto de

---

<sup>70</sup> Em *O Ego e o Id* (1923).

vista psicanalítico - sem ser o senso-comum de ‘colocar limites nas crianças’ com fórmulas prontas - é a experiência das renúncias pulsionais, que são estruturantes. O conceito nuclear para pensar o processo ético-formativo é o impacto subjetivo da experiência de castração simbólica sobre a construção imaginária do ‘tudo pode’ do narcisismo, sendo as renúncias decorrentes desse feito, estruturantes. O papel do semelhante será fundamental em ajudar o pequeno aprendiz no caminho de suas renúncias e em como metabolizar esse impacto, qual seja, se vai ter quem o acompanhe e que faça ofertas simbólicas com recursos substitutos à satisfação renunciada. Este não é um lugar dado ou garantido, antes é uma posição conquistada a cada vez pelo adulto, com esforço e vigor. Um adulto que é capaz de se indignar e se inquietar com os excessos infantis, porque tem a renúncia operando em si mesmo. Desse modo, pode operar no outro, não como um protocolo, mas como uma posição subjetiva, um lugar, uma operação interna que o leva a intervir, ao invés de se omitir.

Porém, é sabido que, desde a infância, o homem tende a buscar o prazer e evitar o sofrimento. De modo que agir como convém envolve e exige a possibilidade de renúncia ao prazer próprio e imediato e o reconhecimento do outro como alguém a quem respeitar. Da mesma forma, propor essa renúncia a outrem e transmiti-la de uma à outra geração implica que ela tenha sido experimentada e que seus efeitos tenham sido elaborados e internalizados pelo sujeito. Portanto, é estrutural o modo como esse grupo humano que cuida da criança pequena usa esse operador psíquico que em psicanálise se conhece como castração simbólica. A intervenção do semelhante será decisiva para as operações psíquicas de declínio do narcisismo, da colocação de limites para o exercício da satisfação sexual e narcísica, as renúncias pulsionais e os interditos necessários para a formação humana, dos ideais e a conseqüente formação da ética desde a condição infantil.

## **8.2 Da disposição perverso-polimorfa à renúncia pulsional: o ato educativo em Freud**

Na teoria freudiana, sexual não é o mesmo que genital. A noção de sexualidade possui caráter ampliado e distingue-se da noção restrita da genitalidade; ela está na base do desejo e de todo o movimento psíquico<sup>71</sup>, tendo sua origem na infância. A sexualidade infantil ampliada, no sentido freudiano, se refere às experiências vividas em relação ao seu próprio corpo – como a sucção, a defecação, a masturbação - e em contato com o corpo da mãe ou sua substituta.

---

<sup>71</sup> O que não significa, segundo Freud (1905, p. 126), “falar no ‘pan-sexualismo’ da psicanálise e a fazer a esta a absurda censura de que ela explicaria ‘tudo’ a partir da sexualidade”.

Para Giacomini, Santos Filho e Cenci (2023) o texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, traz uma perspectiva inédita da sexualidade humana, que desvincula a sexualidade do biológico e de sua exclusiva expressão corporal ou instintual. Uma ideia inédita e “revolucionária porque marca que há uma diferença entre descarga orgástica, corporal, e o prazer, ligado à satisfação, que confere à sexualidade humana uma característica inteiramente singular, ligada ao desejo, ao prazer, ao pulsional: seu componente psíquico. Por isso, Freud chama de psicosexualidade” (Giacomini; Santos Filho; Cenci, 2023, p. 7).

O conceito sexual envolve muito mais na Psicanálise; tanto para cima como para baixo, ele vai além do sentido popular. Essa ampliação tem justificativa genética<sup>72</sup>; julgamos ser parte da “vida sexual” também todas as atividades de sensações carinhosas que se originaram da fonte das moções sexuais primitivas, mesmo se essas moções experimentam um bloqueio de seu objetivo sexual original ou se elas trocaram esse objetivo por outro, não mais sexual. Por isso, também preferimos falar em *psicosexualidade*, enfatizando que não se deve esquecer nem subestimar o fator anímico da vida sexual. Utilizamos a palavra “sexualidade” no mesmo sentido amplo em que na língua alemã se usa a palavra “amar” [*lieben*] (Freud, 1910, p. 83, grifo do autor).

Assim, o ser humano é lançado desde suas origens num mundo simbólico e de prazer, o que confere à sexualidade humana uma amplitude que a conecta à libido e ao desejo. Freud ao constatar a atemporalidade do inconsciente, observou que esses traços da sexualidade na infância permanecem vivos para sempre em cada um de nós, denominando a esse núcleo conservado no inconsciente de *o infantil*. Bleichmar (2005), no mesmo sentido, concebe a sexualidade infantil como o surgimento precoce no ser humano “de formas representacionais que não se reduzem a sua existência biológica, senão pelo contrário, submete a biologia mesma ao campo representacional no qual se articula o sexual como modo de acesso ao prazer não regido por necessidades de sobrevivência nem individuais da espécie” (Bleichmar, 2005, p. 30, tradução nossa).

Para Freud, seria errôneo supor que a vida sexual começa somente na puberdade, já que a existência de desejos sexuais se revela nas crianças. Estes, para surgirem, apoiam-se em fontes somáticas, mas a sexualidade humana, no sentido psicanalítico, não tem raízes na biologia e nem está relacionada a anomalias ou à degeneração. “Essa é a noção ampliada de sexualidade, que inclui todas as experiências de prazer, em todos os momentos da vida” (Giacomini; Santos Filho; Cenci, 2023, p. 8). Freud retirou a libido “do jardim das delícias da sexualidade genital e corporal adulta” (Giacomini; Santos Filho; Cenci, 2023, p. 8) e a inscreveu “como

---

<sup>72</sup> Aqui o termo “genético” usado por Freud, refere-se a seu significado na língua grega, relacionado às *origens*, e não genético relacionado ao estudo biológico dos genes.

componente central de um Eros enfim reencontrado, o do amor platônico, simultaneamente desejo, sublimação e sexualidade em todas as suas formas humanas” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 474).

E quanto à “ampliação” do conceito de sexualidade, que a análise das crianças e dos chamados perversos tornou necessária, todos aqueles que desde seu ponto de vista superior olham desdenhosamente para a psicanálise deveriam lembrar-se de quanto essa sexualidade ampliada da psicanálise se aproxima do *Eros* do divino Platão (Freud, 1905, p. 126).

Freud descreveu em detalhe essas concepções no segundo de seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), intitulado *A sexualidade infantil*. Ali observa que as sensações sexuais acompanham o desenvolvimento durante o aleitamento, nas atividades ligadas à higiene e à alimentação, nas trocas de olhar, no embalo ao colo e no contato pele a pele, portanto, os órgãos genitais não são as únicas partes do corpo que promovem sensações de prazer na criança (Freud, 1905, p. 192). As sensações de valor erótico que fluem das diversas zonas erógenas – que são autoeróticas porque se satisfazerem no próprio corpo – são descritas como um aspecto constitutivo do psiquismo da criança e como uma disposição perverso-polimorfa, ou seja, essas vicissitudes pulsionais podem assumir as mais variadas formas. A sexualidade infantil se organiza em torno das zonas erógenas, do exercício pulsional e dessa disposição.

A expressão “perverso-polimorfa” é usada para designar o comportamento sexual infantil, já que, uma vez instalada a pulsão, ela encontra sua satisfação atrelada ao funcionamento de um órgão – o prazer de órgão – ou na excitação de uma zona erógena. Por essa razão os modos de obter prazer ocorrem de modo parcial e anárquico. O prazer é no corpo e não está fixado a um objeto, ocorrendo por diversas formas de aspirações autônomas que se manifestam como o chuchar, a masturbação, a crueldade, o prazer de olhar e se exhibir, os rituais e palavreado escatológicos, a dominação do outro, revelando “algo que é humano e originário” (Freud, 1905, p. 179). Em suma, os modos de obter prazer são diversos, autoeróticos e parciais.

É instrutivo que a criança, sob a influência da sedução, possa tornar-se perversa polimorfa e ser induzida a todas as transgressões possíveis. Isso mostra que traz em sua disposição a aptidão para elas; por isso sua execução encontra pouca resistência, já que, conforme a idade da criança, os diques anímicos contra os excessos sexuais – a vergonha, o asco e a moral – ainda não foram erigidos ou estão em processo de construção (Freud, 1905, p. 179).

“A criança pequena é, antes de mais nada, desprovida de vergonha, e em certos períodos de seus primeiros anos mostra uma satisfação inequívoca no desnudamento do corpo, com ênfase especial nas partes sexuais” (Freud, 1905, p. 180), numa inclinação “tida como

perversa”, como a curiosidade de ver a genitália de seus coleguinhas e mostrar a sua, podendo ser exibicionistas e voyeuristas, aspectos observados corriqueiramente entre os pequenos na escola. As crianças podem também ser sádicas e masoquistas. Se olharmos com atenção, veremos como são cruéis, maltratam os coleguinhas, os irmãos, desejam os brinquedos somente para si, são dominadoras e impõem suas vontades sobre os pares na escola e os adultos, pais ou professores, desejando que todos se submetam aos seus desejos onipotentes e às suas ordens. Esse exercício de crueldade, componente da pulsão de dominação e do sadismo da pulsão – pulsões ligadas às atividades da zona anal, mas independentes dela – “é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio” (Freud, 1905, p. 180). O componente masoquista aparece, por exemplo, no gosto por arrancar feridas de ferimentos até sangrar, se machucar ou provocar com malcriações para conseguir ser punida.

A excitação erógena da zona anal revela-se na retenção e evacuação das fezes que provoca a movimentação intensa da mucosa, produzindo “sensações de volúpia ao lado das sensações dolorosas” (Freud, 1905, p. 174). As crianças pequenas manejam com seus pais e impõem sobre eles suas tendências controladoras na forma de uma recusa obstinada “a esvaziar o intestino ao ser posto no troninho, ou seja, quando isso é desejado pela pessoa que cuida dele, ficando essa função reservada para quando aprouver a ele próprio” (Freud, 1905, p. 174). Enquanto opera na criança a primazia da pulsão parcial anal, ela centra suas atenções em tudo que diz respeito a essa região do seu corpo, descobre que há produtos que produz e se desprendem dele, as fezes. Tem curiosidades e sensações erógenas anais, e, inclusive, há crianças que querem manipular as fezes. A sexualidade infantil se organiza em torno desta “disposição perverso-polimorfa”.

Freud propõe, nos *Três ensaios sobre a sexualidade*, que a sexualidade se origina a partir da intervenção humana sobre o corpo do bebê, nele produzindo marcas que inauguram as zonas erógenas e a própria sexualidade. Desse corpo, agora um corpo erógeno – mas ainda não integrado nem imaginariamente unificado –, emanam sensações de valor erótico que brotam de diferentes zonas do corpo. Inicialmente, essa sexualidade tem um caráter perverso-polimorfo, ou seja, está muito distante do padrão socialmente definido do sexo genital com finalidade de procriar, ao qual deve chegar após tortuoso desenvolvimento e sem garantia de que isso aconteça. Mesmo quando a sexualidade perverso-polimorfa vai sendo ordenada sob outras formas mais elaboradas – saindo do próprio corpo e do amor por si mesmo para tomar em consideração um objeto de amor externo eleito –, a sexualidade infantil segue vigente no adulto, tanto habitando seu inconsciente quanto fazendo parte acessória preliminar do ato sexual. A pulsão pode, assim, ser considerada essencialmente perversa – mas num sentido ampliado, não no sentido estrito que a psicopatologia confere ao termo. Um largo trabalho de domínio sobre essa natureza bárbara da pulsão precisa ser realizado pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento e durante sua formação,

coisa que não pode ocorrer sem a participação do semelhante (Dalbosco, Santos Filho, Cezar, 2022, p. 9-10).

A operação psíquica de renúncia será necessária para dar conta da força disruptiva com que se apresenta essa constelação pulsional. Por um tempo, essas manifestações têm livre trânsito, pois os diques anímicos contra esses excessos sexuais, como a vergonha, o asco e a moral, ainda não foram erguidos ou estão em construção. Esses “diques” são uma construção interna que equivale ao recalçamento dessas inclinações, e são forjados pelas renúncias pulsionais. São forças psíquicas contrárias ao livre curso da satisfação pulsional que devem ser erguidas para que se construa internamente o recalçamento desse prazer e para estruturação psíquica em sua dimensão ética. O asco aparece, por exemplo, no abandono da chupeta, do peito materno e do interesse pelas fezes, indicando que algo, que antes era prazeroso, tornou-se objeto de renúncia. “O asco é a marca mesma do rechaço ao objeto autoerótico uma vez que se renunciou a ele: o peito, o leite materno, as fezes, a tudo aquilo que sai do corpo e se transformou” (Bleichmar, 2005, p. 31). O asco, a vergonha, o pudor, a compaixão, são defesas precoces e estruturantes contra a força disruptiva da pulsão e constituem o motor fundamental da renúncia pulsional que permite o surgimento de um sujeito ético na infância.

O pudor possui um caráter mais intersubjetivo porque está relacionado ao olhar, ao ver e ser visto, modo pelo qual se realiza o reconhecimento narcísico no intercâmbio com o adulto que cuida. A criança terá pudor de se mostrar desnuda, mas também de mostrar algo que considere censurável, preocupada com sua valorização narcísica se houver exibição ou excesso de exposição.

Nesses primeiros tempos da infância, forças anímicas deverão surgir “como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais)” (Freud, 1905, p. 166). Freud (1905, p. 181) também chama a atenção para a ausência do dique da compaixão, que “traz consigo o risco de que esse vínculo estabelecido na infância entre as pulsões cruéis e as erógenas torne-se depois indissolúvel na vida”, alertando que o excesso de estimulação que causa a fixidez da libido em determinada zona erógena pode ser perigoso.

Desde as *Confissões* de Jean Jacques Rousseau, a estimulação dolorosa da pele das nádegas tem sido reconhecida por todos os educadores como uma das raízes erógenas da pulsão passiva de crueldade (masoquismo). Disso eles concluíram com acerto que o castigo corporal, que quase sempre incide nessa parte do corpo, deve ser evitado em todas as crianças cuja libido, através das exigências posteriores da educação cultural, possa ser forçada para vias colaterais (Freud, 1905, p. 181).

Do mesmo modo, Bleichmar (2009) destaca que por trás do polimorfismo perverso pode haver a possibilidade da presença da perversão como estrutura clínica na infância porque

desde os momentos da regulação da economia libidinal pelos os quais o recalçamento originário realiza o sepultamento deste polimorfismo, podemos detectar em alguns casos, na infância, a existência de um gozo cujo exercício desconsidera a subjetividade do outro humano, estando ausente a ação que leva num primeiro momento a renunciar ao autoerotismo por amor ao objeto, e logo por auto respeito ao Eu (Bleichmar, 2009, p. 37, tradução nossa).

Um polimorfismo pode virar perversão se for excessivo e não encontrar uma regulação nos tempos adequados, quando esses impulsos e representações devem passar de manifestos a renunciados. Para Bleichmar (2005), esta é uma diferença que se deve ter em conta para não confundir condutas que colocam em manifesto a existência de correntes perversas da vida psíquica, já fixadas como tal, e que se distinguem da disposição perverso-polimorfa, a qual não implica modalidades fixadas de gozo nem a centralização da vida psíquica em torno desta fixação. Portanto, a autora aponta a necessidade de diferenciar a “benevolência com o polimorfismo infantil e cumplicidade perversa” (Bleichmar, 2008, p. 22, tradução nossa). O que vai definir essa diferença será a possibilidade ou não de considerar e respeitar a subjetividade do outro. Bleichmar (2005) destaca ainda que a sobreposição entre a noção de polimorfismo perverso e a perversão levou a muitos equívocos, dando “fundamentação científica” a uma crueldade educativa com as crianças em certas épocas.

De fato, algum nível de pautação adequada deve acompanhar o desenvolvimento psicosexual, todavia, nem uma repressão demasiada, nem uma permissividade desenfreada. Nos primeiros tempos os adultos toleram algumas manifestações pulsionais da criança, mas a partir de um determinado momento isso já não é mais assim, e é essencial que assim seja. Embora Freud não exponha abertamente, propomos que a renúncia pulsional poderia ser um motor central e primeiro daquilo que poderia ser descrito como um processo formativo em seus escritos, e que implica justamente a possibilidade de transformar as pulsões.

Em nota de rodapé acrescentada em 1920 à terceira edição dos *Três ensaios sobre a sexualidade*, Freud faz o seguinte comentário em *As manifestações sexuais masturbatórias*, a propósito da satisfação auto erótica nas atividades infantis na zona anal:

A história da primeira proibição com que a criança esbarra, a proibição de extrair prazer da atividade anal e de seus produtos, é decisiva para todo o seu desenvolvimento. É nessa ocasião que a criaturinha deve pressentir pela primeira vez um meio hostil a suas moções pulsionais, aprender a separar seu próprio ser desse desconhecido e então efetuar o primeiro “recalçamento” de suas possibilidades de

prazer. A partir daí, o “anal” permaneceria como símbolo de tudo o que deve ser repudiado, afastado da vida (Freud, 1905, p. 175).

A partir dessa constatação, Freud articula a pergunta que nos interessa sobremaneira nessa pesquisa: “com que meios se erigem essas construções tão importantes para a cultura e normalidade posteriores da pessoa?” (Freud, 1905, p. 166). A resposta ensaiada pelo autor vai no sentido do mecanismo da formação reativa, embora não descreva em detalhes nenhum deles nesse momento.

Provavelmente, às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia – na totalidade ou em sua maior parte – é desviada do uso sexual e voltada para outros fins” (Freud, 1905, p. 166). Em algum momento essas moções pulsionais provocarão sensações desprazerosas, despertando “forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz desse desprazer, erigem os diques psíquicos já mencionados: asco, vergonha e moral (Freud, 1905, p. 167).

Freud estava preocupado em descrever como esse processo se dá no interior do aparelho psíquico infantil, uma espécie de gênese da moral. Não se ocupou diretamente com qual o lugar do adulto nesse processo. Precisamos fazer trabalhar outros textos freudianos que dão pistas e apontam para uma melhor articulação desse problema, bem como textos de autores pós-freudianos que ampliaram essa discussão.

Em *Pulsões e destinos da pulsão* (1915) Freud propôs quatro destinos que as pulsões podem ter ao longo de seu desenvolvimento e sua vida, porém, nesse texto, investigou apenas dois mais detalhadamente: a transformação em seu contrário e o redirecionamento contra a própria pessoa. Ali Freud sugere “que abordemos os destinos das pulsões relacionando-os com forças motivacionais que se contrapõem ao avanço das pulsões, o que nos permite tratar tais destinos como se fossem modos de defesa contra pulsões” (Freud, 1915, p. 152). A transformação em seu contrário envolve dois processos, a saber, “*redirecionamento* de uma pulsão *da atividade para a passividade* e na *inversão do conteúdo*” (Freud, 1915, p. 152, grifo do autor). Esses processos arcaicos estruturantes do psiquismo e da formação ética operam como uma formação reativa, oferecendo forças contrárias que realizam um contra investimento frente às moções pulsionais; eles formam a base das renúncias pulsionais, que transformam, por exemplo, a agressão, o desejo de domínio e o sadismo infantil em compaixão. Sobre a compaixão, Freud afirma que “é preciso que a concebamos como uma *formação reativa* contra a pulsão” (Freud, 1915, p. 154, grifo do autor).

Esse processo não acontece ao natural e nem de modo autônomo, mas antes se configura como uma aquisição processual de alta complexidade e necessariamente a partir da relação e

vínculo com o outro primordial. Nossa tese é que tal renúncia não se configura como um ato automaticamente decorrente do amadurecimento, nem como resultado do adestramento obediente ou de algum protocolo educativo, mas como uma contra força que é efeito do amor e da identificação com o semelhante, com os adultos de referência, que podem ser os pais ou substitutos, como o psicanalista ou os educadores. Nesse processo não se pode desconsiderar a função que cumpre o amor ao outro na capacidade de abandonar um prazer primitivo, conforme descreve Bleichmar (2008):

Quando as crianças pequenas aceitam o controle dos esfíncteres, em realidade o aceitam como forma de demonstrar o amor ao outro. Eu não creio na velha ideia freudiana de que a criança presenteia as fezes à mãe. O que a criança presenteia à mãe é a renúncia as fezes, que é muito diferente, porque a criança não diz: “ah, vou apresentar a mamãe e mamãe me faz uma tortinha com isso”, não. É patética essa ideia. Ao contrário, no meu entender, a criança presenteia seu desejo de evacuar em qualquer lugar, em qualquer momento, por amor à mãe. Esta inscrição da norma vai marcando já uma renúncia no interior da cultura (Bleichmar, 2008, p. 37, tradução nossa).

O reconhecimento da alteridade é ponto chave para que a renúncia pulsional aconteça; ela não se dá sozinha, antes necessita a presença deste outro que registra, por exemplo, o incômodo e a repulsa com a ausência de controle esfíncteriano na criança em idade de aprendizado, quando diz “criança grande não faz mais cocô na calça”. A partir daí o processo estruturante que poderá operar no mundo interno da criança é uma formação reativa, um contra investimento dos aspectos pulsionais renunciados que permite abrir mão de um prazer por amor e identificação a esse outro – que é uma referência simbólica – a partir dos seus ditos. A criança crê na palavra dos adultos significativos porque confia neles. Também porque sabe o que é perder seu amor e sentir-se em desamparo. Freud refere que “a experiência ensina à criança que o objeto pode estar presente, mas aborrecido com ela; e então a perda de amor a partir do objeto se torna um novo perigo e muito mais duradouro e determinante de angústia” (Freud, 1926, p. 195). Esse fator demanda renúncias pulsionais que a criança se sente impelida a fazer pelo medo da perda do amor do objeto, pela constatação de que “nem tudo que faz é lindo e vai ser aceito”, ou seja, que não será amada acima que tudo. Esses movimentos internos têm efeitos estruturantes no psiquismo.

Para Bleichmar (2009), no momento em que há um Eu constituído, este condiciona e estabelece uma relação com o objeto e se há intercâmbios amorosos, o polimorfismo perverso se detém.

Isto eu trabalhei muito em relação a como se estabelece o controle dos esfínteres, onde se renuncia em princípio, por amor ao outro e depois recém se estabelece o recalçamento, porém diríamos que não há maneira de que se estabeleçam as renúncias pulsionais, senão há uma intervenção do outro na cultura e esse outro que intervém não somente pautando ou proibindo, senão a partir de que é uma renúncia amorosa. De modo que a ideia do polimorfismo perverso fica ali colocada como uma questão a estreitar em termos de que não implica que a criança seja um pequeno imoral, senão que tem formas de gozo as quais deve renunciar ou conceder um destino (Bleichmar, 2009, p. 38).

As normas sociais são intrínsecas à constituição psíquica, e uma das primeiras que o sujeito acata é o controle dos esfínteres. A presença de muita dificuldade para obter essa aquisição numa idade em que ela seria esperada, e não havendo problemas orgânicos interferentes, refere uma “impossibilidade de renunciar ao imediatismo para poder ter em conta a presença de outros” (Bleichmar, 2008, p. 37, tradução nossa). Aqui se trata do respeito ao outro, pois a ética está baseada no princípio do reconhecimento do semelhante. A formação ética consiste em ter em conta a presença e a existência do outro e de sua subjetividade. A cultura nos ensina que o ato de defecar é íntimo, não pode ser visto por todos, assim como não se pode manipular as fezes. Nesse sentido, o desfralde é um grande passo rumo à culturalização e marco significativo na operação de apropriação e controle do corpo, e o orgulho de adquiri-lo faz parte da experiência cada vez mais consistente de respeito às leis da cultura. A renúncia presente no desfralde permite que a criança fique mais livre para trocas lúdicas e para a socialização, acentuando o prazer na intersubjetividade.

A questão da renúncia pulsional e a possibilidade de troca de prazeres primários por outros mais elaborados é fundamental na construção do sujeito e importante para a educação. Isso se dá pelo devido reconhecimento do semelhante, pelas renúncias estruturantes e quando a liberdade individual fica limitada pela noção da existência do território do outro. Se sem renúncias não há civilização, sem desejo também não. O desejo é a base da criação e das produções culturais e científicas, mas a falta e o interdito são estruturantes e limitam o gozo destrutivo da satisfação ilimitada. O preço que se paga para o ingresso na cultura é a renúncia a uma satisfação total. Contudo, a cultura oferta recursos simbólicos que servem como caminho substituto para uma satisfação possível, mediada e temperada pelo recalque, que dá lugar a outras formas de experiência de prazer nas quais a pulsão serve como fonte para transformações produtivas, sendo a educação uma dessas formas, através da pulsão de saber e do desejo de conhecimento.

### 8.3 Renúncia pulsional e recalçamento originário

Freud não definiu exatamente como opera o recalçamento originário, dedicou-se muito mais a descrever o mecanismo do recalçamento secundário ou propriamente dito, aquele que se organiza mais tarde, depois da estruturação do inconsciente e do estabelecimento da lei e das renúncias edípicas. Na perspectiva freudiana, o material psíquico suscetível de ser objeto do recalçamento secundário são aqueles representação-palavra que foram conscientes em algum momento. Aqui já temos um sujeito de falta e fala; aquilo que nunca foi posto em palavra não será objeto do recalçamento secundário. Se seguimos a Freud (1915), diremos que o recalçamento originário recai sobre aquilo que representa o exercício pulsional primário, enquanto o recalçamento secundário recai sobre o conteúdo do complexo de Édipo em razão da internalização da lei. Freud fez considerações pontuais, como no texto do *Recalçamento* (1915), apontando a necessidade de supor a existência de um recalque primeiro operando antes do recalque secundário, assim como o fez em breves passagens de *Inibição, sintoma e angústia* (1926) e *Análise finita e a infinita* (1937), mas não foi muito além disso.

Bleichmar (1999), apoiando-se na metapsicologia freudiana, dedicou-se a compreender esse mecanismo psíquico arcaico propondo a íntima relação que possui com a gênese da ética nos seres humanos. A autora propõe que a ética possui ancestrais que definem a possibilidade de sua instauração antes mesmo da renúncia edípica que dá origem ao Supereu. Desde a prática psicanalítica com crianças e de observações da vida cotidiana, foi levada a propor “que os pré-requisitos do sujeito ético são mais precoces do que se supõe, e surgem na relação dual com o outro antes que a terceirização se instaure” (Bleichmar, 2008, p. 18, tradução nossa). Bleichmar (2011) cita um exemplo bastante representativo das primeiras renúncias pulsionais que vemos operar no bebê, a saber, quando sorri para o adulto antes de comer, antes de pegar o peito ou a mamadeira para mamar. Esse pequeno intervalo de espera implica a postergação da satisfação imediata para ser olhado antes e com isso desfrutar do deleite do seu amor. Para avançarmos na compreensão das renúncias pulsionais, do recalçamento originário e da dimensão ética da estruturação psíquica precoce, vamos nos reportar mais extensamente a essa autora.

Para Freud (1915), o recalçamento originário é um contra investimento, ou seja, é uma força de ordem contrária que impossibilita que as inscrições pulsantes primárias tenham fluxo contínuo. Freud não aponta a fonte de onde provém essa força contrária que realiza e sustenta as primeiras renúncias pulsionais. Hoje sabemos, com Bleichmar, que são as interdições parentais, relacionadas com a constituição do Eu, que abrem caminho para o abandono de satisfações pulsionais arcaicas e possibilitam o controle esfinteriano ou o abandono do bico.

“As interdições primárias, que remetem ao recalçamento dos primeiros modos de satisfação pulsional, inauguram a renúncia ao autoerotismo” (Bleichmar, 1999, p. 98, tradução nossa). Assim, o “recalçamento originário concerne a um contra investimento que impedirá para sempre que o representante pulsional siga avançando ao polo motor buscando modos compulsivos de satisfação (Bleichmar, 1999, p. 98, tradução nossa).

O recalçamento originário opera, no sistema psíquico, como equilibrador interno desses movimentos. “Por isso o recalçamento tem uma função reequilibrante, permite depositar aquilo que perturba no fundo da alma, deixa livre o psiquismo para que possa pensar e evita o sofrimento de uma renúncia constante” (Bleichmar, 1999, p. 125, tradução nossa). Se a pulsão está fixada ao inconsciente, permite que o sujeito não permaneça fixado a ela e a seus modos repetidos de satisfação, deixando-o entregue à compulsão. “O inconsciente existe para permitir-nos não pensar todo dia no que não devemos, é como um quartinho dos fundos” (Bleichmar, 1999, p. 125, tradução nossa).

De modo tal que a função equilibrante do recalçamento originário é precisamente permitir que o abandono e as renúncias pulsionais alcancem transcrições, e não nos submetam constantemente a uma força de contra investimento empobrecedora ou a um risco de psicose, abrindo também o caminho para a sublimação, a realizações de cultura distantes, por mediações, do prazer primário. Logo o supereu virá para remodelar toda a arquitetura psíquica (Bleichmar, 1999, p. 126, tradução nossa).

As inscrições pulsionais existem antes do recalçamento originário. A autora utiliza o termo originário não como o que esteve primeiro – que evidentemente é a corrente pulsional inscrita pelos cuidados maternos – mas àquilo que dá origem aos movimentos estruturantes primordiais do psiquismo. O recalçamento originário, ao sepultar o autoerotismo, funda o inconsciente como sistema psíquico; o inconsciente, então, torna-se a sede do pulsional autoerótico recalçado, dando-lhe uma localização tópica, um lugar definido e separado. Ao mesmo tempo em que o contra investimento fixa a pulsão num território definido, funda o inconsciente como um *topos*, o inconsciente como um sistema que faz parte da tópica psíquica.

As crianças quando dão saltos estruturais no seu desenvolvimento e estão realizando os movimentos de renúncia pulsional, ficam angustiadas e fastidiosas. O processo de recalçamento originário, ao fixar a pulsão no inconsciente, tem o papel de equilibrar internamente esse movimento.

A renúncia pulsional é primeiramente imposta à criança pela cultura, que põe freios na satisfação – uma renúncia que deverá encontrar uma correspondência interna que sustente esse freio – sendo o efeito interno desse processo de renúncia é a operação do recalçamento

originário. Como uma formação psíquica reativa, esse contra investimento se vale da energia da própria pulsão para construir os diques psíquicos que seguram o fluxo livre da pulsão, fixando-a no inconsciente. A renúncia pulsional é imposta pela cultura, mas a operação interna correspondente que precisa ser construída trará como resultado o recalçamento originário. Assim sendo, o recalçamento originário não é um momento temporal mítico, situado nas brumas de um passado suposto; nem um regulador endógeno produzido automaticamente pelo amadurecimento psíquico; nem é resultado de um pensamento cognitivo/racional criado por protocolo de adestramento imposto de fora.

Vejamos exemplos da complexidade desse processo. Quando nasce um irmão, ou a criança pequena convive com bebês na escola, podem acontecer regressões em aquisições que já estavam em andamento, como o controle esfinteriano, o abandono do bico ou da mamadeira. Antes de ser uma reação de ciúmes ou de rivalidade, trata-se do fato de que o recalçamento originário ainda não está consolidado o suficiente para recompor a renúncia aos desejos reativados pela convivência com aquele que ainda não precisa renunciar a eles, mas que, pelo contrário, pode desfrutar deles sem que ninguém o repreenda. Uma criança que morde seus coleguinhas numa idade em que já teria que ter recalçado seu sadismo primário – encontramos vários exemplos disso nas escolas de educação infantil – é uma criança que não terminou de sepultar esse aspecto pelo recalçamento originário, quando então se observa que “a pulsão segue seu caminho sem encontrar transcrições nem inibições. De modo que o primeiro elemento mediante o qual podemos saber se há recalçamento originário é a forma com a qual a pulsão está operando” (Bleichmar, 1999, p.122, tradução nossa).

Bleichmar (1994) propõe, como chave de leitura central, a hipótese do duplo caráter do funcionamento psíquico parental, que nomeou de “duplo comutador”, de papel relevante na constituição do psiquismo infantil.

Um primeiro comutador, do lado da mãe – mas do lado do seu inconsciente, a partir dos cuidados sexualizantes em relação à cria humana -, que faz transformar a energia somática em energia sexual, e um segundo comutador, também do lado da mãe, mas neste caso de sua estruturação egóico-narcisista, que inaugura a possibilidade da constituição de um sexual-dessexualizado, através da transcrição, transferenciada, do pulsional inscrito no inconsciente mediante a regulação de suas passagens ao pré-consciente-consciente (Bleichmar, 1994, p. 37)

Se os pais produzem inscrições sexualizantes, produzem também inibições repressoras que são fruto da organização de seus próprios sistemas psíquicos; se existem desejos, há também inibições que permitem ver o filho com um sujeito, como um outro, e não como um objeto de sua satisfação. A mãe exerce sobre o corpo do bebê as operações necessárias ao

cuidado e, desde seu inconsciente, implanta a sexualidade. Por outro lado, desde seu Eu e seu narcisismo, olha para seu filho e o reconhece como ser humano, como sujeito de pleno direito, não como parte ou posse sua.

No momento da amamentação, a mãe, *provida de um ego, capaz de investir narcisisticamente o bebê e não apenas de propiciar a introdução de quantidades sexuais pontuais, não ligadas*, acariciará as mãozinhas, sustentará a cabeça com delicadeza, acomodará as pernas da cria, gerando a partir disso vias colaterais de ligação da Qn que ingressa (Bleichmar, 1994, p. 27, grifo do autor).

O modelo que Freud oferece para esses investimentos colaterais foi descrito no *Projeto para uma psicologia científica* (1895). A representação totalizante que o bebê adquire desde o narcisismo materno é o que permitirá que a pulsão encontre formas de ligação por vias colaterais e forme uma rede de representações que tem a função de inibir os processos psíquicos primários, possibilitando a constituição de um Eu.

Essa mesma mãe possui as representações egóico-narcisistas que lhe permitem olhar para seu bebê como um todo, como um ser humano inteiro. Desse modo, “o narcisismo da mãe é condição do narcisismo do bebê e não da pulsão do bebê” (Bleichmar, 1999, p. 145, tradução nossa).

A partir de seus desejos inconscientes, de sua sexualidade recalçada – não só edípica senão também pulsional -, implanta desejos que desde seu narcisismo, desde o Eu, desconhece e recalca *a posteriori*. O que evita que a criança se torne louca se os pais parecem propor o mesmo que proíbem? O fato de que sua proveniência e sua direção se estabeleça de acordo com diversos sistemas ordena de modo diferencial as mensagens. A mãe, que em seus cuidados erotiza a analidade da cria, implanta a pulsão e faz circular a sexualidade, desconhece este fato. E quando, a medida que a criança cresce, intencione acalmar a excitação desta zona-fonte masturbatoriamente, a mãe dirá: “os bebês bons não tocam no bumbum” ou “isso é feio, isso não se faz” (vocês conhecem tanto quanto eu esse repertório). Se a sexualidade inconsciente, recalçada, do adulto, propicia a implantação da pulsão, é seu recalçamento, a existência de uma pauta que garanta no interior de cada cultura os limites de apropriação do corpo do outro humano – e em primeira instância da cria como um outro indefeso – a condição de recalçamento originário. Desde o ponto de vista econômico, conhecemos a formulação de Freud sobre o recalçamento originário ser um movimento de contra investimento, e não a expulsão de uma representação do pré-consciente. Fixação ao inconsciente de algo que uma vez renunciado como modo de satisfação pulsional deixa como seqüela do lado do Eu uma formação de caráter. É a fixação ao inconsciente que dá garantias de que essa representação não emergirá obrigando o sujeito a uma busca compulsiva de satisfação (Bleichmar, 1999, p. 124, tradução nossa).

A questão do corte da satisfação total se liga, portanto, ao fato de existir a clivagem no aparelho psíquico do adulto, sendo “a clivagem do adulto é fundamental para a constituição da subjetividade na criança” (Bleichmar, 2011, p. 25, tradução nossa). O adulto que não tem bem

estruturadas sua própria renúncia pulsional enfrenta dificuldades de ajudar os pequenos a constituí-las também. A constituição do dique interno, esse processo se sustenta na posição do adulto, posição de alteridade e diferença de saber. O estado de desamparo predispõe a criança a um estado de alienação ao adulto com quem ela tem uma relação de dependência, o que a faz confiar nele. Para Bleichmar (2008, p. 50), o lugar de assimetria ocupado pelo adulto, não quer dizer autoridade, mas responsabilidade. O adulto que renuncia à satisfação própria por amor ao outro, que é capaz de renunciar a uma satisfação narcísica justamente porque isso pode prejudicar a criança, deixa uma marca de reconhecimento do outro que tem efeitos na criança.

Portanto, conforme Bleichmar (2008), os pré-requisitos da formação ética são mais precoces e surgem da relação dual com o outro, antes ainda que o terceiro se instaure. Nesses primeiros tempos, eles se sustentam no desejo recíproco de amor e proteção pelo objeto amado e no sofrimento que implica sua perda. O modo pelo qual as primeiras condutas éticas vão se constituindo são da ordem da intersubjetividade e ocorrem antes da triangulação edipiana (Bleichmar, 2011). Sobretudo, “trata-se de um complexo jogo de narcisismo e altruísmo” (Bleichmar, 2008, p. 19, tradução nossa). A lei não se transmite por protocolos ou por medo, mas se inscreve por amor e por confiança naqueles que a transmitem e pela capacidade de renúncia operante no adulto. Assim, é possível antever as origens ancestrais da formação da ética no sujeito antes da constituição do Supereu, sendo a operação das renúncias pulsionais e a formação do recalçamento originário decisivas para que isso se estabeleça.

Assim, para Bleichmar (2005, p. 30, tradução nossa), “a renúncia ao autoerotismo não é um ato automático resultado do adestramento, mas o efeito de uma renúncia que a criança realiza em relação a um modo já capturado para obter prazer, renúncia a si mesmo que não pode instaurar-se senão como efeito do amor ao semelhante”. Um exemplo disso é a compaixão, definida por Freud nos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905) como o contra investimento e a renúncia à crueldade e ao sadismo pulsional da criança.

Estamos aqui frente a um fenômeno muito complexo o qual a criança tem que atravessar, no processo de abandono e recalçamento dos desejos que ligam sua sexualidade às pulsões parciais, por um submetimento temporário ao desejo onipotente da mãe; neste caso, como uma espécie de lei arbitrária que coloca a renúncia à pulsão. A criança renuncia à anialidade ou ao prazer pelas fezes por amor à mãe. A mãe – que do lado do seu inconsciente pulsional implantou esses desejos que logo foram metabolizados no tecido psíquico do filho – está propondo, desde o pré-consciente, desde o Eu, algo que é da ordem da cultura (Bleichmar, 1999, p. 145, tradução nossa).

Aliado a isso, as renúncias constitutivas ao exercício do prazer autoerótico pela criança deverão ser tornadas próprias por meio de um processo identificatório que permite construir em

si mesmo os diques que se erguem frente ao exercício da satisfação pulsional perverso-polimorfa e do narcisismo. O sujeito, a partir das renúncias e da consideração pelo outro, pode identificar-se com as regras e as normas de uma cultura. Esta é uma dimensão ético-formativa da estruturação psíquica precoce. “Por conseguinte, a disposição sexual universalmente perversa da infância pode ser considerada como a fonte de uma série de nossas virtudes, na medida em que, através da formação reativa, impulsiona a criação delas” (Freud, 1905, p. 224), como as virtudes do pudor e da compaixão, definidos por Freud (1905) como o contra investimento da libido pulsional, resultante da renúncia à crueldade e ao sadismo pulsional da criança.

O pudor como cuidado do próprio corpo, o controle dos esfínteres, todas essas questões têm que ver com os primeiros modos de reconhecimento do outro, e aquilo a que se renuncia por reconhecimento do outro. Então, quando a criança renuncia a certas coisas, o faz porque não quer perder o amor, porém também não quer produzir sofrimento no outro. Vejamos outro caso. Há um tempo ocorreu algo que me comoveu muito: uma menina esqueceu a boneca mais querida na casa de sua melhor amiga, uma menina de três anos, e essa amiga não conseguiu dormir por toda a noite pensando que a outra ia sentir falta da boneca. Eu disse: aqui tenho um sujeito ético, aqui temos alguém que é capaz de sentir que o outro está sofrendo, empatizar com o sofrimento do outro, senti-lo como uma responsabilidade própria. Então, a crueldade não é somente o exercício malvado sobre o outro, senão que é também a indiferença ante o sofrimento do outro. É uma forma de imoralidade e de crueldade a indiferença ante o sofrimento (Bleichmar, 2008, p. 38, tradução nossa).

Segundo Bleichmar (2005), na relação entre o adulto e a criança, a internalização de uma posição ética requer, além da renúncia à crueldade, a inscrição dentro da criança de “uma identificação que possibilita o reconhecimento do sofrimento do outro e não somente como dique ao sadismo, senão como sofrimento por seu próprio sofrimento” (Bleichmar, 2005, p. 31, tradução nossa). Para a autora a ausência da renúncia pode ser considerada como triunfo do gozo imediato sobre o amor ao objeto. Vale ressaltar que a força moral é extraída “não só do desejo de agradar ao semelhante, senão que de não lhe prejudicar” (Bleichmar, 2005, p. 31, tradução nossa). A tese é que esta ação depende da marca originária promovida pela renúncia do adulto que tratamos anteriormente, que transita de um a outro, processo através do qual o sujeito não faz algo ao seu semelhante porque irá causar lhe mal e fazer sofrer.

Esse é um salto estrutural que marca a saída do narcisismo rumo ao reconhecimento do outro. Portanto, somos levados a considerar, a partir também de Freud, que o aspecto ético-formativo começa num momento muito precoce.

Estamos aqui ante o surgimento de um sujeito ético anterior ao sepultamento do Édipo, definido no interior da dualidade que leva ao reconhecimento da alteridade,

ainda quando não se sustente na triangulação na qual se constituem as instâncias ideais. Não é do lado do Ideal do Eu ou da Consciência Moral de onde se origina esta primeira eticidade, senão que do lado do Eu, no qual o outro fica inscrito como parte e como diferença, ou seja, como semelhante identitário porém também como alteridade (Bleichmar, 2005, p. 31, tradução nossa).

Se o sujeito emerge banhado na sexualidade, ele é também convocado a regular sua sexualidade auto erótica e, posteriormente, seu narcisismo, a partir do ordenamento estrutural decorrente da assimetria adulto-criança e de como ocorre a transitividade da renúncia. “É nessa dupla inserção que se inscreve desde as origens onde o autoerotismo encontra regulação e ao mesmo tempo é espaço de instalação, no interior do polimorfismo perverso, de um sujeito ético que vai se articulando desde os começos mesmos da vida” (Bleichmar, 2005, p. 31, tradução nossa). Trata-se de um processo de identificação com a lei e a cultura através dos seus representantes que são os pais ou substitutos. O interdito que vem de fora passará a ser próprio, processo de apropriação da lei externa que, vinda dos pais ou dos educadores desde muito cedo, internaliza-se por identificação. Sua construção é concomitante à formação do Eu nos processos de identificação primária.

Quando as coisas vão bem, é pela identificação que a criança vai se modificando, abrindo mão de um modo individualista-egoísta de fruir do gozo pulsional, reconhecendo o outro e dando lugar às suas necessidades e contingências, dando conta da instalação, dentro de si, dos diques psíquicos e dos sentimentos morais. Esse processo culmina com a possibilidade da criança de se identificar com as regras e as normas da cultura e deixa de fazer não somente porque “não se faz”, mas porque causa dano e sofrimento ao outro. Aqui encontramos aproximações ao que Camps (2011) refere que para um sujeito ter compaixão é preciso sentir que o seu semelhante não merece o sofrimento, e assim ter uma dor co-sentida com o outro, sofrer pelo sofrimento do outro. Reconhecer que os próprios atos geram sofrimento naquele a quem se ama cria as condições para que a criança aceda a uma posição de cuidado, respeito e ética com seu semelhante, sendo esse reconhecimento do semelhante uma dimensão ética central.

A ausência desta renúncia pode ser considerada como triunfo do gozo experimentado como exercício pulsional imediato em detrimento da relação amorosa com os objetos, e condena a criança a não suportar a diferença em relação ao outro, ao imediatismo, à intolerância e outras tantas formas de discriminação que geram violência. Portanto, o aspecto ético começa num momento precoce, quando se reconhece o outro como um semelhante ao qual não se quer tão somente agradar, senão que não prejudicar nem maltratar. Isso se configura como o resultado de um processo libidinal que precisa acontecer entre a criança e o adulto e, a partir

dessa relação, ser internalizado na realização de uma transformação intrapsíquica. Quando é assim, se instaura na relação primordial entre a criança e o adulto cuidador, um processo de reciprocidade ético-formativa, revelando que as relações humanas podem ser construídas na base da solidariedade, do cuidado e do amor generoso. A construção das renúncias às satisfações pulsionais é um processo que ocorre na intersubjetividade, dentro de um vínculo de inter-relação que implica a dois sujeitos num trabalho conjunto de coparticipação e co-construção. O trabalho psíquico de renúncia pulsional, sustentado no laço amoroso com o semelhante, outorga ao adulto uma posição de alteridade e a renúncia pulsional pode ser também o motor de um processo formativo, um ato educativo, uma posição ética cujo transcurso passa por renúncias que permitem a implantação da consideração pelo semelhante.

Nussbaum (2015, p. 37) destaca que

as crianças que desenvolvem a capacidade de sentir piedade ou compaixão – muitas vezes por meio de uma experiência perspectivista empática – compreendem o que sua agressão causou no outro indivíduo independente, com quem elas se importam cada vez mais. Assim, elas passam a sentir culpa pela própria agressão e uma verdadeira preocupação com o bem-estar do outro.

A empatia fornece elementos cruciais para a moralidade e leva a um desejo cada vez maior de controlar a própria agressividade. A criança reconhece que as pessoas não são seus escravos, mas seres independentes que tem direito a própria vida.

#### **8.4 Entre o sujeito e a cultura: as renúncias e seu mal-estar**

*O mal-estar na cultura* (1930) é o texto mais difundido, mais comentado e mais traduzido e mais amplamente influente de Sigmund Freud (Ianini; Tavares, 2020). O termo cultura aqui se remete ao conjunto dos altos valores espirituais humanos ligados às artes e às ideias, cujas finalidades seriam irredutíveis à natureza ou a uma finalidade pragmática (Ianini; Tavares, 2020), e Freud o define já em *O futuro de uma ilusão* (1927):

A cultura humana - quero dizer, tudo aquilo em que a vida humana se elevou a acima de suas condições animais e em que ela se distingue da vida dos animais - e recusa-me a separar cultura [Kultur] de civilização [Zivilisation] - mostra ao observador, como se sabe, dois lados. Em um deles, ela abrange todo o saber e a capacidade que os seres humanos adquiriram para dominar as forças da natureza e extrair desta seus bens para a satisfação das necessidades humanas; e no outro, todos os dispositivos necessários para regular as relações dos seres humanos entre si, e especialmente a distribuição dos bens acessíveis. Essas duas orientações da cultura não são independentes uma da outra, em primeiro lugar, porque as relações mútuas entre os seres humanos são profundamente influenciadas pela medida de satisfação

funcional que os bens existentes tornam possível; em segundo lugar, por que o ser humano isolado, mesmo para outro, pode entrar na condição de um bem, na medida em que aquele utiliza a sua força de trabalho ou toma como objeto sexual; mas em terceiro lugar, porque cada indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que supostamente deve ser um interesse humano geral. É notável que os seres humanos, embora não possam existir no isolamento, sintam, não obstante, como gravemente opressivos os sacrifícios que a cultura deles espera para que a vida em comum seja possível. A cultura precisa, portanto, ser defendida contra o indivíduo, e o seus dispositivos, instituições e mandamentos colocam-se a serviço dessa tarefa; estes visam não apenas instaurar uma certa repartição de bens, mas também mantê-la; na verdade, eles precisam proteger das moções hostis dos seres humanos tudo aquilo que serve para a conquista da natureza e para a produção de bens. As criações humanas são fáceis de destruir, e a ciência e a técnica que as construíram também podem ser utilizadas para sua aniquilação (Freud, 1927, p. 234-235, grifo nosso).

Nesta passagem Freud anuncia questões que irá ampliar em *O mal-estar na cultura* (1930). A concepção freudiana extensamente aprofundada nesse texto é de que a cultura se funda com base em renúncias à satisfação pulsional. Para Freud, o desenvolvimento e a evolução da cultura dependem das transformações que ela demanda na disposição pulsional dos seres humanos (Freud, 1930). A mesma cultura que sustenta e protege a vida dos seres humanos, precisa ser deles protegida, e o faz através de seus regulamentos, instituições e pautações se destinam essa tarefa (Freud, 1930). O texto articula, de maneira profunda, conceitos primordiais da metapsicologia freudiana sobre o psiquismo e o funcionamento intrapsíquico e intersubjetivo e trata com maturidade da relação sempre tensional entre sujeito e cultura.

*O mal-estar na cultura* retoma e aprofunda a ideia central no pensamento de Freud, que é também tema de nossa pesquisa, de que “a vida social se funda numa espécie de renúncia, ou, mais precisamente, no impedimento da satisfação pulsional. O saldo subjetivo dessa renúncia é a inescapável sensação de mal-estar” (Ianini; Tavares, 2020, p. 7). Mesmo com todas as estratégias e métodos, todas as ilusões e subterfúgios que os indivíduos e as sociedades criam para suportar as renúncias, ainda assim, há um resto que sobra, tornado o mal-estar algo inevitável e incontornável. Nesse texto, as concepções sobre a relação entre sujeito e cultura gravitam em torno da noção de mal-estar, sendo o sujeito a resultante do conflito estrutural entre as exigências pulsionais, das restrições postas pela cultura e das possíveis modalidades substitutas de satisfação.

A economia psíquica – cuja moeda é a libido e cujo lastro é a pulsão – não é sem relação com as estruturas normativas da sociedade, da cultura e da religião. Ali são cultivados e transmitidos não apenas gramáticas de reconhecimento, modelos de conduta individuais e sistemas de valores contendo restrições e exigências de condutas sexuais, mas também energia para mecanismos de repressão, móveis para instâncias ideais, pacotes de afetos e regimes de identificação, os quais determinam modos de constituição do sujeito (Ianini; Tavares, 2020, p. 11-12).

Freud (1930) observa que os seres humanos “anseiam por felicidade, querem ser felizes e permanecer assim” (Freud, 1930, p. 320). Como já vimos, a essência do homem é o desejo, o aparelho psíquico é regido pelo princípio do prazer e a pulsão busca a realização de sua meta. Esse anseio pela felicidade “tem dois lados, uma meta positiva e uma negativa; por um lado, ele quer ausência da dor e de desprazer, e, por outro, a experiência de intensos sentimentos de prazer. No sentido mais restrito da palavra, ‘felicidade’ refere-se apenas à última meta” (Freud, 1930, p. 320).

Para Freud, o programa do princípio de prazer determina o propósito da vida. Por isso, os seres humanos “esforçam-se por obter a felicidade e por manter distante o sofrimento” (Freud, 1930, p. 328). Contudo, embora a satisfação irrestrita dos desejos se coloque como uma maneira tentadora de conduzir da vida, ela coloca em risco as aquisições culturais, o funcionamento psíquico e as relações com os outros seres humanos.

Esse princípio domina o funcionamento do aparelho anímico desde o início; não pode haver dúvida sobre a sua pertinência, e, no entanto, o seu programa está em conflito com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. Ele é absolutamente irrealizável, todos os dispositivos do Universo opõem-se a ele; poderíamos dizer que a intenção de que o ser humano seja “feliz” não está no plano da “Criação”. O que chamamos de felicidade, no sentido mais rigoroso, provém antes da repentina satisfação de necessidades altamente represadas e, de acordo com a sua natureza, só é possível enquanto fenômeno episódico (Freud, 1930, p. 320-321).

Assim, Freud alerta que a felicidade total inexistente<sup>73</sup> e que o sofrimento é inevitável. Ele ameaça os seres humanos por três lados: a fragilidade do corpo, fadado à decadência e à dissolução; a natureza, com suas forças descomunais, implacáveis e destrutivas que podem se voltar contra si; e, por fim, as relações entre os seres humanos. O sofrimento advindo desta última fonte se apresenta como o mais penoso de todos. A felicidade perene não é possível e o programa do princípio de prazer revela-se, portanto, irrealizável. Sob pressão dessas fontes de sofrimento e assolado pelo mundo exterior, o ser humano acabará, inevitavelmente, tendo que

---

<sup>73</sup> A felicidade é um estado fugaz, se ganha e logo se perde, se tem e logo não se tem mais, ela é, em sua essência, transitória. Freud, em 1916, publica o texto *Sobre a Transitoriedade* em que adverte que a exigência de felicidade perene, produto de nossos desejos, não se confirma na realidade, marcando o valor daquilo que é transitório. Vai descrever, de modo poético, “sobre a transitoriedade de todas as coisas” afirmando justamente que “o valor da transitoriedade é o valor da escassez no tempo” (Freud, 1916, p. 345). E sobre a dificuldade dos seres humanos de aceitarem que tudo que é bom e belo está fadado à extinção em algum momento e que, por conta disso, não experimentarem sua fruição, Freud alerta: “Uma flor que dura apenas uma noite nem por isso nos parece menos bela” (Freud, 1916, p. 346). De fato, se não pode haver prazer total, não significa que não possa haver alguma fruição de beleza no mundo. Aqueles que não suportam perdê-la, terão dificuldades de desfrutá-la.

moderar suas exigências de felicidade e abandonar o princípio do prazer, transformando-o em princípio de realidade.

Aquele que traz uma constituição pulsional particularmente desfavorável e não tiver passado, de acordo com as regras, pela reconfiguração e pelo reordenamento dos componentes de sua libido, indispensáveis para uma atividade posterior, terá dificuldades em obter felicidade a partir de sua situação exterior, sobretudo quando for colocado diante de tarefas mais difíceis (Freud, 1930, p. 331).

Freud (1930) formula um paradoxo que aflige os seres humanos: devemos preservar a cultura para nossa existência, mas as fontes de sofrimento provenientes dessa mesma cultura impõem barreiras à nossa felicidade. “Eu considero isso surpreendente, porque – como quer que seja definido o conceito de cultura – está estabelecido que tudo aquilo com que tentamos nos proteger da ameaça que provém das fontes de sofrimento pertence justamente à mesma cultura” (Freud, 1930, p. 333). A questão problematizada por Freud parece residir na possibilidade de conciliação das reivindicações individuais de satisfação e felicidade e as exigências necessárias para o processo de desenvolvimento da cultura. Ainda assim, Freud conclui que os seres humanos imaginam que seriam “muito mais felizes se a abandonássemos e voltássemos a nos encontrar em condições primitivas” (Freud, 1930, p. 333) ou “que se essas exigências fossem abolidas ou reduzidas, isso significaria um retorno às possibilidades de felicidade” (Freud, 1930, p. 334) outrora desfrutadas.

Contudo, a cultura impõe deveres e sacrifícios; o ser humano não pode fazer tudo que quer simplesmente porque existe o outro. “Sua essência consiste em que os membros da comunidade limitem-se em suas possibilidades de satisfação, enquanto o indivíduo antes não conhecia nenhuma barreira como esta” (Freud, 1930, p. 344), da mesma forma que nos primeiros tempos da vida. O elemento cultural existe para regular as relações sociais entre os seres humanos, “na condição de vizinho, de força auxiliar, de objeto sexual para outro, de membro de uma família, de um Estado” (Freud, 1930, p. 344). Para Freud, o processo de desenvolvimento da cultura é um processo singular que se desenrola sobre a humanidade, exigindo “modificações que ele empreende nas conhecidas disposições pulsionais humanas, cuja satisfação não deixa de ser a tarefa econômica de nossa vida” (Freud, 1930, p. 346).

É por esse motivo que o ser humano sente hostilidade e resistência para com as barreiras impostas pela cultura, ele não aceita de bom grado renunciar às suas satisfações. Essa hostilidade pelos sacrifícios demandados põe a própria cultura em perigo, pois “não é preciso dizer que uma cultura que deixa insatisfeito um número tão grande de participantes e os estimula à revolta não tem nem a perspectiva de se conservar de maneira duradoura, nem o

merece” (Freud, 1927, p. 242). Parece paradoxal que, justamente esse impedimento proposto pela cultura para manter as relações sociais dos seres humanos, seja a causa da hostilidade e da desagregação contra a qual toda cultura tem que lutar.

Por conta disso, Freud chama atenção para as pulsões agressivas que surgem como resposta aos impedimentos da satisfação que a cultura impõe e os perigos que elas trazem para a própria cultura. Esse aspecto de destrutividade – que Freud nomeia de pulsão de morte – é um elemento complicador quando se trata da manutenção do frágil equilíbrio entre o sujeito e a cultura. Os homens não são, em sua essência, bons; antes possuem inclinação “para o ‘mal’, para a agressão, para a destruição, e também para a crueldade” (Freud, 1930, p. 373). O homem que constrói é o mesmo que destrói<sup>74</sup>.

Por trás de tudo isso, o que há de realidade negada de bom grado é que o ser humano não tem uma natureza pacata, ávida de amor, e que no máximo até consegue defender-se quando atacado, mas que, ao contrário, a ele é dado o direito de também incluir entre suas habilidades pulsionais uma poderosa parcela de inclinação para a agressão. Em consequência disso, o próximo não é, para ele, apenas um possível colaborador e um objeto sexual, mas é também uma tentação, de com ele satisfazer a sua tendência à agressão, de explorar a sua força de trabalho sem uma compensação, de usá-lo sexualmente sem o seu consentimento, de se apropriar de seus bens, de humilhá-lo, de lhe causar dores, de martirizá-lo e de matá-lo. *Homo homini lupus* [o homem é o lobo do homem]; quem é que tem a coragem, depois de todas as experiências da vida e da história, de contestar essa frase? Via de regra, essa agressão cruel aguarda uma provocação, ou coloca-se a serviço de algum outro intuito, cuja meta também poderia ser alcançada por meios mais suaves. Em circunstâncias que lhe são mais favoráveis, quando forem excluídas as forças anímicas contrárias que costumam inibi-la, ela se manifesta, até mesmo espontaneamente, revelando o ser humano como uma besta selvagem, alheia à tendência de poupar a própria espécie (Freud, 1930, p. 363).

Aqui Freud chama atenção para o fato de que a inclinação à agressão é uma predisposição pulsional originária do ser humano, lembrando as atrocidades cometidas com inúmeros povos ao longo da história e “até mesmo os horrores da última Guerra Mundial” (Freud, 1930, p. 363). O problema que se destaca é que, mesmo no desejo de destruição, não se pode ignorar a existência de uma satisfação com grande gozo narcísico “pelo fato de essa satisfação mostrar ao Eu a realização de seus antigos desejos de onipotência” (Freud, 1930, p. 375), e de dominação sobre as pessoas e o mundo.

Para Dalbosco, Santos Filho e Cezar (2020, p. 9), Freud aporta uma contribuição importante para compreender a condição humana e como ela se entrelaça com a estrutura social, sustentando a tese de que a condição humana é constituída, desde suas origens, por pulsões

<sup>74</sup> Como bem expressado na música dos Titãs (1986), *Homem primata*: “Desde os primórdios até hoje em dia o homem ainda faz o que o macaco fazia.... o homem criava e também destruía”.

agressivas que a conduzem para ações violentas, naturalizando, de certo modo, desigualdades e injustiças sociais. Freud afirma que a pulsão de morte, que opera dentro do ser humano junto com a pulsão de vida, quando voltada para fora, contra os objetos, se torna pulsão de destruição e revela o potencial destrutivo do ser humano.

A construção da cultura e sua manutenção encontra nesse aspecto bárbaro o seu obstáculo mais poderoso. “O prazer na agressão e na destruição certamente está entre eles; incontáveis crueldades da história e do cotidiano confirmam a sua existência e a sua força” (Freud, 1932, p. 435).

A existência dessa inclinação para a agressão, que podemos perceber em nós mesmos, e com razão pressupor nos outros, é o fator que perturba a nossa relação com o próximo e obriga a cultura a arcar com seus custos. Em consequência dessa hostilidade primária dos seres humanos entre si, a sociedade de cultura está constantemente ameaçada de se desintegrar. O interesse da comunidade de trabalho não a manteria unida; as paixões pulsionais são mais fortes do que interesses sensatos. A cultura precisa tudo mobilizar para colocar barreiras às pulsões de agressão dos seres humanos, para suprimir as suas manifestações através de formações reativas (Freud, 1930, p. 364).

De fato, a esse “programa de cultura opõe-se a pulsão de agressão natural dos seres humanos, a hostilidade de um contra todos e de todos contra um” (Freud, 1930, p. 375-376). Essa pulsão de agressão é derivada da pulsão de morte e é seu principal representante. Ao seu lado está Eros, com o qual divide o domínio. O propósito da cultura é sustentar a coesão da humanidade, “agrupar indivíduos isolados, mais tarde famílias, depois tribos, povos, nações, em uma grande unidade, a humanidade” (Freud, 1930, p. 375).

Esse desenvolvimento tem necessariamente de nos mostrar a luta entre Eros e morte, pulsão de vida e pulsão de destruição, tal como ela se consuma na espécie humana. Essa luta é, sobretudo, o conteúdo essencial da vida, e por isso o desenvolvimento da cultura pode ser caracterizado, sem mais delongas, como a luta da espécie humana pela vida (Freud, 1930, p. 376).

Por conta de tudo isso “não é fácil entender como seria possível subtrair a satisfação de uma pulsão. Isso não se faz inteiramente sem perigo; quando não o compensamos economicamente, devemos estar preparados para sérias perturbações” (Freud, 1930, p. 347-348). Algum nível de satisfação deve ser encontrado para garantir a existência e manutenção da própria cultura, ou seja, não é possível abrir mão totalmente de um pouco de felicidade. Juntamente com as medidas coercitivas que sustentam a existência da cultura devem haver outras que permitam ao homem se reconciliar com ela e ser recompensado por seus sacrifícios.

Encontrar pontos de equilíbrio é caminho necessário para mitigar a hostilidade e obter alguma satisfação.

Uma boa parte da luta da humanidade acumula-se ao redor da única tarefa de encontrar um equilíbrio adequado, isto é, que proporcione felicidade, entre essas reivindicações individuais e as reivindicações culturais da massa, e um dos problemas do destino da humanidade é saber se esse equilíbrio pode ser alcançado através de uma determinada configuração da cultura ou se o conflito é irreconciliável (Freud, 1930, p. 345-346).

Podemos afirmar, com Freud que é decisivo saber “se, e até que ponto se pode diminuir o peso dos sacrifícios pulsionais impostos ao ser humano, reconciliá-los com aqueles que necessariamente permanecem e compensá-los por isso” (Freud, 1927, p. 236). Todos aqueles capazes de viver em comunidade necessitam contribuir com sua cota de sacrifício pulsional, mas também encontrar, cada um, modos de aproximação de uma felicidade possível que dê substitutos à satisfação frustrada. Freud (1930) sugere que algumas pulsões poderão ser absorvidas e, em seu lugar, surgirem substituições. Um exemplo disso é o erotismo anal das crianças, quando, do interesse original na função excretória e seus produtos, como as fezes, satisfações que não poderão perdurar, surge o desejo e gosto com a limpeza e com a ordem, num testemunho vivo do destino pulsional da transformação no contrário. Em substituição a um prazer primitivo e abominado descobrimos que ordem e limpeza são exigências culturais que buscam satisfação e reconhecimento amoroso.

O tema central desse texto de 1930 define que o preço a pagar para estar na cultura é a perda da felicidade total através da exigência da renúncia pulsional das satisfações, o que produz mal-estar. Esse mal-estar desperta nos seres humanos uma inclinação à agressão, não importando de que espécie foram as renúncias exigidas. Se a inibição da satisfação pulsional exigida pela cultura, produz um mal-estar e gera uma inclinação para a agressão para com essa mesma cultura, o ser humano será forçado - pela necessidade de sustentar a cultura - a renunciar também à satisfação dessa agressão vingativa e esse acréscimo de mal-estar precisa ser transformado em produções que, por sua vez, construam e sustentem a própria cultura.

A mesma cultura que exige a renúncia e produz mal-estar terá que ofertar substitutos para a satisfação frustrada, abrindo outros caminhos para a existência de alguma satisfação. A educação, ao explorar e potencializar a pulsão de saber, investigar e conhecer, cumpre um papel fundamental ao oferecer possibilidades de prazer no desafio das descobertas que reconcilia a frustração pulsional da incompletude transformando-a no gosto pela conquista intelectual produzida pela aproximação com a conquista do não sabido.

Assim, “das características psicológicas da cultura duas parecem ser as mais importantes: o fortalecimento do intelecto que começa a dominar a vida e a interiorização da inclinação à agressão, com todas as suas conseqüências vantajosas e perigosas” (Freud, 1932, p.441). A problemática crucial apontada por Freud em relação ao destino da cultura é até que ponto o homem é capaz de dominar sua inclinação à agressão mútua antes que a destrutividade exteriorizada e ampliada se torne muito mais poderosa através do progresso tecnológico que pode levar a humanidade à destruição. Para Freud, “não se trata de eliminar completamente a tendência humana a agressão; pode se tentar desviá-la o bastante para que ela não tenha de encontrar sua expressão na guerra” (Freud, 1932, p. 437).

Para responder à pergunta sobre os meios que a cultura se serve para inibir a agressão que a ela se opõe a fim de torná-la inofensiva ou eliminá-la, o autor propõe a hipótese de que a agressão é interiorizada no próprio Eu. Ela será assumida por uma parte do Eu, que se opõe ao restante de si mesmo através do juízo, o Supereu. Esse agente interno de censura e consciência moral, “exerce contra o Eu essa mesma disponibilidade rigorosa para a agressão, que o Eu teria, com prazer, saciado em outros indivíduos, desconhecidos a ele” (Freud, 1930, p. 377). O autor irá chamar de consciência de culpa a tensão entre o Supereu e o Eu que está submetido. A instauração dessa instância interior decorre do processo que se inicia com a renúncia pulsional exigida pela autoridade externa. Não descreveremos aqui a complexidade desse processo de surgimento e funcionamento porque não é o foco de nossa investigação, mas devemos salientar que a construção do Supereu se dá posteriormente às renúncias pulsionais e que instituem o recalçamento originário.

Na criança bem pequena, em seu processo de formação ética, foco do nosso estudo, o Supereu ainda não se instaurou e a consciência de culpa produzida por ele não existe. O que opera nos inícios como motivo inibidor das satisfações pulsionais é o medo da perda do amor. “Esse motivo é fácil de descobrir em seu desamparo e em sua dependência com os outros, e pode ser mais bem caracterizado como medo [*Angst*] da perda do amor. Se ele perde o amor do outro, de quem é dependente, então ele também perde a proteção contra diversas espécies de perigo” (Freud, 1930, p. 378). Nessa fase, para Freud, a consciência de culpa é medo da perda do amor, medo social. “Originariamente, a renúncia pulsional era, de fato, a conseqüência do medo da autoridade externa; renunciava-se a satisfações para não perder o amor dessa autoridade” (Freud, 1930, p. 382).

Por isso que as crianças pequenas, quando começam a se preocupar com a observação dos adultos sobre suas maldades, só se permitem realizar o que lhes convém se estiverem seguras de que o adulto nada souber ou não enxergar, pois o medo maior é ser descoberto e

perder o amor. Essa é a diferença entre obediência à lei e respeito à lei. Como a lei ainda não está internalizada, a criança não deixa de fazer uma maldade porque não se deve fazer, mas porque o outro vai descobrir e lhe punir. É comum escutarmos pais que dizem à criança em situações de ódio e maltrato, comum entre os irmãos e coleguinhas: “não machuques seus coleguinhas porque vais ser expulso da escola”, de modo pragmático, ao invés de “não machuques seus coleguinhas porque isso não se faz”, como posição ética frente a algo que não se deve fazer.

A renúncia pulsional é o mecanismo inaugural que refreia as pulsões e o primeiro motor do processo de constituição da ética. Ela é necessária, mas não é suficiente para a formação ética, pois “uma grande mudança só irá acontecer quando a autoridade for interiorizada por meio da constituição do Supereu” (Freud, 1930, p. 379). Isso porque, diante do Supereu, nada pode ser escondido, nem sequer os pensamentos. Para Freud (1930), a consciência moral desencadeada pela ação do Supereu surge depois, ou seja, a renúncia pulsional imposta de fora pelas exigências da cultura, vai ser internalizada e preparar o terreno para a constituição do Supereu, com o estabelecimento da autoridade interna.

Conhecemos, portanto, duas origens do sentimento de culpa: o que surge do medo da autoridade e o outro, posterior, que surge do medo do Supereu. O primeiro obriga a renunciar às satisfações pulsionais, e o outro, tendo em vista que não se pode esconder do Supereu a persistência dos desejos proibidos, obriga, além disso, à punição (Freud, 1930, p. 382).

A renúncia pulsional é também o primeiro motor do que seria um processo formativo, assimilável ao ato educativo; processo cujo transcurso passa por renúncias que vão promovendo uma aproximação do sujeito infantil da ética através da implantação, nele, da consideração, do respeito e do reconhecimento pelo semelhante. Ela está na origem desse processo complexo da transformação da disposição perverso polimorfa em uma formação ética. A tensão entre sujeito e cultura está intrincada com a constituição da categoria do outro, e Freud (1930) propõe a seguinte sequência temporal: “primeiro renúncia pulsional em consequência do medo da agressão da autoridade externa – é a isso que equivale o medo da perda do amor; o amor protege dessa agressão da punição –, depois, estabelecimento da autoridade interna, renúncia pulsional em consequência do medo consciência moral” (Freud, 1930, p. 383).

Outro tema importante deste escrito é o que trata da sublimação. Ela é apontada por Freud como um mecanismo distinto da formação reativa que opera na renúncia pulsional, porque é mais amplo e ocorre mais adiante no desenvolvimento, necessitando outros processos e uma estruturação psíquica mais complexa para ocorrer. Para Freud “a sublimação da pulsão

é um traço particularmente saliente do desenvolvimento da cultura, ela possibilita que atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas, ideológicas tenham um papel tão importante na vida cultural” (Freud, 1930, p. 347). Haverá modos mais complexos, elaborados e refinados de satisfação, e que Freud definirá como constituídos pelo mecanismo da sublimação, como nas experiências estéticas com a obra de arte e com sua criação<sup>75</sup>, no esporte, na literatura, na música, na dança, no cinema, na culinária, ou seja, uma pluralidade de possibilidades de simbolização.

No terceiro ensaio dos *Três ensaios para teoria da sexualidade* (1905), Freud definiu a sublimação como o processo psíquico através do qual excitações provenientes de diversas fontes da sexualidade são escoadas e empregadas em outros campos, como as produções artísticas e culturais mais refinadas. Aqui o autor já fazia menção a uma distinção entre a sublimação e a formação reativa, apontando que “uma subvariedade da sublimação talvez seja a supressão por *formação reativa*” (Freud, 1905, p. 224). Através da formação reativa torna-se possível a construção dos diques que refreiam as pulsões e que preservam a cultura. “Por conseguinte, a disposição sexual universalmente perversa da infância pode ser considerada como a fonte de uma série de nossas virtudes, na medida em que, através da formação reativa, impulsiona a criação delas” (Freud, 1905, p. 224).

Freud (1930) conclui que o processo de cultura, caracterizado pela luta entre pulsão de vida e pulsão de morte, que se desenrola na humanidade, também impacta o indivíduo. “Mas se considerarmos a relação entre o processo de cultura da humanidade e o processo de desenvolvimento ou de educação do ser humano individual, decidiremos sem muita hesitação que ambos são de natureza muito semelhante” (Freud, 1930, p. 397). Aqui, o uso do termo educação pode perfeitamente ser compreendido como o ato formativo do ser humano, que propomos como nossa tese.

Contudo, na edição de 1931, no lugar de uma conclusão que acenava para a força de Eros, Freud acrescentou, ao final do texto uma conclusão mais sombria, que lida desde hoje possui um tom premonitório, já que no intervalo entre as duas edições o nazismo obteve suas primeiras e expressivas vitórias eleitorais.

A questão do destino da espécie humana parece-me ser a de saber se, e em que medida, o seu desenvolvimento cultural será bem-sucedido em dominar a perturbação trazida a sua vida em comum através da pulsão humana de agressão e de autodestruição. Talvez, em relação a isso, a época presente mereça precisamente um interesse especial. Os seres humanos chegaram agora tão longe na dominação das forças da

---

<sup>75</sup> Como na canção de Caetano Veloso (2018), *Força estranha*: Por isso uma força me leva a cantar/Por isso essa força estranha/Por isso é que eu canto não posso parar/Por isso essa voz tamanha.

natureza que, com sua ajuda, seria fácil exterminarem-se uns aos outros até o último homem. Eles sabem disso, e é daí que vem boa parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de seu ânimo amedrontado. E agora é preciso esperar que o outro dos dois “poderes celestiais, o eterno Eros, faça um esforço para se afirmar na luta contra seu adversário também imortal. Mas quem pode prever o êxito e o desfecho? (Freud, 1930, p. 405).

Freud escreveu este texto em 1930, testemunhando a potência destrutiva dos seres humanos expressa nas barbáries cometidas ao longo da história da humanidade, entre elas a que sofreu vivamente, a Primeira Grande Guerra. Freud morreu em seu exílio londrino em 1939. Não viveu para ver o horror que tomou conta de grande parte da Europa, mas sofreu na carne o início da loucura antissemita e as atrocidades cometidas pelos nazistas. Ao final da carta que escreveu a *Einstein*, em resposta a sua pergunta se haveria caminho para libertar os seres humanos da crueldade da guerra – *Por que a guerra?* – Freud (1932) afirma que “temos o direito de nos dizer: tudo o que estimula o desenvolvimento cultural também trabalha contra a guerra” (Freud, 1932, p. 441). A afirmativa não deixa dúvidas sobre o lugar privilegiado que a educação ocupa.

## 9 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*Caminante no hay camino  
Se hace camino al andar  
Al andar se hace camino*

Antonio Machado

É pelos versos de Antonio Machado que iremos concluir nosso percurso nesta tese, cuja elaboração se fez num andar bem acompanhado e com passos dados ao lado do orientador Claudio Almir Dalbosco e do coorientador Francisco Carlos dos Santos Filho, sempre generosos, firmes e norteadores do caminho a seguir. Também através das contribuições precisas e respeitadas da excelente banca escolhida. “Eu não ando só, só ando em boa companhia...”.

O caminho começou ainda no marco da construção do problema de investigação do projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, nos diálogos conjuntos com o orientador e com coorientador. Levantávamos a questão de que, antes da criança entrar no processo formal de educação, ela necessita primeiro constituir-se como um sujeito. Perguntávamos se seria possível afirmar que esse sujeito ainda não constituído, um bebê, nesses tempos iniciais de estruturação passava também por um processo formativo-educativo operando dentro do próprio processo de estruturação psíquica. Esta pergunta não foi atendida pela investigação do mestrado, mas ficou latente nesses anos todos, passando por um largo tempo de elaboração até retornar no problema de pesquisa no doutorado.

A partir do problema de pesquisa definido, iniciamos um estudo atento sobre a estruturação do psiquismo e sua dimensão formativa, revelando uma preocupação com a educação e com a formação humana. Iniciamos nossa tese com uma introdução, na qual apresentamos amplamente o problema de investigação, com suas origens e justificativas, assim como um diagnóstico de época, sobre os simplismos e reducionismos que vigoram nas concepções de infância atualmente, que invadem tanto o âmbito da clínica como da escola. O fio condutor foi uma crítica ao tecnicismo e ao comportamento objetificador e seus desdobramentos dessubjetivantes, que promovem o fenômeno de patologização na infância. Ao tratar a infância a partir deste determinismo restritivo, fica esquecida a complexidade da história constitutiva de cada ser humano e que a formação humana consiste num fenômeno de alta complexidade, que se constrói como um processo, no laço amoroso com o Outro primordial,

seu referente simbólico. Continuaremos andando e produzindo também a partir dessa tese que deseja ser propositiva ao fazer resistência a pensamentos sobre a formação na infância que excluem ou não valorizam a subjetividade e a complexidade, resultando em práticas de patologização e medicalização do sofrimento e do mal-estar na infância, com propostas de tratamento adestradores no lugar de um trabalho de estruturação.

O problema de pesquisa propôs investigar se a relação de alteridade entre adulto e criança pode produzir efeitos sobre a dimensão ético-formativa do sujeito, desprendendo-se daí um possível processo educativo inerente à própria estruturação psíquica na infância. Procuramos pesquisar nos escritos freudianos, o lugar que neles ocupa o processo formativo do bebê humano, encontrando, na dimensão constante dos cuidados adultos, um complexo e sutil trajeto formativo-educativo que inaugura e sustenta a dimensão ética do sujeito.

Lembramos aqui a pergunta norteadora da tese esboçada na introdução: “Quais os acontecimentos psíquicos, que são também operadores teóricos centrais na teoria freudiana da estruturação psíquica precoce, precisam estar presentes na relação adulto/criança para – na forma de ações estruturantes do adulto – dar sustentação à hipótese da existência, no interior da própria estruturação precoce, de um processo educativo responsável pela instalação das vias que possibilitam a formação ética?”.

Nossa hipótese foi a de que dentro da teoria freudiana, há uma operação nesse processo de constituição psíquica que constitui e sustenta uma dimensão ética no sujeito, a saber, que as renúncias pulsionais que ocorrem no laço amoroso, demandadas e sustentadas pelo adulto cuidador, podem ser consideradas, em Freud, como um processo assimilável ao ato educativo e de formação humana e ética. Assim, no processo que Freud descreveu como organizador e estruturante do psiquismo humano precoce, desde as origens, existe algo que poderíamos chamar de um processo educativo. O papel do adulto é enfrentar e sustentar, na relação com a criança, essa operação que possibilite a ela a constituição de uma formação ética, condição que leva ao reconhecimento, respeito e valorização do semelhante. A infância, portanto, se converte em um tempo privilegiado para o assentamento das bases da formação ética dos sujeitos e essa tese, que além de ser sobre a formação ética, se constitui numa proposição ética porque se preocupa com a constituição subjetiva daqueles que serão a geração futura e com a formação dos que dela cuidam. Assim, vemos a psicanálise transformando-se em um vivo e atual entendimento do mundo, com inserção social para que possa de fato transformá-lo. O caminho se fez ao andar e andamos muito para chegar até aqui.

Após a introdução, no capítulo dois, realizamos a apresentação da postura investigativa escolhida no trabalho com os textos: a hermenêutica. Introduzimos o leitor na postura que

adotamos, tanto para escolher as fontes, quanto para trabalhar com elas, tomando por base algumas referências de fontes primárias de Gadamer, bem como de fontes secundárias de Flickinger e Dalbosco. Na hermenêutica, também se faz o caminho ao andar. Apresentamos a origem etimológica do termo hermenêutica, a compreensão reflexiva desta postura de pensamento e interpretação dos textos e o processo de autoformação do sujeito pesquisador decorrente desse trabalho e a importância de se recorrer aos clássicos para enfrentar com profundidade e potência os problemas atuais.

A seguir, nos capítulos três, quatro e cinco, numa sequência cronológica, realizamos uma apresentação extensa e detalhada desde os primeiros passos dados por Freud para uma aproximação entre a psicanálise e a educação, até suas reconsiderações sobre essa aproximação a partir de um ponto de vista mais maduro. Recorremos a importantes comentadores de Freud, que fiéis ao seu pensamento, puderam retrabalhar conceitos, indo além do fundador da psicanálise sem se perder de seus fundamentos, como Bleichmar, Santos Filho, Mezan, Laplanche, Lajonquiere, entre outros.

No capítulo três, fizemos uma revisão dos primeiros textos na obra que contemplam os movimentos em direção ao campo educacional e as primeiras tentativas de aproximação. Freud, como pensador da cultura, desejou contribuir com a sociedade ao estabelecer diálogos com outros campos do conhecimento, entre eles a Educação, oferecendo os conhecimentos psicanalíticos como contribuição aos processos educativos. Desejava um mundo melhor e apostava na interlocução da psicanálise com a educação como possíveis instrumentos de mudança e melhoria de vida das pessoas. Um dos aspectos mais originais e fundamentais que compôs o diálogo entre a psicanálise e o campo educacional foi a descoberta da sexualidade infantil, tanto na causalidade nos distúrbios psíquicos, quanto como condição da constituição humana e da pulsão de saber. Sendo um crítico das práticas educacionais excessivamente repressivas que tornavam a sexualidade um conteúdo proibido, imoral e abominável, produzindo o adoecimento neurótico e a inibição do pensamento, Freud propôs ideias ampliadas sobre a sexualidade infantil, abrindo uma inovadora interlocução da psicanálise com a educação. Assim, as primeiras aproximações entre psicanálise e educação tiveram o intuito de romper paradigmas educacionais e sociais da época, propondo um diálogo com a educação através do esclarecimento e da liberdade de expressão como ações profiláticas.

Mostramos como Freud não apenas descobriu a existência da sexualidade infantil, mas deu a ela um outro estatuto, um lugar na condição humana, fora da patologia e dos moralismos, e que, por conta disso, desejava genuinamente que os caminhos entre a psicanálise e a educação se cruzassem. Mas Freud também ressaltava que a complexidade deste tema se mostrava na

difícil tarefa, com relação à sexualidade infantil, de encontrar a justa medida entre proibir e permitir, presente no conflito entre os desejos individuais e as exigências da vida em sociedade. A liberdade nunca se faz sem uma cota necessária de renúncia pulsional inerente à inscrição como sujeito da cultura – esse é o custo requerido. Essa questão esteve presente nos escritos de Freud que apresentamos. O adulto de referência simbólica tem uma função central e as pautações sobre as satisfações ilimitadas, o narcisismo e as tendências agressivas, um papel preponderante na estruturação do psiquismo e na formação ética do sujeito, tema central do último e mais importante capítulo da argumentação da tese.

No capítulo quatro, dando sequência aos desenvolvimentos freudianos, destacamos outras possibilidades de aproximações entre a psicanálise e a educação na obra de Freud, que seguiu defendendo uma perspectiva psicanalítica profilática de esclarecimento, na qual o conhecimento da psicanálise podia ser de interesse, criando numerosos vínculos possíveis, inclusive na universidade. Os diálogos sobre essas ideias seguiram com interlocutores como os educadores Pfister e Airchhorn, até Freud revisá-las e abandoná-las mais adiante, em suas últimas concepções sobre educação, uma vez que tais ideias refletiam um certo desconhecimento da estrutura do desejo humano e do inconsciente, do caráter indominável da sexualidade e da inevitabilidade dos conflitos pulsionais, sendo que nenhum método profilático pelo esclarecimento é capaz de preservar a criança de vivê-los. Se a sexualidade é a força motriz da vida subjetiva, aquilo que nos torna sujeitos e que impulsiona a pulsão de saber, base desejante da aprendizagem, paradoxalmente ela também é o que inquieta, perturba, agita ou desordena a criança. Freud se debate novamente com a complexidade da tarefa de encontrar a medida entre proibir e permitir, conciliando as exigências de satisfação dos indivíduos e as renúncias necessárias para o viver da civilização.

No quinto capítulo, apresentamos um exercício do contraditório, examinando argumentações que recusam a relação de proximidade entre psicanálise e educação, bem como outras perspectivas para esse encontro de saberes. Examinamos a tese de Catherine Millot, *Freud Antipedagogo* (1987), considerada imprescindível para o estudo das relações entre psicanálise e educação, principalmente no que diz respeito aos impossíveis dessa aproximação. Ela cumpriu a função de oferecer um contraponto crítico para acompanhar os esforços de aproximação entre esses dois campos. Esclarecemos qual noção de pedagogia – a pedagogia tradicional – que a autora e Freud tomam como ponto de partida para tecer suas críticas, e quais efeitos sobre o sujeito ela pode produzir, analisando o excesso coercitivo das práticas educativas da educação tradicional disciplinadora de viés religioso que visava educar o desejo e reprimir a sexualidade.

Se métodos educativos repressivos da sexualidade produziam neuroses, assim como propostas permissivas demais podiam produzir perversões, uma educação adepta de medidas coercitivas invasivas e castigos corporais violentos produzia transtornos graves, como os transtornos psicóticos. Apresentamos o exemplo do juiz Schreber e sua enfermidade paranoica, mostrando os efeitos devastadores das influências educativas disciplinares do pai.

A tese de Millot, *Freud Antipedagogo*, se debruça detalhadamente sobre a impossibilidade de justaposição entre a psicanálise e a pedagogia, colocando em relevo a impossibilidade de justaposição entre a psicanálise e a pedagogia. Através de Millot apresentamos a crítica, posição a que Freud, de certo modo, chegou mais tarde em sua obra, qual seja, nem uma pedagogia psicanalítica nem uma psicanálise pedagógica.

Contudo, seguimos traçando as relações entre psicanálise e educação, levando em conta suas possibilidades e pontos de convergência, mas também demarcando as diferenças. A partir dos impossíveis, verificamos também os possíveis, especialmente naquilo que se refere ao sentido psicanalítico do ato educativo embutido nas renúncias pulsionais estruturantes do psiquismo e da formação ética. Entre convergências e divergências, encontros e desencontros, cruzamentos e desvios, acordos e contradições, encontramos novas possibilidades.

Assim, nos três últimos capítulos apresentamos uma tese com caminhos cruzados, da psicanálise com a educação e da educação com a psicanálise, numa proposta original, defendendo a hipótese de que nos gestos de cuidado cotidiano com o bebê e depois com a criança pequena – e por que não dizer com o adulto ao longo da vida, mas já com outras condições psíquicas – a ideia de que ao mesmo tempo que essas operações são estruturantes do psiquismo, elas também são modos que constituem um processo educativo-formativo em Freud. E esta é a originalidade desta tese. Extraímos do trabalho de Freud uma arquitetura da formação humana, que, ainda que esteja implícita e extraída através do trabalho hermenêutico com os textos, não está proposta desta maneira.

No capítulo seis, destacamos que se trata de um processo tenso, denso e complexo, e, ao mesmo tempo, sempre incompleto. É complexo porque ocorre um ciclo reverso. Em primeiro, há uma inundação de sexualidade, de desejos, um excesso de parte do adulto, que deposita por sobre o corpo biológico do bebê, na figura da humanização através da implantação do pulsional presente nos cuidados primários - na maneira como o adulto pega o bebê no colo, como toca em seu corpo, como fala com ele -, a produção de uma porção de sensações de caráter erótico, excitações que são de intenso grau de prazer. Isso tudo é derramado sobre a criança nos inícios da vida, pondo em marcha a pulsão. Posteriormente, no movimento reverso, será preciso regular o modo de exercício dessa pulsão, através das renúncias.

Para chegar à noção de renúncia à pulsão, iniciamos este sexto capítulo por conceituar a pulsão e detalhá-la em profundidade, um conceito central da teoria freudiana e da estruturação psíquica. Nosso ponto de partida na defesa de nossa tese sobre o processo formativo e educativo implícito na estruturação psíquica precoce passou obrigatoriamente pela noção ampliada de sexualidade na teoria de Freud, não restrita à genitalidade, mas referida a tudo que é psíquico e da ideia central de que a sexualidade e a pulsão não surgem da fisiologia, antes marcam o caráter especificamente psíquico atribuído ao desejo humano, distinguindo-o do campo estritamente biológico. Assim, defendemos a ideia freudiana de que a pulsão é oriunda do universo da cultura, não da biologia, e que a sexualidade, para a teoria psicanalítica, é estruturante e humanizante. Ela nasce e se sustenta em experiências de prazer dentro do laço amoroso, a partir do estado de desamparo primordial e da presença intensa do adulto cuidador marcando para sempre o funcionamento psíquico de um sujeito, tendo como produto o eterno anseio por obter a satisfação. É no vínculo libidinal que surge a pulsão e a vida psíquica, colocando em marcha a estruturação psíquica. O desejo nos constitui, é a gênese do psiquismo, o verdadeiro motor da vida psíquica, a força vital que nos coloca em movimento. O resultado: um ser humanizado e um inconsciente que passa a habitá-lo, ansiando por satisfazer seus desejos. Porém nesse aspecto existe um pormenor: se sem pulsão e sem desejo não há possibilidades de vida subjetiva, sem renúncias à pulsão, também não.

No capítulo sete, tratamos dos primórdios da regulação da renúncia pulsional, mostrando que ela tem suas origens em tempos muito precoces da estruturação psíquica, tendo o adulto uma função fundamental ao demandar e sustentar esse processo desde tempos muito precoces. Os primórdios da renúncia pulsional e as primeiras postergações da satisfação podem ser constituídas desde muito cedo e podem ser observadas em sua gênese, como eventos psíquicos para que o aparelho mental em constituição avance na direção de desenvolver as condições que forneçam a noção de realidade, com a inibição das descargas diretas e ilimitadas da satisfação tendo um efeito formativo, possibilitados pela formação do Eu. O abandono de mecanismos psíquicos mais primitivos de satisfação pulsional vai complexizando o funcionamento mental e não ocorrem por protocolos educativos, nem por uma simples sequência cronológica temporal, ou seja, só porque a criança cresce. Eles não se desenvolvem de forma autônoma a partir de um desenvolvimentismo dado por maturação biológica, mas necessitam, como pré-requisito, da intervenção do outro para acontecer.

São necessários processos complexos e trabalhosos, sustentados por adultos em posição de responsabilidade e compromisso, onde operam profundas transformações no material psíquico a cada salto evolutivo presente nos distintos momentos estruturantes por onde

transcorre essa constituição. É a construção de um Eu que possibilita que o processo de renúncia pulsional venha a operar dentro do sujeito. Esses são processos estruturantes e formativos, por isso defendemos que esse é o ato educativo para a psicanálise freudiana. Processos demandados e sustentados por um adulto - sejam os pais, o educador ou o psicanalista - que desde muito cedo, sustenta com seu lugar de cuidado e alteridade, os movimentos estruturantes originários e de base das renúncias pulsionais.

O processo psíquico no sistema primário corresponderá mais tarde ao modo de funcionamento do inconsciente, modo que permanece ativo por toda a vida e que demanda constante trabalho de contenção, inibição e transformação; o processo psíquico secundário presente no segundo sistema corresponde ao funcionamento do Eu, aquele que, por conta do freio inibitório e das transformações, como as renúncias pulsionais e o recalçamento originário, impõe limites ao imediatismo do sistema inconsciente e adquire condições de viver no mundo. A formação do Eu é condição para a complexidade que a renúncia pulsional vai demandar do sujeito e central para a formação ética, um Eu que é capaz de reconhecer que não pode fazer tudo o que quer porque existe um outro. Nesse processo organizador estruturante do psiquismo do bebê humano empreendido pelo semelhante cuidador uma dimensão ética está presente.

Assim, chegamos ao último capítulo, que é central nesta tese, trazendo mais especificamente o conceito de renúncia pulsional. Vimos que este processo primeiro vem de fora, demandado e sustentado pelo adulto, para depois instalar-se dentro do sujeito, transformando-se na operação psíquica interna de recalçamento originário. Uma operação que faz parte de um segundo tempo, ou seja, uma vez que o sujeito está inserido na cultura via pulsão e via desejo, e também pela fundação do inconsciente, ele precisa funcionar como um sujeito dentro dessa mesma cultura, estar submetido a sua ordem simbólica. Nela existem limites e formas de exercício pulsional que, embora fossem permitidos num certo tempo, não o são mais adiante. Então, além de ser complexo, esse processo é tenso porque produz frustração, sofrimento, mal-estar e um déficit de prazer. Ademais, é sempre incompleto porque produz uma busca constante de recuperação de um estado que nunca mais será o prazer de origem. Portanto, ele terá que ser modificado, ser diferente. Sobretudo, é um processo educativo de formação humana e esse é o caráter do ato educativo freudiano defendido em nossa tese. E nesse processo, a cultura e a educação são fundamentais ao oferecer possibilidades simbólicas substitutas, novas e criativas. Um processo fundamental e importante de ser conhecido não só por quem trabalha com educação de bebês e crianças, mas por todos que se encarregam do seu cuidado.

Portanto, depois da investigação feita nos textos freudianos, transformamos nossa hipótese em uma tese, na qual afirmamos que, nos diversos textos em que Freud descreveu o

processo organizador e estruturante do psiquismo humano precoce, encontramos aquilo que poderíamos chamar de processo educativo, ainda que não seja explicitado dessa forma pelo autor. Nossa conclusão central é que o processo organizador e estruturante do psiquismo humano precoce está embutido no conjunto de ações dos cuidadores primários, sejam os pais, psicanalistas ou educadores, que convidam o bebê humano a operar renúncias a certas formas de satisfação pulsional, outrora desfrutadas livremente e instituir o processo de recalçamento originário, constituindo-se num processo educativo cujos passos Freud indica desde muito cedo.

Essas contingências não são somente ensinadas, mas precisam antes ser estruturadas na relação intersubjetiva para – a partir da relação com o outro na figura do cuidador e em posição de alteridade – instalarem-se intra-subjetivamente. Desde muito cedo o adulto, seja no lar, no consultório do psicanalista ou na escola, vai ordenando as pautações que demarcam e sustentam a renúncia pulsional. O processo educativo em psicanálise implica constituir essas condições, e não as treinar. Nesse sentido, aproxima-se muito da ideia de educação como formação humana ampla e não apenas domínio e aprendizagem de conteúdos formais, dependendo de um *kairós* específico, ou seja, de um tempo próprio e oportuno que precisa ser respeitado para adquirir a “condição de” e não a “tarefa de” formar-se eticamente. É um processo vagaroso e estruturante, não pode ser confundido com um protocolo educativo ou uma aprendizagem de conteúdos, por isso é formativo.

Examinando a estruturação psíquica precoce em Freud, sustentamos a tese de que a renúncia pulsional, dentro do laço amoroso, pode ser o primeiro motor daquele que seria um processo formativo; processo cujo transcurso passa por renúncias que vão permitindo uma aproximação do sujeito infantil à ética através da implantação nele da consideração e do reconhecimento pelo semelhante.

Como esse processo é demandado e sustentado pelo adulto, outra conclusão fundamental de nossa tese é que essa renúncia, antes e primeiro de tudo, deve acontecer no adulto, fonte primeira de todos os motivos morais. Esse adulto tem o seu *infantil* recalçado que se reedita no contato com a criança e ao qual precisa renunciar. Cuidar se converte num imperativo ético-moral assumido pelo adulto em posição de alteridade ao tomar para si a responsabilidade pelo *infans*, inscrevendo a sexualidade, mas também sua renúncia, ao abrir mão de uma satisfação própria porque pode lesar quem se ama. Mostramos que é nos tempos originários que se dão os primórdios de um processo ético concomitante aos processos de estruturação psíquica, sendo a renúncia uma exigência formativa, revelando que a ética, a estruturação psíquica e a formação se imbricam recíproca e profundamente.

Acima de tudo, é uma ação conjunta - uma “coação” -, e uma função assumida pelo adulto que faz renúncias consigo mesmo antes de fazer com o outro. Essas ações tem a força de um ato simbólico de corte, atingindo efeitos recíprocos. Não é um processo suave, mas tenso e complexo, porque o adulto tem o seu *infantil*, a sua sexualidade infantil recalcada operando desde dentro e desde sempre. Quando o adulto, nesse ato, faz em si a renúncia, a criança está no centro desta “coação”, não no sentido deixá-la fazer somente o que quer, senão que no centro da ação necessária para que não fique entregue a si mesma e a seus impulsos.

Bleichmar (2008), comenta que quando as palavras não alcançam, é necessária uma maior contundência na ação e cita o exemplo de quando os pais veem que o bebê vai colocar o dedinho na tomada, intercedem com um forte tom de voz. Os pais não dizem: “meu amor, não coloques o dedo na tomada porque podes morrer...”, mas eles dizem algo gritando e com susto. “Esta é uma sorte de violência necessária, imprescindível: a da pautação e instalação de normas” (Bleichmar, 2008, p. 33, tradução nossa). A questão central é se a norma é arbitrária, ela está definida pela autoridade, enquanto se a norma é necessária, “está definida por uma legislação que põe o centro no direito ou na obrigação, coletivos, que ‘obriga tanto a ti quanto a mim’” (Bleichmar, 2008, p. 33, tradução nossa).

Em Freud, a posição formativa do Outro não só é compreensível como necessária, porque será a partir dela que se erguerão os diques que são estruturantes do psiquismo infantil e fazem parte da construção de uma posição ética. Portanto, a renúncia pulsional não se dá como um adestramento ou uma ação pedagógica, antes é um processo que vem de fora para se tornar interno. Por isso é amplo e extremamente complexo. O trabalho de renúncia à satisfação das pulsões (desejos ilimitados) e do narcisismo (de onipotência) não se dá por uma intervenção pedagógica do adulto, disciplinar, de como a criança deve ser ou tem que ser. A renúncia pulsional é o elemento originário e central da ética para a psicanálise freudiana.

Por dominação, autoritarismo ou obediência, não há renúncia, há um retardo do exercício da pulsão por parte de um sujeito que não assume dentro de si um dique à pulsão. O sujeito pragmático não constrói um amor pela lei, ele apenas obedece a lei, que não é o mesmo que sujeito ético. No sujeito eticamente constituído a lei começa a se estruturar desde dentro, marcando a diferença entre o amor e o respeito à lei e a simples obediência à lei.

Apresentamos por fim, proposições de Freud em *O mal-estar na cultura* (1930), onde examinamos a tensão constante e insuperável entre o sujeito e a cultura, entre a satisfação ampla e irrestrita de seus desejos e os limites ao seu exercício impostos pela realidade. Ali, Freud revelou que a realidade limita o gozo e confronta com a verdade, evitando um retorno à barbárie e em defesa de um pacto civilizatório, mergulhando na problemática de como conciliar a busca

de satisfação da pulsão sexual com as exigências de renúncia que a civilização impõe e se edifica, com pautas que se ordenam para regular o gozo. As normas e as regras são estruturantes, não há desenvolvimento sem normatividade, porque envolve as contingências de si, do outro e do coletivo.

A felicidade e a satisfação total estão em desacordo tanto com o funcionamento intrapsíquico e intersubjetivo, quanto com a cultura. O mal-estar é o nome dado a tudo aquilo que sentimos como exigências contrárias à nossa vida pulsional e social. Em cada tempo histórico esse mal-estar pode ganhar novas formas. Fazer resistência com pensamento, com fundamentos teóricos robustos e atualizados, faz diferença no enfrentamento dessas questões na atualidade. A fronteira entre a cultura e a barbárie sempre é muito tênue porque a destrutividade habita a interioridade de cada um e a tarefa da educação, como nos lembra Theodor Adorno, é impedir que a barbárie se repita.

Estas são questões que impulsionaram, justificaram e guiaram a investigação dessa pesquisa, considerando que existe sempre uma tensão entre uma relação assimétrica como dominação ou como formação, e o desafio de salvaguardar que a relação de alteridade seja formativa e não adaptativa, conformativa. A estruturação psíquica precoce não é um processo simples porque a criança é um ser complexo, porque é um ser humano antes de tudo.

Assim, através de uma constante ampliação do diálogo interdisciplinar entre psicanálise e educação, afirmamos o compromisso ético de compartilhar conhecimentos direcionados para a condição subjetiva das crianças, com desdobramentos para a dimensão ético-formativa, para a vida em sociedade no futuro e para existir como sujeito ‘da’ e ‘na’ cultura, com a instituição de uma relação de respeito com a autoridade e com a diferença, seja qual for a diferença. Transmitir tais conhecimentos tem um verdadeiro papel de prevenção primária.

A cultura, ao colocar exigências, tem um papel na constituição de como opera e se instalam dentro do sujeito, as renúncias às satisfações. E a educação oferta substitutos para o que é possível dar prazer, promovendo uma transformação pulsional pela sublimação através do gosto pelo estudar e trabalhar, pelo esporte, pelas artes como a literatura, a música, a dança, a pintura, o cinema, a culinária, ou seja, uma pluralidade de possibilidades simbolização e do que denominamos ampla dimensão formativa, para formar gerações futuras mais enriquecidas subjetivamente.

A escola, ao produzir legalidades e não somente “colocar limites”, se converte também em um lugar de contenção da satisfação e de recomposição subjetiva, propondo outras vias de satisfação. Na escola, como na vida, aceitamos normas e fazemos renúncias porque sabemos que perdemos algo para ganhar outra coisa em troca. Sendo assim, a escola tem um papel de

“estabelecer um reordenamento psíquico com as crianças da escola primária, e localizar o nível inicial nos termos em que deve ser: como viveiro de sujeitos sociais” (Bleichmar, 2008, p. 43, tradução nossa), para além de ensinar conteúdo para a aprendizagem, mas de construção de sujeito. Assim, compartilhamos a posição com a autora, de que “a escola deve ser não só um lugar de transmissão de conhecimentos, senão de subjetivação” (Bleichmar, 2008, p. 50, tradução nossa). Para a autora, na escola “é a primeira vez que a criança ama alguém que não é um objeto primário. Aqui há um processo de humanização na medida em que o que circula é o amor. Não se pode instaurar a lei, se quem instaura não é respeitado e amado. Isto é impossível. Aceita-se a lei por amor e respeito a quem a instaura” (Bleichmar, 2008, p. 65, tradução nossa).

A educação como formação ampla é o antídoto contra a barbárie, para desenvolver a capacidade de enlace com as normas do outro e com as normas do próprio grupo, de lealdade e trabalho coletivo. Uma formação que leve o sujeito a ser capaz de construir laços fraternos que sustentem uma posição de compromisso com as preocupações humanas, sociais e ambientais.

Não podemos dizer às crianças que devem ir à escola porque assim ganharão a vida. Dizer a um ser humano que tem que estudar porque está se preparando para ter trabalho, é contraditório com dar um sentido à vida. Porque o que estamos dizendo, é que sua vida só vale para ser conservada em si mesma e não para produzir algo diferente. Se dizemos a um ser humano, que o único que importa de tudo o que está fazendo agora é preparar-se para seguir vivendo, estamos falando a um escravo e não a um ser humano. Os seres humanos têm que sentir que o que fazem tem algum sentido que excede a auto conservação. Não se pode colocar a um ser humano que o sentido de sua vida está em ganhar a subsistência, porque isso não é o sentido de nenhuma vida. Temos que acabar com esta ideia que colocamos às crianças, que o único sentido de conservar sua vida é para que trabalhem e sobrevivam: o sentido de conservar sua vida é para produzir um país distinto onde possam recuperar os sonhos. E a escola é um lugar de recuperação de sonhos, não somente de auto conservação (Bleichmar, 2008, p. 132, tradução nossa).

Nessa medida, constatamos o quanto a escola e o educador ocupam um papel privilegiado na constituição da formação ética da criança, ou seja, alguém que reconhece o semelhante e que é capaz de respeitar o convívio coletivo. O contato, o olhar, a conversa, os vínculos, as emoções, os afetos são necessidades fundamentais da vida humana, e a escola, como tempo e espaço dessas práticas, tem um papel fundamental tornando-as um bem comum. A escola cumpre uma função que nenhum protocolo educativo e nenhuma tecnologia pode cumprir, que é a produção e a recomposição de subjetividade.

A educação tem papel central na formação humana e a escola pode ter um protagonismo nesse processo, partindo de uma noção de educação em sentido amplo, de formação humana, compreendida enquanto desenvolvimento de capacidades de pensamento, de reflexão, de

construção de conhecimento e de ampliação da experiência de mundo (Dalbosco, 2014), bem como de registro da sensibilidade, da empatia e da compaixão.

A educação é um modo de se fazer resistência a esses modelos e tem um lugar estratégico como forma de enfrentamento desses problemas. Portanto, esta tese pretende ser propositiva no sentido de que essa concepção sobre a constituição psíquica precoce e a formação ética se torne uma resistência a processos que reduzem o ser humano a um autômato, a um ser simplificado ou ainda a ser padronizado conforme o *status quo*. A psicanálise está enraizada na história, através das reflexões críticas sociais que aporta, inclusive como agente transformador dessa mesma história.

Assim, para o estabelecimento da dimensão ético-formativa durante todo esse longo processo que caracteriza a estruturação psíquica em Freud, torna-se decisivo o modo como cada grupo humano se encarrega de: a) produzir as marcas eróticas sobre o corpo que humanizam o sujeito; b) dar-lhe uma representação de si próprio acompanhada de uma valoração do sentimento de si; c) ordenar o conjunto de renúncias pulsionais paulatinas que resultem na fundação do recalque originário; d) tornar-lhe um cidadão, ou seja, alguém que reconhece um conjunto dado de normas e que é capaz de reconhecer a alteridade e suportar o convívio coletivo, estando atravessado por renúncias para poder cuidar de um outro no futuro.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* 1. ed. Chapecó: Argos, 2009.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- ARLT, Gerhard. *Antropologia filosófica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BACHA, Marcia. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BIRMAN, Joel, HOFFMANN, Christian. *Lacan e Foucault: conjunções, disjunções e impasses*. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage/Universidade Paris Diderot, 2017.
- BLEICHMAR, Silvia. *A Fundação do inconsciente*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 1994.
- BLEICHMAR, Silvia. *Clinica psicoanalítica y neogénesis*. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- BLEICHMAR, Silvia. Del polimorfismo perverso al sujeto de la ética. *Actualidad Psicológica*, Buenos Aires, n. 335, p.30- 32, out 2005.
- BLEICHMAR, Silvia. *Dolor país*. 1. ed. Buenos Aires: Zorzal, 2002.
- BLEICHMAR, Silvia. *El desmantelamiento de la subjetividad: estallido del yo*. 1. ed. Buenos Aires: Topía, 2009.
- BLEICHMAR, Silvia. *Inteligencia y Simbolización*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BLEICHMAR, Silvia. *La construcción del sujeto ético*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- BLEICHMAR, Silvia. *Lo inconsciente: fecundidad clínica de sus paradigmas. Lecturas de Freud*. 1. ed. Buenos Aires: Lugar editorial, 1990.
- BLEICHMAR, Silvia. *Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. 1. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder, 2011.
- CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. *Detalhes*. Nova Iorque: Gravadora CBS, 1971. Disponível em: <https://www.robertocarlos.com/letras/detalhes-4/>. Acesso em: 02 maio 2024.
- CENCI, Angelo Vitorio; PETRY, C. *Emoções, ética e educação: sobre a problemática da educabilidade das emoções*. 2020.
- CEZAR, Luciana Oltramari. *A condição infantil em Sigmund Freud e sua dimensão ético-formativa*. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.
- CEZAR, Luciana; DE CARLI, Fabíola; SANTOS, Francisco. Medicalização, patologização, medicação na infância: como chegamos a isso? In: CATÃO, I. (org). *Mal estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020.
- CEZAR, Luciana; RIZZI, Luciana; ROSSETTO, Miguel. A importância dos clássicos na formação de pesquisadores: um diálogo contemporâneo com a tradição. *Criar Educação*, Criciúma, v. 8, n. 1, p.1-15, jan./jul. 2019.
- CEZAR, Luciana O.; DALBOSCO, Claudio A.; SANTOS FILHO, Francisco C. Por que brincar? A condição infantil em Freud e a formação do “Eu”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15391>. Acesso em: 02 maio 2024.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista brasileira de educação*, v. 11. n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- DALBOSCO, Claudio A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *A formação do sujeito pesquisador na perspectiva hermenêutica*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, set. 2018.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia P. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: UnB, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Comportamento objetificador, compreensão dialógica e educabilidade humana*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, out. 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018.

DALBOSCO, Claudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos; CEZAR, Luciana. O desamparo humano e a solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. *Educação & sociedade*, 2022.

DE CARLI, Fabíola Giacomini. *A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

DUNKER, Christian. *Paixão da Ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. 1. ed. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora UNB, 2023.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FREUD, Sigmund. Sobre psicanálise “selvagem” (1910). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud: fundamentos da clínica psicanalítica*. Tradução Claudia Dornbusch. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. A análise finita e a infinita (1937). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREUD, Sigmund. Análise da fobia de um garoto de 5 anos (O pequeno Hans) (1909). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FREUD, Sigmund. Caminhos da terapia psicanalítica (1919). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Deve-se ensinar psicanálise nas universidades (1919). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Dois princípios do acontecer psíquico (1911). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise (1938). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio (1908) *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre histeria (1893-1895). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. (1926). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Introdução ao Método psicanalítico de Pfister (1913). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada (1908). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias: esclarecimento, aplicações, orientações (1932). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. O esclarecimento sexual das crianças (1907). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão (1927). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução Maria Rita Salzano Moraes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREUD, Sigmund. O Infamiliar (1919). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de Ernani Chaves e Heliodoro Tavares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREUD, Sigmund. O interesse pela psicanálise (1913). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura (1930). Cultura, sociedade, religião O mal-estar na cultura e outros escritos. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? (1932). Cultura, sociedade, religião O mal-estar na cultura e outros escritos. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

FREUD, Sigmund. *Prologo a August Aichorn, Verwahrloste Jugend* (1925). 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FREUD, Sigmund. Pulsão e destinos da pulsão (1915). *In: Obras psicológicas de Sigmund Freud*. Tradução Luiz Alberto Hanns. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, Sigmund. Sobre a psicanálise (1913). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Sobre a Psicologia do escolar (1914). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Sobre a transitoriedade (1916). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais infantis (1908). A psicopatologia da vida cotidiana. (1901). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais infantis (1908). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. *In: GRONDIN, J. O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Introdução à metapsicologia freudiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIACOMINI, Fabíola; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos; CENCI, Ângelo Vitorio. Avaliação psicológica da criança em tempos de neurocultura e neoliberalismo: sua repercussão na escola. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15461>. Acesso em: 02 maio 2024.

GIL, Daniel. Elogio de la diferencia. Novas subjetividades em la era de la liberacion? Sexual. In? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Uruguay: Manosanta, 2012.

GRONDIN, Jean. *O pensamento de Gadamer*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

GUERRA, Víctor. *A vida psíquica do bebê: a parentalidade e os processos de subjetivação*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2022.

HANNS, Luiz. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

IANINI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro. *Para ler o mal-estar*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro*. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2014.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: mestre do impossível*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. *O seminário: os escritos técnicos de Freud*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. *O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LAFANCHER, Nadine. Niños sin padre, madre sin cónyuge: um enfoque paradigmático, em Nuevas formas de familia. *Perspectivas nacionales e Internacionales*, Montevideo, 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação... *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 19-33, abr./jun. 2017.

LAPLANCHE, Jean. *A tina*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAPLANCHE, Jean. *Novos fundamentos para a psicanálise*. 1. ed. São Paulo: Martins fontes, 1992.

LAURENTINO, Silvia. *Sujeito, cérebro e consciência*. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2022.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. 1. ed. Porto Alegre: Vozes, 2022.

LEBRUN, Jean-Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares XXIX. In: MACHADO, Antonio. *Campos de Castilla*. Madri: Ediciones Catedra, S.A, 2008.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2009.

MEZAN, Renato. *Freud pensador da cultura*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MORAES, Maria Rita Salzano. Cultura, sociedade, religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAES, Vinicius. *Pela luz dos olhos teus*. 1977. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/pela-luz-dos-olhos-teus.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

- OLIVEIRA, Luzia Carmen. *Psicanálise e educação: um percurso em Freud*. 2018. 82f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática*. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.
- POWELL, Baden; MORAES, Vinícius de. *Berimbau*. Rio de Janeiro: Rio Som, 1963. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69218/berimbau>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- REIS, Nando. *Quem Vai Dizer Tchau?*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2000. Disponível em <https://www.discogs.com/Nando-Reis-Para-Quando-O-Arco-%C3%8Dris-Encontrar-O-Pote-De-Ouro/release/9188191>. Acesso em: 15 jun. 2024
- RODULFO, Ricardo, *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ROMÃO, Tito Lívio Cruz. *Histórias Clínicas: cinco casos paradigmáticos de clínica psicanalítica*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SAID, Edward. *Freud e os não-europeus*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos. Freud e a Educação: história, caminhos, perspectivas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15187, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15187>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- SANTOS FILHO, Francisco Carlos. *Educação e psicanálise: justificativas para a escolha de um caminho de intercâmbio entre as disciplinas*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, maio 2019.
- SANTOS FILHO, Francisco Carlos. *Loucura, estrangeiridade, hospitalidade: uma reflexão crítica sobre as relações entre Foucault e a psicanálise a partir de “A história da loucura na idade clássica*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, jun. 2018.
- SANTOS FILHO, Francisco Carlos. *Neoliberalismo e os efeitos de sujeito*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, nov. 2021.
- SANTOS FILHO, Francisco Carlos; ROSSETTO, Miguel da Silva. *Psicanálise, inquietude de si e formação humana: uma reflexão sobre o tempo e a transitoriedade*. *Proposições*, Campinas, v. 33, 2022.
- SANTOS FILHO, Francisco. *Vamos falar de inclusão*. Conferência Ditada na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, abr. 2016.

SPITZ, René. *O primeiro ano de vida*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

STEDEROTH, Dirk. Bildung 4.0: sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia P. (orgs.). *Educação Formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

STRACHEY, James. Nota do editor. In: FREUD, Sigmund. *O eu e o Id, "autobiografia" e outros textos [1923-1925]*. 1924.

TITÃS. *Homem primata*. 1986. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/titas/homem-primata.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNTOGLICH, Gisela. Construcciones diagnósticas en la infancia. In: UNTOGLICH, Gisela. *et al. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WINNICOTT, Donald. *El destino del objeto transicional*. Biblioteca virtual D. Winnicott, 1959.

WINNICOTT, Donald. *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*. Biblioteca virtual D. Winnicott, 1967.

WINNICOTT, Donald. *Os bebês e suas mães*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.