

HÁ ALGO MAIS NO CONSULTÓRIO PSICOPEDAGÓGICO DO QUE SONHA A NOSSA VÃ FILOSOFIA

Silvia Szterling Munimos

RESUMO – Toda intervenção clínica psicopedagógica pressupõe uma determinada concepção do sujeito que (des)aprende. Diferentemente das clínicas que concebem o sujeito como um mosaico de funções a serem reeducadas de maneira mais ou menos previsível, partimos do pressuposto de que a criança ou o adolescente que nos vem consultar é um sujeito do inconsciente, falado por suas palavras e agido por seus desejos. Propomos então, neste artigo, a discorrer brevemente sobre o modo de funcionamento do inconsciente, tal como aportado por Freud e revisitado depois por Jacques Lacan, a fim de repensarmos uma hipotética intervenção clínica a partir desse enfoque teórico.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Psicanálise. Ciências do comportamento.

Silvia Szterling Munimos – Psicopedagoga clínica, mestre em Psicologia e Educação e doutoranda em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

*Correspondência
Silvia Szterling Munimos
Rua Augusto Ribeiro Filho, 22 – Campo Belo – São Paulo, SP – CEP 04614-020
E-mail: simunimos@usp.br*

INTRODUÇÃO

Vamos acompanhar o depoimento de um adulto que, em seu relato autobiográfico, rememora o ingresso e as primeiras experiências na escola na condição, em suas próprias palavras, de uma dessas "crianças com problemas de aprendizagem":

Não gosto de pensar que tenha sido uma criança atrasada nos estudos, mas o fato é que eu era mesmo muito lento. Por não entender nada do que o professor dizia, achava um jeito de me entreter. E então minha mesa e cadeira foram colocadas distantes das outras crianças e eu terminei por receber tratamento especial. Enquanto dava suas aulas, o professor olhava para mim de vez em quando para dizer: "Akira provavelmente não vai entender isso, mas..." ou "isto será impossível para o Akira resolver, mas...". As outras crianças voltavam-se para mim e riam silenciosamente quando ele dizia isso. Eu me sentia bastante atingido, mas, como o professor dizia, não podia compreender nada do que ele explicava e isso me fazia sofrer e me entristecia. Durante os exercícios matinais, quando me diziam para permanecer atento, eu inevitavelmente assumia um estado de total desânimo. Por algum motivo, quando ouvia a palavra "Atenção!", não somente assumia uma postura rija, mas prendia a respiração. Posteriormente eu me via deitado em um leito na clínica médica da escola, sendo observado pela enfermeira¹.

O "Akira" a que se refere o professor, em 1917, é o grande cineasta japonês Akira Kurosawa, que se afirmaria posteriormente como autor de algumas das obras-primas da história do cinema – *Os Sete Samurais* (1954), *Dersu Uzala* (1975), *Kagemusha* (1980), *Ran* (1985)... – e ganhador, entre outros prêmios, do Leão de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Veneza e da Palma de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Cannes.

Se fosse uma criança nos dias de hoje, possivelmente Kurosawa seria encaminhado pela orientação de sua escola para tratamento numa clínica psicopedagógica e, quem sabe, submetido a sessões repetitivas e mecânicas de reeducação, capazes até, no extremo, de abortar na própria fonte a criação de tantas futuras histórias originais. Uma tal suposição

não significa, evidentemente, antever, por outro lado, que, por trás desses alunos fracassados que, atualmente, perfilam-se nos consultórios psicopedagógicos escondam-se talentos geniais como o de Kurosawa. O que teria possibilitado a este cineasta, no caso, superar suas inibições e, segundo suas palavras, "evoluir de uma inteligência de bebê para uma capacidade de pensamento natural a uma criança em idade escolar"?

Em suas memórias, Akira Kurosawa refere-se a "três forças ocultas" que teriam despertado sua inteligência e interesse pelas aprendizagens escolares:

- a influência de um irmão mais velho que, ao mesmo tempo em que o provocava e insultava a caminho da escola, o forçava a se defender dos companheiros;
- a presença de um colega de classe, outro "bebê-chorão" ainda pior do que ele, de quem se tornou protetor, amigo e, anos depois, roteirista em diversos filmes;
- e, por fim, a compreensão e estímulo de um professor progressista numa instituição escolar rígida e conservadora, que soube valorizar o sensível menino dando-lhe a nota máxima, três círculos vermelhos, por um desenho que fugia aos padrões convencionais.

Se não se observa nessas referências, a justificar uma mudança na trajetória escolar do jovem Kurosawa, a menção a qualquer programa de exercícios de reforço visando controlar ou acelerar seu despertar intelectual, não se observa tampouco um amadurecimento passivo e natural de suas potencialidades inatas, intelectuais e afetivas, cumpre explicar a superação de suas dificuldades reconhecendo às representações psíquicas inconscientes – às "forças ocultas" a que ele mesmo se refere – seu poder e seus efeitos. Voltemos ao relato autobiográfico:

A existência dessa pessoa (o colega "bebê-chorão") podia ser comparada a um espelho golpeador em frente à minha cara. Fui obrigado a me encarar objetivamente. Reconheci que aquele menino era como eu. Vê-lo e perceber quão inaceitável era seu comportamento deixou-me desconfortável quanto a mim mesmo.

E mais adiante:

Desde essa ocasião (em que foi reconhecido pelo professor de artes), embora eu continuasse a destestar a escola, de alguma forma me vi ansioso por ela, aguardando o dia em que teríamos aula de artes. Aquela nota de três círculos havia me levado a sentir prazer em fazer quadros.

Essas lembranças de infância nos remetem, precisamente, a um dos momentos-chave nos quais costuma emergir a problemática do aprender: o atravessamento pela crise edipiana (ou sua ressignificação), quando a criança renuncia à posição de protegida para assumir uma outra: a de um ser social confrontado à lei do grupo.

É este remanejo inconsciente de posições subjetivas, implicando um trabalho ativo de separação e luto – separação da mãe e luto pelo fim da primeira infância – que, em última instância, permitiu ao pequeno Kurosawa assumir, não apenas sua aprendizagem escolar, como sua posterior afirmação profissional como pintor e diretor de cinema.

Pode-se deduzir então que, nos casos menos felizes, quando a criança permanece impossibilitada de compreender o que lhe explica um professor, ou quando se mostra incapaz de mudar sua maneira de considerar um problema, aferrando-se à suas teorias pessoais e repetindo sistematicamente os mesmos erros, apesar das evidências em contrário, ou ainda quando renuncia pura e simplesmente à aprendizagem, interrompendo suas tentativas de resolver os problemas cognitivos em função do pouco interesse que estes lhe despertam, pode-se afirmar, nesses casos, que algo de ordem inconsciente entra em jogo inibindo o mecanismo inteligente da criança; mais exatamente, algo de sua experiência subjetiva em relação à castração no momento da articulação do complexo de Édipo.

Pretendemos, então, incursionar por alguns conceitos fundamentais da teoria psicanalítica tal como reinterpretados, depois de Freud, por Jacques Lacan, que nos possibilitem compreender a relação entre a aprendizagem, a castração simbólica e o desejo inconsciente de saber.

A fim de introduzi-los, vamos abordar na seqüência a lógica que anima o funcionar do sistema inconsciente, alvo das pesquisas freudianas e fator eventual de tantas atrapalhões.

O PRINCÍPIO DO FUNCIONAMENTO INCONSCIENTE

O que confere ao sonho seu caráter enigmático, "de significar algo totalmente diferente do que se encontra imediatamente enunciado"²? Qual é a lógica que o anima por detrás de sua aparente falta de sentido e que, uma vez decifrada, revela ao sujeito sua verdade mais autêntica?

Freud descobriu que todas as manifestações psíquicas – não apenas o sonho, como também o chiste, o lapso de linguagem, o dito espirituoso, a intuição genial de um criador ou o sintoma de um neurótico – têm em comum o fato de expressar um desejo inconsciente disfarçado, sendo esse disfarce construído por meio de condensações e deslocamentos de imagens e palavras, isto é, significantes capturados pelo desejo e remontados com uma nova significação. Para ilustrar esse funcionamento psíquico, vamos nos reportar ao trabalho do sonho, tal como descrito por Freud, pela primeira vez, em 1900.

O trabalho de condensação no sonho permite compor um personagem onírico a partir de imagens e palavras tiradas de experiências e impressões do dia anterior, seja tomando traços de diferentes pessoas na vida real que apresentam alguma similaridade entre si, seja apresentando esse personagem numa situação onde, em realidade, outra pessoa costuma estar, ou ainda combinando o nome de um conhecido com a fisionomia de outro. Na obra "A interpretação dos sonhos", Freud ilustra essa construção de uma imagem onírica através, entre muitos outros exemplos, da figura condensada do "Doutor M.":

Foi dessa forma que o Doutor M. do meu sonho foi elaborado. Ele trazia o nome do Dr. M., falava e agia como ele; mas suas

características físicas e sua doença pertenciam a outrem, a saber, ao meu irmão mais velho. Uma única característica, seu aspecto pálido, estava duplamente determinada, visto que era comum a ambos na vida real³.

O mecanismo de condensação também pode operar no sentido de criar neologismos: uma palavra original ou uma palavra antiga com um sentido original, a partir da combinação e fusão de diferentes significantes com alguma semelhança semântica ou homofônica entre si. Por exemplo: Freud sonhou com a palavra "noredal", com a qual se referia no sonho a um trabalho científico que recebera de um colega médico no dia anterior (e que o desgostara particularmente). Eis como ele interpretou esse neologismo:

A análise da palavra causou-me, de início, alguma dificuldade. Não poderia haver dúvida de que era uma paródia dos superlativos [alemães] "kolossal" e "pyramidal", mas sua origem não era muito fácil de adivinhar. Finalmente, via que a monstruosidade era composta dos dois nomes "Nora" e "Ektal" – personagens de duas peças bem conhecidas de Ibsen. [Casa de Bonecas e O Pato Selvagem]. Algum tempo antes, lera um artigo de jornal sobre Ibsen, do mesmo autor cujo último trabalho eu estava criticando no sonho.

O importante a destacar é que, por meio dessas e outras montagens criadas pelo desejo inconsciente, parte do conteúdo recalcado alcança se expressar na consciência. Mas como decifrar seu caráter enigmático? Pela livre associação de imagens e palavras, Freud procedeu a um trabalho inverso, de desmontagem do conteúdo onírico manifesto, até desvendar o desejo recalcado que estava na sua origem. Esta análise do sonho tende a enveredar por caminhos insuspeitados. Nas palavras de Freud:

Os sonhos são breves, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e a riqueza dos pensamentos oníricos. Se um sonho for escrito, talvez ocupe meia página. A análise que estenda os pensamentos oníricos subjacentes a ele poderá ocupar seis, oito ou doze vezes mais espaço.

Ao lado da condensação, o trabalho do sonho e das demais formações do inconsciente também se faz com base no deslocamento, que consiste numa inversão de valores entre o material inconsciente e sua expressão a nível manifesto – de tal modo que aquilo que era significativo no primeiro torna-se um elemento de menor importância no segundo e, assim disfarçado, dissimulado, vence a barreira do recalçamento.

Joël Dor nos remete à obra de Angel Garma, *A Psicanálise dos Sonhos*, para exemplificar, por meio do exame do sonho de uma paciente em particular, a função do deslocamento em ação:

Num cômodo da casa com meu marido. Tenho muita dificuldade para encontrar a chave do gás. Quando eu a abro, o gás sai. Pouco a pouco a casa desmorona. Vamos morrer. Ao mesmo tempo, vejo a casa erguer-se novamente.

A análise deste sonho fez com que aparecesse a seguinte significação:

É o sonho de uma mulher que tem um marido impotente e que deseja o divórcio. O cômodo da casa indica a convivência com o marido. O sexo masculino está representado pela chave do gás, e a impotência pela dificuldade de encontrá-la. A destruição da casa e a chegada da morte são o fim do casamento. A casa que se ergue novamente representa um novo casamento.

Esse exemplo também nos permite perceber que o disfarce do sonho nunca é aleatório; entre sua manifestação acessória – o cômodo da casa, a chave do gás que não se encontra, a casa que

desmorona – e o essencial do pensamento recalcado que ele representa – a relação marital, a impotência do marido e o fim do casamento – sempre há uma relação de contigüidade (ou proximidade), cuja significação latente só pode ser desvelada com a participação ativa do sonhador, através da livre associação de idéias intermediárias.

Lacan faz uma analogia entre o funcionamento desses processos inconscientes e certos aspectos da estrutura da linguagem, mais exatamente, entre a condensação e a metáfora e entre o deslocamento e a metonímia.

De acordo com a Gramática Gradativa, a metáfora consiste no “emprego de uma palavra por outra, com base numa semelhança entre elas”⁴. Trata-se, pois, de uma substituição, a permitir uma comparação implícita, figurada, entre os dois termos. Exemplos? “Aquele homem é um monstro” – no lugar de: seu comportamento é tão grosseiro como o de um monstro. “Meu pensamento é um rio subterrâneo” – ao invés de: meu pensamento corre tão profundamente quanto um rio subterrâneo... – metáforas análogas à representação condensada da figura do “Doutor M” no sonho de Freud.

Já a metonímia também consiste em usar uma palavra por outra com a qual se acha relacionada, mas essa transferência de denominação não é mais feita, como na metáfora, com base em traços de semelhança, e sim por existir uma das seguintes relações entre os dois termos, ainda de acordo com a Gramática Gradativa: “a causa e o efeito, o continente e o conteúdo, o abstrato e o concreto, o lugar de onde se origina um produto e o próprio produto, a matéria e a obra, etc”. São exemplos de metonímias: “Respeite os meus cabelos brancos” – no lugar de *me* respeite; “Bebi uma garrafa inteira” – isto é, o *conteúdo* dessa garrafa; “Ele é um bom garfo” – querendo dizer que ele come bem com esse *instrumento*... – análogas à representação do essencial recalcado pelo acessório manifesto, por exemplo, no sonho da mulher desejosa de divorciar-se do marido impotente.

Acontece que na substituição metafórica inconsciente, assim como na transferência

metonímica nem sempre se identifica de imediato o caráter das ligações de similaridade ou contigüidade aí implicadas, como ocorre na linguagem figurada consciente, onde essas relações são mais evidentes.

Por isso não é fácil livrar-se de uma neurose que consiste, justamente, numa construção inconsciente semelhante ao sonho (no sentido de que também substitui “afetos” traumáticos recalcados que, assim disfarçados, alcançam se expressar na consciência): sua “desmontagem” implica um trabalho, em todos os sentidos, análogo àquele empreendido na interpretação onírica.

Por isso não é tampouco simples superar um problema de aprendizagem, que Sara Pain define exatamente como uma metáfora desse tipo, ou seja, como um sintoma neurótico. Conforme ela mesma afirma:

*Os problemas de aprendizagem, que aparecem como sintomas alarmantes na infância vêm substituir o desejo recalcado, ali onde a inteligência falta*⁵.

E noutro texto:

*Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação*⁶.

A MATÉRIA-PRIMA DO INCONSCIENTE

Se o problema de aprendizagem é concebido como essa expressão disfarçada, metafórica e/ou metonímica, do discurso inconsciente, cumpre decifrá-lo, segundo Freud, a partir da matéria-prima de que é feito o inconsciente, ou seja, a sexualidade infantil.

Mas em que consiste, exatamente, a sexualidade na primeira infância?

São impulsos que se originam a partir do prazer no corpo, que trazem consigo um afluxo

de excitação a que o sujeito não pode escapar e que exige ser descarregado. Eles se constituem nos primeiros contatos do bebê com sua mãe: o seio dela na sua boca, a voz macia, o colo quente, as mãos banhando e limpando seu corpo indefeso, o olhar apaixonado, vivências que despertam no recém-nascido um prazer eminentemente sensual e que deixam marcas no psiquismo, para além da satisfação das necessidades físicas, corporais.

Assim, à função biológica de sugar o seio ou a mamadeira, saciando a fome e a sede, acrescenta-se um prazer que irá acompanhar, dali em diante, o "exercício da boca" – o prazer de sugar e experimentar os objetos na boca – e que ganha, desde então, o estatuto de pulsão oral.

Prazeres que vemos atuar nos adultos – como a (com)pulsão a fumar, a falar, a comer ou mesmo "devorar" livros – são, de fato, expressões modificadas dessa pulsão oral primitiva do bebê ou, mais exatamente, de sua representação na esfera psíquica através de imagens e palavras.

Annie Cordié assinala que através das trocas de leite e cocô, a criança pequena (...) *vai experimentar, com uma acuidade considerável, todas as manifestações provenientes deste último [o adulto provedor], como amor, ódio, rejeição, indiferença. Isso começa bem antes do nascimento e vai marcá-la de forma indelével, determinando sua maneira de apreender seu corpo, de olhar o mundo e de construir seu ser de sujeito*⁷.

Ao lado do exercício prazeroso da sucção, Freud observou na criança pequena, particularmente no momento do aprendizado do controle esfinteriano, um prazer análogo relacionado à defecação e a tudo que diz respeito à região anal. As fezes, antes identificadas como partes do corpo da criança, são agora percebidas como passíveis de controle e expulsão. Ao prazer advindo desse exercício de controle e ao desejo inconsciente de manipular a matéria fecal Freud associou uma pulsão anal; assim como associou uma pulsão escópica ao prazer da criança de ver: o corpo da mãe, os órgãos genitais, próprios ou alheios, além do prazer de imaginar a cena

primária, isto é, a relação sexual que lhe deu origem.

Junto à pulsão oral, essas outras pulsões também saberão deixar suas marcas no inconsciente, presentes de forma modificada, respectivamente, no prazer de manipular argila ou tintas, de viajar e ver coisas novas, assim como nas preliminares do ato sexual:

*O voyeur adulto, por exemplo, estaria fixado na primitiva curiosidade infantil de contemplação de seu companheiro (...). O homossexual, por outro lado, estaria fixado no prazer anal e assim por diante*⁸.

Essas representações pulsionais, conformadas pela mãe ou por quem quer que venha a ocupar seu lugar junto ao recém-nascido, se repetem e atualizam no decorrer da vida da pessoa.

Porém, há um outro momento da história da criança, entre cerca de três e cinco anos de idade segundo Freud, no qual as pulsões são limitadas ou modificadas no seu pleno exercício de prazer e gozo sensual, e isto por razões de defesa, em nome da preservação da criança. Pois satisfazer direta e ilimitadamente a pulsão, caso isto fosse possível, equivaleria em última instância à entrega sexual sem fim, a sustenção indefinida, a nível psíquico, do mesmo anseio de prazer absoluto do bebê com sua mãe. Anseio que evoca o reencontro da criança com uma situação anterior à vida onde pretensamente nada faltava e, portanto, nada precisava ser buscado. E que beira à morte (ou ausência de conflito).

Quem não se lembra do destino infeliz reservado às personagens do homem e da mulher enlouquecidos de paixão no filme "O Império dos Sentidos", do cineasta japonês Nagisa Oshima? O limite que eles interpõem, afinal, à busca desenfreada pelo gozo (ou prazer absoluto) é a castração no real do corpo: a mulher castra o amante, sendo então presa e internada num hospício.

Nos destinos mais prosaicos e menos dramáticos, o limite à livre expressão pulsional se interpõe a nível psíquico num momento crucial

do desenvolvimento infantil que Freud chama de complexo de Édipo.

O COMPLEXO DE ÉDIPO

A palavra complexo remete a um nó de relações familiares, cuja montagem estrutura fundamentalmente os limites do sujeito desejante, e isto na medida em que separa a criança de sua ligação incestuosa com a mãe, cuja expressão é eminentemente pulsional.

O Édipo, por sua vez, alude à conhecida tragédia grega escrita por Sófocles no século I a.C., na qual o rei Édipo, sem o saber, mata o pai e casa-se com sua mãe. Freud identificou nessa trama a realização de nossos desejos infantis inconscientes, isto é: dirigir à mãe o primeiro impulso sexual e ao pai o primeiro sentimento de ódio e desejo destruidor, na medida, justamente, em que este pai impede a realização daquele impulso.

O complexo de Édipo é, pois, uma metáfora da incompletude humana, da impossível satisfação pulsional em nome da legalidade do grupo, com seu conjunto de normas de conduta e modalidades de ação. Em outras palavras, é a estrutura que faz do filhote humano um ser social, identificado com seus semelhantes.

Como se articula esse complexo na primeira infância? Como vimos, para sustentar-se na vida, a criança recém-nascida depende não apenas de que os outros satisfaçam suas necessidades biológicas, como simultaneamente, e na mesma proporção, necessita ser pulsionada e ratificada a viver pelo desejo desses outros que se ocupam dela. São eles que lhe designam com um nome, um sexo, a incluem num sistema de parentesco, lhe impõe proibições e lhe acenam com promessas, sustentando-na, assim, no campo da vida desiderativa⁹.

Nesse primeiro momento de sua existência, a criança mantém com a mãe uma relação de indistinção quase fusional, na qual procura interpretar o desejo materno por meio de seus mínimos gestos, olhares e palavras e identificar-se com o que supõe seja o objeto desse desejo (pois é somente como desejada que a existência

da criança pode adquirir uma razão, um sentido). A criança é "tudo" para sua mãe, portanto "nada" é suposto faltar, nem a si, nem a ela.

Entretanto, a própria vivência empírica obriga a criança a reconsiderar essa posição. A mãe nem sempre vem no minuto em que a criança a chama, ou vem, mas não atende incondicionalmente suas necessidades, sacudindo-a então de sua certeza de ser o único e exclusivo objeto do desejo materno para uma outra posição, de dúvida e incerteza quanto à possibilidade de manter aquela idílica experiência inicial de satisfação absoluta.

A dúvida e a angústia que a acompanha levam a criança a conjecturar: "Por onde andaré minha mãe? Possivelmente com meu pai, pois é a ele que ela dirige seu olhar e seu desejo".

Ou seja, o pai ou quem quer que venha a ocupar a função paterna é o rival que se introduz na relação dual mãe-filho como aquele que reclama seus direitos de posse sobre a mãe, interditando o acesso irrestrito da criança a ela e, simultaneamente, privando a mulher do acesso irrestrito ao objeto de seu desejo. "Não te deitarás com tua mãe", sentencia o pai à criança; "não reintegrarás teu produto", é aproximadamente o teor da lei que ele dirige à esposa.

No encontro com a lei do pai, transmitida de uma forma ou de outra pelo pai real ou por seu discurso carregado de limites e de "nãos"¹⁰, a criança se vê obrigada a refrear seus desejos incestuosos e deparar-se com a angústia de ser um sujeito em falta.

Por outro lado, é exatamente quando se depara com a falta que a criança aprende que, embora o pai tenha a preferência da mãe, ele tampouco esgota o desejo materno. O fato de ter atributos fálicos, como um pênis, capaz de entreter a mãe, não significa que lhe seja possível obturar a falta materna. A criança constata assim que, como os demais personagens desta trama, o pai também é simbolicamente castrado. Em outras palavras, ela constata que a todos sempre falta algo; que ninguém é capaz de obturar o desejo de ninguém; pois entre aquilo que se deseja e aquilo que se obtém há sempre um resto – que reabre, justamente, o circuito do desejo.

O desejo de cada um está submetido à lei do desejo do outro, e essa descoberta infantil constitui a resolução mesma da crise edípica.

Concluindo: ao tornar irrealizável o reencontro com a suposta perfeição do objeto perdido – e deixar de ser o único objeto do desejo materno – o Édipo coloca o sujeito na posição de buscar outros objetos, sempre provisórios e intercambiáveis, capazes de entreter seu desejo: o jogo, a linguagem, o desenho e, posteriormente também o trabalho, os hábitos de consumo ou o parceiro sexual.

Nas palavras da psicanalista Catherine Millot: "Todo objeto de desejo não se constitui senão no lugar dessa perda"¹¹.

Isto é, o desejo só se articula a partir da falta posta em jogo pela renúncia à satisfação dos desejos incestuosos. Renúncia imprescindível, portanto, para o acesso do sujeito ao mundo da cultura.

O ÉDIPO E O DESEJO DE SABER

Quando a criança constata de forma inapelável, no transcurso do Édipo, que o desejo materno não se esgota nela, pelo contrário, ele pré-existia ao seu nascimento e existe agora, para além de sua existência, isto é, a transcendente (quando deseja o pai), a criança inicia uma longa busca que a acompanhará pelo resto da vida: saber sobre o desejo da mãe que parte.

É então a angústia de castração que confronta a criança com esses questionamentos; pois até então, enquanto se mantinha na dependência absoluta em relação à mãe, na posição de objeto do seu desejo, ela nada queria saber.

Essa perda, acompanhada de mal-estar (afinal, não é fácil para ninguém "engolir" sua própria incompletude e, menos ainda, perder a mãe como objeto de gozo), leva a criança a investigá-la, isto é, a investigar sobre a própria falta (que é seu próprio desejo). "Pois se a mim nada faltasse", pode ser aproximadamente o teor do pensamento infantil, "minha mãe tampouco precisaria procurar alhures outro objeto de satisfação".

O que está em jogo nessa curiosa "pesquisa" é a necessidade que a criança demonstra de

definir seu lugar no mundo em relação ao desejo dos pais; e esse lugar é eminentemente sexual.

Assim, quando ela pergunta, por exemplo, "de onde eu vim?", está efetivamente desejando saber qual é a sua origem em relação ao desejo parental; e quando pergunta "por que as pessoas morrem?", está novamente preocupada em identificar com que fim ela veio ao mundo, isto é, para atender a quais expectativas (parentais): "Tornar-me um menino ou uma menina? Ser um bom aluno ou um fracassado escolar?". As perguntas da criança pequena sobre os atributos e papéis masculino e feminino são outros tantos rodeios em torno da questão central que realmente a preocupa, que é a de definir a sua identidade sexual perscrutando o desejo, próprio e alheio.

Freud identifica aí, nessas investigações sexuais infantis suscitadas pela experiência subjetiva de castração, a origem do desejo de saber, protótipo de todas as investigações intelectuais ulteriores.

Contudo, poder-se-ia argumentar, nenhuma dessas preocupações parece afligir a criança que, por volta de seis anos, ingressa formalmente na escola. De fato, basta reportarmo-nos às nossas próprias lembranças infantis ou, novamente, às memórias do diretor japonês Akira Kurosawa: o que mobilizava seu interesse no colégio era a nota de três círculos vermelhos na aula de desenho, ou sua afirmação pessoal diante dos colegas e do irmão mais velho, e não qualquer curiosidade sobre as diferenças sexuais anatômicas ou sobre a origem dos bebês!

O fato é que, pelo efeito da interiorização da lei paterna, o primitivo interesse sobre os temas sexuais também cai sob o manto da repressão, ficando "esquecido" no inconsciente. Laplanche e Pontalis descrevem esse interdito, que é o princípio formador do superego, nos seguintes termos:

(...) a criança, renunciando à satisfação dos seus desejos edípicos atingidos pela interdição, transforma o seu investimento nos pais em identificação com os pais, interioriza a interdição¹².

Assim, não apenas o desejo da mãe é interdito pelo “não” paterno, como o desejo de saber sobre esse desejo. A criança, de fato, nada mais quer saber sobre a castração, a falta, o “corte” no real e recalca suas primeiras investigações sexuais infantis.

A SUBLIMAÇÃO: DO DESEJO À DEMANDA DE SABER

Joel Dor chama nossa atenção para o fato de que, no pensamento lacaniano, o desejo inconsciente está sempre em outro lugar, acessório, que não no objeto essencial a que ele visa fundamentalmente: a mãe total, simbiótica, que se perdeu para sempre no inconsciente. Não podendo ser satisfeito na realidade, o desejo de saber engaja-se num movimento metonímico: toma o saber (possível) sobre o mundo, pelo saber (impossível) sobre o desejo inconsciente, se desdobrando numa série infinita de demandas por conhecimentos substitutivos que, aliás, nunca encontram seu termo. Paradoxalmente, é a própria impossibilidade desse saber sobre o desejo que fará com que o sujeito, eternamente faltante e eternamente desejante, se mantenha sempre em busca de mais e mais saberes (agora no plural), isto é, mais e mais conhecimentos.

De acordo com Catherine Millot, a sucessão dos inocentes “porquês” da primeira infância – as *demandas* do infantil sujeito nas suas mais diversas formulações – não visam a outra coisa senão a ter uma resposta à questão do desejo: “Qual é a minha origem em relação ao desejo de meus pais? O que eles desejam que eu me torne?”.

A criança pergunta porque deseja saber; a criança brinca porque deseja saber, pode-se dizer então que a energia sexual que sustenta o seu desejo de saber (sobre o desejo) não é inteiramente recalçada; parte é desviada para outros fins, não-sexuais, como os objetos e fenômenos do mundo, organizados num corpo de conhecimentos científicos socialmente partilhados.

A esse deslocamento de uma parcela da energia centrada nos interesses sexuais para objetos e fins não-sexuais, socialmente valorizados, Freud chamou de sublimação. Na sublimação, a energia

que impulsiona o sujeito continua sendo sexual (a libido); sua fonte continua sendo somática; embora seu alvo possa ser: “devorar” livros, manipular argila, viajar e ver coisas novas...

Ou seja, caso o desenvolvimento da criança seja bem-sucedido uma parcela da energia pulsional será recalçada, outra submetida ao domínio das práticas genitais (tendo por fim o prazer orgástico e/ou a procriação) e uma terceira será direcionada a objetos e fins não-sexuais.

Diferentemente do instinto, portanto, que é fixo, Freud descobre na pulsão sexual essa capacidade de se transformar e ser satisfeita com outros objetos que não o original. Ou seja, a pulsão de ver – antes dirigida ao prazer de ver a mãe – é sublimada em curiosidade intelectual: “experimentar e ver o que acontece se...”, e a pulsão de dominação – originalmente relacionada a anialidade – é sublimada em prazer de controlar ou dominar: o corpo, a linguagem, os fenômenos do mundo físico...

É a sublimação das pulsões parciais que possibilita assim a passagem do desejo de saber (sobre o desejo inconsciente) para a demanda de conhecer (sobre a ordem do mundo).

Este redirecionamento da libido para o conhecimento, quando realizado de forma criativa e construtiva, possibilita à criança controlar suas ansiedades e atenuar os sentimentos de culpa oriundos da realização direta de suas fantasias sexuais. Ou seja, por meio das relações e das atividades escolares, a criança pode dar vazão a seus impulsos libidinais e agressivos, organizando e estruturando o ego e seus mecanismos de defesa de forma adequada à realidade e à cultura na qual está inserida e sobre a qual pode projetar seus desejos.

Nessa passagem de uma curiosidade sexual à outra, intelectual, a sublimação pode ser entendida como uma transgressão, uma insurgência contra o recalque das pulsões, contra a interdição do saber e a própria operação de castração; pois caso o sujeito recalcasse hipoteticamente seu desejo de saber, isto é, caso aceitasse plenamente a interdição paterna, correria o risco de cair na apatia, na inibição intelectual, o que de fato ocorre em algumas situações de fracasso escolar.

Por outro lado, caso negasse plenamente aquela interdição, permanecendo fusionado ao desejo materno, na condição de objeto desse desejo, correria outro risco igualmente perigoso: no limite, o de nada querer saber: sobre seu lugar no mundo, sua origem, sua sexualidade, tampouco sobre os objetos de conhecimento, tal como as crianças psicóticas.

Aceitação e transgressão da castração jogam, assim, uma partida de vida e morte, e é desse entrejogo, no espaço delimitado entre uma e outra, que se define o destino do saber – e a possibilidade de aprender – de uma criança.

Quanto ao gosto de aprender, a criança descobrirá que lugar ele ocupa na economia libidinal do casal parental: o livro de sua mãe, por exemplo, poderá se tornar objeto de seu interesse; assim como a caneta utilizada por seu pai.

A TRANSFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Mas, é lícito supor que o professor tem, de fato, condições para fazer nascer na criança uma paixão pelo aprender? Afinal, e se como recém-afirmamos, o destino das aprendizagens – seu sucesso ou seu eventual fracasso – já está determinado por essa operação inconsciente, que se articula na história remota do sujeito, entre cerca de três e cinco anos de idade segundo Freud, o que pode o professor diante deste que, no âmbito de uma sala de aula, é instado a (re)construir o conhecimento científico, formalizado e validado pela escola?

O fato é que o atravessamento pelo complexo de Édipo não se restringe a ser um episódio isolado e enterrado na história remota do sujeito; pelo contrário, ele se recoloca e se refaz indefinidamente, a cada encontro significativo com outros sujeitos que de uma forma ou de outra o remetem a suas imagens parentais. Ou seja, em estritos termos psicanalíticos o sujeito não se desenvolve (de fato, o adulto nunca abandona integralmente sua primitiva sexualidade infantil); antes se constitui na encruzilhada edípica e, pela vida afora, se depara com encruzilhadas estruturais semelhantes aquela.

Logo numa classe, subjacente à troca de informações que circulam entre professor e aluno, há sempre uma recriação inconsciente em andamento, cuja matriz estrutural foi moldada na travessia pelo Édipo de cada um dos sujeitos em questão. Nesse diálogo mudo de um inconsciente a outro, o aluno aprende ou não em função do lugar inconsciente em que ele situa o professor, que se torna, eventualmente, um objeto de identificação semelhante ao que fora seu pai na primeira infância. Em outras palavras, o aluno pode dar sentido aos ensinamentos do professor na medida em que transfere para ele (e atualiza nessa nova relação) os mesmos amores e temores inconscientes que nutria pelos pais (e particularmente pelo pai).

O depoimento do diretor Akira Kurosawa nos aponta, justamente, para os efeitos da transferência na escola. Aluno medíocre até por volta dos sete anos, Kurosawa descreve seu encontro com um professor que, em suas palavras:

(...) veio em meu auxílio e, pela primeira vez em minha vida, permitiu-me que eu sentisse o significado daquilo a que chamam confiança.

De fato, o sentido especial que aquele mestre adquiriu aos olhos do menino foi dado por ele mesmo, isto é, o professor se tornou depositário das experiências vividas primitivamente por Kurosawa com seu pai.

É fundamentalmente essa montagem inconsciente que determina a sorte, tanto do professor que ensina, quanto do aluno que aprende. Segundo ainda Millot, a criança submete-se às aprendizagens:

(...) pelas vias da identificação, pelo amor ao educador, pela angústia de perder seu amor e pelo desejo de ser apreciada por ele ao conformar-se às suas exigências.

É essa manifestação do inconsciente, presente em toda relação significativa, que explica a importância de que gozam certos professores, certos líderes, além de outros tantos mestres, deuses ou

gurus, colocados pelo sujeito, justamente, no lugar de seu Ideal-do-eu (isto é, no lugar de um modelo ideal, ou objeto de identificação, a que o indivíduo procura conformar-se).

Mais exatamente, o sujeito submete-se à determinada autoridade tanto por amor à sua imagem idealizada (introjetada como seu Ideal-do-ego), como por temor à angústia de castração (salvaguardada pelo seu superego), reeditando pela vida afora a estrutura edípica que o constituiu na primeira infância.

Contudo – e este é mais um dos paradoxos com que somos confrontados ao longo desse estudo – é apenas a superação da figura de autoridade, subjacente à qual está a superação da relação de rivalidade com o pai, que permitirá ao aluno tornar-se senhor de si, isto é, passar pela figura do professor, usá-lo, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse.

Esse foi o caminho trilhado por nosso pequeno e inseguro aluno, o grande mestre do cinema mundial, Akira Kurosawa.

SUMMARY

There are more things in the office of a psychopedagogue than are dreamt of in our philosophy

All psychopedagogical clinical intervention presuppose a particular conception of the subject who (un)learns. Differently from clinical practices that conceive the subject as a mosaic of functions to be reeducated in a more or less predictable fashion, we assume that the child or the adolescent who comes to see us is an unconscious subject, spoken through his words and acted through his desires. In the paper we briefly describe the mode of operation of the unconscious, as was presented by Freud and revisited by Lacan, in order to imagine new possibilities for clinical interventions.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Psychoanalysis. Behavioral sciences.

REFERÊNCIAS

1. Kurosawa A. Relato autobiográfico. São Paulo:Estação Liberdade;1990.
2. Dor J. Introdução à leitura de Lacan. Porto Alegre:Artes Médicas;1992.
3. Freud S. A interpretação dos sonhos (Parte I). Edição Standard Brasileira, Vol. IV. Rio de Janeiro:Imago;1969.
4. Gramática Gradativa, 1991.
5. Pain S. A função da ignorância. Porto Alegre:Artes Médicas;1991.
6. Pain S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas;1989.
7. Cordié A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
8. Kupfer MC. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo:Scipione;1992.
9. Lajonquière L. De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis:Vozes;1995.
10. Kupfer MC. Desejo de saber [Dissertação]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;1990.
11. Millot C. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro:Jorge Zahar;1995.
12. Laplanche J, Pontalis JB. Vocabulário da psicanálise. Lisboa:Moraes Editores;1976.

Trabalho realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Artigo recebido: 01/09/2008

Aprovado: 24/10/2008 ■