

3 A Psicanálise entre a Educação e a Cultura Contemporânea

Neste capítulo discuto a pertinência da Psicanálise na problematização de alguns fenômenos observados na cultura contemporânea e em sua interface com a Educação. O psiquismo é constituído culturalmente a partir das relações que o sujeito estabelece em seu meio e com o outro. Por isso, não podemos desprezar os efeitos das mudanças culturais sobre o sujeito.

Nas últimas seções, faço um apanhado sobre como a Psicanálise pode ler as manifestações inconscientes de mal-estar, categorizando-as em *acting outs*, passagens ao ato, sintomas e inibições.

3.1 Sujeito, linguagem e Psicanálise

É válido ressaltar que as contribuições de Freud à Educação incluem a concepção de inconsciente; conceito mestre da Psicanálise (FREUD, 1917). Neste sentido, a questão do determinismo inconsciente tem valor central em sua obra, como abaixo:

Denominamos inconsciente um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor – devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos –, mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se trata de um processo nosso, mesmo. Se quisermos ser ainda mais corretos, modificaremos nossa assertiva dizendo que denominamos inconsciente um processo se somos obrigados a supor que ele está sendo ativado no momento, embora no momento não saibamos nada a seu respeito. (FREUD, 1933b, p.75)

Para Freud (1932), é somente através de suas manifestações involuntárias (sonhos, chistes, atuações, atos falhos e sintomas) que teremos notícia do inconsciente. Contudo, não conseguimos abandonar a pretensão do controle consciente sobre todas as nossas ações.

Conforme a discussão iniciada no Capítulo 2, embora o termo sujeito tenha inúmeras acepções, uma delas alcançou caráter predominante na cultura contemporânea: sujeito é sinônimo de indivíduo, de singularidade, de liberdade e de autonomia. No campo da Educação, alguns discursos em circulação parecem concordar com a definição de que o sujeito é aquele que deve manifestar seu desejo individual de forma livre e autônoma. Entretanto, esta acepção é exatamente oposta à origem etimológica do termo, que deriva do latim *subjectum* – aquele que está sujeitado, submetido (HOUAISS, 2001 *apud* KUPFER, 2010). Logo, o termo *subjectum* partiu de uma significação de sujeitamento para se transformar em seu contrário, ganhando conotação de liberdade. Para a autora, esta torção de significação parte da Filosofia clássica aristotélica, na qual a discussão sobre o caráter racional e passional da alma conduzirá, na Idade Moderna, à preocupação com o sujeito do conhecimento.

Subjectum é a tradução latina do termo *hupokeimenon*, definido por Aristóteles como aquilo que está subjacente, porém não imóvel. Na Filosofia Moderna, a consciência volta-se para si mesma. O ser que pensa o conhecimento está sujeitado a isso que ele busca conhecer (a si próprio). Neste sentido, o sujeito cartesiano (*Cogito ergo sum* – Eu penso, logo existo) é um sujeito que atesta sua existência, sua potência, autoconsciência, autonomia e liberdade. O sujeito da Filosofia Moderna sai do subjacente e passa a agente, capaz de tomar as rédeas de sua vida, buscar e conhecer a verdade, produzindo efeitos sobre si mesmo e sobre sua realidade social e política.

Cabe questionar que acepção de sujeito nos interessa no contexto desta pesquisa? Segundo Kupfer (*ibid.*), ao mesmo tempo em que o termo sujeito alude à prisão e sujeitamento à linguagem, também aponta para a possibilidade de sua existência a partir da linguagem. “Na acepção do termo sujeito do inconsciente encontra-se ao mesmo tempo a ideia de liberdade e de sujeitamento. Em termos lacanianos, o sujeito é o efeito do batimento, da balança permanente entre a alienação e a separação do Outro.” (KUPFER, 2010, p. 271)

Freud, a partir de 1885, difunde sua teoria, abalando a ascensão desta nova subjetividade, subvertendo a filosofia cartesiana, pois destitui o sujeito da consciência de seu caráter ativo. Kehl (2002) indica como a virada freudiana desestrutura, de forma inquestionável, algumas convicções da época. Embora a Psicanálise não tenha surgido como proposta de uma ‘nova ética’ para o mundo

moderno, sem dúvida contribuiu para a criação de novos vetores éticos, para a modernidade e a contemporaneidade. Ao esclarecer que “o ego não é mais senhor em sua própria casa”, Freud (1917, p.153) lança o sujeito a um desamparo. “O ego ou eu freudiano é descentrado, tal como a terra de Galileu e o Homem de Darwin” (KUPFER, 2010, p. 268). Este eu é dividido pela realidade do inconsciente e, por ser dividido, não pode deter toda a verdade, todo o saber sobre si mesmo, como havia almejado a Filosofia moderna.

Na Filosofia, observamos uma torção de sentidos. O sujeito, que na Filosofia clássica era sujeito, tornou-se livre na Filosofia Moderna para voltar a ser sujeito na concepção psicanalítica. O sujeito cartesiano, senhor de sua consciência, é substituído por um sujeito que é atravessado e dividido. Essa divisão é obra do recalque²¹, que separa os conteúdos pré-conscientes e conscientes dos conteúdos inconscientes, instaurando um sujeito que, mesmo sem ter consciência, acoberta e rechaça conteúdos ansiogênicos.

O sujeito freudiano não é considerado totalmente autônomo, livre ou potente, mas é efeito das relações com o outro e com o discurso. Isso significa dizer que o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele. Ele só pode manifestar-se, por encontrar um substrato que permite seu advento. Nas palavras de Kupfer (2010, p. 269): “o sujeito necessita das palavras para existir e dizer-se”, sendo determinado pelo discurso social, ou pelo Outro social. Deste modo, no revelar inconsciente, Freud mostra que as causas dos comportamentos e sintomas remetem a desejos, muitas vezes ocultos para o sujeito.

A Educação contemporânea é claramente marcada por esta dicotomia da subjetividade. Temos, portanto, duas noções de sujeito no campo educacional: o sujeito livre *versus* o sujeito dividido da Psicanálise. Alguns educadores como Della (2003 *apud* KUPFER, 2010) refutam a noção de sujeito dividido, apontando que tal noção roubaria do ser humano a responsabilidade de responder por suas escolhas coletivamente e criando novos rumos. O horizonte do sujeito como agente histórico é, conforme esta crítica, liquidado. Outros educadores, como Charlot (2005), com os quais me alinho nesta pesquisa, entendem que o sujeito se constrói a partir do acesso à ordem da lei, das restrições da cultura e da

²¹ Freud define o recalque como a pedra angular da Psicanálise. Tal conceito surge a partir da observação do fenômeno clínico da resistência. Há um jogo de forças no psiquismo, por um lado o desejo aparece, mas precisa ser distorcido para ser tolerado no registro consciente.

linguagem. Portanto, o sujeito dividido pela barra do recalque não seria usurpado da responsabilidade por suas escolhas. Kupfer (2010) recorre a Lacan para explicar a determinação da linguagem sobre o sujeito.

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Este Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade. (KUPFER, 2010, p. 270).

A partir do legado de Freud, Lacan (1959-1960) formula que a ética na qual se baseia a Psicanálise é a “ética do bem-dizer”. Se por um lado o sujeito sofre e sintomatiza por atos e palavras que lhe atravessam, estas também podem curá-lo num processo terapêutico. Ou seja, as palavras que o atropelam e o intrigam, a partir de uma mediação terapêutica, poderão servir para que ele construa outros sentidos e ressignifique experiências, passando a entender mais sobre seus processos inconscientes e conscientes. A única regra da Psicanálise, a associação livre, indica que o paciente deva falar livremente sobre o que lhe ocorrer, para que possa, aos poucos, dizer cada vez mais e de forma mais elaborada (bem-dizer) sobre seu sintoma, até que este seja esvaziado de sentido.

Como sustentam Kupfer (*ibid.*) e Sette (2006) a noção de sujeito do inconsciente pode ser adotada como base de algumas práticas educacionais. Assim, se começa a entender por que o referencial ético-pedagógico da Prática Exploratória se alinha à Psicanálise. Ao convidar os alunos a falarem sobre algo que desejam entender melhor, o educador está abrindo caminho para uma construção de sentidos que pode ter efeitos terapêuticos para ambos.

3.2

Freud e a interpretação do psiquismo a partir da cultura

Como visto, a inteligibilidade da questão subjetiva deve muito às contribuições de Sigmund Freud sobre o indivíduo e a sociedade. Freud (1932) compreende racionalmente o psiquismo, instaurando uma quebra no racionalismo

e pensamento cartesianos. Suas análises e hipóteses sobre o processo de funcionamento psíquico pretendiam desvendar o sentido do que aparentemente não se vê ou não se sabe.

As diferentes formas de funcionamento e desenvolvimento psíquico resultariam em diferentes organizações psicopatológicas, denominadas por ele de estruturas clínicas que expressariam diferentes sintomas ou modos típicos de funcionamento subjetivo. Mesmo assim, ainda antes de nascer, o sujeito é marcado pela cultura familiar e social do meio onde vive, construindo subjetivamente suas atitudes particulares e singulares, suas visões de mundo e suas formas de agir e se relacionar.

Realizarei um preâmbulo sobre a etiologia da histeria a fim de pontuar que um dos desafios da Psicanálise seria a de tentar situar culturalmente a subjetividade. A Psicanálise é descoberta a partir das pacientes histéricas de Freud que expressavam, a partir da paralisia de alguns órgãos (conversões histéricas), suas questões com a sexualidade. Em *A psicopatologia da vida cotidiana*, Freud (1901) apresenta a tese do determinismo psíquico, segundo a qual todos os atos, vontades, ditos e padrões de comportamento são determinados inconscientemente, e enfatiza a primazia do simbólico na constituição do sujeito. Entende-se que o simbólico se ancora na noção de alteridade, ou seja, nas relações que o sujeito estabelece com o outro.

Dizer que o sujeito se sustenta no simbólico significa dizer que ele se constitui na linguagem e no discurso social. Seus atos, pensamentos, comportamentos e sintomas são atravessados por questões individuais, familiares e culturais de sua realidade. Um exemplo disso seriam as diferentes formas de aparecimento de sintomas psíquicos relacionados aos tabus morais ou hábitos naturalizados de cada década.

Freud descreve, nos *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), o mecanismo de conversão histérica observado, sobretudo, em pacientes do sexo feminino. Os sintomas histéricos situavam-se no corpo e afetavam a parte motora e/ou expressiva do sujeito. A partir de sua parceria com Breuer, Freud avança em sua teoria e desenvolve que os sintomas histéricos seriam derivados de lembranças ou fantasias inconscientes. O corpo do paciente histérico simbolizava a divisão do sujeito em relação à sexualidade.

Tais sintomas eram subdivididos em sintomas conversivos (constituídos por expressões físicas de conflitos emocionais como paralisias, parestesias, contraturas, anestésias, perda momentânea da fala ou visão, tosse, vômitos, incapacidade de ingerir alimentos etc) e sintomas dissociativos (observados por uma cisão da consciência que dava origem a automatismos, amnésias e desmaios). Acerca do caso da paciente Anna O., Freud afirma: “[...] cada um de seus sintomas surgiram sob a ação de um afeto”. (1893-1895, p. 74). Assim, o isolamento psíquico de certas representações seria uma medida defensiva do ego, protegendo a paciente do contato com a ideia causadora de angústia, instaurando uma cisão entre afeto e ideia. Em outras palavras, o que Freud propunha era que a representação do afeto e a representação da ideia, ligadas à cena traumática, estariam dissociadas no sintoma histérico.

Pensando no contexto cultural da sociedade patriarcal do século XIX, não é difícil entender como o recalque da sexualidade feminina era observado nos sintomas de conversão ou dissociação histérica. Os sintomas eram, para muitas mulheres, a única forma de escoamento das fantasias sexuais. A sexualidade era um tabu e estava recalcada, gerando uma intensa sensação de vergonha, culpa e autocensura. Atualmente, ainda observamos sintomas relacionados à sexualidade, porém, se os tabus são outros, os sintomas sociais também o são. As histéricas com paralisias motoras teatrais e desmaios são vistas menos frequentemente no século XXI, no qual testemunhamos alguns avanços em relação ao domínio do próprio corpo e da sexualidade.

Com base nesta contextualização histórica do campo do psiquismo, não é difícil observar na sociedade contemporânea, outros sintomas psíquicos mais corriqueiros que se apresentam como resposta à sociedade e à cultura. Para citar somente alguns exemplos: a dificuldade de sustentar atenção e manter a concentração e a dificuldade em tolerar limites e frustrações.

3.3 Sujeito, Educação e Cultura

Ao fazer um apanhado da contribuição de Freud à Educação como campo de saber, nota-se que, de 1912 até o fim de sua obra, ele cita a Educação em seus

textos. Em *Análise terminável e interminável*, um de seus textos mais clássicos, Freud (1937) chega a comparar Educação e Psicanálise, ao afirmar que educar, psicanalisar e governar são profissões impossíveis, posto que sempre chegam a resultados insatisfatórios. As três profissões representam, na teoria freudiana, diferentes maneiras de fazer vínculos com o outro, ou seja, diferentes formas de tentar contornar o impossível.

Os vínculos culturais têm grande importância na obra de Freud, sendo denominados de “trabalho de cultura”. Tais vínculos favoreceriam a pulsão de vida e se manifestariam sob duas modalidades: os vínculos de amor, com ou sem metas sexuais, e os vínculos de comunidade, que Lacan (1969-1970) chamará posteriormente de laços sociais no seminário XVII (1969-1970), quando elabora sua teoria dos discursos.

Almeida (2009 *apud* PETRI, 2003) aponta que o laço é um nó que se desata sem esforço. As modalidades de laço sociais carregam em si algo do real, pois sempre haverá uma perda, um mal-estar, ou mal-entendido; algo impossível de ser todo representado. Sendo assim, afirma-se que analisar é uma tarefa impossível a partir de uma referência importante: sempre haverá alguma espécie de fracasso nessa forma de laço. Nunca será possível se analisar ou dizer tudo.

Freud dedicou grande parte de seus textos a uma perspectiva crítica da moralidade. Em *O mal estar na civilização* (1930), um de seus textos mais sociológicos, o autor aponta a existência de um conflito básico entre as exigências da pulsão e as restrições da moral civilizada. As exigências culturais da moralidade intrínsecas às sociedades restringem que as pulsões sejam completamente satisfeitas. O que Freud esclarece, em 1930, é que para vivermos em sociedade não podemos satisfazer tudo o que desejamos, pois precisamos ser regidos também pelas regras da cultura, regras morais, tradições e costumes culturais, ou seja, pelo princípio de realidade. Em outras palavras, Freud defende que a cultura produziria um mal-estar nos seres humanos, visto que existe um antagonismo entre as exigências da pulsão e as da civilização. Assim, para viver em sociedade, o indivíduo é sacrificado: tem de pagar o preço da renúncia à integral satisfação pulsional. A convivência com outros sujeitos, as relações sociais, familiares e os vínculos institucionais requerem que todos sejam regidos pelas leis do princípio de realidade.

Retomando o texto de 1930, verifica-se que a perspectiva empírica do princípio do prazer é apresentada claramente. Para Freud, os homens se orientam pela procura da felicidade. Nessa busca há um aspecto positivo e um negativo. Demanda-se não só a felicidade como alvo, mas também a evitação do desprazer e da frustração, em prol de sentimentos fragmentados de prazer. Freud conclui, dessa forma, que o programa do princípio do prazer é o que decide o propósito da vida.

Rudge (1998) lembrar que tal programa só pode ser fadado ao fracasso. Confrontado consigo mesmo, o homem é marcado pela efemeridade e decadência de seu corpo, sua vulnerabilidade à dor e seu desamparo fundamental. Confrontado com o outro, é marcado pelos perigos do mundo externo e da instabilidade das relações humanas. Visto que, tanto nosso corpo quanto as relações com o outro se constituem como fontes permanentes de sofrimento, frustração e desprazer.

A complexidade do programa do princípio do prazer engloba soluções individuais em que a felicidade encontrada é sempre relativa, pois os desejos não encontram sua completa satisfação. Sob este prisma, a felicidade possível diz respeito à capacidade libidinal de cada sujeito construir formas próprias de modificar o mundo externo no sentido do que deseja.

Em sua segunda teoria das pulsões, Freud (1920) marca a dicotomia entre pulsões de morte (Tânatos) e pulsões de vida (Eros). As primeiras representam a tendência fundamental de todo ser vivo retornar a um estado anorgânico, sendo voltadas inicialmente para o interior e tendendo à autodestruição. Secundariamente as pulsões de morte seriam dirigidas para o exterior, manifestando-se sob a forma da pulsão de agressão ou de destruição. Em contrapartida, as pulsões de vida (Eros) posicionam-se no campo da ação, do desejo de saber, da infindável busca por respostas e do giro discursivo. Assim, a pulsão de vida se expressa pelo movimento, o conflito e a constante busca pela felicidade.

Partindo sempre da observação clínica de seus pacientes, Freud elabora o conceito de pulsões de morte ao observar os fenômenos de repetição de experiências penosas, que remete à ideia do caráter regressivo da pulsão. Nesta perspectiva, Freud indica que as pulsões de vida e as pulsões de morte encontram-

se amalgamadas, ora possibilitando a consecução de um objetivo, ora impondo obstáculos para o mesmo.

Em uma carta a Einstein, datada de 1932, Freud aproveita a oportunidade para descrever sumariamente sua última formulação da teoria das pulsões, explicando que as pulsões eróticas e as pulsões agressivas são essenciais para que o sujeito viva em civilização e devem ser dosadas.

De acordo com nossa hipótese, as pulsões humanas são de apenas dois tipos: aquelas que tendem a preservar e a unir – que denominamos ‘eróticos’ ou ‘sexuais’ exatamente no mesmo sentido em que Platão usa a palavra ‘Eros’ em seu Symposium, com uma deliberada ampliação da concepção popular de ‘sexualidade’ –; e aquelas que tendem a destruir e matar, os quais agrupamos como pulsões agressivas ou destrutivas. Como o senhor vê, isto não é senão uma formulação teórica da universalmente conhecida oposição entre amor e ódio, que talvez possa ter alguma relação básica com a polaridade entre atração e repulsão, que desempenha um papel na sua área de conhecimentos. Entretanto, não devemos ser demasiado apressados em introduzir juízos éticos de bem e de mal. Nenhum desses dois instintos é menos essencial do que o outro; os fenômenos da vida surgem da ação confluyente ou mutuamente contrária de ambos. (FREUD, 1932, p. 202-203).

Entendo, a partir do campo ético da Psicanálise, a busca da felicidade como uma jornada sem fim delimitado que inclui obstáculos e condições imprevisíveis de extrema dificuldade. Tal jornada é factível, mas exige do sujeito trabalho, elaboração e inúmeras tentativas de soluções. O sucesso da jornada é algo que se constrói dia a dia e no próprio percurso.

3.4

O sujeito e as práticas sociais: o papel da Linguística Aplicada Contemporânea

Nas reuniões de trabalho analisadas nesta pesquisa é interessante notar que, conforme a professora divide o desejo de auxiliar o aluno com uma profissional especializada no manejo de conflitos afetivos, pode ter a oportunidade de contextualizar o sintoma do aluno culturalmente e localmente (o sintoma relido de acordo com a família em que o aluno se insere), reavaliar crenças e condutas pedagógicas, descristalizar sentidos já construídos internamente e construir novas

formas de atuação. Tal troca mostra-se muito proffícua, pois se o psicólogo é o profissional especialista no tratamento de questões psíquicas, o professor é o especialista no delicado processo ensino/aprendizagem, interagindo com a turma no mínimo cinco horas por dia. Por outro lado, o psicólogo, acostumado à solidão de suas conclusões clínicas, ao escutar o professor, pode também começar a observar pontos específicos da prática pedagógica que poderiam passar despercebidos, além de ter a oportunidade de reavaliar e ressignificar sua prática institucional.

Tradicionalmente, uma das grandes subáreas da Linguística Aplicada relacionava-se à reflexão sobre os aspectos da formação do professor de línguas. Autores como Moita Lopes (2006, 2013), Fabrício (2006), Rajagopalan (2006), Kumaravadivelu, Cavalcanti (2006) e Rojo (2006), todavia compreendem que este campo se encontra em momento de revisão de suas bases epistemológicas e privilegiam o papel da linguagem como prática social que constitui e é constituída pela cultura.

É justamente diante deste contexto que sugiro que o diálogo entre a Linguística Aplicada e a Psicologia Educacional sirva para questionar a cultura, a partir das práticas educativas. Para um entendimento mais detalhado do campo da Linguística Aplicada, conto com a contribuição de Moita Lopes (2006, 2013), que indica que esta não seria uma forma caudatária do pensamento linguístico teórico. Para o autor, a Linguística Aplicada engendra a união da teoria e da prática linguísticas, pois uma é concebida a partir da outra. Nessa mesma trilha, Kumaravadivelu (2006) enfatiza a natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar da pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade. O autor comenta que a Linguística Aplicada deve transcender a abordagem positivista para experimentar novas possibilidades.

Os autores aqui citados desenvolvem suas pesquisas pautando-se por concepções sociopolíticas e éticas e privilegiam a complexidade das práticas sociais do mundo contemporâneo, entendendo o sujeito como ser situado cultural e politicamente, agente da sociedade em que vive.

Rajagopalan, em entrevista (*apud* SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011), define a Linguística Aplicada como um modo de pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana, isto é, uma forma de levar a teoria do discurso para as nossas vidas. Na linguagem, constituímos nossa identidade, nos inserimos na sociedade e

construímos laços afetivos com o outro. Todas as relações são, portanto, mediadas pela linguagem, seja entre sujeitos e objetos de consumo, seja entre os próprios sujeitos.

Ecoando Bakhtin (1929), Moita Lopes (1994) aponta que o uso da linguagem não é neutro ou desinteressado, mas impregnado pelo mundo social em que se insere. Em outras palavras, a linguagem não ocorre em um vácuo social. O ato de falar nos situa como sujeitos e carrega as marcas dos significados que indicam nossa classe social, raça, crenças, ideologias e papéis sexuais. A construção destas marcas ocorre justamente nas relações entre sujeitos sendo localizada cultural e institucionalmente. Fabrício (2006) destaca que nossas práticas discursivas envolvem escolhas (intencionais ou não) políticas e ideológicas, atravessadas por relações de poder. Tais escolhas provocam diferentes efeitos no mundo social.

Portanto usar a linguagem é construir significados e portar, utilizando-se da palavra, projetos éticos e políticos. Os estudos atuais das práticas linguísticas manifestam um interesse em investigar a linguagem, vinculando-a aos questionamentos suscitados pela vida social contemporânea. Ao nos dedicarmos a este exame da linguagem, estamos também analisando e problematizando a sociedade e a cultura que a constitui e da qual é constituída. É por este motivo que a escola, cenário-chave de construção de conhecimentos, de laços e até de disputas sociais, deve ser investigada e interrogada por seus participantes.

É a partir desta concepção híbrida e interdisciplinar de Linguística Aplicada que conduzo esta pesquisa, levando em consideração as especificidades da infância e adolescência na cultura atual. Como exemplo, cito dois significantes recorrentes no âmbito escolar: o *bullying* e os chamados “transtornos da infância”. Início a investigação pelo fenômeno escolar contemporâneo denominado *bullying*, que reflete formas de exercício de poder delineadas, muitas vezes, por uma preocupação socioeconômica.

O que outrora era classificado como intimidação repetitiva e intencional (física, verbal ou psicológica) ganhou na contemporaneidade terminologia importada. Para o psicólogo educacional La Taille (1999), os educadores denunciam o aumento nas salas de aula de episódios repetidos de desrespeito em diferentes graus: agressões, humilhações e ausência de limites. Para tentar coibir este fenômeno, a maioria das escolas recorre às regras de controle e punição.

Segundo o autor, para além das regras de contenção dos instintos agressivos que, como vimos, são constitutivos do psiquismo, é necessário que a escola ajude a formar alunos com virtudes que valorizam o respeito ao outro, que sejam menos egocêntricos, mais capazes de escutar o próximo e resolver conflitos de forma coletiva.

Considero pertinente o exame desta terminologia, pois dois dos conflitos referidos ao Setor de Psicologia e analisados neste trabalho foram descritos como casos de *bullying*. Em um dos casos, o aluno João era definido como o agressor, no outro caso, a aluna Beatriz era descrita como a vítima.

Freud retoma, em 1920, que a incompreensão das diferenças individuais existe desde sempre, pois faz parte da constituição egóica e das pulsões agressivas que o sujeito precisa aprender a domar. No entanto, se socialmente valorizam-se os interesses individuais em detrimento de uma preocupação mais empática com o outro, não devemos nos surpreender ao nos deparar com relatos mais frequentes de situações de intolerância na escola.

De acordo com o psicólogo educacional americano Olweus (1993), o comportamento denominado *bullying* expressa com brincadeiras de segregação repetitivas e constantes onde há desrespeito e humilhação. Nas entrelinhas da crítica de La Taille (2009), percebe-se que os jogos de poder e o individualismo presentes no *bullying* podem esboçar sinais de um fenômeno de uma cultura mais narcísica.

Se virtudes como o respeito e a empatia que auxiliam no entendimento das diferenças individuais estão menos difundidas atualmente, é comum observarmos casos onde o diferente é desrespeitado simplesmente por não se adequar aos padrões valorizados pela sociedade de consumo. Na discussão do caso da aluna focal Beatriz, retomaremos este ponto. Em resumo, o sintoma social contemporâneo que valoriza o individualismo e a intolerância com as diferenças, muitas vezes, manifesta-se no contexto educacional sob a nomenclatura de *bullying*.

A seguir, examino o termo “transtornos da infância”, tão recorrente no vocabulário educacional atual. A exigência social contemporânea de produtividade e obtenção máxima de prazer modifica as relações dos sujeitos com os outros, com o tempo e com a tecnologia. A desatenção, a falta de desejo de saber e a falta de persistência diante dos obstáculos (acadêmicos ou relacionais)

são consideradas agora sinônimos de distúrbios ou transtornos²². Se não conseguimos consumir ou entender todas as informações da forma mais rápida ou eficaz possível, deve haver algo de errado com nosso aparelho mental que precisa ser ajustado e possivelmente medicalizado. Devemos focar atenção em tudo e absorver todas as informações ‘ao mesmo tempo agora’, à revelia de nossas histórias de vida, desejos ou motivações pessoais. Lima (2005) esclarece sobre a relação entre os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), principalmente em países como os EUA e Brasil, e a mudança social que observamos na pós-modernidade: “Em meio a uma saturação de estímulos sensoriais e à fragmentação do campo perceptivo, a inatenção tornou-se produto desejável do arranjo da sociedade de consumo; ao mesmo tempo, era uma ameaça à eficácia laborativa”. (LIMA, 2005, p. 150-151).

Assim, questões como a distraibilidade, a tristeza, dificuldades de persistência ou resiliência, de controlar impulsos e a ansiedade são relidas como transtornos abrangendo não só o campo da Psicologia, mas também os da Psiquiatria e Educação, áreas de saber que anteriormente não dialogavam com tanta frequência.

Logo, o conflito socioafetivo não deve ser separado de uma questão sociocultural que permeia alunos, pais e professores. Os significantes *bullying* e “transtornos da infância” são somente dois exemplos da influência da cultura no tipo de sofrimento que observamos com frequência no âmbito escolar. Proponho investigar tais significantes sob uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo alunos, pais, professores e profissionais externos no processo. Para Fabrício (2006), trata-se de um grande desafio desaprender a noção negativa atribuída à interdisciplinaridade, a fim de conseguir vislumbrar as vantagens da fluidez da investigação que se estabelece entre-espacos, como um modo privilegiado de construção de conhecimentos sobre a vida contemporânea.

²² Examino na seção seguinte a questão dos distúrbios psiquiátricos contemporâneos e sua relação com a cultura hedonista e individualista, tal como apontada por La Taille (2009).

3.5 Psicologia Educacional e Contemporaneidade

Estudos contemporâneos em Psicologia Educacional analisam a cultura contemporânea para problematizar a Educação. Do mesmo modo, a Linguística Aplicada investiga a pertinência das práticas discursivas no projeto de subjetivação e construção social.

Para o psicólogo educacional francês Yves La Taille (2009) e para o sociólogo Zygmunt Bauman (2007), o estilo de vida da pós-modernidade na era da globalização é um estilo hedonista, onde todos os sujeitos exerceriam seu “direito à felicidade”, lançando-se, por esse motivo, à busca incessante pelo prazer, pela liberdade individual e pelo conforto a qualquer preço. As formas de socialização superficiais, o bem-estar momentâneo e o descompromisso com o outro são paradigmas essenciais deste estilo de vida, e o sujeito, muitas vezes, atropela quem quer que se coloque em seu caminho, ignorando as regras da boa convivência ou os limites que devem ser respeitados de modo a nos relacionarmos socialmente.

Traço um paralelo entre a investigação da cultura empreendida por La Taille (2009) e Bauman (2007), e pelos linguistas aplicados Fabricio (2006) e Kumaravadivelu (2006). Fabrício (2006) investiga o momento contemporâneo agrupado a partir do significante “globalização”. O que os autores citados identificam é que a globalização tem diferentes facetas, marcando um processo de evolução política, tecnológica e econômica mundial, que por sua vez valoriza a competitividade e a homogeneização dos ideais dos indivíduos.

La Taille (2009) esclarece que na pós-modernidade está em vigência uma cultura na qual o excesso de estímulos e o imperativo do prazer fazem com que a relação do sujeito com seu desejo se torne mais frágil. A cultura engendra necessidades por meio de objetos de consumo que acreditamos serem portadores de satisfação e felicidade, deixando pouco espaço para a reflexão do que o sujeito deseja na realidade.

Para melhor compreender esta questão, Bauman (2003 *apud* La Taille, 2009) emprega a metáfora do turista e do peregrino, ambos sujeitos viajantes com metas geográficas que remetem o leitor às dimensões de espaço e tempo. Contudo, em cada caso, a escolha da meta é motivada por diferentes razões. A

figura do peregrino evoca alguém que viaja para lugares distantes, levado por motivos ideológicos, religiosos, políticos ou existenciais. Ele busca a construção de conhecimentos e experiências. Em contrapartida, a figura do turista evoca, sobretudo, a busca pelo prazer e o consumo de estímulos.

Kumaravadivelu (2006), ao examinar a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada na era da globalização, alinha-se perfeitamente à crítica trazida por La Taille (2009) indicando que nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos discursos e processos da globalização.

O futuro em tons pastéis reluzentes, um retrato de forças econômicas, tecnológicas e ecológicas rápidas que demandam integração e uniformidade e que hipnotizam as pessoas em toda parte com música rápida, computadores rápidos e comida rápida – MTV, McIntosh e McDonald. (BARBER, 1996 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p.132).

Voltando à metáfora proposta por Bauman (2003 *apud* La Taille, 2009), para o peregrino, há uma íntima relação entre a viagem e o sentido de sua vida. As escolhas das metas se dão por fatores ligados a elas: novos povos nos quais poderá conhecer experiências de vida e compartilhar cenas. Ou seja, a busca do peregrino é por algum fragmento subjetivo que lhe faça falta.

Já a viagem do turista estabelece-se de forma diferente. As escolhas das metas se dão por fatores objetivos e exteriores a elas. O local é escolhido por sua fama turística ou ainda pelas possibilidades de bens que poderá adquirir. O turista tem um tempo determinado para explorar, consumir o local e obter o máximo de prazer no mínimo de tempo possível. O turista não consome apenas no *shopping center*, mas também em outros locais da cidade. Consome a arte nos museus, a culinária local nos restaurantes, a vida noturna nas boates e assim por diante. O turista busca estar saciado, satisfeito com seu consumo e, ao atingir o máximo de prazer, retorna ao seu *habitat* satisfeito, mostrando fotos e bens consumidos e adquiridos na viagem.

Para Bauman (2003), é a figura do turista que retrata, de forma mais precisa, o homem contemporâneo. A viagem também é uma metáfora que diz respeito à vida cotidiana. Segundo o autor, o mundo não é mais acolhedor para os peregrinos, para aqueles que buscam o sentido. As relações humanas são mais voláteis e menos tangíveis e a vida em conjunto nas instituições (família, grupos

políticos, etc) perde consistência e estabilidade. Bauman denomina a pós-modernidade de modernidade líquida, explicando a fluidez das relações:

A modernidade clássica parece “pesada” (contra a “leve” modernidade contemporânea); melhor ainda, “sólida” (e não “fluida”, “líquida” ou “liquefeita”); condensada (contra difusa ou “capilar”); e, finalmente, “sistêmica” (por oposição a “em forma de rede”). (BAUMAN, 2007, p. 33).

A vida do turista remete a fragmentos, fatias de espaço e de tempo, em que se planeja ir de uma “cidade” a outra num curto espaço de tempo e consumindo, ao máximo, os prazeres ali oferecidos. O tempo assemelha-se mais a uma sucessão de momentos do que a um fluxo contínuo. A tecnologia e as mídias sociais contribuíram para esta fragmentação tempo-espacial, pois o sujeito pode agora dividir sua atenção e esforço participando de várias atividades online simultâneas. Em contrapartida, esta segmentação de sua atenção faz com que ele acabe não se concentrando em nenhuma delas genuinamente.

A música do *Queen*, famosa banda de rock dos anos 1980, resume a preocupação do sujeito contemporâneo metaforizado por Bauman (2003): *I want it all and I want it now*²³. O peregrino, em contrapartida, não deseja estancar o fluxo do tempo, não quer fragmentá-lo, pois consegue fruir do tempo de maneira sábia, produzindo sentido para sua existência, sua experiência passada e presente, não consumindo somente objetos, mas vivenciando experiências, construindo relações saudáveis e estáveis e sedimentando suas virtudes.

Para o homem moderno, a desvalorização do passado foi acompanhada pela valorização do futuro. O passado agora é visto como um fardo do qual era preciso se libertar. Há aproximadamente três décadas houve, segundo La Taille (2009), uma mudança deste paradigma. O autor destaca que o sintoma contemporâneo hedonista de excessiva preocupação com o presente é seguido de um desprezo pelo futuro. Se o passado era um fardo, o futuro, longínquo e incerto, também passa a ser desprezado. O amanhã não haveria de ser melhor que o hoje. “O melhor lugar do mundo é aqui e agora”, diz Gilberto Gil (1977) em outra canção.

²³ “Eu quero tudo e eu quero agora”. Trecho da música “*I want it all*”, de Freddie Mercury, John Richard Deacon, Roger Taylor. (1994).

O sujeito dos dias atuais parece não ter mais motivos para crer ou investir num projeto de futuro. Se o passado não é mais atraente, o futuro também não o é. Só nos resta investir no presente, como La Taille indica: “Em vez de ser ponte entre tempos idos e tempos a vir, o presente torna-se fragmento de tempo, entregue a ele mesmo”. (La TAILLE, 2009, p. 31).

Podemos elucubrar algumas razões para este desinvestimento no futuro e a ênfase no presente: o sistema econômico globalizado, como já apontado, o hostil cenário político internacional, a precária saúde do planeta (a ameaça do aquecimento global, por exemplo). Todas estas mudanças parecem ter contribuído para a sensação de desesperança no futuro. Se para o homem moderno de três décadas atrás havia um projeto e o futuro era vislumbrado como referência; na contemporaneidade, ou pós-modernidade, assistimos à sucessão de dias e anos. De outra perspectiva, o desprezo com o futuro reitera o imediatismo da busca pelo prazer e o individualismo que move o sujeito contemporâneo, indicando certo descaso com as consequências futuras de escolhas no presente.

Fabrizio (2006, p. 48) ressalta pontos importantes a serem contemplados nesta investigação de modos de produção de sentido no contexto escolar. A linguagem está conectada a permanentes mudanças, pois “é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”. Eis alguns pontos de discussão expostos pela autora e articulados à crítica de La Taille (2009) e Bauman (2003, 2007) sobre a sociedade pós-moderna e hedonista.

- 1) O tripé da modernidade: mercado, técnica e individualismo são fatores marcantes de uma sociedade de excessos. A sobrecarga de informações, o hiperindividualismo e a onipresença da mídia irão marcar o sujeito.
- 2) A compressão espaço-tempo devido à velocidade de circulação de discursos e imagens (tv e internet) produzem uma hiperestimulação visual e cognitiva, tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos e fragmentários. Como efeito desta mudança decorre a tendência ao declínio da reflexividade, pois tomaria mais tempo e substituiria as soluções imediatistas.
- 3) Os novos rumos da subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais. O consumismo exacerbado, o imediatismo do prazer, o

individualismo e a dessensibilização do sujeito com o cuidado do outro e o respeito ao outro.

Pretendo, ao articular questões observadas na prática diária como psicóloga educacional, contribuir para a problematização de questões culturais de um modo interdisciplinar, considerando a escola como um espaço de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006), de práticas segmentadas e afastadas das mudanças culturais tão importantes para a formação subjetiva do indivíduo.

3.5.1

A posição da Psicologia Educacional Contemporânea de orientação psicanalítica

Como relembram Tiussi, Reino, Moreau e Tavares de Lima (2011), algumas pesquisas no campo de Psicanálise e Educação refutam a crença de que práticas no sentido de uma “Educação psicológica” seriam capazes de intervir em formações sintomáticas (FREIRE COSTA, 2003).

Em contrapartida, diversos trabalhos em Psicanálise, como os de Kupfer (2004, 2005, 1999, 2010), mostram que a Educação pode ter efeitos sobre a constituição psíquica. Esses trabalhos identificam a instituição escolar como importante referência de transmissão da cultura, indicando que algumas intervenções no campo escolar, ao tocar o ponto da relação do sujeito com o outro, podem realizar um giro discursivo e causar efeitos terapêuticos.

A ida de crianças psicóticas à escola é investigada por Jerusalinsky (1997 *apud* KUPFER, 1999), ressaltando que a escola pode contribuir para a estabilização de crises na medida em que o contato interacional com pares e adultos é capaz de fornecer um contorno simbólico e propiciar algum reconhecimento social.

Kupfer (1999, 2010) comenta que os conteúdos transmitidos na escola seriam capazes de produzir a quebra de cristalizações e ofertar novas formas de estar (bem) no mundo, novas formas de ser sujeito. A autora defende que os conteúdos transmitidos na escola e o processo de ensino-aprendizagem podem ter como efeito terapêutico a produção de identificações capazes de provocar giros discursivos que modificariam a posição do sujeito frente a si e ao outro.

A respeito da escuta da individualidade, marco que devemos ter cuidado com a questão da inclusão, por exemplo. A escola atual busca ser inclusiva, supondo que basta aceitar e matricular uma ou outra criança diferente (como no caso da psicose e do autismo, por exemplo) com necessidades específicas (como no caso dos transtornos de déficit de atenção e hiperatividade). Eis onde reside o equívoco: não se trata de igualar o diferente incluindo-o numa concepção educacional de massa, mas de incluir a noção de diferença no fundamento educativo da escola (KUPFER, 2005).

3.5.2 Reflexões sobre tratar e educar

Discussão muito pertinente acerca da inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), na nova terminologia do DSM-V, é levantada por Kupfer e Gaviolli (2011). As autoras defendem que educar crianças com questões de desenvolvimento não se reduz a uma prática acrítica como a do condicionamento comportamental, como observado no método *Applied Behavioural Analysis* (ABA) criado por Lovass (1987), que visa o condicionamento comportamental para a aquisição de habilidades sociais. Apesar de não trabalhar exclusivamente com crianças autistas, concordo com a autora que, a partir da Psicanálise, as relações entre o tratar e o educar ganham novos contornos. Este é um ponto de encontro muito caro à pesquisa.

As autoras fazem um apanhado histórico a fim de justificar a aproximação dos conceitos ‘tratar’ e ‘educar’, lembrando que os primeiros tratamentos têm um cunho educativo. Assim é o caso da terapêutica médico-pedagógico que Jean Itard, em 1801, inicia com Vitor de Aveyron, considerado uma “criança selvagem” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). O objetivo do tratamento era ao mesmo tempo tratar a criança e educá-la para reintegrá-la à sociedade. No Brasil, é citado o exemplo da ação educativa do higienismo que destituiu a figura do pai colonial, até então considerado a figura primordial na família, educação e determinação dos destinos dos filhos. Ao declarar incompetentes as famílias coloniais (FREIRE COSTA, 1983) e indicando sua responsabilidade na alta incidência de mortalidade infantil, o movimento higienista declara as famílias coloniais incapazes de cuidarem de seus filhos. Visando promover a saúde mental,

os médicos higienistas acreditavam que as doenças mentais eram consequência de uma educação mal manejada e as famílias eram, em muitos casos, nefastas para os jovens. A partir disso, o médico higienista é autorizado a tomar o lugar do *pater família*, que vê destituído de seu poder familiar. Segundo Freire Costa (1983), o higienismo instala uma nova ordem: é preciso educar o educador. Segundo este raciocínio, fazia-se necessária a recomendação do afastamento desses jovens do convívio familiar para serem educados em colégios internos.

Ao fazer esta contextualização sócio-histórica, Kupfer e Gaviolli (2011) mostram que a saúde mental das crianças não pode estar dissociada da relação que seus pais estabelecem com elas. Felizmente, nos dias atuais, as crianças não são afastadas do convívio familiar ao apresentarem questões psíquicas; pelo contrário, buscam-se formas de incluir a família no entendimento das questões socioafetivas relacionadas à saúde mental. Muitas vezes é a escola que aponta a fragilidade dos pais como educadores primários.

Na história da Psicanálise, Freud não discute a educação como ofício. Em certo momento de sua elaboração teórica, acreditava que a educação pode ter função profilática, ajudando a prevenir algumas doenças nervosas, mas posteriormente acaba abandonando esta ideia. Em outro momento de sua teoria, (FREUD, 1913) anuncia uma aliança entre tratar e educar, no que diz respeito ao uso do conhecimento teórico da Psicanálise, como meio para auxiliar o educador em sua prática profissional.

Em 1925, Freud refere-se à impossibilidade da substituição do tratar pelo educar. Analogamente, Kupfer e Gaviolli (2011) apontam a impossibilidade da substituição das figuras do educador e do analista, que operam diferentes funções. Atualmente, observo uma tentativa de condensar e homogeneizar questões de diferentes ordens no mesmo especialista. Um sintoma, como uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, precisa ser analisado em seu caráter mais particular, buscando entender que tipo de intervenção se faz necessária: o acompanhamento fonoaudiológico, psicoterápico ou psicopedagógico pode ser recomendado, de acordo com cada configuração sintomática. Por este motivo, é necessário escutar detalhadamente a narrativa a respeito de o sintoma sob vários pontos de vista.

Transpondo as ideias de Freud para o cenário contemporâneo, a Psicanálise vem, a partir de suas bases teórico-clínicas, propondo uma concepção de educação que também ultrapassa a concepção de educação como análoga da instrução,

adaptação ou adestramento. Também não é uma educação higienista que visa à moralidade, o silenciamento da sexualidade e considera o afastamento do convívio com pais ‘menos competentes’ em sua função de educadores, como uma solução para a saúde mental dos jovens.

Qual seria então a concepção de educação proposta pela Psicanálise e que podemos articular à concepção filosófica da Prática Exploratória? A Psicanálise não supõe que a criança precisa se adaptar às demandas sociais, pois é uma prática que valoriza e dá voz à emergência da singularidade em sua “peculiar e desejante interpretação do mundo” (KUPFER, 1999, p. 274). O sujeito do inconsciente é efeito do discurso social, ou seja, a interpretação que cada sujeito faz do mundo está embebida na cultura da qual faz parte.

Na leitura psicanalítica, a Educação é entendida como um ato de cultura. Lacan (1964) pontua que o sujeito surge do encontro entre a leitura de sua fantasia (sua posição no mundo) e aquilo que o social lhe oferece para dar voz à sua fantasia. Para o psicanalista, o discurso faz laço social, atrelando o falante ao Outro de modo estrutural. Assim, o ato de educar é uma prática social discursiva, imergindo a criança na linguagem e tornando-a capaz de dirigir-se ao outro e produzir discurso ou, em outras palavras, fazer laço social. Voltolini (2011) pontua que o laço social é uma relação possível entre o sujeito e o Outro, marcada sempre por um desencontro constitutivo da linguagem: entre dois inconscientes nunca poderá haver a compreensão total, algo sempre escapa. Contraditoriamente, é justamente o reconhecimento das diferenças, disjunções e da incompletude que pode viabilizar um encontro.

Dito de outra forma, o ato de educar estaria relacionado a uma das formas de contenção de impulsos primários (FREUD, 1915). Kupfer e Gaviolli (2011) trazem uma imagem interessante para marcar o efeito da educação no sujeito, ressaltando que o ato de educar seria o meio pelo qual o social se “intromete na carne” da criança, transformando-a em linguagem (KUPFER e GAVIOLLI, 2011, p. 275). Os pais distinguem seus filhos com marcas de desejos e de ideais. Nesta direção, as autoras sublinham que o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de favorecer o laço social e filiar o aprendiz a uma tradição existencial.

As autoras dedicam-se ao estudo do tratamento de crianças com problemas de desenvolvimento para elaborar a ideia de que o trabalho com a criança-sujeito

deve propiciar espaços de construção de subjetividade. Ou seja, tratar pode incluir o ato de educar e educar pode incluir o ato de tratar. A proposta é que o educador, ao escutar e acompanhar o aluno em sua busca por dizer sobre si e sobre suas dificuldades (ao invés de tamponar esta angústia condicionando-a a formas mais funcionais de comportamento que excluem a reflexão), também o está tratando. Educar é, portanto, oferecer recursos para que o sujeito possa lidar com a certeza da morte e do desamparo humano. É tecer com o aluno formas de lidar com a castração simbólica que nos impõe limites, desencontros e frustrações. Oferecer recursos implica colocar-se disponível, caminhar a seu lado, propor perguntas e construir soluções para fazer face ao mal-estar. Ao disponibilizar-se como este acompanhante, o educador estará também tratando o aluno, não no sentido médico da palavra que visa eliminar ou prevenir transtornos, mas sim na acepção de acompanhar as crianças em seus tropeços no enfrentamento do “real”²⁴.

Assim, para Kupfer e Gaviolli (2011), o tratamento psicanalítico se fará necessário quando a educação tiver esgotado seus recursos no interior do laço educativo, dentro e fora da escola. Muitas ações educativas nesta perspectiva visam separar o sujeito de sua alienação ao Outro, fornecendo condições para que ele possa articular suas ideias. Estas articulações ou relatos podem ter valor terapêutico, como observado em alguns trechos das narrativas dos alunos nas Dinâmicas Exploratórias no Capítulo 6. Assim, algumas ações educativas podem configurar-se como forma de tratamento da angústia.

Neste artigo as referidas autoras fazem uma provocação apontando que o professor poderá tratar de seu aluno à medida que consideram o sujeito em seu ato de educar. Nesta pesquisa interdisciplinar, aproprio-me desta analogia abordada por Kupfer e Gaviolli (2011) sobre o educador que trata. Tratar aqui é sinônimo de acompanhar, cuidar, acolher, oferecer os limites necessários para que o aluno descubra seu estilo próprio de dizer sobre seu mal-estar e seus tropeços. Educar nesta perspectiva significa escutar e oferecer instrumentos para o sujeito em sua

²⁴ Refiro-me aqui ao conceito lacaniano de real. O real de Lacan não se assemelha ao real da ciência ou da realidade no uso do senso comum, e também não se restringe à realidade psíquica de Freud. Para Lacan, o real tem múltiplas faces, mas é sempre o que nos falta, o impossível de ser simbolizado, o que nunca é encontrado. Independente de suas múltiplas faces, a impossibilidade, o acontecimento e o trauma são as suas principais características. Ele se impõe ao sujeito, acontece. Conforme nos esclarecem Zyzek e Daly: “Um trauma ou um ato é simplesmente o ponto em que o Real acontece, e isso é difícil de aceitar” (ZYZEK; DALY, 2006, p. 89).

busca por dizer sobre si e sua angústia. Significa também não se deixar levar por diagnósticos estanques, mas escutar sua singularidade ainda que o rótulo exista, mas ir para além de uma descrição, e construir com o sujeito pistas possíveis sobre ele.

Concordo com Kupfer e Gaviolli (2011) que não é necessário que o educador curse Psicologia para ser capaz de oferecer este acolhimento, ele poderá ‘tratar’ de seu aluno à medida que reconheça algo singular no sujeito que educa. É na parceria de trabalho com o psicólogo que isso se faz possível, tornando o trabalho e as intervenções frutíferas para ambos os profissionais.

3.6

Psiquiatria, Psicologia Educacional e a questão do sofrimento na contemporaneidade

La Taille (2009) define a cultura contemporânea como a uma cultura na qual se busca ocupar desesperadamente o tempo ou, nas palavras de Kehl (2009), gozar dele. É preciso gastar o tempo de alguma forma, é preciso consumi-lo e, se possível, atrelá-lo a algum fazer. Kehl (2009) investiga algumas especificidades das condições discursivas contemporâneas. A relação entre urgência e produtividade e tempo e, conseqüentemente, o evitamento do ócio são abordados pela autora. O ócio não é visto mais com o deleite de outrora. O tempo ocioso ou o tempo reservado para o descanso é sinônimo de tempo perdido. Em consequência, cada vez mais, os motivos que fazem cada sujeito dedicar (ou não) atenção e tempo aos objetos passam a ser ignorados. Na escola, por exemplo, a falta de atenção é tratada a partir de seu resultado, a falta de produtividade, ou a baixa produtividade, enquanto outros aspectos deveriam ser levados em conta nas relações entre o sujeito e o conteúdo, ou entre o sujeito e o professor, que deveria construir com ele um desejo de engajamento.

Outro ponto investigado por Kehl (2009) que se relaciona com o tempo, é a escassez da narrativa de nossas experiências, a fugacidade das vivências na sociedade do fazer, o excesso de valoração atribuída ao consumo, o predomínio da percepção de estímulos sobre a reflexão, a exacerbação da fantasia de autoengendramento e desligamento das gerações antepassadas, entre outros.

A afirmação de que o mundo contemporâneo é povoado do que Lacan (1975) chama de objetos de gozo, ou seja, opções de entretenimento e estímulos, não é propriamente uma novidade. Os objetos de gozo atuais podem ser objetos de consumo tecnológicos, de consumo de informação, de relações superficiais e até mesmo de medicamentos, que visam fazer o sujeito gozar cada vez mais, e perder o menor tempo possível com o que não lhe oferece entretenimento. Melman (2003) em seu livro *O homem sem gravidade* apresenta a ideia de uma nova economia psíquica, pois a sociedade de consumo faz um convite permanente a que o sujeito ultrapasse os limites da satisfação, ou seja, para que ele goze cada vez mais.

Alinho-me a Kehl (2009) e La Taille (2009), que afirmam que a Educação teria o papel ético de operar aguçando a sensibilidade do aluno para a cultura da construção de sentido sobre questões como o respeito, a empatia, a cidadania, a cooperação e a expressão saudável da afetividade. Traço esta ponte entre virtudes e sintomas, porque, de acordo com o observado até agora, muitas das queixas socioafetivas dos alunos referidos ao Setor de Psicologia da escola têm relação com este empobrecimento das relações afetivas e de experiências simbólicas, que acabam causando uma dificuldade na introjeção de alguma virtude acima citada. Desta forma, a escola tem a poderosa função de ajudar as novas gerações a penetrar no que La Taille denominaria de “cultura do sentido”, ou seja, a cultura da responsabilização, do respeito e da ética e dos vínculos mais profundos com o Outro, oferecendo-lhes a oportunidade de viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena.

Kehl (2009) se reporta a Benjamin (1987, 1995, 2002) para falar do empobrecimento da experiência humana derivado do desenvolvimento da técnica e da ciência. Esta guinada científica acaba por comprimir o tempo dedicado à fantasia, à narrativa e ao compartilhamento das experiências. Tempo este imprescindível para conferir sentido imaginário às nossas vivências.

Apoiada em Bondía (2002) e Benjamin (1987, 1995, 2002), convido o leitor a pensar a Educação a partir do par experiência/sentido. Nas últimas décadas, há uma dicotomia bem marcada na qual a Educação costuma ser pensada mais do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou da relação entre teoria e prática. Enquanto o par teoria/prática estaria no campo de uma perspectiva política e crítica, o par ciência/técnica situar-se-ia numa perspectiva retificadora.

Somente sob uma perspectiva política e crítica, a palavra ‘reflexão’ ganha um verdadeiro sentido, e a expressão ‘reflexão crítica’ justifica-se como necessária ao campo da Educação.

Bondía (2002) esclarece que, na relação entre ciência e técnica, os educadores são concebidos como sujeitos técnicos (com foco no produto), que aplicam de forma mais ou menos eficaz as tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, técnicos e especialistas. Em contrapartida, no par teoria/prática os mesmos educadores seriam sujeitos críticos e “armados de distintas estratégias reflexivas, que se comprometem (com maior ou menor êxito) com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política”. (*Ibid.* p.20). Segundo o mesmo autor, o campo pedagógico nas últimas décadas encontra-se cindido entre os partidários da Educação como ciência aplicada e os partidários da Educação como práxis política e socialmente contextualizada. A analogia do turista e do peregrino²⁵ leva à reflexão acerca da complexidade da função da equipe pedagógica no contexto escolar.

Outra questão importante também abordada por Kehl (2009) e Melman (2005): pertencemos a uma sociedade que rejeita o sofrimento e a angústia, características intrínsecas à condição humana. Conforme Tenório (2000), o mal-estar deve ser extirpado e medicalizado. Kehl (2009) comenta sobre a culpa do sujeito contemporâneo, que acredita ter como dever o alcance do prazer e da felicidade.

As pessoas vivem culpadas por não conseguirem gozar tanto quanto lhes é exigido. Culpadas por não alcançar o sucesso e a popularidade instantâneos, por perderem tempo em sessões de análise – culpados por sofrer. O sofrimento não tem mais o prestígio que lhe conferia o cristianismo. Sofrer não redime a dívida; ao contrário, reduplica os juros. (KEHL, 2009, p.6).

Examinar a especificidade da cultura contemporânea faz parte da função ética das Ciências Humanas e remete a um questionamento importante: de que forma podemos intervir para aproximar o aluno da ‘cultura do sentido’?

Destaco a perspectiva ética da linguagem como o fio que amarra os dois campos de investigação no contexto institucional: a Psicologia Educacional de orientação psicanalítica e a Linguística Aplicada. Como já apresentado antes, na

²⁵ Cf. [subseção 3.5](#) neste capítulo.

Psicologia Educacional buscamos refletir sobre o sujeito praticante na instituição escolar, tanto em seu caráter mais individual, quanto no coletivo. Na mesma obliquidade, a análise das narrativas institucionais, pertencentes ao campo da Sociolinguística Interacional, visa questionar as motivações, visões de mundo e identidades dos participantes em um determinado contexto.

No entanto, podemos delinear uma diferença de discursos entre a Psiquiatria e a Psicanálise no que tange à questão dos sofrimentos contemporâneos. A Psiquiatria busca a causa neurobioquímica dos comportamentos disfuncionais, listando os sintomas recorrentes e os agrupando em transtornos e síndromes. Por exemplo, a tristeza excessiva, antes de ser escutada e investigada, é muitas vezes tamponada e rotulada de síndrome depressiva. O medo, a angústia ou a inibição que causam um embotamento da ação são diagnosticados pela Psiquiatria como transtorno do pânico.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositivo-Desafiador, Transtorno de Ansiedade, Transtorno de Humor Depressivo são alguns rótulos comumente encontrados na escola e reproduzidos por professores, coordenadores ou pais, já familiarizados com o discurso do DSM-V²⁶.

A partir do avanço científico, o sofrimento psíquico anteriormente não classificado recebe da psiquiatria explicação neurofisiológica e passa a ser agrupado e denominado de “transtorno” no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), cuja quinta e mais recente edição foi lançada em maio de 2013. Os DSM apresentam uma variedade de transtornos, assemelhando-se a um guia útil para a prática clínica (ESPERANZA, 2011), delineado a partir de critérios breves e concisos que facilitarão a abordagem consensual da patologia chamada de mental. A classificação é observada nestes manuais como uma acumulação de dados. Neste sentido, concordo com Lima (2005) que não devemos duvidar da existência do TDA/H, desde que se entenda que o transtorno existe como uma construção e não como um objeto autônomo e autoevidente a partir do preenchimento de critérios diagnósticos ou da observação do funcionamento cerebral. (LIMA, 2005).

²⁶ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V*) é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*). O manual encontra-se em sua 5ª edição.

Agrupar as queixas escolares em uma só categoria ou tentar agrupá-la na classificação do DSM-V seria considerar o sujeito escolar como um indivíduo cujo corpo se reduz ao biológico, ignorar completamente os aspectos psíquicos do sofrimento mental e, por conseguinte, destituir o sujeito de seu lugar discursivo (JERUSALINSKY, 2011).

Dificuldades com o foco de atenção e a memória, ao invés de serem investigadas detidamente, são denominadas Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O comportamento agitado e um descontrole corporal, que faz com que o sujeito coloque-se com frequência em situações de risco, poderiam ser ressignificados no contexto pedagógico, mas no discurso pragmatista da psiquiatria devem ser medicados e silenciados.

Esperanza (2011) marca que, com a difusão do discurso psiquiátrico do compêndio de psiquiatria, este corpo individual, ao qual se refere, marcado pela pulsão e circunscrito pela linguagem, é reduzido a um organismo biológico generalizável. A realidade do inconsciente é desta forma recusada. Em outras palavras, separar o sujeito de seu sofrer, tamponando-o medicamentosamente, implica não dar ao sujeito possibilidades de se relacionar discursivamente com seu sintoma.

O manual dos transtornos mentais não classifica indivíduos, e sim os transtornos dos quais eles sofrem. O manual é revisto e reeditado de tempos em tempos, recebendo novas categorias de transtornos, visando a uma relativização da clínica em prol do que é útil para os usuários de uma dada época.

A avaliação utilizada no DSM-V é objetiva e estatística. Pais, educadores e o próprio aluno respondem a um questionário (Cf. Anexo H)²⁷, elaborado com base nos critérios do DSM-V. Se, durante as entrevistas clínicas (anamneses) com a criança e a família e nos formulários enviados para a escola forem obtidas seis ou mais respostas positivas, o sujeito pode ser diagnosticado com determinado transtorno. Existem vários questionários que utilizam os referidos critérios da DSM-V e que são usados para rastreamento, avaliação da gravidade, frequência de sintomas, e algumas vezes acompanhamento de tratamento. O SNAP- IV é um

²⁷ No anexo H consta um exemplo do questionário para diagnóstico de TDA/H. Este questionário é denominado SNAP-IV e foi construído a partir dos sintomas descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística- IV (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria. O SNAP-IV é um questionário de domínio público.

deles. Todos esses questionários têm em comum a utilização de escores quantitativos de avaliação.

Ao introduzir os termos ‘transtorno’ e ‘indivíduo’, a psiquiatria contemporânea tende a excluir de forma definitiva e eficaz o campo do sujeito clivado pelo recalque, do sintoma e da sexualidade alojada no sintoma. A proposta do manual de psiquiatria opera algumas substituições importantes: o transtorno substitui o sintoma, o organismo substitui o corpo, o indivíduo substitui o sujeito e o inconsciente desaparece, em favor de comportamentos e condutas passíveis de modificação. Nesta vertente da psiquiatria pós-moderna, o indivíduo substitui o sujeito e fica separado de qualquer possibilidade de interrogação em relação aos próprios sintomas e aos fenômenos culturais que lhe afetam.

O termo ‘transtorno’ em patologia mental é usado porque a ideia de saúde mental está atrelada a um bem-estar a ser alcançado mediante uma concepção corretiva do patológico. No entanto, os manuais ocupam-se apenas de classificar e ordenar os chamados transtornos, mas não do tratamento. Fica claro que o conceito de bem-estar defendido pelo discurso psiquiátrico dos manuais de psiquiatria atuais é diametralmente oposto ao conceito do bem-estar de orientação psicanalítica que encara o sofrimento como algo causado por conflitos pulsionais, capazes de serem tratados pela linguagem num processo analítico.

Kehl (2002) indica que a Psicanálise tem sido continuamente refutada como método eficaz pelos defensores das neurociências e das técnicas comportamentais que visam diminuir o sofrimento psíquico rapidamente e a partir de uma rasa reflexão crítica. A sociedade contemporânea pensa a cura do sofrimento psíquico como eliminação, ao invés de contorno e construção de estratégias para lidar com o mal-estar e a angústia de viver. Freud [1889], desde seus primeiros escritos, utiliza o termo desamparo fundamental, para se referir ao sentimento de desamparo intrínseco aos seres humanos, que ao nascerem são apresentados a inúmeras restrições e limites. O sujeito é perene, mortal, incompleto e imperfeito e precisa diariamente construir formas de lidar com tais condições.

As terapias exclusivamente medicamentosas, as técnicas de autoajuda ou de treinamento comportamental partem do pressuposto de que o psiquismo poderia se libertar dos desagradáveis efeitos do inconsciente e servir às finalidades de um eu ajustado às aspirações dos membros da cultura do individualismo e do narcisismo, ou seja, um eu mais funcional, pragmático e revelando menos falhas.

Estabelecendo uma conexão com a questão da responsabilização valorizada pela ‘cultura do sentido’, discutida anteriormente, parece que o sujeito do mundo contemporâneo não quer apenas ser despojado do mal-estar e da angústia intrínseca ao viver. Ele também almeja ser dispensado da responsabilidade de arcar com ela. Torna-se menos dispendioso delegar à competência médica a tarefa de silenciar a inquietação pulsional que nos habita, do que indagar seu sentido e trabalhar para construir novas formas de subjetivação.

Observo no discurso educacional atual a banalização midiática do consumo de medicamentos psiquiátricos. A rotulação de sintomas que deveriam ser subjetivos, pessoais e intransferíveis ganhou caráter generalista. As comunidades monossintomáticas e as associações de portadores (‘os hiperativos’, ‘os desatentos’, ‘os bipolares’, ‘os depressivos’, ‘os ansiosos’, ‘os opositivo-desafiadores’) espalham-se e agregam simpatizantes. Ao corroborar o discurso da psiquiatria e aceitar a medicalização destes sintomas ignora-se a emergência dos conflitos psíquicos que insistem em emergir no cenário social.

Na Psicanálise, não se visa amputar o sofrimento psíquico suturando o sujeito do desejo, mas sim de escutar este sofrimento oferecendo-lhe a palavra como instrumento para atravessá-lo. O mal-estar aqui é entendido como uma condição edificante do humano, e não como um obstáculo do qual se deseja esquivar a qualquer preço. Ao utilizar termos como travessia, atravessamento e manejo, a Psicanálise inclui o discurso, a responsabilidade e a agência do sujeito sobre o que lhe faz sofrer.

A chave encontra-se nele mesmo, e não em pílulas mágicas de diferentes cores. Não me posiciono contrariamente à utilização dos fármacos em alguns casos onde as dificuldades de atenção, concentração, organização, planejamento ou contenção dos impulsos podem obnubilar a consciência do sujeito de modo paralisante, o impedindo de relacionar-se de forma mais saudável ou de realizar reflexões sobre seus comportamentos.

Entendo deste modo que é importante contextualizar o sintoma e seus prejuízos para o sujeito, combinando a reflexão discursiva crítica à possível intervenção medicamentosa. Para a Psicanálise, é preciso achar o sujeito no paciente e só então a causa do sintoma no sujeito. Nada disto se faz a partir de manuais descritivos pré-estabelecidos. Perguntas como ‘o que este sintoma quer

dizer?’, ‘a serviço de que este sintoma se constituiu?’ podem fornecer pistas importantes para o entendimento, a escuta, o manejo e o tratamento.

De modo semelhante, o ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória também não parte de hipóteses pré-concebidas, mas objetiva convidar o sujeito praticante na sala de aula a tecer entendimentos sobre algo que lhe incomoda ou que ele quer entender melhor. Como indica Kupfer (2007), em uma de suas obras mais recentes, o encontro entre Educação e Psicanálise faz-se possível se a educação for entendida como discurso social.

A articulação da psicanálise à educação é possível quando esta última é entendida como discurso social pertencendo à cultura – a linguagem é o fundamento das instituições humanas, logo, passível de leitura psicanalítica, de forma que tal aproximação amplia sobremaneira o trabalho do psicanalista e também do educador disponível a esse encontro. (KUPFER, 2007, p.136).

O convite, tanto da Psicanálise, quanto da Prática Exploratória é um convite aberto às surpresas que advêm do discurso, e não fechado às respostas categorizadas de algum manual. Como apontado anteriormente, Bondía (2002) relança à reflexão acerca do processo de produção de sentido:

Pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, atribuir sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Finalizando este capítulo, trago um fragmento de minha experiência na escola. Muitas vezes observo que, diante da falta de um diagnóstico psiquiátrico (baseado no DSM-V) para a queixa, não é raro surgir certa apreensão por parte de alguns membros da equipe. Há, nesses casos, um grande interesse em descobrir o tipo de transtorno responsável pelo mal-estar do aluno na escola, porém, limitado interesse em descobrir que artifícios e estratégias o professor pode utilizar no espaço de interação escolar, para manejar a dificuldade socioafetiva do aluno.

Em certo caso, um membro da equipe pedagógica sugeriu-me manifestar, numa reunião com os pais de um aluno, suspeitas de que a criança possuísse todos

os critérios referentes a um transtorno específico, a fim de causar comoção e apressar os pais a procurar uma terapia de família, bem como a se envolverem mais na queixa apresentada pelo aluno na escola. O pedido do profissional da equipe me chama atenção, pois revela que os pais valorizariam mais um pseudo-diagnóstico, corroborado pelo discurso psiquiátrico atual, do que relatos sobre a patente deterioração dos laços do aluno com os colegas e com o saber. A preocupação genuína da equipe (e indicação de acompanhamento terapêutico) com a saúde mental do aluno não seria validada se não estivesse atrelada à suspeita de um transtorno.

Para Cohen e Costa (2011), a Psicanálise utiliza, com o objetivo de acompanhar os paradigmas da época em que vivemos, o discurso como forma de não sucumbir diante dos desafios da nova lógica de consumo e terminologias que atropelam o sujeito da linguagem.

3.7 Como a Psicanálise lê o mal-estar na escola?

Na subseção anterior já introduzi o contraponto entre o discurso da Psiquiatria e o discurso da Psicanálise, que muitas vezes podem caminhar juntas. A intenção nesta subseção é propor uma investigação mais profunda de sintomas descritos no âmbito escolar distanciando-me do modelo psiquiátrico do DSM-V e entendendo tais queixas como particulares, inéditas e contextualizadas na história individual de cada aluno.

As questões que observo na prática escolar são inúmeras e podem ser agrupadas em dificuldades em compartilhar, socializar, respeitar, ter empatia, adaptar-se às regras sociais, organizar-se e concentrar-se nas atividades acadêmicas. Tais distúrbios de comportamentos podem ser lidos como formações do inconsciente, porém, dependendo de cada caso, estão inseridos em uma categoria e requerem diferentes formas de intervenção em Psicologia.

A partir do embasamento teórico com o qual me alinho e da escuta de professores, dos pais e do trabalho individual e em grupo, aposto que o psicólogo educacional deva refinar seu entendimento das queixas, separando-as em categorias clínicas como *actings out*, passagens ao ato, sintomas ou inibições. Tais

categorias serviriam de indícios para uma direção do tratamento e manejo do mal-estar.

A partir deste referencial, a escuta sobre o sintoma do aluno nas reuniões com a equipe e também muitas vezes a escuta do próprio aluno fornece pistas sobre o conflito em jogo e sobre as possíveis formas de atuação sobre ele. As reuniões de trabalho constantes entre professores, coordenadores e psicólogo educacional, bem como entrevistas com os alunos e com os pais, são dispositivos de escuta que podem ajudar no mapeamento destas diferentes categorias de queixa caso a caso.

Ao propiciar uma escuta do sujeito em seu contexto pedagógico, a Educação pode estimular a elaboração psíquica a partir da prática discursiva. Em contrapartida, aceitar o rótulo do transtorno passivamente pautando-se num referencial neurofisiológico promoveria apenas um silenciamento. Neste caso, a escola deixa de ser um ‘lugar de vida’ e produção de novos sentidos para se tornar um espaço acrítico de reprodução de rótulos psiquiátricos.

Sabemos que há inúmeras maneiras de falar: com palavras, a partir do discurso consciente, ou a partir do discurso inconsciente, com atos falhos; sintomas, inibições ou atuações. Ao receber uma demanda de observação e intervenção, o psicólogo educacional tem em mãos um desafio: do que se trata aquele mal-estar?

A fim de estabelecer uma diferença entre *acting-out*, passagem ao ato, sintoma e inibição, analiso brevemente cada conceito a partir das obras de Freud, Lacan e alguns de seus comentadores. É importante a distinção dos conceitos do campo da Psicanálise, para conduzir o leitor às formas de observação e atuação da Psicologia Educacional de orientação psicanalítica, que não se baseia em manuais psiquiátricos, mas sim na história individual de cada sujeito.

Em outras palavras, é imprescindível que o psicólogo conheça a história familiar de cada aluno referido, observe sua interação na escola e que tipo de mal-estar apresenta para que possa entender mais sobre sua formação sintomática. Para tal, a realização de reuniões de trabalho entre o psicólogo e o professor de turma, e do psicólogo com a família do aluno, são indispensáveis. Trata-se de voltar o olhar como educador para o mais delicado do caso a caso.

3.7.1 As atuações (*acting-out* e passagem ao ato)

Viso aqui retomar as diferenças entre as manifestações do inconsciente citadas acima: *acting-out*, passagem ao ato, sintoma e inibição. É importante ressaltar que até a formulação de Lacan no *Seminário 10* ([1962-63]2005) havia uma distinção estritamente fenomenológica entre o *acting out* e a passagem ao ato. A maioria dos autores em Psicanálise considerava o termo passagem ao ato como exclusivo ao campo da Psiquiatria, já que este termo era utilizado para sublinhar a violência de diversas condutas extremas que precipitariam o sujeito num ato: fuga, agressão, suicídio, delito, uso de drogas, entre outros (SOUZA, 2008). Ou seja, as atuações mais graves, mais perigosas eram até então agrupadas no campo das passagens ao ato, e todos os outros tipos de atuações, no campo dos *actings out*. Lacan, em 1962-1963, inaugura um corte fenomenológico ao propor a distinção teórica no campo do ato, considerando o estatuto do inconsciente em cada caso para além do fenômeno ou de sua periculosidade.

No *Seminário 14*: (1966-67, informação verbal), Lacan define o ato como “o que quer dizer”. Esta frase enigmática de início será mais bem esclarecida no artigo de Colette Soler (2001), *Le sujet de l'acte*. Será somente no *Seminário 10*, sobre a angústia, que Lacan (1962-63, 2005) conceituará com mais clareza e estabelecerá uma diferença lógica entre os dois tipos de ato. Lacan diferencia o *acting out* de um ato deliberado, comparando-o a uma cena que o inconsciente exhibe, definindo-o como uma demanda endereçada a outro, não pela via da palavra, mas sim de atos.

O *acting out* é uma demanda de que o outro (no caso da criança, geralmente encarnado por um de seus pais) veja sua mensagem encenada, já que o sujeito ainda não consegue enunciá-la pelo discurso consciente, por estar recalcada; ou seja, a atuação toma o lugar da palavra que falta. Nesse sentido, o *acting out* funciona como suporte da palavra, a partir de uma cena assistida pelo outro, como se estivesse em uma plateia. Por este viés, o *acting out* relaciona-se à pulsão escópica²⁸.

28 O conceito de pulsão escópica foi tratado por Sigmund Freud, apesar de não tê-lo nomeado. Posteriormente, Lacan nomeia o conceito no *Seminário 11* [1964] (1979) definindo-o como a satisfação inerente ao objeto pulsional olhar.

Se tal tipo de atuação é uma cena para o outro e não se restringe à periculosidade do evento, também não se restringe a faixas etárias. Considerando-se que o sujeito do inconsciente não tem idade.

É interessante marcar que, em inglês, a expressão *to act out* tem diferentes significados, tais como representar, encenar, agir ou tomar medidas. Lacan (2005) considera a atuação como uma manifestação do ser. Portanto, ao analista não caberia curar o sujeito de sua propensão a agir, e sim fazê-lo bem dizer de seu ato. Como efeito, as atuações passam a não se fazerem mais necessárias, pois o conteúdo inconsciente da pulsão passa a encontrar escoamento através da palavra.

Numa comparação entre *acting out* e passagem ao ato, podemos afirmar que em ambos estaria presente um caráter de gozo. Porém, se no *acting out* o sujeito encena sem saber uma verdade sobre sua história, na passagem ao ato, o gozo do ato parece possibilitar ao sujeito uma fuga da angústia, na falta de outros recursos, ou de uma amarração simbólica mediada pela linguagem.

Na clínica com crianças e jovens e na escuta do psicólogo no âmbito educacional, não é raro identificarmos casos de apelo inconsciente ao outro encenado no palco escolar. Tal como no caso da paciente adolescente de Freud, citada acima, este outro, na maioria das vezes, é representado pelos pais, que, geralmente, após a atuação do aluno (considerada disruptiva ou disfuncional) são chamados à escola. Crises de agressividade, delitos e outras transgressões no ambiente escolar, falta ou excesso de apetite e fracasso escolar são apenas alguns exemplos de como a criança ou o jovem pode convocar o outro a ler sua mensagem.

3.7.2 As inibições

Roudinesco (1997) indica que Freud define a inibição como uma limitação normal das funções do eu. Assim, o sintoma pode estar ou não ligado a uma inibição. Freud ressalta cinco funções sujeitas a inibições: a alimentação, a locomoção, a função sexual, o trabalho social e as inibições específicas como, por exemplo, a inibição intelectual que pode se refletir no fracasso escolar.

Alguns exemplos seriam inibição da marcha, ou a inibição do apetite na anorexia, por exemplo. Penso, ainda, que o que Freud descreve por inibição do

‘trabalho social’ pode ser traduzido por uma inibição da fala, que afeta a capacidade do sujeito em se expressar e estabelecer laços sociais com seus pares. Uma condição sintomática, denominada ‘mutismo seletivo’, pode ser interpretada como uma inibição da fala que afeta a interação social na escola.

3.7.3 Os sintomas

Em *Inibição, Sintoma e Angústia*, Freud (1926) define o sintoma como uma manifestação da modificação patológica das funções do eu. Lacan (1953) complementa a investigação de Freud, mostrando o sintoma toma lugar de metáfora, pois está no registro do simbólico, retendo um saber que o sujeito se recusa a reconhecer. Ele é determinado simbolicamente e expressa um conflito psíquico, operando uma amarração entre o significante e o corpo. “O sintoma, aqui é um significante de um significado recalcado da consciência do sujeito.” (LACAN, 1998, p.282).

Para Freud e Lacan, o sintoma é o substituto de uma satisfação pulsional não ocorrida, assim como o sonho e o ato falho. De acordo com Roudinesco (1997), o sintoma pode assumir formas particulares de acordo com o tipo de patologia, por exemplo: a conversão no corpo na histeria ou o deslocamento para um objeto externo, na fobia. “Freud assumiu a responsabilidade de nos mostrar que existem doenças que falam, e de nos fazer ouvir a verdade do que elas dizem” (LACAN, 1998, p. 216). Eis uma pista muito valiosa para o psicanalista (JORGE, 2000).

Nas atuações, como na inibição ou no sintoma, o sujeito é atropelado, ultrapassado por seu inconsciente, nos resta apostar que a oferta de um espaço de escuta, convidando-o a produzir narrativas e escutar as narrativas de seus pares possa lhe permitir reelaborar certezas cristalizadas e questionar posições de mundo.

Em seu artigo a respeito da relação entre o *acting out* e a cura, Soler (1991) afirma que, durante a cura e o seu término, analista e analisando são confrontados com uma questão relevante: não se pode dizer tudo. O *acting out*, manifestação muito comum na infância e na adolescência (SOUZA, 2006), remete à realidade do impossível de transpor tudo em palavras. No ensino de Freud, o inconsciente é

considerado um saber pelo fato de podermos lê-lo. No entanto, o sujeito não é agente de seu inconsciente, de seu ato, sintoma, lapso, chiste ou sonho.

Logo, o trabalho de convidar o sujeito a relatar suas experiências é capaz de provocar efeitos, inclusive terapêuticos, pois pode transformar, pela via do discurso, algo que estava inconsciente em consciente²⁹. Não é à toa que uma das pacientes históricas de Breuer, mestre de Freud, Anna O., denominou este efeito de enunciação próprio da análise, de “cura pela fala” (*talking cure*). Tal termo indica que o efeito de cura dos sintomas está fundado na narrativa que o sujeito faz, pouco a pouco, de sua história.

Soler (2001) não deixa de ressaltar que, se o sujeito está no registro do “eu não penso”, o inconsciente se manifesta através de suas formações. Estas invadem o sujeito, sob a forma de sintomas, inibições, *actings out*, sonhos, atos falhos e chistes, todos submersos pela censura do recalque. O sujeito, sem ter lembrança alguma do que esqueceu ou recalcou, acaba traduzindo esse conteúdo em uma das formas citadas acima.

Desse modo, o sujeito poderia, utilizando-se da associação livre, traduzir suas moções pulsionais no trabalho simbólico da enunciação, produzindo novos significantes e livrando-se de significantes cristalizados nos quais estava preso. A mudança propiciada pela enunciação que ocorre mediante a associação livre diz respeito ao sentido que ele passa a construir para suas experiências e afetos.

²⁹ A função do recalque é, portanto, afastar um conteúdo causador de desprazer da consciência. Segundo Freud (1915), há um recalque originário que serve como força de atração puxando os conteúdos intoleráveis para o inconsciente. Por outro lado, há também uma força de repulsão, exercida pelo pré-consciente-consciente, que os afasta. Assim, uma dupla de forças de atração e repulsão garante que aquilo que é recalcado encontre uma boa barreira para retornar. Assim, os conteúdos inconscientes sempre retornam através de suas formações: sonho, chiste, ato falho, sintoma e atuações. Se tais conteúdos psíquicos reaparecem, há que se supor que trazem consigo desprazer, o que implica que o recalque não tenha sido totalmente bem-sucedido em afastar essa possibilidade do desprazer daquele psiquismo. Curiosamente, é apenas desse recalque falho que temos notícias: algo escapa à censura, produz derivados e aparece de maneira disfarçada. A produção psíquica deve-se ao fato de o recalque não atingir completamente seu propósito.