

Ana Paula Leivar Brancaleoni (Org.)

PSICANÁLISE & PROCESSOS FORMATIVOS

TEMAS E EXPERIÊNCIAS



Este livro resulta de encontros e do desejo de que navegações prossigam. Encontros por leituras, escutas, partilhas que convidaram ao não estar só, assim como a prosseguir com o movimento, pelo qual, outros e outras possam também se encontrar. A intenção é que a obra dialogue com “não psicanalistas”; com pessoas que não assumem a psicanálise em suas práticas profissionais. Como um apelo, como um barco a partir, convidamos autores e autoras a promoverem discussões sobre temas e/ou contarem suas experiências de forma endereçada a profissionais da saúde e da educação. A direção não é de se dizer o que fazer ou o porque fazer, o que seria bem pouco psicanalítico, mas sim nos aproximar, por meio de cada leitura, de nossa humanidade. Que as leituras e os diálogos suscitados, por elas, possam nos encantar. Que promovam encantamentos como nos contam Simas e Rufino, em sua obra “Encantamento sobre política de vida”, como um canto que inebria e constrói outros sentidos para o mundo. Ao reconhecermos nossas dores, dúvidas, precariedades, medos, assim como os nossos sonhos, que se fortaleça nossa condição criadora, podendo assumir nossa orfandade enquanto abertura na construção da erótica de nossa existência, assim como de aceitação e acolhimento das infindáveis constituições possíveis dos sujeitos.



Psicanálise e processos formativos



SÉRIE Processos Formativos

Diretores da Série:

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Comitê Editorial Científico:

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UChile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof.ª Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucécia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFESUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICUSUL)

Psicanálise e processos formativos

Temas e experiências

Organizadora

Ana Paula Leivar Brancaloni



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar (Org.)

Psicanálise e processos formativos: temas e experiências [recurso eletrônico] / Ana Paula Leivar Brancaleoni (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

352 p.

ISBN - 978-65-5917-350-1

DOI - 10.22350/9786559173501

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Psicanálise; 2. Práticas; 3. Arte; 4. Experiência; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 150

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia 150

Monstrem a n.º Tarefa de Casa:

*Ao educador os sonhos exigem um palco eterno para que o desejo avance
até mesmo sobre os absurdos mais claros e divinos da verdade.*

Ângelo Giuseppe Xavier Lima

Sumário

Prefácio	11
<hr/>	
Paula Regina Peron	
Apresentação	15
<hr/>	
Ana Paula Leivar Brancaleoni	
Capítulo 1	17
<hr/>	
Há lugar para os sonhos no Século XXI?	
Daniel Kazahaya	
Capítulo 2	48
<hr/>	
O absurdo é o avesso do mundo: educação e alegria	
Ângelo Giuseppe Xavier Lima Daniel Kupermann Maristela de Melo Moraes	
Capítulo 3	76
<hr/>	
Por que falar de gênero?	
Patrícia Porchat Flávio Henrique Firmino	
Capítulo 4	97
<hr/>	
Sexualidade e processos formativos: o calar e o dizer	
Ana Paula Leivar Brancaleoni	
Capítulo 5	120
<hr/>	
Psicanálise e arte: uma perspectiva relacional	
Renato Tardivo	
Capítulo 6	135
<hr/>	
Mal-estar, corpo e subjetivações: ensaio psicanalítico sobre a noção de bem-estar em saúde	
Josiane Cristina Bocchi	
Capítulo 7	158
<hr/>	
A esperança no ambiente reificado das redes	
Marcos Paim C. Fonteles	

Capítulo 8 **189****O adulto e seu mal-estar ante a criança e o adolescente**

Cristiana Carneiro

Capítulo 9 **211****Drogas: venenos ou remédios?**

Víctor Cruz de Freitas

Capítulo 10 **230****Sagrado é o mundo vivido: religiosidade, psicanálise e decolonialidade**

Mariana Leal de Barros
Josiane Cristina Bocchi

Capítulo 11 **253****Como se ensina cuidado? A prática da empatia na formação de residentes e psicoterapeutas em um ambulatório psiquiátrico para transtornos da personalidade**

Bartholomeu de Aguiar Vieira

Capítulo 12 **273****Queixas de comportamento e os processos de simbolização no ambiente escolar: um relato de experiência**

Bruna Bortolozzi Maia
Mary Yoko Okamoto
Raissa Pinto Rodrigues

Capítulo 13 **297****O atendimento de mulheres em situação de violência em uma defensoria pública: percepções, construções e desafios**

Bruno de Paula Rosa
Maurilene Zilda de Sousa
Camila Fernanda Teixeira
Suelen Mariana Gorni

Capítulo 14 **316****Oficinas lúdicas e acolhedoras em uma instituição de acolhimento: relato de experiência**

Paula Orchiucci Miura
Adélia Augusta Souto de Oliveira
Ana Caroline dos Santos Silva
Alana Madeiro de Melo Barboza
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes
Larisse Coimbra Cerqueira Toledo

Sobre os autores e as autoras **344**

Prefácio

Paula Regina Peron

Bem vinda leitora e leitor! Se você abriu este livro, *Psicanálise e processos formativos: temas e experiências*, é possivelmente porque se interessa pelas articulações entre Psicanálise, Educação e Saúde. Se você é pedagogo ou participante de processos formativos nos campos da Educação ou Saúde, terá aqui muita inspiração para levar ao seu próprio universo de atuação. Se for psicanalista, será confrontado com diferentes respostas para as seguintes questões: qual o lugar da psicanálise frente aos processos formativos? O que nos cabe?

De certa forma, todos os capítulos conversam sobre isto, a partir de um princípio comum - não há receita pronta, solução prévia, mas uma abertura para a escuta qualificada e para a construção conjunta de experiências significativas. Os textos cobrem um campo variado de temáticas relevantes: sonhos, educação e alegria, problemas de gênero, arte, corpo, drogas, religião, violência doméstica, mal estar e esperança em nossa época e, em sua maioria, sobre um pano de fundo da infância e adolescência. Eles não apresentam respostas de especialistas e nem tampouco intérpretes desimplicados. Ao contrário, os capítulos trazem frutos em maturação, colhidos em diferentes cenários de atuação. Tais frutos são resultantes da metabolização dos impactos destes cenários e seus desafios sobre aqueles que escutam com o ouvido psicanalítico. Mas sempre tensionando os limites de nossos saberes e nossa eventual surdez.

Eu trabalho com o ensino na graduação de Psicologia e experimento de perto os efeitos de nossas práticas formativas sobre nossas alunas,

alunos e alunes. A partir da minha experiência, reconheço no título do presente livro algo fundamental: trataremos aqui de processos e não de procedimentos a serem seguidos, não de estados fixos e estabelecidos *a priori*, nos quais a infância e a juventude estariam aprisionadas. Ao explorar temáticas relacionadas à formação das crianças e jovens, muitos dos textos desta robusta coletânea preocupam-se em desmontar tais prisões, na tentativa de livrar as infâncias e juventudes do contexto brasileiro do excesso de idealizações e ideologias que pesam sobre elas (mas não somente sobre elas).

Ao ser honrosamente convidada pela organizadora do livro, Ana Paula Brancaleoni, para esta resenha, logo percebi a importância da obra. Entendo que este livro surge também como uma resposta ao nosso momento político atual e seus últimos três agonizantes anos, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro. O ataque às instituições democráticas e às chamadas ideologias de gênero revelam, entre outras coisas, o projeto de destruição da escola pública, em vigor. Nós psicanalistas nos mobilizamos então, para revelar nosso envolvimento com projetos humanistas de Educação e também para mobilizar parceiros, em especial aqueles que trabalham com processos formativos nas áreas da Saúde e da Educação, oferecendo nossas ferramentas teóricas e metodológicas.

Ao contrário do que a princípio pode parecer, a tal Escola sem partido, defendida em território nacional pelos seguidores da doutrina bolsonarista, alimenta-se de versões bastante rígidas e estreitas sobre a criança e o adolescente, bem como sobre a família, defendendo quais partidos devemos tomar como critério de leitura de tais campos. A Educação, a criança, o adolescente representam campos sob acirrada disputa política. No cenário recente do Brasil, *his majesty the baby*¹ é uma

1 Conforme Sigmund Freud apresenta no texto Sobre o narcisismo, de 1914.

figura asexual, em rosa ou azul, mas também branca, e também macho, pleiteando uma vaga futura para uma profissão técnica, em um família heterossexual, sem máscara e sem vacina. Para além de nossos conteúdos patrióticos, sobre *his majesty* também pesam outros planos, em compensação a todo o investimento de tempo e dinheiro feito sobre ele. A criança atual foi raptada pelo neoliberalismo e recebe rótulos psicopatológicos o tempo todo, o que nossos autores aqui presentes buscam evidenciar e combater.

Leandro de Lajonquière, conhecido professor universitário de São Paulo, que trabalha na interface Educação e Psicanálise, afirma: “Quando a intervenção dos adultos junto às crianças está atravessada pela recusa inconsciente do desejo, a educação pode tornar-se um fato de difícil acontecimento.”² (Lajonquière, 2019). Nos capítulos deste livro, as autoras e autores trabalham com o pressuposto de um sujeito desejante - criança, adolescente ou adulto, cuja vida inconsciente é ao mesmo tempo relacional e erótica, e que precisa ser tornada legível para quem não pode enxergar.

Em momentos difíceis como o atual, com os projetos democráticos da Saúde e da Educação sob ataque, devemos mesmo mostrar nossas potências e trabalhos, seguindo o que a escritora americana Tony Morrison (2004) propôs aos artistas, na sequência da reeleição de George W. Bush para o segundo mandato:

“Este é precisamente o momento no qual os artistas trabalham. Não há tempo para desespero, não há lugar para ter pena de si mesmo, não há necessidade de silêncio, não há espaço para o medo. Nós falamos, escrevemos, fazemos linguagem. É assim que as civilizações se curam. Eu sei que o mundo está machucado e sangrando, e embora seja importante

2 Lajonquiere, L. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo, In Estilos da Clínica, 2019, V. 24, nº 1, p. 41-52. http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_lajonquiere/PDF_SWF/349.pdf. Acesso em 30/10/2021 às 21h30min.

não ignorar sua dor, é também crucial recusar sucumbir à sua maldade. Como no fracasso, o caos contém informação que pode levar ao conhecimento - até mesmo à sabedoria.”³

Boa leitura!

Paula Regina Peron, São Paulo, 2021.

³ <https://www.thenation.com/article/archive/no-place-self-pity-no-room-fear/> Tradução livre. Acesso em 05/11/2021 às 10h06 min.

Apresentação

Ana Paula Leivar Brancaloni

“Da porta aberta viam-se da praia e a água livre do mar. A casa assentava numas madeiras fortes que pareciam árvores robustas a nascer e que, ao invés de uma frondosa copa, tinham em conjunto umas paredes intensamente azuis com janelas a mostrar cortinas brancas atrás dos vidros.

Era uma casa frondosa, se a cor pudesse ser vista como uma camuflagem capaz de marulhar semelhante às folhas. Como se a cor, só por si, um alarido igualmente movimentado e ruidoso, como a apelar. Era uma casa que não queria estar sozinha. Por isso, apelava. Parecia que também navegava. Rangiam as madeiras do chão e, sendo árvore, podia ser também um barco a partir”.

Valter Hugo Mãe - "In. O Filho de mil homens (2013)

Este livro resulta de encontros e do desejo de que navegações prossigam. Encontros por leituras, escutas, partilhas que convidaram ao não estar só, assim como a prosseguir com o movimento, pelo qual, outros e outras possam também se encontrar.

A intenção é que a obra dialogue com “não psicanalistas”; com pessoas que não assumem a psicanálise em suas práticas profissionais. Como um apelo, como um barco a partir, convidamos autores e autoras a promoverem discussões sobre temas e/ou contarem suas experiências de forma endereçada a profissionais da saúde e da educação.

A direção não é de se dizer o que fazer ou o porque fazer, o que seria bem pouco psicanalítico, mas sim nos aproximar, por meio de cada leitura, de nossa humanidade. Que as leituras e os diálogos suscitados, por elas, possam nos encantar. Que promovam encantamentos como nos contam Simas e Rufino, em sua obra “Encantamento sobre política de vida”, como um canto que inebria e constrói outros sentidos para o mundo. Ao

reconhecemos nossas dores, dúvidas, precariedades, medos, assim como os nossos sonhos, que se fortaleça nossa condição criadora, podendo assumir nossa orfandade enquanto abertura na construção da erótica de nossa existência, assim como de aceitação e acolhimento das infundáveis constituições possíveis dos sujeitos.

O desejo é que a obra seja de abertura, caminhos sejam abertos... e sejam abertos porque não desejamos estar sós, presos em uma torre de “pseudo certezas”, que comparecem com caráter absoluto. Carecemos das janelas e da casa/barco/árvore que se põe a navegar, desejosa de conhecer a multiplicidade de paisagens e formas de vida possíveis, despregando-se da naturalização de normativas que ainda ecoam com o som da chibata a ferir a pele, pela mão do feitor a mando do senhor. Queremos sim o movimento, o bailar com os tambores que resistem e enfrentam a tirania de um superego rígido.

Assim, fica o agradecimento aos autores e autoras que aceitaram a empreitada de compor esta obra. Agradecemos a você leitor, que a faz viva no movimento de leitura e reflexão sobre os escritos. Como nos diz Ângelo Xavier de Lima, em seu “Monstrema n.º ferencziano”: “Armar o dito, visar a fala, afetar-se no texto. Lavar as palavras, enxaguar conceitos, espremer a teoria, fazê-las rangerem. Assistir o sumo venenoso das entranhas escorrer. Acompanhar o tremor, fazer no temor a alegria é assumir a dança que os corpos exigem.”

Sigamos vitalizados, munidos do nosso não saber, com a ousadia e curiosidade de buscar conhecer e compreender! Boa leitura a todos, todas, todes humanos que somos e que temos que nos haver com essa condição. Que seja bom o navegar por esta obra!

*Ana Paula Leivar Brancaleoni
com o sonho de primavera - 2021*

Capítulo 1

Há lugar para os sonhos no Século XXI?

Daniel Kazahaya

*Se não falas, vou encher o meu coração
Com o teu silêncio, e aguentá-lo.
Ficarei quieto, esperando, como a noite
Em sua vigília estrelada,
Com a cabeça pacientemente inclinada.
A manhã certamente virá,
A escuridão se dissipará, e a tua voz*

*Se derramará em torrentes douradas por todo o céu.
Então as tuas palavras voarão
Em canções de cada ninho dos meus pássaros,
E as tuas melodias brotarão
Em flores por todos os recantos da minha floresta.*

- Rabindranath Tagore

Abertura

“Estaríamos caminhando para um mundo de homens sem qualidades o suficiente para sonhar?”, nos questiona o psicanalista Tales Ab´Saber (2005), em São Paulo. Na floresta amazônica, os povos Yanomamis nos avisam que “o Céu vai cair!”, expressando-se pela figura de sua cosmologia em que o céu é o centro emanador dos sonhos (Kopenawa, 2015). Em 2019, a jovem sueca Greta Thumberg – entre tantas alertas que poderia ter escolhido nos dizer daquele prestigiado lugar

de fala na reunião da ONU¹ – ela denuncia que “você roubaram meus sonhos”. A preocupação se manifesta pelos mais diversos lugares. Podemos escutar sobre isso nos consultórios de psicanálise, nas escolas, nas instituições de saúde, está ali quando alguém nos conta seu tédio, sobre o vazio, a insônia, a depressão, a inautenticidade, a submissão, a falta de criatividade e imaginação, entre tantos outros sofrimentos que podem ser compreendidos a partir de uma noção ampliada do sonho e do sonhar. Neste capítulo, gostaria de expor a ideia de que nós podemos entender a noção de saúde a partir da capacidade de sonhar a experiência e, por outro lado, explorar a ideia de que o adoecimento/sofrimento do psiquismo é uma manifestação do colapso da capacidade individual de sonhar.

A palavra “sonho” apresenta uma intrincada polissemia que tem origem no latim *somnium* que pode designar um “conjunto de pensamento, imagens, ideia e fantasias que se experimenta enquanto se dorme” e vai se irradiando a partir daí, para outras semânticas como “sequência de ideias vãs e incoerentes às quais o espírito se entrega; devaneio, fantasia”, indo para um “desejo vivo, intenso, veemente e constante”². Significados esses que perseguiremos ao longo deste capítulo (sonho noturno, o devaneio, a fantasia e o desejo)³.

A capacidade de sonhar é um dos fundamentos da vida psíquica e da existência, sendo uma das mais nobres funções do psicossoma – a unidade mente e corpo (Freud, 1900/2017; Winnicott, 1975). Tem importante participação, por exemplo, na memória, no aprendizado (Ribeiro, 2003) e também, indo num sentido mais amplo do sonhar enquanto atividade

¹ Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2019/09/1688042>>, acesso em 22/03/2021.

² Definições encontradas no dicionário Michaelis. Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sonho> >, acesso em 22/03/2021.

³ Há outras definições no dicionário que não serão consideradas nesse texto, a exemplo de: “ideal ou ideia dominante que se persegue com interesse e paixão”, “Coisa ou pessoa muito bonita; visão”, “Espécie de bolo muito fofo, preparado com massa de farinha de trigo cozida, leite e ovos, que se frita em gordura quente e que, depois, se passa em açúcar, podendo também levar recheio.”

psíquica desejante (Freud, 1900/2017), está relacionada a profundas tarefas como o sentimento de sentido da vida - de ela valer a pena ser vivida, ou não -, da criatividade (Winnicott, 1975) e de nos manter em constante movimento de busca de criação de laços, atividades, interesses, entre outros (Freud, 1914-1916/2010).

Neste texto proponho um entendimento ampliado dos sonhos baseando-me na compreensão psicanalítica do termo que, ao longo da história e da teoria desse saber, foi abrangendo um amplo domínio psíquico que vai desde o típico sonho onírico ao devaneio (sonhar acordado, *reverie* ou *daydream*); à fantasia; à imaginação e, permeando todas essas formas de sonhos, temos o que Freud (1900/2017) denominava de “desejo inconsciente”. O desejo é aquilo que dá movimento para a vida, o que impulsiona nossas atividades e nossas relações com os outros humanos, com o mundo e com a cultura. Ou seja, é o popular “mal da humanidade”: nunca estamos plenamente satisfeitos.

O desejo é esse movimento contínuo que dá tônus para a vida e orienta a existência. Obviamente ele não é necessariamente um “mal”, muito embora acabe provocando também certa frustração, ou mal-estar, pois não podemos realizar plenamente, 100% nossos desejos, sempre há algo a mais para se conquistar, há um horizonte, uma perspectiva que nos mantém em movimento de busca e, portanto, de vida. Sem desejos não há sonhos, não há devaneios, nem fantasias. Sem desejos, a criação de sentidos para o existir - o que o psicanalista Donald Winnicott (1975) chamou de criatividade - começa a se estagnar. Em seu lugar, surgem sofrimentos que expressam a debilidade de sonhos como o tédio, a apatia, o vazio, a submissão, a insônia, a inautenticidade. Nem sempre todos juntos e não necessariamente nessa ordem. Mas é provável que uma vida sem sonhar flerte com certo tipo de colapso (Winnicott, 2005).

Muito embora o sonhar tenha tamanha importância em nossas vidas, seu lugar e o seu valor em nossa sociedade é cada vez menor. Sonhar e dormir são considerados como vilões de nossa época, abordados historicamente como um erro de constituição e programação da suposta “máquina humana” (Crary, 2014). Sonhamos em ser como as máquinas: infalíveis, racionais, objetivos; tudo que foge a isso, como os sentidos, a ilusão, os sentimentos e o sonhar, são vistos como falsa realidade.

Os sonhos se contrapõe aos ideais mercadológicos de consumo, a soberania da razão, da consciência, da objetividade tão preconizados por uma parte da ciência que parece se esquecer que uma quantidade significativa de suas descobertas ocorre na penumbra, no campo onírico, em que o pensamento se forma com maior capacidade de processamento (Borges, 2015). Os exemplos desse fenômeno – do processo onírico inconsciente do pensamento – nas ciências, são inúmeros e muito belos, como o famoso sonho de Dmitri Mendeleev sobre um diagrama em que todos os componentes se encaixam e assim criou a Tabela Periódica dos Elementos; o sonho das vacas que saltando juntas e separadas conforme o olhar do observador, que inspirou a teoria da relatividade de Einstein; o sonho de Niel Bohr sobre o modelo atômico; o sonho de Kekulé sobre a estrutura molecular do benzeno⁴, entre outros. O que seria desses cientistas e suas descobertas se a sociedade os convencesse de que seus sonhos são meras ilusões que devem ser combatidas e relegadas ao esquecimento? Adequando a pergunta para as finalidades deste capítulo podemos questionar: de que modo nós – profissionais da saúde e da educação – podemos contribuir para uma sociedade onde a humanidade possa sonhar?

⁴ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/11/e-isso-que-acontece-quando-genios-lembram-dos-seus-sonhos-mais-loucos.html>, acesso em 22/03/2021.

O objetivo do capítulo é reconhecer a importância dos sonhos em nossas vidas e na cultura. Espera-se que uma apresentação sobre o modo como a psicanálise tem trabalhado tal assunto, possa auxiliar profissionais de saúde e educação em seus processos formativos de modo a incrementar, subsidiar, ancorar e, quem sabe, impulsionar práticas e saberes que valorizem os sonhos e o sonhar.

Engarrafando o sonhar

Há 100 anos, se disséssemos aos nossos tataravós que eles teriam que comprar água potável engarrafada, soaria como um absurdo futurístico muito exagerado, afinal, existia uma quantidade incomensurável de água potável por todos os lados. Podemos atualizar a premonição: haverá um dia em que compraremos o dormir e o sonhar em garrafinhas! O alerta é retórico e foi feito pelo crítico de arte Jonathan Crary (2014) em seu livro “24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono”, onde o autor demonstra que isso, de fato, já vem acontecendo. O dormir não se vende em garrafas, mas em pílulas, e os sonhos são vendidos como coisas, ideias, intenções, imagens, sensações já prontas para consumo⁵. É isso que está por trás de grande parte dos produtos comercializados hoje em dia. O cliente não compra um carro, mas sim o “sonho” de existência que está contido naquele produto (Dias, 2017). Então, o sonhar humano enquanto um complexo processo psíquico vai sendo substituído por um produto que já vem com um sonho pronto, “engarrafado”, delimitado e artificial, no sentido de que o processo de construção de fantasia e desejo vem pronto, de fora para dentro. Ao bebermos esse tipo de “sonho-engarrafado” se cria uma falsa sensação de saciedade, mas que posteriormente pode provocar

⁵ Pesquisando o termo “daydream” no *google* me deparei com algo inusitado: um produto da *google* cujo nome é “*daydream*”. São óculos de realidade aumentada ou, neste caso, de “sonho acordado”. Disponível em <<https://arvr.google.com/daydream/>>, acesso em 22/03/2021.

um sofrimento ainda maior, assim como um naufrago ao beber a água salgada do mar que acaba causando mais desidratação ao corpo.

Água e sonhos são ambos imprescindíveis para continuarmos vivos⁶. A água vem do meio externo e sacia uma necessidade fisiológica. O sonho é um evento interno e sacia uma necessidade psicológica. São eventos criados de formas diversas e que nos atingem de formas diferentes. Existe um processo de criação, de elaboração, de processamento de vivências, ideias, sensações, pensamentos e desejos que definem o processo que Freud chamou de “trabalho do sonho”, para demonstrar que o psiquismo está realmente em atividade de construção onírica (Freud, 1900). É esse o mecanismo que o define. Quando um sonho já vem pronto apenas de fora, o processo fica empobrecido, já que não houve trabalho. Então, trocar um sonho por um produto-sonho, é um péssimo “negócio”, pois empobrece radicalmente o processo do sonhar. Isto tem efeitos diretos sobre a vida da pessoa, pois se ela não “trabalha” o psiquismo, que permanece fraco, flácido, vulnerável, como normalmente acontece com os músculos humanos.

Talvez o leitor esteja se perguntando quando é que ocorre esse “trabalho do sonho” já que não é possível identificar na consciência um esforço mental ativo que fazemos para “criar” um sonho. É verdade, o “trabalho do sonho” não tem nada a ver com esforço mental consciente, ele é criado de modo inconsciente. O próprio fato de não podermos escolher com o que sonhar a noite já demonstra o que é o inconsciente. Ninguém escolhe com “o que” sonhar, nem “como” sonhar e nem “quando” sonhar. Estas três características demonstram o caráter inconsciente do desejo, em que a intenção (o que), o modo (como) e o

⁶ Embora se possa continuar vivo fisiologicamente sem estar vivo psicologicamente, como nos mostram os estados de morte encefálica (Pereira, 2012). Podemos dizer, feitas ressalvas sobre a limitação que uma frase de cunho pedagógico ilustrativo pode conter, de que os sonhos estão para o psiquismo assim como a água está para o corpo.

tempo (quando), funcionam numa lógica muito diferente do estado vígil-consciente.

Sendo assim, o querer e a vontade do estado consciente são radicalmente diferentes do “desejo inconsciente”. Apesar desse caráter do inconsciente de ter uma espécie de vida própria sendo quase um “estranho” dentro de nós, se, por um lado, ninguém pode escolher com o que sonhar, por outro, todos podem se posicionar frente ao que sonha e deseja inconscientemente. Podemos fazer escolhas. Embora nem sempre consigamos, nós podemos tentar melhorar em relação a isso. Essa é a essência da psicanálise: um jeito de conhecer o inconsciente e poder se posicionar frente a ele.

É relativamente simples entender que não somos seres tão racionais, conscientes e donos de si - o quanto gostaríamos - e que o inconsciente atua em nós. Basta imaginar quantos de nós gostaríamos de emagrecer uns dois quilinhos e nunca conseguimos. Quantos de nós prometemos, em certo ano, ler aqueles livros encalhados nas prateleiras que continuam ali intactos ainda no mês de novembro? Quantos de nós iríamos mudar a atitude com a família e sermos mais compreensivos apesar de nos vermos intolerantes nos almoços de domingo? Se fossemos seres totalmente conscientes nós simplesmente iríamos pensar nisso e executar. Não o fazemos porque existem outras forças agindo dentro de nós. Estas forças que escapam à intenção e à racionalidade, à vontade e ao querer, isso é uma parte do que Freud chamou de inconsciente (Freud, 1914-1916/2010). E a forma mais eficaz para se conhecer o inconsciente, dizia Freud (1900/2017), são os sonhos.

A maior parte de nosso psiquismo é inconsciente, visto que não podemos manter na consciência imediata tudo aquilo que vivemos ao longo da vida (nossa história), nem aquilo que nos impacta sensorialmente ao longo do dia (sensopercepção) e tampouco todos os eventos internos

que ocorrem em nosso corpo. Uma pequena parte desses processos estão acessíveis ao campo da consciência, o restante está oculto. Algo parecido ocorre em nosso corpo quando observamos a analogia da água que, a olho nu, parece estar ausente. No entanto, esta substância é a mais abundante nos seres vivos representando cerca de 60% do peso total do corpo de um indivíduo adulto e quase 80% do corpo de uma criança (Nelson, Cox, 2000). Ela é fundamental para o bom funcionamento das células do nosso corpo, sendo essencial que o volume e a composição dos líquidos corporais permaneçam relativamente constantes para que a homeostasia se mantenha (Nelson, Cox, 2000). Dessa forma, a água corporal total acha-se distribuída nos compartimentos principais: o líquido extracelular (incluindo o plasma sanguíneo e a linfa - fora da célula - responsável por cerca de 20% do peso corporal); o líquido intracelular (dentro da célula - cerca de 40% do peso corporal) e líquido transcelular (líquidos existentes nos espaços sinovial, peritoneal, pericárdico, intra-ocular e cerebrospinal - cerca de 2-3% do peso corporal) (Nelson, Cox, 2000). Além disso, a água é um poderoso solvente no qual as reações metabólicas do nosso corpo ocorrem, além de participar diretamente em muitos processos bioquímicos, incluindo reações de hidrólise e condensação (Nelson, Cox, 2000).

De forma análoga, Freud (1914-1916/2010) afirmou que o que chamamos de inconsciente (o lugar onde os sonhos acontecem) representa uma enorme parte de nossa mente, enquanto que a consciência seria uma parte muito menor, proporcionalmente. Ele utilizou a metáfora do iceberg dizendo que a parte exposta do psiquismo - aquela que podemos mostrar, dizer, falar, descrever - é muito menor do que a que está oculta debaixo da superfície (Freud, 1914-1916/2010). É nessa área oculta, o inconsciente, onde ocorrem grande parte dos processos psíquicos de “digestão”, onde os sonhos funcionam como “solventes” e são responsáveis pelo transporte,

armazenamento elementos sensório-perceptivos brutos e “eliminação” – apenas da consciência - de traumas, excessos, etc., que permanecem no sistema psíquico ocultos, aguardando a possibilidade de serem sonhados, elaborados, trabalhados (Bion, 1994).

A água também possui um papel direto na manutenção da temperatura corpórea (o suor, por exemplo). Promove proteção, lubrificação e absorção de impactos nos órgãos/tecidos como, por exemplo, os líquidos existentes nos espaços articulares entre ossos e espaço cerebrospinal (Guyton, Hall, 1997; Nelson, Cox, 2000).

Novamente em analogia, os sonhos auxiliam o psiquismo a não se sobrecarregar de desejos, informações e aprendizados. Durante a noite os sonhos “transpiram” o psiquismo realizando satisfações de desejos ocultos – inconscientes – na forma de vivências noturnas (Freud, 1900). Muito embora os “órgãos mentais” não sejam tão nítidos como os físicos, é sabido que temos diferentes áreas mentais responsáveis por diferentes processos psíquicos (Lima, 2010). Freud (1914-1916) definiu estes “órgãos” psíquicos de duas formas: 1) consciente e inconsciente e 2) id, ego e superego. Assim como a água, o fluido que circula entre estes órgãos mentais é o sonho. À noite ele faz uma importante função de lubrificar estes elementos e fazer uma comunicação entre eles.

Outra curiosa analogia entre água e sonho pode ser pensada na relação mãe-bebê, tomando o fenômeno do líquido amniótico que protege o feto de impactos durante o desenvolvimento da vida e, após o parto, o leite materno (água enriquecida) que nutre o bebê garantindo uma série de benefícios e proteções. Do ponto de vista psicológico, a mãe desenvolve ao longo da gestação uma espécie de “bolha amniótica psíquica”, um estado mental alterado no qual ela consegue se concentrar única e exclusivamente com seu bebê, ao ponto de o lactente poder viver uma dependência absoluta em relação aos cuidados maternos, não apenas do

ponto de vista fisiológico corporal, mas também do ponto de vista psicológico. A mãe realiza as necessidades psicológicas do bebê e, ao fazer isso, abre espaço para a necessidade de se transformar em desejo, em sonhos. O pediatra e psicanalista Donald Winnicott (1975) denominou este período de “Preocupação materna primária” para designar essa capacidade da mãe de desenvolver uma sintonia sutil com o bebê e suas as necessidades vitais como uma maneira de exercer uma percepção refinada sobre o que ele sente e precisa.

A mãe e a família vão tecendo contornos psíquicos sobre o bebê antes mesmo dele sair do ventre, quando esses se colocam a “sonhar” sobre como será a personalidade do filho, que lugar ocupará na família, qual será a sua futura profissão, as características pessoais, etc. É um verdadeiro processo de adoção de seu bebê, de envolvê-lo em sonhos e expectativas que cumprem uma função de alimentar o psiquismo. Um bom cuidado materno tem efeito muito parecido a comer uma boa refeição. Inicialmente isso se dá por meio dos sonhos da mãe, para que posteriormente o bebê possa sonhar por si próprio. Durante um bom tempo, mãe e filho funcionam quase como um psiquismo único, uma simbiose (Winnicott, 1975).

Portanto, no início, a mãe exerce a função de sonhar pelo filho. Podemos constatar essa função sendo exercida quando a mãe sabe o que o filho quer mesmo sem ele dizer (se identifica com a necessidade dele), quando ela diz por ele o que ela sabe que ele está querendo expressar (dando palavras conscientes ao inconsciente do bebê), ou mesmo quando a mãe brinca com a barriguinha do filho e permite que ele identifique uma parte de seu corpo com o qual poderá sonhar a noite e gargalhar como se a mãe estivesse brincando com ele (integração psicossomática). Algumas semanas após o parto, o neném sonha à noite e a mãe explica para ele quando acorda que aquilo era um sonho e, assim, ele diferencia o que é

estar acordado e o que é estar dormindo. Todas essas tarefas e funções maternas envolvem um “trabalho de sonho”, um trabalho de comunicação inconsciente (Klein, 1946/2001; Bion, 1994; Winnicott, 1956/2000).

O que mais deixa a mãe preocupada é quando o filho, em vez de sonhar, tem um terror noturno. Nem tudo o que acontece à noite é o sonhar. Também podemos encontrar outros fenômenos como o terror noturno, alucinações dormindo, uma única imagem e sonhos pós-traumáticos repetitivos (Ogden, 2005). Esses eventos são diferentes do sonho, pois neles não ocorre o trabalho psíquico inconsciente, o “trabalho do sonho”. No terror noturno, que é muito comum na infância, a criança não consegue reconhecer quem a acorda. O próprio acordar não ocorre de maneira clara e não sai do estado de terror com facilidade. Esse fenômeno envolve uma descarga de impressões sensoriais brutas, sem processo de elaboração, ele é a própria angústia sendo expressa, o cérebro não entra em estado REM⁷. É diferente de um pesadelo em que a criança reconhece quem a acorda. Nesse caso, ela pode ser despertada com certa facilidade; entra em estado REM; consegue diferenciar o estar acordado de dormindo e elabora o sonho. O pesadelo é um sonho ruim (Ogden, 2005).

O psicanalista Thomas Ogden, em seu livro intitulado “Esta arte da psicanálise: sonhando sonhos não sonhados e gritos interrompidos” (2005), propõe que essas duas formas de eventos possam servir de paradigmas, modelos, de sofrimento da atualidade. Há um tipo de sofrimento em forma de pesadelo, tanto o dormindo quanto o pesadelo acordado (metáfora do pesadelo, mas em estado desperto), e há o sofrimento de forma de terror noturno, que também é entendido em sentido ampliado, dormindo ou acordado (metáfora do terror noturno, mas em estado desperto).

⁷ R.E.M. - do inglês *Rapid Eye Movement*, que significa “movimento rápido dos olhos”. Esse é o estágio do sono é mais difícil de se alcançar, onde supostamente os sonhos ocorrem com maior frequência.

Neste ponto da leitura do capítulo, acredito que o leitor já deve ter se perguntado se nós também sonhamos acordados? O que não costuma ser uma proposição usual a senso comum. Bom, de fato, Freud acreditava que nós estaríamos o tempo todo sonhando, dormindo ou acordado. Ele utilizava uma analogia para esta compreensão ampliada dos Sonhos comparando com as estrelas. Podemos dizer que as estrelas não deixam de estar no céu apenas porque o dia está claro sob o sol, elas estão lá, ocultas à nossa percepção usual e nos influenciando, mas quando vem a noite vemos o verdadeiro poder que elas têm sobre nós (Freud, 1900).

O mesmo modo de funcionamento psíquico que ocorre à noite está em andamento durante o estado acordado, mas ele atua oculto no inconsciente. Temos pistas de sua existência em certos devaneios⁸ (*daydream*, *reverie*, ou sonhar acordado), em certas piadinhas que revelam verdades inquietantes (que Freud chamou de “chistes”), também quando esquecemos algo que está na ponta da língua (lapsos), ou trocamos uma palavra por outra em “atos falhos”, assim como nas formas de sofrimento que fogem ao nosso controle consciente (os sintomas). Estas são as vias de acesso ao inconsciente segundo Freud (1901, 1905): os chistes, lapsos, atos falhos, sintomas, além da via por excelência que são os sonhos noturnos. A ideia de Freud (1901) é que, no divã, o paciente buscase falar e associar o mais livremente possível se aproximando de um sonhar acordado, ou devaneio.

Voltando à problemática do modo de sofrimento, os pesadelos, envolvem questões tão aterrorizadoras que interrompem o trabalho psíquico e a pessoa acorda, pois o psiquismo chega ao limite do que pode ser processado (Ogden, 2005). Nesses casos, o psicanalista pode auxiliar a pessoa funcionando como uma “mente auxiliar” para elaborar o processo

⁸ As palavras em inglês e francês para designar o devaneio, são mais precisas que no português. *Daydream* e *reverie*, significam literalmente “sonhar acordado”.

psíquico que não era possível continuar sozinho. De certa forma, o psicanalista empresta seus recursos de sonhar para processar aqueles sofrimentos, ajuda a sonhar aspectos do pesadelo que são insuportáveis (Ogden, 2005).

No caso do tipo de sofrimento de terror noturno, como dissemos, o processo do sonhar ainda não está operante. O terror noturno é um expelir de angústias, de impressões sensoriais, que envolvem aspectos da personalidade em que a experiência está excluída de elaboração psíquica (Ogden, 2005). Nesse tipo de sofrimento, as pessoas estão incapazes de ler suas emoções e sensações corporais (MacDougall, 1996), pois o processo do pensar está cindido (Winnicott, 1949/2000).

Nesse caso, o psicanalista e o analisando devem ser capazes de gerar condições para que este possa se tornar hábil em sonhar, em fazer elaboração psíquica inconsciente (Ogden, 2005). A partir dos referenciais da psicanálise, esse tipo de “aprendizado” não ocorre por meios de livros ou manuais, mas apenas quando estamos em relação com outra pessoa, visto que é transmissão inconsciente, relacional. Nos livros e manuais se encontram saberes “conscientes”, isto é, informações. O tipo de conhecimento que envolve o sonhar é de outra ordem, que é vivencial. Por exemplo, é possível ler e estudar sobre a amizade, mas a vivência da experiência de amizade é radicalmente diferente do que apenas ler sobre ela. Da mesma forma, uma pessoa pode ler tudo que existe sobre sexo, mas ela jamais saberá o que é enquanto não tiver uma relação sexual com outra pessoa.

É por isso, também, que provavelmente uma máquina jamais conseguirá ocupar o lugar de um humano em tarefas que envolvem este tipo de transmissão vivencial, como no caso do professor e do profissional da saúde. As máquinas podem exercer funções complementares e instrumentais, mas dificilmente a função humana vivencial, relacional,

inconsciente, do campo dos sonhos. É curioso constatar que no campo literário, o escritor Philip K. Dick, quando vai escrever sobre os limites entre os andróides e humanos, insere a questão dos sonhos como central em sua obra “Andróides sonham com ovelhas elétricas?”. O livro foi base para o filme *Blade Runner* que foi dirigido por Ridley Scott.

No futuro distópico de *Blade Runner*, o mundo já fora destruído pela guerra e os sonhos expelidos para outros mundos fora da Terra. Os limites entre humanos e andróides são diminutos e são necessários *experts* para identificar quem é máquina e quem é humano. Entre outros detalhes que esses profissionais devem buscar, está a empatia, a capacidade de se identificar com o outro, de estabelecer contato inconsciente com o semelhante, a capacidade de *reverie*, de *daydream*, de sonhar.

Se Freud (1900/2017) fazia a analogia do sonhar com as estrelas, sendo ofuscadas pela luz do dia da consciência, podemos levá-la um pouco mais a frente e ponderar se nosso estilo de vida urbano capitalista e neoliberal, assim como a luz, também ofusca esse mundo onírico? Estaríamos caminhando para uma cultura que seria um deserto onírico?

Vidas Secas – rumo ao deserto onírico

Recordo-me, agora, de um dos primeiros pacientes que atendi e que me procurou um tanto que desiludido sobre como poderíamos fazer algo terapêutico nas sessões já que o problema dele era que ele não falava. Ele imaginava que para fazer uma terapia seria necessário conversar e o problema dele era justamente esse. Muito tenso e sem jeito, com a boca seca e desviando o olhar de mim, ele me disse isso na primeira sessão em brevíssimos cinco minutos. Depois disso seguiram-se profundos silêncios, uma ausência radical de sonhos, acordados ou dormindo, e grande escassez de algum elemento com o qual pudéssemos começar a sonhar e trabalhar.

À época, eu não sabia bem o porquê, mas comecei a reler o livro de Graciliano Ramos, “Vidas Secas”. Hoje, acredito que aquele livro pôde me ajudar a refletir sobre o contato extremo com a precariedade simbólico-emocional, com a insuficiência sociocultural, sobre os estados extremos de falta de recursos generalizados. Acho que foi minha forma de tentar dar conta de uma espécie de deserto de vitalidade, onde tudo parecia muito fora da possibilidade de sentido e de significação. A partir desse caso particular que eu escutava no consultório, passei a abranger a escuta para o social que dava contornos ao sofrimento daquele paciente. Passei a imaginar que estávamos caminhando para um deserto onírico, às “Vidas Secas” de desejos inconscientes, de fantasias, de devaneios.

Conjecturando “o fim do sono” em nossa sociedade, Jonathan Crary (2014) nos introduz ao estudo de um passarinho, o pardal da coroa branca, uma ave que consegue permanecer até uma semana sem dormir durante as migrações. Esse animal tem sido muito estudado na Universidade de Columbia pelo departamento do exército americano para que eles possam aprender a replicar essa habilidade e formar um soldado que não dorme (e, portanto, que não sonha). O autor traz outros exemplos pictóricos como o consórcio espacial russo-europeu, “Luz do dia a noite toda”, que pretendia criar um satélite para refletir a luz do sol e iluminar uma área de 25km² (100x a área da Lua). Cientistas e ambientalistas protestaram argumentando que teríamos consequências fisiológicas e alterações nos padrões metabólicos.

Testemunhamos cadeias ecológicas sendo destruídas a pontos irreversíveis e com consequências dramáticas como o aquecimento global; derretimento das geleiras e consequentes inundações de regiões vulneráveis; poluição atmosférica; contaminação dos alimentos por agrotóxicos; contaminação da água potável; hiper-população humana; extinção de espécies; epidemias. Esses aspectos ambientais e políticos

questionam as gerações presentes e as seguintes sobre a continuidade do planeta Terra e das existências, ao ponto de sábios da floresta brasileira, como Davi Kopenawa, afirmarem que: “O Céu vai cair!” (2015). Para além das questões políticas e ecológicas que a frase de Kopenawa desperta, é possível traçar outros entendimentos no campo simbólico metafórico.

Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2015), “a queda do céu” é um acontecimento científico incontestável e temos obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa (2015). Levar a “sério”, no entendimento do filósofo Rafael Leopoldo (2016), é algo que perpassa a obra de Viveiros de Castro num sentido de que seria possível considerar as ideias indígenas como “conceitos”, como uma filosofia⁹. São fontes de reflexões filosófico-conceituais que, ao se abranger ao campo psicanalítico, também podem ser um lugar de escuta analítica, de onde se derivam conhecimentos e vivências, isso é, experimentação, posto que esse saber se funda na experiência relacional.

Na tradição Yanomami, esse “céu que ameaça cair”, assim como foi construído, precisa ser sustentado sob risco de desabar. Os *xamãs*, as pessoas que sabem navegar pelo “mundo dos sonhos” e de lá trazer conhecimentos, enviam seus *xapiri*¹⁰ para reforçar o céu toda vez que ele treme e ameaça arrebentar. “Sem isso o céu já teria desabado de novo há muito tempo” (Kopenawa, 2015, p.195). Em épocas em que a abóbada celeste ameaça cair, os *xamãs* trabalham juntos para sustentá-la. Esse trabalho foi ensinado por seus pais e avós.

É importante notar aqui a ideia de construção desse céu que, na tradição Yanomami, é o lugar onde se faz possível sonhar e de onde a vida

⁹ Embora, em nossa leitura do prefácio desse livro, além da questão conceitual, entendemos um alerta sócio-ambiental do antropólogo.

¹⁰ Espíritos auxiliares dos *xamãs* e, ao mesmo tempo, o próprio *xamã* Yanomami.

terrena ganha sentidos existenciais. É a partir do lugar do sagrado que o sentimento existencial acontece. A cultura, desse ponto de vista, é essencialmente uma emanção do céu. Esse céu, por sua vez, é sustentado pelos ancestrais. Pelas pessoas que vieram antes de “nós” e fizeram um grande trabalho para que o mundo e a cultura fossem um local melhor, com maior sustentação do que no passado.

A noção de “confiança”, “sustentação”, pela ancestralidade, é a base para o sentimento de “existência” dentro da teoria psicanalítica de Donald Winnicott. Proporciona um local para o brincar, enquanto atividade criativa de invenção e reinvenção de sentidos a partir de uma posição onírica, sonhadora. Um *playground* existencial, diria o autor:

A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. (...) Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê. (Winnicott, 1975, p.71)

O espaço potencial é um lugar que ainda não é. Ele está como potência, é uma possibilidade de criação de futuro que surge diante da confiança. Podemos imaginar que sem este requisito – de existir um espaço potencial - duas possibilidades surgem: 1) o espaço já está preenchido por algo (aniquilando a criatividade, no caso da invasão, ou da colonização do psiquismo), ou 2) o espaço permanece vazio, inócuo e infértil (sem possibilidades de acontecimentos existenciais). Winnicott nos diz que "um bebê que não criou o mundo (...) não tem futuro" (Winnicott, 1988, p. 143). O brincar das crianças se desloca do criar e fantasiar (exercer a potência), para o observar um brinquedo, fazer um espetáculo repetitivo e capturante (Jerusalinsky, J., 2011). A criança sai do lugar de ator de criação do sonhar e do brincar para se tornar uma espectadora passiva. O

mesmo parece impregnar a vida dos adultos, como se pode perceber na sociedade do espetáculo, que esvazia os sentidos de criação coletiva hipnotizando as almas (Debord, 2000) e, ao mesmo tempo, força nelas um desempenho espetacular e individual do autoengano cultural do *selfmade man* (Santos, 2015).

Os espaços de expressão criativa, pessoal e onírica da humanidade têm sido contestados, a cultura tem se tornado um “futuro desiludido”, onde o horizonte estreita cada vez mais a “capacidade de acreditar”¹¹. Na linguagem da psicanálise, tomando a ideia da articulação edípica do desejo, podemos pontuar que o mesmo se estrutura na possibilidade de o filho vir a fruir/aproveitar mais que o “pai” (neste caso, a geração anterior), o que está debilitado num mundo onde esta possibilidade é difícil conjecturar.

Não apenas os sonhadores das florestas amazônicas estão ameaçados, mas a própria psicanálise, enquanto agência sonhadora (inaugurada e mantida pelo sonho), ao ponto de psicanalistas como Ricardo Barreto se perguntarem “Qual o futuro da psicanálise no mundo das coisas?” (2017). Sobre isso deixo uma citação de Levy-Strauss que é uma das epígrafes do livro de Kopenawa:

O xamã yanomami (...) não dissocia a sina de seu povo da do restante da humanidade. Não são apenas os índios, mas também os brancos, que estão ameaçados pela cobiça do ouro e pelas epidemias introduzidas por estes últimos. Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é condição de sobrevivência de cada um” (Levy-Strauss, 1993, p.7 apud Bruce Albert).

A sustentação do “céu”, que deveria ser trabalho dos adultos seguindo a “voz dos ancestrais” (cultura), parece cada vez mais frágil e os sonhos, por sua vez, perdem espaço e potência na sociedade atual.

¹¹ Expressão de Winnicott.

A canalização dos desejos: criatividade versus submissão

Podemos pensar na ideia da “canalização dos desejos” utilizando os modelos de urbanização que aconteceram com os rios das metrópoles do Brasil, a exemplo de São Paulo. As águas dos rios foram sendo conduzidas para canais, depois para o subterrâneo, tamponados em galerias, suas curvas sendo transformados em retas, as cidades crescendo, os rios sendo esmagados, sua vida biológica aniquilada, poluídos, ao ponto de quase não percebermos que eles existem¹². De certa forma, um processo parecido de “canalização dos desejos” e de diversas áreas psíquicas tem sido feito pela sociedade de consumo globalizada a exemplo da memória, da atenção, da percepção, da fome, ou da sexualidade.

Um paciente relata ao seu psicanalista, por exemplo, uma situação inusitada em que, ao ter uma relação sexual, ele teve uma ejaculação, mas não um orgasmo. Esse fato chamou muito sua atenção. Depois de um certo nervosismo e insegurança, ele conseguiu relatar que ele imaginava que deveria ter um desempenho sexual como os atores de filmes pornôs, já que era assim que acontecia nos vídeos que ele assistia. Estava literalmente mais preocupado em ter um desempenho do que em expressar a sua própria fantasia sexual e descobrir o que poderia ou não o agradar. Quando questionado sobre isso, sobre o que ele gostaria de fazer com sua sexualidade, o que lhe agradava ou lhe fazia sentir tesão, um vazio se aproximou da conversa. Sua resposta foi: *“Eu nunca havia pensado sobre isto, sobre este ângulo. O que eu quero fazer? Eu sempre pensei que eu tinha que ter esse desempenho”*. Sua expressão pairava entre o desconcertado e o prazer inusitado de explorar possibilidades, de criar sua

¹² Recomendo ao leitor o documentário “Entre Rios”, disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNlc>>. O vídeo foi realizado em 2009 como trabalho de conclusão de Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini no curso de Bacharelado em Audiovisual no SENAC-SP.

própria fantasia. Então, podemos pensar, nesse exemplo, como a demanda externa de desempenho se sobrepõe a um desejo e uma fantasia interna, pessoal, ao ponto de a pessoa nem saber que isto existe dentro dela. Uma verdadeira “canalização do desejo”. Você muda suas rotas, suas curvas, sua capacidade transbordante, suas características peculiares e as transforma numa exigência social massificada, pronta, já pasteurizada. O desejo ganha uma roupagem fixa que vem de fora. É um sonho comprado, não um desejo construído.

Da mesma forma podemos pensar sobre a colonização de nossa memória, ao tentarmos, por exemplo, nos lembrar do número de telefone de nossos companheiros amorosos, nossos amigos, de nossos filhos. Lembramos? Ou nossa memória foi delegada aos *gigabytes* de algum aparelho celular? Um fato mais curioso ainda é as pessoas que eram jovens na época em que não havia *smartphone*, se lembrarem dos números de telefones fixos de seus amigos e entes familiares daquela época (15-20 anos atrás), mas não saberem absolutamente nenhum número dos tempos atuais do *smartphone*.

Quando estamos descansando e conhecendo lugares diferentes, paisagens inspiradoras, como nós percebemos essas maravilhas humanas? Nos colocamos a contemplar essa paisagem a partir de nossa própria experiência sensorial-perceptiva? Fazemos uma reflexão sobre o quanto esse local nos impactou a partir daquela experiência? Ou estaremos mais preocupados em cumprir uma demanda canalizada de tirar uma *Selfie* e postar nas redes sociais?

As demandas de nossa sociedade globalizada e mercadológica foram tamponando os desejos e os tornando cada vez mais parecidos com mercadorias, coisas a serem consumidas já prontas com um fim delimitado de cumprir demandas imaginárias para o outro. Crary (2014) nos fala de um “atoleiro de carências simuladas” nesse mundo onde as

atividades humanas se tornam mercadorias e o fazer se torna trabalho ou consumo, o fato de dormirmos e sonharmos acaba sendo uma verdadeira afronta à lógica do mercado. É um dos poucos lugares onde o mercado ainda não conseguiu se impor totalmente, pois quando dormimos não consumimos nem trabalhamos.

A psicanalista brasileira Maria Rita Kehl (2017) refere-se a esse fenômeno - de o desejo inconsciente ser ameaçado a ser substituído por mercadorias - como “a colonização do inconsciente” pelo capitalismo. Uma expressão muito condizente, pois o modo de atuação da colonização é exatamente essa ocupação que desterritorializa, rouba e impõe novos tipos de relação, uma nova cultura auto-impositiva. Não há negociação, é na base do imperativo, da imposição. Um dos grandes problemas desse tipo de “colonização do desejo” é que, na medida em que ele causa um empobrecimento da capacidade desejante, ele pode provocar estados depressivos. No seu livro “O tempo e o cão” (2011), a autora narra as consequências que a aceleração do tempo e do esvaziamento das relações, que seriam a base de fenômenos depressivos, entendidos por ela como um sintoma social da contemporaneidade.

Outros fenômenos que envolvem o empobrecimento do desejar e do sonhar ampliado, têm sido descrito por psicanalistas da atualidade a exemplo do tédio, da inautenticidade, da apatia e do vazio (César; Figueiredo, 2019; Gradin, 2018; Montezi, 2017). Essas características têm valor especial por denunciar a grande perda da capacidade criativa e o solapamento da região intermediária de experiência que, na psicanálise de Donald Winnicott (1975), chamamos de área de ilusão. Não é a realidade interna/pessoal, nem a realidade externa/compartilhada, mas um espaço entre estas duas realidades, a área intermediária de experiência, a área da ilusão. Pelo entender da psicanalista Aline Montezi (2017), a sociedade contemporânea, marcada pela falta de referência e da fragilidade dos

vínculos, realiza uma supressão da subjetividade e da autenticidade, produzindo “patologias do vazio” (p. 207), um vazio de sentidos.

O sentido da vida pode ser diretamente relacionado à criatividade, sendo entendida aqui, a partir do nascimento de uma pessoa como um movimento de expansão e continuidade de seu Ser, que pode facilmente ser observada no gesto espontâneo e no brincar da criança. O ato de brincar faz com que a criança se aproprie da realidade atribuindo um significado, a partir do qual, pode se desenvolver a imaginação, o fantasiar, as emoções, o raciocínio enquanto forma lúdica de apreender a realidade, além de outras competências psíquicas, cognitivas e interativas (Winnicott, 1971/1975). Esse gesto que se inicia na infância tem continuidade na vida adulta funcionando como uma posição frente ao viver, em que a pessoa é capaz de criar e recriar sentidos para seu existir, que façam a vida ter o estatuto de ser válida, de valer a pena ser vivida, estado criativo que Winnicott (1975) denomina de verdadeiro *Self*. Ademais, essa criatividade também pode ecoar em características secundárias expressando-se nas artes em geral ou na invenção de artefatos, ideias e histórias.

Quando essa criatividade está oculta na pessoa, a vida parece não valer a pena ser vivida. As tramas dos sentidos, dos afetos e das histórias de vida, parecem não ter conotação pessoal, íntima, subjetiva. Tornam-se vazias, angustiantes, e questiona-se a vida em seu mais profundo valor. Nesse ponto, a obstrução e retração da criatividade é facilmente percebida pela pessoa pelas manifestações em seu avesso: o sentimento de inutilidade, de vazio, de tédio constante, cansaço sem explicações físicas ou de uma vida mecanizada com tarefas a serem preenchidas marcadas por uma radical submissão a realidade externa (Winnicott, 1975). Este estado defensivo é denominado de falso *Self*, indicando uma contrariedade frente a criatividade originária do Ser, mas que se apresenta como um

paradoxo, pois ao se manifestar, indica também um movimento de busca do sujeito.

A teoria de Winnicott é muito importante para refletirmos sobre a origem da criatividade e do sentimento de existência a partir da área de ilusão e para verificarmos de que forma estamos proporcionando vivências desse tipo em nossa cultura.

Encerramento

Pudemos perceber que o trabalho do psicanalista nasce e continua nos sonhos. Nesse sentido, o trabalho do psicanalista e do xamã são muito similares: sustentar o céu! Promover espaços onde o sonhar seja possível. Outros espaços podem se tornar – se já não o são – espaços para o sonhar, como as escolas, as universidades, as instituições de saúde para qual este livro está dirigido no formato de “processos formativos”. Sabemos que nossos espaços de trabalho estão cada vez mais solicitados a alimentar apenas o lado “máquina” da humanidade, a consciência, a razão, o cálculo, as exigências de conhecimento memorizados, vazios e sem sentido; ou de uma definição de saúde como certo desempenho ou funcionalidade (de consumo? De exploração de trabalho?). Somos convidados constantemente a ceder de nossos lugares oníricos pelas exigências de performance no trabalho, das metas, dos números que esvaziam as relações. Espero que este capítulo possa nos trazer certo alento ao nos lembrar que o trabalho de um educador ou profissional da saúde possui uma dimensão onírica vivencial e essa tem uma importância fundamental em nossa profissão. Afinal, não formamos máquinas, mas humanos capazes de sonhar uma vida e um mundo melhor. Como eu também sou professor, estou ciente das exigências que temos em nosso trabalho frente às demandas da sociedade, do governo, do mercado, das empresas e do clientelismo. Tenho, também, alguma experiência de trabalho em

instituição de saúde, tendo consciência das demandas de produção, de atendimento e de demonstrar resultados (objetivos, numéricos e comprováveis). A questão toda não é sobrepular o campo da consciência nem do conhecimento científico objetivo, mas de poder trazer um tanto da dimensão dos sonhos que parece ter sido esquecida em nossos tempos. É importante lembrarmos que isso nem sempre foi assim.

Para a historiadora Karen Armstrong (2009), a falta de sonhos na sociedade moderna de Freud foi o grande impulsionador para que uma ciência como psicanálise surgisse, para abordar as camadas mais profundas do psiquismo e nos ajudar com o mundo interior. Essa autora enfatiza a ideia de que, no passado, na ausência de uma psicologia, a humanidade encontrava nos *mythos* um modo de aprofundamento das questões da psique, sendo complementada por outro meio, mais próximo à ciência, que seria o *logos*.

Assim, nossos ancestrais, teriam um modo de pensar, falar e adquirir conhecimento que seriam marcados por estas duas características. Ambos seriam essenciais e complementares para se alcançar uma “verdade”, cada qual em sua competência. O *mythos*, teria uma relação profunda com as origens da vida, as bases fundamentais da cultura que tecem um entendimento sobre o eterno e o universal. Para a autora, seria parte do que hoje denominamos de Inconsciente. Armstrong (2009) argumenta, que o *mythos* teria uma dimensão que não comportaria demonstrações racionais e que se tornava realidade quando incorporado aos cultos, rituais e cerimônias que teria um efeito sobre os participantes ao inspirar-lhes um senso do significado do sagrado e habilitando-os a apreender as correntes mais profundas das existências. O mito estava sempre associado ao misticismo, ao “mergulho na psique”. Ela nos chama a atenção para o fato de todas as culturas terem buscado explorar formas de se alcançar essa “percepção intuitiva”. No mundo pré-moderno o homem tinha uma

visão diferente da história, estando mais interessado no **significado** do acontecimento do que no fato em si. Assim, por exemplo, o relato sobre o que de **fato** aconteceu quando os judeus escaparam do Egito e atravessaram o mar vermelho é secundário em relação ao seu **significado**, e exatamente por isso, deliberadamente, essa história é relatada na forma de *mythos*.

Perguntar se os êxodos do Egito acontecem exatamente como está na Bíblia ou exigir evidências históricas e científicas que comprovem sua verdade factual equivale a desentender a natureza e o propósito desse relato. Equivale a confundir *mythos* com *logos*” (Armstrong, 1999, p. 10).

Esse é um momento oportuno para lembrar que a própria psicanálise está fundada num mito: o mito “do assassinato do pai da horda primeva”¹³. Como o próprio Freud afirmava no livro “Totem e Tabu” (1913), a estória não reivindica o **fato**, sendo uma narrativa que busca apreender o **significado** das origens e fundamentos da psique e cultura humana, a partir da semiologia da articulação totêmica¹⁴ e dos tabus que se organizam a partir daí. Temos outros exemplos clássicos do uso de *mythos* e inúmeras alegorias de estórias bíblicas que nos auxiliam a mergulhar nas profundezas da alma como forma de inspiração para avançar no *logos*, a exemplo do mito de Narciso para o estudo da formação do Eu, o mito (tragédia) de Édipo¹⁵ para estudo da entrada na cultura e estruturação psíquica, o mito de Nirvana, já abandonado na psicanálise,

¹³ Ao leitor que desconhece a psicanálise, basta saber que este mito versa sobre uma mitologia criada por Freud para tangenciar o significado do início da civilização, da cultura, da religião e moral. Freud pressupõe que este ato mitológico estruturaria o psiquismo com a entrada da pessoa no registro do Símbolo, da metáfora, no distanciamento do objeto e de sua representação. Base para o processo do recalque, onde há uma divisão da experiência, do objeto e do representante do objeto, fundando a instância Consciente e Inconsciente.

¹⁴ Ainda na mitologia freudiana, o Totem representaria o Pai, a Lei e a ordem. E partir daí, surgem os Tabus do parricídio e do incesto.

¹⁵ A problemática do mito de Édipo é tão profunda, que Freud, ao tentar explicar, inventa um segundo mito, o do “assassinato do pai”, mas não chega a codificá-la pelos *logos* (funções paterna e materna) profundamente. Isso coube aos futuros psicanalistas como Lacan, Klein, Winnicott, Loewald, e outros.

para estudo do sentimento oceânico e estados intrauterinos, a história de Caim e Abel para o complexo fraterno. Todas estas histórias e mitos foram fundamentais para avançarmos em modo *logos* pelo psiquismo, embasando e traçando uma postura ética e mantendo, inclusive, a linguagem ancestral viva nos nomes dos conceitos psíquicos.

Além do *mythos*, outro importante meio de se posicionar frente ao mundo e a cultura na idade antiga seria o *Logos*, o pensamento racional, pragmático e científico, mantém a mesma importância que *mythos* e permite a boa atuação do homem no mundo. *Logos* é prático, precisa ater-se aos fatos e as realidades exteriores. Tornou-se a base de nossa sociedade ocidental. Ao contrário do mito que era voltado às origens, o *Logos* buscava encontrar algo novo e avançava para explorar antigas percepções, ter maior controle sobre o meio e inventar novidades. A autora nos diz que:

Mythos e *logos* eram indispensáveis para o mundo pré-moderno. Dependiam um do outro para não empobrecer. Contudo eram essencialmente distintos, e considerava-se perigoso confundir seus discursos. Cada qual tinha sua função. o mito não era racional; suas narrativas não comportavam demonstrações empíricas. o mito fornecia o contexto que dava sentido e valor às atividades práticas. Tomá-lo como base de uma política pragmática podia ter consequências desastrosas, porque o que funcionava bem no mundo interior da psique não se aplicava necessariamente aos assuntos do mundo exterior. (Armstrong, 1999, p. 10).

O *logos* obteve tamanho êxito nas culturas europeias e americanas, no campo das ciências e da tecnologia que, gradualmente, foi se tornando o meio preferencial de se apreender a verdade. Por outro lado, o *mythos* foi sendo, cada vez mais, tomado como falso e supersticioso. Conforme a experiência religiosa foi sendo radicalmente alterada no mundo moderno, um número cada vez maior de pessoas têm tentado transformar o *logos* no *mythos* de sua fé (Armstrong, 1999).

O sucesso das ciências e os benefícios que suas tecnologias trouxeram à sociedade, principalmente a partir do século XV, foram determinantes para que a racionalidade, o empirismo e a objetividade fossem ganhando um estatuto muito nobre em relação aos demais fenômenos possíveis na existência humana, como a intuição, a senso-percepção, o devaneio e os sonhos. O filósofo John Locke, conhecido como o fundador do empirismo e “pai do liberalismo”, dizia que os sonhos são uma “lamentável interrupção das prioridades de Deus aos humanos”. Outro filósofo, David Hume, comparava o sono à febre e a loucura, como um verdadeiro obstáculo ao conhecimento. Gradualmente, do século XV ao século XX, os sonhos foram tomando um lugar de fenômenos mentais indesejáveis, distrações, falsos cognatos. Ao ponto de não terem lugar algum na ciência do século XIX e XX. O humano buscava se igualar à máquina, revelando assim sua forma de sofrimento, ou o *pathós* (sofrimento) de sua época.

Portanto, a questão não é diminuir ou desvalidar o *logos* – a razão, a consciência – mas trazer à tona o *mythos* – os sonhos, o inconsciente – que têm sido atacados e covardemente desvalidos em nossa sociedade. Penso que as instituições culturais, em especial aquelas relacionadas à Educação e à Saúde, devem em especial proporcionar espaços – físicos e psíquicos – que possam dar vazão aos sonhos e à capacidade onírica para que as pessoas possam encontrar sentidos – livres, jamais predeterminados – para seu existir.

Escutar e valorizar os sonhos, dar espaço para eles surgirem, conversar sobre eles sem fazer julgamentos ou explicações apressadas, pode ser um ótimo começo. Antes de encerrar, gostaria de citar duas experiências que o autor brasileiro Kaká Werá nos fala sobre os sonhos. O primeiro da experiência dele com as tribos Krahô¹⁶, que faziam rodas de

¹⁶ Disponível em < <https://www.ufrgs.br/jornal/kaka-wera-jecupe-a-sociedade-nao-esta-conseguindo-dormir-quanto-mais-sonhar/>>, acesso em 22/03/2021.

conversas sobre sonhos pelas manhãs. Antes de tomar qualquer decisão importante sobre a tribo, os membros eram aconselhados a sonhar, literalmente, e na manhã seguinte relatar os sonhos, momento em que todos escutavam sem julgamentos. Em outros povos, como os Tupi-Guarani, o sonhar é a escola, por excelência. Segundo Kaká, enquanto os brancos vão às Universidades para se formar cidadãos, os povos Tupi-Guarani dormem e sonham¹⁷.

Referências

- ARMSTRONG, K. *Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARMSTRONG, K. *Uma história de Deus: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AB´SABER, T. Os sonhos pelo avesso. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 03 jul. 2005, +Mais!. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0307200511.htm>. Acesso em 22 mar. 2021.
- BION, W. R. *Estudos psicanalíticos revisados*. Tradução: Wellington M. de Melo Dantas. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BORGES, S. Capitalismo e angústia. *Rev. Subj.*, Fortaleza, v. 15, n. 3, p. 398-406, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CRARY, J. *24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DIAS, M. S. *A influência do Marketing de Conteúdo no Comportamento do Consumidor: Análise do Engagement nas redes sociais*. Dissertação (Mestrado em Publicidade e Marketing) - Escola Superior de comunicação social, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2017.

¹⁷ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=PHckv5XgoaE>>, acesso em 22/03/2021.

FREUD, S. *A interpretação dos Sonhos*. Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre.: Ed. L&PM, 2017.

FREUD, S. “O inconsciente” In: FREUD, S. *Introdução ao narcisismo, Ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, S. *Obras completas: o instinto e seus destinos (1914-1916)*. Tradução: Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010b.

FREUD, S. Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1987

FREUD, S. Totem e tabu. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 11-91.

GUYTON, A.C.; HALL, J.E. *Tratado de Fisiologia Médica*. 9.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1997. p. 273-290, 323-337.

KEHL, M. R. Três motivos (pelo menos) para se ler Freud, hoje. In: KEHL, M. R.; BIRMAN, J.; KUPERMANN, D. et al. (org.). *Por que Freud hoje*: São Paulo: Zogodoni Editora, 2017. Coleção Grandes Psicanalistas.

KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KLEIN, M. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: KLEIN, M. *Inveja e Gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago 1991.

KOPENAWA, D.; BRUCE, A. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo, Companhia das letras, 2015.

LIMA, A. P. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Rev. Psiq. Clín.*, v. 37, n. 6, p. 270-277. 2010.

MCDUGALL, J. *Teatros do corpo*. O psicossoma em Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTEZI, A. V. Tédio e inautenticidade nos dias atuais: uma análise psicanalítica e social. *Semina*. Londrina, v. 38, n. 2, p. 203-214, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323406685_Tedio_e_inautenticidade_nos_dias_atuais_uma_analise_psicanalitica_e_social/fulltext/5a94b593aca2721405675441/Tedio-e-inautenticidade-nos-dias-atuais-uma-analise-psicanalitica-e-social.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

NELSON, D.L.; COX, M.M. *Lehninger Principles of Biochemistry*. 3. ed. New York: Worth Publishers, 2000. p. 82-109.

OGDEN, T. H. *This art of psychoanalysis: dreaming undremt dreams and interrupted cries*. London: Taylor & Francis e-Library, 2005.

PEREIRA, W. A. *Manual de Transplantes de Órgãos e Tecidos*. Coopmed. Belo Horizonte. 4.ed. 2012.

RIBEIRO, Sidarta. Sonho, memória e o reencontro de Freud com o cérebro. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, v. 25, supl. 2, p. 59-63, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462003000600013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000600013>.

WINNICOTT, D. W. A mente e sua relação com o psicossoma *In: WINNICOTT, D. W. Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a. p. 332-346.

WINNICOTT, D. W. A preocupação materna primária. *In: WINNICOTT, D. W. Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Rio de Janeiro: Imago, 2000b. p. 399-405.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade.* Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. O medo do colapso. *In: WINNICOTT, D. W. Explorações psicanalíticas.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 70-76.

Capítulo 2

O absurdo é o avesso do mundo: educação e alegria

Ângelo Giuseppe Xavier Lima
Daniel Kupermann
Maristela de Melo Moraes

Tudo que é imaginário, tem, existe, é.

Estamira

A criança de carne e osso, essa que está em casa, nas escolas, nas ruas, nos parques... está viva. O que isso significa? Significa que ela espera de nós alguma coisa mais que uma simples informação, espera de nós uma palavra. A criança espera primeiro ser escutada e, em retorno dessa escuta, justamente uma palavra que reconheça à criança a sua dignidade, isto é, a dignidade do desejo que a anima.

Leandro de Lajonquière

Um

Na ecologia humana, assinalar a alegria no âmbito da política educacional é uma provocação instigante àqueles que em seu solo um dia ousaram pisar. Do pedagogo ao pedólogo, a educação desafia a todos, principalmente aqueles que ao cultivarem não esquecem de verificar o solo onde pisam, pois no seu chão pulsa vida, assim como a normatividade que a constrange.

Embora saibamos que a vida pulsa força capaz de rachar não só a geografia de um planeta, como também abalar os mais rígidos dos músculos cardíacos, é deveras importante considerar que nessa cultura,

assumindo-se tamanha força, não se impede que o vivo seja traumatizado nesse processo. Sendo assim, educar é, antes de tudo, cultivar vidas, enfrentando os efeitos da lavra, na qual os afetos são uma constante, desde dos medos às alegrias. Mas, no contexto escolar brasileiro é possível cultivar vidas com alegria?

Cultivar vidas, senão assegurar as condições para que elas se desenvolvam, não é necessariamente a meta de muitos sistemas de ensino que podemos encontrar mundo afora. Para a maioria deles, a preocupação maior repousa sobre as demandas econômicas e sociais, o que não implica, necessariamente, as demandas da vida, senão, ao menos, as dos vivos diretamente implicados com o ensino e a aprendizagem e que, não raro, são por esses sistemas aterrorizados.

Nesse sentido, faz bem lembrar que os sistemas educacionais não se restringem à prática do ensino e da aprendizagem, mas, estão inseridos, formal ou informalmente, no que costumamos chamar de “processo multi-relacional de vidas”, no qual os humanos exercem permanentemente o delineamento das distâncias entre o mundo interno e mundo externo a eles. Para tanto, seguindo o rastro freudiano, seu cotidiano é demarcado pelas relações que mantêm entre o eu e o outro, entre o eu e o seu próprio corpo e, entre o eu e o mundo externo.

Desses exercícios fronteiriços, os humanos são desafiados a aprender basicamente três disposições frente a realidade que o circunda. A primeira diz respeito ao que se é capaz de descobrir em meio a tais relações, desde sensações de desconforto ou de conforto, como também, sentimentos de prazer e desprazer.

A segunda disposição acrescenta, aos jogos promovidos pelas descobertas da primeira, o que necessariamente deverá ser conferido aos contrastes como mera invenção humana, tendo no humano seu *metron*, ou seja, noções como grandezas, volumes, alturas e temperaturas.

Para fechar o ciclo, adota-se um incremento cultural que exige o reconhecimento social das qualidades atribuídas, não apenas às descobertas, mas também às invenções humanas, é a sobreposição dos atributos de beleza, magnificência, limpeza, que conclama os pares a acordarem sobre a justeza de sua circunscrição sociocultural, promovendo, na maioria das vezes, o homérico mal-estar.

Nesse cenário conturbado, prover as condições para a satisfação das necessidades vitais, assim como ao reconhecimento das aspirações sociais induzidas pelo contexto cultural, não são suficientes para nutrir um ambiente seguro aos educandos e educadores. A condição na qual estes se encontram, exige a experiência de se estar confiante na relação, sendo essa, uma exigência marcada pela autonomia, uma possível e desejável invenção na qual os partícipes das relações, plenos da circunscrição no tempo e no espaço sociocultural, possam brincar de descobrir, inventar e acordar, tal qual um dia, quando puderam fazê-lo em sendo crianças.

Não é novidade que historicamente nossas escolas têm se mostrado um ambiente deveras insalubre, chegando em alguns casos a ameaçar a vida, impedindo inclusive que sejam desenvolvidos dispositivos de confiança. As concepções e as práticas de educação exercidas no âmbito das instituições de ensino brasileiras, nos levam a triste constatação de que o que se exerce em nome da promoção da cidadania e da qualificação para o mercado de trabalho, verte-se em um estado competitivo permanente que comprometem a relações humanas, dentro e fora do contexto escolar, asseverando ameaças à qualidade vida, tanto dos docentes quanto dos discentes impactando, inclusive, as relações sociais.

Essa dimensão sociocultural da educação e as complexas relações humanas nas quais ela é capaz de incidir, aponta para o quanto o exercício do educar transcende muitas vezes a exigência de um permanente e

continuado esforço de ensino, elevando-se sobre os planos e os projetos educacionais.

À vida, não basta a assunção de diretrizes curriculares, não basta a adoção de modelos pedagógicos, nem muito menos uma cuidadosa técnica para operar com o mundo, com as pessoas e com os corpos, ela exige dos modelos e das técnicas, a causa que os movem.

Mas antes do encontro com a causa motriz, o vivo exige ainda abertura, liberdade assegurada por uma relação que busque sempre a conquista da confiança mútua e do exercício permanente da autonomia, pois educar necessariamente é um esforço à promoção franca dos instantes “surpresivos”, do tempo das incertezas e do momento do ineditismo. Nesse contexto, do novo não se pode esperar nada além de um dever sempre arriscado.

Assim sendo, apreende-se com a perplexidade psicanalítica diante do impossível educar, que a causa fale por si. Aposta bruta que faz emergir, do silêncio institucionalizado, os efeitos últimos, não só das operações de ensino exercido em nossas escolas, mas fundamentalmente do esforço educacional presente no âmbito social de uma cultura deveras familiar.

Em sua inquietante obra “Em defesa das causas perdidas” Slavoj Žižek (2011) traça um cenário instigante sobre os desafios que se apresentam ao século XXI, quando se leva em consideração as devastações que o nosso sistema econômico acelerou o curso.

Se a inscrição em letras garrafais da causa que move as instituições de ensino em nosso país, assim como o espectro da educação brasileira, não for o suficiente para fazer ruir a orientação econômica desse sistema educacional que degrada, humilha e mata, não é porque trata-se apenas de uma causa perdida, mas, de um esforço ainda por ser feito por nossa geração em sua defesa.

Das razões ecológicas às querelas com a propriedade intelectual; das implicações ético-sociais que a biogenética aventa às novas formas de *apartheid* apresentados pelos muros e favelas em dimensões globais; tudo isso faz com que nosso tempo nos imponha enfrentamentos urgentes. Pois, no fulcro das ações, está a preservação da vida e, está também, anunciado pelos *apartheids*, o enfrentamento político da suposta obsolescência de vidas.

O franco debate sobre a promoção da dignidade e da autonomia humanas em contraposição ao debate da inumanidade como a condição de sujeito, são questões que inevitavelmente batem às portas dos sistemas educacionais. São temas que se impõe como inflexão sobre o cultivo de vidas em curso, seja no âmbito privado, seja na esfera pública.

O cenário apocalíptico desenhado por Žižek (2011) nos ajuda a pensar, não apenas sobre a incidência de um grupo social privado, caracterizado como “parte de parte alguma” do corpo social, como aquele que representa não só o poder econômico, mas também o sentido de universalidade à qual a escola precisa dizer a que veio.

A ultra concentração de renda não é apenas fonte de medo e do tremor que pode assombrar vidas em curso; é também a face perversa de um dado importante sobre o nosso tempo e seu menosprezo para com a vida.

Não é chegada a hora de fazermos a grande escolha, a defesa de mais uma causa perdida? Quando somos apresentados aos trabalhadores marginalizados da sociedade de consumo, somos apresentados, não apenas ao “excedente desnecessário” que nunca teve acesso ao ensino e mesmo egressos universitários, mas a um “sintoma” do nosso tempo. Eles são o verdadeiro “sintoma” de *slogans* como “Desenvolvimento”, “Modernização” e “Mercado Mundial”: um acidente infeliz, mas produto necessário da lógica interna do capitalismo global (Žižek, 2011, p. 419).

Se é do sintoma que partimos para agir, reconhecemos que cultivar vidas, assim como assistir seus efeitos, não é tarefa única e exclusiva da lavra que nos é familiar. Cabe-nos também o esforço permanente de cuidar do imprevisível amanhã, no desejo de inventar novos mundos. Num esforço continuado de insistentemente acolher a diferença aprendendo com ela novos e surpreendentes acordos.

Das reações que inevitavelmente se inervam de um contexto a outro, afetando as relações que os sustentam, cabe aos trabalhadores da educação, ou seja, pais, professores, alunos, o desafio de encenar situações nas quais o uso de instrumentos promotores da qualificação da vida sejam requeridos, tanto como presença no mundo, quanto usufruto imediato. A garantia de acesso a tais instrumentos, não é o que requer o vivo, no sentido de qualificar sua fugaz e ainda desejante presença no mundo?

Nesse contexto, as instituições formadoras definem o seu plano de curso, do qual, os educadores erigem suas operações, reconhecendo que delas emergem uma série de afetos e emoções, algumas até inconfessáveis. Eis o desafio que nos acossa no âmbito do ensino formal, atentarmos-nos às emoções que assistimos também na biosfera escolar.

Dois

Embora todos nós sejamos tomados pelas emoções advindas de tantas expectativas, algumas inclusive devastadoras, poucos trabalhadores têm se dedicado à reflexão ou ao estudo daquele que é o afeto mais caro no âmbito da aprendizagem, a alegria. No bendizer do Clément Rosset (2000), a força maior, que nos faz escapar da existência ínfima, a contumaz testemunha de que a vida triunfa também, nos campos educacionais, conforme nos faz sonhar Bergson ao nos apresentar a liberdade e a riqueza da criação com os marcadores do espetáculo inquietante e apaziguador da originalidade.

Ao se aquilatar que ensinar é mais do que apostar em devires, principalmente, quando se faz presente no cotidiano do professor a obsolescência de vivos em diversos horizontes, não é difícil notar que no riso amarelo do aluno ou mesmo do professor, reside um elemento inequivocamente derrisório na prática educativa.

Não é fato que poucas vezes paramos para encarar tais horizontes? Talvez estejamos ocupados demais com os currículos escolares e com as demandas dos familiares e dos mercadores que nos intentam vender.

No entanto, a matéria viva, com a qual operamos, é reagente importante às relações promovidas no âmbito dos contextos educacionais, principalmente nos escolares, pois nestes, demarca-se os preparativos à promessa de transição última do universo familiar para o contexto da urbe humana.

Sendo assim, a biosfera educacional é dinâmica, não se resume a projetos e planos educacionais, seus reagentes químicos não só geram elevadas quantidades energéticas distribuindo-se pelas emoções, mas também exigem um dispêndio igual de energia para fazer mover as relações que engendram afetos à revelia do devir planejado.

Nesse sentido, os esforços de ensinar, assim como os processos formativos que encontramos em nossas escolas vão sempre ao encontro dos afetos, não tanto no sentido explícito e planejado de sua promoção, mas como um esforço deveras intransigente de seu controle (Kupermann, 2020b). Dos atos educacionais que constrangedoramente arremessam a vida *urbi et orbi* deparamos quase sempre com o engodo de um sacrifício.

A educação, nesse relevo, é entremeio, localiza-se por entre o exercício de governo e o exercício de cura para os próprios males que na cultura podemos circunscrever. Seu expediente se volta para assistência e promoção do controle sobre as relações do humano com o humano, do humano com o seu próprio corpo e do humano com o mundo que o

circunda, criando uma ambiência deveras hostil. Resta-nos saber, conforme nos ensina Henri Bergson (2009), quando, nesse expediente incansável de defesa de tudo contra todos, “trunfará a vida”?

Não sabemos exatamente quando se dará o sinal bergsonianano – se é que acontecerá um dia no campo educacional brasileiro como um todo – volta e meia, podemos intuir seus alertas. Tal fato, por sua vez, não nos desobriga a estarmos atentos ao que Bergson (2009)¹ anuncia em sua conferência de 29 de maio de 1911, alertando-nos para acontecimento que anuncia que a vida triunfa: a alegria!

A plataforma ético-política da educação é sinalizada por uma série de questionamentos erigidos para orientar seus transeuntes. No seu chão, parece imperar a premissa de que todos aqueles que nela pisam, carecem de um guia que precise o destino, defina os instrumentos e delimite os seus usos, assim como a própria liturgia da viagem.

É certo que cada passageiro traz na bagagem apreensões que lhes são próprias, no entanto, seus semblantes traduzem a urgência da correção e da pontualidade como garantia da universalidade das letras, dos números e das palavras. Aposta-se inclusive que a universidade se aplique também às coisas humanas, quiçá, até, aos seus mundos mais íntimos.

No entanto, antes do embarque propriamente dito, fixadas aos painéis do destino, perguntas tais como “o que”, “como”, “para quem” ou “por que ensinar” atormentam os referidos viajantes já cheios de expectativas.

¹ Conferência Huxley, proferida na Universidade de Birmingham em 29 de maio de 1911 tendo como título “A consciência e a vida”. Essa conferência encontra-se publicada no livro “A energia espiritual”, editora Martins Fontes. “Os filósofos que especulam sobre o significado da vida e sobre o destino do homem não observam bem que a própria natureza se deu ao trabalho de informar-nos sobre isso: avisa-nos por meio de um sinal preciso que nossa destinação foi alcançada. Esse sinal é a alegria. Estou falando da alegria, e não do prazer. O prazer não passa de um artifício imaginado pela natureza para obter do ser vivo a conservação da vida; não indica a direção em que a vida é lançada. Mas a alegria sempre anuncia que a vida venceu, que ganhou terreno, que conquistou a vitória: toda grande alegria tem um toque triunfal” (Bergson, 1999:22).

Estacionada na plataforma encontra-se a Escola, aparelho erigido para abonar a produção imaginária que projetam o futuro e o lugar dos aprendizes na esfera econômico-social. A Escola pode ser também o aterro no qual podemos encontrar o “como sonhamos as crianças” conforme nos sugere Lajonquière (Rodrigues; Reis, 2018)², em entrevista cedida a Rogério Rodrigues e Magali Reis, na qual “a ilusão (psico) pedagógica” articulada ao “empobrecimento das experiências educativas”, pavimentam as instigantes reflexões contidas no texto, principalmente quando o psicanalista argentino faz lembrar a todos de que é no imaginário que se fertiliza o lugar no qual as sonhamos.

A escola brasileira é veículo deveras antigo, importado pela primeira vez, para o Brasil, em 1549. Guiada pelos Jesuítas, ética e politicamente orientados pela Companhia de Jesus, que elegeram como fins profícuos das primeiras escolas brasileiras, não apenas a formação de sacerdotes e catequização dos nativos, mas ainda, a educação formal de uma elite nacional, quiçá, selando, o que sugerimos ser, a tríade sintomática do ensino brasileiro: o mimetismo epistemológico, a hipocrisia colonial e o déficit cognitivo programado.

Diante de tais performances sintomáticas, nos cabe interrogar esse fenômeno que não pode ser reduzido a apenas um evento histórico-sócio-cultural em si, mas uma questão que se impõe como um desafio a assunção de uma crítica-clínica ao campo educacional brasileiro, naquilo que são os laços sociais que o engendra e o transcende da mera questão formal de uma política educacional de Estado às voltas com os problemas de colonização.

Considerando a insuficiência de uma ciência política arredia às contribuições da analítica político-clínico-social da psicanálise é que

² Fonte: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450>.

propomos uma articulação entre a tríade sintomática assinalada acima e os três verbos do imaginário *estamiriano* que perfuma a epígrafe deste texto, como os três condicionantes das operações dirigidas ao imaginário educacional brasileiro: ter-existir-ser.

Nossa aposta é ensaiar uma manobra capaz de movimentar o conceito de alegria pelo nosso campo educacional, assinalando neste, os sortilégios do medo e da covardia, não apenas como aquilo que o vem movendo, desde primórdios, como o mau humor da nossa educação familiar e do nosso ensino oficial, mas também como aquilo que entrega na forma de fraqueza, de ociosidade e de estupidez, um produto final almejado, não necessariamente, pelos pais e professores, mas pelo contexto socioeconômico brasileiro, restando a nós a dura inflexão sobre o quanto desejamos ignorar sobre o tanto que assistimos desse desastre que é ganhar vida, como se já não mais a tivéssemos.

Se entendermos a alegria como um dispositivo importante para contrapormos o cabedal inquisitório das plataformas educacionais “controladas” pela disciplinada razão intimidadora colonial, resta-nos a inflexão ética que a acompanha: podemos decidir em que território viver? Em que chão epistemológico habitar? Temos escolha sobre onde aterramos nossa existência?

Sair dos centenários trilhos não é apenas o rigoroso ato que livra o dormente do peso dos transeuntes de existências díspares que, invariavelmente, são obrigados a correr, a ferro e fogo, para o mesmo destino?

Afinal a senectude chama a todos, não perdoa um só corpo, não despreza uma só vida, não se ausenta de nenhum espaço. Em sua presença denuncia-se as qualidades vividas, tanto pelos refúgios de silêncio quanto pelas cambalhotas que arremessaram o vivo aos lugares mais inusitados.

Inquirindo o sobrevivente sobre o que, no final das contas, qualificou sua vida, o filósofo é direto e preciso:

A alegria sempre anuncia que a vida venceu, que ganhou terreno, que conquistou uma vitória: toda grande alegria tem um toque triunfal. Ora, se levarmos em conta essa indicação e seguirmos essa nova linha de fatos, veremos que em toda parte há alegria, há criação: quanto mais rica é a criação, mais profunda é a alegria (Bergson, 2009, p. 22)

Mesmo extrapolando o chão bergsoniano, não seria lúcido considerarmos o que uma vez manifestou o antropófago Andrade: “a alegria é a prova dos nove[!]” (Andrade, 2011, p. 73) E, para que tal se insurja, se a vida triunfa, é imprescindível que o ambiente seja propício à criação, ao novo, à inventividade. Mas para que se crie é preciso estar-se livre, é preciso que a autonomia política não seja apenas uma falácia que nos impede de participar efetivamente do mundo e das epistemologias nele presentes.

Certamente a noosfera é deveras exigente quanto a liberdade que assiste. Por isso, não é urgente pensar sobre os qualificadores da vida com os quais operam os educadores e professores, assim como seus aprendizes? Não é hora de pôr em movimento uma outra política educacional, afeita ao reconhecimento ético da inventividade presente na singularidade íntima de cada aprendiz? Considerando inclusive que a própria aprendizagem se encerra com a vida, mas que o saber pode ser vivificado em outrem na forma de entusiasmo a serviço da criação que clama permanentemente mover-se?

Apostar que tal movimento nos ajude a operar com a suposta “indiferença” para com a dimensão perversa da educação formal em nosso país, é a força que agita este texto, conquanto que possamos assinalar, no trato despendido pelo brasileiro às questões referentes à formação de um

imaginário educacional, como abrigo aos aprendizes, assegurando as múltiplas vias de criação e os destinos que por elas ainda não foram inventados.

Considerando a erotização do saber educacional que no Brasil é inaugurada na pia batismal jesuítica, nos perguntemos: com essa epistemológica liturgia cristã, não se originaria uma certa transitoriedade do que hoje vivenciamos como fastio, náusea e até nojo por tudo que é brasileiro? Portanto, por tudo aquilo que pôde e ainda pode ser criado aqui? Não são esses afetos que intermitentemente se espriam historicamente pelo chão do nosso ensino, sob as fórmulas, “de quem é essa ideia? ”, “de onde você tirou isso? ”, ou seja, quando a querela sobre a originalidade é sempre disposta a serviço da negação da criação como um rizoma arredio a tudo e todos que nesse continente tem origem?

O epistemicídio³ que aí se origina continua vibrante pelos laços sociais brasileiros, impactando sua ordem sociocultural, sufocando o manancial criativo desse povo, alterando drasticamente a noosfera *brasílis*, reduzindo todos a meros colecionadores de conhecimento hierarquicamente impostos pelos colecionadores outros de pensamentos, sempre alheios.

O colecionador em pleno vigor, acredita que sobreviverá à morte por seus latifúndios, seu destino é temer a vida e sua força criativa que aterroriza a estabilidade. Quando o coração der sinais de cansaço depara-se com o fato: o que pode sobreviver na verdade é o latifúndio, isto se um outro colecionador se dispuser a dedicar sua vida ao cuidado da coleção. No fim, descobre-se que todos os defuntos são reféns da palavra que se herda e daquela que se faz herdar pelos colecionadores.

³ Conceito de Boaventura de Sousa Santos.

Como bem nos ensina Lajonquière (Rodrigues; Reis, 2018) a educação aloja-se no *interior do campo da palavra e da linguagem*, e se há algo que a psicanálise tenha a dizer sobre tal relevo é que: seja qual for o laço aí constituído, ele encontra-se plenamente implicado pela *demanda e pelo desejo*. Assim, ao nos interrogarmos sobre a educação em terras *brasilis*, imperativo se torna inquirir sobre o que, fundamentalmente, ela é capaz de traçar nos endereçamentos que podemos sinalizar como implicações possíveis com a alegria gestada pelo aprender criativo.

Geralmente, espera-se que todo aquele que ouse partir nessa aventura tenha uma noção mínima sobre o que singularmente motiva à empreitada. Eis o frontispício que separa educandos e educadores. Isso porque o que nos move, nem sempre nos toma por confluente, e nem se insurge como um *a priori*. O fato é que, o que pode ser sonho para uns, não raro, se inerva como pesadelo por outros.

Freire e Shor (1986), nos arredores do medo e da ousadia⁴, ao discutirem sobre *o cotidiano do professor*, elegeram a modalidade de “livro falado” como instrumento de publicação à série de diálogos travados com diversos professores norte-americanos, tendo como tema a educação “libertadora” e transformadora.

Côncio do paradoxo contido no impresso, Freire (1985) aponta para o que talvez seja o maior desafio a ser enfrentado no campo educacional: promover a efetiva participação dos leitores em um diálogo que jaz escrito. Afinal não é essa a condição na qual se encontram todas publicações impressas?

O apelo freireano ao estilo leve da obra, não redime o rigor a que foram submetidas as ideias, os fatos e os problemas enfrentados pelos operadores da educação. O “estilo amistoso”, quase um convite para

⁴ “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, título original da obra escrita por Paulo Freire e Ira Shor, publicado pela editora Paz e Terra em 1985.

dançar, faz desse livro não apenas um exercício da *escrita falada*, estratagema importante para nos lembrar de que, sobre o universo onírico da educação libertadora, a palavra tem medida e que o peso da educação se extrai do tensionamento que os vocábulos produzem no campo sócio-cultural a que se dirigem, sem esquecer que esse campo é de carne e osso.

Portanto, se interrogar sobre a dimensão libertadora da educação, começa por se dispor à profanação dos livros, a abertura desses mausoléus, escarafunchando-lhes seus medos, seus fantasmas, suas desventuras, assim como suas vergonhas políticas, lançando-as ao campo aberto da franca aprendizagem que inquietamente conta com a permanente pergunta de abertura: por que se ensina?

Seria porque nos livros só se encontram letras mortas? Ou por que estes revelam que seus autores, como as letras que eles escreveram, são também meros espíritos desencarnados, para quem os vivos leitores devem aquilatar seu latifúndio? Leitores esses também mortos para as letras imóveis da impressão, mas que pulsam vida ao se ocuparem de diálogos outros que a própria escrita cadavérica lhes apresentou. Dos autores, só nos convencemos que temporariamente foram vivos, graças aos diálogos que podem por suas letras serem animados.

A vida no humano pulsa em carne e osso, no entanto não pulsa sozinha, exige um outro que pulse junto (Kupermann, 2020a). Fora desta biosfera, nem sonhar é possível, inclusive, às próprias palavras uma vez proferidas, pois estas, só encontram movimento no pulsar entre vivos. Vivos que precisam de outros para poderem existir e, quando estes se encontram, abre-se o campo da linguagem e da fala, com todos os sortilégios que o acompanham. Necessário se faz que esses homens e mulheres estejam livres para falar mas, tão importante quanto, que encontrem outros capazes de ouvi-los não menos livremente.

Sendo assim, ensina-se para que se fale e se ouça. Para que se fale e se ouça juntos, para que se fale e se ouça com, tal como lindamente acentua Jô Gondar (2020) ao referir-se à potência no esforço ferenciano de *sentir com*. Diz ela, aprendemos com Ferenczi que o “sentir com... não é compartilhar uma mesma nota... é tentar compor um acorde, admitindo que um acorde envolve consonâncias e dissonâncias” (Gondar, 2020, p. 208).

Nesse sentido, ao desnudar a normatividade também presente no campo da clínica e da política psicanalítica, Gondar (2020), nos instrumentaliza a enfrentar também a crítica necessária e urgente do uso e abuso dos expedientes normativos tão presentes na lavra educacional, e como a própria autora diz, “se não podemos abolir as normas, podemos trabalhar para diminuir seus constrangimentos (Gondar, 2020, p.209).

Três

A tentação é para que este texto se finde agora, pois assim poderíamos, eu e você, caro leitor, tabular o diálogo imprescindível que nos implicaria com a força vívida que nos anima. Assim animados poderíamos, quem sabe, pela alegria da fala liberta transitarmos voluntariamente pelos jogos criativos da linguagem.

Mas como tal voo não é possível aqui - como saber se este texto terá leitor? – assim, enquanto aguardo nosso alegre encontro, continuarei deitando mais alguns “caroços de letras”, justos convalescentes que somos em eterna demanda amorosa, essa fiel residente em mim, como bem nos põe a sentir a poeta Heloiza Abdalla em seu momento “livre como um pássaro”, quando diz desse instante: “a semente que chora” (Abdalla, 2016, p. 25).

Talvez devêssemos ensinar para morrermos, talvez devêssemos ensinar para sermos vivos. Sonhar que alguém aprenda algo já não é um

sacrifício? Continuar vivo naqueles que aprenderam conosco a magia da palavra que resta, não é o que de tão belo nos assinala a alegria de Rubem Alves (2012) ao proferir que “ensinar é um exercício de imortalidade”? Ao que acrescento, um esforço de poesia que se realiza em conjunto, ou seja, pelos endereçamentos em jogo, tanto daquele que declama seu esforço, quanto o outro que poeticamente o ouve. Como bem pode nos alertar a alegre descoberta de que a vida não passa de um esforço de poesia. Passemos a outra questão fatídica.

Para quem se deve ensinar? Se considerarmos que as escolas que temos se apresentam pelas faces da Prudência⁵, ou seja, devotadas à divindade romana de duas caras, uma que se volta para trás, velando e protegendo a história, portanto guardiã do passado e da tradição, tendo a outra face a que firmemente mira o futuro, expectante eterna do devir prudentemente almejado.

A revelia de toda e qualquer prudência, podemos dizer que, em se tratando do presente, sua têmpera é a continência, seu expediente, como todo aquele comprometido com a tradição, é a promoção do medo, pois só assim se mantém a arriscada criação do novo em confinamento. E o que nossos educadores acabam produzindo, ao trazer o medo para o seu centro de gravidade: covardes. A poltronaria covarde como política educacional pública e privada brasileira, formal ou informalmente “instituída”.

Compreende-se que, com o passar do tempo, a inteligência se encolhe por medo e horror diante dos desafios intelectuais, e que o aluno passe a se considerar como um burro. Contudo, a verdade é outra: a sua inteligência foi intimidada pelos professores e, por isso, ficou paralisada (Alves, 2012, p. 18).

⁵ Famosa divindade Romana, tão adorada pelos burocratas educacionais brasileiros, gestores paranoicos que de tanto temerem o futuro, só têm olhos para o passado, como grandes colecionadores de quase tudo. E, é esse quase tudo que diz da totalidade de suas operações.

Assim, a quem se deve ensinar mesmo, professor? A quem tem medo! Devemos ensinar a todo aquele que em jejum ainda teme a fome e que, paralisado pelo horror, não descobriu o que o move, mas, até que encontre a alegria da descoberta, até que invente seus próprios caminhos, precisa de um professor que aposte na dança do desejo e o convide para um flerte com a exuberância da criatividade, quem sabe até a composição de singulares acordes.

Para criar uma saída da covardia há de existir desejo, e não mero propósito de formalidades conforme rezam nossas cartilhas. Sobre isso, também, nós professores podemos aprender com nossos alunos.

Para os que agora podem concluir que às duas questões que restam de alguns parágrafos acima neste texto, já temos as respostas, o grande espírito trágico da psicanálise nos arremessa contra o muro. Sobre “como ensinar e o que ensinar”, sabemos apenas que é da ordem do impossível (Freud, 1930 [1929]), pois ambos têm compromissos com o desejo, sobre o qual não sabemos que sabemos até que sejamos mordidos pela surpresa de descobri-los em ato, abrindo-se, inclusive o tempo para inventá-lo, quiçá até o momento para assumi-lo.

Embora, por mais que saibamos das consequências nefastas à vida que a maioria dos planos educacionais em curso vicejam, ainda não desistimos da ideia, será que não está na hora de nos perguntarmos o que desejamos com isso? Educar para nós hoje, mesmo às custas de transformar nossos filhos em seres obsoletos, de vida útil curta, de existência dócil frente aos abusos e às condições vexatórias a que se encontram reduzida sua dignidade humana, é projetar-se executando-os no futuro de hoje como covardes.

Ao tão voraz mercado de trabalho, entregamos nossos filhos, repetindo o ciclo funesto da tradição. Adestrados que somos, sob a sombra do medo, da insegurança, da ignorância, sacrificamos nossos filhos,

transformando-os em oferendas vivas ao “grande arquiteto”, protegendo as velhas oligarquias, arrefecendo a estrutural desigualdade, constringendo o potencial humano à negação da criatividade, ao impedimento à vida qualificada da qual a alegria possa dar testemunho.

Agachados, nos tornamos o mero mecanismo especulativo no atoleiro das classes sociais. O desafio que se impõe ao operariado da educação não seria a ousadia de se perguntar também sobre o que o causa, enquanto educador?

De que forma seu próprio desejo se implica com os princípios educacionais ou mesmo com a concepção de vida e viver que se cultiva nos campos da ignorância sobre os quais foram erigidas nossas escolas? Que impacto tem o ensino sobre a educação do educador⁶? Alguns operadores educacionais conseguem dialogar com os princípios que regem a educação formal que o institui, relacionando-os com o que, por pura ignorância dos meios, lhes fora intuído desejar. Para este resta-lhes o trabalho hercúleo.

Não são poucos os problemas que advém desse contexto. São questões que dizem respeito a apenas uma parte do problema maior. Pois, a educação pode ser adestramento. Dispositivo erigido por homens mortos institucionalizados para regência de outros, senão também institucionalizados, em vias de institucionalizar-se.

Submetidos às regras da mortífera instituição que origina a relação imprescindível ao governo dos vivos, para tanto: educa-se! Não seria os fins da plataforma política educacional, educar para morrer em vida, educar para não criar, mas apenas reproduzir o parco dado?

Em *Psicanálise e Pedagogia* (1908), Sándor Ferenczi (1873-1933) assinala o ponto nodal do campo pedagógico, referindo-se à tendência para evitar a dor, como o seu funcionamento psíquico. Inicia ele:

⁶ É sempre bom lembrar que se arvoram educadores, não apenas professores, mas também, pais, familiares próximos, profissionais de todas as áreas, cidadãos...

A pedagogia atual contraria frequentemente esse princípio tão sábio e, por assim dizer, evidente. Vou citar imediatamente um de seus mais graves erros, a saber, o recalçamento das emoções e representações. Poderíamos até dizer que a pedagogia cultiva a negação das emoções e das ideias (Ferenczi, 2011, p. 40).

Com esse texto, publicado 22 anos antes do clássico freudiano *O mal-estar na civilização* (1930), no qual se encontram a tríade mais problemática dos impossíveis humanos assinalados por Freud (1856-1939), quais sejam: governar, educar e curar, Ferenczi não apenas pela sua entrada para o grupo dos psicanalistas, mas, definitivamente aponta as coordenadas à relação que a psicanálise teria com o campo educacional, definindo inclusive o fulcro do problema, que é operar com esse esforço de contenção pedagógica.

Esforço que, ao adestrar os homens e as mulheres, no sentido de conter suas emoções impede o livre curso da criatividade, expediente radicalmente anti-humano, acarretando em dispêndio excedente de energia em decorrência da intimidação que exerce, expondo a difícil e contraditória tarefa que recai sobre o labor do professor. Ao que Ferenczi acrescenta:

É difícil definir o princípio que a rege. É com a mentira que ela mais se apresenta. Mas ao passo que os mentirosos e os hipócritas dissimulam as coisas para os outros ou então apresentam-lhes emoções e ideais inexistentes, a pedagogia atual obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa (Ferenczi, 2011, p. 40).

Sendo assim, o esforço em educar objetiva mais do que o refinamento de conhecimentos, habilidades e competências; é o exercício de um complexo treinamento que implica as atitudes defendidas pela hipocrisia

instituída, para manutenção de uma determinada ordem política que afeta não apenas o aluno em si, mas toda biosfera sócio-cultural na qual ele se encontra. Trata-se assim, para Ferenczi, na transmissão realizada pela educação moderna ocidentalizada, de um desmentido traumático que termina por promover no educando uma identificação entristecida com aquele mesmo que o agride, esmorecendo sua potência de conhecer, desejar e saber/saborear a experiência do existir (Kupermann, 2019).

Sobre este cenário, mais de seis décadas depois, Paulo Freire (1985) chama novamente nossa atenção. Ao brincar com a grave situação da educação dizendo:

Se a educação pudesse ter uma conversa com a Biologia, por exemplo, e dizer: “Tenho que compreender quão limitada me obrigam a ser, dados os limites políticos que não me permitem ultrapassar”, então seria mais fácil perceber a realidade dos limites sociais! (Freire; Shor, 1985, p. 27)

Em Freire e Shor (1985), o que poderíamos chamar de “quadro clínico” da educação oficial brasileira, inevitavelmente ganha os seus contornos mais terrificantes, o mimetismo epistemológico exercido em salas de aula atravessa a história dos brasileiros como desafio intermitente, pelo qual se exerce a hipocrisia colonial tanto na esfera pública como privada.

De uma política educacional inspirada na formação e no exercício da cidadania, nos resta apenas o engodo. O que se obtém desses expedientes? Um cidadão se inventando enquanto tal, nos limites que lhes são permitidos, jamais nos limites que foram por ele conquistados. Esta é a diáde paradoxal do exitoso fracasso do nosso sistema educacional. Nessa noosfera, infelizmente a morte triunfa a céu aberto.

Aprisionados, humilhados, assombrados pelo cadafalso do mercado, embebido pelo medo de não atender as mortíferas demandas de quem o

governa, o brasileiro não encontrou ainda o chão onde aterrar a alegria no restrito campo da educação. Infelizmente, não encontram também as ferramentas necessárias como lhes prometem assegurar o sistema educacional que lhes forma.

Daí a necessária e imprescindível propositura de Paulo Freire (1985) por uma educação que se deseja libertadora, exigindo dos seus agentes a criticidade no ato de conhecer como um ato de constituir-se em relação ao corpo, ao mundo e ao outro, em meio a insistente peleja dos vivos, conforme nos apresentou Freud em seu mal-estar.

Do elemento vicejante da proposta freiriana de educação, na qual a alegria e a boniteza se interpõem entre homem e civilização, em meio aos processos de ocultação e silenciamentos sociais, homens e mulheres potencialmente livres são permanentemente convidados a dançarem no ritmo da alegria frente a descoberta, a invenção, a criação, quicá, a um empuxo ético pela boniteza da vida.

A psicanálise, nesses reboliços intensos, inevitavelmente nos porá diante de um impasse. Impasse deveras duro, que a defesa zizekiana⁷ nos atualiza, ao chamar a atenção para a pedra no meio do caminho da ética. Pedra essa quase sempre negligenciada por nós professores e educadores.

Creio ser justa a interpelação que se dirige ao operariado psicanalítico sobre a incidência da psicanálise no mercado educacional brasileiro, não apenas por sua implicação com o debate sobre a fúria normativa e patologizante presente no mercado, mas, principalmente, por que é a ele, para quem o dizer se apresenta muito mais liberto dos atavios gramaticais, que a função da fala e da linguagem se impõe como força constitutiva, principalmente quando se assume o enlace inevitável e tão necessário

⁷ Ver Slavoj Zizek, “Em defesa das causas perdidas”.

entre a política e a educação, além do mais quando se considera, já de saída que o inconsciente é a política.

No contexto acima a perplexidade ronda as relações inquirindo-as sobre os sonhos que se produzem por cenários de pesadelos. Eis o contexto duro de uma sala de aula. Professor, com que sonhas? Que causa o move? A que projeto político estás filiado? Ser diretivo é nossa missão? Que responsabilidades nos assistem? O que pode um aluno nos responsabilizar?

Se a ordem e o progresso econômico fizeram com que os Jesuítas já não se apresentem mais na vanguarda da educação brasileira, não significa dizer que o espírito do cristianismo desapareceu por completo do contexto. Dele, certamente, herdaremos as claves que movem as apertadas relações políticas que cultivamos, qual seja: o medo e a fé.

Dos dois afetos mais caros ao corolário cristão, o medo não é só a salvaguarda da dimensão libidinal das paixões, é o que a assiste como a força capaz de explodir mundos e constranger vidas, quiçá, fazendo céus desabarem, consumindo o vivo ao mesmo tempo que amansa teu trêmulo corpo. Já com a fé, que sempre nos conduz à esperança obtusa, substrato que nutre a educação brasileira em sua relação com a ciência, esperamos mais do que os milagres da técnica, parece que em berço esplêndido, esperando desta, a morna à vida, à revelia das provas contrárias.

Como bem nos lembra Ferenczi (2011), atentemo-nos para o que podemos fazer com o conhecimento do inconsciente.

A transformação da face do universo não a esperamos somente dos milagres da técnica, da domesticação cada vez mais vigorosa das forças naturais, nem mesmo das tentativas para garantir a cada um e ao maior número uma vida melhor, graças a uma organização mais adequada da distribuição dos bens materiais e da estrutura social. O progresso visa um terceiro objetivo, não menos rico de esperança: a perspectiva de um desenvolvimento mais amplo

das forças físicas e espirituais, e da capacidade de adaptação do homem (Ferenczi, 2011, p. 267).

Revolver o solo da educação brasileira, não se resume a desenterrar afetos antigos, é, antes de mais nada, arejar o rico substrato cultural que nutre a dimensão libidinal dos brasileiros.

Todos nós, pais, professores, educadores de uma forma geral, estamos intimamente implicados com o campo educacional, não nos cabe a decisão de estarmos, ou não, nessa condição.

O inconsciente, em sendo a política, implica-nos com as consequências sociais das nossas escolhas éticas, o usufruto responsável ou não, do conhecimento produzido, que incide sobre o campo educacional, escande o modelo societário que temos, ao mesmo tempo que esconde aquele que secretamente sonhamos. Pois, “não há nada mais “privado” do que a comunidade estatal que percebe os excluídos como ameaça e se preocupa em mantê-los a uma distância adequada.” (Zizek, 2011, p. 425).

Assim, se a educação pode ser um instrumento capaz de aumentar a riqueza do mundo, ampliando inclusive o potencial inventivo dos seres humanos, que tal riqueza se anuncie pela força da alegria, como salvaguarda da vida que tem, existe e é, no seu íntimo, radicalmente insistente. Que dela façamos uso responsável.

O medo da morte, o senhor absoluto no mundo capitalista, a raiz mais viçosa da cultura de massa, não é apenas o sentimento que dificulta imaginarmos o fim desse sistema, é também a poderosa força que nos torna escravos. É o que unta os interesses da educação privada com os da educação pública; medo que fragiliza nosso imaginário cultural, empobrecendo nossas relações sociais, esmagando o potencial inventivo de homens e mulheres aterrorizadas.

Desse medo que torna todo e qualquer espaço um ambiente adverso à alegria, impedindo a presença da inventividade enquanto possibilidade de vidas livres em lares, escolas, sítios e ruas, quem sabe possamos um dia aquilatar sua potência criativa não apenas como mecanismo de enfrentamento dele mesmo, mas também como força capaz de demover em nossas relações os fantasmas que nos assombram.

Exceder a humanidade ordinária, eis a causa perdida que o sistema educacional brasileiro precisa defender. Reconhecer inclusive a boniteza de seu potencial destrutivo à ecologia do medo, exercício doloroso a que o saudoso Paulo Freire tanto se dedicou, talvez seja o nosso desafio mais premente.

Para tanto, é necessário acordar os corpos humanos que transitam ou vivem no entorno da escola, para que estes ocupem a biosfera circundante, em uma dança fantástica com a vida.

O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas; como na lagarta mora adormecida uma borboleta, e na borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes e nos príncipes moram sapos; como em obedientes funcionários que fazem o que a eles se pede moram Leonardos que voam pelos espaços sem fim dos sonhos(...) (Alves, 1912, pp.53-54)

Pela política educacional brasileira assistimos reduzir-se o viço humano a hábitos motores. Atentos aos sedutores jogos de poderes que se apresentam nesse contexto, aprendemos com os psicanalistas, os primeiros a ouvirem os sinais da produção onírica desse tempo reducionista, a levarmos a sério os efeitos das jogatinas em curso.

Com os psicanalistas da primeira geração descobrimos o campo no qual se cultiva a potência humana, assinalando o importante papel da

linguagem como força constituinte dos corpos. Mas, mais que isso, com a *boa política científica*, podemos testemunhar um alargamento do escopo epistemológico da psicanálise, que nos permitiu transitar de forma mais livre pela dimensão política da educação.

No contexto da política nacional de educação, no qual se articula o estado de pobreza econômica com o parco acesso às ferramentas necessárias ao desenvolvimento do potencial criativo humano, apostamos no usufruto do poder das palavras, das palavras que afetam os corpos não apenas como sintomas de espetáculos inquietantes capazes de sinalizar histórias de vidas sofridas. Devemos ficar atentos, ainda, aos itinerários terapêuticos que aí se ensaiam frente à perplexidade do próprio mal-estar na cultura.

Sensível aos atritos e choques que a cultura moderna produz no corpo humano, Freud, em sua perplexidade, iniciou seu percurso na clínica médica transformando-a em um surpreendente itinerário terapêutico. Transcendendo os limites da própria origem desse acontecimento, o invento freudiano, se por um lado pôs em xeque o destino da medicina e seus sonhos de cura e remissões sintomáticas, por outro, para além da assombração em travesseiros médicos, perturba os efeitos ansiolíticos que historicamente vem contendo a força humana também por vias educacionais.

Se a missão do educador se confunde com a missão do professor é porque, certamente, a ambos cabe não apenas reconhecer a dimensão onírica presente no imaginário institucional com o qual se educa – seja no território da família, da escola e da rua – mas também estar atento ao que se ensina os efeitos do aprendizado.

Que isso nos obriga, pais, professores, cidadãos, a assumirmos a política educacional brasileira não apenas como ornamento estratégico de políticas de Estado, mas fundamentalmente, como *metron* capaz de

sinalizar a responsabilidade sobre os próprios sonhos de educação que tanto acalentamos, principalmente aqueles nos quais se sonha os lugares de aprendizes, lugares esses nos quais nos é possível encontrar os sinais da alegria.

Sonhar lugares para filhos e filhas, alunos e alunas, homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, para além da utilidade requerida por nosso tempo, faz do campo educacional o espaço legítimo ao exercício permanente e contextualizado do cultivo de aprendizagens que produzam vidas, vidas qualificadas.

Vidas que, de uma catástrofe a outra, são capazes de inventar não apenas a si mesmas, mas o próprio mundo que as circunda. Vidas autônomas com coragem de definir suas relações por força da confiança e que jamais prescindirá do olhar atendo de *Sancus*, o deus romano, jamais difundido pelos jesuítas, portanto pouco conhecido por nós, que tem a incumbência de velar não apenas as juras de amor e hospitalidade, mas principalmente todo acontecimento exigente de confiança.

Que em nosso tempo possamos estar despertos, mas fundamentalmente, sejamos merecedores das juras que tal deus testemunha. Quem sabe os sinais que a alegria evoca da atmosfera da confiança no mundo, no outro e no corpo possam nos contar inúmeras vezes sobre os triunfos da vida.

Alguns dirão mundo infantilizado, outro ingênuo, corpo imaturo. Preferimos dizer uma atmosfera *alegremente infantil*, conforme nos inspira a pensar Sandor Ferenczi, o *enfant terrible*, que nunca abriu mão da seriedade do brincar que hoje sabemos que só a alegria é capaz de dar o testemunho do ocorrido.

Referências

ABDALLA, H. *Ana flor na água da terra*. São Paulo: Iluminuras, 2016.

- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRADE, O. A utopia antropofágica. In: ANDRADE, O. *Obras completas de Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2011.
- BERGSON, E. *A energia espiritual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- FERENCZI, S. O conhecimento do inconsciente. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 269-271. Volume 1.
- FERENCZI, S. Psicanálise e pedagogia. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 39-44. Volume 1.
- FREIRE, P.; SHOR I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz & Terra, 1985.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 57-148.
- GONDAR, J. Ferenczi, crítico da normatividade. In: KUPERMANN, D.; GONDAR, J.; MOLIN, E. C. D. *Ferenczi: inquietações clínico-políticas*. São Paulo: Zagodoni, 2020, p. 205-219.
- KUPERMANN, D. Afinal, o que fazer com o Juquinha? Um Ensaio Sobre a Orientação Sexual no Ensino Fundamental. In: KUPERMANN, D. *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2021a.
- KUPERMANN, D. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2020b.
- KUPERMANN, D. *Por que Ferenczi?* São Paulo: Zagodoni, 2019.

RODRIGUES, R.; REIS, M. A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière). *Estilos Da Clínica*, v. 23, n. 2, p. 430-450, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROSSET, C. *Alegria: a força maior*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2018.

ZIZEK, S. *Em defesa das causas perdidas*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Capítulo 3

Por que falar de gênero?

*Patricia Porchat
Flávio Henrique Firmino*

O que sabemos ou deixamos de saber quando falamos em gênero? Para que serve refletir sobre esse termo quando trabalhamos na área da saúde ou da educação? Como a psicanálise nos ajuda a pensar as incidências das questões de gênero nos processos formativos?

Duas passagens da obra de Freud introduzem a questão do gênero na teoria psicanalítica. Em 1915, numa nota de rodapé acrescentada ao célebre texto “Três Ensaio sobre a Teoria Sexual” (1905), Freud dirá que:

É essencial compreender claramente que os conceitos de ‘masculino’ e ‘feminino’, cujo significado parece tão inequívoco às pessoas comuns, estão entre os mais confusos que ocorrem na ciência. (...) Tal observação mostra que nós seres humanos a masculinidade pura ou feminilidade não se pode encontrar nem num sentido psicológico nem num biológico. Todo indivíduo, ao contrário, revela uma mistura dos traços de caráter pertencentes a seu próprio sexo e ao sexo oposto e mostra uma combinação de atividade e passividade, concordem ou não estes últimos traços de caráter com seus traços biológicos.” (Freud, 1972, p.226).

Posteriormente, em 1930, numa nota de rodapé de Mal-estar na civilização, ele escreverá:

O homem é um organismo animal (como outros) com uma disposição bissexual inequívoca. (...) O sexo constitui um fato biológico que, embora de extraordinária importância na vida mental, é difícil de apreender

psicologicamente. Acostumamo-nos a dizer que todo ser humano apresenta impulsos, necessidades e atributos instintivos tanto masculinos quanto femininos, e, ainda que a anatomia, é verdade, possa indicar as características de masculinidade e feminilidade, a psicologia não pode (Freud, 1974, p. 126-127).

Embora não empregue a palavra “gênero”, Freud se refere ao fato de que aquilo que se atribui como características mentais típicas de mulheres e de homens, são meras pressuposições, pois não possuem qualquer relação de causalidade com os órgãos sexuais dos corpos-macho e dos corpos-fêmea. A apreensão do significado dessas características é difícil. O que é masculinidade? O que é feminilidade? Quem pode se dizer homem ou se dizer mulher?

Todavia as pessoas dizem se sentir femininas, masculinas, homem ou mulher. Esse é o motivo pelo qual, anos mais tarde, o psicanalista americano Robert Stoller apresenta o conceito de “identidade de gênero” no Congresso Internacional de Psicanálise de Estocolmo, em 1963. Seu trabalho discutia e generalizava as descobertas do projeto da Universidade da Califórnia, Los Angeles, desenvolvido no Centro Médico para o Estudo de Intersexuais e Transexuais. Segundo o próprio Stoller, J. Money e J.G. Hampson já haviam introduzido o termo “gênero”, em 1955, para falar do hermafroditismo, examinar conceitos sexuais básicos e questões de mudança de sexo, mas esses autores faziam suas investigações no campo médico. Na psicanálise, a invenção do conceito de “identidade de gênero”, ou “gênero”, como atualmente o usamos, foi de Stoller, com a observação e tratamento de pacientes transexuais (crianças) e seus pais, principalmente de meninos que diziam se sentir meninas. Stoller contesta algumas formulações freudianas a respeito do desenvolvimento sexual: a masculinidade como primária e o complexo de Édipo como o processo preponderante na formação da identidade sexual. Propõe, ao contrário,

que a feminilidade seria o estado inicial e comum a todos, advinda da relação simbiótica da mãe com o bebê. Esse laço inicial geraria um efeito feminino que a menina não precisaria superar, mas que o menino sim, para tornar-se masculino. O ingresso do menino no conflito edipiano dependeria da superação desta primeira ligação simbiótica feminilizante com a mãe. Aqueles que, por determinados motivos, não o conseguem, permanecem numa identificação com a mãe que resulta no “sentir-se menina”. Stoller encontra uma resposta para o gênero. Ele dirá que:

Masculinidade ou feminilidade é definida, aqui, como qualquer qualidade que é sentida, por quem a possui, como masculina ou feminina. Em outras palavras, masculinidade ou feminilidade é uma convicção – mais precisamente, uma densa massa de convicções, uma soma algébrica de “se”, “mas” e “e” – não um fato incontroverso (Stoller, 1993).

Sexo e gênero deixam de estar diretamente relacionados. O primeiro diz respeito à anatomia e o segundo se refere ao sentimento de si. A identidade de gênero pode ser congruente com a anatomia e o que a cultura define como comportamento adequado para aquele sexo, ou pode ser distorcida em relação a essa anatomia, na visão de Stoller. Naquele momento, adequação ou distorção definiam normalidade e patologia. A concepção psicanalítica de gênero estava em consonância com a perspectiva psiquiátrica dos manuais de doenças mentais: havia transtornos de gênero, distúrbios de gênero, pessoas eram consideradas doentes mentais em função da distorção de seu gênero na relação com a sua anatomia.

Quase três décadas depois, vemos surgir no cenário intelectual uma autora que mudará os rumos da psicanálise no que diz respeito ao conceito de gênero. A filósofa feminista americana Judith Butler publica em 1989 o livro *Gender Trouble* (lançado no Brasil, em 2003, como *Problemas de*

Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade). Nesse livro, Butler recusa a ideia de uma estabilidade no gênero e afirma a inadequação do sujeito a uma identidade fixa. Em sua obra, abrangendo outros livros que também tocam essa temática, a noção de gênero é desconstruída e gênero é definido como o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas deve igualmente ser o aparato pelo qual esses termos são desconstruídos e desnaturalizados. O conceito de gênero se torna um interrogador do “status quo” e um gerador de impasses para as teorias que concebem o sujeito, a identidade e a sexualidade com um grau de coerência entre si que, segundo Butler, é de fato inexistente.

Butler adota como paradigma de “gênero”, não o masculino ou o feminino que compreendemos no senso comum, mas algo que se encontra em outro lugar, para além dos gêneros compreensíveis. Butler discute gênero a partir dos indivíduos que põem em xeque os limites e as normas reguladoras do campo de inteligibilidade, como: pessoas transexuais, intersexos, homossexuais, transgêneros, *drags*, não-binários, ou seja, aqueles que podemos inserir no guarda-chuva das identidades trans ou dos gêneros não-conformes.

O trabalho de Butler teve grande impacto sobre o movimento psicanalítico. Leitora de Freud e de Lacan, desde *Problemas de Gênero* iniciou diálogo com a psicanálise discutindo termos como falo, diferença sexual, simbólico, identificação e introduziu a ideia de uma melancolia de gênero. Estabeleceu interlocução com importantes psicanalistas europeus, foi convidada por várias instituições psicanalíticas, principalmente na França, para explicitar seus pontos de vista. Tornou-se referência para a discussão, no campo psicanalítico, de questões como a da homoparentalidade, da homossexualidade e do alcance político das pessoas trans.

Parte de sua concepção de gênero vem de sua vivência universitária, quando atestou situações de violência vividas por pessoas, algumas conhecidas suas, que não se enquadravam no que ela chama de gêneros “inteligíveis”. “Gêneros inteligentes” é um termo que diz respeito aos indivíduos que mantêm uma coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. O campo de inteligibilidade se refere às instituições, categorias e linguagens existentes que podem fazer com que o gênero tenha sentido. Para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade. Quando não os encontra, pode surgir a violência, seja sob uma forma direta, como o espancamento ou até mesmo assassinato de homossexuais, travestis e transexuais, seja sob a forma indireta, através da marginalização ou exclusão desses indivíduos.

Mas o que é o gênero, para Judith Butler? Segundo ela, existiria uma crença na existência de uma substância ou essência de homem e de uma substância ou essência de mulher. Somos ditos homens ou mulheres a partir de nosso nascimento. Uma vez nomeados por um médico que declara: “É um menino!” ou “É uma menina!”, uma espécie de “verdade” foi criada para o sujeito em questão. A partir desse momento inicial, o gênero continua a ser produzido e mantido por uma série de palavras ou gestos que, ao serem expressos, criam uma realidade. Essa é a ideia de gênero como um ato intencional e performativo. Esses atos, repetidos de uma forma estilizada, produzem um efeito ontológico, levam a crer na existência de seres homens e seres mulheres. Produzem uma ilusão de substância. Mas trata-se apenas de uma ilusão, pois não há “ser”, não há um “fazedor”, não há um “agente” por trás do ato, não há unidade. A ideia de gênero, particularmente, serve à necessidade de poder e de controle da população pelas mais diversas instituições. A constituição das identidades masculina e feminina serve a um poder regulador que obedece à estrutura da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória. Constrói-

se a coerência para ocultar a descontinuidade, mas, como denuncia o conceito de “performatividade”, todo esse aparato só alcança uma falsa estabilização de gênero.

De acordo com Butler, as noções comuns de gênero permitem trabalhar apenas com os gêneros “inteligíveis”. O próprio Stoller é submetido por ela a uma crítica quanto ao uso de uma noção limitada de “gênero”. Na perspectiva stolleriana e mesmo na de outros autores, determinadas “identidades de gênero” ficam necessariamente compreendidas como falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas por não se enquadrarem no que Butler denomina “normas de inteligibilidade cultural”, normas que supõem que o “gênero” decorra do “sexo” e que as práticas do desejo decorram do “sexo” e do “gênero”. Butler dirá que são a persistência e a proliferação destas “identidades” que põem em xeque os “...limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade” (Butler, 2003, p.39), criando paradigmas novos, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero em oposição à matriz de inteligibilidade, que seria a matriz da heterossexualidade, ou o que Butler chama frequentemente de sistema da heterossexualidade compulsória. Butler se propõe, então, a reconfigurar o conceito de gênero, permitindo que este dê conta das “identidades de gênero” no geral, sendo essas mais ou menos inteligíveis, e abrindo espaço para aquelas que continuam surgindo. Isso implica numa recusa da ideia de sexo (que estaria por detrás do gênero) como “substância”, ou seja, de um sexo idêntico a si mesmo, aparentemente coerente, dividido em duas categorias de ser: homens e mulheres, responsáveis pelos atributos de masculinidade e feminilidade.

Um dos efeitos das propostas de Butler foi o de estimular psicanalistas a rever, no interior da teoria psicanalítica, formas de conceber as identidades de gênero menos inteligíveis, menos coerentes, não-conformes, dentro do campo do humano, dentro do campo do

possível, não definindo-as, *a priori*, como patológicas por não estarem em consonância com as expectativas sociais, religiosas, médicas, institucionais e jurídicas.

Vemos, nesse sentido, já mais perto de nossos dias, uma proposta interessante em Jean Laplanche, psicanalista francês, coautor do Vocabulário de Psicanálise, juntamente com Jean-Baptiste Pontalis, e um dos mais importantes conhecedores e comentaristas da obra de Freud. Em 2007 ele dirá que:

O gênero é plural. Pode ser duplo, como masculino-feminino, mas não o é por natureza. Muitas vezes é plural, como na história das línguas e na evolução social. O sexo é dual. Tanto pela reprodução sexuada como por sua simbolização humana, que fixa essa dualidade de maneira estereotipada em: presença/ausência, fático/castrado. O sexual é múltiplo, polimorfo. Descoberta fundamental de Freud que encontra seu fundamento no recalçamento, no inconsciente, no fantasma. É o objeto da psicanálise. Proposição: O sexual é o resíduo inconsciente do recalçamento-simbolização do gênero pelo sexo (Laplanche, 2007, p. 153).

De acordo com Thamy Ayouch (2015), Laplanche associa gênero, sexo e sexual ao que ele próprio concebeu como teoria da sedução originária, ou seja, a indução do sexual-infantil na criança pelo adulto encarregado de lhe propiciar cuidados, cuidados estes marcados pelos afetos conscientes e inconscientes do(a) cuidador(a). O adulto atribui um gênero à criança (“você é uma menina/um menino”), e transmite a elas inúmeras mensagens prescritivas acerca desse gênero. O gênero atribuído carrega expectativas. Essas mensagens, porém, são ambíguas, pois carregam os conteúdos inconscientes dos adultos, sua própria sexualidade infantil. O infante, aquele que ainda nem fala, precisa simbolizar esses enigmas e tenta traduzir essas mensagens ambíguas e plurais pelo sexo dual. Essa tradução-simbolização, na maioria dos casos, acaba por recalcar

toda subjetivação plural e diversificada do gênero que poderia ocorrer, e resulta na produção de um resto da tradução, que é constitutivo do inconsciente.

Vemos, então, que a psicanálise se abriu para pensar os gêneros não-conformes, ou dito de outro modo, as variadas identidades de gênero. Trata-se de associar a pluralidade do gênero – a mescla de masculinidade e feminilidade presente em cada pessoa que, como vimos no início, Freud diz ser tão difícil para a psicologia abarcar e definir - às montagens singulares da sexualidade que resultam das experiências de prazer de cada criança com seu corpo, frente às imposições duais sociais. Isso não foi tão difícil para autores que já pensavam sobre o lugar que as diversas formas de manifestação da sexualidade ocupavam na teoria psicanalítica, como Perelson (2006), Porchat (2007). Arán (2011), Cunha (2013).

Para a psicanálise, a sexualidade humana não é instintiva e não objetiva simplesmente a reprodução. De acordo com Loureiro (2004), Freud concebe a sexualidade como uma montagem que tem pouco ou nada de natural, formada por peças e modalidades de funcionamento que se organizam individualmente e durante a primeira infância. Afirmar que essa organização de “peças” que montam a sexualidade é individual, se contrapõe à ideia de que já nascemos com nossa vida sexual pré-determinada e com destinos já inscritos em nossas células. Se há a ideia de um destino fixo para os sujeitos a depender do sexo que eles nascem, isso diz respeito muito mais às normas sociais a que estamos submetidos do que às leis biológicas que, em relação à vida sexual, são muito mais flexíveis.

Isto não quer dizer que Freud ignore os aspectos biológicos do desenvolvimento, o que fica evidente pela constante referência em sua obra às funções corporais vitais, que servem de apoio para a formação das zonas erógenas, a partir das quais a sexualidade se desloca e se

complexifica. Desloca-se e se complexifica porque nossa constituição, no nível da evolução a que chegamos, não permite que sejamos reduzidos apenas à biologia: somos dotados de fantasias, linguagem, cultura. Se somos tão diferentes dos demais animais em tudo o que fazemos, como esperar que no domínio da sexualidade sejamos como eles? Se nossos comportamentos vão além do instinto e envolvem aspectos psicológicos e culturais, por que apenas os comportamentos sexuais seriam puramente instintivos?

Neste sentido, um conceito bastante importante da psicanálise que amplia a compreensão da sexualidade é o de *pulsão*. De acordo com Loureiro (2004, p. 86): “O conceito de *Trieb* (pulsão) é forjado exatamente para dar conta do caráter não instintivo da sexualidade humana, de sua plasticidade, de suas múltiplas, contingentes e mutantes feições”. *Trieb*, termo em alemão, é utilizado em contraste com o termo *Instinkt*, da mesma língua, que designa o *instinto* e que se refere ao estritamente biológico. A pulsão, contudo, é um conceito-limite entre o corporal e o psíquico, que envolve, além do inato, o que há de próprio ao adquirido na vida psíquica (Freud, 2014 [1915] apud Loureiro, 2004).

A pulsão imita, desloca e descaracteriza o instinto. Pode-se dizer que a sexualidade humana, em sua origem, desvia-se do instinto e da função vital e se forma como uma *montagem singular* para cada sujeito, associada à obtenção de prazer (Loureiro, 2004). Deste modo, não há sentido em conceber a reprodução como a *grande* finalidade da vida sexual humana, idêntica para todas as pessoas. E é justamente em relação à reprodução que vemos a imposição do sexo social dual diante de um gênero plural, resultando numa sexualidade infantil múltipla, polimorfa, recalcada, fundante de um inconsciente produtivo e criativo. Em *Três Ensaio*s (1980[1905]), quando Freud afirma a existência da sexualidade na infância, torna evidente que o uso do termo “sexual” não se refere ao sexo

genital adulto, mas a manifestações infantis que apresentam características particulares que dizem respeito a sensações prazerosas que as crianças têm em partes específicas do próprio corpo desde logo após o nascimento, associadas primeiramente a necessidades fisiológicas no contato com seus cuidadores, para depois se deslocarem destas necessidades, buscando a finalidade de prazer em si mesmas.

Retomemos agora nossas perguntas iniciais: O que sabemos ou deixamos de saber quando falamos de gênero? Para que serve refletir sobre este termo quando trabalhamos na área da saúde ou da educação? Como a psicanálise nos ajuda a pensar as incidências das questões de gênero nos processos formativos?

Quando falamos de gênero, supomos saber o óbvio, mas um óbvio que, à luz da psicanálise, se mostra confuso e difícil ou até impossível de se abarcar. Masculinidade e feminilidade não são evidentes em si, mas são da ordem das experiências e sentimentos de cada um. Nesse sentido, respeitar a autoidentificação de cada pessoa, ou seja, o que ela enuncia acerca de sua identidade de gênero, parece ser uma medida interessante a se tomar. Já o que deixamos de saber quando falamos de gênero é, justamente, como se forma o gênero de cada pessoa a partir de seu corpo e de sua história factual, mas também emocional. Deixamos de saber, com segurança, o gênero de cada um que se apresenta à nossa frente, pois a mescla de masculinidade e feminilidade é da ordem da experiência subjetiva, e não da roupa, da anatomia genital, do corte de cabelo, da voz, ou principalmente, da atribuição de gênero a partir de um outro. O gênero plural passa pelo funil da dualidade social e só nos deixa ver seus vestígios através da sexualidade infantil presente no inconsciente. Esta, por sua vez, não se indexa a qualquer identidade fixa, estável e, principalmente, nomeada desde um outro, externo ao sujeito.

Por que refletir sobre gênero quando trabalhamos na área da saúde ou da educação? Para não reproduzir violências. Pessoas de gênero não-conforme com frequência passaram por situações constrangedoras em seu ambiente familiar e escolar, em seu bairro e em muitos espaços de convívio social. Entender o que é o gênero, como ele se forma, e a importância de respeitar a autoidentificação, são maneiras de se evitar novas atitudes violentas, que constroem, discriminam, ofendem e mesmo agridem as pessoas de gênero não-conforme. Mais do que isso, trata-se de compreender a impossível estabilidade da masculinidade e feminilidade em cada um de nós, admitir que nenhuma identidade nos traduz por completo, e que fatores bio-psico-sociais estão sempre em movimento, produzindo nosso ser a cada novo encontro. Isso faz parte do humano. Com profissionais da saúde ou da educação, essa é uma perspectiva importante quando se trata de respeito ao próximo e de ajuda no seu desenvolvimento.

Muitos profissionais de saúde desconsideram as particularidades das pessoas trans, imaginando que as demandas de saúde estão restritas ao processo transgenitalizador. Outros, recortam a questão diagnóstica e centram o trabalho em torno exclusivamente da identidade de gênero. A biografia da atriz, cantora e maquiadora Rogéria Paschoal, uma mulher trans, nascida em 1943, ilustra essa ideia. Embora não mencione a data em que passou por essa experiência de psicoterapia, vale a pena mencioná-la, pois isso ainda ocorre nos dias de hoje, com profissionais de saúde despreparados para trabalhar com questões de gênero.

Rogéria encontrava-se confusa, abatida, com sintomas de estresse em virtude da falta de um lar e um porto seguro devido a sua vida profissional que a obrigava a viajar constantemente. Procurou, assim, um profissional da psicologia. Ela conta que:

O tal analista estava sugerindo que eu era uma maluca. Confundi tudo. Me achou uma doente mental. Ele via a minha sexualidade como uma doença que piorava com a culpa que a religião me causava. Pode? Saí daquele consultório pior do que estava e fui para casa. No dia seguinte cheguei a pensar em voltar lá e dizer na cara dele: “Você é um psicólogo de merda!” Tudo o que eu queria era chorar num ombro, desabafar com alguém. Minha vida estava uma loucura. Nunca mais farei análise, eu sou a minha própria psicóloga. (Paschoal, p. 173, 2016).

Na área de educação também percebemos algumas dificuldades quando a formação de profissionais não leva em conta um maior conhecimento de si. Tomamos como ponto de partida experiências de educadores de abrigos para crianças e adolescentes, confrontados com as manifestações inconscientes da sexualidade de ambos. Veremos como a psicanálise pode nos ajudar a pensar as incidências das questões de sexualidade e de gênero nos processos formativos.

O abrigo é um espaço elaborado para a proteção das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA; CNAS, s.d), que é referência para a elaboração de políticas públicas que garantam os direitos desse público, afirma que considerando que as ideologias e práticas existentes na sociedade referentes à sexualidade, vida reprodutiva e identidade de gênero influenciarão fortemente o desenvolvimento dos adolescentes, é fundamental que as instituições de saúde e de educação, entre outras, “compartilhem com a família a responsabilidade pelo desenvolvimento das novas gerações, abordando estas temáticas de forma adequada e provendo orientação e acesso aos serviços pertinentes.” (CONANDA; CNAS, s.d., p.28). Assim, neste documento fica expressa a

recomendação de que temas relacionados à sexualidade sejam abordados em instituições em geral.

Cursos de capacitação podem transmitir conceitos e habilidades acerca da forma de se lidar com questões de sexualidade e de gênero das crianças e dos adolescentes. Contudo, mesmo em uma atuação profissional adequada, o educador pode passar uma dupla mensagem ao abrigado: uma condizente com a que aprendeu em cursos e outra, em oposição à primeira, que aprendeu em sua vida e que representa seus valores. Sanches (2010) dá o exemplo de uma educadora que presencia um bebê manipulando seu pênis e que, apesar de ter sido orientada que este é um gesto comum, sente-se desconfortável devido ao que aprendera em sua vida pessoal:

(...) Ana, a educadora, defronta-se com um conflito: disseram-lhe que “aquilo” era normal, algo a ser aceito. O seu íntimo, entretanto, está em ebulição. Aquilo vai contra tudo que ela aprendeu na sua história; sente-se assustada e até enojada, além de impotente, uma vez que a instituição tem uma norma. Josias, assim, acaba recebendo uma dupla mensagem: a explícita (Ana ignora o gesto do menino) e aquela enviada pelo olhar, pelo gesto de suas mãos, pela respiração da educadora. E essa dupla mensagem provoca uma confusão nos sentimentos de Josias. (Sanches, 2010, p.65)

As tentativas de educadores para acolher a sexualidade dos abrigados podem entrar em conflito com sua própria relação com o sexual (a sexualidade infantil). Tal conflito está ligado ao que Freud (1980[1905]) chamou de amnésia infantil: o esquecimento que os adultos têm de suas impressões infantis até por volta dos três anos, incluindo o esquecimento de impressões sexuais. O adulto esquece que quando criança foi capaz de expressar atividades sexuais e então vê com surpresa essas expressões nas crianças de seu convívio. Além disso, “(...) as mesmas impressões que esquecemos deixaram, não obstante, os mais profundos traços em nossas

mentes e tiveram um efeito determinante sobre a totalidade de nosso desenvolvimento subsequente”. (Freud, 1980[1905], p. 179). Assim, a dificuldade de lidar com a sexualidade das crianças e adolescentes pode ser, em parte, efeito de sua própria história de impressões e atividades sexuais.

O aprendizado sobre sexualidade se dá muitas vezes em meio aos sussurros, enquanto um assunto proibido. Nessas situações, a relação que se cria com o sexual é de silenciamento e de vergonha. A aprendizagem de conceitos relativos à sexualidade infantil, tal como a psicanálise propõe, não modifica por si só a relação que se tem com a sexualidade: ter conhecimentos sobre esse tema não é garantia de que o sujeito se sinta à vontade para falar sobre ele ou passe a tratá-lo com naturalidade, depois de toda a história de repressão a que pode ter sido submetido. Na relação com as crianças e adolescentes, algo poderá ser transmitido *inconscientemente* (Kupfer, 2001, Sanches, 2010).

Marin (1999), em seu estudo sobre uma unidade da antiga FEBEM destinada ao acolhimento de crianças afastadas de sua família de origem, menciona uma questão a respeito da sexualidade que foi colocada pela psicóloga da instituição. De acordo com a profissional, “(...) não é tranquilo trabalhar sexualidade com a criança para a atendente que tem mil tabus (...). Os padrões de moral, as concepções do que vem a ser educação, o bom comportamento, são muito diferentes entre as pessoas que trabalham aqui”. (Marin, 1999, p. 89). Para a psicóloga daquela instituição, isso se deve à ausência de um referencial teórico que sirva como base para toda a equipe técnica, que atua de acordo com suas próprias condições de vida. Mas como vimos acima, isso não é uma garantia de que o trabalho se realize de modo adequado no tocante às questões da sexualidade.

Na mesma instituição, a autora observou uma situação na qual uma das atendentes (que passaram a ser chamadas de educadoras nos anos

subsequentes) repreendeu uma criança por comentar sobre a “perereca” de uma boneca, dizendo que isso era “feio”. A mesma atendente, ao conversar sobre sua gravidez com outro adulto, o faz na frente de crianças e brincando se seria por “pensamento” que a gestação ocorreu. A autora discute o quanto, dessa forma, o tema da sexualidade, aqui ligado ao tema da origem dos bebês, apresenta-se às crianças de forma confusa e provoca algumas perguntas no imaginário infantil: “posso ter vindo daí, desse casal que em pensamento me gerou? E meus pais?”. Tais perguntas ficam sem respostas, já que esse tema é tomado como “feio” quando articulado pelas crianças (Marin, 1999, p. 101).

Diferentemente de acolher a sexualidade, ainda que não se saiba direito o que fazer com ela, é o desejo de supressão da sexualidade. Ao refletir sobre a realidade institucional de abrigos para crianças e adolescentes, Arpini (2003) aponta uma contradição que está expressa na crença de as crianças e adolescentes serem “problemáticos”, ao mesmo tempo em que se exige que apresentem um comportamento exemplar, ou seja: não ter “atitudes vulgares”, “maus modos” ou mesmo manifestar a sexualidade. Assim, a autora sugere que a ausência da expressão da sexualidade aparece como exemplo de um comportamento desejável nos abrigos.

Lima (2012) discute que a experiência de trabalho do cuidador coloca em evidência a relação indissociável entre sexualidade e trabalho. Quer ela seja aceita, quer ela seja recusada, do ponto de vista psicanalítico, o trabalho do cuidado não pode ser separado do sexual:

A relação com o corpo da criança é investida pelos próprios desejos e fantasias inconscientes do/a cuidador/a. O cuidado mobiliza afetos que têm sua raiz no inconsciente sexual, na história infantil do sujeito, na sua própria vivência de ter sido um bebê vulnerável e que estarão presentes na relação de cuidado de

alguma forma, mesmo quando o corpo do outro irrita, cause repulsa ou indiferença.

Se a sexualidade no sentido comum e no sentido psicanalítico do sexual infantil é tema do qual não se escapa e que, portanto, merece ser cuidado por quem se forma na área da saúde e da educação, a diversidade sexual é outro assunto indispensável a esses futuros profissionais. Educar crianças e adolescentes é contribuir para a construção de sua identidade e fortalecimento da autoestima, considerando a possibilidade da vivência de expressões e identidades divergentes do padrão heterossexual entre os usuários, bem como identidades de gênero não conformes à heteronormatividade.

Um educador de abrigo de adolescentes, entrevistado por Firmino (2017) para quem educar é “ensinar a ser gente” dá sua opinião sobre a homossexualidade:

...de um ponto de vista biológico eu acho que não é natural a relação entre homem e homem. É uma coisa óbvia, né? É... pênis com pênis não dá certo o negócio! Sabe, fisicamente, não tem liga, sabe? (...) Mas eu acho que foge da essência, entendeu? (...) Não acho que é uma coisa de demônio, que (rindo) a pessoa tá endemoniada, eu acho que a pessoa precisa de ajuda. Acho também que se ela, ela... de livre vontade, se ela quer assumir essa condição ela tem liberdade pra isso. Eu acho que ela não pode desrespeitar o outro, sabe, forçando as pessoas a aceitar aquilo. Acho que as pessoas têm que respeitar, não aceitar, entendeu? (Firmino, 2017, p. 110).

Outra educadora de abrigo entrevistada por Firmino também dá sua opinião:

Não é homem com homem ou senão mulher com mulher, eu acho que quem faz uma família é uma mulher e um homem. Mas, agora, eu não tenho preconceito assim de ficar falando, é... de ver uma pessoa e falar *nossa, aquele*

lá não sei o que tem, eu não falo, mas... eu não... eu por mim não gostaria de ter um filho assim. É um preconceito, mas na minha família nunca teve, né? E eu acho que eu não queria ter um filho assim. Eu rezo pra não ter (risos) (Firmino, 2017, p 119).

Vemos que o acolhimento desses educadores parece ter limites que têm como referência, primeiramente, seus próprios valores. O primeiro educador, apesar de dizer manter um diálogo aberto com os adolescentes, por meio do qual estes podem falar sobre sexualidade, ao longo da entrevista o educador demonstra manter um tipo de filtro em relação ao conteúdo das conversas: “Dependendo do nível da conversa, se for pesada, às vezes eu costumo nem querer ouvir”. Assim, existe um silenciamento de certas formas de abordagem dos adolescentes a respeito de sua vida sexual, quando esta não corresponde à abordagem do educador. São acolhidas apenas as falas sobre sexualidade que se aproximam de suas concepções e valores pessoais. Trata-se de um acolhimento e uma recusa parciais, a depender dos conteúdos sobre sexualidade expressos pelos adolescentes.

Sabemos, no entanto, que a sexualidade infantil que habita o inconsciente tem uma disposição bissexual inequívoca, como disse Freud em 1929. Nesse sentido, os limites dos educadores para acolher, bem como recusar, para além das referências em valores morais, religiosos e em concepções científicas ou pseudocientíficas, têm suas raízes nos desejos e nas defesas psíquicas que constituem a vida mental.

Para além de uma análise pessoal, que produziria um contato maior com o próprio inconsciente, mas à qual poucas pessoas têm acesso, ou simplesmente não desejam experimentar, pode-se pensar que trabalhos em grupo, oficinas e workshops temáticos, coordenados por alguém que tenha uma formação psicanalítica, poderiam proporcionar uma experiência com a divisão subjetiva do sujeito. Ou seja, mostrar a

ambiguidade, a ambivalência, o conflito psíquico que habita em cada um de nós. Este é um passo importante para lidar com a alteridade, isto é, com aquilo que cotidianamente encontramos ao conviver com outro ser humano. Mais importante ainda se faz esse trabalho quando este encontro implica em cuidados, acolhimento e transmissão de conhecimento e de valores.

Sugerimos, ainda, que profissionais da saúde e da educação diante da “homossexualidade”, por exemplo, se perguntem com que noção de homem e de mulher eles trabalham. Talvez devêssemos considerar como uma pessoa homossexual, aquele ou aquela que denomina a si próprio a partir do desejo por alguém de gênero semelhante ao seu.

Stoller (1998) diz que não entendemos a homossexualidade. É uma palavra que tem sido usada de tantas maneiras que, “...a menos que se diga claramente como ela é empregada em um dado momento, os significados excedentes sufocam nossa compreensão”. Para Stoller, tratava-se do desejo consciente erótico por pessoas do mesmo sexo ou da prática de relações eróticas com uma pessoa do mesmo sexo. Hoje substituímos sexo por gênero, pois, uma mulher trans que se relaciona com outra mulher, trans ou cisgênera, é considerada uma mulher lésbica, independentemente dos órgãos genitais de cada uma delas. Stoller opta finalmente pela posição de que não existe algo como a homossexualidade. Existem as homossexualidades, assim como existem as heterossexualidades, e ambas se manifestam de maneiras diferentes na etiologia, na dinâmica e na aparência. Não entendemos e não sabemos o que “homossexualidade” quer dizer, a não ser em cada caso.

Em que medida “gênero” contribui para a compreensão da homossexualidade? A noção de “gênero” diz respeito à percepção das pessoas como homens e mulheres, à nossa percepção dos traços que neles identificamos como atributos de um estereótipo do feminino e do

masculino, na cultura da qual fazemos parte, e diz respeito, ainda, ao modo como cada autor constrói e utiliza em sua teoria uma noção de homem e de mulher que servirá de substrato para a compreensão dos seres humanos e as práticas de saúde e de educação das quais eles são objeto. Se, por algum motivo, a homossexualidade pode reivindicar alguma atenção maior do que a heterossexualidade em relação à noção de “gênero”, é porque as pessoas homossexuais mencionam frequentemente o sofrimento advindo da inadequação entre sua anatomia, seu gênero, seu desejo e sua prática sexual, inadequação esta que resulta de uma predominância da heterossexualidade - onde estes quatro itens aparentam uma concordância - dentro da visão de mundo manifesta na sociedade e, em grande parte, assimilada pelo próprio paciela própria pessoa. E ainda que o sentimento de inadequação seja vencido, resta o confronto com a sociedade que estigmatiza e por vezes, agride, em nome de um ideal de gêneros “inteligíveis”, aqueles que, aparentemente “...mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. (Butler, 2003, p.38). Só aparentemente, dirá a psicanálise.

Referências

- ARÁN, M. A psicanálise e o dispositivo diferença sexual. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, dez., 2011 .Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2011000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jul. 2021.
- ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia ciência e profissão*, 23(1), 70-75, 2003. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000100010&lng=en&tng=pt.

- AYOUCHE T. Da transsexualidade às transidentidades: psicanálise e gêneros plurais. *Percurso*, Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae, 2015, Exigências da clínica e da cultura à psicanálise, pp.23-32. fffal-01498414
- BUTLER, J. (2003) *Problemas de gênero – Feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONANDA, CNAS. *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, n.d.
- CUNHA, E.L. (2013) Sexualidade e perversão entre o homossexual e o transgênero: notas sobre psicanálise e teoria Queer. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez., 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2021.
- FIRMINO, F.H. *Educação sexual de crianças e adolescentes em abrigos: o lugar do educador*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.
- FREUD, S. Três ensaios sobre sexualidade.. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização - 1930. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1874.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FREUD, S. As pulsões e seus destinos. (1a ed.). (*Obras Incompletas de Sigmund Freud*, 2). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LOUREIRO, I. Psicanálise e sexualidade: crítica e normalização. In A. Piscitelli, M. F. Gregori, S. Carrara. *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras* (pp.81-94). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MARIN, I. S. K. *FEBEM, família e identidade: O lugar do Outro*. 2 ed. São Paulo: Escuta, 1999.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. (3a ed.). São Paulo: Scipione, 2001.

LAPLANCHE J. *Sexual. La Sexualité élargie au sens freudien*. Paris: PUF, 2007.

LIMA, C.C. (2012). O trabalho do cuidado: uma análise psicodinâmica. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 203-215. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200006&lng=pt&tlng=pt.

PASCHOAL, M. *Rogéria: uma mulher e mais um pouco*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.

PERELSON, S. A parentalidade homossexual: uma exposição do debate psicanalítico no cenário francês atual. *Revista Estudos Feministas* vol. 14, No. 3 (setembro-dezembro), p. 709-730, 2006.

PORCHAT, P. *Gênero, Psicanálise e Judith Butler: Do transexualismo à política*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, 2007.

SANCHES, R. R. M. *Psicanálise e educação. Questões do cotidiano*. (2a ed.). São Paulo: Escuta, 2019.

STOLLER, R.J. *Masculinidade e feminilidade: apresentações de gênero*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

STOLLER, R.J. *Observando a imaginação erótica*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

Capítulo 4

Sexualidade e processos formativos: o calar e o dizer

Ana Paula Leivar Brancaloni

A educação moral edificada sobre o recalçamento produz em todo homem saudável um certo grau de neurose e origina as condições sociais atualmente em vigor, em que a palavra de ordem do patriotismo encobre, de maneira muito evidente, interesses egoístas, em que, sob a bandeira da felicidade social da humanidade, propaga-se o esmagamento tirânico da vontade individual, em que na religião se venera seja um remédio contra o medo e a morte – orientação egoísta – seja um modo lícito de intolerância mútua; quanto ao plano sexual, ninguém quer ouvir falar do que cada um faz. A neurose e o egoísmo hipócritas são, portanto, resultado de uma educação baseada em dogmas (...). A hipocrisia certamente um dos mais característicos sintomas da histeria do homem civilizado em nossos dias (Freud, 1909/2011, p. 43)

Introdução: de um não início, mas das permanências que clamam reconhecimento e transformação

A epígrafe, acima apresentada, consta no trabalho “Pedagogia e Psicanálise”, escrito por Sandor Ferenczi, em 1909. No mesmo, o autor nos chama a atenção para uma questão fundamental nos processos educativos, que resulta em problemas futuros para o adulto. Convida-nos a pensar sobre a hipocrisia em relação à sexualidade, presente também nos processos pedagógicos, que participa intimamente da constituição de sofrimentos psíquicos e de adoecimentos. Mais de 100 anos após essa escrita, que sentido a mesma teria para nós hoje? Espantosamente, as considerações do psicanalista húngaro nos inquietam porque dizem de enfrentamentos que não foram superados, mas ao invés disso, reafirmam-se, nas escolas e outros espaços educativos brasileiros, nos céus e terras da

“pátria amada Brasil”, em idos de 2021. Seguimos vendo desfilar, com compassos de marcha militar, uma “educação baseada em dogmas que negligenciam a verdadeira psicologia do homem (Ferenczi, 1909/2011, p.43).”

Nas baías políticas, entre os muros das instituições escolares, nos interiores das casas por meio das telas coloridas, circulam poderosos discursos que corroem os avanços conseguidos no sentido de transformar os espaços educativos com vistas à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. Constroem-se inimigos fantasísticos, apresentados como monstros ameaçadores de uma pretensa ordem e configuração de famílias de bem, santas e morais. Nessa perspectiva, sobressaltam-se mecanismos psíquicos operantes nas formações grupais idealizadas, conforme aponta Freud em 1929/30/2006, em que os laços de fraternidade entre alguns se sustentam pelo endereçamento da agressividade própria da condição pulsional humana a certos grupos que são eleitos como bodes expiatórios, o que se acentuam em determinadas formas de organização social em que as idealizações são prementes e a negação da condição de precariedade humana se instaura com força, sustentando fundamentalismos.

Refletimos aqui acerca do que vem sendo chamado de “Movimento contra a ideologia de gênero”, mas que se constitui de fato como configuração de todos aqueles que rompem com os ditames totalitários da heteronormatividade à condição de bodes expiatórios, sustentados por uma paranoia forjada socialmente. Berlant e Warner (2002) conceituam heteronormatividade como um conjunto de: “instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só que a heterossexualidade pareça coerente – isto é, organizada como sexualidade – como também que seja privilegiada (p. 230).

Através de elaboradas estratégias midiáticas, pautadas na promoção do medo entre a população, vimos crescer nos últimos tempos, a crença de que crianças e jovens seriam submetidos a uma “ideologia de gênero”, termo especialmente cunhado para difundir pânico, desinformação e preconceitos. Sob esse termo, tem-se a acusação de que há difusão social de valores deturpados, que provocariam a homossexualidade e a transexualidade entre crianças e jovens, ameaçando, portanto, “a digna família brasileira”. Por meio dessa manobra, tem-se um ataque deliberado a quem se mobiliza no sentido de romper com a opressão causada pelos imperativos da heteronormatividade, buscando promover o respeito à diversidade sexual e de gênero, assim como a todos aqueles e aquelas que se são dissidentes dos parâmetros de normalidade instituídos. Pautando-nos em Kupermann (2003), poderíamos dizer de um movimento em que um grupo massificado, aqui no caso os que se alinham ao combate à “ideologia de gênero”, renuncia sua empreitada de construção de sua erótica, alicerçada em éticas e estéticas não determinadas, buscando amparo em um outro absolutizado e deificado. Mesmo porque quando se efetiva de fato a deserotização da realidade, por meio de uma lucidez mórbida, que em última instância produz a ilusão, tem-se o campo da neurose e do mal-estar, na presença de um superego tirânico. Chamamos aqui de superego tirânico a configuração do psiquismo em que sua instância moral, por tamanha rigidez, apenas impõe normas, condena e pune a si e a outros. Dizemos portanto, de configurações psíquicas e sociais que não permitem a problematização, que martirizam, excluem, inibem o pensamento.

Contudo, ainda que o movimento totalitário avance e, tantas vezes convença a muitos de que o caminho seria o ocultamento, o silenciamento das diferenças, o combate ao prazer e àquilo que hegemonicamente é compreendido como pecaminoso, sujo e feio, os corpos e mentes seguem

sofrendo, movendo-se, mostram seu boião... Precisamos admitir: socialmente não estamos tão saudáveis e felizes como gostaríamos e as estratégias de contenção não nos livraram da dor e do sofrimento; sofremos deverás. Por vezes, as mesmas nos distraem, mas cobram um alto custo na esquina adiante. Nós, educadores, estudantes, pesquisadores, vemos de forma, mais ou menos turva, um horizonte que conclama a outros caminhos e fazeres, porque pactuar com o sofrimento permanente é decretar nossa morte em vida. Somos humanos e o resgate de nossa condição de humanidade, não de autômatos, é o nosso fazer criativo que passa pela nossa construção como sujeitos, na relação com nossos corpos, com o prazer, com o gênero. Nós carecemos ser autores e atores de nossas histórias e não meros reprodutores de *scripts* estabelecidos e fixados por “Senhores” terrenos ou divinos. Se tantas vezes nos sentimos mortificados, é porque na condição de mentira - imposta pela hipocrisia - e de autômatos, pouco do vivo, de fato, circula em nós. Nesses momentos, resta o bendito incômodo gritando, por meio do corpo e da mente, de que nossa vida pode ser mais do que a reprodução de conjunto de regras às quais nos prendemos, por algemas trazidas por um algoz que nem enxergamos ao certo seu rosto, mas ao qual oferecemos nossos braços.

Assim, por mais espinhosa que seja a questão, nos convido à empreitada de reflexão sobre a sexualidade e as hipocrisias em relação a ela, de forma que possamos construir caminhos de criação e de menos adoecimento. Vamos lá? Contando com a parceria e disposição de quem agora lê, proponho um caminho de problematização em que naveguemos juntos por um conjunto de questões, partindo da compreensão do por quê não é possível não lidarmos com a sexualidade nos contextos educativos. Tomemos o incômodo pelas mãos e vamos adiante dialogando com ele.

Espaços educativos: sobre autômatos, autores, corpos e gestos

Fernando Seffner, já no ano de 1998, trouxe contundentes reflexões sobre o ambiente educacional e a questão da sexualidade. Como nos dá conta o autor, trata-se de espaços que são permeados, queiramos ou não, pelas questões de sexualidade e gênero, com as quais temos que nos haver. Lembramos que o silenciamento não implica em não lidar com a questão, mas se configura sim, em alguma medida, em uma postura escolhida para tratar a mesma. Os contextos educativos são marcados por constantes desafios e neles nos encontramos com diversos grupos, identidades e culturas. Constituem-se, dessa forma, como locais tanto de informação quanto de formação, nos quais, estão presentes todas as áreas do conhecimento que, de uma forma ordenada, compõem um "*curriculum*". Tem-se um percurso a ser cumprido pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Assim, mais do que salas, prédio, crianças, jovens e educadores, um espaço educativo é composto por aquelas relações que nele se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros.

Nós educadores percebemos que, conforme pontua Seffner (2011), ainda que se planeje e disponha de recursos técnicos variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa "condição de incerteza". Há assuntos e temas que entram como intrusos na programação cotidiana. Entre eles, ganham destaque as questões de gênero e sexualidade. O autor ressalta, ainda, que frequentemente há um grande desconforto, por parte de educadores, quando essas temáticas interrompem, inadvertidamente, a rotina planejada. Esses incômodos nos contam das hipocrisias e ordenamentos sociais em relação à sexualidade e ao gênero, que servem à manutenção de relações sociais excludentes para mulheres, pessoas de orientação homossexual, pessoas transexuais e todos os que rompem com a heteronormatividade.

Os exemplos de situações que irrompem o desejado afastamento da sexualidade dos espaços formativos são incontáveis e você, caro leitor, se buscar em sua memória, possivelmente se remeta a vários deles. Ainda que sejam frequentes, também é comum o relato de educadores de não saberem como lidar com situações que envolvem as dimensões da sexualidade e o gênero. Inseguranças que expressam, inclusive, as ausências nos processos de formação profissional que negligenciam essas questões.

Ferenczi (1909/2011) pondera sobre a importância da formação, destacando o papel fundamental do professor universitário nesse processo. Seria a formação inicial que forneceria os elementos necessários para que os futuros “professores primários” construíssem condições para processos educacionais respeitosos à “psicologia do ser humano”. Contudo, constata que o mesmo não acontecia, como refere: “as crianças são educadas por professores do ensino primário, estes por professores do curso superior, e estes por professores universitários. Mas, lamentavelmente, muito poucos professores das universidades são hoje partidários dessa psicologia (p. 388).” O autor se refere a um contexto de uma Europa entre guerras. Indica a importância daqueles professores e processos educacionais, no Ensino Superior, que cultivam o “espírito aberto”, mas que, naquele momento, identificava como sendo minoria. Podemos nos perguntar sobre os processos de formação de professores da Educação Básica, em nosso país. As dificuldades que encontramos nos cotidianos educativos, apontam para questões que guardam aproximações com aquelas trazidas por Ferenczi. Não estamos sendo capazes de formar educadores de “espírito aberto”, em que haja a confiança e o acolhimento necessários para que possam comparecer com sua humanidade, superando hipocrisias e posicionando-se nos contextos educativos de forma livre e não dogmática.

Diante do não saber como agir, até porque não se foi formado para tal, um caminho frequente é a redução da sexualidade à dimensão biológica, o que nega sua amplitude. Como afirma Kupermann (2008), a partir da psicanálise entende-se que:

A sexualidade, em seu sentido ampliado pela psicanálise, é a força motriz de todo comportamento humano, não apenas sensual, mas também intelectual. Isso porque, segundo esse ponto de vista, não podemos esquecer que temos um corpo ao qual nossa mente está indissociavelmente ligada, que é a fonte de nossa vitalidade. Esse “corpo” que dá vida ao nosso pensamento é chamado corpo pulsional, uma vez que ele é constituído a partir do que conhecemos por “pulsões sexuais” (p.229).

Um conceito importante, cunhado por Freud (1905/2006), que pode colaborar substancialmente com nossas discussões é o conceito de pulsão, visto que o mesmo rompe com uma concepção determinista biológica sobre a sexualidade. Presta-se justamente à compreensão da complexa relação que se estabelece, em nós humanos, entre corpo e mente. Esta estaria situada no fronteiroço entre o somático e o psíquico, ultrapassando simultaneamente a representação de um corpo animal, como também a condição de uma “ideia pura desencarnada”. Comparece como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (p. 229) e, portanto, move-nos afetivamente em um dado sentido. Destarte, quando se refere ao ser humano, exige-se um afastamento da definição de instinto, pautada no determinismo biológico, em que haveria necessidades básicas com objetos já fixados para a satisfação das mesmas (Kupermann, 2008).

A pulsão comparece, portanto, como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (Freud, 1929/30/2006, p. 229), movendo-nos afetivamente em um dado sentido. Assim, quando

se refere mais especificamente aos “objetos sexuais” e sua satisfação, há uma multiplicidade imensurável e legítima de possibilidades. Como afirma Rozental (2014), não há uma correspondência da pulsão a objetos pré-determinados. Mas, ao invés disso, refere-se a uma potência contínua de criação de objetos, sem que haja uma vinculação fixa e necessária. Destaca-se, dessa forma, a aptidão da força para a constante produção subjetiva de si pela via da diferenciação. Assim, não somos mente e alma dicotomizados, mas seres que constroem seus corpos e sentidos. De forma poética, poderíamos convidar Carlos Drummond de Andrade a nos falar neste momento:

Salve, meu corpo, minha estrutura de viver e de cumprir os ritos do existir!
Amo tuas imperfeições e maravilhas,
amo-as com gratidão, pena e raiva intercadentes.
Em ti me sinto dividido,
campo de batalha sem vitória para nenhum lado e sou feliz
na medida do que acaso me ofereças.
Será mesmo acaso,
será lei divina ou dragonária que me parte e reparte em pedacinhos?
Meu corpo, minha dor,
Meu prazer e transcendência,
És afinal meu ser inteiro e único.

O poeta Drummond, nos convoca a pensar o corpo vivo, constituído por um sujeito ativo, na relação consigo e com o mundo. Nosso corpo, nossa lida, em constante movimento e transformações nos apresentando novas questões a cada momento da vida. Temos um corpo, dessa forma, marcado por sua pulsionalidade que não pode ser reduzido ao somático e nem compreendido como advindo de mera representação psíquica. Trata-se de um corpo “duplamente marcado, pelo psiquismo, e pela sua materialidade somática.” São dois planos, contudo não dicotômicos, mas

atravessados um pelo outro (Lionço, 2008, p. 120). Dizemos assim de um corpo erógeno. De um corpo que, conforme Ferenczi (1919/2011), ultrapassa a própria fisiologia, um corpo capaz de bailar, de se alegrar. Como nos alerta o autor, há uma insuficiência de um dado pensamento médico que negligencia fatores psicológicos, abordando o corpo de forma unilateral e desconsiderando como o prazer ou o sofrimento psíquicos produzem modificações no funcionamento dos órgãos, bem como no organismo de forma mais ampla. Como afirma:

A fisiologia concebe o organismo como uma simples máquina para trabalhar, cuja única função é realizar o máximo de trabalho útil com um mínimo consumo de energia, quando o organismo é feito de alegria de viver e esforçar-se, por conseguinte, para obter o máximo de prazer possível para cada órgão e para cada organismo como um todo, ignorando com frequência, quando assim procede, a economia recomendada pelo princípio de utilidade (Ferenczi, 1919/2011, p. 381).

A sexualidade humana se constitui, assim, por meio de gradativa erogenização do corpo pulsional, um processo a rigor interminável, havendo sempre a possibilidade da constituição de experiências inéditas de obtenção de prazer (Kupermann, 2008, p. 231).

Poder se perguntar autenticamente sobre a sexualidade e sobre o corpo, nos processos educativos, está intimamente ligado à condição de saber sobre si e sobre o mundo de forma íntegra. Quando se nega a presença da sexualidade em sua diversidade no cotidiano educacional, interdita-se a condição para que o aprendizado ocorra de forma mais honesta, articulado ao conhecimento de si e do outro. Mesmo porque só se aprende com paixão, o que implica que as questões mais fundamentais serão aquelas ao que criança e o jovem vivem ou podem potencialmente vivenciar naquele momento de sua vida. Portanto, apresentam um registro na sexualidade, por serem questões encarnadas.

Salienta-se que o desenvolvimento das pulsões menos obviamente sensórias também se constitui associado à sexualidade. Nesse momento, enfatizamos a “pulsão de saber” que ocasiona o movimento de curiosidade “intelectual” da criança, com o destaque para o fato de que seus primeiros interesses estão intimamente ligados ao que é de ordem sexual, fonte de suas satisfações e, portanto, aquilo que a afeta. As primeiras inquietações intelectuais enfrentadas têm por base curiosidades ligadas às origens (como são feitos e como nascem os bebês), às relações entre os pais/adultos, às diferenças anatômicas (Kupermann, 2008). Portanto, é importante, permitir o reinvestimento do ambiente escolar pelo reconhecimento do desejo, o que passa pela compreensão de que a pulsão sexual é motor da atividade humana, entendo que a mesma rapidamente ganha tanto autonomia quanto independência das necessidades básicas vitais.

Como afirma Ferenczi (1909/2011) quando o homem se conhece de forma mais inteira, torna-se mais modesto, assim como mais indulgente às precariedades do outro. Dessa maneira, tem mais condições de lidar com seus desejos, inclusive com aqueles cuja satisfação poderia impingir danos ao outro. Através desse olhar em que o sujeito e outro ganham existência e que também se autoriza abrir mão da concepção de ser humano como “o centro voluntário do mundo”, permitindo o comparecimento das fragilidades, dos demônios interiores, da finitude, das imperfeições, precariedades, descontroles e multiplicidades é que poderemos estar com nossos estudantes de forma mais inteira, honesta e não hipócrita.

Como afirma Lajonquière (2017), quando há a recusa do inconsciente e do desejo que atravessa a intervenção dos adultos junto aos estudantes, a educação pode se tornar um acontecimento difícil de concretizar. Nessa condição, o estudante passa “a ter que remar contra a maré para assim vir

a triunfar no reconhecimento inconsciente da sujeição ao desejo ou na conquista de um lugar de palavra em uma história em curso.” (p. 261). Como afirma Ferenczi (1909/2011):

Entretanto, a pedagogia atual contraria frequentemente esse princípio tão sábio e, por assim dizer, evidente. Vou citar imediatamente um de seus mais graves erros, a saber, o recalçamento das emoções e representações. Poderíamos até dizer que a pedagogia cultiva a negação das emoções e das ideias. É difícil definir o princípio que a rege. É com a mentira que ela mais se aparenta. Mas ao passo que os mentirosos e hipócritas dissimulam as coisas para os outros ou então apresenta-lhes emoções e ideias inexistentes, a pedagogia atual obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa (Ferenczi, 1909/2011, p. 40).

Ao não reconhecer a dimensão plástica da sexualidade e do gênero, incorremos no risco da negação do corpo, ao qual é imposto uma dada “racionalidade”, mas mais ainda tende-se a negar a plasticidade da sexualidade e da constituição do sujeito na relação com o seu gênero, propagando hipocrisia e o silenciamento de formas de existência. Como afirma Ferenczi (1909/2011), o dogmatismo e busca do recalçamento das emoções e representações e sofrimento:

Seja como for, mesmo que não tenhamos adoecido, muitos sofrimentos psíquicos inúteis podem ser atribuídos a princípios educativos impróprios; e, sob o efeito dessa mesma ação nociva, a personalidade de alguns entre nós tornou-se mais ou menos inapta para desfrutar sem inibição dos prazeres naturais da vida (Ferenczi, 1909/2011, p.39).

Nessa recusa do desejo, implicada nas ilusões pedagógicas atuais, tem-se os adoecimentos das crianças e jovens pelo cinismo resignado. Um dos enganos é a crença de que os sentimentos e ideias recalçados estariam assim eliminados e não interfeririam no processo educativo. Mas como

nos lembra Ferenczi (1909/2011), não há como eliminá-los, eles não foram suprimidos. Ao invés disso, os mesmos se avolumam, se aglutinam em “uma espécie de personalidade distinta enterrada nas profundidades do ser”, sendo seus objetivos, fantasias e desejos contraditórios aos objetivos e ideias conscientes. Como afirma Ferenczi (1909/2011, p. 41):

Pois o homem assim educado, tal como hipnotizado, retira muita energia psíquica da parte consciente de sua personalidade, portanto, mutila consideravelmente a capacidade de funcionamento desta; por um lado, alimenta em seu inconsciente outra personalidade, verdadeira parasita, que com seu egoísmo natural e sua tendência a satisfazer seus desejos a todo custo é como que a sombra, o negativo de todo o belo e o bem de que se vangloria a consciência superior; por outro lado, a consciência só poderá evitar reconhecer e perceber os instintos sociais dissimulados se empurrar para trás de uma muralha de dogmas morais, religiosos e sociais, desperdiçando o melhor de suas forças para manter esses dogmas.

Do sofrimento aos processos de abjeção: quando a hipocrisia mutila e mata

Com frequência, é representada como sexualidade normal e natural unicamente a heterossexualidade. Aqueles que põem em questão os padrões estabelecidos são rotulados como “anormais”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos.

Muitas vezes os ambientes educacionais também participam do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reiteram-se, através de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, a produção e a legitimação de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe (Bento, 2011, Louro, 2018,

Brancaleoni; Oliveira, 2015, Brancaleoni; Amorim, 2017). Basta-nos alguns segundos e nos lembraremos dos tratamentos dispensados de formas distintas a meninos e meninas, de preconceitos e discriminações em relação a crianças e jovens identificados por outros como pertencentes a grupos que rompem com a heteronormatividade e por aí afora. Certamente não nos faltam relatos, seja por intermédio de nossas experiências, seja por dados apresentados por pesquisas científicas. Assim, as instituições compõem produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades (Louro, 1997). Aquilo que não cabe nos regimes de inteligibilidade instituídos, são lançados à margem e frequentemente à condição de abjeção.

O que chamamos de performativo? Judith Butler (2002) ao discutir gênero, nos apresenta esse conceito. Segundo ela, o gênero existe através da reiteração incessante das práticas que ditam o que uma mulher ou homem devem ser e fazer. Ele adquire materialidade através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares. Há uma estilística apropriada que sustenta o binarismo, em concepção que articula relação de naturalidade entre genital de nascimento, orientação do desejo e gênero. Operação que se dá inclusive através das instituições educativas, em que atuam sofisticadas tecnologias na construção dos corpos, das sexualidades e do gênero. Como afirma Bento (2011):

O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz. A suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria “humanidade” (Bento, 2011, p. 551).

Segundo Leite Junior (2012), por meio do sistema de inteligibilidade binário dos corpos e gêneros, produzem-se as margens, aquilo que se configurará como anormal, criminoso, doente. Assim como também produzimos abjeções. O “abjeto” significa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como adjeto estabelece fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (Butler, 2002, p.191). Ouvindo cantar Chico Buarque, perguntamo-nos sobre nossas “Genis” nos contextos educativos, “feitas pra apanhar, boas de cuspir.” Em minhas memórias, vários e várias Genis comparecem. Comparecem e compadecem do sistema educativo excludente em que estão ou estiveram inseridas. Como afirma Bento (2011): “Outra solução ‘mais eficaz’, para manutenção do sistema heteronormativo, é o confinamento dos ‘seres abjetos’ aos limites dos compêndios médicos e trazê-los à vida humana por uma agulhada que marca um código abrasado a cada relatório médico que diagnostica um ‘transtorno.’” (Bento, 2011). E as Genis? Enfrentam constantemente tentativas de mortificá-las e dissecá-las, mas, ainda assim, vibram seus corpos e convocam, provocam, conclamam a transformações nas formas de sociabilidade, denunciando o heteroterrorismo (Sales, 2012).

Bento (2011) nomeia como heteroterrorismo as reiterações ininterruptas produtoras da representação binária dos gêneros (pênis determinando o ser homem e a vagina o ser mulher), bem como da heteronormatividade, o que patologiza as identidades que escapam a essas normativas. O heteroterrorismo opera institucionalizando a diferenciação de vidas que “valem a pena”, aquelas que são protegidas e preservadas com força de guerra, de outras que nem sequer serão choradas socialmente (Butler, 2019). Lembramos, por exemplo, que o Brasil é o

campeão mundial de violência LGBT, mortes de pessoas travestis e transexuais, assim como, o país amarga altos índices de violência contra mulheres e feminicídios, além de abusos sexuais (ANTRA, 2020). Dizemos também de processos de adoecimento físico, como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), que se acentuam diante do silenciamento das discussões sobre sexualidade e gênero. Somam-se medos, tabus, angústias sobre o nosso corpo e nosso prazer, estendidos no calar.

Entendo que, assim como eu, educadores e educadoras, pessoas envolvidas com os processos formativos, não desejamos compactuar com mortes, adoecimentos, sofrimento, violências. Queremos sim atuar de forma compromissada, encontrando-nos com nossas dúvidas, partilhando-as, indo na direção dos nossos educandos e de suas necessidades. Como promovermos condições para isso? Seguimos no diálogo.

É preciso não saber

Quando um tema nos é difícil, quando não nos sentimos tranquilos para trabalhar com o mesmo, frequentemente somos tomados pela vontade de que alguém nos ofereça um compêndio de regras seguras e infalíveis que nos garantam que estamos agindo de forma correta. Nesses momentos, experimenta-se sensações de desamparo, mas também de muita cobrança, como se os educadores e educadoras devessem ter respostas já sabidas para todas aquelas situações que vierem a enfrentar nos processos educativos. Mas é preciso admitir: não temos respostas prontas e que bom não termos!

Seria a Psicanálise capaz ou desejosa de contribuir para que tivéssemos uma prescrição de como agir acertadamente em cada situação que traga em sua baía a sexualidade ou o gênero? Lajonquière (2017) nos responde que não e nos alerta que apresentar um receituário, ou modelo

renovado e infalível de resolução do problema, seria se render ao ideário técnico-cientificista.

O autor chama a atenção para a forma, mais frequente, que atualmente os adultos se posicionam frente às crianças. Refere-se a uma postura pobre no que se refere à transmissão de ideais, calcada essencialmente na pretensão de alcançar metas futuras, agindo como aqueles que “estimulam o desenvolvimento ou interagem com as capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais variados” (p. 260). Avalia como temerário o fato de que, com muita frequência, os espaços de relações e sociabilidade das crianças (familiares, escolares e outros) movem-se por justificar acontecimentos de suas vidas através das lentes de uma abordagem técnico-científica, desvinculada de um olhar sensível.

Assim, não é possível também uma aplicação da psicanálise de maneira profilática tecnicista, que é traiçoeira a sua própria ética. Por outro lado, com a ajuda da proposta ética psicanalítica podemos seguir nos questionando sobre o desejo, assim como sobre os processos de recalçamento e abjeção, de forma a construir pistas que favoreçam caminhos que só se concretizarão na medida em que forem conjuntamente construídos. Não se pretende, portanto, e nem se poderia propor uma “pedagogia psicanalítica”. O convite é para que, com a ajuda de lentes da psicanálise, se intensifiquem questionamentos, como também os possíveis efeitos transformadores dos mesmos.

Retomando a ética da psicanálise, como parceira na busca pela desconstrução de muros que demarcam processos de exclusão e abjeção, nos aproximamos de Luiz Cláudio Figueiredo. Como nos conta o autor (1999, p. 45): “a psicanálise assume a cisão do sujeito compreendendo a importância de se superar a ilusão de que o mesmo apresenta uma unidade, ou de que é detentor de uma consciência soberana e

transparente, propiciando, dessa forma, o trânsito e diálogo com as dimensões do humano em sua diversidade. Dá-se, assim, um *ethos* em que o sujeito pode existir.” Ora, sustentar-se nesse existir no mundo – e só assim se existe – exige um espaço de separação e recolhimento, de proteção que não encerre o existente em uma clausura, mas lhe ofereça uma abertura limitada (portas e janelas) a partir do qual sejam possíveis encontros – saídas e entradas – em que reduzam os riscos de maus encontros, dos encontros destrutivos e traumáticos. Portas por onde uma verdadeira alteridade possa insinuar-se e eventualmente impor-se (Figueiredo, 1999, p. 45). Atendendo à súplica de Manoel de Barros: “Senhor, ajudai-nos a construir a nossa casa com janelas de aurora e árvores no quintal”, o intento é que nossos espaços educativos sejam abertos, esperançosos, convidativos a encontros e prosas nas sombras das árvores, com os olhos comovidos pelos movimentos da vida.

Dessa forma, é fundamental nos autorizarmos a não saber, a não ter a resposta definitiva que diga ao outro a forma correta de sentir e viver. Trata-se de proposta em que necessariamente precisamos “soltar as nossas línguas”, nos dispormos a conversar honestamente com nossos estudantes de maneira a desvelar hipocrisias, a nos encontrarmos com nossos não saberes, a rompermos com automatismos (Kupermann, 2008). Podemos assim escapar da rigidez das certezas e nos colocarmos na posição daqueles que fazem perguntas e que são peregrinos em um processo contínuo de busca por conhecer e acolher a si e ao outro.

Lajonquière (2017) considera que a psicanálise deve colaborar no sentido de analisar ou decompor as sentenças e ilusões pedagógicas que fecham religiosamente toda experiência educativa, amordaçando todo o retorno da palavra recalcada na vida junto às crianças. Essa interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalcado e assim nos lança à invenção da experiência com a criança.

Considera-se que no que se refere à sexualidade não há especialistas, visto que não há maneiras corretas de vivê-la e de amar. Nesse sentido, o professor apresenta um papel primordial nesse processo. (Kupermann, 2008). Mas, se a questão não se limita a conhecimentos científicos e conteúdos formais, quais seriam os atributos necessários ao professor?

Destacamos a capacidade de escuta para as inquietações e aflições dos estudantes, de forma não dogmática, respeitando diferenças no que se refere à vivência e ideais sexuais de cada um, com permeabilidade à dúvida, abrindo-se mão do “lugar de suposto saber” que lhe conferiria a credencial para dizer qual é o “caminho correto”. Assim, “é necessário dispor do acolhimento suficiente de modo a permitir, por parte de seus alunos, a emergência da confiança necessária à abordagem franca das questões e dificuldades que eles vivem em relação à sexualidade (p.242).” (Kupermann, 2008).

Inegavelmente o educador se confrontará com sua própria sexualidade, o que ao mesmo tempo é processo de extrema riqueza, também confere grande delicadeza para o desenvolvimento do trabalho. Isso porque implica em exigências psíquicas para educadores e educadoras, assim como a demanda por uma “elasticidade psicológica” para lidar com essas questões no cotidiano educativo, sem que seja necessário o uso de defesas e o afastamento brusco das mesmas (Kupermann, 2008).

Mas para que isso seja possível, é necessário oferecer espaço para que também educadores e educadoras “destravem o seu olhar e sua língua” (Kupermann, 2008). Possibilitando ambiente e condições para que se reconheçam também falíveis e incompletos, sem que isso implique em fenecer a julgamentos que lhes atribui a condição de incapaz, ou à paralisia diante de seus recalques. Assim, é fundamental que possamos abrir mão das idealizações defensivas em nome da autorização e da ousadia de quem

não sabe e buscar conhecer, sabendo, contudo, que as respostas serão em alguma medida incompletas. Afinal, como afirma Manoel de Barros:

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Que possamos construir no cotidiano educacional espaços em que educando e nós educadores saibamos que, como nos diz o poeta, “é preciso crescer pra passarinho.” Tratando-nos dessa maneira, nossas dores, dúvidas, temores e inseguranças não figurariam como motivação para a vergonha, mas sim como ocasião para crescimento em contraposição à estagnação, à estupidez e à rigidez. Portanto, constitui-se uma postura potencializadora do desenvolvimento de condições de maior liberdade para nós e para o outro (Kupermann, 2008). Como afirma Lonjequiére (2017, p.261), “esta interrogação do imaginário liberta o pensamento, possibilita acolhermos o retorno do recalcado em causa na mesmíssima educação e assim nos lança à invenção da experiência com a criança”.

Concordamos com Freire (1996) quando se refere à escola como espaço “sobretudo de gente”. É gente que trabalha, que se emociona, que estuda, que se estima. A psicanálise nos diz: essa “gente” é dotada de desejo

e escapa às pretensões de unidade, coerência, controle, padronização, classificação e assepsia. E por que? Por que gente possui um inconsciente e esse atravessa e compõe as relações. A defesa é por um cotidiano educacional em que esteja de bom grado incluída a franqueza diante das dificuldades e não saberes. Que o não saber, o não possuir o receituário, seja celebrado na superação das posturas arrogantes na relação dos adultos com sua própria sexualidade e da sexualidade de crianças e jovens. Que as hipocrisias e os dogmatismos possam ceder espaço ao vivo, à busca do verdadeiro... às gentes. Como nos diz Caetano: “No coração da mata gente quer; Prosseguir; Quer durar, quer crescer. Gente quer luzir. Gente é pra brilhar.”

Se gente é pra brilhar, o convite é que possamos partilhar nossas dúvidas, as iluminando e construindo caminhos cotidianamente em nossos fazeres educacionais, atentos às hipocrisias, silenciamentos e violências. A psicanálise não oferece um receituário de como fazer, mas convoca a uma forma de olhar, aberta ao sentir e às multiplicidades de sermos nessa existência. Assim, em tempos como os nossos, será possível ouvir um brado, já não mais em compasso militar, mas em matizes de samba, em que aos sons dos tambores se anuncia “já raiou a liberdade no horizonte do Brasil” e se lá está a liberdade, rumo ao horizonte iremos.

Considerações finais

Agradeço a companhia até esse momento da leitura, a paciência e a condição de lidar com essa produção que convida à abertura, que não oferece regras, procedimentos e verdades. A empreitada rumo à superação das hipocrisias e dogmatismos na educação não é tênue. Implica em coragem, mas também em confiança a ser construída entre nós educadores, de forma que possamos fazer frente ao movimento conservador que observamos crescer.

Diante da impossibilidade de eliminarmos a sexualidade e o gênero dos processos educativos, é fundamental que assumamos nossa responsabilidade no trabalho com essas questões. Que possamos sustentar nossas inquietações, nossos não saberes para estarmos com nossos educandos e educandas da forma mais honesta possível e nos reconhecermos todos e todas jovens, afinal, como canta Milton Nascimento: “os sonhos não envelhecem.”

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. Boletim nº 05/2020 - 01 de janeiro a 31 de outubro de 2020: assassinatos contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. *Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA*, out. 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/11/boletim-5-2020-assassinatos-antra.pdf>. Acesso em: 28 dez 2020.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.19, n.2, p. 549-559, ago. 2011.
- BERLANT, L.; WARNER, M. Sexo em público. In: JIMÉNEZ, R. M. M. *Sexualidades Transgressoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Içaria, 2002. p. 229-257.
- BRANCALEONI, A. P. L.; AMORIM, S. M. G. Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBTQTT no interior de São Paulo. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 57-75, jul./dez. 2017.
- BRANCALEONI, A. P. L.; DE OLIVEIRA, R. R. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp. 02, p. 1445-1462, 2015.
- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

- BUTLER, J. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica Business, 2019.
- FERENCZI, S. P. Consulta Médica. In: FERENCZI, S. P. *Obras Completas*. Tradução: A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 383-390. Volume 1.
- FERENCZI, S. Psicanálise e Pedagogia. In: FERENCZI, S. P. *Obras Completas*. Tradução: A. Cabral. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.40-47.
- FIGUEIREDO, L. C. M. *Revisitando as psicologias*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: SALOMÃO, J. (org.). *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.119-209. Volume VII.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: SALOMÃO, J. (org.). *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.67-150. Volume XVIII.
- KUPERMANN, D. Crescer para menor. In: LIMA, R.A. (org.) *Clinicidades*. São Paulo: Juruá, 2015. p.22-27.
- KUPERMANN, D. *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- KUPERMANN, D. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In: KUPERMANN, D. (org.). *Por que Freud?* São Paulo: Zagodoni, 2017. p.243- 264.

- LEITE JR, J. Transitar para onde? Monstruosidade, (Des)patologização, (In)Segurança Social e Identidades Transgêneras. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, maio/ago. 2012.
- LIONÇO, T. *Corpo somático e psiquismo na psicanálise*: uma relação de tensionalidade. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 117-136, jun. 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SALES, A. B. *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.
- SEFFNER, F. Aids & escola. In: MEYER, D. E. E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.125-143.
- SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 145-159, jan./dez. 2013.
- SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.19, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- ROZENTHAL, E. *O ser no gerúndio*: corpo e sensibilidade na psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2014.

Capítulo 5

Psicanálise e arte: uma perspectiva relacional

Renato Tardivo

Apresentação

Considerar as contribuições da psicanálise às artes implica levar em conta, primeiramente, as contribuições das artes à psicanálise. Uma série de razões concorre para isso, e a mais evidente é o fato de o advento da estética anteceder o da psicanálise. Não é aleatório, aliás, que Freud tenha buscado, com alguma recorrência, amparo nas artes. Mas, como veremos mais à frente, sua postura em relação ao tema foi atravessada por ambiguidades (Kon, 1996).

Inicialmente, temos de nos haver com uma questão frequentemente formulada e de difícil resposta: o que é arte? Filósofos, estetas, críticos e, inclusive, psicanalistas têm se debruçado sobre essa discussão. E, se é difícil respondê-la, isso se deve à especificidade mesma da matéria: uma forma – plástica, literária, musical, audiovisual etc. – que se abre a leituras, ou seja, se disponibiliza ao outro, e que, nesse atravessamento, como veremos na sequência, escapa a qualquer tentativa de ser encerrada, esgotada ou circunscrita em formulações definitivas.

As artes

Leitura enquanto execução

No artigo “A alteridade da arte: estética e psicologia”, João A. Frayze-Pereira (1994), comprometido com a História da Arte, mapeia um campo de diálogo entre as artes e a Psicologia, a partir de autores como Maurice Merleau-Ponty e Marcel Duchamp, entre outros. O autor destaca a obra de

arte como um campo reflexivo que solicita do espectador abertura para o novo; para a alteridade, portanto.

Gostaria de chamar a atenção, a esse propósito, para uma importante contribuição do esteta italiano Luigi Pareyson (2001): a de que o leitor de uma obra, na condição de intérprete, é quem a executa. Pareyson considera a leitura – que em um primeiro momento associamos ao trabalho do espectador – uma execução – que costumamos associar ao trabalho do artista. Mas o que isso quer dizer?

Ler uma obra significa executá-la, na medida em que executar é fazer com que ela ganhe vida própria. Dizendo de outro modo, trata-se de tirar a obra de sua aparente imobilidade – de seu esquecimento, de sua quietude – e lhe devolver pulsação, tônus: tirar um livro que repousa na estante e fazer com que a trama ali narrada volte a viver; ou colocar um disco para tocar e deixar que a música sobressalte o silêncio que antes habitava o espaço; ou ainda dirigir o olhar para um quadro esquecido na parede e, ao contemplar a imagem que ele emoldura, atribuir-lhe significados.

Portanto, a operação realizada pelo trabalho de leitura articula o espectador e a obra. Com efeito, ao executá-la, o leitor nada faz senão devolver à obra o que já era dela – já estava nela à espera de uma leitura, um olhar, uma escuta. Trata-se de uma perspectiva notadamente relacional. Mais ainda, se encamparmos a máxima de Carlo Argan (1982, p. 109), segundo o qual “a arte existe para ser percebida”, podemos propor que, sem o espectador, com o que também estaria de acordo Pareyson, a obra morreria em sua – não mais aparente, mas permanente – imobilidade. Em suma, toda obra exige execução, porque nasce executada¹.

¹ Para uma discussão mais ampla a esse respeito, ver Tardivo (2018).

Estética da formatividade

Mas, afinal, o que é arte?

Segundo Dino Formaggio (1981, p. 9), “arte é tudo aquilo a que os homens na história chamaram e chamam de arte”. Quer dizer, o autor chama a atenção para os interesses, valores e tendências sobre os quais as sociedades se assentam ao longo da história, sendo por eles transformadas e transformando-os. Nesse sentido, as proposições de Pareyson (2001), uma vez mais, se fazem pertinentes².

Pareyson faz um primeiro esclarecimento: não se deve confundir um programa particular de arte, isto é, uma poética, com o conceito geral e definidor de arte, isto é, a estética. Nessa medida, o autor propõe que as definições da arte, ou seja, os programas particulares de arte, sejam considerados historicamente e o conceito geral derive dessa ordenação.

Assim, na Antiguidade, privilegiava-se o aspecto manual, fabril, da arte: um fazer. O Renascimento privilegiou o conhecimento e a precisão: um conhecer. E, no Romantismo, eram os sentimentos envolvidos na criação artística o que mais se destacava: um exprimir. Temos, de acordo com esse conceito geral formulado a partir de uma ordenação histórica, que a arte é um “fazer”, um “conhecer” e um “exprimir”. Cada programa específico de arte, isto é, cada poética, pode privilegiar uma ou outra dessas acepções, mas nenhuma delas basta, por si, para definir o que é arte.

Pareyson (2001) propõe, então, uma articulação entre as diferentes acepções, de modo que se rompa com a atitude isolante. Assim, arte é expressão, no sentido de que é uma forma que comunica. Ora, se a arte comunica, como vimos, é porque ela se revela enquanto significado para alguém. Então, ao se revelar enquanto significado, ela dá a conhecer aspectos de seu mundo próprio. E, ao dar a conhecer seu mundo próprio,

² Para a definição de Pareyson sobre o que é arte, recorro a um trabalho anterior, por vezes de modo literal. Ver Tardivo (2012).

a arte inaugura, para o espectador, uma nova maneira de perceber a realidade. Essa perspectiva inaugurada pela obra é construtiva, formadora. Resumindo: há uma construção que é, ao mesmo tempo, revelativa e expressiva – um perfazer. A essa concepção da arte enquanto perfazer, Pareyson (2001) deu o nome de estética da formatividade:

A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. [...] Nela [na arte] a realização não é somente um “*facere*”, mas propriamente um “*perficere*”, isto é, um acabar, um levar a cumprimento e inteireza, de modo que é uma invenção tão radical que dá lugar a uma obra absolutamente original e irrepitível (Pareyson, 2001, p. 25-26).

É assim que tirar a obra de sua imobilidade e devolver-lhe à vida também implica oferecer a ela, conforme lemos acima, uma leitura “absolutamente original e irrepitível”. E para seguir sendo aquilo que é, em sua alteridade radical, a obra solicita outras alteridades.

Psicanálise e arte

Da psicanálise às artes

Façamos agora um breve percurso sobre a postura de Freud em relação às artes, para posteriormente retomar as considerações acerca da estética.

Grosso modo, podemos localizar duas vertentes em sua obra a respeito da temática. Em uma delas, Freud prioriza o trabalho do artista e a obra enquanto portadores da mesma legalidade dos sintomas psíquicos. Na segunda vertente, em outra direção, Freud parece contemplar as analogias e mesmo certo parentesco entre a disciplina que ele então criava e as artes. Começemos pela primeira vertente.

A postura que leva em conta as semelhanças entre o trabalho do artista, o conteúdo da obra e os sintomas psíquicos pode autorizar o psicanalista a traçar relações causais entre elementos da biografia do autor e sua obra, explicando-a a partir de dados biográficos, como pode também autorizá-lo a descobrir, na obra, traços da patologia do artista, o que fortaleceria “um gênero já existente desde o final do século XIX. As ‘patografias’, nas quais as obras de personagens célebres, sejam escritores como Baudelaire ou filósofos como Nietzsche, eram examinadas à luz de um estudo médico-psiquiátrico de seus respectivos autores” (Chaves, 2015, p. 9).

Com efeito, se a psicanálise se aproxima das artes por essa perspectiva, ela pode incorrer no que o próprio Freud (1910/2013) chamou de “psicanálise selvagem”, que é quando se recorre apressadamente a interpretações, sem o necessário cuidado com as especificidades do que está sendo analisado. Mas há de se reconhecer que, se é problemática do ponto de vista da estética, essa vertente foi importante para que Freud desenvolvesse noções centrais à teoria que ele então criava, como o conceito de sublimação, que é a conversão das pulsões sexuais em pulsão de saber. O trabalho emblemático nesse sentido é o ensaio “Uma lembrança da infância de Leonardo da Vinci” (Freud, 1910/2015).

À primeira vista, o amparo de Freud em referenciais da cultura – mais notadamente em *Édipo Rei*, de Sófocles – poderia reforçar a vertente preconizada acima. Ou seja, Freud estaria aplicando sua teoria à cultura – interpretando psicanaliticamente a vida de Édipo, por exemplo. Entretanto, por meio de uma reflexão mais cuidadosa, podemos propor que a presença da cultura na obra de Freud não se presta, majoritariamente, à aplicação de teorias. Não se trata de ilustrar o Complexo de Édipo pela tragédia de Sófocles, mas de buscar na cultura a legalidade dos processos observados em sua clínica e em suas relações

pessoais (Mezan, 2005). Nesse caso, a arte não é manipulada como receptáculo de conceitos psicanalíticos e reduzida à condição de objeto. O que ocorre, em outra direção, é a biografização da ficção (Rancière, 2009), material do qual Freud também se alimentou para a criação da psicanálise – circunstância que nos aproxima da segunda vertente de sua relação com as artes. Vamos a ela.

Das artes à psicanálise

Nos *Estudos sobre a histeria*, publicado em coautoria com Breuer, Freud afirmou:

A mim mesmo ainda impressiona singularmente que as histórias clínicas que escrevo possam ser lidas como novelas e, por assim dizer, careçam do cunho austero da cientificidade. Devo me consolar com o fato de que evidentemente a responsabilidade por tal efeito deve ser atribuída à natureza da matéria, e não à minha predileção (Freud; Breuer, 1893-1895/2016, p. 231).

Coloca-se, portanto, desde seus primórdios, a analogia entre as especificidades da matéria sobre a qual se debruçaria a psicanálise e a literatura – ou, mais amplamente, a ficção. O corpo dotado de significação, corpo que fala, corpo do desejo, cuja linguagem mais se assemelha à literatura do que à ciência, solicita do psicanalista abertura a essa alteridade radical.

Essa perspectiva pode ser localizada, também, em textos como “O Moisés de Michelangelo” (Freud, 1914/2015), no qual o autor prioriza sua leitura inventiva da escultura do artista, e “O infamiliar” (Freud, 1919/2019), ensaio em que Freud investiga as ambiguidades entre familiar e infamiliar, a partir da leitura do conto “O homem da areia”, de E. T. A. Hoffmann, priorizando tanto as artes quanto a psicanálise em sua potência criativa.

Ainda nesse âmbito, não podemos deixar de mencionar a carta de 1922 que Freud enviou ao escritor e médico Arthur Schnitzler. Acompanhemos algumas de suas passagens:

[...] tenho de lhe fazer uma confissão, que peço não divulgar seja com amigos, seja com inimigos. Importunei-me com a questão de como durante todos esses anos nunca procurei sua companhia e usufruí de uma conversa com o senhor (supondo que tal não seria incômodo). A resposta é esta confissão extremamente íntima: penso que o evitei a partir de uma espécie de temor de encontrar meu duplo. [...] Sempre que me deixo absorver profundamente por suas belas criações, parece-me encontrar, sob a superfície poética, as mesmas suposições antecipadas, os interesses e conclusões que reconheço como meus próprios. Seu determinismo e seu ceticismo – o que as pessoas chamam de pessimismo –, sua profunda apreensão das verdades do inconsciente e da natureza biológica do homem, o modo como o senhor desmonta as convenções sociais de nossa sociedade, a extensão em que seus pensamentos estão preocupados com a polaridade do amor e da morte, tudo isso me toca com uma estranha sensação de familiaridade. Assim, ficou-me a impressão de que o senhor sabe por intuição – realmente, a partir de uma fina auto-observação – tudo que tenho descoberto em outras pessoas por meio de laborioso trabalho [...] (apud. Kon, 1996, p. 127-128).

Não é aleatório que Freud tenha solicitado sigilo quanto ao conteúdo da carta – ela só se tornaria pública após a sua morte. A confissão secreta que faz a Schnitzler revela aspectos de sua intimidade e, por extensão, da própria psicanálise. E, enquanto homem da ciência, esses conteúdos certamente foram fonte de conflito para Freud. Mas, em sua infamiliaridade, podemos sugerir que o reconhecimento e o temor de encontrar em Schnitzler (um autor de ficção) o seu duplo tem muito a dizer acerca do que a psicanálise pode conter de mais fundante e originário.

Realidade e ficção

Nos anos seguintes à publicação dos *Estudos sobre a histeria* (Freud; Breuer, 1893-1895/2016), do ponto de vista da técnica, a principal preocupação clínica de Freud deixa de ser apenas revelar uma verdade oculta por trás de um sintoma, mas criar condições para que o analisando possa ressignificar suas experiências.

Em “A dinâmica da transferência”, um dos artigos sobre a técnica, Freud escreve:

Tal como nos sonhos, o paciente atribui realidade e atualidade aos produtos do despertar de seus impulsos inconscientes; ele quer dar corpo a suas paixões, sem considerar a situação real. O psicanalista quer levá-lo a inserir esses impulsos afetivos no contexto do tratamento e no da sua história (Freud, 1912/2010, p. 146).

Ou seja, é necessário que o analista exercite uma escuta interessada e que acredita na verdade do sujeito. Assim, o analisando tem a possibilidade de elaborar situações traumáticas e rememorar o vivido diante de um outro.

Aqui, como já anunciara nos *Estudos sobre a histeria*, o criador da psicanálise também se vê às voltas com a temática da correspondência e dos limites entre realidade e ficção. O que ocorre é o seguinte: Freud passa a se dar conta de que os relatos de seus pacientes muitas vezes não correspondiam necessariamente à realidade – objetiva, factual, material –, e isso não porque eles estivessem mentindo, mas porque suas experiências seriam atravessadas por fantasias. A partir de observações clínicas e de aspectos de sua vida pessoal, questões abordadas na correspondência com o colega Wilhem Fliess, no que ficou conhecido como sua autoanálise, Freud registrou em uma dessas cartas, em 1897, a célebre constatação que

marcaria, então, o ponto de virada em suas investigações: “Eu não acredito mais em minha neurótica” (Freud, 1887-1904/1986, p. 265).

Assim, quando “n’A interpretação dos sonhos” (1900/2007) há a distinção entre realidade material e realidade psíquica, coloca-se a hipótese de um aparelho psíquico que não possui valor de cópia da realidade, mas de modelo. Laplanche e Pontalis (1979), em seu “Dicionário de Psicanálise”, sublinham que Freud considerava o aparelho psíquico em seu valor de ficção. Com efeito, propor que o analista deve acreditar na verdade do sujeito significa, em certa medida, que ele deve acreditar em sua ficção. A apreensão da realidade, que se dá sempre a partir de um ponto de vista, é via de regra uma interpretação. Se, como vimos, Freud empreendeu uma biografização da ficção (Rancière, 2009), sua obra também encampa a perspectiva da ficcionalização das biografias.

Um texto elucidativo a esse respeito é “Nota sobre o ‘Bloco Mágico’”. Nesse ensaio, Freud (1925/2011) propõe uma analogia entre o aparelho psíquico e o brinquedo então conhecido como bloco mágico – e que, com variações, ainda existe e é comumente chamado de lousa mágica:

O Bloco Mágico é uma tabuinha feita de cera ou resina [...] sobre a qual há uma folha fina e translúcida, presa à tabuinha de cera na parte superior e livre na parte inferior. Essa folha [...] consiste de duas camadas, que podem ser separadas uma da outra nas bordas laterais. A camada de cima é uma película de celulóide transparente, a de baixo é um papel encerado, ou seja, translúcido. Quando o aparelho não é utilizado, a superfície de baixo do papel encerado cola-se levemente à superfície de cima da tabuinha de cera (Freud, 1925/2011, p. 270).

Os traços ficam permanentemente marcados na cera embora possamos levantar a dupla folha que a cobre e supostamente apagar o que fora escrito, de modo que novas marcas venham a ser traçadas, incorporadas à cera para serem novamente apagadas e assim

sucessivamente. Então, tanto o bloco mágico como o aparelho psíquico possuem capacidade ilimitada para receber novas percepções que ficam para sempre marcadas – na tábua de cera, no caso do brinquedo; no inconsciente, no caso do psiquismo. Ocorre que novas marcas sempre surgirão, de modo a despertar e ativar as marcas do passado. Para o psiquismo, portanto, a experiência é atravessada por fantasias e pelas articulações que podem advir da abertura ao novo.

Nessa direção:

Difícilmente conseguimos pensar um sujeito sem a capacidade reflexiva de recuperar aquilo que se experimentou no passado. Para nós, sujeito é aquilo que tem necessariamente a força de construir uma espécie de “teatro interno” onde seria possível ver, com os olhos da consciência, o desfile de representações mentais do que se dispersou no tempo (Safatle, 2008, p. 8).

A proposição segundo a qual cada teatro interno se constrói de forma singular nos permite afirmar que cada sujeito se constitui em sua própria ficção:

Nesse “outro tempo” que não respeita a cronologia, nesse tempo do “só depois”, há movimento – que retranscreve, que articula novos nexos, rearticula as inscrições do vivido – construindo sonhos no dormir, fantasias e pensamentos na vigília. [...] O tempo não passa no sentido do tempo sequencial, em uma direção irreversível, mas, na mistura dos tempos, as marcas mnêmicas [...] condensam-se, deslocam-se e criam novos sentidos (Alonso, 2011, p. 26).

Daí o fazer psicanalítico, tal como a arte, de acordo com Kon (1996), no esteio de Pareyson (2001), ser também um fazer que, enquanto faz, inventa um por fazer e o modo de fazer. Considerada em sua perspectiva de instauração de sentidos, a psicanálise abre espaço para o movimento que permite a descoberta de novos fatos e novas ligações entre eles. Nessa

medida, a noção de interpretação traz consigo uma condição aparentemente imbuída da criação de um outro sentido. E, mais, a capacidade desse novo sentido de desalojar o analisando de suas representações prefixadas acerca de si e do mundo. Desse modo, o conhecimento que assim se obtém, tal como seu processo gerador, não é linear – próprio das ciências regulares –, mas “um conhecimento advindo de um trabalho de reflexão, porque interroga as experiências imediatas, deixando surgir e tomando em consideração as mediações desconhecidas que as tornam possíveis” (Frayze-Pereira, 2002, p. 111)³.

Considerações finais

Embora as artes tenham sido frequentemente relegadas ao longo da história da psicanálise, autores que se seguiram a Freud a tomaram e consideraram material importante em suas investigações. Para citar alguns: W. R. Bion, D. W. Winnicott, E. Kris, J. Kristeva, C. Bollas, J. Rancière. Entre os brasileiros, podemos mencionar N. da Silveira, F. Herrmann, J. A. Frayze-Pereira, N. M. Kon, entre outros.

Evidentemente, não procuramos esgotar a questão neste capítulo, mas apresentar algumas reflexões que, esperamos, auxiliem em seus encaminhamentos. Assim, após o percurso delineado até aqui, podemos retornar ao início, quando afirmamos que as contribuições da psicanálise às artes implicam o reconhecimento das contribuições das artes à psicanálise, pois é próprio do encontro entre arte e espectador o:

risco da vertigem e o da perda de pontos fixos, risco que esse campo necessariamente suscita. Afinal, lembrando Huyghe, “a obra não põe em jogo apenas a psicologia do artista, mas também a do espectador. Que procura nela, que recebe dela e por que razão a sente?” – são questões de ordem transferencial que o intérprete, ao se abrir para o campo das obras, mais cedo

³ Esse parágrafo retoma reflexões que desenvolvi em trabalho anterior. Ver Tardivo (2008).

ou mais tarde, terá que responder. E, conseqüentemente, comprometer-se. Nesse sentido, situada entre a Estética e a História da Arte, é a própria Psicologia da Arte que, no jogo interdisciplinar, requer a presença da Psicanálise (Frayze-Pereira, 2010, p. 66-67).

Então, o que pode a psicanálise oferecer à arte?

Ora, abrir-se à sua alteridade, disponibilizar-se aos aspectos por ela inaugurados, deixar-se fertilizar por ela. O leitor-analista, nessa medida, pode despertar a obra-analisando para, nos dizeres de Pareyson (2001), viver sua própria vida. Isso implica, como já afirmamos, cuidar para que não se incorra em psicanálise selvagem, isto é, em uma postura reducionista e isolante. Ademais, esse cuidado, vale dizer, deve pautar o exercício da psicanálise independentemente do campo em que ela se debruçar – clínica, instituição, cultura etc.

Fertilizada pelas artes, também a psicanálise emerge em sua perspectiva poético-crítica (Tardivo, 2012; Tardivo, 2018), isto é, em sua potência inventiva, disruptiva e reflexiva, servindo-se tanto mais à justa medida (Herrmann, 1999) do que se propõe analisar, posto que não será meramente aplicada, mas implicada, engastada ao fenômeno em questão (Fraisy-Pereira, 2010). Trata-se, pois, de uma via de mão dupla: uma perspectiva relacional.

Referências

- ALONSO, S. L. *O tempo, a escuta, o feminino*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ARGAN, G. C. Artes visuais. In: DUFRENNE, M. *A Estética e as ciências da arte*. Lisboa: Bertrand, 1982. p. 105-119. Volume 2.
- CHAVES, E. O paradigma estético de Freud. In: FREUD, S. *Obras Incompletas de Sigmund Freud: arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-39.
- FORMAGGIO, D. *L'art*. Paris: Klincksieck, 1981.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. A alteridade da Arte: Estética e Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 35-60, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34488>. Acesso em: 04 mar. de 2021.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. *Arte, dor – inquietudes entre Estética e Psicanálise*. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2010.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Psicanálise, Teoria dos Campos e Filosofia: a questão do método. In: BARONE, L. (org.). *O psicanalista: hoje e amanhã – o II encontro da Teoria dos Campos por escrito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 101-118.

FREUD, S. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: FREUD, S. *Observações sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (“O caso Schreber”): artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 133-146.

FREUD, S. O infamiliar. In: FREUD, S. *Obras Incompletas de Sigmund Freud: o infamiliar [das unheimliche]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-125.

FREUD, S. O Moisés de Michelangelo. In: FREUD, S. *Obras Incompletas de Sigmund Freud: arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 183-219.

FREUD, S. *Obras completas: La interpretación de los sueños: primera y segunda partes*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FREUD, S. Nota sobre o “Bloco Mágico”. In: FREUD, S. *Obras completas, volume 16: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 267-274.

FREUD, S. Sobre psicanálise selvagem. In: FREUD, S. *Obras completas, volume 9: observações sobre um caso de neurose obsessiva [“o homem dos ratos”] e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 324-333.

- FREUD, S. Uma lembrança da infância de Leonardo da Vinci. *In: FREUD, S. Obras Incompletas de Sigmund Freud: arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 69-165.
- FREUD, S.; BREUER, J. *Obras completas, volume 2: Estudos sobre a histeria (1893-1895)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HERRMANN, F. *O que é psicanálise – para iniciantes ou não...* São Paulo: Psiquê, 1999.
- KON, N. M. *Freud e seu duplo – reflexões sobre psicanálise e arte*. São Paulo: Edusp: Fapesp, 1996.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. Santos: Martins Fontes, 1979.
- MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RANCIÈRE, J. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SAFATLE, V. Imagem não é tudo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Mais!, p. 8, 15 jun. 2008.
- SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- TARDIVO, R. *Cenas em jogo – literatura, cinema, psicanálise*. Cotia/SP: Ateliê: Fapesp, 2018.
- TARDIVO, R. Da literatura à psicanálise implicada em Lavoura arcaica. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, São Bernardo, v. 16, n. 1, p. 43-50, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MUD/article/view/912>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

TARDIVO, R. Uma perspectiva poética-crítica em Psicologia da Arte. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 153-160, jan./abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100011. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

Capítulo 6

Mal-estar, corpo e subjetivações: ensaio psicanalítico sobre a noção de bem-estar em saúde

Josiane Cristina Bocchi

Bem-estar e saúde

Novos padrões de saúde têm ocupado o discurso social contemporâneo, em meio a narrativas estéticas e parâmetros dietéticos sobre a vida. Tratada como sendo uma noção abstrata, e ao mesmo tempo formalizada como se fosse um pretensão universal, recentemente, parece ganhar corpo a ideia de uma “saúde funcional”. Nesse sentido, enunciados como “o único padrão que importa é o padrão da saúde”, “saúde não se pesa” e “corpo funcional”, são projetados na tela de fundo de um programa televisivo de sábado de manhã, cujo título declara a pretensão de entrar na casa das pessoas. Na atualidade, assistimos a uma ênfase midiática e publicitária na ideia de alimentação saudável e de qualidade de vida, validadas pelo saber médico, assim como de outras especialidades, como nutrologia, educação física, estética corporal, fisioterapia e psicologia. Desse modo, “raro é o exemplar de publicação informativa que não divulgue pelo menos uma matéria abordando o corpo como sede dos ‘prazeres da boca’, bem como a obsessão pós-moderna com a aparência física e com a qualidade de vida” (Nascimento, 2007, p. 18).

Nas duas últimas décadas, houve ascensão de uma cultura de valorização do bem-estar e do corpo saudável no campo da saúde, tais representações emergem atreladas a noções de qualidade de vida e de felicidade, por oposição às ideias de fracasso e mediocridade (ninguém quer ser um “*loser*”). Seria essa a radiante intuição de Gilles Deleuze nos

anos 90, ao visualizar uma interpenetração social entre os espaços de controle? Ao alertar sobre as sociedades do controle e sua modelagem no regime dos hospitais, eis que surge “a nova medicina ‘sem médicos nem doentes’, que resgata doentes potenciais e sujeitos a riscos, que de modo algum demonstra um progresso em direção à individuação” (Deleuze, 1990/2000, p. 04).

Os discursos sobre bem-estar e formas de se viver uma vida com mais qualidade e saúde ensejam expectativas sobre a percepção do que é normal, desejável e socialmente aprovado. Do ponto de vista desse novo discurso sobre a saúde, nada pode ficar de fora, ou seja, tudo que tem valor capital deve ser vigiado e, não por acaso, Deleuze (1990) também anteviu que o corpo individual estaria sendo substituído pela cifra de uma matéria divisível, a ser controlada em regime contínuo e dispersivo, e não mais concentrado na figura das grandes instituições (polícia, manicômio, fábrica). Por essa via compreende-se por que “sugerir que se pudesse dedicar sua vida a outra coisa que policiar seu corpo parece imediatamente suspeito” (Chollet, 2018, p. 160, tradução nossa). Tais discursos e seus enunciados ganharam espaço entre o campo das especialidades clínicas e determinados setores da vida social, configurando-se como um discurso hegemônico em saúde. Este que dissemina noções clínicas, tais como fatores de risco, prevenção, prognóstico, diagnóstico, causas genéticas e ambientais, dentre outros, para além dos hospitais e da área da medicina propriamente, estendendo-se às empresas, escolas, âmbito jurídico, dispositivos de assistência social, seguradoras, convênios de saúde, revistas sobre nutrição esportiva, estética corporal e até meios de comunicação televisivos e mídias alternativas.

Sendo assim, parece haver um excesso de positividade em torno do campo da saúde, o que fica bem evidente na ideia de bem-estar. Mas se somos levados a adquirir hábitos de vida mais saudáveis, por que tantas

pessoas se sentem cada vez mais doentes ou angustiadas em relação à sua saúde? De certo modo, quanto mais somos incitados à atitude de constante vigilância e atenção à saúde do nosso corpo e à busca do bem-estar, não surpreende que o temor do adoecimento ou a sensação de estar doente sejam fenômenos cada vez mais presentes em nossa cultura. Tal colocação deve ser pensada como a figura-fundo da relação entre a fotografia e seu negativo, na qual uma zona atrofiada e cinzenta emerge diante de certa perspectiva. É nesse sentido que investigaremos as possíveis articulações entre o corpo, um tipo de mal-estar contemporâneo e o discurso do bem-estar. Essa é a tese central do presente trabalho, no qual propomos discutir a produção do discurso desse “novo saudável” e os impactos das noções de saúde e de bem-estar na subjetividade atual. A partir da psicanálise, vamos tentar demonstrar como estas categorias também operam como processos de subjetivação vinculados a uma normatividade social e a um panorama de expectativas sobre ter um corpo saudável ou ter um corpo doente.

A esse respeito, estamos de acordo com a compreensão da noção freudiana de mal-estar (*Unbehagen*), “desde que em mal-estar pudéssemos ler a impossibilidade de estar, a negação do estar, e não apenas a negação do bem-estar” (Dunker, 2015, p. 175). Começaremos indagando as razões pelas quais o discurso social contemporâneo acolhe tão bem o grande volume de notícias e informações sobre bem-estar. Haveria um *déficit* social ou uma incapacidade de darmos sentido para as experiências destoantes do enquadre normativo, como as de mal-estar? Para além das dificuldades inerentes à percepção e representação do sofrimento psíquico, é preciso dizer que, para a teoria psicanalítica, a rigor, é impossível representar o mal-estar em sua fonte primária, na medida em que este está ligado à pulsão e às primeiras inscrições do aparelho psíquico. Entretanto, invertendo a assertiva citada acima, o excesso de oferta de bem-estar parece se constituir como um modo de encobrir ou

dissimular o mal-estar e novas formas de angústia, tão evidentes nos tempos atuais. Esse segundo caminho abre a primeira hipótese que vamos explorar.

Mal-estar e bem-estar

Em “Mal-estar na civilização” (1930/2011), Freud discute as relações entre satisfação pulsional, felicidade e sofrimento e admite não existir uma resposta satisfatória, uma vez que o mundo externo pode ser fonte de provisões e também a origem das piores privações. Para Freud, a felicidade está bem distante de uma condição duradoura, pois, para ele, os processos relacionados às sensações de prazer são caracterizados predominantemente pela sua negatividade – *pelo que não são* - do que pelo que efetivamente apresentam ou vêm a ser. Em outras palavras, o prazer vincula-se mais frequentemente à ausência de dor e de desprazer do que à vivência de fortes sensações. A felicidade estaria mais vinculada a esse último traço, o que Freud chama de “meta positiva” para, no entanto, na sequência da sua argumentação, dissolvê-la em obstáculos do mundo externo e do psiquismo. O interessante é como Freud descreve os estados de felicidade e de bem-estar como experiências que só podem existir *atravessando o seu próprio contrário*. É como se tais estados psíquicos comportassem mais de um modo de presença, indissociados dos seus próprios contrastes:

Aquilo a que chamamos de “felicidade”, no sentido mais estrito, vem da satisfação repentina de necessidades altamente represadas, e por sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico. Quando uma situação desejada pelo princípio de prazer tem prosseguimento, isto resulta apenas em um morno bem-estar; **somos feitos de modo a poder fruir intensamente só o contraste, muito pouco o estado**. (Freud, 1930/2011, p. 20. Grifos nossos)

Do outro lado da equação, o sofrimento que também pode advir da própria tentativa de satisfação pulsional, principalmente entre aqueles que cultivam ou são cultivados à espreita das punições passionais e do sentimento de culpa. Nesse sentido,

É bem menos difícil experimentar a infelicidade. O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. (Freud, 1930/2011, p. 20)

A relação com o outro e com o âmbito social é, segundo Freud, a fonte responsável pelos mais dolorosos sofrimentos. Talvez dele esperássemos alguma margem de negociação ou de intervenção, porém o humano está fadado a diversas modalidades de injustiças, insuficiência das leis e à interminável violência que advém das instituições sobre as pessoas e comunidades.

Esses apontamentos indicam uma articulação inevitável entre a infelicidade e o sofrimento humano, e sua origem comum e multifacetada. Da mesma forma, um mal-estar está vinculado a essas dimensões, sendo imprescindível destacar sua ligação com o social. O mal-estar, como concebido pela teoria psicanalítica, existe em função de um princípio da diferença, como uma resultante da contraposição de forças e até mesmo um fenômeno da alteridade que recai sobre o sujeito por diferentes vias. O mal-estar jamais é um advento apenas intrapsíquico; ele é temporal, intersubjetivo e relacional, no que diz respeito à relação do humano com a passagem do tempo, à ligação com o corpo, com o mundo natural e com o universo que contém os semelhantes, os outros.

Algumas das críticas à psicanálise equiparam seu saber a um tipo de psicologia do indivíduo na sua relação com as pulsões e o desenvolvimento do ego, semelhante ao que fez a corrente norte-americana (a *Ego Psychology*). Por outro lado, há leituras que a colocam como biologizante e muito presa às pretensões naturalistas de Freud, a exemplo das correntes francesas, tanto como em Jacques Lacan como em Jean Laplanche. Todavia, as noções de corpo e de mal-estar são ocasiões em que fica evidente que a psicanálise vai muito além dessas interpretações dualistas entre psicologismo ou naturalismo, natureza vs cultura. O outro, como objeto externo, o semelhante, o representante dos primitivos objetos de amor e de ódio, participa da constituição do psiquismo desde muito cedo. Em outro trabalho essa análise foi aprofundada, mas em relação à noção de ego¹.

Em algumas neuroses, o mal-estar está inerente ao sentimento de culpa e presentifica-se como um tipo de angústia que só se percebe nas ações. E ainda, trata-se de “conceber que também a consciência de culpa produzida pela cultura não seja reconhecida como tal, permaneça inconsciente ou venha à luz **como um mal-estar, uma insatisfação para a qual se busca outras motivações**” (Freud, 1930/2011, p. 82. Grifos nossos). Se diferentes motivações, paliativos e consolos são movimentados em função do mal-estar, também se pode dizer que o mal-estar (*Unbehagen*) tem muitos nomes e que nem sempre eles são identificáveis ou evocados como tal. Afinal, a expressão do mal-estar varia ao longo da história, assim como dentro de microculturas de uma mesma época (Fernandes, 2006). De todo modo, para os objetivos deste trabalho, o campo de significação do mal-estar está vinculado à semântica da angústia, do sofrimento e insatisfação, mas dificilmente liga-se à palavra

¹ Cf. BOCCHI, J. C. A psicanálise freudiana e o atual contexto científico da biologia da mente: uma discussão a partir das concepções sobre o ego. São Carlos: UFSCar, 2010.

“infelicidade”, a não ser de forma alusiva e quase opaca, na medida em que, na razão instrumental ordenadora das sociedades capitalistas contemporâneas, a ausência de felicidade é tomada como fracasso de uma insígnia exclusivamente individual. Assim, a infelicidade tem sido representada através do sentimento de culpa e não surpreende, então, “já que se sentir culpado é uma maneira peculiar de ser reconhecido” (Safatle, 2016, p. 167).

É interessante que Freud localize no próprio corpo uma importante fonte de angústias e de sofrimentos, pois o corpo não permanece o mesmo ao longo do tempo e nem reflete o espelho da nossa imagem ideal. Em outras palavras, ter um corpo é ser temporal e social, de modo que não surpreende que ele seja também uma fonte de mal-estar. Freud sublinha, porém, que as pressões mais dolorosas vêm de fora do corpo, do campo social, como será explorado na seção seguinte, através da discussão sobre o vínculo entre pressões sociopolíticas e concepções biomédicas sobre corpo e saúde.

Retornando à questão chave deste capítulo sobre o corpo e a proliferação de discursos sobre bem-estar e saúde, isto se mostra na constatação de que “a preocupação com o corpo tem ido além da questão da beleza e o tema saúde tem sido recorrente. Reportagens, entrevistas são publicadas com grande frequência em jornais e revistas” (Nascimento, 2007, p. 153). Também ouvimos falar do “consumo de experiências de bem-estar” (Dunker, 2015, p. 23). Assim, os usos frequentes do vocábulo bem-estar - sua positividade desconcertante - e o apagamento do mal-estar em nome de um falso realismo do sofrimento (este inscrito apenas como patologia, distúrbio)² revelam um recuo do horizonte das possibilidades de “estar”, de ser um sujeito da própria vida, um existente

² Cf. Dunker, em *Mal-estar, sofrimento e sintoma* (2015), ao discutir a redução do mal-estar ao sofrimento e este a um conjunto de sintomas (p. 40-41).

no mundo atual. Você só pode existir sob o imperativo do bem-estar, logo você é um vencedor, adaptado às condições de vida da nossa época ou, pelo avesso do bem-estar, aquele cujo nome não falamos – o fantasma do mal-estar. Neste, o sujeito está aquém, sempre em débito, não se organizou o suficiente, não trabalhou, não transformou suas debilidades em desempenho ou, pelo menos, em imagens de desempenho (selfies e sucedâneos).

Como vimos em Freud, todavia, bem-estar e mal-estar não são opostos que se repelem e muito menos são polos imantados que se neutralizam. Bem-estar e mal-estar, na perspectiva psicanalítica, estabelecem entre si um modo de relação mais complexo. Bem-estar está mais para o espectro da felicidade e sua negatividade, é uma condição a ser replicada, porém de forma moderada, “morna”. Assim, o bem-estar pode ser pensado como uma projeção mais fraca dos estados de felicidade, mas jamais foi concebido por Freud como negação do mal-estar. O discurso contemporâneo, no entanto, parece ofertar bem-estar como um remédio para o mal-estar, enquanto que a única coisa que pode realmente fazer frente ao mal-estar é simplesmente o “estar”, encontrar formas que ainda não foram imaginadas de habitar o tempo, o espaço e seu corpo.

Medicalização e o uso do *Phármakon*

A valorização das representações de uma vida longa, a ênfase na questão da boa forma e o incentivo à alimentação saudável, encobrem uma concepção unidirecional e globalizada de saúde, como um ideal normativo de felicidade e sucesso, em enunciados como: “*Você vai unir a felicidade de voltar a sentir o jeans folgado e a tranquilidade de manter o coração saudável*” (Boa Forma, Maio de 2017, p. 65)³. As informações trazidas pelos

³ Esses dados referem-se a uma pesquisa anterior, não publicada, a respeito da produção discursiva sobre a alimentação e sua relação com o corpo e saúde, através da leitura da Revista “Boa Forma” e Revista “Saúde”, no ano

veículos tradicionais de imprensa (programas de televisão, jornais, revistas), aliadas à produção de conteúdo na internet, incitam às formas de vida saudável e à conquista e manutenção de um *corpo apto ao movimento*. A cultura de massa tem feito isso, apoiando-se no discurso de diferentes especialidades clínicas do saber médico, ao trazer como pauta declarações de profissionais da saúde, tais como nutricionistas, educadores físicos, médicos).

Algumas relações sociais e políticas são construídas a partir de concepções biomédicas sobre a vida e a validação de práticas normativas no campo da saúde, que dizem que devemos praticar esportes, gerir cuidados básicos com o corpo, não fumar, como nos ocupar no tempo livre, como descansar, o que comer ou beber, etc. Além disso, estimula-se os exercícios físicos regulares e a realização de consultas periódicas a especialistas da área médica e profissionais da saúde em geral. O amálgama de saberes e práticas ligado ao discurso da saúde sugere medicamentos, mesmo quando estamos saudáveis: são antioxidantes, vitaminas, suplementos, alimentos funcionais, planos de saúde, seguro de vida, exames preventivos. O termo “extraterapêutico” representa bem a circulação daquelas substâncias para além dos limites convencionais e visa à potencialização de características (Nunes *et al.*, 2021), como a concentração, a memória e o estado de vigília.

A formulação de um saber médico-administrativo opera como técnica geral de gestão de uma saúde preventiva, com medidas interventivas disseminadas em um regime de regras que não são abertamente coercitivas (não recorrem ao uso da força física), mas estão vinculadas a estratégias massivas de convencimento racional e do monopólio de um conhecimento produzido. E como toda proposição

discursiva tem consequências, tal fenômeno se conforma a novas demandas de consumo e se traduz na incansável busca por efeitos securitários, como discutiremos na próxima seção.

Conteúdos programáticos da mídia pautados em discussões sobre o bem-estar e prescrições de qualidade de vida cumprem esse papel de gerar uma impressão temporária de segurança e controle sobre marcadores naturais da vida. No entanto, fazem bem mais do que isso: também geram um efeito análogo ao de uma *medicalização*, se bem que uma medicalização invertida, mas não menos astuta e deletéria. Entendemos por medicalização um conjunto de estratégias e procedimentos explicativos atribuídos a questões humanas complexas, tendo como único fundamento o discurso médico e seu modo de ordenação em fatos clínicos e diagnósticos, isto é, através de um sistema de designação, inscrição e regulação dos fatos e interpretações de uma dada realidade. A medicalização pode ser compreendida como uma forma de normatização pela via da patologização e da engrenagem dos saberes biológicos, médicos e psiquiátricos, depositados em fenômenos com valência sociológica, cultural, estética ou psicossocial, reduzindo-os ao vértice organicista. Um exemplo histórico de medicalização encontra-se na história da doença mental. A medicina do mental, na virada do século XVIII para o XIX, apropriou-se de um objeto que antes era filosófico ou moral (as formas clássicas da loucura, por exemplo). Atualmente, “a nova medicalização designa o enfoque anatomofisiológico da questão” (Pessotti, 1996, p. 145).

A medicalização que decorre da concepção de saúde como bem-estar é curiosamente reversa e *pervasiva*. Ela também se apropria da ideia de doença, como categoria naturalista ordenadora de sentidos, e seu ponto de chegada é uma regulação de corpos e indivíduos. Nesse caso, implicitamente os meios justificam os fins, porque através de representações do espectro saúde-doença, a atual cultura de exaltação do

bem-estar (aliado à noção de qualidade de vida) engendra formas de conduta e normas sociais impregnadas de expectativas dirigidas sobre o que é desejável e socialmente aprovado.

Até aqui nenhuma novidade, mas o que diferencia o que chamamos de medicalização invertida, em relação à sua forma explicitamente patologizante, é que os *novos discursos sobre a saúde operam mais pelo silêncio do que pelos seus enunciados barulhentos*. A ênfase nas escolhas benéficas para a saúde extrai sua força justamente daquilo que elas negam: a ilusão de controle da dissolução corporal e o temor da morte certa, que opera em todos nós agindo do centro à periferia. Parece haver um trabalho do negativo na modelagem da percepção social sobre a normalidade em saúde, e nesse caso, à luz da imagem do bem-estar e da longevidade (este é o plano do que é dito, falado), temos a sombra da doença e o envelhecimento, o que se evita, o não dito. Em outro trabalho, extraímos que existe uma regulação de processos subjetivos contemporâneos, através de formas de apropriação do corpo saudável e do corpo doente, amparados na hipótese de que as relações de poder impelem a uma hipocondria entre sujeito, imagem e experiência corporal (Bocchi, 2020).

O atual discurso da saúde contém estratégias paradoxais que concernem às ideias de possuir um corpo saudável ou um corpo doente. O convencimento sobre a saúde preventiva e o bem-estar, obtidos, entre outras coisas, pela medicalização do corpo, só ocorre devido ao apelo ao duplo negativo da saúde: o adoecer. Nesse caso, o *phármakon* não são as drogas prescritas nos consultórios médicos, mas as doses desse tipo de saúde e de bem-estar, veiculadas na cultura de massa, através dos meios de comunicação, redes sociais e os conglomerados que financiam a saúde (agências seguradoras, planos de saúde, indústria farmacêutica, a indústria de cosméticos).

Essa publicidade organizada em torno do *phármakon* age como veneno ou efeito de tintura. Rubens Coura (1999) lembra que o *phármakon*, termo grego presente na medicina hipocrática para designar uma forma física de tratamento, tem mais de uma propriedade, além de droga ou veneno, ele pode agir como simulacro:

Como Tintura – o poder fazer algo parecer uma outra coisa ou modificar o natural, também parece exacerbado nas atuais circunstâncias de uso de medicamentos; o parecer mais jovem e sexualmente apto, que sempre foi uma grande aspiração humana, adquire aqui um sentido de obrigatoriedade e de negação da maturidade como etapa da vida e como possibilidade de sabedoria: o Ideal do Ego clama por eficácia e juventude – assimiladas à força muscular, à rapidez e à menor reflexão, que costumam ser atributos dos jovens. Mas o que é mascarado ou maquiado para parecer ser o que não é? (Coura, 1999, p. 20).

Vejamos. Primeiro, o medo de adoecer é induzido de forma implícita, para se oferecer o remédio: “Coma bem, exercite-se, viva melhor!”. Não por acaso, diante dessas falas que assumem um caráter de prescrições, tantas pessoas sentem-se inseguras ou até mesmo doentes, e passam a consumir formas de vida saudável. Os enunciados recorrem a estratégias de apelos comerciais (“a última novidade”, “Não fique de fora”) e passam, quase imperceptivelmente, do limiar da recomendação às injunções categóricas (“Faça”, “Planeje”), constituindo-se em um roteiro de orientações para o bem-estar e qualidade de vida, porém permanentemente inflado com novas descobertas e notícias atualizadas, algumas vezes contraditórias entre si. Isto acaba produzindo um sentimento de incompetência ou confusão:

As pessoas, quando entrevistadas, estavam claramente começando a dizer que estavam confusas porque liam revistas, e elas diziam uma coisa, primeiro que não se devia comer pão, depois diziam que pão é bom; que não se devia comer

muita gordura, depois que existe gordura boa e gordura má. (Goldenberg, 2011, p. 228)

A profusão desses discursos produz experiências anômicas de indeterminação e estados de confusão que terão um papel não menos importante na gênese de certos tipos de compulsões, obsessões e distorções perceptivas quanto à forma corporal e à própria imagem. A ascensão da cultura da boa forma está ligada ao aumento de diagnósticos de transtornos alimentares (como bulimia, anorexia, comer compulsivo), adições a jogos, compras, a incansável busca do corpo musculoso e levado à exaustão pelo exercício físico (vigorexia) e, por fim, formas de ansiedade e depressão cujo traço marcante é a vigilância e instabilidade quanto à relação entre a imagem corporal e o senso de identidade. São fenômenos pelos quais os sujeitos são afetados e que estão vinculados a modalidades de sofrimento relacionadas ao corpo, mas que mantêm uma ligação com o que a *cultura diz sobre saúde, beleza e autocuidados*, ao mesmo tempo, essas imagens estão tacitamente remetidas às representações psíquicas de perfeição física, completude e êxito.

Eis aqui uma psicossociologia da valência política encontrada no corpo humano, enquanto um lugar de inscrições temporais e unidades de sentido, com valor de verdades subjetivas, históricas e socialmente construídas. Essa descrição representa bem um experimento social a ser lido pelo conceito foucaultiano de biopolítica, em que “o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (Foucault, 1988, p. 133). No entanto, parece haver um certo deslizamento de sentido, pois a manipulação do corpo (vivo), com vistas à disciplina e concentração de suas forças, agora está sendo, no fundo, regulada pela ideia de morte. O vivo está se direcionando para uma abstração.

As injunções e interdições direcionadas à conquista do corpo saudável são mantidas às custas da ameaça latente da reedição psíquica da figura do moribundo, isto é, daquele que está prestes a morrer, quase morto ou quase vivo. Essa é uma das formas de regulação do ideal da boa saúde e da boa forma, por parte desses discursos, ao mobilizarem fantasias inconscientes sobre adoecimento e dissolução corporal, que se manifestam em experiências hipocondríacas de ansiedade, monitoramento do funcionamento do corpo e de expectativas de controle sobre a morte. Para encerrar este tópico, o sentido da hipocondria não se limita apenas ao medo de ter doenças, como anuncia Freud (1895/1996), em “Estudos sobre a histeria”, mas diametralmente abarca a própria convicção de estar doente, pois “ela remete antes a uma experiência inconsciente de representação e percepção dos estados corporais” (Bocchi, 2020, p. 197). No mesmo período, Freud prefere se referir à hipocondria como uma forma de “expectativa angustiada”, relacionada com a saúde do sujeito (1895/1996, p. 97).

Corpo na saúde e corpo para psicanálise

A perspectiva da administração do risco emerge tendo um papel organizador no campo das ciências da saúde e encontra-se materializada na cultura da prevenção e da seguridade e esta, por sua vez, alcança a existência concreta e permeável da corporeidade. Enquanto a liturgia do bem-estar e do estilo de vida saudável concebem a doença como um desvio indesejável em relação à norma, a noção contemporânea de saúde tem sido empregada como prevenção de riscos e um sucedâneo de tratamentos de parâmetros orgânicos que parecem auto evidentes. Não se trata de desconsiderar os progressivos esforços no avanço do conhecimento médico-científico e nem de refutar o benefício real das novas tecnologias sobre a saúde.

Contudo, a ideia da gestão de riscos levada ao campo da saúde fez com que o objeto da Medicina deixasse de ser apenas a doença e a disfuncionalidade, para se converter na própria normalidade. Mesmo na ausência de doenças, este objeto é constantemente monitorado, como o corpo do doente é na convalescença ou na vivência de uma hipocondria. A normalidade em saúde parece ter sido substituída por noções alicerçadas no cálculo de uma normatividade estatística e de uma ideia de saúde cuja experiência não pode ser encontrada na realidade: trata-se de um novo conceito de doença, no qual a normalidade é praticamente impossível. Mesmo que nenhum sintoma se apresente, deve-se estar o tempo todo vigilante” (Laia; Aguiar, 2017, p. 25).

Os grupos de risco não são exatamente um conceito, mas categorias operacionais constituídas como um falso universal, qual seja, o de que todos podem alcançar o ideal de hiper saúde, embora no fundo é como se todos nós estivéssemos, na realidade, muito doentes. É interessante que nas formas de sujeição corporal, o “‘estar em perigo’ denota um perigo ligeiramente menos terrível do que a morte” (Butler, 2018, p. 61).

Muito bem, o fato é que a atribuição de saberes e a produção de notícias sobre alimentação funcional, corpo saudável e o êxito de desfrutar de segurança e bem-estar em saúde reduzem a própria concepção de saúde às representações de qualidade de vida e desempenho individual. Esse fenômeno se assemelha àquela ideia de Deleuze (1990/2000) sobre a medicina sem doentes, ao passo que na atualidade, Nunes *et al.* (2021) descrevem os processos de aprimoramento (*Enhancement*) que se dão na ausência das doenças, assim, “sem a necessidade do médico para validar via diagnóstico o uso de uma tecnologia de saúde, o indivíduo, antes paciente, é agora autônomo para identificar seu sofrimento e as lacunas de sua vida a serem melhoradas para, através dessas tecnologias, alcançar essa suposta melhor versão de si mesmo” (Nunes *et al.*, 2021, p. 148).

No entanto, nessas operações, o corpo parece servir como um contorno de uma forma vazia sobre a qual se deposita a ilusão da indestrutibilidade:

O sentimento de onipotência e a recusa da realidade do corpo próprio parecem manter entre si relações estreitas, combinando-se a um ego ideal bastante poderoso que leva o sujeito a tentar manter-se na ilusão de um corpo inatingível, simultaneamente ileso à morte e ao tempo. (Fernandes, 2006, p. 202)

E mais do que isso, a intenção narrativa por trás do intuito de minimizar os riscos à saúde e consubstanciar a conquista da longevidade, coloca em circulação alguns regimes normativos de identificação, categorias reguladoras e formativas, que têm como referência a construção de um corpo funcional, imune a riscos e aos perigos do adoecimento e da morte precoce. Além disso, outro aspecto significativo é que o corpo fornecido pela indústria cultural e pelo empuxo ao consumo mostra-se mais plástico e múltiplo, e não mais como “*locus* da identidade estável e da fixação de conteúdo” (Safatle, 2016, p. 148).

As referências sociais e publicitárias a um corpo-ideal são acompanhadas da redução do sujeito ao corpo como forma física, a qual, na sua versão extrema, pode ser uma forma oca. Tais procedimentos revelam modos atuais de subjetivação e, ao mesmo tempo, inscrevem uma noção de saúde como sinônimo de uma funcionalidade prontamente operante, mas vazia. Essa última, por sua vez, pode ser traduzida como fenômeno com valor de desempenho individual. Destarte, o campo de intervenção disponibilizado pela área da medicina e da educação em saúde é apresentado como um estágio avançado do conhecimento, que visa atender aos padrões neoliberais de qualidade de vida e máxima realização pessoal, mas está apoiado em noções impossíveis de sustentar, assim como

a anterior ideia de saúde como completo estado de bem-estar físico, emocional e social.

Para os profissionais da saúde e educadores das mais diversas áreas é importante discernir que o problema não é a prática de exercícios físicos ou a busca por hábitos de vida mais saudáveis em si mesmos. É imprescindível reconhecermos os benefícios que tais práticas têm para a saúde física e mental. Entretanto, chamamos a atenção para aquilo que é inoculado via ideal regulatório dos tipos sociais, como as promessas de felicidade, bem-estar e de transcendência do eu, de forma subjacente, nos discursos que incitam a comportamentos supostamente mais aprimorados e hábitos condizentes com esse ideário de uma saúde plena. Esse novo saudável que emerge no campo das ciências da saúde, almeja ser universal e infiltra-se nos processos de modelagem e de constituição das subjetividades contemporâneas. Essas que já nascem conformadas às demandas de uma sociedade da autonomia e do empreendedorismo de si, ao mesmo tempo em que o caráter neoliberal e administrativo do discurso da saúde escava a nossa condição corporal, drenando-lhe as forças expressivas e, na medida em que o anula como sujeito, leva à perda da qualidade narrativa do corpo. Essa dimensão do corpo como sujeito, e como objeto, será discutida na sequência pelo ponto de vista da psicanálise.

Para além do corpo como unidade anatômica, organismo e movimento (uma ordem motora adaptável), para a psicanálise, o corpo é uma categoria da experiência afetiva do sujeito. É nesse sentido que falamos em um corpo sexuado ou assexuado; diz respeito à sua economia pulsional, libidinal e narcísica. Por exemplo, o corpo se estrutura como uma fonte somática e erógena. E, nesse caso, o corpo é o guardião das excitações e ao mesmo tempo o destino da satisfação pulsional. Ele pode ser concebido como o fundamento de processos psíquicos originários da imagem de si e da imagem corporal, que são formadas a partir das

primeiras relações com os objetos primários, os adultos que assumiram os primeiros cuidados do bebê, estendendo-se para toda a infância. Em geral, são os pais ou figuras que os substituem, esses que representam o outro primordial da criança e, segundo Freud (1921/1989), esse outro chega desde muito cedo na vida psíquica. Nesse sentido, também é preciso dizer que o objeto da pulsão é variável, não é previamente determinado e nem buscado de forma inata; mas é construído pelas primitivas experiências de satisfação e de vivência de dor com o objeto externo. Tais vivências fundamentais do aparelho psíquico estruturam um verdadeiro trabalho de diferenciação no psiquismo infantil, a partir do semelhante, tanto é que “o objeto de satisfação não se converte em objeto sexual e amoroso espontaneamente e nem de bom grado” (Sanche; Bocchi, 2021, p. 206).

A psicanálise reconhece e discute formas de sofrimento ligadas ao corpo, como na doença orgânica e no adoecimento psicossomático, na dor crônica, nos distúrbios alimentares e outras compulsões que se expressam corporalmente. Aqui, um bom exemplo é a busca de reparação narcísica, através da modificação incessante de características físicas relativas à aparência, sentidas pelo sujeito como imperfeições, nas chamadas dismorfias corporais DSM-IV-TR (1994/2002). Esse fenômeno está presente no grande número de cirurgias corretivas estéticas em nosso país. Embora oriunda de uma categoria psiquiátrica, as dismorfias também são objeto de interesse da psicopatologia psicanalítica, pois conjugam características de controle obsessivo do objeto internalizado, através das funções corporais, acompanhadas de uma dispersão do senso de identidade e até despersonalização, quando chegam ao não reconhecimento do próprio corpo.

Para a psicanálise contemporânea, é importante assumir que o corpo também é um lugar de sofrimento social (Carrenho *et al.*, 2018). O corpo representa um lugar de afirmação, de negação ou de transformação de

regimes normativos e sociais de desejo e de contenção. Em outras palavras, trata-se de dizer que o corpo, na perspectiva psicanalítica, é um corpo libidinal e social ao mesmo tempo, num sentido semelhante ao que Freud discute na abertura de *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), quando aborda a continuidade entre psicologia do indivíduo e psicologia social. A relação entre economia libidinal e estruturas sociais (e econômicas) pode ser desenvolvida a partir da noção freudiana de narcisismo, o que, no presente trabalho, deixamos apenas como indicação. No entanto, a sobreposição entre estas duas economias – a do desejo e a da sociedade do consumo – está mais bem estabelecida em trabalhos, como Campos, Menezes e Bocchi (2020) e em Safatle (2016), sob o prisma dos afetos, e Dardot e Laval (2016), na discussão sobre o neosujeito e a razão neoliberal.

Mas afinal, através dessas considerações, assinalamos que o corpo na psicanálise é subjetivo e relacional. Por estas razões, os profissionais da saúde e da educação não devem se esquecer do âmbito do sofrimento gerado pela flexibilização da forma corporal, no que concerne às ideias de possuir um corpo funcional, um corpo saudável ou um corpo doente. Esse problema não pode mais continuar sendo um ponto cego das nossas ações: plenamente saudáveis ou permanentemente doentes? A normalidade em saúde parece ter sido substituída pela noção de prevenção e gestão de riscos. A diferença é que esse sentido de prevenir envolve uma aliança com os conglomerados da indústria química e farmacêutica e incorre no que chamamos de medicalização de corpos, através de um dispositivo que opera também por aquilo que ele supostamente visa negar (a morte). Representações tácitas de morte e de doença passam a regular os vivos, do centro à periferia da experiência corporal contemporânea, e da periferia ao centro de nosso ser.

Considerações finais

Existem relações de poder inerentes à noção de saúde como bem-estar e qualidade de vida, cujo resultado é um fenômeno hipocondríaco em nossas representações de saúde e de doença. Consequentemente, temos um aumento de angústias relacionadas ao plano corporal e uma medicalização invertida, autorizada pelo saber das especialidades médicas e não médicas. Essa parece ser uma tese importante que se desdobra em um provável dispositivo psíquico que opera no campo da saúde, dentro de uma lógica neoliberal, instrumentalizando saúde-doença e indivíduos por aquilo que supostamente se visa negar (a morte). Mas essa hipótese da morte como um regulador social, através da medicalização, não foi desenvolvida neste trabalho, pois, para tanto, seria necessário demonstrar o papel da hipocondria na corporeidade, o que apenas começamos a fazer em Bocchi (2020), bem como desenvolver a relação mais estreita entre morte e hipocondria.

Mas, já podemos afirmar que, em nome da boa saúde e do bem-estar, (re)encontramos novas formas de sofrer e de mal-estar no próprio indivíduo. A saúde torna-se sinônimo de prevenção de riscos, boa forma e de qualidade de vida. O presente trabalho destaca tais parâmetros como novos padrões em saúde e seu impacto problemático na subjetividade contemporânea. Tais processos de subjetivação encobrem a conformação do *corpo funcional* e sua ressignificação para, além das definições médicas habituais, como aquele corpo-indivíduo que pode trabalhar a qualquer hora, em qualquer lugar ou horário, um corpo que pode produzir nas mais diversas, e adversas, situações de trabalho.

Em contraposição à epifania dos discursos sobre bem-estar e à ideia de um corpo funcional, as contribuições da psicanálise, neste trabalho, produzem algumas reflexões sobre a noção de mal-estar, felicidade e infelicidade e indicam uma compreensão psicanalítica de corpo como

lugar, subjetivo e social, de reinvenção e de apropriação de vias elaborativas para o desejo inconsciente e o desamparo que nos é constitutivo. Para a psicanálise, o corpo é, fundamentalmente, relacional e afetado. Sendo assim, embora ele seja alvo de ações políticas, cooptações de consumo e usos instrumentais, também é do corpo que se pode responder de forma mais criativa e transformadora, principalmente quando os corpos se unem no espaço público. Termino aludindo à defesa da construção daquilo que é o solo de um bem comum, a vida e a cidadania.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais: texto revisado - DSM-IV-TR*. 4. edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOCCHI, J. C. Anomia e hipocondria nas relações entre corpo, saúde e o sofrimento na contemporaneidade. *Sofia*, Vitória, vol. 9, n. 2, p. 188-203, dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/sofia/issue/view/1238>. Acesso em: 30 jan. 2021
- BUTLER, J. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- CAMPOS, E. B., MENEZES, L. S., BOCCHI, J. C. A psicanálise e o desamparo frente à crise de valores e ideais na atualidade. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, Londrina, v. 11, n. 3 supl, p. 04-27, dez. 2020 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/41067>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- CARRENHO, A. *et al.* O corpo como lugar de sofrimento social. *In: SAFATLE, V.; SILVA JR. N.; DUNKER, C. (org.). Patologias do social – arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 81-110.
- CHOLLET, M. *Beauté fatale: Les nouveaux visages d'une aliénation féminine*. Paris: Éditions La Découverte: Poche, 2018.

- COURA, R. A drugstore de Platão (os psicofármacos). *Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 11-36, abr./jun. 1999.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. *L'Autre Journal*, n. 1, maio de 1990. In: DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000, p.01-04.
- DUNKER, C. I. L. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FERNANDES, M. H. *Transtornos Alimentares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: vol. 1- a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, S. Psicología de las masas y análisis del yo. In: FREUD, S. *Obras completas de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Amorrortu, 1989. p. 63-136.
- FREUD, S. Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada “neurose de angústia”. In: SALOMÃO, J. (org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 93-120.
- FREUD, S.; BREUER, J. Estudos sobre a histeria. In: J. Salomão (org.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 281-328..
- GOLDENBERG, M. “A comida como objeto de pesquisa”: uma entrevista com Claude FISCHLER. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 223-242, 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-56652011000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 10 dez. 2020.

LAIA, S.; AGUIAR, A. A. Enigma, objetivação e diluição da loucura. In: TEIXEIRA, A.; CALDAS, H. (org.). *Psicopatologia laciana 1 - Semiologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.13-33.

NASCIMENTO, A. B. *Comida: prazeres, gozos e transgressões*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 17 out. 2019.

O QUE TEM PARA O JANTAR? *Revista Boa forma*, São Paulo, ano 31, n. 5, edição 367, pp. 62-67, maio 2017.

PESSOTTI, I. *O século dos manicômios*. 2. edição. Rio de Janeiro: Editora 34. 1996.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANCHES, A.; BOCCHI, J. C. Defesa psíquica na primeira tópica freudiana: por que as pulsões são reprimidas? *Rev. Filos. Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 58, p. 193-210, jan./abr. 2021.

Capítulo 7

A esperança no ambiente reificado das redes

Marcos Paim C. Fonteles

esperança

¹ sentimento de quem vê como possível a realização daquilo que deseja; confiança em coisa boa; fé

² a segunda das três virtudes teológicas, ao lado da fé e da caridade

³ expectativa, espera, aguardo
(Houaiss; Villar, 2009, p. 815)

De que esperança falamos?

A palavra esperança, como os dicionários nos ensinam, carrega diversos sentidos. Além do religioso como uma das três virtudes teológicas, também pode ser entendida como confiança em algo de bom que possa acontecer, ou ainda aguardo, esperar por algo. As duas últimas podem ser parecidas mas estabelecem posições bem diferentes. Enquanto a primeira indica a vertigem de algo que *antecipamos* como positivo, a segunda parece passiva numa espera por vir. No primeiro caso, buscamos por algo interpretado a nosso modo, no segundo, aguardamos pelo que nos *será* oferecido.

Esperar por algo que aconteça pode vir da fé religiosa ou qualquer outro *motivo* místico ou não. A espera passiva é sintoma de uma posição desimplicada de alguém que “não tem nada a ver com isso”, dependente de terceiros. Uma passividade que disfarça defesas, antecipar-se abre

riscos de frustração melhor esperar e “se não vier é porque não era para vir”, já ouvimos diversas vezes. Como um obsessivo nas suas procrastinações sempre à espera do momento *certo* e infinitamente adiado, na esperança de assim evitar a perda do objeto perdido há tempos¹.

A esperança tem sido pouco estudada na literatura psicanalítica, a não ser quando aplicada na fé de *cura* no *tratamento* que poderia animar o analisando a trabalhar, da mesma forma que fora defendida na filosofia de Montagne² (1580) e mesmo na psiquiatria contemporânea³.

Uma esperança mortífera?

Lacan que é lembrado por seus biógrafos⁴ e contemporâneos como alguém sempre apressado e desconfiado quanto a adiamentos do desejo⁵

¹ “O ideal de um neurótico obsessivo, por exemplo, para que seu sintoma esteja em sintonia com os ideais do eu, seria reduzir a vida a um tempo de puro fazer. Nesse sentido, não há muita diferença entre a pressa e seu aparente antípoda, a inação: ambas conseguem evitar que algo de significativo, como a ação impulsionada pelo desejo, aconteça.” (“O Tempo e o Cão”, Maria Rita Kehl, 2015, p. 149)

² “Por que os médicos, antes de operar, procuram convencer o doente da excelência de uma terapêutica em que eles próprios não acreditam, se não é para que a imaginação supra a ineficiência prevista do remédio? Não esquecem o que disse um de seus mestres, a saber, que certos doentes saram à simples vista dos apetrechos operatórios.” (“Ensaio”, Michel de Montaigne, 2020 [1580], p. 142)

³ “(...) tem sido proposto um conceito paralelo à recuperação clínica, no qual ganha centralidade o desenvolvimento pessoal e a esperança, tendo origem nas publicações de diversas narrativas em primeira pessoa por portadores de transtornos mentais graves, mostrando a possibilidade de desenvolver um papel além da doença mental.” (“Casos de Superação em Esquizofrenia”, R. A. Bressan, A. Gadelha, G. Grohs, p. 11)

⁴ “Domingo à noite, como a rodovia estava sempre engarrafada, ele tinha o hábito de pegar o acostamento e deixar para trás a fila de carros parados, enquanto os motoristas, furiosos ao se verem ultrapassados pela direita, davam bruscos golpes de direção e obstruíam seu caminho, provocando o risco de uma colisão.” (“A Vida com Lacan”, Catherine Millot, 2017, p. 9)

⁵ “Paris dormia às 3 horas da madrugada. Uma voz gaguejante atende ao telefonema que lhe interrompeu o melhor do sono

- Alô.

- Alô, Richard?

- Alô.

- Alô, Martin Richard?

- Sim, quem é

- Lacan

- Quem?

- Jacques Lacan

- *Docteur? Oui*, bom dia.

teria dito à Catherine Millot que a esperança levaria ao suicídio⁶. Talvez ele estivesse pensando na esperança passiva, aquela do contínuo adiamento da falta, um trabalho sem fim ao sujeito que nela se constitui⁷. Ali ele teria, como *destino* final, a passagem ao ato como *solução* a uma simbolização *inacessível*⁸. Uma posição aparentada, mas menos otimista que a versão do escritor e poeta brasileiro Olavo Bilac que definiu a esperança como a “divina mentira que deu aos homens o dom de suportar a vida”⁹.

No entanto, não é desta versão *mortífera* da palavra que queremos tratar aqui, mas da outra, aquela que ao contrário sendo vertigem incita ao movimento e ao Eros da ligação¹⁰. Nos tempos primitivos, os primeiros humanos que foram capazes e se puseram de pé, ganharam a corrida da seleção natural pelas possibilidades abertas pela visão superiores aos limites do olfato, sentido preponderante dos tempos anteriores de

- Escute, Richard, espero não o estar incomodando... estou lendo um trabalho seu a respeito de A carta sobre os cegos, de Diderot, que eu aprecio muito, e eu gostaria de discutir certos pontos, pessoalmente, com você.

- Mas com o maior prazer, Doutor

- Que bom! Quando você pode?

- Quando o senhor quiser, Doutor, é só me dizer que vou encontrá-lo.

- Ah, como você é amável, Richard; aguardo você, então, no café da esquina da Saint Michel com o cais, dentro de trinta minutos.

E desligou.

Martin Richard ficou com o telefone na mão, com pouco tempo para decidir o que fazer. Não tinha coragem de ligar de volta para Lacan, eram três e cinco da manhã, não se fazia isso. Também não podia deixar o Doutor - assim ele era chamado pelos próximos - esperando-o sozinho em um café.

Só teve tempo de calçar seus jeans, tênis, jaqueta, pegar sua bolsa de livros, descer correndo as escadas, montar em sua bicicleta e aproveitar o leve declive do Boulevard Magenta para ganhar velocidade.

Entrou no café disfarçando a falta de ar e se deparou com Lacan em uma mesa de canto, rodeado de papéis. Com o melhor dos seus sorrisos, o Doutor lhe estende a mão repetindo: - Puxa, como você é gentil, Richard.” (“Viver Mente&Cérebro, Especial Lacan”, p. 6).

⁶ “Em geral, não era a esperança que o [Lacan] dominava. Um dia, inclusive, afirmara que ela conduzia ao suicídio.” (“A Vida com Lacan”, Catherine Millot, 2017, p. 64)

⁷ “Ora, fazer sumir a falta implica apagar o sujeito do desejo; daí decorre que a angústia participa inevitavelmente desse circuito, empurrando os sujeitos ainda mais, ora em direção às compensações do gozo imaginário, ora em direção aos efeitos anestésiantes das drogas e dos psicofármacos.” (“O Tempo e o Cão”, Maria Rita Kehl, 2015, p. 97).

⁸ “(...) , pode-se agir de forma tal a produzir negações que parecem romper processos, mas que apenas os preservam, mesmo que ao preço da destruição potencial do sujeito. Age-se então por passagem ao ato com suas formas não dialéticas de negação.” (“Maneiras de transformar mundos”, Vladimir, 2020, p. 120)

⁹ “De Onde Vêm as Palavras”, Deonísio da Silva, 2014, p. 178.

¹⁰ “Etimologicamente, esperar é fazer alguma coisa.” (“De Onde Vêm as Palavras”, Deonísio da Silva, 2014, p. 178).

quadrúpede. De pé, foram capazes de, antecipadamente aos primeiros, perceber através da visão em melhor posição as ameaças e oportunidades anteriormente inacessíveis ao olfato¹¹.

De frente ao objeto *estranho* cabe apostar no que poderá vir dali. Nosso cérebro eterno caçador de padrões, fiéis economizadores de energia decodificadora, os procura sempre na frente de algo *novo*. Em que lugar classificá-lo? Qual padrão a ser alocado? Algo que rapidamente não é classificável demanda decifração mas não sem consequências. Frente ao novo, como percebê-lo? Ameaça ou oportunidade? Como agir? Defesa, ataque, interesse ou curiosidade? Talvez aí entre em ação a esperança de queremos falar, base à escolha do caminho a seguir.

Curiosidade ou ansiedade perante o *estranho*?

Freud (1919), em seu texto sobre o estranho nos traz a ideia do estranho familiar¹², um algo presente no avesso àquele inquietante capaz de nos remeter, mesmo que inconscientemente, ao similar que por qualquer motivo nos traria reminiscências, mas seria sempre assim? Esse *familiar* nos indicaria uma escolha inconsciente entre a ansiedade e a curiosidade? Por outro caminho, nossa esperança poderia *atuar* e oferecer um terreno fértil à ligação ao invés da defesa ao objeto estranho? Talvez um estranho *completo* que esteja fora do nosso repertório, passasse ao largo de nossa percepção, assim como as primeiras caravelas portuguesas

¹¹ “(...) a retração dos estímulos olfativos parece consequência do afastamento do ser humano da terra, da decisão de andar ereto, que fez os genitais até então escondidos ficarem visíveis e necessitados de proteção, despertando assim o pudor. No começo do decisivo processo de civilização estaria, portanto, a adoção da postura ereta pelo homem. O encadeamento parte daí, através da depreciação dos estímulos olfativos e do isolamento da menstruação, até a preponderância dos estímulos visuais, a visibilidade que obtêm os órgãos genitais, chegando à continuidade da excitação sexual, à fundação da família, e com isso ao limiar da cultura humana. Esta é apenas uma especulação teórica, mas de importância suficiente para justificar uma averiguação exata do modo de vida dos animais próximos ao homem.” (Nota 14 em “O Mal-Estar na Civilização”, Sigmund Freud, 1930, p. 61).

¹² “(...) esse *unheimlich* [inquietante/estranho] não é realmente algo novo ou alheio, mas algo há muito familiar à psique, que apenas mediante o processo da repressão alheou-se dela.” (“O Inquietante”, Sigmund Freud, 1919, p. 360).

que, ausentes da experiência do indígenas brasileiros passaram despercebidas¹³.

Ligação ou defesa impactam diretamente a experiência. O processo de aprendizado que oferece continuamente novos ingredientes ao nosso sistema cognitivo é diretamente impactado por essa *escolha*. Sistemas de ensino baseados na neurociência, muitas vezes credora às primeiras descobertas freudianas, trabalham tentando estimular a curiosidade dos seus alunos em contrapartida à ansiedade frente aos novos assuntos¹⁴. A primeira viabilizaria conexões e trabalho, diferentemente da segunda com seus muros de defesa perante o *novo*.

Por aqui, levantamos a hipótese de que a esperança possa ser a vertigem que nos abriria a possibilidade da curiosidade perante o estranho. Sendo essa hipótese possível, poderíamos buscá-la como um estímulo importante ao Eros das ligações.

Por onde anda a esperança?

Em tempos de tantos *desligamentos*, *estranhamentos* e *polarizações*, a esperança estaria enfraquecida na contemporaneidade da técnica, dominada pelas redes e comunicações digitais? Essa técnica contemporânea seria algo novo ou somente a repetição de experiências anteriores, quando da implantação de outras tecnologias disruptivas? Um

¹³ “Sem conceitos mentais os estímulos que resultam na percepção não seriam organizados. A experiência seria caótica sem percepção e sem emoção. Diferenças na ativação de conceitos mentais resultam em diferenças na qualidade da experimentação (...).É por isso que os índios não viram as primeiras caravelas no horizonte e é por isso que algumas características acabam nos escapando (...)” (“Uma Conversa sobre Arqueologia, Paisagem e Percepção com Robin o Bom Camarada - Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 19: 21-37”, José Roberto Pellini, 2009, p. 28).

¹⁴ “Felizmente, os adultos têm dois estados mentais concorrentes: enquanto um diz: ‘Estou ansioso’, o outro diz: ‘Estou curioso’. Negociar essa tensão contínua é um fator importante para os facilitadores de aprendizagem de adultos em qualquer ambiente que busque facilitar uma aprendizagem significativa e duradoura sobre aprendizagem e neurociência.” Tradução livre de: “*Fortunately, adults have two competing states of mind: whereas one says, ‘I’m anxious,’ the other says, ‘I’m curious.’ Negotiating this ongoing tension is a major factor for adult learning facilitators in any setting seeking to facilitate meaningful, lasting learning.*” (“Facilitating Learning with The Adult Brain in Mind”, Kathleen Taylor e Catherine Marienau, 2016, p. 4).

novo *modo* ou só mais uma ferramenta de conexão, como há tempos atrás teria sido o telégrafo, o rádio ou o telefone?

A nosso ver, bem longe de simples ferramenta, o ciberespaço torna-se condição de lugar, território. Lá deixamos de ser simples usuários, com expansões de nossas subjetividades e corpos, capturados incessantemente pelas *Big Techs*¹⁵, companheiras de nossos dias. Um território que segue uma *organização* diferente do mundo físico convencional. Lá, tempo, espaço, lei e prática seguem por outros modos.

Nossas leis, que até outro dia definiam limites organizadores da sociedade, hoje parecem obsoletas e incapazes de *limitar* a rede cibernética. Como regular um programa rodando em um servidor localizado em outro continente e com usuários no seu país? Regimes não democráticos como Cuba, China e Coréia do Norte resolveram esta questão repetindo nas redes seus controles do mundo físico. Nesses lugares, as autoridades controlam e censuram o conteúdo diretamente e suas redes ainda permanecem fechadas, repetindo suas fronteiras geográficas no ciberespaço¹⁶.

Não é o caso do Brasil. Não muito diferente do resto do mundo democrático, aqui, apesar dos esforços crescentes pelo menos teóricos como pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) promulgada em 2019, os limites ainda são bastante elásticos. Por uma simples troca de facilidades, como a melhor rota, um desconto exclusivo a *fidelizados* ou a busca de informação; por um *consentimento compulsório* nossos dados são disponibilizados e nossa privacidade é revogada.

¹⁵ “GAFAM é o acrônimo de gigantes da Web, Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, que são cinco grandes empresas dos EUA, nascidas nos últimos anos do século XX ou início do século XXI (exceto a Microsoft, fundada em 1975, e a Apple, em 1976), que dominam o mercado digital[1]. Às vezes também são referidas como os ‘Big Four’, os ‘Cinco Grandes’, ou mesmo ‘Os Cinco’.” (Wikipédia, <https://pt.wikipedia.org/wiki/GAFAM>).

¹⁶ Países com censura na internet de acordo com o relatório da Repórteres Sem Fronteiras: Rússia, Venezuela, Iran, China, Índia e Egito. (<https://rsf.org/en/news/rsf-unveils-2020-list-press-freedoms-digital-predators>, 2020).

Um território digital e praticamente sem lei, onde atividades proibidas são realizadas online com poucas ou nenhuma restrição. Casos como a violação de correspondências, um crime previsto na Constituição¹⁷ e hoje completamente banalizado quando o Gmail afirma sem ressalvas que seu sistema lê os conteúdos trocados em sua plataforma, quando casos de *inside information* tradicionalmente penalizados com multas ou detenção¹⁸ são simplesmente desconsiderados na espionagem *legal* realizada nas redes, ou ainda quando cassinos ficam abertos vinte quatro horas ao alcance de um clique e anunciados em televisão, mesmo em países onde esta prática é legal. Os exemplos são muitos e crescentes.

Numa tentativa de olhar estes casos à distância, parece-nos que mais à frente eles seriam ainda mais bizarros que as cenas que víamos, abertamente, na década de oitenta do século passado em programas de televisão, onde crianças eram animadas por apresentadoras com roupas sensuais ou incentivadas a consumir chocolates infantis em formato de cigarros.

À primeira vista, a *liberdade* na rede parece inofensiva e até emancipadora. Quando suas questões são apontadas, seus críticos são rotulados como atravancadores do livre comércio e do desenvolvimento tecnológico, saudosistas ou desconectados dos tempos atuais. Em linha com o paradigma da velocidade sem limites das redes, o mantra se repete: primeiro faz, depois checa consequências ou legalidades. Foi e ainda é

¹⁷ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XII - e inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (Vide Lei nº 9.296, de 1996) Inciso XII do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988.” (“Constituição Federal”, 1988).

¹⁸ “Art. 27-D. Utilizar informação relevante de que tenha conhecimento, ainda não divulgada ao mercado, que seja capaz de propiciar, para si ou para outrem, vantagem indevida, mediante negociação, em nome próprio ou de terceiros, de valores mobiliários: (Redação dada pela Lei nº 13.506, de 2017). Pena - reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, e multa de até 3 (três) vezes o montante da vantagem ilícita obtida em decorrência do crime. (Incluído pela Lei nº 10.303, de 31.10.2001)” (“Lei nº 6.385”, 1976).

assim com jogos online, Google Books, Google Street View, Uber, privacidade, *fake news*, Cambridge Analytica¹⁹ e etc. Uma lista inesgotável que confirma um padrão ético desta indústria: o produto é colocado no mercado, verificam-se os questionamentos, defendem-se judicialmente em cada local onde houver oposição e segue-se adiante. Os eventuais custos legais são considerados no plano de negócios do produto que segue sua trajetória sem restrições.

Este modelo tem se repetido e, hoje, é *norma* entre os empreendedores, faça primeiro pergunte depois²⁰. Uma prática considerada consequente de um mercado extremamente competitivo, que por fim beneficiaria o consumidor final com mais serviços e vantagens produzidos por uma concorrência acirrada. Excessos seriam suprimidos pela lei de cada país.

Infelizmente não é isto que temos percebido e os exemplos de excessos são vários. A farra dos algoritmos tem cobrado seu preço. O exemplo do impacto das *fake news* em eleições em diversos países²¹ ou a radicalização de discursos extremistas,²² estimuladas pelos algoritmos, seguem com pouca ou nenhuma consequência aos seus responsáveis.

¹⁹ “Cambridge Analytica (...) tornou-se conhecida como a empresa de análise de dados e inteligência estratégica que trabalhou inicialmente para campanha presidencial de Ted Cruz. Em 2016, após a derrota de Cruz, a CA mudou seus algoritmos e trabalhou para a campanha presidencial de Donald Trump e também para a Brexit, visando a saída do Reino Unido da União Europeia. O papel da CA e o impacto sobre essas campanhas têm sido contestado e é objeto de várias investigações criminais em andamento tanto nos Estados Unidos quanto no Reino Unido.” (Wikipedia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Cambridge_Analytica).

²⁰ “Com o Street View, a Google desenvolveu um método declarativo que foi utilizado em outros empreendimentos relativos a dados. O *modus operandi* consiste em fazer incursões em territórios privados não protegidos até que alguma resistência seja encontrada.” (“Tecnopolíticas da Vigilância – *Big Other*”, Shoshana Zuboff, 2015, p. 17).

²¹ Vídeo do Tribunal Superior Eleitoral disponível em:

<https://www.tse.jus.br/videos/fake-news-o-impacto-nas-eleicoes-no-mundo>.

²² “A tendência de radicalização progressiva no conteúdo consumido pelos usuários do YouTube tem sido um tema recorrente em pesquisas jornalísticas e de organizações especializadas, nos últimos anos. Um estudo apresentado esta semana na Conferência Tecnológica FAT, que nesta semana reúne em Barcelona especialistas mundiais em justiça e transparência de algoritmos, conseguiu provar que ‘os usuários migram constantemente de conteúdo mais moderado para mais extremo’ e que boa parte dos membros que integram as comunidades de extrema direita na plataforma começaram a assistir a vídeos sobre temas semelhantes, mas com conteúdo muito menos radical.” (“YouTube conduz usuários a vídeos radicais e de extrema direita, diz estudo”, Revista IHU On-Line,

Não nos parece coincidência o excesso de extremismos verificados nos últimos tempos e a ascensão de governos com características até fascistas, questões até outro dia consideradas muito distantes das democracias contemporâneas. As bolhas da internet²³ nos apresentam um mundo de *iguais*, onde nossa opinião é infinitamente repetida por nossos coabitantes, causando uma falsa impressão de unanimidade. Esquecemos que estamos em um grupo cuidadosamente selecionado de semelhantes que nos apresenta um *padrão* de opinião limitado e ilusório.

Seus defensores tentam nos convencer que o fenômeno não seria muito diferente da nossa velha companheira: a televisão. Ela, assim como as redes sociais, é gratuita e sobrevive graças ao modelo de anúncios patrocinadores de sua programação. As redes seguiram o mesmo modelo inofensivo, que já estaria conosco há tempos, não justificando tantas preocupações.

No entanto, TV e redes sociais apesar de parecidas, seguem modelos muito diferentes. A televisão oferece uma grade comum a todos telespectadores. Quantas rodas de conversa vivemos em discussões sobre quem teria matado Odete Roitman²⁴ ou, nas trocas infantis, sobre os últimos episódios de um desenho animado. As propagandas seguiam a segmentação dos programas e de sua audiência, na expectativa de atingir um determinado público alvo. Para seus defensores, as redes sociais

<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596084-youtube-conduz-usuarios-a-videos-radicais-e-de-extrema-direita-diz-estudo, 05/02/2020>.

²³ “Então, eu realmente penso que isto é um problema. E eu acho que, se você pegar todos estes filtros juntos, você pega todos estes algoritmos, você tem o que eu chamo de filtro-bolha. E o seu filtro-bolha é o seu próprio, pessoal e único universo de informação com o qual você vive 'on-line'. E o que está no seu filtro-bolha depende de quem você é, e depende do que você faz. Mas a questão é que você não decide o que entra. E mais importante, você, na verdade, não vê o que fica de fora.” (“TED Talk - Tenha cuidado com os ‘filtros-bolha’ online”, Eli Pariser, 2011, https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles/transcript?language=pt-br).

²⁴ “No capítulo 193, da novela Vale Tudo, que foi ao ar no dia 24 de dezembro de 1988, sábado, véspera de Natal, a vilã Odete Roitman foi assassinada com 3 tiros. Apesar do mistério do assassino ter durado apenas 13 dias, o assunto dominou as conversas pelo país, lançando a pergunta ‘Quem matou Odete Roitman?’.” (Wikipedia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_Tudo).

seriam simplesmente uma reedição aprimorada dessa segmentação. Talvez esta hipótese fosse aceitável para as primeiras versões dos produtos em rede, no entanto, as plataformas atuais já foram muito além.

Um mundo sob medida

Diferentemente da programação padronizada televisiva, a navegação nas redes é individualizada. É sabido que uma mesma pesquisa no Google realizada por diferentes pessoas produzem resultados diferentes, que quando navegamos em sites de comércio, tipo Amazon, temos nossa *própria* loja montada sob medida e que, nas redes sociais, nossos *feeds* são sempre personalizados. Em tempos onde a maioria das pessoas busca informações na rede,²⁵ temos versões digitais do mundo muito diferentes entre si, personalizadas a cada expectador. Nossas projeções capturadas pelos nossos rastros digitais²⁶ são refletidas na tela e vemos ali um mundo ajustado aos nossos *interesses* e de quem cuidadosamente construiu nossa versão.

Os algoritmos capazes dessa personalização seguem em constante evolução. Os primeiros, que baseavam-se em observações objetivas de curtidas e compartilhamentos, hoje são capazes de perceber nossas

²⁵ “Segundo pesquisa divulgada hoje pelo Facebook IQ, o percentual dos que dizem receber informações sobre a covid-19 pelos aplicativos do Facebook (que incluem Messenger, Instagram e Whatsapp) é de 66%, o que representa aumento de 14 pontos percentuais em relação ao registrado em maio de 2020.

De acordo com a pesquisa, as redes sociais são a segunda maior fonte de informações sobre a pandemia, perdendo apenas para a TV aberta, mencionada por 67% do público. O percentual representa uma queda de 3 pontos percentuais em comparação com o verificado em maio do ano passado. Perderam ainda mais espaço na preferência dos consumidores de informação os portais de notícias, apontados por 52% dos entrevistados, uma queda de 19 pontos percentuais na comparação com o ano passado.” (“Aumenta número dos que buscam informação sobre covid nas redes sociais”, AgênciaBrasil, 18/05/21, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/aumentanumero-dos-que-buscam-informacao-sobre-covid-nas-redes-sociais>).

²⁶ “O *big data* é constituído pela captura de *small data*, das ações e discursos, mediados por computador, de indivíduos no desenrolar da vida prática. Nada é trivial ou efêmero em excesso para essa colheita: as ‘curtidas’ do Facebook, as buscas no Google, e-mails, textos, fotos, músicas e vídeos, localizações, padrões de comunicação, redes, compras, movimentos, todos os cliques, palavras com erros ortográficos, visualizações de páginas e muito mais. Esses dados são adquiridos, tornados abstratos, agregados, analisados, embalados, vendidos, analisados mais e mais e vendidos novamente. Esses fluxos de dados foram rotulados pelos tecnólogos de ‘data exhaust’ [dados deixados para trás pelos usuários em sua navegação na internet]”. (“Tecnopolíticas da Vigilância – *Big Other*”, Shoshana Zuboff, 2015, p. 31).

preferências de forma que nós mesmos não o somos. Uma análise complexa de uma quantidade enorme de dados de navegação: tempo, preferências, bloqueios, interações, linguagem, demográficos; uma lista interminável de parâmetros em crescimento ininterrupto. A cada nova interação, *involuntariamente*, despejamos mais dados ao mecanismo.

A sofisticação dos algoritmos nos captura mesmo quando nos imaginamos *desconectados*, é assim com celulares que mesmo desligados são capazes de registrar informações sobre a ação de seus usuários, dados estes que são imediatamente enviados aos seus *proprietários*, logo após que o sinal do aparelho seja religado²⁷.

O tempo está entre os principais indicadores de aderência ao conteúdo apresentado a cada pessoa. Quanto tempo cada *post* mantém o olhar interessado? Ali é possível medir a atenção a determinado assunto, independentemente de ações diretas como curtidas, compartilhamentos ou comentários.

O tempo medido por nossos relógios, convenção tradicionalmente organizadora de nossas vidas em suas rotinas matinais, vespertinas ou noturnas, ou nossa dinâmica semanal da mítica religiosa da criação do mundo em sete dias e os descansos semanais às sextas, sábados ou domingos, conforme o profeta de cada um, parece também sem sentido no mundo digital. Um passeio às redes e percebemos que a ordem exibida em nossos *feeds* já não segue o tempo cronológico, vemos hoje o que foi publicado ontem, logo após um comentário de apenas alguns minutos

²⁷ “O Google quer tanto saber aonde você vai que registra seus movimentos mesmo quando você explicitamente diz para não fazê-lo. Uma investigação da Associated Press descobriu que muitos serviços do Google em dispositivos Android e iPhones armazenam seus dados de localização, mesmo se você tiver usado uma configuração de privacidade que diz que impedirá o Google de fazer isso.” Tradução livre de: “*Google wants to know where you go so badly that it records your movements even when you explicitly tell it not to. An Associated Press investigation found that many Google services on Android devices and iPhones store your location data even if you’ve used a privacy setting that says it will prevent Google from doing so.*” (“AP Exclusive: Google tracks your movements, like it or not”, Associated Press, 13/08/2018, <https://apnews.com/article/north-america-science-technology-business-ap-top-news-828aefab64d441bac257a07c1afoebc>).

atrás. A sequência segue a lógica dos algoritmos, distante das limitações temporais ou espaciais do mundo físico. O tempo que *vale* é o tempo de conexão, quanto mais, melhor. Ele é exaustivamente registrado e analisado: por postagem, pela velocidade de rolagem da tela, pela hora do dia e por aí vai.

As informações sobre nossas interações fornecem dados continuamente aos mecanismos que produzem uma experiência especialmente preparada para maximizar nossa permanência. Tal qual os grandes cassinos de Las Vegas que oferecem comodidades e um ambiente *neutro*, dentro deles não há como saber se fora estaríamos: à noite, à madrugada ou numa manhã ensolarada; em Las Vegas, Paris ou Veneza²⁸. Perdidos de nossas referências de tempo e espaço, circulamos naquela bolha entorpecente e inconscientemente estendemos nossa permanência e gastos. Também poderíamos comparar a leitura de um jornal que só noticiasse esportes aos aficionados e ignorasse outros temas que pudessem incomodar ou comprometer o tempo de leitura.

Nesse cenário, o estranho é sempre uma aposta arriscada. Qual seria a resposta do *cliente-fornecedor*? Curiosidade, defesa, angústia? Melhor mantê-lo num ambiente controlado e imune a riscos. Cabe somente um *estranho desejado* àqueles que seus rastros digitais registrem essa preferência, àqueles curiosos caçadores de *novidades*, pequenas porções de ilusão e mentiras sinceras que interessam²⁹.

²⁸ “Poucas ruas no mundo são tão famosas quanto essa. O trecho da Las Vegas Boulevard, entre a Sahara Avenue e a Russell Road, conhecido como The Strip, tem quase 7 km e engloba os maiores hotéis da cidade. Lá você caminhará de Nova York ao Egito em poucos minutos, ou de Paris a Veneza apenas atravessando uma passarela.” (“Guia dos Destinos – Las Vegas”, <https://guia.melhoresdestinos.com.br/the-strip-79-3536-l.html>).

²⁹ “Migalhas dormidas do teu pão

Raspas e restos me interessam

Pequenas porções de ilusão

Mentiras sinceras me interessam, me interessam” (“Maior abandonado” [trecho], Cazusa e Roberto Frejat, 1984).

Aos demais, que se mostraram defensivos ao estranhamento, os algoritmos produzem caminhos adocicados onde a diversidade é cada vez mais reduzida. Esses passam a ver um mundo monocromático e reflexivo a si mesmo, uma caverna que ecoa de várias maneiras a (sua) mesma opinião.

As bilhões de interações diárias pelas redes do mundo capturadas *legalmente*, via incessantemente autorizações compulsórias de captura de dados, tornam os mecanismos cada vez mais eficientes, fruto do processamento de uma quantidade infinita de dados. Um mundo sob medida, calmo e repetitivo, mas com toques de aleatoriedade cuidadosamente selecionados para manter seu cliente-fornecedor adormecido mas em constante operação.

O produto sou eu

O algoritmo é ávido por novos dados, quanto mais, melhor no mundo onde quantidade é mais importante que a qualidade. Eles são alimentados gratuitamente por bilhões de funcionários não remunerados, seus felizes usuários. Como diz o clichê: se você não paga pelo produto, o produto é você. Em troca dos serviços e distrações oferecidas na rede oferecemos nossos dados e como consequência informações que permitem novos serviços e faturamento às plataformas digitais.

Os lucros e a geração de caixa das *Big Techs* deixam claro que a conta é bastante favorável a essas. Uma indústria que emprega proporcionalmente poucas pessoas, cerca de 10 vezes menos que as indústrias tradicionais³⁰, sem contabilizar neste número os bilhões de

³⁰ "(...) as três maiores empresas do Vale do Silício em 2014 tiveram receita de US\$247 bilhões, com apenas 137 mil funcionários e uma capitalização de mercado combinada de US\$1,09 trilhão. Em contraste, mesmo em 1990, as três principais montadoras de Detroit produziram receitas de US\$250 bilhões com 1,2 milhão de funcionários e uma capitalização de mercado combinada de US\$36 bilhões." ("Tecnopolíticas da Vigilância - *Big Other*", Shoshana Zuboff, 2015, p. 38).

empregados-fornecedores-usuários-clientes que voluntariamente alimentam suas bases de dados. Os serviços oferecidos pelas plataformas poderiam nos lembrar dos espelhos oferecidos aos indígenas, em troca de seus produtos, no século XVI. Estaríamos agindo como os primeiros brasileiros, sem noção do *valor* do que entregamos em troca de *bugigangas*? Serviços *gratuitos* e hoje indispensáveis são muito bem remunerados com a captura de nossos dados incansavelmente minerados e revendidos aos interessados no direcionamento do nosso *desejo*.

Em um processo evolutivo, os sistemas começaram com campanhas segmentadas por variáveis básicas, depois personalizações um a um, mais à frente ações de marketing preditivo e, finalmente, modos de ser. Melhor do que conhecer ou tentar prever nosso movimento é direcioná-lo. Uma imagem ou modo repetido à exaustão, adequado ao interesse capturado pelo nosso histórico, acaba por normalizar um produto ou modo de vida que, sem perceber, adotamos *naturalmente* como se fora nosso³¹. Como se a moda divulgada na antiga novela das oito: massificada e repetitiva; agora se apresentasse como singular e exclusiva, sob disfarce e bem mais sedutora que a anterior.

Uma vida para chamar de sua

Por volta dos anos 2000, foi lançada uma plataforma ou jogo digital *Second Life*³², onde os usuários podiam criar avatares, alter egos semelhantes a si ou em versões melhoradas com superpoderes. Lá eram

³¹ Como já nos antecipara McLuhan em: “As mídias, alterando o ambiente, evocam em nós reações únicas de percepção sensorial. A extensão de qualquer dos sentidos altera a maneira como pensamos e agimos – a maneira como percebemos o mundo.” (“O meio é a mensagem”, Marshall McLuhan, 1967, p. 41).

³² “O Second Life é um ambiente virtual e tridimensional que simula a vida real e social do ser humano através da interação entre avatares. Foi criado em 1999, lançado em 2003 e é mantido pela empresa estadunidense Linden Lab. A Linden Lab o define como ‘um mundo virtual em 3D’ e sempre enfatiza que o Second Life não é considerado um jogo por não ter um objetivo ou missões específicas, permitindo ao usuário fazer o que preferir. Dependendo do seu uso, pode ser encarado como um jogo, um mero simulador, um comércio virtual ou uma rede social.” (Wikipedia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Second_Life).

criadas cidades virtuais, sendo possível até a compra e venda de *imóveis*. Hoje aquela iniciativa nos parece infantil e sem sentido, nossa *Second Life* foi promovida a *first life*, ou melhor, a uma *single life*, nossa vida única: vida digital e física se misturam e complementam. Não há necessidade das “pequenas porções de ilusão” da *Second Life* quando se tem disponível o *melhor* de nós mesmos em nossas “mentiras sinceras” das redes sociais.

Uma *life* que parece satisfazer, complementar e até substituir a realidade. Como nos parece no caso clínico de Claudio, um homem na faixa dos quarenta anos, alto executivo de uma multinacional paulistana. Ele veio morar em São Paulo por questões profissionais e nos conta que, nos tempos em que habitava sua cidade natal, costumava praticar esportes com amigos, participar de eventos sociais, viagens e outros. Na chegada à nova cidade, diz que tentou repetir o modelo e enturmar-se em um novo grupo de locais, em busca de novas amizades e esportes. Tempos depois e após algumas frustrações, “a mensalidade do clube é alta”, “não consigo jogar nos times do parque”, “falta tempo para encontros sociais”, por intermédio de suas *alternativas* digitais resolveu manter sua estrutura social *original*³³.

Via internet e grupos de redes sociais, ele se mantém conectado aos seus amigos e pouco interage localmente. Os esportes ele *pratica* via aplicativos de simulação e *games*, “estou inscrito em seis ligas diferentes, tem dias que recebo mais de 300 mensagens dos amigos, grupos e jogos. Penso que fico muito tempo no celular, às vezes demoro no banheiro, ou na ida ao supermercado, para não ser pressionado pela família quanto ao tempo investido online”. O que parecia uma alternativa passageira passa a ocupar e *resolver* o problema, quinze anos depois da chegada a São

³³ “(...) a vigilância pode ser ‘potencialmente empoderadora, formadora de subjetividade e até divertida’. Isto sublinha aquilo que Snowden disse em um discurso: ‘Eu vivo na internet.’” (“Tecnopolíticas da Vigilância – Cultura da Vigilância”, David Lyon, 2017, p. 160).

Paulo, ele tem poucos amigos locais e ainda não foi capaz de participar de algum esporte coletivo ou outro grupo social relevante.

A lei formal pouco atuante nos ambientes da rede, não indica que esse seja um ambiente livre de restrições. A autoridade paterna, tão presente nos tempos freudianos e exaustivamente analisada em seus textos, hoje nos parece enfraquecida em um mundo onde praticamente cinquenta por cento dos casamentos terminam em divórcio, onde a família, a tradição e a religião perderam a preponderância. Longe dos núcleos que ainda são capazes de manter as tradições religiosas ou aristocráticas, nossa sociedade *desbussolada* parece cada vez mais dependente da ex-istência³⁴ marcada pela referência do outro. Como nos parece o caso da analisanda Roberta, *influencer* profissional e dependente da publicidade em suas redes para custear suas contas.

Ela nos conta que adotou um cachorro vira-latas, de rua, com as melhores intenções e interesse de cuidado. Imediatamente divulgou sua ação aos seus seguidores, que repercutiram positivamente. Depois de um certo tempo e as complicações de adaptação do animal à vida enclausurada em sua casa, se via obrigada a manter o bicho dizendo: “não sei como serei julgada pelos meus seguidores, corro o risco de ser cancelada”. O receio da reação dos seus *sustentadores* a manteve refém de uma imagem construída e necessária à manutenção do seu faturamento profissional³⁵.

³⁴ “Entretanto, não é por acaso, mas como resultado de uma concentração que seja no imaginário que eu coloque o suporte do que é a consistência, assim como faço do furo o essencial do que diz respeito ao simbólico e o real sustentando especialmente o que chamo de a ex-sistência.

Do fato de que dois estejam livres um do outro, que sustenta a ex-sistência do terceiro e, especialmente, daquela do real em relação à liberdade do imaginário e do simbólico. Ao *sistir* [*sistir*] fora do imaginário e do simbólico, o real colide, movendo-se especialmente em algo da ordem da limitação. A partir do momento em que ele está borromeanamente enodado aos outros dois, estes lhe resistem. Isso quer dizer tem ex-sistência ao encontrar, pelo simbólico e pelo imaginário, a retenção.” (“O Seminário, livro 23, O *sinthoma*”, J. Lacan, 1975-1976, p. 49).

³⁵ “Imaginários de vigilância são construídos pelo envolvimento cotidiano com a vigilância, bem como por reportagens e mídias populares, como o cinema e a internet. Eles incluem a consciência crescente de que a vida moderna é vivida sob vigilância, de que isso afeta as relações sociais de muitas maneiras – por exemplo, ‘Meu patrão vai ver minhas excentricidades na página do Facebook?’.” (“Tecnopolíticas da Vigilância – Cultura da Vigilância”, David Lyon, 2017, p. 161).

Como explicar essa atitude *estranha* à sua bolha virtual de descolados amantes dos animais?

Uma vida em pantufas

Os algoritmos e *territórios* da rede nos habilitam a uma vida em pantufas, adormecida e controlada. Ali sem surpresas nos mantemos ocupados, intrusos indesejados ou amigos inconvenientes são simplesmente cancelados, deletados ou discretamente silenciados nos poupando incômodos, uma vida digital simulada e *gameficada*. Ao acordarmos no meio da noite com alguma preocupação, o celular *esquecido* na cabeceira nos oferece uma ocupação amena que nos desvia a atenção do que incomoda. A simulação imune a falhas e imprevistos nos oferece um lugar sempre disponível, seguro, adocicado e livre de frustrações.

Como o neto de Freud que aliviava a frustração da partida de sua mãe com um jogo de entrada e saída, que o permitia simbolizar o que lhe incomodava com a fantasia de ser possível manter o *controle* da situação, mesmo que falso e simulado,³⁶ o livre arbítrio do usuário das redes aparentemente nos deixa no *comando*: podemos entrar, jogar e sair quando quisermos. No entanto, as estatísticas de tempo de conexão nos trazem números sempre crescentes³⁷, onde a vida em pantufas, disponível vinte quatro horas e ao alcance da mão parece cada vez mais irresistível.

Este sujeito conectado, acostumado ao mundo virtual sob medida aos seus prazeres, aos poucos fica sensível à realidade frustrante e angustiante do mundo, onde as certezas são precárias, o controle falha e as incertezas

³⁶ “Vê-se que as crianças repetem, brincando, o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso reagem e diminuem a intensidade da impressão e tornam-se, por assim dizer, donos da situação.” (“Além do Princípio do Prazer”, Sigmund Freud, 1920, p. 175).

³⁷ No Brasil em média estamos conectados cerca de 10,0h/dia versus a média mundial de 6,5h/dia, abaixo somente das Filipinas que ficam 10,6h/dia. (“*Digital 2021 – Global Overview Report*”).

angustiam; em carne viva como um bebê criado sob excesso de proteções higiênicas, não desenvolve suas próprias defesas, ficando refém de um mundo colorido e inofensivo, só que virtual.

Em outro caso da clínica, um jovem de cerca de trinta anos, funcionário de um banco de investimentos e envolvido no mundo da meritocracia e dos bônus milionários, nos conta que trabalha por todo o dia de frente à tela de seu computador e que, nos momentos mais estressantes, fica a imaginar quando finalmente poderá trocar de tela e jogar videogame com seus *amigos* online³⁸. Ele diz que mantém sua rotina de duas horas diárias de jogos, imediatamente após o trabalho. Terminado o expediente, troca de tela e imerge em seus *games* com seus parceiros, esses obviamente selecionados pela plataforma que adequa seu estilo de jogo, tempo e espaço a usuários equivalentes. Sua bolha, cuidadosamente construída, mantém a eficiência e equilíbrio necessários a uma longa jogatina. Sua esposa o questiona sobre tanto tempo investido nos jogos, o que ele nos conta: “mas quando eu deixo de jogar e vou para sala, vejo que em poucos minutos a conversa acaba e cada um fica no seu celular, pois se é assim, por que ela se incomoda tanto com o meu jogo?”. Parece trabalhoso investir na comunicação e na invenção daquela vida a dois, melhor e mais fácil ficar no ambiente adocicado dos games.

Meu estranho, meu inimigo

Acostumado a esse território, o mundo real parece complexo. Estranhos, limites, frustrações, surpresas, acasos, perdas, catástrofes; corpos e espaços limitados; tempo não retornável e finito. Diferentemente

³⁸ “(...) a vigilância se torna parte de todo um modo de vida. Daí meu uso da palavra cultura. Não é mais apenas algo externo que se impõe em nossa vida. É algo que os cidadãos comuns aceitam – deliberada e conscientemente ou não –, com que negociam, a que resistem, com que se envolvem e, de maneiras novas, até iniciam e desejam.” (“Tecnopolíticas da Vigilância – Cultura da Vigilância”, David Lyon, 2017, p. 151).

do mundo digital, com um *restart* sempre à disposição, a realidade parece primitiva demais.

Na rede, o estranho está domesticado ou simplesmente afastado do nosso convívio, a limpeza étnica é terceirizada à máquina, não é necessário agir. Apesar de ser eficientemente eliminado do ambiente das redes, ele está no mundo e insiste em se reapresentar. A nós, adocicados e desacostumados a investir na curiosidade e suas possibilidades, só nos resta responder com ansiedade e defesa. O estranho agora *inimigo* deverá ser combatido.

Dados e mais dados nos permitem decidir sem correr os riscos da confiança. Ela não é mais necessária quando os *dados-fatos* “não mentem jamais” e o *big data* resolve nossas questões. Eles nos indicam um estranho confiável pelo seus históricos e avaliações. Pode ser assim desde para um pequeno percurso de carro no Uber ou mesmo para um novo relacionamento amoroso sugerido pelo Tinder.

O estranho em estado bruto é refém da confiança, à tomada de risco de uma esperança, em um algo bom por vir. Como já mencionado Freud diria que este estranho carrega algo nosso e talvez desse nosso venha a escolha entre confiar e temer, independente da esperança. Talvez o mestre tenha razão, mas em tempos de dados em massa, mesmo isso pode ser delegado à máquina, bem mais *segura* e atenta aos detalhes que nossa percepção ou memória, como nos lembrariam seus defensores. Essa tal esperança estaria, então, restrita aos poetas e se tornado inútil na era dos algoritmos?

Em tempos onde estamos turbinados pela tecnologia e suas facilidades, não nos parece viável imaginar um retorno ao bruto e artesanal sem nossas *próteses* técnicas. Essa seria uma alternativa que parece não resistir ao primeiro sinal sério de necessidade. Quem de nós em sã consciência abdicaria dos conhecimentos da rede para tratar de uma

questão de saúde, pesquisar alternativas à próxima compra ou simplesmente interagir com familiares e amigos? Como seguir no caminho da leveza³⁹ que a tecnologia nos proporciona, sem nos tornarmos zumbis apocalípticos dos filmes de ficção,⁴⁰ ou meros viciados da vida digital e seus aditivos?

Traficantes digitais

A terra cibernética parece uma faroeste sem leis onde vence o mais forte, no caso o mais rico. Empresas usam nossos dados, direcionam nossas ações e conteúdos com algum questionamento mas quase sempre sem consequências relevantes. Nossas vidas digitais são analisadas, manipuladas e vendidas a quem puder pagar por elas. Nossas ações digitais, indicam nosso futuro ou pistas do nosso eu subjetivo que *capturado*, segue por caminhos direcionados misteriosamente por terceiros movidos pela lógica mercantil.

O anonimato das redes ainda nos expõe a um outro sujeito bruto, aquele sem os limites da lei. A “Ódiolândia”⁴¹ das redes tudo permite, sem responsabilidade ou culpados. As vítimas do cancelamento ou do *bullying* digital sofrem suas consequências com poucas alternativas de defesa,

³⁹ “Em contraste com as ontologias polêmicas que dominaram o discurso do século XX, procuro mostrar que o acontecimento fundamental dessa época consistiu na fuga da civilização ocidental do dogmatismo do pesado. Que no século XX se tratava, antes de mais nada, da *passion du réel*, que nessa frase, então, se encontra toda a sua razão de ser. Mas que a ativação do real se manifesta sobretudo em um desejo antigravitacional. Somente esta observação complementar nos permitirá compreender o sentido e o curso das lutas em torno da realidade em suas próprias condições.” Tradução livre de: “*En contraposición a las ontologías polémicas que dominaron el discurso del siglo XX, yo intento mostrar que el acontecimiento fundamental de ese tiempo consistió en la escapada de la civilización occidental del dogmatismo de lo pesado. Que en el siglo XX de lo que se trató fue ante todo de la passion du réel, que en esa frase puede que se encuentre, pues, toda su razón de ser. Pero que la activación de lo real se manifiesta ante todo en un afán antigravitatorio. Solo esta constatación complementaria nos permitirá entender el sentido y el curso de las luchas en torno a lo real en sus condiciones propias.*” (“¿Qué sucedió en el siglo XX?”, Peter Sloterdijk, 2018, p. 86).

⁴⁰ The Matrix é um filme de 1999, dos gêneros ação e ficção científica (...). O filme descreve um futuro distópico no qual a realidade, como percebida pela maioria dos humanos, é, na verdade, uma realidade simulada chamada "Matrix", criada por máquinas sencientes para subjugar a população humana, enquanto o calor e a atividade elétrica de seus corpos são usados como fonte de energia. O cibercriminoso e programador de computador Neo aprende esta verdade e é atraído para uma rebelião contra as máquinas, que envolve outras pessoas que foram libertadas do 'mundo dos sonhos'. (Wikipedia, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Matrix>).

⁴¹ “Ódiolândia”, Giselle Beiguelman, 2018.

exceção aos casos com maior repercussão ou às vítimas com recursos suficientes para recorrer às vias judiciais.

O sujeito movido pelo desejo, mas limitado pela lei no mundo da cultura, não segue esse caminho no ambiente cibernético. Sem limites à adição, está pronto a ser capturado no gozo mortífero da repetição digital, consumidora de vida e amplamente lucrativa aos seus operadores. O traficante digital agradece e se justifica pela liberdade dos seus operadores e usuários.

Os poucos limites da lei quando apresentados são rapidamente taxados de limitadores do espírito empreendedor e danoso às economias. Este discurso não é novo, foi assim na queda da monarquia, fim das escravidão e colônias, leis trabalhistas, restrições ambientais ou taxaço das grandes fortunas. A justificativa é sempre a mesma: o terrorismo econômico; um limite ao mercado sempre nos levaria a bancarrota⁴².

Redes e florestas

Em 2019, em um dos debates sobre questões ambientais no Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, o historiador holandês Rutger Bregman surpreendeu a audiência e seus pares ao questionar quanto à aparente proibição do uso da palavra “impostos” naquele local. Parecia haver mais sentido em discutir sobre novos miraculosos esquemas filantrópicos, “chamar o Bono mais uma vez” ou apelar à consciência mundial, mas nunca falar de tributos⁴³. A fila de jatos executivos no pequeno aeroporto da cidade não poderia ser atrasada por conta de discussões sem sentido no mundo do *livre* mercado.

⁴² “Eric Schmidt, expressou sua frustração com a perspectiva de supervisão pública, caracterizando-a como uma ‘regulamentação pesada’, que criaria ‘sérios perigos econômicos’ para a Europa.” (Tecnopolíticas da Vigilância – *Big Other*”, Shoshana Zuboff, 2015, p. 39).

⁴³ (“Rutger Bregman tells Davos to talk about tax: ‘This is not rocket science’”, Guardian News, 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=P8jilLqfXPo>).

De alguma forma, as questões ambientais e o mundo cibernético guardam um parentesco próximo. Diferentemente da realidade do mundo geopolítico tradicional, esses elementos se distribuem em escala global, suas questões circulam o planeta e podem gerar reações muito distantes de sua origem. O clima não respeita limites políticos ou geográficos, assim como o dado digital que transita pelas redes do globo sem amarras nacionais. Uma devastação florestal na Amazônia brasileira poderá afetar as chuvas de um país vizinho, assim como um *hacker* asiático ou europeu poderá roubar dados no Brasil. Como então proceder?

Retornar às antigas limitações do mundo físico e tentar reorganizar a rede em limites nacionais seria dar um passo atrás e esvaziar seu maior valor. Alguns países mais fechados adotaram essa *solução* e hoje têm suas redes com severas limitações transnacionais. Uma contradição às redes quando se imaginou justamente o contrário: que sua liberdade geográfica pudesse ser motivo de inspiração à uma revisão da geopolítica.

Seguindo o paralelo com a sustentabilidade, o filósofo Bruno Latour (2020) nos sugere uma necessária separação entre os negligentes e os não⁴⁴. Considerando-se que o descaso de um impacta diretamente ao outro seria necessário fiscalizar e cobrar pela negligência. O planeta como um sistema fechado não oferece espaços para acomodações, cada um produz e é responsável pelas consequências de suas decisões. A negligência de um cobra seu preço de todos.

Nesse paralelo, parece claro que a negligência das *big techs* na proteção de dados, circulação das *fake news*, *bullying* digital, adição digital e suas consequências também seriam passíveis de questionamento e

⁴⁴ “(...) a palavra ‘religião’ nada mais faz do que designar isso com que nos preocupamos, que protegemos cuidadosamente e que, portanto, tomamos o cuidado de não negligenciar. Nesse sentido, compreendemos prontamente que não existe coletivo irreligioso. Mas existem coletivos que negligenciam muitos elementos aos quais outros coletivos dão extrema importância e aos quais devem prestar cuidados constantes.” (“Diante de Gaia”, Bruno Latour, 2020, p. 243).

problematização. Os agentes responsáveis esquivam-se de suas responsabilidades e colocam-se na confortável posição de apenas “plataforma” sem compromisso com o conteúdo produzido e divulgado em seus sistemas⁴⁵. Não somente não combatem ou remediam seriamente os danos individuais e coletivos produzidos, como lucram com a sua circulação. Basta acompanhar seus resultados nas bolsas de valores e sua posição absolutamente hegemônica no sistema econômico contemporâneo⁴⁶. Um crescimento exponencial que leva empresas privadas a dimensões superlativas equivalentes a estados nacionais. Um poder de fogo quase sem limites e com pouca concorrência realimentando continuamente em alto ritmo. Esperar que algo venha desses agentes é de certa forma ingênuo quando não suspeito.

As ações tomadas são pequenos mimos com pouco ou nenhum impacto relevante, em um ambiente em aceleração exponencial de possibilidades e vícios derivados. A baixa possibilidade de concorrência de terceiros dada a necessidade de escala abissal para um alcance global, parece não abrir esperanças relevantes para modelos alternativos vindos de fora dos atuais agentes.

No entanto, não se trata aqui de se defender um manifesto contra a digitalização do mundo ou alguma militância contra as redes. Essa posição repetiria simplesmente a radicalização dos discursos dicotômicos, tão presentes nos tempos das bolhas digitais. É claro que podemos e devemos

⁴⁵ “Entidades do Twitter não dão garantia ou representação e se eximem de toda e qualquer responsabilidade por: (i) integridade, precisão, disponibilidade, pontualidade, segurança ou confiabilidade dos Serviços ou de qualquer Conteúdo;” (“Termos de Serviço do Twitter – 5. Isenções e limites de responsabilidade”, 19/08/21, <https://twitter.com/pt/tos>).

⁴⁶ “Desempenho das Big Techs mostra força da digitalização na pandemia, mas também traz críticas pelo poder de mercado que essas empresas representam. (...) Os lucros anunciados pela Apple, Alphabet e Microsoft na terça-feira mostraram que a demanda por serviços e dispositivos continuou a disparar, o que transforma as empresas de tecnologia nas maiores beneficiárias da recuperação gradual deste ano, além de demonstrar que o setor foi um dos mais resilientes durante o desaquecimento instaurado pela covid-19.” (“Lucro de Apple, Alphabet e Microsoft quase dobra para US\$ 56,8 bi”, *Jornal Valor Econômico*, 30/07/2021, <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/07/30/lucro-de-apple-alphabet-e-microsoft-quase-dobra-para-us-568-bi.ghtml>).

ir além, há de haver formas que combinem as aberturas previstas na vida em rede, com limites e avaliação dos riscos associados.

Não há como não condenar a eterna demanda de mais liberdade pelas maiores empresas do setor. Elas agem como crianças talentosas que, após notas altas na escola, demandam dos pais benefícios especiais e desfrutes sem limites. Assim como com eles, devemos definir as bordas e sermos capazes de perceber os exageros desses talentosos déspotas. Para as empresas, não há limites, nem mesmo nosso planeta parece segurar suas ambições. Nelas, cabem viagens espaciais ou projetos coloniais em Marte. Há de alguém ou alguns dar-lhes limites e implicar-lhes em suas contradições e falhas.

E a psicanálise?

E onde a psicanálise poderia contribuir? Essa ética subversiva capaz de contaminar imaginários tão bem estabelecidos e implicar sujeitos em suas posições tem algo a contribuir e nos desafiar a inventar novas verdades provisórias. Contudo, não há como imaginarmos uma sociedade de sujeitos psicanalisados como alternativa. Nesse caso, estaríamos menos a falar dessa prática e muito mais próximos das soluções de atacado religiosas, medicinais ou políticas.

A psicanálise deve ser capaz de nos fazer pensar e contribuir diretamente ao debate sem se esquivar nos seus consultórios e falatórios entre pares. Ir à luta e *infectar* para que, em conjunto com outros agentes, possa abrir frestas nas *verdades* do mercado. Sem soluções ou receituários, mas como um elemento auxiliar ao sujeito contemporâneo desbussolado, carente de certezas e presa fácil dos algoritmos reificados da rede.

Freud, em 1930, nos contava dos medos do ser humano: o semelhante, seu corpo e a natureza⁴⁷. Não nos parece coincidência que a *vida* em rede *resolva* estas questões, lá nosso anjo-algoritmo-da-guarda nos blinda de interações indesejadas ou angustiantes. Nosso semelhante mais semelhante, cuidadosamente selecionado, não nos oferece ameaça. O *corpo* também é eliminado. No mundo virtual, escolhemos o que queremos mostrar e nossa carne ganha diferentes versões de acordo com nossos objetivos: selecionado, cortado, *photoshopado* ou devidamente filtrado pela diversas opções digitais disponíveis. Um *corpo* sob medida e imortal.

A rede viabiliza a morte da morte quando nela continuamos vivos, como nos lembram os macabros avisos de aniversários de amigos mortos e ainda *presentes* no Facebook. A plataforma insiste em nos convocar a celebrar, como eles, mais um ano de *vida*, uma visita àquela página e vemos celebrações, desejos de saúde e vida longa a mortos há anos.

A natureza também não entra nesse ambiente, suas ameaças, surpresas e complexidade estão suprimidas. Ela vira mera paisagem de fundo ou ferramenta de apoio ao nosso narcisismo, um cenário idílico e devidamente *ajustado*, com o filtro correto e exaustivamente publicado em nossas redes sociais propagando nossa última viagem, fim de semana ou nossas férias *perfeitas*.

O ambiente *protegido* das ameaças enunciadas por Freud adia uma angústia crescente numa sociedade cada vez mais refém do desamparo⁴⁸,

⁴⁷ “É bem menos difícil experimentar a infelicidade. O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. O sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro; tendemos a considerá-lo um acréscimo um tanto supérfluo, ainda que possa ser tão faticamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem.” (“O Mal-Estar na Civilização, Sigmund Freud, Obras Completas, Vol. 18”, 1930, p. 31).

⁴⁸ “Durante a maior parte da história humana, as pessoas têm aceitado o fato de que suas vidas mudarão de repente devido a guerras, fomes ou outros desastres, e de que terão de improvisar para sobreviver. (...) O que é singular na incerteza de hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeadada nas

que nos deixa à mercê dos interesses do mercado e sem apoio do Estado aos nossos imprevistos e necessidades. Depressão e adições, digitais, ou não, são os sintomas mais aparentes de um processo que não nos oferece trégua. Na sociedade, onde a religião e a aristocracia perderam força na *solução* ordenadora pelos desígnios de Deus ou da tradição, o sujeito *desbussolado* carece de indicações do caminho *correto* a ser seguido.

Os agentes do capital e da política nos apresentam outros culpados, os bichos-papões de cada época: comunistas, traficantes, terroristas islâmicos, infiéis, imigrantes, refugiados, favelados; uma lista interminável de *ameaças* à nossa segurança e justificativa persistente de uma proteção desconfortável mas *necessária*⁴⁹. É arriscado seguir sem um mestre hierárquico, religioso, familiar ou político, estando cada vez mais receptível às pantufas oferecidas pelos algoritmos na rede, ou padraos, pastores e patrões a indicar um caminho *seguro*.

Assim como um pesadelo que ultrapassa nossa tolerância e nos faz acordar, sacrificando nosso descanso onírico necessário, o estranho, que escapa ao filtro do algoritmo ou nos atravessa pela realidade, acaba por nos despertar deste navegar adormecido nas redes⁵⁰. De um jeito ou de outro, a vida insiste em se apresentar aos que ainda pulsam. Latour (2020) nos indicou a segregação entre negligentes e não negligentes, mas, mesmo

práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo. A instabilidade pretende ser normal, (...). Talvez a corrosão de caracteres seja uma consequência inevitável. 'Não há mais longo prazo' desorienta a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento." ("A Corrosão do Caráter", Richard Sennett, 2011, p. 33).

⁴⁹ "(...) os documentos de Snowden mostraram que a NSA [National Security Agency dos EUA] tem acesso aos metadados de companhia telefônica (Verizon) e que também garimpa as bases de dados de clientes de empresas de internet como Apple, Google, Microsoft, Amazon e Facebook (por vezes mencionadas como as 'Cinco Grandes')." ("Tecnopóliticas da Vigilância – Cultura da Vigilância", David Lyon, 2017, p. 155).

⁵⁰ "(...) momentos de aparecimento do objeto que nos jogam numa dimensão totalmente diversa, que se dá a experiência e merece ser destacada como primitiva na experiência. Trata-se da dimensão do estranho. Este não pode ser apreendido, de modo algum, como deixado diante de si o sujeito transparente para o seu conhecimento. Diante desse novo, o sujeito literalmente vacila, e tudo é questionado na chamada relação primordial do sujeito com qualquer efeito de conhecimento." ("O Seminário, livro 10, A angústia", Jacques Lacan, 1962-1963, p. 70).

antes dele, fomos divididos entre os ocupados e os preocupados⁵¹ e talvez venha daí uma oportunidade.

Os ocupados pela rotina do dia-a-dia, pouco interessados nas grandes questões ou entorpecidos pelo imaginário fabricado, entregam-se por inteiro e sem restrições. Caberá então vir dos “preocupados” de Gasset e “não negligentes” de Latour a dissidência.

Ameaças e oportunidades

Ao invés de simplesmente tentar barrar uma tsunami digital, talvez caiba esperar a próxima série e tentar surfar a onda mortal, aproveitar sua potência que tudo varre como instrumento de transformação. Os exemplos têm se multiplicado, a rede que tudo torna produto também *abre* espaços.

Uma olhada na lista dos canais com maior número de assinantes do YouTube brasileiro⁵² e verificamos a liderança de conteúdo infantil e adolescentes, imediatamente seguidos por Windersson Nunes, humorista piauiense e segundo colocado no ranking, e canais de música KondZilla, primeiro colocado no ranking Brasil e sétimo no mundo, e GR6 Explode, sexto no Brasil. Os dois últimos com conteúdo originalmente produzido e restrito à periferia das grandes cidades, a dita “música de favela”, hoje alcança cem milhões de assinantes e expande *territórios*. Escancara pela música, letra e estética um modo de vida marginalizado e tradicionalmente

⁵¹ “Gasset [Ortega y Gasset, no livro *La Rebelión de Las Masas* em 1930] dividiu os homens, portanto, em duas categorias: os preocupados e os ocupados. O ocupado, para ele, era o *señorito satisfecho* com alguns ideais, todos alcançáveis. Seu modelo seria ter uma casa, um automóvel. Vivía a possibilidade de realização de seus sonhos dentro de uma sociedade organizada, ainda com certa estabilidade. Portanto, ele tinha ocupação, mas não se preocupava: bastava-lhe submeter-se ao rebanho e usufruir as benesses de uma irresponsabilidade.” (“A Invenção do Futuro”, Miguel Reale Júnior, 2005, p. 22).

⁵² Lista dos canais com mais inscritos no YouTube: KondZilla, 64,4 milhões; Whindersson Nunes, 42,5 milhões; Felipe Neto, 42,4 milhões; Você sabia?, 40,8 milhões; Lucas Neto, 35,1 milhões; GR6 Explode, 34,7 milhões; Rezendeevil, 29,1 milhões; Maria Clara & JP, 27,4 milhões; Galinha Pintadinha, 27,3 milhões; Valentina Pontes, 22,1 milhões. (“Lista dos canais com mais inscritos no YouTube”, Wikipedia). https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_dos_canais_com_mais_inscritos_do_YouTube.

escondido das elites locais. Isso está bem distante de quando se celebrava um beijo gay ou uma família de classe média negra na telenovela como eventos disruptivos. A rede viabiliza a comunicação direta e sem intermediários, mesmo sob o controle dos algoritmos.

As ainda raras ações de governo desafiam as escalas dos grandes grupos trazendo restrições a agentes internacionais, como o Airbnb ou Uber, e aberturas como o acesso à internet livre e gratuita⁵³. O ativismo político e social também abre espaço de denúncia, um celular na mão passa a ser janela para o mundo de arbitrariedades, originalmente perdidas nos becos das favelas, o mesmo celular que é instrumento de mobilização de jovens da periferia a um rolezinho nos shoppings centers das grandes cidades, tradicionalmente *fechados* aos pobres e indesejados.

Os exemplos se multiplicam na capilaridade da rede onde é possível escolher a oportunidade que lhe interessa e engajar-se, ou não, numa ação sob medida para cada agente. Exemplos dos financiamentos coletivos, produções colaborativas, educação a distância, trabalho remoto, abaixo assinados, cancelamentos, desmonetizações. Uma lista em constante crescimento e até outro dia impossível sem as possibilidades das redes.

O motor dessas ações nos faz retornar à esperança. Ferramentas, indignações e oportunidades estão presentes, mas o que nos move em direção a elas é a esperança de alguma transformação, como nos conta Manuel Castells (2013) sobre as manifestações da Primavera Árabe⁵⁴

⁵³ “Várias grandes cidades americanas estão liderando uma nova iniciativa de ‘banda larga para todos’, marcada por uma expansão agressiva de redes nos casos de Nova York e de São Francisco. A expansão da infraestrutura de banda larga e o fornecimento de acesso barato para habitantes de baixa renda são essenciais para reduzir o abismo digital, o que por muitos é considerado uma questão de justiça social.” (“A cidade inteligente”, Evgeny Morozov e Francesca Bria, 2019, p. 138).

⁵⁴ “Primavera Árabe como é conhecida mundialmente, foi uma onda revolucionária de manifestações e protestos que ocorreram no Oriente Médio e no Norte da África a partir de 18 de dezembro de 2010. Houve revoluções na Tunísia e no Egito, uma guerra civil na Líbia e na Síria; também ocorreram grandes protestos na Argélia, Bahrein, Djibuti, Jordânia, Omã e Iémen e protestos menores no Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara Ocidental. Os protestos compartilharam técnicas de resistência civil em campanhas sustentadas envolvendo greves, manifestações, passeatas e comícios, bem como o uso das mídias sociais, como Facebook, Twitter e YouTube, para organizar, comunicar e sensibilizar a população e a comunidade internacional em face de tentativas de repressão e

ocorrida entre 2010 e 2012, “a indignação já estava lá há muito tempo. A diferença fundamental é que outra emoção poderosa, positiva, estava presente: a esperança”⁵⁵.

Cabe perguntar como anda a esperança em nossas terras? Infelizmente as notícias não são boas, pesquisas apresentam que a maioria da população brasileira está pessimista quanto às possibilidades do futuro. A pandemia de 2020 e 2021 impactou diretamente as expectativas, mas mesmo antes disso nossos índices eram negativos. Em 2018, numa pesquisa com vinte quatro países, o Brasil ficou em primeiro lugar entre os mais pessimistas com 67% dos entrevistados contra a média global de 44%, que consideravam que o país “tende a se tornar um lugar pior no futuro”⁵⁶. Bem antes disso, ainda pelos anos noventa do século passado, a letra do grupo Racionais MC’s nos indicava que nas periferias brasileiras esse não era um assunto novo, lá “a esperança é a primeira que morre”⁵⁷.

Mas se a “esperança é um ingrediente fundamental no apoio à ação com vistas a um objetivo”⁵⁸, a incessante produção que tem conquistado espaço nas redes mesmo com todas dificuldades contradiz a fala do poeta e dos institutos de pesquisa, atestando uma chama ainda ardente. Uma esperança potente, vinda das margens, dissidente e estrangeira ao poder estabelecido e que faz mesmo os “ocupados” e “negligentes” de alguma forma trabalhar. Ela nos anima a levantar do banhar nas águas rasas oferecidas para nosso conforto em anúncio do próximo tsunami que se aproxima. Oxalá sigamos sua inspiração, nos levantemos deste confortável banho de mar e nos movamos antes de sua chegada!

censura na Internet por partes dos Estados.” (“Primavera Árabe”, Wikipedia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Primavera_%C3%81rabe).

⁵⁵ “Redes de Indignação e Esperança”, Manuel Castells, 2013, p. 70.

⁵⁶ “Brasileiros são os mais pessimistas com o próprio país entre 24 nações”, BBC, 26/11/2018, <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46325608>

⁵⁷ “Beco sem saída”, Racionais MC’s, 1990.

⁵⁸ “Redes de Indignação e Esperança”, Manuel Castells, 2013, p. 18.

Referências

- BEIGUELMAN, G. *Odiolândia*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- BRESSAN, R. A.; GADELHA, A.; GROHS, G. *Casos de Superação em Esquizofrenia*. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- CASTELLS, M. *Redes de Indignação e Esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- FORBES, J. Especial Lacan. A. (2005). *Viver Mente & Cérebro*. Coleção Memória da Psicanálise: Lacan, 2005.
- FORBES, J. et al. *A Invenção do Futuro*. Barueru: Manole, 2005.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). In: _____ *Sigmund Freud Obras Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 14, 2010. p. 161-239.
- FREUD, S. O Inquietante (1919). In: _____ *Sigmund Freud Obras Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 14, 2010. p. 328-376.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930). In: _____ *Sigmund Freud Obras Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 18, 2010. p. 13-123.
- KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- LACAN, J. *O Seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, J. *O Seminário, livro 23: o sintoma, 1975-1976*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LATOUR, B. *Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- LYON, D. Cultura de Vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. In: BRUNO, F., et al. *Tecnopolíticas da Vigilância*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 151-180.

- MCLUHAN, M. *O meio é a mensagem*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- MILLOT, C. *A vida com Lacan/Catherine Millot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- MONTAIGNE, M. D. *Ensaaios*. São Paulo: Editora 34, 2020.
- MOROZOV, E.; BRIA, F. *A Cidade Inteligente*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- PELLINI, J. R. Uma Conversa sobre Arqueologia, Paisagem e Percepção com Robin o Bom Camarada. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 19, p. 21-37, 2009.
- SAFATLE, V. *Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SILVA, D. D. *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- SLOTERDIJK, P. *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid: Ediciones Siruela, 2018.
- TAYLOR, K.; MARIENAU, C. *Facilitating learning with the adult brain in mind*. São Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- ZUBOFF, S. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, F., et al. *Tecnopolíticas da Vigilância*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.

Capítulo 8

O adulto e seu mal-estar ante a criança e o adolescente

Cristiana Carneiro

“Meu maior mal-estar é não ter retorno de todo o ‘investimento’ que faço para os alunos...” (professora Escola Municipal RJ). Essa frase de uma professora municipal, registrada a partir de oficinas de rodas de conversa de uma pesquisa-extensão¹, nos parece emblemática para pensar sobre o mal-estar de quem ensina. Contextualizando o solo de produção desse enunciado, esclarecemos que se deu a partir de uma dinâmica na qual os professores recebiam um papel em branco para escrever, livremente, sobre aquilo que julgavam ser o que mais lhes causava mal-estar no cotidiano escolar. Vamos, então, seguir a indicativa da docente e organizar nosso argumento a partir da afirmativa contundente sobre a questão do retorno dos alunos ao investimento feito. Mais especificamente vamos questionar as concepções de desenvolvimento que compõem na formação de professores em sua possível relação com o mal-estar. A distância entre investimento e retorno poderia estar incrementada pelo ideário de maturação e finalização que se articulam ao que se espera do aluno? Ou melhor, se há uma espécie de retorno mensurável como conteúdos, por exemplo, como falar desse a mais, “de todo investimento”, a que a professora se refere? Indo nessa direção, temos como objetivo neste capítulo problematizar a produção do mal-estar de professores em

¹ O presente capítulo se articula à pesquisa *Corpo pulsional posto à prova pela escola: retratos da medicalização do mal-estar* e dos projetos de extensão *Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização e Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico*, os últimos realizados em parceria com a UFF. Tem o apoio do NIAJ Núcleo de Infância, Adolescência e Juventude (CFCH,UFRJ) e LAPSE – Psicanálise, Educação e Laço Social (UFF). A pesquisa-extensão teve o aval do comitê de ética com CAAE 28671414.1.0000.5243 e número de parecer 789.946.

sua possível articulação aos ideários de desenvolvimento, na infância e na adolescência. Compreender a infância e a adolescência como fases provisórias a serem ultrapassadas poderia, como nos disse Lapassade (1971), contribuir para uma rejeição do adulto de sua própria infância e adolescência? Ou como diz Zelmanovich (2014), o sintoma social atual relativo ao “todo saber” sobre a criança/adolescente, incrementado pelo conhecimento científico, a exclui justamente do lugar onde poderia produzir saber?

Ainda que existam em um plano simbólico, as ideias acerca do humano subjazem como pano de fundo de qualquer ação educativa. Nesse sentido, num aspecto micropolítico, o professor estará referido ao seu ideário particular de desenvolvimento – que por sua vez reflete o pensamento coletivo – em todas as suas ações práticas, saiba ele ou não. Quando o delicado equilíbrio entre o que investiu de si e o que retorna do outro parece abalado, cabe perguntar em que medida o que espera do aluno está regido pelos significados de desenvolvimento que ele atribui ao outro e a si, atravessados também por seu percurso formativo.

Infância e adolescência como estágios provisórios? Desenvolvimento e progresso

A psicologia, enquanto disciplina obrigatória dos currículos atuais dos cursos de licenciatura em Pedagogia, de modo especial, dará subsídios para a discussão sobre “natureza humana”. Ou seja, se as demais disciplinas inevitavelmente partilham ideias e significados sociais em torno do humano de uma maneira indireta, a psicologia o fará de forma direta já que o desenvolvimento humano se torna seu objeto de estudo propriamente dito. Questionar homens e mulheres, como se desenvolvem, como podemos compreendê-los, torna-se importante na formação daqueles que têm o humano como objeto teórico e prático. É nesta direção que o presente capítulo elege as categorias de adolescência e infância para

refletir sobre a trajetória dos sujeitos no tempo, mostrando diferentes perspectivas de compreensão do desenvolvimento. Essas categorias foram construídas sob um ideário de progresso que, de certa forma, perdura até nossos tempos. Esse aspecto nos incita a discutir sobre o solo de construção das concepções de desenvolvimento a partir de autores mais clássicos e pioneiros, a fim de refletir sobre suas ressonâncias atuais. Será que, quando em formação, questionamos nosso ideário de maturidade ou o ratificamos? Até que ponto levamos a sério o que nos diz uma criança e um adolescente, ou minimizamos por que ainda “não sabem o que falam”?

Em nossa argumentação delineamos dois enfoques principais para pensarmos a infância e a adolescência. O primeiro seria entendê-las sob a égide da causalidade e previsibilidade, como fases, predominantemente universais. Nesse prisma, a infância e a adolescência já seriam etapas significadas, porque um tempo já vetorizado com destino à maturidade. Compreendidas dentro de uma linearidade evolutiva espelham certa concepção de ideal moderno.

Outra forma de se pensar a infância e adolescência seria entendê-las como categorias construídas pelo homem, jamais naturais e óbvias, mas significadas a partir de certos usos, práticas, crenças e discursos, servindo a certas finalidades também criadas. Nessa perspectiva, o interessante é a desconstrução das categorias enquanto naturalizadas, justamente para que possamos extrair dessa desconstrução uma nova construção, uma nova forma de as dizer. Se a infância e a adolescência são vistas como construções humanas, então seu tempo não é já vetorizado *a priori*, seu destino não caminha para a tendência favorável – maturidade – apesar do sujeito, porque é justamente o sujeito, e apenas a partir dele que será criada a possibilidade de significação da trajetória.

Como a infância e a adolescência surgiram como um *tempo* da vida humana elas também podem nos dizer sobre as concepções de tempo,

sujeito e a intrínseca relação entre crescimento e progresso que lhes foram correlatos. Por exemplo, encontramos uma ancoragem da construção da categoria adolescência no ideal de liberdade articulado ao individualismo na modernidade. A adolescência surgiu com a tarefa de individualizar o homem para que esse fosse capaz de levar adiante o projeto moderno, no que concerne ao ideal de liberdade e autonomia.

Primeiramente, não é demais lembrarmos, que a adolescência enquanto uma categoria distinta do adulto e da criança é uma invenção recente que chega com a modernidade², pois foi apenas a partir do final do século XVIII que inicialmente apareceu, vindo, somente, a se difundir amplamente no século XX (Ariès, 1960).

Ariès (1960) nos mostra que se a categoria de criança possuía um estatuto totalmente diverso do atual, a de adolescente praticamente não existia. A média de vida antes da modernidade era tão menor, a mortalidade infantil tão corriqueira, e tão necessária a força de trabalho, que logo que a criança fosse capaz de participar da vida produtiva, lá estava ela inserida no mundo dos adultos sem todas as diferenças que a modernidade impôs. O jovem, que nós chamamos de adolescente hoje, por sua vez, tendo um corpo apto à reprodução e participando da vida produtiva, não era nada além do que um adulto jovem. Ele observa que o prolongamento da escolaridade até os dezoito ou vinte anos – apenas nas classes privilegiadas –, ajudou a diferenciar essa nova fase da idade adulta e da infância. Mas, assinala que mesmo depois desta prática ter sido difundida, a infância e a adolescência continuaram a ser confundidas, pois

² Em relação a certa localização, aproximamos o termo ao uso de Giddens (1991) em que “modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (p. 11). Para ele, a modernidade teria como marca um esforço global de produção e controle, cujas quatro principais dimensões são: o industrialismo, o capitalismo, a industrialização da guerra e a vigilância de todos os aspectos da vida social. Em relação ao enfoque por nós destacado na modernidade, estamos privilegiando dois grandes eixos, o primeiro é a “confiança na razão”, portanto na centralidade da razão como instrumento de libertação do homem, e do surgimento do individualismo, como fundamento do nascimento da noção de sujeito (Touraine, 1994, p. 5).

“dentro do mundo escolar, o adolescente era separado do adulto e confundido com a criança, com a qual compartilhava a humilhação do castigo corporal (...)” (Ariès, 1960, p. 262), sendo assim considerado, de certa forma, também como criança. Somente no século XVIII, quando os exércitos começaram a tentar atrair os jovens para suas fileiras é que algo semelhante ao moderno conceito de adolescência começou a surgir (Ariès, 1960).

Nos tempos que precederam a modernidade ocidental, (e em certos povos até hoje), o mundo social criava ritos que serviam como demarcação da passagem do mundo da criança ao mundo adulto. Nesse sentido, nós podemos entender que até as sociedades ocidentais modernas e industrializadas se constituírem, a passagem da criança ao adulto era compreendida de forma muito mais direta, sem uma delonga temporal, como a compreendemos hoje.

A iniciação na idade adulta, no mundo moderno, se comporia de vários pequenos eventos, pouco nítidos, que acumulados indicariam que a infância acabou (Herbert, 1991). Esses pequenos eventos seriam muito mais da ordem de processos psicológicos (como individualização, assunção de uma identidade própria, escolha sexual, entre outros), do que por um mecanismo social especificamente destinado a esse fim, como os ritos de passagem.

O trabalho de Mead (1984) “Adolescência, sexo e cultura em Samoa” foi um marco para a desconstrução da adolescência como conceito universal. A partir de um estudo minucioso na ilha de Tau, ela declarou que o único aspecto comum da produção da adolescência em Samoa e da adolescência nos Estados Unidos era que, numa determinada idade, apareciam mudanças corporais. A entrada na puberdade em Samoa era um feito fisiológico, não revestido absolutamente de tensões de caráter psíquico. Segundo sua análise, lá os ritmos culturais eram mais fortes e

coercitivos que os fisiológicos, cobrindo-os e deformando-os (Mead, 1984, p. 3).

Se houve um adiamento do momento no qual a criança deveria assumir a posição do adulto, foi porque justamente a própria visão do que era ser uma criança ou um adulto também veio a se modificar. Tomando-os como objetos diferenciados, lhes foi atribuído um mundo psíquico particular, foco de interesse do espírito científico *nascendi*. Nesse sentido, foi somente a partir de uma nova compreensão do próprio ser humano, onde seu “interior” passou a ser objeto de interesse, atenção, importância, que foi possível o surgimento das categorias de infância e adolescência. Isso só foi viável a partir do novo olhar que a modernidade conferiu ao próprio homem, ao indivíduo, posto que se o que se esperava de um adolescente é que adquirisse independência psicológica dos pais – se individualizando – é porque na modernidade tornar-se individual passou a ser um processo valorizado. O homem passou, na modernidade, a ocupar o interesse de si próprio, se tomar como objeto, o que delineia os primórdios do individualismo (Figueiredo, 1992, p. 33).

O pensamento racionalista, calcado no historicismo, passou a se interessar pela história individual, justamente porque esta também nos informaria sobre as leis da evolução histórica, lançando luz sobre o destino humano. Portanto, era preciso se debruçar sobre o indivíduo, entender os diferentes momentos da sua vida. A biografia pessoal passou a ser, de forma muito mais contundente, objeto de atenção, de novas práticas, de novos questionamentos. Isso é importante porque é justamente a partir dessa nova atenção à biografia individual, que surgem os questionamentos, e o empenho científico, sobre como uma criancinha se tornaria o homem racional, tão caro à modernidade. A compreensão da biografia pessoal sob a égide de uma temporalidade que caminharia para

a totalidade coaduna-se, desta forma, com o pensamento de que o desenvolvimento individual seguiria esse mesmo trajeto finalista.

Se o sentido favorável já estava garantido pela história evolutiva, as ciências psicológicas nasceram com o intuito de incentivar essa tendência para o desenvolvimento final, controlar aqueles que contrariassem essa inclinação, adiantar o processo. Mas, aqui é fundamental ressaltar a ideia de que se intentava aperfeiçoar o indivíduo ao longo do contínuo temporal. O que significava dizer que, se olhando para a história coletiva, a compreensão era de que o homem *primitivo* tinha, ao longo do tempo, sido suplantado por um homem melhor, na história individual, a criança, mais primitiva também, deveria ser suplantada por um ser mais evoluído: o adulto. Portanto, caminhava-se nessa continuidade temporal do menos para o mais, o que correspondia a uma representação paralela do pior para o melhor. Primitivo, primeiro, era dessa forma menos, e quanto mais distante temporalmente desse marco de origem, mais evoluído, melhor.

Ora, se a passagem do tempo garantiria um distanciamento do “primitivismo infantil”, porque “a natureza humana” tenderia para este sentido favorável, então pouco se podia fazer para mudar esse vetor que o tempo – imposição inexorável da natureza – trazia em si. Nesse sentido, já que o saber científico não poderia interferir radicalmente no vetor temporal do modelo evolucionista, “naturalmente” dado, caberia a ele auxiliar a emancipação do indivíduo, no sentido de criar o ambiente favorável para que o processo se desse.

Esse primitivismo atribuído à infância estava ligado à ideia de estado de natureza, de algo incontrolável, bestial, animalesco. Dessa forma, o controle a ser exercido se fazia na direção de dominar essa natureza primitiva. Mas, a ideia de progressão, de um tempo linear que prossegue aumentando sucessivamente, fazia com que fosse impensável uma coexistência de movimentos contrários, posto que iria contra a ideia de

continuidade. Desse modo, apresentar características tidas como infantis no “tempo errado” era compreendido como “involução”, sinal de que algo não ia bem, justamente porque o curso de desenvolvimento prescrito não estaria se cumprindo. Nessa ótica, se progredir era caminhar para diante, avançar, “ir aumentando” (Ferreira, 1971), deslocar-se no sentido contrário era retroceder, regredir.

A ideia de emancipação estava alimentada também pelo ideal de um sujeito puramente racional, que não fosse mais molestado pela irrupção de uma irracionalidade infantil, primitiva, incontrolável. Assim, calcadas na ideia de emancipação, as noções de *controle e previsão* lhe são correlatas (Castro, 1997, p. 30). Controlar e prever para melhor desenvolver nos homens uma competência maior, da maturidade, do aperfeiçoamento. Só assim estaríamos aptos a dar cabo do projeto da modernidade, tendo em si próprios o espelho e modelo do progresso.

G. Stanley Hall (1896), um dos pioneiros da psicologia americana, e um dos precursores da psicologia da adolescência, espelha a influência que o ideário evolucionista exerceu no pensamento científico da época. Entendia o ciclo de vida humana como o resultado de uma evolução de formas inferiores de vida (de uma criatura semelhante a um macaco até, provavelmente, uma criatura unicelular como a ameba). Se, biologicamente, assistia-se a mudanças que seguiam um ordenamento, o mesmo deveria se dar em relação ao psíquico. Tratava-se de compreender o trajeto de vida dentro desse enfoque temporal de sucessão, tendo como garantia última a certeza de que a espécie humana possuía, em sua natureza, a tendência a progredir, ao progresso. Essa visão delineava um movimento paradoxal, pois se por um lado o sujeito moderno fugia de uma suposta determinação de sua natureza através da ciência, a ideia de evolução naturalizada no percurso do homem, fazia com que a explicação

recaísse mais uma vez na natureza, portanto algo, em última instância, inalterável.

A ideia de progressão num sentido favorável, relacionada ao desenvolvimento que a criança e o adolescente estavam incumbidos de seguir, era amplamente alimentada pelo ideário de ordenação e regularidade. Isso significa dizer que o tempo desse trajeto a seguir deveria percorrer certa ordenação, portanto tratava-se de um tempo regularizado em etapas, dividido em períodos. Nessa visão, o transcorrer do tempo deveria ocupar certos espaços preestabelecidos, sempre num sentido de sucessão que iria aumentando. Mas, talvez, a confusão do pensamento progressista foi identificar simetricamente crescimento à emancipação. Nesse pensamento, em que a história individual seguiria o mesmo caminho da evolução das espécies, o crescimento biológico passou a ser sinônimo de “crescimento” psicológico.

A maturação como uma espécie de eixo organizador do futuro estava relacionada à tarefa de “superar”, “ultrapassar” aquilo que delineava nossa própria humanidade, a imprevisibilidade, a desrazão da emoção, as incertezas, nos tornando adultos “maduros”. Herbert (1991) afirma que a tarefa central da adolescência é a “necessidade de o indivíduo moldar e consolidar sua identidade de pessoa única e madura” (Herbert, 1991, p.19). Maturidade como finalidade de um tempo previsível, “no próprio consenso popular, a maturidade não é coisa que se conquista e, sim, coisa que se espera ou aguarda. Tradicionalmente, referimo-nos aos processos de maturação em termos de *espera*. Falamos em esperar ou em deixar amadurecer” (Weissmann, 1966, p. 11), ou seja, um tempo previsível, que bastaria passar. Essa concepção finalista seguiria uma cronologia sucessiva, onde as frações temporais seriam ligadas por forças causais determinantes que “levariam a um estado necessário e superior da humanidade que instauraria o reino da felicidade almejada através dos

milênios” (Bosi, 1992, p. 22). Esse sentido seria “progressivo e progressista” (idem, p. 22), em que a vida humana deveria transcorrer fases que, não só, seriam encadeadas – sucessivas –, mas que deveriam se ultrapassar. Seria o destino previsível, no qual o tempo em si conteria a tendência favorável. O tempo, nessa leitura, passa a ser exterior à própria história do sujeito, que deveria necessariamente seguir este caminho preestabelecido da maturidade, sendo que “o caminho da maturação é, *inegavelmente*, o caminho da felicidade (adulto)” (Weissmann, 1966, p. 10) e, por conseguinte, seria um espectador – ou melhor um “esperador” – da sua própria vida e do transcorrer temporal.

Aqui é muito importante retomarmos nosso questionamento e perguntarmos até que ponto esse ideário ainda se faz presente hoje, não apenas em nossa vida cotidiana, mas sobretudo quando pensamos nas contribuições das teorias do desenvolvimento para a formação de professores. Quando aprendemos sobre a criança e o adolescente isso nos torna mais sábios que eles próprios, a ponto de prescindir de suas vozes? O ponto importante aqui não é recusar os estudos sobre a infância e adolescência, mas justamente questionar suas possíveis incidências sobre a relação adulto-criança/adolescente na educação. O perigo do adulto, corroborado pela ciência, se colocar no lugar de “todo saber” é justamente excluir seu aluno do lugar de produção de um saber sobre si próprio, mote fundamental da educação.

Para Zelmanovich (2014), o sintoma social atual relativo ao “todo saber” sobre a criança/adolescente deixa desprovida de sua eficácia moderna a equação Família-Escola. A partir disso, a autora aponta para a necessidade de um trabalho com a família e com a escola visando reintroduzir o sujeito na cadeia significativa e na ordem de um saber. Para poder funcionar como “outro lugar”, a escola e a família, ambas, precisam

aceitar a existência da alteridade e, inevitavelmente, do “não-saber” para que algo da experiência singular na relação com a criança possa ter lugar.

Seguindo nessa direção de pensamento, podemos hipotetizar que o ideário de progresso e maturação, algumas vezes ratificado pelas psicologias na formação, pode incrementar a ilusão de tudo saber sobre a criança/adolescente por parte do adulto que educa e/ou trata a criança. Essa perspectiva adultocêntrica (Castro,1997) contribui para uma deslegitimação do discurso das crianças e adolescentes. Além disso, acreditar no caminho da maturação como a certeza da felicidade adulta demarcaria um lugar específico para o adulto que sabe, na relação com a criança que não sabe. Esse lugar de onipotência do adulto estaria profundamente entrelaçado com uma pedagogia idealizante, pois o papel do educador estaria articulado a salvar e transformar a humanidade. Ainda que perca o amor do aluno, vai merecer a gratidão de todos por seu trabalho em favor da felicidade humana (Filloux, 2001, p. 82). Cabe, então, pensar no desafio que é ensinar hoje já que o professor “enfrenta também a posição paradoxal em que a sociedade o colocou: sobrevalorizado como agente de transformação social e subvalorizado na remuneração que lhe é atribuída.” (Voltolini, 2020, p.84).

Apesar de basearmos nosso argumento, principalmente, no aspecto de totalização que o ideário maturacional promoveu, corroborando para a ilusão totalizante de um fim, por outro lado, o projeto moderno também trouxe em seu bojo a centralidade da liberdade como um valor. Essa herança do projeto moderno, que é a possibilidade do sujeito se colocar como ator, sentir-se participante da sua história pessoal, portanto indo contra um destino exterior, é um dos seus maiores legados (Bezerra Júnior, 2000). A liberdade ancorada sobre a ideia do futuro como um vir-a-ser, sem um destino definitivo, pareceu ir em um sentido contrário da maturação biológica pré-determinada.

Se certo ideário de liberdade continua sendo um legado importante que pretendemos transmitir às gerações futuras, cabe também questionar certo esgarçamento do mesmo quando presenciamos hoje na escola uma tamanha força do ideário de aluno como construtor do conhecimento que uma desvalorização do papel do professor surge como consequência (Voltolini, 2020). A construção de uma nova escola com as chamadas pedagogias ativas que terá o aluno como o próprio construtor do conhecimento é uma grande conquista que, no entanto, parece se esfumçar quando se esquece que o protagonismo do aluno depende também do protagonismo do professor. Talvez num contraponto de crítica à maturidade e “superioridade” adulta, apareça a ficção da criança autogerida. Como nos diz Lebrun (2008, p.63), o século XX assistiu a uma maximização abusiva da autonomização humana.

Se no modelo adultocêntrico a criança ficava apagada, nessa outra forma, apaga-se o adulto, contribuindo para uma ficção que considera a origem independente da relação com o outro. Seja em um modelo (o adulto sabe tudo sobre a criança), ou em outro (não atrapalhar o desenvolvimento “natural” da criança que se autogoverna) a ilusão seria de um encontro sem a tensão que a assimetria e diferença impõem. Num extremo se apaga a criança, noutro, o adulto, fazendo com que a tensão da relação adulto-criança e adolescente pareça definitivamente ultrapassável. Ora, justamente, seguindo a indicação freudiana de que o mal-estar é inevitável nas relações (Freud, 1930), tanto o caminho da felicidade madura final quanto da liberdade que prescinde do outro parecem ficções sedutoras, mas insustentáveis.

Mal-estar e sexualidade infantil

Também não foi por acaso que o termo adolescência, na psicanálise, surgiu contemporâneo à ênfase no primado da genitalidade, que teve

Franz Alexander seu defensor mais radical, insistindo numa ideia de que o genital seria o objetivo de um tempo posterior, seria a finalidade para onde caminhariam as pulsões anárquicas da infância, portanto um tempo de amadurecimento, de harmonização do psíquico. Tudo indica que o termo só teria sido utilizado a partir de 1923, e que primeiramente foi citado por Ernest Jones (apud Alberti, 1996, p.24).

Jones define a adolescência como um período construído sobre o modelo dos estágios da primeira infância e cujo final feliz é marcado pelo estabelecimento de uma harmonia definitiva advinda da fusão dos diferentes objetivos pulsionais, em direção à genitalização (Alberti, 1996, p.24).

Ou seja, essa ideia de genitalização, como um fim melhor para o qual a infância e a adolescência se dirigiam, era absolutamente tributária à concepção evolucionista e à ideia de progresso, vertentes que a obra freudiana muitas vezes reafirmou. Então, teríamos na adolescência uma fase de desenvolvimento essencial à maturidade, que viria depois, na genitalização. Assim, o curso do desenvolvimento psíquico não contradiz o próprio curso da vida humana, que era entendido como uma “sequenciação sistematizável, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento crescentes” (Castro, 1997, p.29).

Se a visão de genitalidade difundiu-se sobretudo entre pós-freudianos, ela se ancorou sobre a polissemia do texto freudiano, que ofereceu fortes indícios da adesão de Freud ao modelo do progresso e ao evolucionismo. Uma esperança de configuração adulta definitiva e estável apareceu, na obra freudiana, sobretudo nos textos anteriores a 1920. Por exemplo, em 1905, ao falar sobre a sexualidade infantil atribui uma segunda onda em relação à sexualidade que “sobrevém com a puberdade e determina a configuração definitiva da vida sexual” (Freud, 1905, p.187). Essa ideia de definitivo como uma espécie de finalização alcançada será,

posteriormente, questionada. Em relação ao progresso, de um processo que caminharia para um melhor, uma totalização, temos na primeira tópica a defesa de uma “última” crença na vitória final da razão sobre a desrazão, calcada no processo de tornar consciente o inconsciente. Naquele momento em que inconsciente e recalcado coincidiam, Freud parecia acreditar que seria possível transformar “toda” a força pulsional em símbolo. Mas, essa visão acabou sendo modificada a partir de 1920, quando reconheceu a impossibilidade de um domínio “total” da energia – pulsão – pela consciência.

As modificações ocorridas a partir da segunda tópica, através do conceito de pulsão de morte, vão questionar profundamente certo ideário de finalização tanto quanto à constituição do psíquico quanto ao próprio dispositivo analítico. Em 1937, Freud questiona a pretensão de conseguir, através da terapêutica analítica, “um nível de normalidade psíquica absoluta” (Freud, 1937, p.251), no qual, uma estabilidade definitiva fosse alcançada. Nessa ótica, é oferecida uma leitura da sexualidade infantil enquanto matriz desejante e conflitiva menos adaptativa e finalizada, indo ao encontro da impossibilidade de uma profilaxia das neuroses.

Ao postular a existência da sexualidade infantil e sua importância, Freud (1905) rompeu com uma visão que associava sexualidade à puberdade. Nesse sentido, a sexualidade não seria uma prerrogativa do púbere e posteriormente do adulto, mas já estaria posta desde a infância e, ainda mais, a sexualidade infantil seria uma matriz fundamental do sujeito ao longo de toda a sua vida, o que significa dizer que ela perduraria por todo o *continuun* temporal. Porém, ainda que a sexualidade infantil perdure, ela sofrerá modificações. Isso é importante porque, ainda que haja transformação da configuração da sexualidade infantil, jamais haverá **supressão** da mesma. Nesse sentido, não haveria a substituição de uma velha fase que desapareceria, por outra nova, que fundaria então uma

etapa de maturidade adulta, mas a transformação em algo novo que conservaria em si o antigo. Nessa ótica “a infância não desaparece nunca, assim como nunca se alcança uma maturidade sexual absoluta, contraposta à sexualidade infantil. As organizações sexuais infantis estão contidas na adulta: seus elementos persistem, ainda que revalorizados ou ressignificados” (Tubert, 1999, p.13).

Lapassade (1971) em seu trabalho sobre adolescência critica a visão de que infância e adolescência seriam estágios provisórios, marcados por uma imaturidade que deveria ser suplantada por uma maturidade definitiva. Essa forma de compreensão provisória contribuiria para uma rejeição do adulto de sua própria infância e adolescência, já que estas seriam consideradas apenas como etapas preparatórias que supostamente deixou para trás:

É o que nos revela também, por outras vias, a psicanálise. Ela descobre, na alienação, um desejo de consecução, de término, que pode ser origem de sofrimento. A psicanálise seria mal compreendida se considerada somente como uma técnica que permitisse aos indivíduos ‘ancorados na infância’ transformar-se finalmente em homens. O método e a cura psicanalíticos tendem, pelo contrário, a desenraizar essa ilusão do término, que cada um acredita constatar no caso do outro e da qual se imagina privado. (Lapassade, 1971, p.14)

Tal teorização talvez encontre ressonâncias em nosso desejo onipotente de superação do infantil. Hipotetizamos, então, que a ilusão de término é justamente algo que pode estar sendo ratificada por certa visão de desenvolvimento, seja em algumas psicologias, seja em certas vertentes da psicanálise. Como a criança e o adolescente “ainda não são” o adulto maduro e racional, nos sentimos autorizados a tudo saber sobre elas. Como já sinalizamos, para Zelmanovich (2014), o sintoma social atual relativo ao “todo saber” sobre a criança/adolescente minimiza o potencial

educativo justamente por excluir o sujeito da cadeia significativa, inviabilizando que o mesmo se reintroduza na ordem de um saber. A criança é falada, definida, explicada, no entanto pouco a escutamos. Para poder funcionar como “outro lugar”, a escola e a família, ambas, precisam aceitar a existência da alteridade e, inevitavelmente, do “não-saber” para que algo da experiência singular na relação com a criança possa ter lugar. Se, como relembra Lajonquière (2019), por um lado, sempre haverá um certo não querer saber do adulto em sua relação com a criança, por outro a “insistência” nesse não querer saber não será sem consequências para a criança e, acrescentamos, para o adulto.

A infância enquanto necessariamente referida ao passado apontaria também para o estrangeiro, marca da criança em nós. Uma criança da qual sabemos pouco, idealizamos muito, e nos esforçamos por supostamente suplantar, já que nos tornamos adultos. No entanto, se em um primeiro olhar, a ideia de que ultrapassamos, finalmente, a desrazão e desmedida do infantil em nós parece extremamente confortável e apaziguadora, ela não é sem consequências. Como o sujeito não é só razão, mas inconsciente, e justamente porque no inconsciente nada é passado ou esquecido – os processos inconscientes são indestrutíveis – as posições do sujeito diante desse “esquecido/não esquecido” apontam para caminhos diferenciados. A partir do momento em que o infantil retorna no presente impreterivelmente, com ou sem a anuência do sujeito – o desejo inconsciente é sempre ativo (Freud, 1915/1980) –, a possibilidade de maior ou menor aproximação desse “corpo estranho”, inconsciente, marcará a maior ou menor possibilidade de subjetivar essa estranheza, de trazê-la parcialmente para o escopo do próprio.

Em 1919, Freud faz uma declaração importante dizendo que “o trabalho analítico só merece ser reconhecido como psicanálise quando consegue remover a amnésia que oculta do adulto o seu conhecimento da

infância” (Freud, 1919/1987, p. 230). Esse retorno necessariamente encontraria a amnésia como barreira e se veria às voltas com a história singular de cada um.

Como já apontamos em outro trabalho (Carneiro, 2015), Freud indica um caminho para a prática analítica que se daria numa espécie de retorno à infância, caminho que também aproxima da educação. Em “O interesse educacional da psicanálise”, no subtítulo “O interesse científico da psicanálise”, Freud deixa claro que somente quem puder compreender e se aproximar do psiquismo das crianças será capaz de educá-las e, “nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (Freud, 1913/1980, p. 224). O que podemos vislumbrar, a partir deste enunciado, é que numa perspectiva freudiana, educar pressupõe uma aproximação do adulto educador com a sua própria infância. Neste sentido, tanto a clínica quanto a educação, ainda que de formas muito diferentes, deveriam ter como bússola operatória certa aproximação do adulto ao infantil. A questão paradoxal deste modelo é que durante toda a sua obra, Freud denunciou a distância, as barreiras, os impedimentos, as dificuldades de tal aproximação, justamente porque um não querer saber é marca de todo adulto. Continua dizendo que, graças à amnésia infantil, nos tornamos estranhos à nossa infância.

A amnésia como resultado dessa operação que funda o eu, o recalque, apontaria para o paradoxal da constituição do sujeito: ao mesmo tempo que a formação de diques e barreiras como guardiões do recalque são fundamentais para uma delimitação e manutenção do eu, a distância que eles instauram precisa ser revisitada ao longo da vida. Ou seja, precisamos dessa distância, dessa diferenciação entre o isso e o eu que o recalque opera, no entanto algumas brechas nesse muro protetivo e de defesa precisam ser abertas para que o desejo não seja soterrado. O infantil como

o campo desejante é “esse outro que não (se) foi é objeto de *recalque* e de *retorno* e, assim, torna-se nosso estranho familiar. É o infantil que nos habita, depois da infância, para todo o sempre” (Lajonquière, 2010, p. 207).

Estendendo esta reflexão ao contexto escolar, podemos pensar que a relação professor-aluno vai convocar o adulto a certo reencontro/desencontro com seu próprio infantil. Longe de ser um contato sem tensões, o mal-estar que é produzido nessas situações aponta para o campo amoroso e desejante com o outro e consigo mesmo. Voltolini (2011, p. 12), ao demarcar o reconhecimento da presença do inconsciente entre educador e educando, introduz a ideia de “um controle *impossível* sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais, pondo em xeque a ficção do *contrato* entre eles na direção de melhores resultados”. Para esse autor, o mal-estar na educação estaria predominantemente relacionado à precariedade inevitável do ato educativo, a ignorância do adulto em relação à criança e ao campo amoroso presente na relação professor-aluno.

Retomando o mal-estar da professora, no início desse texto, relativo ao que deu de si no trabalho docente e recebeu do outro, a pergunta é: o que esperava desse aluno? Até que ponto os ideários de maturidade e finalização corroboraram para o desalento diante do aluno que parece desafiar o todo saber sobre ele? Cabe, então, delinear dois aspectos que possivelmente se articulam na produção do mal-estar. Por um lado, como nos falam Castro e Tumolo (2019, p.40) “estar hoje no lugar daquele que educa, perdeu todo o glamour. À profissão extremamente desvalorizada socialmente, acrescenta-se o questionamento do lugar daquele que supostamente tem mais experiência e mais conhecimento, enfim o lugar do adulto”; por outro lado, há as concepções de aluno e desenvolvimento que o educador construiu e que norteiam não só suas práticas pedagógicas,

mas suas formas de perceber, receber e avaliar o que vem do outro. A esses dois aspectos, mais objetiváveis, se soma todo o atravessamento do campo inconsciente que colocará em jogo os meandros da sexualidade infantil do professor e do aluno. Podemos, a partir disso, afirmar a complexidade da produção do mal-estar.

Estar diante da criança e do adolescente em uma situação de ensino é ser convocado a revisitar esses lugares em uma viagem que não tem porto de chegada assegurado. Assim como Freud (1930) advertiu que educar sem, em alguma medida, transmitir a realidade do desejo é enviar as crianças e adolescentes a uma expedição polar em trajes de verão, reafirmar nas teorias do desenvolvimento a ilusão de término e acabamento é corroborar para a frustração dos professores diante de uma realidade que se mostra interminavelmente insuficiente...

Considerações finais

A psicologia do desenvolvimento enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, a partir da temática da infância e da adolescência, poderá situar-se em diferentes perspectivas de compreensão do ser humano. Nascidas no ideário da modernidade, as categorias de infância e a adolescência trazem em seu bojo certa perspectiva temporal tributária àquele momento histórico, o que os pioneiros da psicologia puderam nos mostrar através do conceito de maturação. Essa perspectiva mais ancorada na finalização e linearidade se articula a uma visão mais totalizante que pode incidir numa postura do adulto que sabe, em relação à criança que não sabe. O discurso científico nessas concepções contribui para uma verdade derradeira em detrimento da palavra autorizada da criança e do adolescente. Por outro lado, a maximização da ideia de autoconstrução do aluno gera uma visão na qual, não só, as professoras e professores parecem absolutamente supérfluos como neutraliza toda a

tensão que implica o viver juntos. Tanto no modelo de verdade cuja voz da criança torna-se inaudível, quanto naquela que apaga o lugar do adulto e sua importância na transmissão, o que se descarta é a possibilidade da inevitável tensão adulto-criança/adolescente ser considerada como parte nodal do processo de ensino, a partir da qual a potência do encontro/desencontro poderá escrever novos devires.

Referências

- ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- ARIËS, P. *L'énfant em la vie familiale sous l' Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.
- BEZERRA JUNIOR, B. A retomada do futuro: tempo e utopia na subjetividade contemporânea. In: JOBIM E SOUZA, S (org.) *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1989. p.81-95.
- BEZERRA JÚNIOR, B.; PLASTINO, C. A. (org.). *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: Novais, A. (org.) *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARNEIRO, Cristiana. Infância e esquecimento: construindo os fios da história. *Tempo psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 127-137, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CASTRO, R. L., TUMOLO, L.P. A experiência da transmissão na escola pública brasileira. A reinvenção dos laços sociais entre crianças e adultos. *Runa*, Buenos Aires, v. 40, n. 2, p. 39-55, nov. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180862611003>. Acesso em: 7 de abril de 2021.
- FERREIRA, A. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Gamma, 1971.

- FIGUEIREDO, L. C. *Modos de subjetivação no Brasil*. São Paulo: Escuta, 1992.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. XVIII, p.247-290..
- FREUD, S. O Estranho. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987, Vol. XXII, p. 273-314..
- FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1988, Vol., XIV p.191-252
- FREUD, S. O interesse Científico da Psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980, Vol XIII p.199-229.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996., Vol. XXI, p.81-178.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 123-252.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- HERBERT, M. *Convivendo com adolescentes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- HURLOCK, E. B. *Desenvolvimento do adolescente*. Tradução: Auriphebo B. Simões. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.
- LAJONQUIÈRE, L. Quando o sonho cessa e a ilusão pedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v.21, n.2, p.297-315, abr./ jun. 2019.

LAPASSADE, G. *La Entrada em la Vida*. Madri: Fundamentos, 1975.

LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MEAD, M. *Adolescência, sexo y cultura em Samoa*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

STANLEY HALL, G. *La Psicologia y la Paidologia*. Madrid: Imprensa de J. Cosano, 1896.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TUBERT, S. *A morte e o Imaginário na Adolescência*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

VOLTOLINI, R. Clínica ampliada. *Estilos da clínica*, v.25, n.2, p. 190-192, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/174191/163116>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VOLTOLINI, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZELMANOVICH, P. A equação família-escola: entre o reenvio da importância e a dialética alienação e separação. In: VOLTOLINI, R. *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2014.

WEISSMANN, K. *A Conquista da Maturidade*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

Capítulo 9

Drogas: venenos ou remédios?

Víctor Cruz de Freitas

Introdução

Há muito que o uso de drogas vem sendo alvo de discussões nos mais variados campos epistemológicos. Desde Platão até a Era Neurocientífica, muitas foram as tentativas de explicar as razões pelas quais um indivíduo, um grupo ou até mesmo uma sociedade são afetados pelos efeitos deletérios do uso patológico de substâncias psicoativas. Não obstante, seu efeito terapêutico insiste em ser negligenciado. Nesse sentido, propomos, neste trabalho, tecer reflexões sobre o uso das drogas psicoativas, a fim de verificar se elas são venenos e/ou remédios, tendo em vista o fenômeno global por nós denominado toxicomania(s).

Para isso, inicialmente, enunciamos, na seção 2, algumas considerações sobre a história do uso das drogas psicoativas, momento em que verificamos seus antecedentes médico-filosóficos e apresentamos algumas delas, como, por exemplo, os cogumelos mágicos; a Ayahuasca; o Peyote e a Wachuma (San Pedro) e a Cannabis, além de trazermos um pouco mais sobre a história do uso dos psicoativos. Posteriormente, na terceira seção, tratamos das toxicomanias e da psicanálise, definindo Toxicomania e mostrando o entendimento dela pela Psicanálise. Em um quarto momento, analisamos as adições como formas de toxicomanias. Por fim, tecemos as considerações finais.

Antecedentes médico-filosóficos das substâncias psicoativas

As substâncias psicoativas são usadas desde o início dos tempos até a atualidade. Nesse sentido, nesta seção apresentamos seus antecedentes médico-filosóficos e citamos algumas delas, mostrando seu uso desde os primórdios até hoje, além de tecer um pouco mais de sua história na atualidade.

Acreditamos que a primeira obra científica relevante consagrada à função do uso de drogas (*phármakon*) tenha sido de fato o diálogo Fedro de Platão. Nela, o filósofo parte de uma “genealogia da escritura, no mito de Theuth”, considerando-a como análoga ao *phármakon*, a uma Medicina, a um remédio¹. Derrida (2005, p.14) ratifica o posicionamento de Platão, ressaltando que, “ora, como nos faz notar o autor (Platão), *phármakon* é um termo ambíguo, de duplo sentido, podendo significar remédio ou veneno”, ou seja, o *phármakon* pode ser benéfico e/ou maléfico ao mesmo tempo. Assim, a partir de Platão, Derrida define *phármakon*:

o *phármakon* seria uma substância, com tudo que essa palavra possa conotar, no que diz respeito à sua matéria, de virtudes ocultas, de profundidade críptica recusando sua ambivalência à análise, preparando, desde então, o espaço da alquimia, caso não devamos seguir mais longe reconhecendo-a como a própria anti-substância (sic): o que resiste a todo filosofema, excedendo-o indefinidamente como não-identidade (sic), não essência, não-substância (sic), e fornecendo-lhe, por isso mesmo, a inesgotável adversidade de seu fundo e de sua ausência de fundo. (Derrida, 2005, p. 14).

É importante salientar que a complexidade do fenômeno do uso dos *phármakons* (drogas) já intrigava Platão por volta dos anos 370 a. C., o que nos dá indícios de que já havia à época o uso ou o risco do uso patológico de substâncias psicoativas.

¹ À quem se interessar, propomos a leitura do livro de Derrida para melhor compreensão da analogia entre o discurso e o *phármakon*.

A obra de Platão serve como subsídio consistente para a compreensão do fenômeno da(s) toxicomania(s), sobretudo no que se refere à teoria psicanalítica. Além disso, a partir da citação de Derrida, podemos cernir aspectos precisos que se comunicam com o que observamos na clínica psicanalítica sobre indivíduos toxicômanos.

Um deles são as “virtudes ocultas” e a “profundidade críptica” evocada pelo autor, as quais nos conduzem à associação dessas com os aspectos inconscientes e as pulsões² presentes no núcleo do sintoma toxicomaniaco. Observamos, comumente, que as razões pelas quais um indivíduo usa uma droga são pouco claras e camuflam a(s) real(is) função(ões) da toxicomania. Um segundo aspecto diz respeito ao “espaço de alquimia”, que nos remete à magia e, por conseguinte, ao pensamento mágico, ao passo que outro aspecto refere-se a “não identidade”, que, por analogia, evoca-nos a noção psicanalítica do Ser e as fragilidades/feridas narcísicas. Por fim, temos a “ausência de fundo”, que nos permite correlacionar com o vazio.

Além das influências para a psicanálise no campo das toxicomanias, o pensamento de Platão influenciou igualmente a farmacologia moderna. A farmacologia é “a área da farmácia que estuda como as substâncias químicas interagem com os sistemas biológicos.”³ Trata-se de uma ciência multidisciplinar que visa ao estudo dos fármacos, sobretudo no que diz respeito a seus efeitos terapêuticos. É notável como os estudos de Platão acerca do *phármakon* contribuíram para o nascimento da farmacologia, muito mais tarde, em meados de século XIX.

² Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (Laplanche, 2001, p. 394).

³ <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/farmacologia>. Acesso em 15/02/2021, às 15h21min.

Curiosamente, os princípios da toxicologia foram postulados por Hipócrates cerca de 400 a. C., não muito distante de Platão. “A toxicologia é uma ciência multidisciplinar que tem como objeto de estudo as alterações das funções fisiológicas, isto é, os efeitos nocivos causados por substâncias químicas sobre os organismos.”⁴ Naturalmente, o surgimento do termo toxicomania, no campo da psiquiatria do século XIX, é tributário da ascensão da toxicologia enquanto ciência naquela época.

Vale ressaltar que a apropriação da terminologia toxicomania pela Psicanálise está muito mais ligada à noção do *phármakon* de Platão do que a de *tóxicon*, que designa (exclusivamente) o veneno. Na psicanálise, vamos mais além, pois, concordamos com Noaille (2010), que não é o tóxico que faz a toxicomania, mas sim o sujeito que encontra nele, mais ou menos, uma resposta às questões secretamente colocadas, advindas da sua íntima e singular relação com a alteridade, com o desejo e com o prazer.⁵ Conforme salienta Santiago, “na era da ciência moderna, o efeito *phármakon* torna-se droga.” (2017, p. 61). Além disso, segundo o autor,

o ideal científico, manifesto nesse cálculo possível da substância, suplanta, então, o ideal retórico do substancialismo da alquimia. (...) Se a ambição da ciência se consolida, na física, pelo “extermínio de qualquer simbolismo dos céus (...) que, por tanto tempo, se manteve pela exigência da atribuição de uma forma ‘perfeita’ às órbitas celestes, na química, a exclusão do simbolismo liga-se ao ideal de uma substância perfeita e sem acidente. O discurso da ciência levará, assim, algum tempo para expulsar Deus da matéria. (Santiago, 2017, p. 71).

⁴ <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/toxicologia> . Acesso em 15/02/2021, às 15h21min.

“Todas as substâncias são venenos; não existe uma que não seja veneno. A dose certa diferencia um veneno de um remédio” é uma famosa frase atribuída a Paracelso, médico no século XVI, considerado o pai da Toxicologia, segundo o qual, todos os elementos químicos, incluindo a água e oxigênio, podem ter um efeito nocivo para organismo quando em excesso.

⁵ Tradução livre do francês realizada pelo próprio autor.

A revolução psicodélica contemporânea se alavanca com o avanço das Neurociências no mundo e se alia aos mais diversos campos do saber (ancestrais, religiosos e técnico-científicos). É provável que a grande ascensão desse movimento global seja mais uma das soluções propostas como tentativas não apenas de tratar a depressão, a ansiedade, ou seja, lá a psicopatologia que for, mas sobretudo de mitigar (magicamente) os efeitos devastadores do desamparo ontológico do Ser humano, da falta de sentido e da precariedade relacional. Mas é preciso suspeitar do *phármakon* em geral, conforme salienta Derrida:

mesmo quando ele se trata de drogas utilizadas com fins exclusivamente terapêuticos, mesmo se elas são manejadas com boas intenções, e mesmo se elas são eficazes como tais. Não há remédio inofensivo. O *phármakon* não pode jamais ser simplesmente benéfico (...) porque a essência ou a virtude benéfica de um *phármakon* não o impede de ser doloroso. (...) Esse excesso violento e desmedido no prazer que faz gritar os descomedidos como loucos, e o alívio que dá aos cheios de sarna e fricção e todos os tratamentos semelhantes, sem que haja necessidade de outros remédios. Essa dolorosa fruição, ligada tanto à doença quanto ao apaziguamento, é um *phármakon* em si. Ela participa ao mesmo tempo do bem e do mal, do agradável e do desagradável. (Derrida, 2005, p. 46).

Por fim, percebemos que os psicoterapeutas militantes da causa psicodélica encontram-se, não raras vezes, entre a cruz e a espada. Por vezes, tendem ao misticismo (o que é questionável) e em outras circunstâncias dedicam-se absolutamente aos preceitos inequívocos da ciência, um neurocientificismo limitante, deixando de lado as angústias inerentes à experiência do Ser. É válido lembrar que o indivíduo para a Psicologia é um Ser biopsicossocial, reduzir o ser aos preceitos neurocientificismo seria um equívoco e o afastaria da condição humana.

Séculos depois de Platão, Paracelso (1538), com sua célebre frase “Dosis sola facit venenum”⁶, reafirma o caráter ambíguo do termo, o que nos ajuda a compreender melhor os aspectos quantitativos e subjetivos que determinarão o caráter terapêutico ou patológico do uso de determinada droga, lançando mais uma vez o questionamento: drogas: venenos e/ou remédios?

Algumas substâncias psicoativas: dos primórdios até hoje em dia...

Há muito tempo, as drogas vêm sendo utilizadas nas mais diversas sociedades ancestrais, no campo místico-religioso e social, com variadas finalidades, a saber: divinatórias, ritualísticas (proteção), estimulação de experiências extáticas, terapêuticas.

Cumprе salientar que, etimologicamente, o termo droga é proveniente do holandês arcaico (medieval) *droog*, cujo significado é folha seca, devido ao fato de os remédios antigamente (e até hoje em dia) serem feitos a partir de ervas e raízes secas. Dentre as drogas⁷ utilizadas desde os primórdios, gostaríamos de destacar algumas, tais como, os cogumelos mágicos; a Ayahuasca (*Banisteriopsis Caapi* e *Psychotria Viridis*); o Peyote e a Wachuma (San Pedro) e a Cannabis. Vejamos cada uma delas separadamente.

- Cogumelos mágicos

A utilização dos cogumelos mágicos como psicodélicos remonta à época da civilização asteca. Mas temos registros de seu uso pelos vikings. Em vilarejos mazatecas, encontramos estatuetas de pedra representando a associação de formas humanas com cogumelos, datadas de 1300 a. C. até pouco 900 d. C. Os cogumelos mágicos, denominados pelos astecas como

⁶ <https://pt.m.wikiquote.org/wiki/Paracelso> Acesso em: 15/02/201, às 16h54min.

⁷ O uso dessas drogas fora de um ambiente de controle pode desencadear psicopatologias subjacentes ainda não reveladas, surtos psicóticos transitórios, transtornos delirantes transitórios ou persistentes.

teonanacatl, significam “carne dos deuses” e possuem como substância psicoativa a psilocibina.

Durante a invasão das terras astecas por colonizadores espanhóis, os religiosos forasteiros (que tentavam implantar o Catolicismo) ficaram assombrados com os efeitos deles e acabaram proibindo seu uso.

Os cogumelos mágicos foram inscritos no rol de substâncias venenosas desde 1966, justamente na época em que florescia o movimento Psicodélico da Contracultura. Junto ao LSD-25 e outros psicodélicos da época, os cogumelos ganharam espaço e força para que aos poucos fosse se estabelecendo seu uso recreativo.

Atualmente, eles vêm sendo utilizados em pesquisas robustas que buscam evidenciar sua eficácia terapêutica para o tratamento da depressão e de outros transtornos psiquiátricos. Estudos recentes⁸ demonstram que:

o achado de que a maioria das pessoas tratadas teve bons resultados foi uma descoberta notável e gratificante e realmente posiciona a Psilocibina como um tratamento para a depressão maior", disse em um comunicado o pesquisador sênior, Dr. Roland Griffiths, Ph. D., professor da cátedra Oliver Lee McCabe III de Neuropsicofarmacologia da Consciência da Johns Hopkins University School of Medicine, nos Estados Unidos.

Talvez o aspecto mais empolgante disso como uma nova terapia é que a Psilocibina funciona como uma intervenção terapêutica em apenas uma sessão ou em poucas sessões, e seus efeitos são duradouros. Por outro lado, a maioria dos tratamentos convencionais para a depressão é administrada cronicamente e tem efeitos colaterais crônicos", acrescentou o Dr. Roland, que também é diretor do Johns Hopkins Center for Psychedelic and Consciousness Research. (Yasgur, 2020).

⁸ <https://portugues.medscape.com/verartigo/6505644?pa=ND7UafvRlBxGhFE8x5fsxSke4kGv5gqYDFaLkUuGRf4bduAOMOBNSN%2FG%2F6GGeSCs243mUojD%2B1DtnxY47OmyybA%3D%3D>. Acesso em: 15/02/2021, às 15h21min.

Os cogumelos mágicos já estão sendo utilizados em ensaios clínicos e continuam a ser ministrados em algumas cerimônias religiosas no Brasil e na América Latina e Central. Seu uso recreativo é bastante comum desde uma caminhada nas montanhas às festas *raves*. O porte da droga *in natura* não é criminalizado em nosso País.

- Ayahuasca (Banisteriopsis Caapi e Psychotria Viridis)

Popularmente conhecida como “Santo Daime” ou “Vegetal”, a Ayahuasca é um composto que se dá a partir da junção do cipó Jagube (*Banisteriopsis Caapi*) e da folha Planta Rainha (*Psychotria Viridis*). Seu efeito psicoativo é proveniente da molécula DMT (Dimetiltryptamina). Essa bebida é utilizada pelos povos indígenas amazônicos desde os anos 2000 a. C.

Diferentemente dos cogumelos, não há registros de que a bebida seja utilizada de modo recreativo. Seu uso é atualmente voltado para as cerimônias tradicionais religiosas (indígenas, Santo Daime, União do Vegetal e Barquinha). O porte e o uso da Ayahuasca são autorizados em solo brasileiro para aqueles que são adeptos das religiões mencionadas.

Pesquisa recente⁹ também indica a Ayahuasca como promissora para o tratamento da depressão, como vemos a seguir:

O cérebro trabalha sob um conjunto de limitações muito grande, de tal maneira que, sob o efeito dessas substâncias [como a ayahuasca], essas amarras parecem se soltar um pouco de pensamentos culminativos, que são pensamentos que não saem, que são negativos e circulares”, explicou Dráulio na entrevista.

A pesquisa de Dráulio tem revolucionado essa área das neurociências e se tornado referência em todo o mundo. Ele e sua equipe conduziram o primeiro, e ainda único, ensaio clínico randomizado controlado por placebo com

⁹<https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/43406/pesquisa-do-instituto-do-cerebro-e-destaque-no-fantastico>
Acesso em: 15/02/2021, às 15h21min.

ayahuasca em pacientes com depressão que não respondiam aos tratamentos comercialmente disponíveis. Mais recentemente, seu laboratório mostrou também eficácia na redução do desejo suicida (Paglia, 2021).

Relatos¹⁰ indicam que os efeitos antidepressivos da Ayahuasca podem durar até 15 dias, já o seu efeito psicodélico, normalmente, cinco horas.

- **Peyote e Wachuma (San Pedro)**

A atribuição de uma origem divina ao Peyote se confunde com o começo da civilização pré-colombiana. Esses cactos são encontrados nas regiões desérticas do norte do México, Peru e Estados Unidos e contém a substância psicoativa Mescalina. Os cactos são consumidos mascarados ou ingeridos após sua decocção. Os mesmos continuam sendo muito utilizados em ritos de iniciação, em cerimônias ancestrais de cura e busca de visão.

A substância ativa Mescalina foi isolada em 1896 e sintetizada algumas décadas mais tarde. Seu uso recreativo se popularizou nas décadas de 60/70 e se estende até a época atual, quando passou a ser consumida em festas *raves* e tantos outros ambientes. A Mescalina, o Peyote e o Wachuma são proibidos no território brasileiro.

Até então, desconhecemos pesquisas científicas que sustentem seu uso para fins terapêuticos no campo psiquiátrico. Entretanto, algumas personalidades icônicas como Aldous Huxley (1954), com o livro *As Portas da Percepção*, e Henri Michaux (1963), com seu filme *Images du Monde Visionnaire*, foram defensores ativos do uso e dos benefícios dessa droga como forma de autoconhecimento, inspiração e iluminação

¹⁰ Relatos obtidos pelo próprio autor em pesquisas de campo realizadas em Belo Horizonte e no Peru nos anos de 2016 e 2017.

- Cannabis

Utilizada desde os anos 2737 a. C., a Cannabis teve origem na Ásia Central e Meridional. A droga tem em sua fórmula a substância psicoativa do THC (Tetrahydrocannabinol) e outros incontáveis tipos de Canabinoides (CBD, CBC, CBE, etc.). Consta que:

Os primeiros registros sobre o uso da maconha com fins medicinais são atribuídos ao imperador ShenNeng da China, que prescrevia chá de maconha para o tratamento da gota, reumatismo, malária e, por incrível que pareça, memória fraca.

A popularidade da maconha como remédio se espalhou pela Ásia, Oriente Médio e costa oriental da África. Seitas hindus, na Índia, usavam maconha para fins religiosos e alívio do estresse. Médicos da antiguidade prescreviam maconha para tudo, desde o alívio para dor de ouvido até para as dores do parto. Esses médicos também advertiam que o uso excessivo da maconha poderia provocar impotência, cegueira e alucinações (“ver demônios”).¹¹

Desde seu “descobrimento” vem sendo utilizada em cerimônias religiosas (como é o caso dos *Rastafaris*, na Jamaica). Estendeu sua popularidade enquanto droga recreativa pelos quatro cantos do mundo e teve seu uso proibido em pesquisas científicas, para fins terapêuticos, no ano de 1963, nos EUA e na Europa.

Em 1981, uma pesquisa realizada pelo grupo do Prof. Dr. Elisaldo Carlini (UNIFESP) trouxe novamente à tona as discussões relativas ao uso medicinal da maconha. Desde então, segue em voga no campo médico/científico no Brasil e no mundo.

Em outubro de 2015, acontece na ANVISA o Painel Técnico: “Evidências para o uso do Canabidiol, controle e riscos de suas prescrições”; com participação direta da AMA+ME, que auxiliou a ANVISA na elaboração do painel, indicando

¹¹ <https://amame.org.br/historia-da-cannabis-medicinal/> Acesso em: 15/02/2021, às 15h22min.

vários pesquisadores de universidades brasileiras, que trabalham na linha de pesquisa dos canabinoides. Estiveram presentes: Dr. Leandro Ramires (presidente da AMA+ME), Prof. Dr. Elisaldo Carlini (UNIFESP) e Prof. Dr. Antônio Zuardi (USP). Após o painel, ficou estabelecida a ampliação do uso compassivo do óleo de *Cannabis Sativa L.*, rico em CBD, para tratamento de outras doenças além da epilepsia.

Em novembro de 2015, sentença proferida pelo MM Juiz Marcelo Rebello Pinheiro, da 16ª Vara Federal do TRF da 1ª Região, determinou que a ANVISA retirasse o Δ 9-Tetrahydrocannabinol (THC), substância presente na maconha, da lista de substâncias proibidas no Brasil. Pela decisão, que é provisória, está liberada a importação de remédios que contenham THC e CBD na fórmula. A AMA+ME colabora e apoia o Ministério Público Federal nesta ação.

Em dezembro, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (DF) aprovou o projeto de Lei que garante a distribuição gratuita de remédios com derivados de maconha para apreciação do governador do DF Rodrigo Rollemberg, que vetou o Projeto alegando falta de recursos.¹²

Recentemente, em 13 de fevereiro de 2021, a juíza Adriana Barrea, do Departamento Técnico de Inquéritos Policiais e Polícia Judiciária do Tribunal de Justiça de São Paulo acatou, pela primeira vez, o pedido de Habeas Corpus coletivo da Cultive – Associação de Cannabis e Saúde para plantar maconha para fins medicinais.¹³

A maconha e/ou seus derivados demonstraram eficácia para o tratamento de uma série de doenças que acometem o sistema nervoso central, alguns tipos severos e refratários de autismo, além de ajudar a mitigar efeitos deletérios do tratamento oncológico. Contudo, vale salientar que o consumo da droga fumada oferece riscos à saúde, notavelmente em virtude da produção do cancerígeno monóxido de carbono proveniente da combustão vegetal.

¹² <https://amame.org.br/historia-da-cannabis-medicinal/> Acesso em: 15/02/2021, às 15h22min

¹³ <https://www.conjur.com.br/2021-fev-13/associacao-autorizada-plantar-maconha-fins-mediciais> Acesso em: 15/02/2021, às 15h22min

O uso de substâncias psicoativas na atualidade: um pouco mais de história...

No século XX, o fracasso relativo das primeiras tentativas de controle, pela via médica, do uso de substâncias psicotrópicas explica, em parte, o surgimento de legislações que visam, sob a esfera nacional e internacional, a repressão da difusão de produtos entorpecentes. Algumas tentativas de regulamentação, ou mesmo de interdição do consumo, no passado, ainda que pontualmente eficientes, revelaram-se a médio e a longo prazo ineficientes.

Historicamente, até o início do século XIX, o abuso de substâncias psicotrópicas era, sobretudo, observado e tratado como fato isolado, consequência secundária de uma terapêutica ou abuso individual. A partir do início do século XIX, os alcalóides começam a ser extraídos e produzidos em série, a propagação dos psicotrópicos se acentua, e a clínica médica tenta acompanhar e responder a essa nova realidade.

A utilização das drogas como ato libertário ou revolucionário, como, por exemplo, o Movimento Hippie e a Contracultura, começa a desaparecer e a dar lugar a uma toxicomania - diátese análoga à asma, diabetes, ou ainda, a uma toxicomania de escolha ou determinismo social.

A evolução das representações da toxicomania vai ao sentido de uma “normalização” do toxicômano, que perde seu estatuto de herói revoltado do século XXI, ou de visionário, para se tornar um cidadão comum. Na contemporaneidade, constatamos que a intolerância à frustração, a ausência de sentido, os imperativos do gozo e a impossibilidade temporal de elaborar e construir impulsionam algumas pessoas à busca pelo alívio das tensões/angústias e pelo prazer imediato e a qualquer preço.

Toxicomanias e Psicanálise¹⁴

Vimos que a palavra tóxico, etimologicamente, deriva do grego *tóxicon*, cujo significado é veneno. Além disso, vimos também que, na concepção moderna, a palavra tóxico tornou-se objeto de uma ciência: a Toxicologia. Portanto, da palavra tóxico surgiu a noção de Toxicomania no discurso da Psiquiatria do século XIX.

Do ponto de vista psicanalítico, a (s) toxicomania (s) podem ser compreendidas da seguinte forma: “(...) como um sintoma que se exprime pela obtenção compulsiva de um gozo monótono, repetitivo, sem adiamento, ou seja, ele visa a uma satisfação quase sempre fabricada, de forma direta, no circuito fechado entre o consumidor e o produto.” (Santiago, 2017) Dessa forma, trata-se de um (curto) circuito alucinatório autoerótico.

Estimamos que a apropriação do termo toxicomania pela psicanálise tenha se dado, na França, nos anos 70, com a fundação do Marmottan Medical Centre pelo psiquiatra e profundo conhecedor da Psicanálise Claude Olievenstein (1933-2008). Para ele, o problema da droga é uma equação configurada em três parâmetros: o encontro de uma “personalidade” (sujeito), de um produto (droga) e de um momento sociocultural. Para formar esse triângulo, é imprescindível que haja um produto. (Valleur, 2009)¹⁵ Dessa forma abre-nos um campo de complexidades a ser pensado, que vai muito além do discurso médico-legal.

¹⁴ Obs.: As sessões denominadas “Toxicomanias e Psicanálise” e Considerações Finais foram formuladas a partir de discussões teórico-clínicas da (atual) CASM-BH entre os psicólogos e psicanalistas Paulo Roberto Ceccarelli e Víctor Cruz de Freitas. Alguns trechos fazem parte de um projeto denominado Núcleo de Intervenção e Tratamento das Adições e Toxicomanias (NUITAT) do antigo (2013-2016) Centro de Atenção à Saúde Mental, que, por razões alheias à nossa vontade, não pôde ser estabelecido enquanto serviço especializado. Esses trechos permaneceram inéditos, foram adaptados na hora atual e até o momento não haviam sido publicados.

¹⁵ <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2009-3-page-55.htm> (Matysiak, Valleur, 2010). Acesso em: 15/02/2021, às 15h22min.

Nessa perspectiva, Matysiak e Valleur (2010) consideram que o fenômeno da toxicomania é complexo, de origem multifatorial, podendo ser uma atração por um desejo proibido; fascinação pelo potencial perigo jurídico; curiosidade; identificação com determinado grupo (tribo); tentativa de fazer laços (ainda que seja paradoxal, pois o gozo não é compartilhável); rejeição ou ruptura com valores tradicionais e familiares; procura de uma realidade outra; busca de sensações etc.

Assim, seria imprudente pensar a toxicomania somente pela vertente do nefasto. Estamos certos de que o tóxico, a substância psicotrópica, representa para certos sujeitos uma possibilidade, senão única, de obter prazer, isto é, de diminuir uma tensão interna, diante da qual o indivíduo lança mão de uma automedicação para o corpo e a alma, na tentativa de criar um neopsiquismo e de encontrar, enfim, uma maneira menos penosa de existir, quiçá uma ressignificação de sua existência (pois o toxicômano tem um lugar, decerto ruim, mas ,ainda assim, um lugar) e que amenize o seu sofrimento.

A regra é que um indivíduo procure determinada droga ou situação pelo seu efeito de remédio (terapêutico), numa tentativa desesperada e, por vezes mágica, de tentar se livrar de seus males. Não é comum encontrarmos na clínica e na vida indivíduos que usam drogas para fazer mal a si mesmas. A seguir, analisamos as Adições como formas de Toxicomanias.

As adições como formas de toxicomanias

Além das toxicomanias, é importante estarmos atentos a outras formas de dependências. É preciso levar em consideração as adições como sendo formas de toxicomanias sem drogas. Referimo-nos aqui às mais variadas formas de dependência, a saber: os jogos patológicos, o sexo, a compulsão alimentar, a compra, enfim, toda atitude, comportamento e

ação que transcende um querer consciente do sujeito que, não raro, reconhece sua incapacidade de controle: a adição caracteriza uma situação da qual o sujeito se torna um escravo; uma dependência.

Nas adições, referimo-nos a uma dinâmica pulsional específica, “um modo de funcionamento psíquico que, na tentativa de elaborar o trauma (comumente precoce), reatualiza uma repetição que se situará para além do princípio do prazer.” (Freitas, 2015, p. 2, grifo nosso)¹⁶.

Assim, as adições são como uma toxicomania sem drogas, ou melhor, as toxicomanias são um tipo de adição. Gostaríamos de salientar dois aspectos¹⁷ que se destacam na dinâmica psíquica dos adictos e toxicômanos:

a via facilitada (imediate/impulsiva) de descarga de tensões faz com que alguns sujeitos utilizem do objeto (situação) aditivo com extremada voracidade;

o pensamento mágico, signo da onipotência infantil, modo segundo o qual esses indivíduos “escolhem” para (não) se relacionar, que é um dos aspectos mais complicados a ser tratado.

Gurfinkel¹⁸ salienta que, “na verdade, podemos imaginar tantas formas de adição quanto são os interesses do homem”. Parafrazeando Winnicott, o autor ainda ressalta: “Proponho que o que caracteriza uma adição não é o objeto usado, mas o uso que se faz do objeto”. (Gurfinkel, 2011, p. 47). Além disso, o autor salienta também que “se deve reconhecer que cada uma das formas de adição guarda uma especificidade, ligada às

¹⁶ Psicopatologia das Adições, VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

¹⁷ Esses aspectos foram por nós descritos no artigo Aportes psicanalíticos para o tratamento da obesidade: do balão mágico rumo a uma terapêutica mais adequada. (Freitas, 2019).

¹⁸ Conforme o autor, “A raiz etimológica da palavra nos ajuda a compreender esse aspecto da Adição: o *adictu* era, na Roma antiga, a pessoa que, incapaz de saldar uma dívida, tornava-se escrava do credor, como forma de pagamento. Em outros termos, trata-se da antiga lenda do indivíduo que vendeu sua alma ao diabo, ficou aprisionado e refém de seu salvador/algoz.” (Gurfinkel, 2011, p. 47)

características do objeto eleito”. (p. 45). No entanto, além das especificidades de cada adição, todas elas, inclusive as toxicomanias, têm uma dinâmica psíquica que lhes é comum.

Ainda sobre as adições, Matysiak e Valleur (2010) colocam-nas como uma das psicopatologias mais emblemáticas da contemporaneidade, ao lado da depressão e da ansiedade. É alarmante não apenas o impacto devastador das toxicomanias nos sujeitos, nas famílias e na sociedade, mas também a falta de preparo adequado para enfrentar esse fenômeno social global. A história nos mostra que, quando a sociedade não enfrenta um problema com ações sociopolíticas adequadas e competentes, a tendência é a de excluí-lo, marginalizá-lo, o que pode transformá-lo em uma verdadeira epidemia. Como aconteceu no passado, a exclusão e o isolamento dos enfermos de hanseníase e tuberculose, e mais tarde a internação de portadores de sofrimento mental, os “loucos”, em nada afetaram os elementos centrais do problema. Ao contrário, só aumentaram o preconceito e a segregação.

Considerações finais

A existência das drogas desde os primórdios da humanidade, assim como as inúmeras e fracassadas tentativas de coibir seu consumo, sugerem que políticas baseadas na repressão e no isolamento dos usuários estão fadadas ao insucesso. Estudos consistentes acerca da problemática aditiva, a evolução do conhecimento sobre as drogas, sua atuação no organismo e a dinâmica psíquica das adições toxicônicas nos levam a recomendar uma proposta de intervenção que vá desde a promoção da saúde, passando pela prevenção por meio da educação, do tratamento/acompanhamento longitudinal e da redução de danos quando for o caso.

Por mais que o isolamento seja uma “política” dita de segurança (quando se trata de uma epidemia), no caso das adições toxicomaniacas, apostamos em uma terapêutica de intervenções estratégicas, que lance mão de um modelo metodológico extenso e transdisciplinar, por acreditarmos que os fatores psicológicos têm uma participação fundamental na conduta aditiva.

Obviamente, não repudiamos a internação voluntária, pois vemos nela um apelo do sujeito, um momento de recuo necessário a essa forma de ajuda/cuidado, desde que essa demanda parta do indivíduo, a partir de um posicionamento subjetivo de um ser em sofrimento: só assim a internação poderá ser eficaz.

A ideia não é tratar das toxicomanias de maneira vaga, imprecisa, impessoal ou protocolar, mas, antes, abordar o tema em sua complexidade, isto é, levando em conta no toxicômano, sua história de vida, estrutura de personalidade, seu sintoma, além de seu desejo, angústia e a particularidade de sua psicopatologia. Em outras palavras, seria um tratamento com vistas à singularidade da dinâmica psíquica daquele sujeito em particular, que produziu a forma aditiva conforme um circuito pulsional alucinatório hermeticamente fechado, de modo que abriga esses indivíduos de seus traumas, angústias, afetos e relacionamentos “impossíveis” ou indesejados. Os cuidados devem levar em consideração tudo isso.

Contudo, sabemos da dificuldade de manter um tratamento contínuo e não nos iludimos com os limites dessa clínica, nem os ignoramos. É necessário, quase quotidianamente, temperar o nosso entusiasmo, moderar nossas ambições, mas sem deixar de estender os limites, a fim de aumentar o espaço social e a rede de cuidados que devem envolver estes sujeitos. É prioritário desaliená-los de um sistema, que chamamos de

asilário, e do caráter imobilizador e carcerário, aos quais algumas propostas ditas terapêuticas podem conduzir.

Concordamos com Platão quando diz que o “*phármakon* (droga) contraria a vida natural”. Ele é um entrave à continuidade do Ser em direção sã e criativa fruição rumo ao mundo. Assim, o cuidado humano, na dose certa, suficientemente bom, bem como a validação da angústia e do desespero dos toxicômanos, devem ser a via de nossa escolha para lidar com cada pessoa que vive numa inquietante espera pela experiência do Ser. Concordamos, igualmente, como pudemos verificar ao longo deste trabalho que, de fato, as drogas podem ser – ao mesmo tempo – remédios e venenos.

A cura desses indivíduos se dá por meio da compreensão, empática seguramente, mas também adequada. O que salva um indivíduo é a proximidade humana, na medida certa de sua necessidade, de modo a degelar os afetos e propiciar espaços psíquicos e afetivos internos, para que ele possa, assim, criar um projeto de vida, conforme suas possibilidades singulares de se relacionar com o mundo.

Referências

- DERRIDA, J. O *phármakon*. In: DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 43-64.
- GURFINKEL, D. O conceito psicanalítico de adicção. In: GURFINKEL, D. *Adições: paixão e vício*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 46-76.
- FREITAS, V. C. Aportes psicanalíticos para o tratamento da obesidade: do balão mágico rumo a uma terapêutica mais adequada. In: ANDRADE, E. L.; FREITAS, V. C.; CECARELLI, P. C. (org.) *A psicanálise na vida cotidiana*. Bom Despacho: Literatura em cena, 2019, p.55-82.

- FREITAS, V. C. Psicopatologia das adições e alguns entraves clínicos. *In: Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental, 7., João Pessoa. Anais do [...]*, João Pessoa: Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental, 2015. p.01-11.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise Laplanche e Pontalis*. Tradução Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MATYSIAK, J. C. E VALLEUR, M. *Les nouvelles formes d'addiction*. Paris: Champs Essais, 2010.
- NOILLE, P. La toxicomanie comme état limite. *In: MARINOV, V. Anorexie, addictions et fragilités narcissiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- SANTIAGO, J. Droga e Ciência: valor do gozo no mercado do saber. *In: SANTIAGO, Jesus. A droga do toxicômano*. 2. ed., Belo Horizonte: Relicário Edições. 2017a, p. 61-76.
- SANTIAGO, J. Droga, ruptura fálica e psicose ordinária. *In: Jornada da EBP Bahia, 23., 2017, Salvador. Boletim da [...]*, Salvador: Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Bahia, 2017b..

Capítulo 10

Sagrado é o mundo vivido: religiosidade, psicanálise e decolonialidade

*Mariana Leal de Barros
Josiane Cristina Bocchi*

Para além de um método de tratamento baseado em um sistema conceitual formal, a psicanálise é uma prática de escuta que opera analiticamente na transferência, o que não se articula com um constructo teórico fechado para ser aplicado à ‘realidade’. Ela (per)forma-se na cultura, no tempo e no espaço vividos, portanto, por compromisso ético, deve se constituir sensível ao contexto e ao contemporâneo. Como aponta Assoun (1993), desde os seus primórdios, para sustentar uma escuta que confira dignidade ao estatuto da singularidade e ao laço social que perfazem o dito, interessa à psicanálise muito mais o estudo de disciplinas tais como “história da civilização”, antropologia, mitologia, psicologia da religião e literatura do que aquilo que tange exclusivamente às ciências médicas ou, mais especificamente, à psiquiatria.

Para sustentar um lugar em que o sujeito possa, efetivamente, se dizer, vale pensar se estamos aptos a ouvir o que vem do Outro. Na temática que aqui nos compete, isto se articula com podermos nos questionar sobre o quanto damos dignidade e ouvidos ao sujeito em tratamento quando seu dito é atravessado pelo sagrado e pela espiritualidade. E, mais ainda, buscamos uma escuta aberta o suficiente para que o tratamento possa se realizar em seus próprios termos, ou seja, cuidando para não traduzir o conteúdo do sagrado para uma linguagem psicanalítica ou, pior, psicopatológica?

Este trabalho, assim, pretende pensar a psicanálise na escuta do sagrado e questionar se o que nomeamos como religioso ou da ordem do espiritual se atrela a leituras herdeiras de epistemologias eminentemente brancas, monoteístas e eurocêtricas. Pretende-se, igualmente, refletir a propósito de uma prática psicanalítica atenta às especificidades do contexto brasileiro e implicada na escuta dos insumos culturais deste país.

Psicanálise e sagrado: “aqueles que creem são seres de fala”

Quando pensamos na abordagem psicanalítica no tocante à religiosidade, é comum recorrer à interpretação da religião em seu potencial alienante, o que se deve, principalmente, às formulações de Freud, em “O Futuro de uma ilusão” (1927), caracterizadas pela influência iluminista que marcou tanto a sua trajetória, quanto o percurso psicanalítico de forma ampla. No entanto, vale ressaltar que neste mesmo texto Freud abordou a ilusão como algo de que não se poderia renunciar, já que dela depende o discurso social para operar, “velando a verdade da desarmonia que nos é estrutural e tornando, dessa maneira, a vida tolerável” (Teperman, 2020, p.92). Além disso, podemos notar na construção teórica freudiana a presença de outros discursos a propósito da abordagem psicanalítica do sujeito com a experiência do sagrado. A ambivalência é marcante, por exemplo, em “Moisés e o Monoteísmo” (1939), obra que explicita os impasses, as lacunas e o paradigma epistemológico com que Freud se depara na apreensão do fenômeno religioso em seu registro psíquico (Said, 2004). É possível perceber que, apesar da necessidade freudiana de distinguir ciência de religião, os desdobramentos teóricos indicam a assimilação da religião em seu estatuto de verdade, compreendendo-a como “verdade histórica” (Macie; Rocha, 2008).

Se por um lado Freud afirma que a religião pouparia “muitos homens de uma neurose individual. Mas pouco mais que isso” (Freud, 1930, p. 29), por outro, o otimismo cientificista que o levava a apostar no declínio da religião em favor de um possível domínio da razão sobre a vida mental (Macie; Rocha, 2008) era mitigado na mesma obra: “Os homens adquiriram sobre as forças da Natureza um tal controle que, com a sua ajuda, não teriam dificuldade de se exterminar uns aos outros até o último ser humano. Sabem disso e daí provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua angústia” (Freud, 1930/1976, p.170-171). Ou seja, apesar das ambiguidades, será que Freud reconhece na religião uma outra resposta para o sofrimento, que não a solução neurótica? Ou será que o sujeito é poupado de uma neurose apenas às custas de uma saída delirante? Freud parece explicitar o preço a ser pago pela opção à técnica religiosa, “o que tem por pressuposto a intimidação da inteligência” (ibid., p. 29).

Vale lembrar, no entanto, que a articulação freudiana da religião com a ilusão e a alienação se deveu, principalmente, à análise de religiões monoteístas ocidentais que constroem em ‘Deus’ a imagem idealizada do pai, aquele que ofereceria proteção diante do desamparo. Aliás, essa temática que vincula desamparo, anseio por proteção e figuras de autoridade já estava explicitamente presente em Freud desde “Psicologia das massas e análise do eu” (1921). O líder do grupo reedita a imagem do pai primitivo: “O grupo ainda deseja ser governado pela força irrestrita e possui uma paixão irrestrita pela autoridade” (Freud, 1921, p. 138), de forma que “o pai primevo é o ideal do grupo, que dirige o ego no lugar do ideal do ego” (Ibid., p.138).

Para Lacan, a análise freudiana da religião centrada na experiência judaico-cristã foi proposital:

Em que sentido o monoteísmo interessa a Freud? Ele sabe, tão bem quanto qualquer um de seus discípulos, que os deuses são inumeráveis e instáveis como figuras de desejo, que são suas metáforas. Mas esse não é o caso do Deus único. Se ele vai buscar seu protótipo num modelo histórico, o modelo visível do Sol da primeira revolução religiosa, a de Aquenaton, é para juntar-se ao modelo espiritual de sua própria tradição: o Deus dos Dez Mandamentos (Lacan, 2005, p. 32).

Lacan ressalta que Freud intencionalmente focou no monoteísmo para pensar o valor sublimatório da função do Pai, caracterizando “a promoção do laço paterno, fundado sobre a fé e a lei, que prevalece sobre o laço materno, que, por sua vez, é fundado numa carnalidade manifesta” (Lacan, 2005, p. 32). Pensar religião, neste sentido, era operatório para pensar a teoria psicanalítica.

Ao que aqui nos cabe, retomamos Edward Said (2004) para ressaltar que apesar do ‘peculiar selo ocidental’ freudiano, é preciso situar sua contribuição teórica em um contexto e uma época em que o “Outro” não despertava interesse como hoje, após os avanços de estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas. Freud viveu em tempos imediatamente anteriores aos deslocamentos populacionais que trouxeram populações africanas, indianas, turcas e curdas ao seio da Europa e não poderia se referir a leituras que surgem, principalmente, do período pós-guerra.

Lacan, por sua vez, escreve em período posterior e se recusa a definir religião ou tratá-la de forma homogênea (Lacan, 1985), mas não se furtou de explorar a temática, alertando que não acreditava num declínio religioso. Pelo contrário, afirmou: “a religião terá muito mais razões ainda para apaziguar os corações (...). Por hora, basta ver como ela fervilha. É absolutamente fabuloso” (Lacan, 2005, p. 65). A religião ofereceria sentido e resposta, por isso ela sempre ganha, diferente da ciência, que surge como

um sintoma do avanço tecnológico, mas não consegue cumprir o que promete.

O crescimento do impacto religioso na dinâmica social e política, bem como o retorno do sagrado ao primeiro plano, expõem uma humanidade em crise tanto com a ciência quanto com a economia que, apesar dos avanços, não contribuíram sensivelmente para construir sociedades mais justas (Nunes, 2008). A cena contemporânea brasileira explicita este cenário e o ano de 2020 se articula exemplarmente, já que a “crença” foi protagonista até mesmo no debate sobre as ciências, período eminentemente marcado por “acredito” e “não acredito”. Progressivamente, também é visível como as políticas públicas no âmbito da saúde e da educação vêm sofrendo impacto direto de diretrizes religiosas retrógradas que legislam pela contenção do “liberalismo moral e da transformação dos costumes e comportamentos” (Almeida, 2020, p. 434). Quando somamos a isso o fato de que se dá por certo que a candidatura à presidência que conseguir o apoio da “bancada evangélica” tem as maiores chances de ganhar as próximas eleições, torna-se fundamental pensarmos também a que responde a ascensão dos fenômenos religiosos de vieses autoritários atualmente¹.

Este debate se articula, ainda, à pandemia de 2020, quando governanças e setores da sociedade de diversos países exploraram esses afetos para produzir teorias da conspiração que conferem uma inteligibilidade perversa ao sem-sentido do que se viveu, e boa parte da população se aliou a crenças negacionistas na tentativa de apaziguar o desespero que experimentou, empenhando-se em identificar um possível

¹ Apesar de não ser possível generalizar, o posicionamento da “bancada da bíblia” tende a seguir pautas moralizadoras. Ao se posicionarem ao lado do governo federal, valem-se de uma suposta maioria demográfica que lhes conferiria suporte da população para legitimar uma trajetória de atuação violenta e autoritária (Almeida, 2019). Por outro lado, Ronaldo Almeida (2020), Jacqueline Moraes Teixeira (2014, 2018) e Eduardo Mendonça Filho (2012, 2016) expõem a complexidade e as ambiguidades do contexto evangélico no Brasil, que não é unívoca na prática como no âmbito político.

“inimigo” contra o qual deveriam lutar. A esse respeito, também é importante ressaltar que os períodos de grande desamparo econômico e social são profícuos para ascensão de expressões religiosas e políticas autoritárias, já que “o autoritarismo encontra seu principal terreno de cultivo em situações derivadas da ausência de normas sociais, da crise econômica, política e cultural, e na ameaça e no medo geral de que as próprias condições de vida se tornem piores” (Colombaroli, 2020, p. 10).

Na situação de extremo desamparo e medo, os sujeitos se engajam em discursos que lhes possibilitam um posicionamento, conferindo algum sentido de existência, ao passo que os liga a outros que compartilham da mesma “crença”. O desamparo tem balizado reflexões sobre as condições subjetivas do laço social contemporâneo, “que é caracterizado por uma transição no âmbito dos valores em que os ideais normativos coletivos que eram garantidos pelas instituições modernas agora encontram-se em crise. Essa crise da subjetividade moderna apresenta-se de diversas maneiras, com destaque para seus efeitos disruptivos no tecido social” (Campos, Menezes, Bocchi, 2020, p. 7-8).

A filósofa e psicanalista búlgaro-francesa Julia Kristeva, em “*Cet Incroyable besoin de croire*” (2007)², não articula a crença necessariamente à religião, segundo ela, seres falantes são seres que crêem. Nesse sentido, ninguém escapa e, além disso, não necessariamente a crença se alia a processos de assujeitamento ou ilusão. Para Kristeva (2007), trata-se de crer em algo que tomo por verdade, sendo religioso ou não, aquilo que me faz ser, que se apresenta vital, que me possibilita viver o improvável, me descentraliza, me possibilita acreditar no absurdo, seja crer naquilo que me toma seja o que me faz sentir ser parte de algo.

² Esta incrível necessidade de crer.

Por mais que a psicanálise ainda se alimente demasiadamente da associação entre religião e ilusão e continue se apoiando, quase que exclusivamente, na análise de religiões monoteístas e patriarcais, Freud também fez um apelo desde o início para que nos opuséssemos a qualquer lugar de doutrinação e normatização que contribuiria para a constituição de racismo, preconceito de gênero, de classe ou religioso que uniformiza modos de gozar e, conseqüentemente, culmina em segregação e violência contra as diferenças (Ayouch, 2019). Nesse sentido, interessa-nos pensar, justamente, nas experiências de sagrado que, apesar da força opressora para que fossem extirpadas, resistiram marginalmente. Ora, se há algo que interessa à psicanálise é o que foi silenciado, mas resistiu, então vamos a isso. Pretendemos discutir agora como o sagrado pode se apresentar como importante artífice para conferir ‘figurabilidade’ aos afetos, às experiências vividas e, por mais que no âmbito científico tentemos usurpar a espiritualidade da experiência do sujeito, ela se reapresenta.

Decolonialidade: sagrado é (todo) o mundo vivido

Sendo assim, nos parece interessante recuperar o substrato afetivo e intersubjetivo inerente ao fenômeno religioso deslocando-o do seu campo exclusivo de polarização com a ‘racionalidade’ e a ciência, para reinseri-lo como dimensão humana fundamental. Dito de outro modo, uma crença implica em lançar o sujeito para longe das certezas do eu e das provas da realidade. Se os seres de fala creem, mal ou bem, admitimos que o fazem sem qualquer garantia de sentido, assim como a experiência da linguagem na comunicação.

Em contraste com as matrizes religiosas judaico-cristãs ocidentais, encontramos na religiosidade das culturas afro-brasileiras, bem como nas cosmovisões indígenas, uma significativa contribuição para pensarmos

modos de existência que se diferenciam daqueles que elegemos como universais pela via da psicanálise.

O escritor e jornalista Ailton Krenak, indígena de etnia krenak, em *“Ideias para adiar o fim do mundo”* (2019) afirma que 70% da população está excluída do que entendemos por humanidade e a modernidade, por sua vez, “jogou” gente do campo e da floresta nas periferias para oferecer mão de obra barata para aqueles que usufruem e vivem o privilégio de estar, literalmente, no centro:

Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2019, p. 14).

Tanto a separação do mundo sagrado em relação ao mundo concreto, quanto do homem em relação à natureza, são construções iluministas de raiz colonial para absolver os ‘homens’ da responsabilização por explorar e aniquilar os ‘outros’ e as coisas (a natureza). Desde que o homem se posicionou no centro do mundo, entendendo por ‘homem’ e por humanidade o sujeito branco, europeu, ‘civilizado’, ficou de fora grande parte da população que não concebe como aceitável essa lógica de acúmulo e exploração desmedida.

Quando, como relata Ailton Krenak (2019), uma montanha tem nome e personalidade, ou seja, quando o sagrado está na natureza, destruí-la não é sem consequências, destruir a Terra que nos sustenta é destruir a nós mesmos.

No Equador, na Colômbia, em algumas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem

nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasma? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história pra gente? (Krenak, 2019, p. 18-19).

O que muitos chamam de razão, para Ailton Krenak (2019), é “abuso”, e segue-se devorando montanhas, rios e mares em nome do mito ‘mercado’, da crença de que o progresso salva e o planeta lhes pertence, espalhando o mesmo modelo de civilização para o mundo todo. Enquanto isso, a humanidade vai se descolando da terra. Aqueles que resistem a essas lógicas são apreendidos como sub-humanos e vivem em condições sub-humanas, como os caiçaras, indígenas e quilombolas que ficaram esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens da África, da Ásia ou da América latina. O apego à terra desta gente que se nutre dela e não compartilha da mesma ‘abstração civilizatória’ incomoda muito, mas apesar das políticas de extermínio e o ataque ao pouco de terra que lhes resta, estes povos resistem. Segundo ele, é uma resistência contra o fim do mundo, são mensagens que dizem há séculos de que este modelo de progresso e esse mito da humanidade como uma coisa só é uma “roubada”.

Assim, pensar outras maneiras de habitar o mundo, de nele existir e resistir é um compromisso ético e uma tarefa urgente. Conceber que o sagrado para grande parte da população está na terra (Costa; Genovez, 2013), nos mares, no vento, na chuva, nos animais ou no *encontro com o outro* é atestar que há lógicas para além da ordem eurocêntrica do mundo, mas isto ainda não basta. Além disso, como destaca Miguel Bairrão (2017b), é preciso não escorregarmos para a defesa empobrecida de um ‘multiculturalismo’ que posiciona o branco no lugar de quem atesta ou não a existência e credibilidade do outro. Compreender eticamente existências

plurais implica em não apenas percebê-las como objetos de nossa produção científica, é preciso que nos engajemos juntos em ação política e co-criação epistemológica:

O ponto nevrálgico é que o outro nos traz não apenas culturas, mas um modo distinto de se situar no mundo. Se não nos abrimos ao outro com uma efetiva radicalidade epistêmica e desprendimento de pré concepções ontológicas, não temos nada de melhor a fazer do que tentar converter ou doutrinar religiosa, política ou cientificamente os nossos interlocutores; ou tentar mantê-los isolados em redomas, tentando impedir processos de colonização reversa e de ressignificação que ameacem as nossas certezas e interpretações sistemáticas de realidade. Portanto, não basta adotar uma teoria “progressista” disponível no nosso repertório de sistemas psicológicos e aplicá-la aos dados desses povos. O nome disso é bem sabido e denunciado quando se o aplica aos outros: colonização e assimilação, no caso na forma de um etnocídio epistêmico (Bairrão, 2017b, p.58).

Nesta toada, pensar a psicanálise e o sagrado exige precisar que aquilo que chamamos de sagrado não está necessariamente articulado com religião. O sagrado, para grande parte da população, está também na natureza (Costa Reis; Falco Genovez, 2013), na economia, na saúde, nas relações e no cotidiano de forma ampla. A oposição entre esta suposta vida ‘imaterial’ do sagrado em relação ao profano, como dito, é resultado do processo colonizatório e do campo do conhecimento amparado no ideal iluminista que operacionalizou o mundo pela lógica da razão e da igualdade. O que nem sempre se destaca é que esta pretensa ‘igualdade’ só poderia se justificar se aqueles que escapassem à ‘condição humana’ fossem relegados à categoria de ‘coisa’, meios de produção. Os não-brancos, coisificados, aqueles que escapavam à civilização, portanto, poderiam ser explorados, marginalizados e destruídos.

Salientamos, assim, que o imperialismo colonial, diferente do que se possa imaginar como ultrapassado e já superado, um tópico datado nos livros didáticos de história, é, na verdade, apenas um momento da longa história do capitalismo. Este último, por sua vez, é não menos que o resultado endêmico e pulsante do primeiro:

aquele no qual, através da exploração dos indígenas, da transformação da força de trabalho em mercadoria, da especialização das sociedades colonizadas na produção de matérias-primas baratas e da sujeição política e cultural, os dispositivos e as condições que permitem a produção e a reprodução do capital na longa duração foram estabelecidos (Mbembe, 2019, p. 60)

Essa discussão pode parecer recente, mas é importante lembrar que data de meados do século XX, quando teóricos como Franz Fanon (1952/2008), Aimé Césaire (1955/2020) e Memmi (1947/2007) já analisavam os efeitos do processo colonizatório na subjetividade humana. No entanto, tanto na psicanálise quanto nas ciências sociais e humanas de forma geral, estes trabalhos também foram marginalizados, silenciados e não receberam destaque condizente com a magnitude do seu potencial argumentativo. Albert Memmi, em 1967, na obra “O retrato do colonizado” (2007), apresenta como “a psicanálise e o marxismo não devem, sob o pretexto de terem descoberto o móbil, ou um dos móveis fundamentais do comportamento humano, eliminar todo o vivido humano, todos os sofrimentos, todos os desvios do comportamento, para não ver neles outra coisa que não a busca do lucro ou o complexo de Édipo” (Memmi, 2007, p. 18).

Silenciar estas contribuições e permanecer acrítico em relação à cor de nossa bibliografia, bem como à cor de nossos espaços de formação é repercutir o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002) e perpetuar um *locus* de pensamento de substrato excludente, branco e europeu, que

silencia ao defender uma suposta objetividade e neutralidade científica, as quais se pretendem desracializadas, mas se revelam racialmente brancas (Cardoso, 2017). A luta contra o racismo exige um trabalho árduo de desconstrução de padrões normativos de superioridade, mas também necessitam de ações concretas contra as vantagens estruturais que sustentam a negação de direitos básicos de grande parte da população pela endêmica disparidade econômica (Cardoso, 2017). Este sistema perverso que atinge a subjetividade individual e coletiva leva “os próprios negros a questionarem sua capacidade, beleza, e condição de humanidade ao invés de reagirem à opressão” (Jesus, 2017, p. 82).

Apesar de essenciais, adotar uma perspectiva crítica, tanto sobre nossas práticas terapêuticas quanto nossas construções teóricas e espaços de formação, ainda é pouco e nem sempre repercute diretamente em mudanças na realidade social. Esses processos que se articulam com os estudos decoloniais precisam, necessariamente, se engajar em luta política por transformação social, ou reduziremos essas contribuições a um modismo ou a uma maneira contemporânea de pensar.

Atualmente, o termo decolonialidade representa uma grande chave que permite perceber como sujeitos colonizados experienciam a colonização e oferecem ferramentas analíticas para que possamos desenvolver um processo de descolonização. A decolonialidade abarca, assim, um conjunto amplo de autoras e autores que se dedicam a construir um *locus* de resistência epistemológica, elaborando um projeto de conhecimento em que tanto negros, quanto indígenas, lgbtqs, muçulmanos, asiáticos, ou seja, aquelas e aqueles que foram expulsos para as margens, possam construir e co-construir o conhecimento produzido (Maldonado Torres, 2019).

Boaventura de Souza Santos (2019) tem a impressão de estarmos num *Zeitgeist* que clama por isso. Chegamos a um impasse tanto social

quanto ecológico, estamos no rumo de um suicídio coletivo, mas seguimos movidos pela ganância e a crença falaciosa de que a tecnologia nos salvará de tudo. Se não nos valermos, o quanto antes, de uma epistemologia explicitamente política, não reinventaremos o que vivemos. O autor defende que esta mudança está no que ele chama de ‘epistemologias do Sul’. O nosso papel como profissionais e intelectuais seria o de, na retaguarda, promover a produção de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

É um sul epistemológico, não geográfico, têm em comum “o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado”. (...) o objetivo é “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações (Santos, 2019, p. 17)

O autor sustenta, assim, uma ocupação da epistemologia para que possamos identificar modos de saber não reconhecidos pelas epistemologias dominantes. Trata-se de nos voltarmos às produções de conhecimento que, em geral, não são validadas por metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis.

A esse respeito, Grada Kilomba (2029, p. 27) também nos convoca a pensar nossa história como produto de “vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes”. A autora, que é psicóloga, psicanalista e artista, afirma que o ato de falar é sempre uma negociação entre quem fala e quem escuta, de modo que ouvir também se articula com o ato de autorização em direção ao

falante. “Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida” (Kilomba, 2019, p. 43). Em consonância, o filósofo e psicanalista Thamy Ayouch (2019, p. 19) ressalta que “a escuta analítica só ocorre se ela não procurar reduzir o outro ao mesmo, trazer o estranho para aquilo que é familiar ao/a analista, nem abafar o ininteligível do inconsciente com modelos de inteligibilidade historicamente situados”.

Não se trata, obviamente, de jogar por terra tudo o que foi produzido, mas é urgente a releitura dos mesmos contextos sob o prisma racializado da produção branca para encontrarmos novas e outras possibilidades teóricas (Faustino, 2020). Além disso, se a psicanálise desenvolve uma prática de contestação aos saberes, ela própria não pode se isentar, a sua perspectiva não está imune à crítica do silenciamento frente às mutações antropológicas contemporâneas ou ao que foi historicamente silenciado (Ayouch, 2019).

Ao que aqui nos cabe, convocamo-nos a pensar se uma psicanálise de ouvidos fechados para a cultura e o contemporâneo, ou mesmo para os estudos que questionam as epistemologias inteiramente construídas a partir do ponto de vista do colonizador, não seria terreno fértil para a perpetuação de discursos patologizantes, racistas, heteronormativos e falocêntricos. Qual conhecimento tem sido reconhecido e qual tem sido silenciado? E mais: como podemos dismantelar nosso racismo em teoria e prática?

Investigar tanto a religiosidade e as culturas afro-brasileiras quanto as cosmologias indígenas, ou a produção de saber que brota de forma ampla nas periferias do país são fundamentais para pensarmos modos de existência que se diferenciam daqueles que julgamos ser estruturais e universais via psicanálise (Bairrão, 2017a, 2017b; Macedo et al, 2011; Leal de Barros; Bairrão, 2015; Campos; Bairrão, 2020; Scorsolini-Comin; Bairrão; Santos, 2017).

Para pensarmos este esforço em marginalizar e expurgar, a psicanalista Julia Kristeva (1980) contribui na análise do conceito de abjeto. Para a autora, atua-se violentamente contra o marginal, o intolerável, em resposta à ameaça de uma homeostasia psíquica delirante, uma pretensa consistência egóica, uma ilusão confeccionada pela tentativa de se manter no controle e no poder. O abjeto é aquilo que intuo ter sido meu, mas está ligado ao mais primitivo de nossa economia psíquica, e, por recalque e denegação, expulso na tentativa de me manter salvo da morte. O abjeto não é nem objeto nem sujeito, é fronteira entre o eu e o outro, foi excluído, mas permanece em ameaça, e tal como significante da expulsão, está às vistas porque ficou à margem, ou seja, foi expulso, mas continua lá.

A este respeito, Achille Mbembe (2019)³ contribui quando analisa a África como objeto de gozo e de aversão. Ela se parece como o objeto anal. O gozo que se obtém com ela é, antes de mais nada, o da expulsão de um excremento ou de um dejetivo. O sujeito negro experimenta uma permanente e absoluta ‘outridade’, sempre outro, diferente, incompatível, estranho e incomum. Ora, num país de maioria negra, um psicanalista não terá uma prática eticamente responsável se não der ouvidos a essa problemática estrutural.

Vejamos, por exemplo, que não é por acaso que as religiões afro-brasileiras são alvos constantes de ataque e intolerância (Silva, 2015). Estas religiões foram capazes de conservar, no espaço ritual e litúrgico, uma compreensão sobre o humano que não extirpa de nossos corpos aquilo que não suportamos. Os demônios não estão apenas no outro, não estão fora, os demônios também são nossos, estão em nós, são nossas sombras, tanto a escuridão quanto o telúrico se articulam intrinsecamente

³ Cf. p. 82.

com a luz, a vida e o céu. As performances rituais que se atualizam nos espaços de culto oferecem figurabilidade⁴ ao grotesco, à dor e à morte por um registro peculiar.

São divinizadas figuras marginalizadas tais como bandidos, prostitutas, velhas/os, negras/os, ciganas/os, crianças e mesmo nordestina/os (Brumana; Martinez, 1991). No espaço ritual afro-brasileiro, aquilo que estava fora, vivido como ameaça sintomática, se apresenta na marginalidade, na penumbra, no não-todo, mas é vivido e, literalmente, incorporado. Regata-se o marginal e dá-lhe centralidade, o recalcado e silenciado são vividos no corpo visível e imagético (Carvalho; Bairrão; 2019). Além disso, são religiões que se enunciam pelo corpo, pela estética, pelo transe, pelo sem-sentido, pelo estranho, despertando fascínio e temor. Por isto, essas religiões, assim como arte e estética, interessam à psicanálise e à ciência por revelarem saberes sobre o humano que se apresentam para além do discurso limitado, fálico e, como aqui defendemos, colonizado (Leal de Barros, 2012).

Para Mbembe (2018, p. 273), “afirmar que o mundo não se reduz à Europa é reabilitar a singularidade e a diferença”. Para a autora Noemi Kon, co-organizadora de “O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise” (2017, p. 28), este posicionamento deveria ser nosso cotidiano na prática clínica, já que temos “como bem maior a ética do desejo, o respeito ao desejo do outro, enfrentando qualquer espécie de tirania que normatiza e exclui” (p. 28). E complementa:

Não basta sensibilizar e dar visibilidade ao racismo, precisamos avançar a uma psicanálise brasileira, descolonizada, que tem o dever de “desenterrar, de tirar de sob os escombros do recalçamento e da denegação, as marcas que

⁴ A noção de figurabilidade está presente em textos freudianos relacionados às operações psíquicas da atividade onírica e sua expressividade na forma de um campo visual, ela permite a transformação de fantasias inconscientes em ideias e imagens visuais (Catharin, Bocchi, Campos, 2017).

instituíram a nossa nação”, (...) desacomodando-nos do lugar de vítimas e de algozes, restituindo nossa potência ativa e integridade, valorizando toda e qualquer história pessoal em sua diversidade (Kon, 2017, p. 28).

Considerações finais

Como já apontado, ressaltamos que parte do processo de desumanização do oprimido se configura em considerar como “crença”, mitos e fantasias aquilo que é sua inteligibilidade sobre o mundo e sobre a vida. A expansão europeia provocou não apenas o desaparecimento de milhares de povos, mas também dos saberes. Para enfrentar este epistemicídio, é necessário conhecimento mútuo e co-construído em diálogo horizontal, trata-se de uma “radicalização ética, não no sentido do ativismo político paternalista e que visa a tutela, mas do reconhecimento do protagonismo social e epistêmico de nossos interlocutores” (Bairrão, 2017b, p. 57-58)

Estamos habituados e não estranhamos “discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (Kilomba, 2019, p.50), mas por que a mitologia branca e grega pode estruturar a nossa teoria, mas não a africana, a indígena ou oriental? Tratar o conhecimento a respeito destes “outros” como algo específico e exótico, é perpetuar na margem, no fora, o lugar do corpo negro, do corpo indígena, do corpo não-branco, e isso afoga e empobrece também nossa epistemologia. Devemos conhecer todas as expressões religiosas? Não, o compromisso ético que aqui defendemos não se esgota em um conhecimento multicultural, mas por que algumas são reconhecidas e outras não? Para Fanon (2008), desconhecer é silenciar e reiterar o processo colonizatório epistemicida que repercute no ‘outramento’, essa agressiva exotização condenatória, como também contribui Viveiros de Castro (2019). Acolhermos a sexualidade, a política e as religiosidades em pluralidade é tanto acolher o que quer que necessite

ser dito pela população de que tratamos, mas também nos posiciona em escuta sensível ao que vivemos coletivamente.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. *A Igreja Universal e seus demônios: um estudo etnográfico*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

ALMEIDA, Ronaldo de. Evangélicos à direita. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 26, n. 58, p. 419-436, set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832020000300419&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

ALMEIDA, Ronaldo de. Presidente Bolsonaro: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2021.

ASSOUN, Paul-Laurent. *Freud et les Sciences Sociales*. Paris: Armand Collin, 1993.

AYOUCH, Thamy. *Psicanálise e Hibridez: gênero, colonialidade e subjetivações*. Curitiba: Calligraphie, 2019.

BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Psicologia da Religião e da Religiosidade no Brasil por um enfoque etnopsicológico, *Revista Pistis & Praxis*, Curitiba, v.9, n.1, p. 109-130, 2017a.

BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Protagonismo epistêmico dos povos indígenas: o papel da etnopsicologia. *Psicología para América Latina*, São Paulo, v. no, n. ed. especial, p. 53-62, nov. 2017b.

BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Subsídios para uma Etnopsicanálise da Possessão. *Olhar*, São Carlos, v. 10/11, p. 53-68, 2008.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRUMANA, Fernando G.; MARTINEZ, Elda G. *Marginália sagrada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

CAMPOS, Érico Bruno Viana, MENEZES, Luciane Sant’anna de, BOCCHI, Josiane Cristina. A psicanálise e o desamparo frente à crise de valores e ideais na atualidade. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, Londrina, v. 11, n. 3, supl, p. 04-27, dez. 2020. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/41067>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CAMPOS, Maria Clara; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Substancialidade a'uwê no espelho waradzu: Escutar o corpo indígena Xavante em contexto de trânsito espacial e cultural. *TELLUS*, Campo Grande, ano 20, n. 42, p. 281-304, maio/ago. 2020.

CATHARIN, Verônica; BOCCHI, Josiane Cristina; CAMPOS, Érico Bruno Viana. Psicanálise e cinema: o ser humano como um ser cinematográfico. *Revista Ide*, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 143-157, dez. 2017.

CARDOSO, Lourenço. “A branquitude acrítica revisitada e as críticas”, *In*: MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (org.) *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CARVALHO, Julia Barros Brant; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henrique. Umbanda e quimbanda: alternativa negra à moral branca. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180o93>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

- COLOMBAROLI, Ana Carolina Morais. Medo e apoio ao autoritarismo na contemporaneidade. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 17, p. 01-18, jan. 2020.
- COSTA REIS, Rogério; FALCO GENOVEZ, Patrícia. Território Sagrado: exílio, diáspora e reconquista krenak no vale do Rio Doce. Resplendor, MG. *Boletim Goiano De Geografia*, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 1-15. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/bgg.v33i1.23628>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- FANON, Franz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Bahia: Edufba, 2008.
- FAUSTINO, Deivison. *A disputa em torno de Franz Fanon: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos*. São Paulo: Ed. Intermeios, 2020.
- FREUD, Sigmund. *L'Homme Moïse et le Monoteïsme*, Paris: Gallimard, 1986.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 15-71. Volume 21.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del yo. In: Freud, S. *Obras completas de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Amorrortu, 1989. p. 63-136.
- JESUS, Camila. “A Persistência do Privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (org.). *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 69-89.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

KON, Noemi. À Guisa de Apresentação: Por uma Psicanálise Brasileira. In: KON, Noemi; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane (org.). *O Racismo e o Negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 15-29.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

KRISTEVA, Julia. *Cet incroyable besoin de croire*. Paris: Bayard, 2007.

KRISTEVA, Julia. *Pouvoir de l'horreur: Essais sur l'abjection*. Paris: Seuil, 1980.

LACAN, Jacques. *Mais Ainda, Livro XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. *O triunfo da religião, precedido de Discurso aos católicos*. Tradução: Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEAL DE BARROS, Mariana. "Une rose, une femme" : l'esthétique rituelle au-delà du maudit". In: LAPLANTINE, François (org.). *Mémoires et imaginaires dans les sociétés d'Amérique Latine: harmonie, contreponts, dissonances*. 1. ed. Rennes-França: Presses Universitaires de Rennes, 2012. p. 117-130.

LEAL DE BARROS, Mariana; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnopsicanálise: embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. *Revista da SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 01, p. 45-54, 2010.

LEAL DE BARROS, Mariana; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de 'mulher'?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 62, p. 126-145, dez. 2015.

MACEDO, Alice Costa; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques; MESTRINER, Soraya. Fernandes; MESTRINER JUNIOR, Wilson. Ao encontro do Outro, a vertigem do eu: o etnopsicólogo em equipes de saúde indígena. *Revista da SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 02, p. 85-96, dez. 2011.

MACIEL, Karla Daniele de Sá Araújo; ROCHA, Zeferino de Jesus Barbosa. Dois discursos de Freud sobre a religião. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 729-754, set.

2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autentica, 2019. p.27-53.

MARANHÃO FILHO, Eduardo. “Jesus me ama no dark room e quando faço programa”: narrativas de um reverendo e três irmãos evangélicos acerca da flexibilização do discurso religioso sobre sexualidade na ICM (Igreja da Comunidade Metropolitana). *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 166-194, ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/31537/25928>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MARANHÃO FILHO, Eduardo 'Sou presbiteriana crossdresser e saio do armário no Facebook' (Re/des) Montando identidades trans* em rede e na rede. *Observatório*, v. 2, p. 138-160, 2016.

MBEMBE, Achille, *A crítica da Razão Negra*. Tradução: Sebastião Nascimento, São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*, Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NUNES, Tiago Ribeiro. O retorno do religioso na contemporaneidade. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 547-560, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

PIZA, Edith. Ninguém sabe, ninguém viu. *In*: HUNTLEY, Lyunn; GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo (org). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra. 2000, p. 97-125.

SAID, Edward. *Freud e os não-europeus*. Tradução: Arlene Clemesha. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a formação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2019.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio.; BAIRRÃO, José; SANTOS, Manoel. A. Com a licença de Oxalá: A ética na pesquisa etnopsicológica em comunidades religiosas. *Revista da SPAGESP*, v. 18, n. 2, p. 86-99, 2017.

SILVA, Vagner. *Intolerância Religiosa*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. *A conduta universal: governo de si e políticas de gênero na Igreja Universal do Reino de Deus*. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. Mídia e performances de gênero na Igreja Universal: O desafio Godllywood. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 232-256, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872014000200232&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2021.

TEPERMAN, Daniela. Parentalidade para todos, não sem a família de cada um. *In*: TEPERMAN, Daniela; IACONELLI, Vera; GARRAFA, Thais (orgs). *Parentalidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 89-106.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: UBU. N-1 Edições, 2018.

Capítulo 11

Como se ensina cuidado? A prática da empatia na formação de residentes e psicoterapeutas em um ambulatório psiquiátrico para transtornos da personalidade

Bartholomeu de Aguiar Vieira

Introdução

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), existe um equipamento de saúde chamado Ambulatório de Transtornos de Personalidade (AMBORDER). Esse ambulatório, que está ligado ao Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina, oferece um duplo papel: ele atua com o acolhimento e cuidado a usuários do Sistema Único de Saúde, diagnosticados com o Transtorno de Personalidade Borderline; e oferece, aos residentes médicos de psiquiatria e psicólogos psicoterapeutas, a oportunidade de aprender as formas de cuidado e estratégias de tratamento para tal afecção psíquica. Tendo em vista que o equipamento oferece aos profissionais de saúde a oportunidade de contato frequente e aprofundado com a prática clínica e com as discussões técnicas em equipe, neste trabalho, tive por objetivo expor, de forma panorâmica e do ponto de vista de um psicólogo que cursa o programa de assistência, ensino e pesquisa oferecido por esse ambulatório, o meu relato empírico, que contempla o modo de funcionamento do dispositivo terapêutico ambulatorial. Na sequência, tecer breves considerações sobre a forma como é transmitido o ensino das competências terapêuticas para o atendimento dessa população específica de pacientes. Adianto que a noção de empatia será a pedra de toque que conjuga prática clínica ao processo de aquisição

do saber. E, por fim, frisei a ideia de que o processo formativo tem, como escopo, capacitar o profissional a estar disponível para o paciente.

Tratando-se de um equipamento de saúde voltado a uma população específica, com necessidades de cuidado muitas vezes emergenciais, a seleção de profissionais cumpre um expediente rígido. Pelo caminho da Medicina, o residente em psiquiatria que deseja se juntar ao serviço (como parte de um estágio eletivo) já deve ter cumprido dois anos prévios da residência. Desse modo, é apenas no terceiro ano que o residente pode, optativamente, participar do ambulatório em questão. Por sua vez, o psicólogo ingressante deve ter formação completa, sendo ela a graduação e um mínimo de dois anos de prática clínica especializada. Isso se faz necessário porque os usuários do serviço apresentam, em sua constituição psíquica, forte agressividade e destrutividade, tendem a se comunicar por meio de ataques ao enquadre analítico e ao terapeuta, sendo pessoas com dificuldade de vínculo. Nessas condições, os jovens profissionais integram o ambulatório para um processo de aprendizado que dura dois anos. O médico residente e o psicólogo em especialização formam um *corpus* clínico que participa de aulas teóricas, voltadas ao aprofundamento de noções amplas e restritas da prática em questão. Além dessas atividades, também são desenvolvidas reuniões, com modelos diferentes, que visam alargar as habilidades desses profissionais (exposição de caso clínico, raciocínio clínico, práticas intersetoriais etc.). A respeito do conjunto de elementos tratados aqui, tenho como argumento o princípio de que boa parte do processo que considero aprendizado, neste contexto, ocorre pela transmissão não verbal.

Trata-se de explorar, nas páginas que se seguem, uma argumentação sobre o papel da empatia enquanto elemento subjacente que, por sua vez, é central na transmissão das boas práticas médicas e psicoterapêuticas que julgo estarem em maior consonância com minha experiência pessoal, a

experiência relatada por Ferenczi. Essas práticas podem ser exemplificadas com o trabalho desenvolvido no AMBORDER.

A presença da empatia no processo de formação: inspirações de um aprendizado com sensibilidade

Em seu texto “A adaptação da família à criança” (1928/2011a), Sándor Ferenczi propõe que “a psicanálise ensinará aos pedagogos e os pais a tratarem suas crianças de modo a tornar supérflua qualquer pós-educação” (p. 14). Com essa afirmação, o autor não propõe que a psicanálise deva ser considerada o instrumento último da educação ou formação de um sujeito – mesmo porque as considerações a respeito da diferença entre a disciplina criada por Freud e a pedagogia são vastas –, Ferenczi indica que os educadores possam se beneficiar de *algo* advindo do estudo que a teoria da psicanálise cunhou a partir do debruçamento que fez sobre a alma humana, capaz de modificar as modalidades de ensino. Esse seria o efeito do conflito entre o mundo do adulto e o da criança. Para Ferenczi, é nefasta a imposição vertical e hierárquica do saber que se impõe taxativo. Ainda segundo nosso autor de referência, as consequências da imposição de verdades não emocionais são desencadeadoras de verdadeiros traumas que propagam a violência nas relações humanas, tanto dentro do psiquismo como fora dele. Em outro de seus textos, o autor diz:

Nada de mais nocivo em análise do que uma atitude de professor ou mesmo de médico autoritário. Todas as nossas interpretações devem ter mais o caráter de uma proposição do que de uma asserção indiscutível, e isso não só para não irritar o paciente, mas também porque podemos efetivamente estar enganados. [...] Do mesmo modo, a confiança em nossas teorias deve ser apenas uma confiança condicional, pois num dado caso talvez se trate da famosa exceção à regra, ou mesmo da necessidade de modificar alguma coisa na teoria em vigor, até então. (Ferenczi, 1928/2011b, p. 36).

Desse trecho, fica em destaque o aplainamento entre a figura do professor e a do médico, ambas figuras imbuídas de poder. Contudo, destaca-se o termo “autoritário”, que as adjetiva. De forma sucinta, entende-se o autoritarismo como o vetor da imposição de submissão e vetor da deslegitimação dos imperativos emocionais que contaminam essas duas categorias tão importantes à sociedade. Chama atenção, nesse mesmo trecho, como o autor nos propõe outro olhar sobre a modalidade de interação assimétrica que tais figuras de poder impõem. Diz Ferenczi que a confiança em nossa teoria é *condicionada* – ou seja, está circunscrita a variáveis mais ou menos identificáveis – e que nossas proposições interpretativas não têm o caráter assertivo; pelo contrário, são proposições. Mais do que um traço de personalidade de admirável humildade, essas indicações do autor denotam seu cuidado clínico.

Datando o final da década de 20, Ferenczi estava longe de ver ou experimentar as mudanças que ocorreram na educação e que, ainda no século XXI, começam a trazer ares de inspiradora liberdade. Porém, seu lugar cuidadoso a respeito das relações de poder e a necessidade de um princípio de concessão (Vieira, 2020) – isto é, uma presença do psicanalista que seja sensível às experiências emocionais do paciente e que fomenta, na relação emocional com ele, uma autorização vivificadora das partes cindidas de sua personalidade – capaz de sustentar o desejo de subjetividades fragilizadas – mostram a atenção do autor voltada ao desenvolvimento da sensibilidade. Fosse essa sensibilidade referida à vida no seio familiar ou, por extensão, ao trabalho dos educadores, a ênfase aqui se dirige ao uso justo do poder e à limitação da possibilidade de saber sobre o outro. Esses são cuidados imprescindíveis no trato assimétrico das relações humanas atravessadas pela educação e pela orientação das paixões

e motivações. Cabe perguntar qual é o elemento que marca esse resguardo que a figura de poder deve exercer sobre si mesma diante de sua função.

A resposta para isso está no próprio texto de 1928: será a empatia, diante das necessidades das crianças em formação, o objeto de atenção do autor. Abrindo caminho, pela via da atenção, à experiência emocional dos pacientes e do analista, ele se debruça sobre as diversas formas de adaptação necessárias ao encontro humano. Ferenczi se tornou o responsável por introduzir, na psicanálise, a importância do aspecto relacional, através das suas observações a respeito do papel dos afetos e da necessidade de sensibilidade do analista com eles. Reconhecido como um clínico que recusa a prática ortodoxa e responsável pela criação e implementação de diversas modificações técnicas, é tipicamente ferencziano a afirmação de que a imposição de certezas e a negação de inseguranças são índices importantes da fragilidade do narcisismo do analista. Justamente seus comentários a esse respeito servem como denúncias às práticas inflexíveis e autoritárias de algumas modalidades clínicas.

A capacidade reflexiva de um analista, o poder de pensamento e de suspensão de crítica não são balizados pela cognição ou capacidade de abstração lógica. De um ponto de vista guiado pela sensibilidade, o analista precisa ter a humildade para avaliar sua própria prática clínica e rever, sempre que oportuno, os atritos que produziu desnecessariamente e os possíveis erros que cometeu. Desse modo, toda teoria que respalda a prática será fundamentada em experiência prática de contato relacional e humano.

Ao chamar atenção para o valor da experiência compartilhada e para a sensibilidade, busco ressaltar o que seria um redimensionamento da prática educativa baseada na experiência empática. No que se refere ao campo da prática no AMBORDER, me parece que tais considerações

remetem ao espaço emocional criado pelos diversos tipos de encontro entre os profissionais – cada um com seus objetivos específicos, a saber: 1) supervisão de psicoterapia; 2) supervisão de psiquiatria; 3) supervisão da dupla terapeuta-psiquiatra; 4) Reunião dos Terapeutas (RT). Discutirei mais adiante as características de cada uma dessas modalidades. É importante salientar que todos eles objetivam compor um quadro amplo de oportunidades para que vivências no encontro clínico sejam desenvolvidas e, com isso, aumentem a disponibilidade do psicoterapeuta e do psiquiatra para os extremos emocionais exigidos no contato com a população clínica em questão. Assim, pensando em termos de uma escuta sensível, o que se observa, nas supervisões e reuniões, é uma função de continência que a mente do supervisor exerce diante das tensões e incertezas da dupla formada pelo psicoterapeuta e seu paciente. Assim, creio que o serviço tem como um de seus pilares de formação a oferta de continência emocional para que o psicoterapeuta desenvolva uma escuta de si mesmo, em seu modo próprio de trabalhar e escutar os processos e estados mentais do paciente.

A rotina do Amborder envolve um conjunto de dispositivos com lógica própria que foram praticados e testados ao longo de mais de 20 anos. Para além de se constituírem como encontros com tempo definido e de serem nomeadas de formas diferentes, a supervisão médica dada aos psiquiatras e a reunião geral com todos os terapeutas ultrapassam a delimitação de um modo tecnicista e estereotipado de interação. Elas produzem tensões no pensamento e nos sentimentos dos clínicos que narram as vivências emocionais de todo tipo, compondo um convite ao pensar através da ética do cuidado, que, por sua vez, é uma forma de relação que visa à possibilidade de dar sentido à vida por parâmetros que acolhem a diferença e a pluralidade de necessidades humanas diante das vicissitudes da existência.

Por cuidado, penso em uma forma de acolhimento que protege o sujeito das afecções extremas da alma, efeito de uma experiência proveniente da relação humana que tem respeito à diversidade, da satisfação das necessidades do outro e do olhar tolerante para as diferentes formas de viver. Dito de outro modo, com a ética do cuidado, estamos fazendo um contraponto à expectativa de uma suposta ideia unívoca de ser humano. Através do cuidado, damos atenção à relação entre duas pessoas (ou de uma pessoa no coletivo) por meio da responsabilidade de inclusão. Assim, o cuidado se torna uma fonte para a justiça, na medida em que se sustenta na proposta da solidariedade como seu princípio fundamental.

Ressalto o quanto é importante que haja tempo e espaço suficientes para essas interações. É somente o contato humano, livre e desinibido de amarras técnicas protocolares, que permite aos profissionais de saúde do ambulatório a necessária e constante revisão do seu fazer clínico e prático.

Na leitura que faço do modo como o conhecimento é transmitido no AMBORDER, encontro um diálogo transversal entre a prática clínica e a proposta de uma pedagogia que se inspira pela empatia. Sendo assim, percebo a necessidade de que docentes de outros serviços, que adotam posturas impositivas e autoritárias, usualmente observáveis em atitudes de soberba, revejam suas condutas. Olhar com empatia para interações entre pessoas permite observar a complexidade de sentimentos evocados pelo contato humano. Contato esse que exige uma atmosfera de disponibilidade e de oferta de continente emocional para conjecturar questões e fazer aproximações – exatamente aquilo que se oferece como proposta das reuniões de terapeutas, descritas anteriormente no texto.

No campo de hipóteses teóricas baseadas nas formulações de Ferenczi para sustentar o que é o norteador do aprendizado no contexto de especialização, o conceito de introjeção será nosso marco fundador. Há

de se ter em mente que, segundo o autor, esse é o mecanismo edificador do psiquismo e um constituinte dos delineamentos iniciais na formação do eu. Na pena ferencziana, introjetar significa expandir os interesses do psiquismo, alargando – à moda de pseudópodes – o eu do sujeito sobre o mundo circundante pela via dos afetos; coisa que, de modo ulterior, cria uma relação com os objetos externos (Ferenczi, 1909/2011).

A introjeção, enquanto modalidade inauguradora da subjetividade, permite que todo tipo de experiência seja sentida como pertencente ao eu e, resguardada da realidade objetiva, dentro do eu – que, por sua vez, se projeta sobre todas as coisas perceptíveis sensorialmente pelo corpo. Essa modalidade de existência é eminentemente onipotente e evasiva de outra modalidade, mais apoiada sobre a realidade, que decorre de um reconhecimento maior do mundo externo. Nas palavras do autor, “o neurótico procura incluir em sua esfera de interesses uma parte tão grande quanto possível do mundo externo” (Ferenczi, 1909/2011), e acrescenta, na sequência, que tal ação é capaz de produzir um modo de relação pela via da *fantasia*. Como diz Pinheiro (1995), é a partir da introjeção que o sujeito pode fantasiar, associar e produzir imaginariamente. Assim, se nos lembrarmos, aqui, do valor que a fantasia possui para a psicanálise, será possível ver como a introjeção é condição *sine qua non* para a produção da realidade psíquica, sem a qual o mundo interno e psíquico do sujeito ficaria muito debilitado, atrapalhando sobremaneira a condição humana de dar sentido à experiência circundante e às próprias sensopercepções provenientes do eu.

O funcionamento do dispositivo terapêutico do AMBORDER

No AMBORDER, realiza-se o duplo trabalho de formação de psicólogos e psiquiatras psicoterapeutas e de residentes médicos psiquiatras através do atendimento de uma população de pacientes

específica, diagnosticada com o *Transtorno de Personalidade Borderline*, sendo um de seus objetivos preparar esses profissionais para que possam replicar esse dispositivo em outros serviços de saúde ligados ao SUS.

No que tange à formação dos profissionais, são estabelecidas duplas de atendimento, com um clínico responsável pela psicoterapia de orientação psicanalítica e, outro, pelo acompanhamento psiquiátrico-psicodinâmico. Cada membro da dupla entra em contato e atende individualmente o paciente, que, nesse estágio, já passou por triagem na instituição e está devidamente orientado a respeito do funcionamento do ambulatório; isto é, o usuário do serviço sabe que deve se comprometer com a frequência de sessões em psicoterapia, de uma ou duas vezes na semana – sendo esse o elemento fundamental da intervenção clínica. Do mesmo modo, o usuário do serviço sabe que deve comparecer às consultas médicas e fazer uso das medicações adjuvantes ao seu tratamento. O acompanhamento do paciente é feito pela dupla por dois anos e segue as prerrogativas da psicodinâmica fundamentadas pela psicanálise, sem que haja normativa de linha teórica. Devemos lembrar que o campo da psiquiatria e, em maior grau, o da psicologia são compostos por um campo multiparadigmático, no qual, inúmeras teorias que, por vezes, são contraditórias, se agregam em uma espécie de emaranhado de conceitos. Isso produz uma possível confusão no trabalho em equipe, que é sanada no ambiente do ambulatório pela não delimitação objetiva de uma perspectiva vigente e substituída por uma diretriz geral que se mantém alinhada aos fundamentos mais basilares que compõem o saber psicanalítico¹.

¹ A prerrogativa axiomática do conflito interno humano, sustentando a hipótese da cisão da mente em consciente e inconsciente. Tal hipótese é testada e afirmada através de manifestações observacionais de comportamentos que, por sua vez, são remetidos a um conjunto de teorias de base.

A seleção de pacientes para acompanhamento no AMBORDER é proveniente de um processo de triagem do próprio setor. Nele, são realizadas duas triagens. Na primeira, o paciente passa por uma consulta psiquiátrica que é supervisionada por um grupo de outros profissionais (psiquiatras e psicanalistas). Se houver consenso para o diagnóstico de Transtorno de Personalidade, o paciente é encaminhado para uma segunda triagem de pesquisa, em que se confirma ou não o diagnóstico de acordo com entrevistas semiestruturadas do DSM-V. A partir daí, e somente se preencher os critérios de inclusão no estudo de pesquisa do ambulatório, é que esse paciente é admitido para o atendimento. Essa seleção tem objetivos múltiplos: identificar quais pacientes possuem disponibilidade para frequentar as sessões e estão interessados na modalidade de atendimento disponibilizada, conforme a orientação que é oferecida no setor e quais sujeitos estão dentro do escopo do diagnóstico clínico. Desse modo, são excluídos, nesse processo, usuários de saúde com quadros esquizofrênicos, demências, dependência de substâncias e com quadros orgânicos, já que tais elementos acarretariam um profundo acréscimo de complexidade de variáveis ao tratamento, assim como obscurecer o diagnóstico visado para o tratamento.

Apesar dos limites para a seleção, será após a passagem de caso que uma decisão final pelo aceite do paciente será realmente feita. Em uma reunião geral com os médicos e psicólogos, a equipe de triagem informará ao *corpus* clínico cada caso confirmado. Nessa ocasião, por espontânea vontade, se formará uma dupla de atendimento para cada paciente. Ressalta-se aqui que é a disponibilidade interna do residente e do especializando que prevalece como critério de seleção. Com isso, já se começa a praticar um elemento da metodologia do ambulatório: o trabalho dos clínicos se ancora, sumariamente, na disponibilidade sensível para

acolher o sofrimento humano, diferentemente do que seria a atribuição burocrática de pacientes ou por vias diagnósticas.

Após iniciados o contato com o paciente e a psicoterapia, diversos recursos ambulatoriais são erigidos para auxiliar os clínicos. Um deles é o dispositivo de supervisão específico para a dupla que atende cada caso. Nessas ocasiões, a ênfase da supervisão se alinha à forma como o paciente se apresenta diante da consulta psiquiátrica e na sessão de psicoterapia. É um momento em que as diferentes apreensões e experiências procuram ser integradas para compor um mosaico do quadro geral daquele usuário de saúde, e, assim, serão feitas propostas de tratamento coerentes e pertinentes com as diversas partes fragmentadas que o sujeito apresenta no encontro afetivo com os desafios da psicoterapia e aqueles relativos à consulta médica.

Cuidar do caso clínico significa acolher a experiência emocional que o psicoterapeuta narra a respeito de sua fantasia sobre o que foi a sessão com o paciente. Não se trata aqui de renunciar relatos clínicos detalhados do que foi a experiência objetiva durante a sessão; pelo contrário, é a partir dessa narrativa que o psicoterapeuta se endereça às suas vivências emocionais com o paciente. A supervisão semanal é composta de pequenos grupos, nos quais um psicanalista com experiência e formação acompanha os casos apresentados via relato oral, com ou sem suporte escrito. O objetivo dessa prática visa continência e abertura emocional para o campo de afetação sensível a que o profissional é exposto no contato com os pacientes do ambulatório. A lógica dos processos de supervisão e da reunião dos terapeutas é a de “experimentar um campo epistemológico diferente do modelo médico positivista” (Silva; Fiore; Galender, 2012) tendo em vista que os profissionais devem se apropriar de uma modalidade de apreensão do fenômeno humano orientada pela

sensibilidade, diferente do ideal racionalista que pensa a prática clínica de forma mecanicista.

Tendo em vista que o principal foco da terapia é a capacidade dos envolvidos de captar, acolher e metabolizar os intensos processos emocionais que ocorrem nas sessões, outro recurso ambulatorial é a “reunião dos terapeutas”. Nela, assuntos gerais sobre o funcionamento do grupo são tratados ao lado de discussões de casos clínicos, levados com o objetivo de expandir pontos de vista e elaborar situações complexas e difíceis. A ideia que sustenta a polissemia de argumentos que emergem nessas reuniões, com os inúmeros pontos de vista por vezes contraditórios que surgem, é a de fazer emergir questões referentes à recusa dos próprios afetos por parte do analista, sendo essa uma das principais causas de resistência dos pacientes ao trabalho elaborativo. Trata-se de um evento semanal em que todos os integrantes do ambulatório estão presentes. Mais do que um processo do coletivo, é uma oportunidade de promover um debate no qual as ideias são produzidas através de um pensamento coletivo, feito por construção.

Entende-se, aqui, que há uma necessidade de pensar as intervenções como processos elaborativos grupais, o que, por sua vez, é a forma como o próprio grupo se oferece como elemento de colaboração para que a mente do terapeuta se torne mais disponível. Preconizar algo como a “disponibilidade da mente” é uma forma de expandir o significado do termo “empatia”, isto é: o grupo atua fazendo uma “escuta da escuta” que o terapeuta praticou e, nessa ação, expande sentidos, cria contextos hipotéticos e imagina desdobramentos. Dito de outro modo, diferentes personalidades humanas se identificam com partes de um processo que foi vivido entre duas pessoas e, ao ampliarem o campo emocional vivido, tensionam os significados atribuídos pelo clínico ao que ocorreu na sessão, fomentando uma reelaboração da narrativa.

É importante resgatar que o ambulatório está inserido no universo da faculdade de medicina, estando implicado nas obrigações protocolares gerais. Essa demarcação compõe um dos desafios na estruturação do serviço de formação: abarcar atendimentos clínicos, supervisões e aulas teóricas num somatório de tempo fixado pela instituição universitária para todos os ambulatórios. Além disso, por não se tratar de um centro de formação de psicanalistas, o ambulatório não faz exigência, embora recomende que seus alunos estejam em processos de psicoterapia- outro desafio.

Tendo em vista que os profissionais de saúde que se interessam pela psicanálise têm um amplo leque de formação e sabendo o quanto essa pluralidade pode causar confusão, o ambulatório toma, para si, a tarefa de “sensibilizar seu corpo de profissionais em treinamento para os aspectos dinâmicos da relação terapeuta-paciente” (Silva; Fiore; Galender, 2012). Isso ocorre nas atividades já mencionadas que visam à prática clínica e em um conjunto de dois anos de aulas teóricas semanais, nos quais são apresentados diversos conceitos pertinentes ao manejo dos fenômenos clínicos típicos da prática voltada aos pacientes que frequentam o ambulatório.

De certo, o enquadre de funcionamento do ambulatório é montado para favorecer os já mencionados processos de sensibilização e continência emocional suscitados nos atendimentos clínicos. Conter emocionalmente é uma habilidade adquirida que o grupo desenvolve através de uma escuta ativa do continente de sentimentos e representações que é transmitido pela narrativa do clínico. Trata-se aqui de ser capaz de ouvir uma narrativa e fazer habitar em si as vastas experiências emocionais que obtidas identificando aquelas que vêm do narrador, que nele foram suscitadas, que se compõem com as do receptor. Seguindo esse raciocínio, o que compõe a maior riqueza oferecida pelo ambulatório aos seus futuros clínicos diz

respeito ao incremento da empatia diante do sofrimento intenso vivido pelos pacientes *borderline*. Cabe sustentar aqui uma questão geral referente à complexidade do atendimento desse quadro psicopatológico. Informados a respeito do “desejo *borderline*” (Bollas, 1996) de causar turbulência, entendo que é da maior pertinência montar um dispositivo que auxilie a dupla terapêutica a ficar em contato com a enorme gama de sentimentos disruptivos que tais quadros promovem. Dito de outro modo, a ênfase de trabalho com o paciente *borderline* exige atravessar o percalço da modalidade de transferência com esse tipo de sofrimento humano. Por isso reafirmo que a educação caminhe no sentido de criar, no terapeuta, a capacidade de estar acessível para receber um sujeito muito perturbado por seu sangramento psíquico extremo.

As vivências clínicas que amparam o profissional a ter repertório de manejo para a continência de estados emocionais de grande angústia, provenientes desses encontros com outros profissionais e do relato do material clínico. Tendo em vista que o psicanalista é atento aos processos do inconsciente, é importante compreender que o movimento formativo em pauta ocorre tanto pelo viés consciente e ensino quanto por outra categoria, que chamarei de “transmissão”, – essa, por seu lado, ocorrendo por vias inconsciente.

Por transmissão, me refiro aos processos que permeiam o contato afetivo. A seguir, farei uma breve exposição de alguns pontos de vista que articulam o conceito de empatia segundo a teoria de Sándor Ferenczi, pois creio que os postulados teóricos do autor e sua experiência clínica trazem diversas contribuições para o campo da educação. O pensamento inovador de Ferenczi nos tira de uma posição confortável, produzindo inquietações que, muito embora sejam difíceis de aceitar a princípio, libertam o professor das amarras de uma técnica automatizada e afastada da dimensão humana. Que possamos, então, desenvolver a capacidade de ter

mais empatia com as nossas crianças, introduzindo impulsos de vitalidade positivos (Ferenczi, 1929)

Pensar na tônica emocional que ocorre durante as reuniões me remete ao que, em termos de modalidade de circulação de afetos, estaria enquadrado na *freudlichkeit* ferencziana. Traduzida literalmente pelo neologismo “amigabilidade”, a atitude amical que o autor explicita em diversas ocasiões (1921/2011; 1926/2011; 1928/1992; 1930/2011) avança ideias a respeito da horizontalidade assimétrica que deve imperar na clínica. Novamente, estamos diante de uma atitude renovadora para o espírito da psicanálise. Algo muito diferente da postura genericamente abstinentemente que costuma incorrer em um perfil apático de analistas provenientes de uma tradição mais disciplinadora.

Ferenczi é claro ao considerar a diferença de uma educação horizontal e livre daquela de acentuado exercício de poder, remetida às relações verticais comumente vistas entre adultos e crianças. O encontro entre o mundo binário daqueles e o fluido infantil costuma ser gerido por uma hierarquia de poder, altamente taxativa de regras e nomes. Trata-se da imposição de escalas de um saber supremacista, que conflita diretamente com o mundo infantil, cuja forma de nomeação é polifônica e sensorial.

Quando Ferenczi (1933/1992) palestra a respeito das paixões dos adultos e sua influência sobre o desenvolvimento do caráter e da sexualidade da criança, o autor nos fala a respeito da sobreposição dos mundos (adulto e infantil), que se organizam segundo uma economia de poder baseada em domínio. Essa modalidade de relação impinge um ideal classificatório do mundo e propõe um ideal excludente e binário. Ela se afasta de outra lógica, baseada em uma compreensão do mundo na forma de gradiente, que não obriga um sujeito a fazer escolhas taxativas ou compromissos identificatórios fechados.

Aquela primeira lógica – a do mundo adulto – tende a levar as “atuações” e “passagens ao ato” nos inúmeros momentos de interação intersubjetiva. Isso se dá porque a sobreposição das modalidades lógicas – chamadas por Ferenczi (1933/1992) de línguas – envolve um tipo de violência silenciosa sentida como uma confusão. Segundo o autor, essa clivagem de experiência cria fragilidades narcísicas que deixam o sujeito desamparado – extremamente poroso – diante das convocatórias do ambiente ao seu redor. O terapeuta se propõe a vivenciar, juntamente ao paciente, relações afetivas capazes de revitalizar as partes fragmentadas e elaborar o luto de objetos perdidos, o que permite que o paciente desenvolva uma voz própria, falando sua própria língua. Em suma, a justaposição entre os dois planos de existência – as duas línguas – compreendem uma violência que precisa ser remediada através de um processo de integração, coisa que pode ser feita pela empatia com as partes fragmentadas da experiência.

Considerações finais

Como já mencionado, a fragmentação do eu é responsável por uma modalidade de sofrimento psíquico particular que, aqui, em nosso texto, está sendo associada ao que seria uma proposta de educação apenas tecnicista, meramente protocolar, e não integrativa dos aspectos emocionais envolvidos no cuidado de sujeitos com adoecimento psíquico grave.

Ao conceber a postura empática como uma função da escuta sensível, procurei discutir, como Ferenczi propôs, uma metapsicologia voltada aos processos do analista que, aqui no texto, foi trabalhada enquanto uma metapsicologia dos processos educativos guiados pela empatia enquanto uma ferramenta pedagógica fundamental no trabalho prático no AMBORDER.

Ferenczi sugere que técnica e teoria sejam voltadas ao ato de reconhecer e nomear sentimentos, seja no campo da contratransferência ou no campo das apreensões sensíveis, que o analista faz diretamente a partir do que o seu analisando fala e expressa com seu corpo. Todos esses elementos passaram a fazer parte da regra de associação livre que ocorre na sessão e dentro da mente do analista, com sua escuta igualmente flutuante. Foi nesse campo de discursividade que o “ficar juntos” e o “sentir com”, propriamente relacionados à empatia, se tornaram parte da clínica.

A experiência passível de ser compartilhada se tornou uma forma de relação que vejo ser tanto pertinente quanto fundamental à prática clínica geral e, no contexto aqui exposto, do AMBORDER. Do ponto de vista de um psicoterapeuta que busca aprimorar suas faculdades clínicas para o atendimento de um determinado tipo de sofrimento psíquico, entendo que, se não for possível vivenciar os sentimentos (seja por projeção, seja por introjeção) e reconhecê-los como parte fundamental da relação terapêutica, obteremos pouco sucesso terapêutico.

Do ponto de vista de um educador que trabalha no ensino superior, compreendo que pouco se obtém de uma educação fundada no tecnicismo genérico. A base que fundamenta a proposta clínica do ambulatório preconiza a capacidade que um grupo tem de acolher e dar continência para os afetos mobilizados por experiência na clínica. Assim, considerando a empatia um dos elementos dos processos formativos, imagino que desenvolver afeto por uma pessoa ou em conjunto com ela abre a compreensão para um tipo diferente de escuta, posto que a relação educacional ganha outra tônica.

A dificuldade de aprender com a experiência (Padovan, 2020) é um dos fatores que chamam atenção no tratamento dos pacientes com transtorno de personalidade *Borderline*. Parece que parte do que

consideramos ser o adoecimento psíquico em questão diz respeito a uma relação suplementada pelo elemento da empatia, no que se refere à capacidade de se envolver com o afeto alheio e próprio. Como não cabe aqui desenvolver esse complexo argumento, vou apenas ressaltar que é justamente o desenvolvimento das faculdades empáticas do analista que merece a maior atenção no cuidado clínico dessa população, porque a capacidade de desenvolver os processos que levam à aprendizagem podem ser obstruídos por paixões como o ódio e a rivalidade.

É pela via de uma escuta sensível e guiada pela empatia que o clínico, seja ele psicoterapeuta ou psiquiatra, é posto no centro do processo de ensino-aprendizagem e se torna um agente ativo do seu desenvolvimento. É pelo processo emocional vivido em equipe que se constrói uma prática de transmissão implicada, diferente do contexto daquilo que Lima (2017) aponta como “uma formação descontextualizada em relação às dimensões subjetiva e social” (p. 422) dos processos de adoecimento.

São as relações humanas construídas através da horizontalidade de debates propostos em torno da clínica que nivelam a relação entre os usuários do serviço, os prestadores de cuidado e os supervisores. Assim são evitados estados fragmentados de saber, tão comuns às práticas médicas. Enfatizar que é a empatia a pedra de toque dos processos formativos no ambulatório é o mesmo que afirmar uma diferente metodologia pedagógica praticada nesse serviço em comparação com a usual verticalidade observada nas modalidades de ensino em saúde. Pode-se mesmo dizer que o funcionamento explicitado até aqui compõe um exemplo prático de desconstrução do ensino tradicional, pois, em muito, ele se assemelha a uma prática em metodologia ativa.

Finalmente, acredito que os dispositivos do AMBORDER, voltados à escuta empática feita pelos supervisores, pela equipe permanente e com os colegas de curso, torna-se ferramenta fundamental de abertura

perceptiva e receptiva, sem julgamento e imposição, para o desenvolvimento do trabalho clínico, pois são proponentes de uma atividade de problematização embasada por casos de difícil manejo, cuja conduta clínica não possui prerrogativas óbvias. Processar e transformar uma experiência internamente não parece ser uma faculdade simples ou banal da condição humana. Aprimorar esse órgão de sentido me parece ser a tarefa mais relevante que um psicólogo deve desenvolver, o que só é possível em clima de segurança emocional. Do ponto de vista de uma prática da aprendizagem, todos os participantes ficam estimulados e curiosos graças ao desafio clínico proporcionado.

Referências

- ARREGUY, M. E.; MONTES, F. F. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 246-261, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160938>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- BOLLAS, C. O desejo borderline. *Percurso*, São Paulo, v. 30, p. 5-12, 1996.
- FERENCZI, S. A adaptação da família à criança. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV – Obras completas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 01-13.
- FERENCZI, S. A criança mal-acolhida e sua pulsão de morte. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV – Obras completas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 47-51.
- FERENCZI, S. Análises de crianças em adultos. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV – Obras completas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 79-95.
- FERENCZI, S. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV – Obras completas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-106.
- FERENCZI, S. *Diário Clínico*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERENCZI S. Elasticidade da técnica psicanalítica. *In: FERENCZI, S. Psicanalise IV – Obras completas.* São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011b. p. 25-36. Volume 4.

FERENCZI, S. O conceito de introjeção. *In: FERENCZI, S. Psicanalise I – Obras completas.* São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992. p. 181-183. Volume 1.

FERENCZI, S. Transferência e introjeção. *In: FERENCZI, S. Psicanalise I – Obras completas.* São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. p. 87-123. Volume 1.

SILVA, J. F. R., FIORE, M. L., GALENDER, G. C. O Ensino de psicoterapia psicanalítica no departamento de psiquiatria da escola paulista de medicina - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. *Rev. bras. psicoter.* Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 60-67, 2012.

Capítulo 12

Queixas de comportamento e os processos de simbolização no ambiente escolar: um relato de experiência

*Bruna Bortolozzi Maia
Mary Yoko Okamoto
Raissa Pinto Rodrigues*

Introdução

A crescente relevância de instituições educacionais no tocante ao desenvolvimento dos processos de subjetivação da criança é resultado de um longo processo de transformações históricas. No cenário atual, mostra-se uma maior importância da escola para o desenvolvimento infantil e a inserção das crianças nesses ambientes tornou-se cada vez mais precoce, dividindo a função subjetivante com a família (Birman, 2007). Dessa maneira, compõe um espaço privilegiado no que diz respeito a divulgação e utilização de diversos saberes que se referem ao cuidado no início da vida (Okamoto, 2016).

Considerando pesquisas envolvendo as áreas da saúde mental e a educação, percebe-se que crianças consideradas “desajustadas” ao ensino escolar estão, muitas vezes, fadadas a encaminhamentos para serviços de saúde, delegando aos especialistas o caráter resolutivo frente às queixas escolares (Braga; Moraes, 2007), como concordam Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014, p. 478):

Por queixa escolar devem-se entender as *dificuldades* que remetem ao processo de escolarização da criança/estudante e originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual. Os pais/responsáveis chegam aos serviços (escola ou postos de saúde) por solicitação dos

professores, especialistas ou diretores, algumas vezes como condição de permanência do estudante no estabelecimento escolar. No contexto atual, em pleno século XXI, explicações recorrentes sobre as causas do não aprender da criança/estudante recaem nela e no seu organismo.

É importante reiterar, inclusive, que cada época histórica constitui sua própria classificação em relação ao que é ‘normal’ e ‘patológico’, que pode ser interpretado tanto como uma enfermidade, como um sofrimento ou a relação entre ambos. Assim, segundo Untoiglich (2009), o que se observa com frequência é uma tendência a classificá-la, com amplos descritores, deixando de lado o caráter do sofrimento e da escuta da criança em sua singularidade. Entende-se, portanto, que para alguns estudiosos, na atualidade existe um crescente processo de patologização do ensino-aprendizagem, o qual pode limitar o entendimento comportamental dessas crianças a fatores orgânicos e psíquicos em detrimento das questões educacionais, sociais e econômicas que vivenciam, deixando de lado, muitas vezes, a escuta das mesmas. Assim:

Se pensarmos no caso de uma criança que, de acordo com o dizer de seus pais e da instituição escolar, é ‘insuportavelmente inquieta’ pode ser que lhe valorize e lhe medique, sem que nenhum profissional sequer lhe pergunte o que lhe sucede, perdendo talvez a oportunidade privilegiada para que esta criança possa contar acerca de seus padecimentos (Untoiglich, 2009, p. 19, *tradução nossa*).

A patologização da infância é uma tendência crescente que, usando do discurso do cuidado e proteção das crianças, intenciona utilizar da medicalização para o tratamento de situações que são consideradas doenças, tais como transtornos de aprendizagem, de conduta e de atenção. Geralmente, os diagnósticos precoces mencionam agressividade, impulsividade, agitações motoras, dificuldades de aprendizagem,

concentração, atenção e de aceitação de regras (Cruz; Okamoto; Ferrazza, 2016; Corrêa, 2010).

O predomínio da lógica patologizante coloca, na criança, um estigma de que ela é doente, sem antes ocorrer uma análise de toda a situação, tanto educacional, social e/ou parental, na qual esta criança está inserida. Dessa forma, a não responsabilização dos pais e educadores nos sintomas expressos pelos filhos/alunos gera, além de um tratamento medicamentoso desnecessário ou mesmo descontextualizado, uma visão de culpabilização da criança devido aos comportamentos que incomodam os adultos, o andamento das aulas, sendo que, nessa visão, é somente a criança que precisa ser ‘curada’.

Porém, como no cenário atual a escola tem uma importante função no tocante ao desenvolvimento das crianças, pode ser responsabilizada pelos comportamentos infantis que venham a se manifestar, como assinalam Zanetti e Gomes (2011, p. 498):

A tarefa primeira da educação consistiria, de acordo com Freud (1932/1969b), no dever da criança em aprender a controlar seus instintos. Atenta, diante disso, para o fato de que é impossível conceder às crianças a liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Por conseguinte, de acordo com esse autor, a educação deve inibir, proibir e suprimir os impulsos da criança, como procurou fazer em todos os períodos da história.

Observa-se um desejo dos pais e da escola de que as crianças apresentem comportamentos estáveis e equilibrados (Marcelli; Cohen, 2010), sendo que segundo Moysés e Collares (2010, p.71), o discurso da medicalização “apresenta como doentes as pessoas saudáveis que apresentam dificuldades nos processos de escolarização e nos modos de se comportar”, que são distintos do padrão uniforme considerado normal. A epidemia de transtornos infantis e a medicalização exacerbada faz com que

seja necessário se atentar não apenas às questões médicas e biológicas, mas também psicossociais, sendo que a família possui papel indispensável quanto às psicopatologias das crianças, tanto no que diz respeito às suas causas quanto na queixa para o diagnóstico, já que os pais preferem medicar o sofrimento de seus filhos de modo a (re) ajustá-los rapidamente às exigências da vida escolar e dos ideais da vida social (Nassif, 2016). Marcelli e Cohen (2010, p. 273) também apontam:

Observa-se a esse respeito que a vida urbana atual não é muito adequada às necessidades de catarse motora da criança e demonstra uma grande intolerância àquilo que se transforma com enorme facilidade em uma “instabilidade” patológica. Mencionamos, como exemplo, os ritmos escolares, a frequente exiguidade dos apartamentos, a falta de áreas verdes ou de espaços de relaxamento.

Vemos, nos dias de hoje, as crescentes expectativas das famílias em relação à sua prole, exigindo altos padrões de desempenho, em crianças com idades cada vez mais precoces. Por sua vez, a escola, se apoiando na realização dessas competências, reforça a pressão exercida sobre a criança, que pode se tornar insuportável e se relacionar com a presença de dificuldades psicopatológicas (Botbol; Lecoutre, 2006). Segundo os mesmos autores,

É nesse sentido que devemos evocar os desvios espetaculares constatados nos EUA e em alguns países da América Latina com relação ao diagnóstico de Distúrbios de Atenção e Hiperatividade e à prescrição de Ritalina. Segundo um artigo recente, mais de 4 milhões de crianças de 3 a 13 anos são atualmente submetidas a esse tratamento nos EUA, geralmente a pedido de seus professores e sob pressão de associações de famílias que reivindicam essa prescrição como direito (Botbol; Lecoutre, 2006, p. 134).

Além disso, segundo Schneider (2017), o aumento expressivo dos encaminhamentos escolares e consequentes diagnósticos e consumo de psicotrópicos por parte das crianças evidenciam uma epidemia, pois o Brasil se tornou o segundo país que mais consome Ritalina no mundo (1,7 milhão de caixas por ano), medicamento que aumenta o foco de atenção e inibe o excesso de movimentação. Tal questão relaciona-se aos diagnósticos inadequados e uso indiscriminado de medicamentos, que têm como base mudanças nas relações familiares e falhas no sistema de saúde, gerando uma supervalorização de laudos médicos e prescrições que resolvem rapidamente os sintomas (Schneider, 2017).

É possível entender que, na maioria das vezes, os comportamentos infantis considerados como sintomas também podem ser uma forma de expressar conflitos e sofrimentos psíquicos que surgiram a partir da subjetivação das mesmas, relacionada ao contexto contemporâneo, fazendo com que reações orgânicas corporais sejam consequências da disposição psicológica da criança e não as causas concretas do transtorno. Portanto, os sintomas apresentados por crianças diagnosticadas podem ser compreendidos como referentes às lacunas ou questões do processo de desenvolvimento da subjetividade.

Esse cenário de patologização dos comportamentos de agressividade e agitação é comumente encontrado nas queixas apresentadas pelas professoras com relação aos seus alunos. Zannetti e Gomes (2014) apontam que tais expressões comportamentais podem ser comuns em crianças de até quatro anos e meio, e a necessidade de que o adulto se porte de forma segura diante da criança, colocando limites aos seus impulsos e desejos é um fator importante para o destino de tais comportamentos. As autoras associam esses comportamentos recorrentes com a fragilidade das funções parentais, ou seja, atitudes de autoridade, pouco coerentes, frente a criança, além do enfraquecimento da função paterna na sociedade

contemporânea, já que percorremos um processo histórico que tornou o ‘patriarca mutilado’, nas palavras de Roudinesco (2003).

Kupfer e Bernardino (2009) destacam, nesse sentido, que esses comportamentos das crianças poderiam ser uma forma de apelo, que apontaria para uma dificuldade no processo de subjetivação.

Se o declínio da função paterna foi provocado pela ação desqualificante do discurso médico, o aumento significativo de casos diagnosticados como de hiperatividade atualmente pode então ser concebido justamente como uma consequência da instalação, na modernidade, do discurso científico (Kupfer; Bernardino, 2009, p. 55).

Pudemos perceber, nesse ínterim, que a escola tem ganhado cada vez mais espaço na subjetivação das crianças, passando a realizar o papel de socialização não só secundária, mas também, primária, exercendo, inclusive, funções importantes na subjetivação infantil (Birman, 2007).

Assim, o psicólogo inserido no contexto escolar poderá contribuir tendo em vista a importância desta instituição como resultado de transformações históricas, compreendendo que o ingresso dos alunos vem se tornando mais precoce e enxergando, que, segundo Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), a escola também é um espaço social de constituição do indivíduo que permite possibilidades não só de aprendizagem, mas também de desenvolvimento do sujeito.

A finalidade da Educação Infantil, nesse contexto, passa a ser “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Flach; Sordi, 2007, p. 84). Dessa forma, nota-se a exigência de que as escolas desempenhem funções que suplantam a atenção voltada para o processo de desenvolvimento educacional da criança, abarcando inclusive a atenção ao seu desenvolvimento biopsicossocial.

Considerando a intensificação dos processos de medicalização e patologização no contexto escolar, com relação ao comportamento infantil, é necessário compreender, do ponto de vista subjetivo, tais comportamentos. À vista disso, consideramos relevante nos debruçarmos sobre os trajetos do desenvolvimento infantil a partir da psicanálise.

A agitação psicomotora e os processos de simbolização no desenvolvimento infantil para a teoria psicanalítica.

De acordo com Janin (2010), existem alguns pré-requisitos psíquicos, além dos acadêmicos, para que uma criança ingresse na escolaridade primária, tais como o conhecimento mínimo de questões ligadas à sua origem e história familiar e que tenha certos diques psíquicos construídos, ou seja, que tenha limites incorporados, possibilitando a contenção psíquica de suas pulsões sexuais e agressivas, o que permite que a criança desenvolva capacidades sublimatórias e de apaziguamento da satisfação imediata.

Todas essas competências são desenvolvidas desde os primórdios da subjetivação do bebê, em seus principais vínculos, e nos primeiros anos de seu desenvolvimento. No contexto em que vivemos, conforme argumentamos anteriormente, a tarefa de constituição desses pré-requisitos, deve-se em parte, ao primeiro grupo primário de pertencimento da criança – sua família e sua comunidade – e, por outro lado, são desenvolvidos na escola através do contato das crianças e os profissionais da educação, em especial no período da Educação Infantil, devido à faixa etária atendida nesse momento.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que as/as professoras/as da educação infantil funcionariam como agentes cuidadores, pois apostam no “objeto” de cuidado – no caso, as crianças – e depositam nelas uma confiança na capacidade e possibilidade das mesmas virem a participar como agentes do circuito de trocas e compartilhamentos. Além disso, o

mundo da experiência cultural é também um mundo de cuidados simbólicos do sonhar e do brincar compartilhados socialmente (Figueiredo, 2011).

Por esses motivos citados anteriormente, e por serem agentes cuidadores, sublinhamos a importância, para os profissionais da educação, de pensarmos a respeito da constituição de tais diques psíquicos e como se relacionam com as questões comportamentais das crianças na escola.

Dessa maneira, entendemos que as crianças que possuem muitas queixas por parte da escola, tais como atitudes de agressividade e agitação, podem ter dificuldades em relação a essa possibilidade de contenção dos impulsos, em especial no que diz respeito à possibilidade da passagem do processo primário para o secundário, e podem significar, segundo Lima e Cunha Jr. (2017), um sinal de esperança, através da busca de um ambiente suficientemente bom. Com isso, podemos pensar que tais sintomas seriam a expressão de um mal-estar subjetivo.

Deve-se considerar a partir do que aponta Winnicott, que uma criança agressiva não o é o tempo inteiro, seus impulsos de destrutividade surgem nos períodos de esperança, ou seja, quando o meio lhe transmite elementos de confiabilidade. (Lima; Cunha Jr., 2017, p. 210).

De forma sintética, o *processo primário* se caracteriza pela “livre circulação de energia no interior de uma rede de representações bem constituída e bem ligada” (Minerbo, 2019, p. 67). Essa circulação de energia segue o princípio do prazer, buscando a realização do desejo pulsional instantaneamente, sem ação de uma capacidade de espera ou de postergação da satisfação. O *processo secundário*, por sua vez, efetua a ligação da energia psíquica, tornando possível o adiamento da descarga através da capacidade de pensar, já que a elaboração de conflitos se dá ao longo da cadeia de representações (Minerbo, 2019).

Sendo assim, quando se vive um desamparo nas etapas iniciais do desenvolvimento, a maturação psíquica pode não ocorrer de forma satisfatória, havendo dificuldades no estabelecimento da contenção pulsional, que se dá através da realização de uma função calmante. Isso, segundo Outeiral (2007, p.70), prejudica a capacidade de pensar e possibilita que a descarga de impulsos ocorra diretamente na ação, “sem passar por intermédio do pensamento: comunicação pela ação, agir para sentir-se vivo. Em lugar do *‘penso, logo existo’* de Descartes temos o *‘ajo, logo existo’*”.

De acordo com Janin (2011), a função calmante refere-se à existência de um adulto que age precocemente no atendimento das demandas pulsionais do bebê, ofertando-lhe a satisfação necessária, apaziguando a descarga motora pulsional devido à experiência de satisfação vivenciada, por ele, na presença desse objeto. Inicialmente, tal função é exercida por um adulto, responsável pelo cuidado do infante, denominado de função materna, justamente porque nos momentos iniciais do desenvolvimento, mostra-se incapaz de obter sozinho a satisfação de suas necessidades pulsionais. Seria através da existência de tal objeto que, gradativamente, o infante pode ser tranquilizado, estabelecendo assim, momentos de calma em detrimento daqueles de agitação, caracterizados por situações, nas quais, existem demandas pulsionais. Assim, progressivamente, a criança evolui para a possibilidade de exercer essa função auto calmante, desde que a presença do objeto de cuidado materno possa ter exercido essa função.

Delongando-nos um pouco mais a respeito dos caminhos da subjetivação nesse ponto de vista, entendemos que quando alguém é concebido, é mergulhado numa cadeia de representações, com enunciados relacionados a complexas histórias de diversas gerações. A pessoa que exerce a função materna para a criança, insere-a na sua cadeia de

representações, sendo responsável pelas primeiras inscrições psíquicas dos cuidados e investimentos recebidos (Solis-Ponton, 2004). Dito de outra maneira, a presença do objeto de maternagem é responsável pelas primeiras experiências de prazer e desprazer, as quais ocorrerão no vínculo estabelecido com o bebê, outorgando-lhe sentimentos, gestos, significados. Nesse vínculo estabelecido, o objeto oferece à criança seus pensamentos e ações, tendo em vista as necessidades do bebê, bem como seus ritmos, cadências e peculiaridades (Janin, 2011). Este movimento permite que a criança se humanize, ocupe um lugar no narcisismo parental e que suas urgências pulsionais recebam um contorno humano, estabelecido através do psiquismo materno que se oferece para que o infante viva todas as suas experiências iniciais no mundo.

As vivências se inscrevem no psiquismo como traços mnêmicos. Em outras palavras, a partir dos ritmos biológicos com os quais o bebê nasce, vão se constituindo ritmos psíquicos através do encontro com o outro (Janin, 2011). Dessa forma, a partir do encontro entre a pessoa que exerce a função de investir, acalmar e narrar a experiência desse novo psiquismo que se constrói, formam-se ritmos próprios e singulares de prazer/desprazer no vínculo específico daquela dupla (Zornig, 2018), a partir das experiências prazerosas. Janin (2011) aponta que esta criança ainda não pode diferenciar os afetos maternos dos próprios, de forma que o rechaço materno é entendido como um abandono a si mesmo.

O bebê experimenta também vivências de desprazer, que deixam outro tipo de marcas, que levam ao desinvestimento pulsional do objeto mnêmico hostil e se expressam através da descarga motora, como maneira de evacuar a experiência dolorosa. Frente a elas, porém, há outro tipo de vivências possíveis: as vivências calmantes (Janin, 2011). Nelas, o outro ajuda a acalmar o bebê, no que Winnicott (2012) chamou de *continência*, ou seja, um apoio seguro que se dá a partir do *holding*. Isso porque,

sustentando adequadamente o infante, a mãe atua como um ego auxiliar, adaptando-se a ele, e auxiliando-o a acalmar suas angústias.

Desse modo, mesmo com a experiência desprazerosa, na qual prevalece a descarga motora, a existência de um objeto calmante pode modificar a experiência, convertendo-a num momento de reciprocidade e de transformação. Esse objeto, com tais características, colabora para que o bebê consiga ligar as experiências, desde que metabolizadas através do psiquismo materno que as ampara, devolvendo-as de uma maneira ligada e simbolizada, seja através dos gestos, da linguagem e do amparo e contenção psíquica. A partir dessa possibilidade, a criança desenvolve as funções de paraexcitação, ou seja, um escudo protetor contra os estímulos internos e externos, se protegendo contra a invasão excessiva de estímulos (Janin, Minerbo, 2019).

Portanto, seria através das inscrições mnêmicas que estabelecer-se-ia uma cadeia representativa, constituída pela representação-coisa (associada a uma imagem perceptiva) e seu correspondente verbal, a representação-palavra (Janin, 2011). Podemos inferir, então, a partir de Janin (2011), que o caminho percorrido entre as inscrições da representação coisa até o desenvolvimento progressivo de representação palavra, supõe traduções sucessivas feitas por um outro capaz de metabolizar as pulsões, tolerar as próprias angústias, oferecendo à criança um modelo que lhe possibilite pensar e realizar gradativamente o controle pulsional sozinha.

Esse é o caminho do desenvolvimento simbólico que ocorreria na criança e que refere-se à capacidade de atribuir sentidos para si e para as experiências, a partir de vivências integradas e apropriadas subjetivamente.

Na medida em que a criança vai pensando a si mesma como alguém, e que pode ir armando uma representação de si, a partir da imagem de si dada pelos outros, esta organização representacional vai atuar inibindo uma descarga direta, a tendência à alucinação ou a defesa patológica (Janin, 2011, p. 23, *tradução nossa*).

Portanto, essa digressão sobre as rotas dos processos de subjetivação é importante porque parte desses processos são realizados na escola. Além disso, é de suma importância para a compreensão do comportamento infantil, em especial aqueles considerados ‘inadequados’, o entendimento sobre como ocorre o desenvolvimento dos referidos diques psíquicos e de limites por parte dessas crianças, entendendo suas atitudes de agressividade e agitação como falhas na passagem do processo primário ao secundário, conforme descrito anteriormente. Cabe salientar que todo esse processo ocorre na presença de um objeto que teria a capacidade de metabolizar as experiências do bebê, devolvendo-as de maneira transformada, até que o mesmo possa desempenhar sozinho tal capacidade.

Metodologia e descrição das atividades

Este relato de experiência diz respeito a um serviço de extensão¹, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, realizado nos anos de 2017 e 2018, cujo referencial teórico utilizado foi a psicanálise e que consistia na realização de encontros semanais em grupos, com crianças de quatro a seis anos de idade, matriculadas em uma escola de Educação Infantil de um município no interior de São Paulo, com cerca de cem mil habitantes. As crianças apresentavam queixas de comportamento

¹ O serviço foi orientado pela docente Mary Yoko Okamoto, do Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – FCL/UNESP – Câmpus de Assis e contou com a participação de graduandos dos 3º e 4º anos do curso de Psicologia.

(agressividade, impulsividade, agitação ou retraimento) e foram indicadas por parte dos professores ou coordenação da escola.

Esses encontros tinham como objetivo geral compreender a ocorrência de tais queixas e desenvolver uma intervenção grupal. Como objetivo específico, pretendia-se colaborar para o conhecimento de pais e professores acerca de tais queixas nas crianças, contribuindo para a relação estabelecida entre professor e aluno e entre pais e filhos. Além disso, nos grupos realizados com as crianças e os graduandos do curso de psicologia, as atividades desenvolvidas visavam colaborar para a minimização dos conflitos vivenciados pelas crianças no ambiente grupal.

O trabalho com as crianças tinha duração total de uma hora e meia, ocorria em uma sala específica no próprio espaço da escola, equipada com uma caixa lúdica, mesas, cadeiras, almofadas e alguns brinquedos em madeira. A duração do projeto foi de um ano letivo com frequência semanal, sendo organizados quatro grupos ao longo do ano. Esses eram compostos por quatro ou cinco crianças entre quatro e seis anos - encaminhadas pela escola e agrupadas de acordo com sua idade - acompanhadas por dois estudantes do curso de graduação em psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, participantes do projeto, que frequentavam, semanalmente, supervisão com a professora responsável.

Os graduandos realizaram as funções características de grupoterapeutas infantis propostas por Levisky (1997), dentre eles, a capacidade de continência - inclusive aos ataques, sejam verbais ou corporais, a tolerância a frustrações, a comunicação simples com as crianças, o desenvolvimento do brincar, o apoio e o suporte durante o brincar, os jogos e as demandas do grupo. Para o autor, aproximando-se de forma empática com as crianças, o grupoterapeuta funciona como

‘observador-participante’, trabalhando com as fantasias individuais e grupais que aparecem no material lúdico.

A utilização de brinquedos com crianças leva em consideração que, no brincar, as mesmas expressam conflitos, angústias, fantasias e temores, portanto, o uso de materiais lúdicos é uma expressão simbólica de conteúdos internos (Aberastury, 1992). Realizou-se um contrato (Levisky, 1997) estabelecendo regras, as questões relativas ao sigilo profissional e ao próprio processo, tanto com os pais quanto com as crianças. A organização e o funcionamento do grupo disponibilizou espaço e tempo para o desenvolvimento do brincar grupal, permitindo a realização de intervenções, visando o desenvolvimento dos processos de simbolização.

Para isso, o principal recurso utilizado foi o uso da palavra e dos significados simbólicos atribuídos para as ações motoras e grupais das crianças, sobretudo, relacionadas à agressividade e impulsividade, além de propor alternativas para a solução das dificuldades e frustrações encontradas, pelas crianças, durante a realização dos grupos e nos relacionamentos estabelecidos entre seus pares. Segundo Brandes (2015), no intercâmbio com os outros no contexto grupal infantil, surge o potencial de desenvolvimento social, cognitivo e emocional através da mudança entre as brincadeiras, dos esclarecimentos de regras e das referências da realidade que são trazidas, desenvolvendo em si mesmo um contexto de significado coerente.

Análise de resultados dos grupos infantis: do motor ao simbólico

Nos primeiros encontros grupais, as crianças majoritariamente demonstraram exacerbada agitação e impulsividade, principalmente quando era necessário explicitar regras para o funcionamento dos grupos e em situações de frustração. As crianças apresentavam dificuldades na

interação entre si, inclusive para partilhar os brinquedos e fixar-se em uma atividade. Além disso, algumas crianças exigiam a atenção individual dos graduandos e, diante de situações de frustração, raiva e sofrimento, apresentavam um comportamento no qual prevalecia a agitação motora, impulsividade e agressividade.

Para Levisky (1997), o início de um processo grupal pode representar um momento de desorganização e tumulto, regido pela ansiedade diante do novo que esta situação representa para os componentes do grupo. Corroborando essa ideia, nos encontros iniciais e antes do estabelecimento da coesão entre os participantes, as crianças demonstravam ações baseadas na descarga motora traduzidas em movimentos desordenados, gritos, desorganização da sala, agressividade tanto interpessoais como direcionados aos brinquedos.

Tais comportamentos eram comuns diante de situações caracterizadas pela renúncia ao prazer, como para aguardar sua vez na atividade e, principalmente, na finalização do encontro. Compreendemos que tais dificuldades relacionam-se à fragilidade no estabelecimento da renúncia e do prazer imediato, além de expressão a angústia diante da separação. Assim, nos momentos de separação ao encerramento dos grupos, se observava a predominância da culpa e do sentimento de retaliação frente às atitudes impulsivas e agressivas, demonstrando uma falha do ambiente em oferecer continência para essas crianças, bem como a grande estigmatização, muitas vezes perceptível no ambiente escolar, exacerbada por comportamentos compreendidos como agressivos e intoleráveis. Ilustramos tais situações através de uma afirmação, muito comum entre as crianças em situações acima descritas: *‘Eu sou feio né, tia?’ (sic)*. Comumente, comentários com tal sentido eram verbalizados, quando não prevalecia apenas o comportamento motor e impulsivo.

Assim, é justamente em tais situações que apontamos para a importância de uma atitude de acolhimento e de intervenção no sentido de atribuir significado, buscando possibilitar um processo de continência do comportamento e o estabelecimento de uma linguagem simbólica, através da qual é possível promover a ligação necessária entre a ação motora, o afeto e a situação experienciada, com a mediação de um objeto continente e calmante.

Nesse ínterim, é essencial apontar que a presença semanal dos graduandos com uma postura continente e terapêutica proporcionou o estabelecimento da confiança, favorecendo um vínculo que, ao longo de três meses resultou na diminuição de tais comportamentos descritos. Diante dos momentos de agressividade e agitação, a função dos graduandos que conduziam os grupos consistia em proporcionar continência seguida de uma narração da situação e dos afetos envolvidos, para que as crianças pudessem ‘dar nome’ para tais aspectos (Levisky, 1997), permitindo a ligação entre as representações e os afetos em questão.

Além disso, a postura diante de tais comportamentos é um ponto crucial para o início dos processos de simbolização, uma vez que possibilita a reparação, a permanência de um objeto que estabelece um vínculo sem retalição, minimizando as angústias paranóides e, portanto, permitindo a manutenção do grupo apesar dos ataques destrutivos que frequentemente ocorriam.

Concomitantemente, a postura terapêutica favoreceu a minimização dos ataques entre os componentes do grupo e paralelamente criou condições para o desenvolvimento de brincadeiras nas quais prevalecia, gradativamente, uma postura simbólica, tais como, contar histórias ou desenvolver brincadeiras em conjunto, em detrimento das ações motoras e brincadeiras individuais que prevaleciam nos meses iniciais do serviço. Assim, “quando as crianças percebem que o terapeuta e o grupo são

capazes de serem continentes de suas angústias, e elas se sentem compreendidas, acabam por desenvolver um ‘olhar’ interno para suas experiências emocionais. Aí se desenvolve um espaço para o pensar” (Levisky, 1997, p. 317).

Dessa forma, à medida que os grupos se desenvolviam, inúmeros processos característicos de destrutividade e reparação puderam ocorrer, agregando outras possibilidades de expressão, as quais, gradativamente abriram caminho para brincadeiras simbolizadas e com menos predominância das vias motoras, bem como de atividades caracterizadas pelo pensamento e a linguagem.

Tal evolução foi acompanhada pela coesão grupal, e gradativamente, as crianças puderam brincar entre si, com a diminuição de atividades desafiadoras e de disputas permeadas por brincadeiras com enredos organizados coletivamente. A organização da sala e dos brinquedos ocorreu concomitante à do grupo e do brincar simbólico, bem como do estabelecimento da ligação entre os componentes do grupo.

Destarte, o estabelecimento de um vínculo de confiança mediado por um objeto que oferece sustentação e continência foi fundamental para tal evolução, relacionado à presença estável de tal objeto cuja função foi acalmar e atribuir significados aos comportamentos baseados na descarga motora, permitindo a possibilidade do desenvolvimento simbólico.

Evidentemente, devem ser considerados fatores adversos, tais como ambientes familiares agressivos e a recorrente falta recursos materiais, sociais e afetivos, bem como, no ambiente escolar, as regulamentações e castigos aplicados a essas crianças devido aos seus comportamentos. Contudo, a experiência grupal nos aponta para a importância das características psíquicas do objeto responsável pelo manejo do grupo, que poderia ser exercido por qualquer figura parental ou mesmo, pelos professores.

Além disso, pudemos a partir dessa experiência, direcionar outro olhar para as crianças que participavam dos grupos, sobre as quais recaí o estigma por parte da equipe escolar, por serem consideradas “*impossíveis*”, por serem aquelas que “*não tinham jeito*”, ou aquelas conhecidas por seu diagnóstico na escola, que em geral era de TOD – Transtorno Opositor Desafiador ou TDAH – Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (CID-10 e DSM-V, respectivamente).

Vale ressaltar, que para Janin (2019, p.1401) quando se diagnostica uma criança sem ter em vista sua história de prazer/desprazer, seu contexto social e cultural, produz-se uma forma de violência contra a criança, e, ainda, oculta-se uma história de abusos que pode estar sendo denunciada por esses comportamentos. Nas palavras da autora, são “crianças as quais foi cortada a possibilidade de separar-se [de seus objetos primários], de sentir seu próprio corpo, de dar crédito às suas sensações e afetos, e que terminam sendo medicados, apagando sua história familiar e sua própria história” (*tradução nossa*).

Diante disso, buscamos compartilhar essa experiência, resultante de um olhar específico para os comportamentos de agitação e agressividade das crianças, demonstrando que a descarga motora consiste na busca por uma atitude continente/calmante e simbolizante para suas pulsões não ligadas, regidas pelo processo primário, no ambiente. Portanto, mais do que retaliação, estas atitudes das crianças do ensino infantil, ainda em processo de desenvolvimento, demandam a escuta e o olhar atentos para as suas necessidades psíquicas. Assim, segundo Guarido (2010) *apud* Bittencourt, Lima e Gesser (2017, p. 195):

Essa atuação profissional voltada à compreensão da queixa escolar como um fenômeno complexo é relevante, pois ela rompe com o processo de patologização e medicalização da queixa por meio de diagnósticos

psicopatológicos que tendem a simplificar os sofrimentos ocorridos na infância, sem considerar a sua complexidade no contexto no qual se apresenta.

Considerações finais

Ao final do projeto, os graduandos, além dos responsáveis e professoras envolvidas, perceberam a redução dos comportamentos apresentados no início do desenvolvimento dos grupos. Mesmo apresentando ainda casos de descontrole, as crianças se mostraram mais capazes de compreender suas agitações, até mesmo em situações de frustração do desejo não respondendo mais de maneira violenta. A possibilidade desse controle é compreendido como o desenvolvimento da capacidade de contenção psíquica, através da experiência com objetos com capacidade de continência e calmante. No caso dos grupos, tal papel foi exercido pelos graduandos que participaram do serviço.

A partir do momento em que as crianças puderam conter seus impulsos e comportamentos de agitação e agressivos, houve a minimização da culpa e, portanto, o processo de reparação foi possível. Assim, tais comportamentos foram progressivamente cedendo espaço para a linguagem, e as crianças puderam verbalizar a raiva, a frustração, os sentimentos e além disso, conseguiam reconhecer tais sentimentos nos seus pares.

O desenvolvimento alcançado pelos grupos também se relaciona com o espaço ali estabelecido. As frustrações apresentadas eram acolhidas, e os comportamentos mesmo quando violentos, não se reverteram em respostas igualmente violentas por parte dos graduandos, além do estabelecimento de um vínculo de confiança construído na estabilidade e constância dos grupos, e na confidencialidade dos conteúdos trazidos por elas.

Essa experiência nos permite compreender a importância de um olhar para o comportamento de agressividade e agitação da criança como uma atitude que ofereça a escuta, o acolhimento e a continência, para então, abrir caminho para a simbolização. Ao atribuir as dificuldades das crianças a falhas no desenvolvimento de seu campo simbólico, pudemos olhar para elas de uma maneira diferente, sem que prevaleça a necessidade de um diagnóstico ou mesmo o uso de uma medicação que funcione como contenção química.

Ademais, esse ponto de vista para aquelas que eram descritas como “crianças problema”, na escola, permitiu um olhar singular para elas, na contramão da patologização e estigmatização recorrentes no ambiente escolar. Da mesma forma, o diálogo com os profissionais da escola mostrou-se de grande valia para o favorecimento de um vínculo de confiança entre a instituição e as famílias, e a criança, que teve suas demandas acolhidas.

Todas essas questões são relevantes contribuições da psicanálise para o profissional da educação, em especial os professores e professoras do Ciclo Básico, já que os cuidados e o desenvolvimento integral da criança têm sido cada vez mais delegados à instituição escolar, que se torna uma das responsáveis pela formação bio, psico, e social das crianças. Diante disso, mostra-se importante que esses profissionais tenham conhecimento do caminho a ser percorrido pelas crianças, entre o motor e o simbólico, com o auxílio de uma “função calmante”, favorecendo uma educação mais emancipatória e autônoma.

À guisa de conclusão, podemos sublinhar a importância de mais estudos e experiências que utilizem a psicanálise, e suas contribuições sobre o desenvolvimento do campo simbólico, no ambiente escolar, especialmente através de práticas interdisciplinares. Cabe apontar que levamos em consideração a limitação da intervenção realizada, porque

atinge um número pequeno de crianças, desproporcional se comparado à sala de aula. Mas, apesar disso, os dados revelam a importância do objeto para o desenvolvimento infantil, sobretudo ao desenvolvimento simbólico, essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para o pensamento, a linguagem e a capacidade de abstração.

Referências

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BIRMAN, J. Laços e desenlaces na contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 42, p. 47-62, jun. 2007.
- BOTBOL, M.; LECOUTRE, C. Os pais e a escola. In: SOLIS-PONTON, L. (org). *Ser pai, ser mãe: parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. Tradução de Maria Cecília Pereira da Silva. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 136-139.
- BRAGA, S; MORAES, M. Queixa escolar: atuação do psicólogo em interface com a educação. *PSICOL. USP*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 35-51, dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORREA, A. R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. *Rev. bras. psicodrama*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2010.
- CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0575>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- FIGUEIREDO, L. C. Cuidado e saúde: uma visão integrada. *ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos*, Brasília, v. 29, n. 02, p. 11-29, 2011.

FLACH, F.; SORDI, R. O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos clin.*, São Paulo, n.12, v.22, p. 80-99, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282007000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2020.

JANIN, B. *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*, 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

JANIN, B. *Infancias y adolescencias patologizadas: la clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetividad*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico, 2019.

JANIN, B. *Niños desatentos e hiperactivos, ADD-ADHD: reflexiones críticas acerca del trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2010.

LAPLANCHE; J; PONTALIS, I. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEVISKY, R. Grupos com crianças. In: ZIMMERMAN, O., et. al (org). *Como Trabalhamos com grupos?* Porto Alegre: Artes médicas, 1997, p. 311-320.

LIMA, M. M.; CUNHA Jr, A. S. A psicanálise e educação na perspectiva winnicotiana: um entrelaçamento importante nos casos de mediação da agressividade e violência no ambiente escolar. *CD-Revista Eletrônica da FAINOR*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p.200 -221, 2017.

KUPFER, M. C. M, BERNARDINO, L. M. F. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da Pesquisa IRDI* *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2009.

MARCELLI, D.; COHEN, D. *Infância e psicopatologia*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINERBO, M. *Neurose e não neurose*. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2019.

- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.
- NASSIFF, R. Sujeito como sintoma (TDAH) na sociedade, escola, família e a Psicopedagogia. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 60-83, 2016.
- OKAMOTO, M. J. Grupo com pais: uma experiência em educação infantil. In: RIBEIRO, Diana Pancini de Sá Antunes; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira (org). *Práticas grupais na infância: perspectiva psicanalítica*. São Paulo: Zagodoni: FAPESP, 2016, 93-106.
- OUTEIRAL, José. Família e contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 63-73, jun. 2007.
- ROUDINESCO, E. *A Família em Desordem*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.
- SCHNEIDER, C. *Reflexões Acerca da Posição do Psicanalista na Clínica Infantil Frente à "Querela" dos Diagnósticos*. 2017. 156 f. Tese (Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SOLIS-PONTON *Ser pai, ser mãe: parentalidade, um desafio para o terceiro milênio*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.
- UNTOIGLICH, G. *Patologías actuales en la infancia: bordes y desbordes en clínica y educación*. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- WINNICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2012.

ZANETTI, S. A. S.; GOMES, I. C. A “fragilização das funções parentais” na família contemporânea: determinantes e consequências. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.19, n. 2, p.191-502, dez. 2011.

ZANETTI, S. A. S. GOMES, I. C. Relação entre funções parentais e o comportamento de crianças pré-escolares. *Boletim de Psicologia*, v. 64. n.140, p.1-20, 2014.

ZORNIG, S. *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê*. São Paulo: Escuta, 2018.

ZORNIG, S. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. *Tempo psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 42, n.2, p. 453-470, jun. 2010.

Capítulo 13

O atendimento de mulheres em situação de violência em uma defensoria pública: percepções, construções e desafios

*Bruno de Paula Rosa
Maurilene Zilda de Sousa
Camila Fernanda Teixeira
Suélen Mariana Gorni*

Introdução

A violência é, atualmente, uma das questões mais complexas e desafiadoras de políticas públicas no Brasil. Segundo o Atlas da Violência 2020 (Cerqueira; Bueno, 2020), publicação que condensa os índices de homicídios no Brasil por localização geográfica, faixa etária, gênero, raça, população LGBTQIA+, a taxa de homicídios caiu ao menor patamar dos últimos quatro anos, correspondendo a um índice de 27,8 mortes por 1000 habitantes. Entretanto, as mortes por assassinato continuam sendo a principal causa entre jovens, recorte populacional compreendido entre 15 a 29 anos de idade.

No caso das mulheres brasileiras, o feminicídio responde por 16,2% das mortes na faixa etária entre 15 a 19 anos; 14% entre 20 a 24 anos e 11,7% entre jovens de 25 a 29 anos. Em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no país, configurando uma taxa de 4,3 feminicídios para cada 100 mil habitantes. Essa taxa significa que, a cada duas horas, uma mulher é morta no Brasil.

Além disso, outro dado relevante nesse contexto é que o percentual de mulheres em situação de violência dentro do ambiente doméstico é 2,7 maiores do que o de homens, refletindo a dimensão desse fenômeno e, por

consequente, apontando que um volume significativo da violência e dos feminicídios são praticados por pessoas pertencentes ao círculo de convivência das mulheres, como companheiros, esposos, namorados e outros familiares.

O movimento feminista começou a despertar e garantir, através de suas lutas, mudanças legislativas significativas em favor de seus direitos e proteção. Frente a esse contexto extremamente violento às mulheres brasileiras, é inegável a importância da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), a qual se originou de um caso representativo acerca da violência doméstica no país.

Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica, nascida em 1945 no estado do Ceará, sofreu constantes agressões praticadas pelo marido - com quem se casou no ano de 1976 - incluindo duas tentativas de assassinato. Na primeira tentativa, em 1983, o esposo a atingiu com um tiro de espingarda, deixando-a paraplégica; na segunda, tentou eletrocutá-la. A trajetória de luta de Maria da Penha, até que uma lei para coibir a violência contra a mulher fosse sancionada no Brasil, durou 19 anos e seis meses, o que demonstra um ato simbólico de luta por garantias de direitos a mulheres que sofrem violência no país. No ano de 2002, o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência e teve de se comprometer a reformular sua legislação e políticas em relação à violência doméstica.

Nessa esteira, a sanção da Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), que trata este como um crime em que a mulher é assassinada por sua condição feminina, incluiu-o como um tipo penal qualificador - ou seja, um agravante e, sendo assim, o feminicídio passa a ser considerado um crime hediondo, prevendo penas mais duras para quem o comete.

Entretanto, tais legislações e políticas públicas de promoção e proteção aos direitos femininos ainda não são suficientes para a redução

da violência contra as mulheres. Oliveira, Costa e Sousa (2015) sinalizam que a violência contra a mulher é historicamente caracterizada por um sistema de dominação-subordinação, trazendo consigo discursos substanciais, como se o biológico feminino, a forma de sentir, pensar e perceber o mundo fosse predefinida e inquestionável em um modelo social que posiciona as mulheres em uma condição de inferioridade em relação aos homens.

O fenômeno da violência doméstica é crônico e cotidianamente reiterado, ocasionando uma experiência em que corpo e mente se fundem em vivências de desamparo, desintegração e medo (Mandelbaum; Schraiber; D'Oliveira, 2016). Constitui-se como um ataque a um sujeito e, frequentemente, pode acarretar efeitos subjetivos catastróficos. Neste escopo, o conceito de trauma pode ancorar a compreensão do fenômeno.

Em “Estudos sobre a histeria”, Freud (1976b) assume o trauma como a origem do conflito psíquico que ocasiona o sintoma, um choque na experiência real que atinge intensamente as defesas do eu. No artigo “Além do princípio do prazer”, escrito em 1920, Freud (1976a) concebe o trauma como uma dor impossível de ser representada psiquicamente, ocasionando um significativo impacto no processo de subjetivação – sobretudo, na forma com que o sujeito se relaciona com tal acontecimento.

Cerruti e Rosa (2008), ao sinalizarem o quanto é alarmante a incidência da violência contra a mulher no âmbito doméstico, compreendem a necessidade de um avanço no exame das relações de gênero. Propõem esse salto a partir de um diálogo com o referencial psicanalítico, ferramenta essa que oferece um olhar singular para cada um dos relacionamentos, considerando e buscando apreender as diversas posições que os sujeitos assumem nas cenas de violência.

As autoras tecem uma crítica às atuais políticas públicas que atuam na temática da violência entre homens e mulheres, as quais adotam uma

visão dicotômica vítima/agressor e priorizam uma assistência jurídica exclusiva às mulheres.

Pontuam que, nesta perspectiva, define-se o masculino como agressivo e o feminino como passivo, conferindo às mulheres um lugar de vítima de circunstâncias desfavoráveis. Tal posicionamento acabaria por limitar as possibilidades de análise política, social e subjetiva do fenômeno da violência de gênero, assim como “paralisa homens e mulheres na elaboração e superação dos conflitos” (Cerutti; Rosa, 2008, p. 1050).

Para Lima e Werlang (2011), citando Eiguer (1985), a escolha do parceiro se constitui como um organizador inconsciente da vida familiar e não se dá ao acaso, uma vez que os dois parceiros entrecruzam elementos inconscientes e dividem sentimentos resultantes do amor infantil e, portanto, das relações iniciais com os pais. Neste escopo, os relacionamentos futuros e as escolhas amorosas seriam determinados pelos vínculos estabelecidos nos primeiros anos de vida.

A revisão da literatura a respeito da violência praticada por parceiro íntimo e violência sexual da perspectiva dos estudos com mulheres e homens, realizada pela Organização Mundial da Saúde, aponta para relevante associação entre ter sofrido ou testemunhado violência na infância e viver situações violentas na vida adulta, como autor ou vítima (WHO/LSHTM, 2010).

A Defensoria Pública, o Centro de Atendimento Multidisciplinar (CAM) e a busca por uma assistência jurídica integral

A Defensoria Pública é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, prevista pela Constituição Federal de 1988 e que, no Estado de São Paulo, iniciou suas atividades no ano de 2006. Entre suas atribuições está a prestação de assistência jurídica integral e gratuita à população, sobretudo aquela em situação de vulnerabilidade,

tendo como recorte socioeconômico a renda familiar mensal de, no máximo, três salários mínimos (CSDP, 2008).

Em 2010, a Defensoria Pública paulista implementou os Centros de Atendimento Multidisciplinar (CAMs), órgãos compostos por psicólogas/os e assistentes sociais, coordenados por um/a defensor/a público/a e lotados em Unidades da Defensoria por todo Estado. A equipe também pode contar com estagiárias/os de Psicologia e Serviço Social.

Trata-se da primeira iniciativa no país de oferta de um atendimento jurídico interdisciplinar em larga escala, na qual essas/es profissionais contribuem, a partir de suas especificidades, com defensoras/es públicas/os na atenção às demandas de responsabilidade da Justiça Estadual, tendo como premissa norteadora o atendimento integral.

As/os psicólogas/os e assistentes sociais, em sua rotina de atuação, desempenham atividades como mapeamento e articulação com as redes de serviços e demais políticas públicas, resolução extrajudicial de conflitos, assistência técnica na fase processual, suporte psicológico e/ou social e educação em direitos visando o acesso à justiça (Barros *et. al*, 2015).

Ao buscar a Defensoria Pública, inicialmente a/o cidadã/o é encaminhada/o para a realização de cadastro, com o preenchimento de dados e entrega de documentos pessoais. Em seguida, efetua-se a avaliação socioeconômica, em que as informações são colhidas por autodeclaração e através comprovantes de renda (carteira de trabalho, extratos bancários) da/o cidadã/o e seus familiares.

Verificada a hipossuficiência – ou seja, que a renda familiar não ultrapassa o limite definido pela instituição – é concedida a assistência jurídica gratuita¹.

¹ Caso não seja comprovada tal condição socioeconômica, a assistência jurídica é denegada; entretanto, caso a/o cidadã/o discorde, pode confeccionar recurso por escrito, dirigido ao Defensor Público-Geral, no prazo de 15 (quinze) dias, instruindo-o com os fundamentos e documentos que entender pertinentes (Deliberação CSDP, nº 89, de 08 de agosto de 2008).

Este processo é chamado “triagem socioeconômica” há o encaminhamento para o atendimento jurídico, realizado por estagiário/a de Direito concursado da instituição e sob a supervisão de um/a defensor/a público/a plantonista. Nesse momento, a/o cidadã/o tem a possibilidade de narrar as razões pelas quais buscou a instituição e ser orientada/o da viabilidade de seu pedido.

Ressalta-se que as demandas que aportam diariamente à Defensoria Pública de Araraquara e também no estado de São Paulo repousam sobre solicitações de pensão alimentícia, guarda, convivência familiar, medicamentos e tratamentos de saúde, defesa em ação de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, além da defesa judicial de pessoas que cometeram crimes e se encontram no sistema penitenciário.

Durante o atendimento jurídico, verificada alguma delicadeza na demanda trazida que envolva questões psicológicas e/ou sociais, o CAM pode ser acionado a prestar auxílio na assistência ao caso. A partir dessa interlocução, a/o usuária/o da Defensoria Pública pode ser encaminhado para atendimento com assistente social, psicóloga/o e estagiárias/os CAM, pressupondo, dessa forma, o oferecimento de uma escuta mais particularizada e humanizada a aspectos que extrapolam o pedido jurídico formulado.

Há a possibilidade de, ainda, caso não se verifique a existência de demanda jurídica na solicitação feita, a/o cidadã/o poder contar com o atendimento especializado do CAM para um aprofundamento da compreensão do relato e realização de eventuais encaminhamentos à rede de serviços municipal.

Em outro cenário, em que não há o encaminhamento do caso ao CAM durante o período de triagem, abre-se um expediente interno na unidade, que é distribuído ao/à defensor/a público/a que atua na área relacionada com tal solicitação. A partir da análise da documentação e dos pedidos

trazidos, tal expediente pode também ser enviado ao CAM para o desenvolvimento de intervenções.

Busca-se, a partir deste fluxo de trabalho, que o CAM ofereça um espaço de escuta e cuidado às produções de vida, reconhecendo-se a singularidade dessas histórias e também preste suporte à atuação jurídica em uma perspectiva de atuação interdisciplinar, possibilitando o diálogo entre as áreas do Serviço Social, da Psicologia e do Direito.

O capítulo em questão aborda a experiência do CAM da Unidade Araraquara da Defensoria Pública em atendimentos a mulheres em situação de violência, a partir da capacitação ao atendimento jurídico inicial da instituição, com o objetivo de aprimorar a identificação do fenômeno. Ressalta-se que os casos atendidos nem sempre apresentaram a violência como demanda principal que levava as cidadãs a buscarem a assistência jurídica.

O atendimento a mulheres em situação de violência: (des)construções e desafios

O atendimento prestado à mulher em situação de violência é baseado nas ações desenvolvidas pelos CAMs da Defensoria do Estado de São Paulo e está pautado no eixo atendimento social e/ou psicológico. Miranda (2018, p. 44) define tal intervenção como:

Prestação de escuta qualificada, propiciando espaço de fala, reflexão, orientação ou mesmo acolhimento para as/os usuárias/os. Este espaço também pode servir para dar um contorno às diversas demandas e relatos que a pessoa atendida traz, possibilitando que ela se organize melhor, além de ser orientada sobre seus direitos, serviços e prováveis encaminhamentos para o seu caso.

A mulher, quando procura a Defensoria Pública para ingressar com uma ação, geralmente de divórcio, guarda e visitas, ao serem detectadas

questões que demandam uma atuação multidisciplinar, há o encaminhamento do caso ao CAM, seja pelo atendimento jurídico inicial, seja pelo/a defensor/a que acompanha o caso. Em outras demandas encaminhadas ao CAM, durante a intervenção também podem surgir questões de violência doméstica. Conforme Miranda (2018, p. 57):

O trabalho desenvolvido pelos CAMs possibilita acolhimento, escuta qualificada e manejo das demandas sensíveis e complexas que aportam na Defensoria Pública do Estado de São Paulo. As/os defensoras/es e suas/seus estagiárias/os, na escuta jurídica do problema, ao depararem-se com situações que fogem do script do Direito, acionam as/os assistentes sociais e psicólogas para suporte e intervenção.

No início do ano de 2017, os atendimentos prestados a mulheres na Defensoria Pública de Araraquara seguiam o fluxo regular descrito anteriormente, ou seja, após triagem e encaminhamento do caso ao CAM pelo/a defensor/a público/a, realizava-se o agendamento para as intervenções e articulações necessárias que extrapolavam o âmbito jurídico.

Nesse sentido, a cidadã comparecia ao CAM e era recebida pela por um/a das/os profissionais e/ou pelas estagiárias de psicologia, a depender das demandas apresentadas por ela, que poderiam incluir ou não uma situação de violência. No entanto, ao longo das intervenções, a equipe frequentemente identificava formas de violência sofridas pelas mulheres em seu âmbito familiar, embora essa não fosse a demanda que as fizeram procurar os serviços da Defensoria Pública. O CAM, na época, contava com uma assistente social, um psicólogo e duas estagiárias de Psicologia.

Considerando a relevância do cenário e urgência de atuação, o tema da violência se tornou recorrente nas reuniões de equipe do CAM e, a partir das discussões, foram definidas novas estratégias para a estruturação e fluxo do atendimento às mulheres.

No primeiro momento, no mês de julho de 2017, foi realizada roda de conversa e diálogo com as/os estagiárias/os de Direito, responsáveis pelo atendimento jurídico da “triagem”, sobre a importância de priorizarem a identificação da presença de violência na entrevista inicial das usuárias. Discutiu-se sobre a necessidade de um manejo cuidadoso nessa intervenção, em que as cidadãs fossem atendidas de forma humanizada e acolhedora, para além de eventual demanda jurídica apresentada por elas.

Tal intervenção teve a duração de duas horas, em que as/os estudantes também puderam esclarecer outras dúvidas sobre o tema da violência e também sobre aspectos da atuação do CAM. Restou combinado que, caso houvesse suspeita de que a usuária estivesse em situação de violência ou a confirmação dessa, a/o atendente proporia à mulher atendida a possibilidade de um atendimento CAM e, caso ela aceitasse, a equipe do mesmo seria prontamente comunicada.

Com a concordância da pessoa atendida, ao dispor previamente dessa informação, a equipe se organizava para iniciar imediatamente o atendimento da usuária ou, caso não fosse possível, para a data mais próxima. Uma das medidas adotadas foi a realização do atendimento CAM sem a presença do profissional do gênero masculino, para que a intervenção fosse executada prioritariamente pela assistente social e/ou estagiárias de Psicologia.

Tal organização visava a que o acolhimento da mulher fosse feito por outras mulheres, com o objetivo de oferecer um espaço em que houvesse uma identificação de gênero entre a pessoa atendida e as profissionais, buscando minorar possíveis constrangimentos.

Após o recebimento do caso, primeiramente se realizavam a acolhida e a escuta qualificada para identificação e compreensão da demanda para possíveis orientações e encaminhamentos. Priorizou-se que o atendimento fosse realizado por mulheres também para que o diálogo gerasse um

vínculo e uma confiança durante a intervenção, proporcionando um melhor esclarecimento dos fatos e facilitando possíveis encaminhamentos para resolução dos problemas apresentados.

Geralmente o acolhimento transcorre permeado de sentimentos, medos e incertezas diante das graves situações vivenciadas no cotidiano, como agressões físicas, psicológicas e ameaças. Durante o atendimento, são registradas muitas histórias de vida de mulheres que apresentaram algum relato envolvendo violência doméstica. Mulheres essas que são casadas, companheiras, mães, irmãs, todas imbuídas de sofrimentos, fragilidades e angústias.

Dentro de uma escuta especializada, essas mulheres compartilham suas demandas e apresentam essa triste realidade vivenciada dentro de seus lares constituindo-se, muitas vezes, demandas delicadas e complexas. Muitas mulheres relatam diversas violências sofridas por anos e frequentemente, por medo ou desconhecimento de seus direitos, sentiram-se incapazes para realizar uma denúncia, enfrentar a situação ou buscar ajuda.

É importante o esclarecimento da insegurança da mulher em não realizar a denúncia da situação de violência, detectando quando há ameaças, dependência financeira, filhos em comum ou mesmo esperança no rompimento da violência por parte do autor das agressões.

Nesse momento, pode surgir a necessidade de encaminhamentos à rede de proteção à mulher para os casos que necessitarão de apoio emocional e financeiro, bem como o fortalecimento para o enfrentamento da violência doméstica.

Com a anuência da usuária, é agendado atendimento junto ao Centro de Referência da Mulher – equipamento municipal que realiza acompanhamento psicológico a mulheres em situação de violência – e enviado ao serviço um encaminhamento qualificado com as informações

do caso. Outros encaminhamentos, quando necessários, também são enviados a outros serviços da rede de proteção para garantia de direitos dessas mulheres.

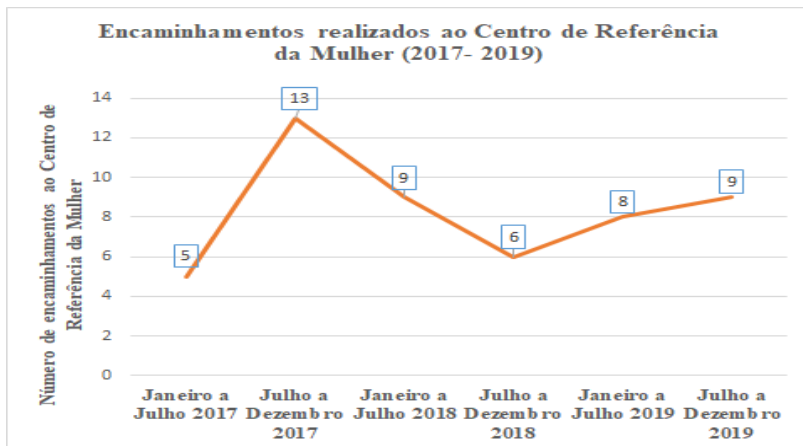
Por fim, analisando-se a possibilidade de uma continuidade do caso pela via judicial, elabora-se relatório técnico dentro da área do saber do Serviço Social e/ou da Psicologia, para posterior análise do defensor público responsável pelo caso.

Um aspecto relevante para a efetiva implementação deste desenho de atendimento foi o fortalecimento das discussões de caso com defensores/as públicos/as, diálogos construídos em perspectiva interdisciplinar que se tornaram mais constantes e resolutivos, possibilitando encaminhamentos mais céleres a outros órgãos do município, como a Delegacia de Defesa da Mulher - para a feitura de boletim de ocorrência e ingresso de medidas protetivas com fulcro na Lei Maria da Penha - e também para a proposição de ações judiciais na esfera cível - como separação de corpos, divórcio, reconhecimento e dissolução de união estável, entre outras.

A partir da interligação entre esses eixos, observou-se um significativo aumento na solicitação do CAM para atendimento a mulheres cujos relatos tinham como demanda (principal ou secundária) situações envolvendo violência de gênero.

Dessa feita, após as orientações prestadas às/aos estagiárias/os de Direito e incremento do diálogo com as/os defensoras/es públicas/os, a partir do mês de julho de 2017, o volume de encaminhamentos feitos pelo CAM ao Centro de Referência da Mulher aumentou significativamente, conforme se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Número de encaminhamentos realizados pelo CAM ao Centro de Referência da Mulher nos anos de 2017 a 2019².



Fonte: CAM/Centro de Referência da Mulher, 2019.

A partir da análise do gráfico acima, levanta-se a hipótese de que houve uma maior identificação da violência nos atendimentos jurídicos iniciais e posterior encaminhamento das mulheres atendidas ao CAM, sobretudo nos meses subsequentes à capacitação realizada. Em sete meses de 2017, o CAM realizou cinco encaminhamentos ao Centro de Referência da Mulher, ao passo que, de julho a dezembro do mesmo ano, 13 mulheres foram referenciadas ao serviço.

Nos quatro semestres seguintes (anos de 2018 e 2019), quando não se realizou a capacitação das/os estagiárias/os de Direito, o número de encaminhamentos ao Centro de Referência da Mulher sofreu diminuições relevantes, sobretudo no segundo semestre de 2018.

Levanta-se a hipótese de que, não havendo esse diálogo sistemático e, como há uma grande rotatividade entre as/os estudantes na Defensoria Pública, a identificação da situação de violência no atendimento jurídico

² Não se consideraram os anos de 2020 e 2021 na contabilização dos encaminhamentos feitos, uma vez que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os atendimentos presenciais realizados pelo CAM ocorreram até o mês de março de 2020, quando o trabalho passou a se dar de maneira remota.

inicial deixou de ser realizada com maior frequência. Tal panorama aponta a necessidade de se manter uma constância na capacitação a respeito do tema.

Entretanto, ainda assim, observou-se que o Centro de Referência da Mulher se tornou o segundo equipamento do município com o maior número de encaminhamentos feitos pelo CAM durante os anos em tela, ficando atrás apenas do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD), que recebeu 34 referenciamentos em 2017, 37 em 2018 e 29 no ano de 2019. Sendo assim, compreende-se que a situação de violência apresentou um impacto e um volume relevantes nas demandas atendidas pelo CAM, compondo, portanto, várias das solicitações jurídicas que chegaram à Defensoria Pública.

Na construção desse desenho de atendimento se configurou como um ponto essencial a articulação do CAM e da Defensoria Pública de Araraquara com a Coordenadoria de Políticas para Mulheres e com o Centro de Referência da Mulher do município, por meio de reuniões e discussões de casos. Esse estreitamento de contato possibilitou uma maior circulação de informações entre os serviços, promovendo um aprimoramento do atendimento intersetorial dos casos.

Considerações finais

Verifica-se que as instituições jurídicas, como Defensoria Pública, Ministério Público e Tribunal de Justiça guardam no imaginário da população atendida fortes concepções alicerçadas no poder, autoridade e, portanto, distanciamento e inacessibilidade.

É imprescindível que a situação de violência possa ser identificada durante as intervenções realizadas na Defensoria Pública, já no atendimento inicial, a fim de que providências possam ser adotadas em favor das mulheres atendidas. Tal constatação aponta para a necessidade

de capacitação constante de operadoras/es de Direito e outras/os servidoras/es da instituição sobre o tema da violência e manejo dos casos, que possuem complexidades várias.

É fundamental, outrossim, o oferecimento, em instituição jurídica como a Defensoria Pública, de um atendimento individualizado e humanizado à mulher em situação de violência, que com frequência refere intensa angústia e fragilidade emocional. A partir do trabalho desenvolvido pelo CAM, tem sido possível o exercício de uma escuta qualificada e de acolhimento aos casos; o espaço ofertado pelas/os profissionais têm propiciado a ventilação de vivências dolorosas, marcadas por preconceitos, violências, imposições e opressões.

É também importante ter em conta que muitas mulheres sob o efeito da violência do trauma apresentam grandes dificuldades para a reflexão a respeito de si e das relações que estabelecem. Para Lima; Werlang (2011), a vulnerabilidade oriunda da violência e do desamparo acaba por gerar uma série de repetições que as aprisionam em relacionamentos destrutivos.

Observou-se em vários dos relatos de casos atendidos o fenômeno de compulsão à repetição, segundo Laplanche; Pontalis (2001), um fator irreduzível e autônomo, em que o sujeito se insere ativamente em situações de sofrimento, repetindo experiências arcaicas com a sensação de que se trata de motivações atuais.

Tal mecanismo, que possui uma origem inconsciente – desta feita, muito difícil de ser controlado – acaba por levar ao estabelecimento e manutenção de relacionamentos destrutivos e situações dolorosas, cópias de experiências antigas. É bastante comum, por parte de algumas mulheres atendidas pelo CAM, identificarem seus relacionamentos (atuais ou passados) como parecidos com as relações dos pais, também marcados pela violência.

Hanada (2007) aponta que, apesar dos ganhos em relação ao reconhecimento e legitimação contra a violência de gênero, ainda é frequente em alguns âmbitos sociais e institucionais mulheres terem sua situação de violência banalizada, não obstante a ampliação de políticas públicas voltadas para o tema. Estudos e avaliações de serviços apontam que ainda existe muita dificuldade na implantação das políticas e praticá-las efetivamente, garantindo a assistência e os direitos dessas mulheres.

Outro aspecto relevante relatado por mulheres atendidas pelo CAM diz respeito ao sentimento de não ter o relato da violência reconhecido – e, em alguns casos, sequer registrado – por serviços como a Delegacia de Defesa da Mulher (DDM). Compreende-se que, quando não há o reconhecimento, por parte da/o profissional que atende essas mulheres, da violência de fato sofrida e se esta é atribuída ao psiquismo ou à fantasia, uma nova violência se instala. Para Ferenczi (1982), o trauma ocorre em dois tempos: o primeiro é o do acontecimento traumático e o segundo, o do não reconhecimento por um terceiro – buscado pela pessoa agredida – de que o trauma se deu e não poderia ter acontecido.

A vivência da violência pode e deve ser refletida em suas dimensões psíquicas, sociais e relacionais, alicerçadas de maneiras particulares em cada caso, se há a preocupação com as intervenções possíveis nesse campo. Nesse contexto, um dos pilares da prática cotidiana desenvolvida pelo CAM é a consideração e o reconhecimento da dor produzida pelo acontecimento real, a fim de que um processo de elaboração, dentro de limitações, possa começar a ocorrer (Mandelbaum; Schraiber; D'Oliveira, 2016).

Há, ainda, a premente necessidade de fortalecimento da rede de atenção a mulheres em situação de violência, demandando das/os profissionais o conhecimento das atribuições e do funcionamento dos serviços disponíveis no município. Observa-se que as diversas demandas trazidas pelas mulheres extrapolam a atuação de um único equipamento

ou setor de serviços, exigindo, portanto, uma articulação de ações intersetoriais.

Adota-se, portanto, um posicionamento ético de não assumir um discurso que considera que a lei reparará os danos causados a essas mulheres e de também não as considerar vítimas passivas de tais situações de violência. Busca-se, por um lado, acolher as cidadãs e suas histórias dolorosas e, ao mesmo tempo, responsabilizá-las pelo seu desejo, em uma perspectiva emancipatória.

Cerrutti; Rosa (2008, p.1072) apontam que a psicanálise nos adverte que “a demanda de amor, de um olhar soberano e protetor, acaba por se revelar uma forma de sucumbir à repetição”. Sendo assim, um dos dispositivos para se tentar combater as situações de violência é oferecer espaços para que as mulheres possam expressar suas subjetividades em relação a sua história de vida, proporcionando-lhes acolhimento e encaminhamentos que oportunizem a busca de sua autonomia. Não é suficiente, apenas, disponibilizar recursos para que elas se afastem dos autores das agressões, se elas não reconhecem outra forma de viver.

Considera-se que romper com as concepções cristalizadas sobre gênero, papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e sobre o fenômeno da violência – construindo discursos e práticas que resultem em maior equidade entre as pessoas é pavimentar um caminho rumo a transformações individuais e sociais mais profundas.

No âmbito da realização do estágio profissional de Psicologia na Defensoria Pública, verificou-se, ainda, que a experiência nas intervenções desenvolvidas pelas estagiárias - que também enfrentam diariamente uma cultura machista e patriarcal - propiciou àquelas uma compreensão mais empática da situação de violência e reforçou, sobretudo, o encorajamento necessário para combatê-la.

Neste escopo, a vivência do estágio extrapolou a complementaridade teórica, pois favoreceu a construção de práticas interdisciplinares, o comprometimento com a realidade social e formação de agentes transformadoras/es frente ao sofrimento paradoxal causado pelas desigualdades de gênero.

Referências

- BARROS, Luiza Aparecida de. *et al.* Apresentação. In: BARROS, L. A. *et al* (org.) *Interdisciplinaridade na Defensoria Pública: contribuições da Psicologia e do Serviço Social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015. p. 1-4.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília: Secretaria Geral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Secretaria Geral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (coord.). *Atlas da violência 2020*. Brasília: Ipea; FBSP, 2019. Disponível em: <http://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- CERRUTI, Marta Quaglia; ROSA, Miriam Debieux. Em busca de novas abordagens para a violência de gênero: a desconstrução da vítima. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 8, n. 4, p. 1047-1076, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482008000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.

CONSELHO SUPERIOR DA DEFENSORIA PÚBLICA. *Deliberação nº 89, de 08 de agosto de 2008 (Consolidada)*. Regulamenta as hipóteses de denegação de atendimento pela Defensoria Pública, concernentes a interesses individuais. São Paulo: Conselho Superior da Defensoria Pública, 08 ago. 2008. Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Conteudos/Materia/MateriaMostra.aspx?idItem=2485&idModulo=5010>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FERENCZI, S. Reflexões sobre o trauma. In: *Obras completas de Sándor Ferenczi*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 109-117.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. In: FREUD, S. *Edição standard das obras psicológicas completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. p. 13-85.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. In: FREUD, S. *Edição standard das obras psicológicas completas de S. Freud*, Rio de Janeiro: Imago, 1976b. p. 184-231.

GALVÃO, Elaine Ferreira; ANDRADE, Selma Maffei de. Violência contra a mulher: análise de casos atendidos em serviço de atenção à mulher em município do Sul do Brasil. *Saude soc.*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 89-99, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1290200400020009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.

HANADA, Heloisa. *Os psicólogos e a assistência a mulheres em situação de violência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand Lefebvre. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Gabriela Quadros de; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Mulheres que sofrem violência doméstica: contribuições da psicanálise. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 511-520, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.

MANDELBAUM, Belinda; SCHRAIBER, Lilia Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas. Violência e vida familiar: abordagens psicanalíticas e de gênero. *Saude Soc.*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 422-430, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-12902016000200422&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.

MIRANDA, Melina Machado. O Serviço Social na Defensoria Pública do Estado de São Paulo: arranjos, fronteiras e potências interdisciplinares para a garantia de direitos. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 3, n. 13, p. 35-60, 2018. Disponível em: http://www.defensoria.sp.def.br/cadernos_defensoria/volume13.aspx. Acesso em: 24 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de A., COSTA, Monica Josy Sousa & SOUZA, Eduardo Sérgio Soares. Feminicídio e Violência de Gênero: aspectos sociojurídicos. *Revista Tem@*, v. 16, n. 24-25, p. 21-43, 2015. Disponível em: <http://revistatema.facisa.edu.br/index.php/revistatema/article/view/236/pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SILVA, Claudionor Renato da. Violência de gênero no Brasil e na América Latina: um enfoque psicanalítico, a produção de conhecimento e perspectivas de enfrentamento. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 80-96, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11284>. Acesso em: 06 mar. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; LONDON SCHOOL OF HYGIENE AND TROPICAL MEDICINE. *Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization, 2010.

Capítulo 14

Oficinas lúdicas e acolhedoras em uma instituição de acolhimento: relato de experiência

*Paula Orchiucci Miura
Adélia Augusta Souto de Oliveira
Ana Caroline dos Santos Silva
Alana Madeiro de Melo Barboza
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes
Larisse Coimbra Cerqueira Toledo*

Introdução

Este relato de experiência é fruto de uma ação do Projeto de Extensão “A formação potencializadora de estudantes e profissionais para o enfrentamento à violência contra criança e adolescente em Alagoas”, desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas e coordenado pelas professoras. Dras. Paula Orchiucci Miura e Adélia Augusta Souto de Oliveira. O referido projeto visou contribuir para o ensino, a pesquisa e a extensão de estudantes da área da psicologia, do direito e de outras áreas, que atuam com crianças, adolescentes e famílias que convivem ou conviveram com situações de violência intrafamiliar, e cujas crianças e/ou adolescentes são acompanhadas pelo judiciário por estarem institucionalizadas.

Uma das ações desenvolvidas pelas extensionistas desse projeto foi a ação intitulada “Brinc(Arte): o brincar e a arte potencializando a construção de vínculos em uma instituição de acolhimento”. Essa ação teve como objetivo promover um espaço potencial de acolhimento, privilegiando o brincar enquanto atividade inerente ao ser humano, tendo como referencial a teoria winnicottiana.

Crianças acolhidas institucionalmente são aquelas cujos direitos mencionados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) foram ameaçados ou violados, e a institucionalização aconteceu com o intuito de protegê-las. A permanência na instituição de acolhimento, deve ainda, ter caráter excepcional e provisório (Cleto; Covolan; Signorelli, 2019). Tais medidas excepcionais podem ocorrer por conta de situações de violência, negligência, exploração, discriminação, opressão e crueldade vivenciadas pela criança (Cleto; Covolan; Signorelli, 2019; SENADO FEDERAL, 2017).

Diante disso, é importante frisar que todas as crianças institucionalizadas vivenciaram de alguma forma um ambiente familiar, no qual os fatores de desintegração estavam presentes. Segundo Winnicott (1986/2005), esses fatores podem advir de alguma deficiência, doença física e mental ou de outra natureza qualquer, que afetam a saúde de toda a família, interrompendo o processo de amadurecimento de seus membros. A violência intrafamiliar contra a criança e o adolescente é um destes fatores que interferem no desenvolvimento da família, podendo ocasionar inúmeros danos psíquicos, físicos e emocionais (Miura *et al.*, 2011).

Winnicott (1986/2005) enfatiza sobre a importância do ambiente no processo de constituição do *self* do indivíduo e acredita que em algumas situações a institucionalização das crianças é a única saída para a retomada do amadurecimento do indivíduo. Porém, para que isso aconteça esse ambiente institucional precisa facilitar esse processo e exercer a função do lar primário, que diz respeito a um lar onde a criança possa ter suas necessidades satisfeitas por alguém que esteja disponível emocionalmente para atendê-las (Winnicott; Britton, 1984/1999).

Essas crianças que tiveram experiências em lares insatisfatórios, vivenciando a desintegração familiar ou o perigo de um lar em dissolução, “(...) precisavam, portanto, menos de substitutos para seus próprios lares

do que de experiências de um lar primário que fossem satisfatórias” (Winnicott; Britton, 1984/1999, p. 63). Elas precisam da provisão ambiental para integrar seus próprios impulsos e constituir seu *self*. “A maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente” (Winnicott, 1988/1990, p. 80).

Porém, antes dessas crianças embarcarem nesse processo de retomada de seu amadurecimento, elas testarão a confiabilidade, a estabilidade das relações e do ambiente. Esses testes podem ser expressos por meio da agressividade, de intrigas, de mentiras, entre outros comportamentos. Somente após a sobrevivência do ambiente a todos os ataques das crianças, é que elas se sentirão tranquilas para poder se vincular emocionalmente com alguém (Winnicott; Britton, 1984/1999).

Ao refletir sobre o processo de acolhimento a partir do relato de crianças acolhidas e de educadoras de uma instituição, Trivellato, Carvalho e Vettore (2013) destacam a importância da formação da equipe multiprofissional, dando enfoque especial para cursos de graduação em Psicologia e o processo de inserção nos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Além disso, as autoras apontam que as oficinas realizadas com as crianças se mostraram importantes para a expressão de conteúdos singulares. E, diante das dificuldades de representar e expressar sentimentos e situações anteriormente vivenciadas, como é apontado por Trivellato, Carvalho e Vettore (2013), assim como Oriente e Souza (2005), observa-se que as crianças se utilizam de variadas formas de comunicação, com as quais os profissionais devem interagir e tentar compreender.

Uma dessas possibilidades de comunicação se faz presente na brincadeira. Segundo Winnicott (1971/2019b, 1964/2019a), a brincadeira é uma expressão da capacidade criadora do indivíduo. Através do brincar a criança pode vivenciar sua liberdade de criação, além de expressar sua

criatividade e personalidade. O brincar expressa uma forma de comunicação e promove relacionamentos grupais, de modo que contribui para o crescimento da criança e para ela vivenciar experiências. Desse modo, o brincar adquire importância nessa fase do desenvolvimento humano.

Além disso, sendo o brincar uma expressão da capacidade criativa da criança, a criatividade, segundo Winnicott (1964/2019a), refere-se ao estar vivo e pode ser compreendida como uma experiência que direciona o indivíduo para uma vivência de modo saudável. Nesse sentido, o brincar se expressa enquanto uma forma saudável da criança criar vínculos e desenvolver-se socialmente, psicologicamente e fisicamente. Winnicott (1971/2019b) assegura que o brincar deve ser olhado como algo em si mesmo. Ele não se localiza internamente no sujeito, nem fora, no mundo exterior, estando localizado na área intermediária da experiência humana, entre a realidade interna e a realidade externa. Nesse sentido, a criança, “para controlar o que está fora, é preciso fazer coisas, não apenas pensar ou desejar, e fazer coisas demanda tempo. Brincar é fazer” (Winnicott, 1971/2019b, p. 73-74), sendo o brincar algo natural e saudável ao ser humano.

O brincar é em si mesmo uma terapia, universal e imediata, que causa satisfação ao indivíduo e permite a este a liberdade de criar e de ser (Winnicott, 1971/2019b). A ação “Brinc(Arte)” aparece, assim, enquanto mecanismo potencializador para o desenvolvimento da expressão, da subjetividade e criatividade infantil, possibilitador de acolhimento, construção e manutenção de vínculos através da brincadeira e dos pressupostos do brincar presentes na teoria winnicottiana.

Assim, a referida ação do projeto de extensão se mostra relevante acadêmica e socialmente. Academicamente por possibilitar o aprofundamento teórico e prático dos estudantes e profissionais

envolvidos com a brinc(Arte) acerca das intervenções psicossociais com crianças em instituições de acolhimento. E socialmente por possibilitar a promoção do potencial criativo, o fortalecimento de vínculos, o acolhimento das crianças de uma instituição. Além disso, a ação visou a aproximação entre a Universidade e a comunidade externa, de forma a ser promovido um maior compartilhamento de informações e de integração entre ensino e prática. Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência das autoras no desenvolvimento da ação “Brinc(Arte): o brincar e a arte potencializando a construção de vínculos em uma instituição de acolhimento”.

Método

Primeiramente, foi realizada reunião entre as autoras, diretora e equipe técnica de uma instituição de acolhimento, na qual foi apresentado o projeto de extensão e a proposta de ação. A proposta foi elogiada e acolhida pelos funcionários da instituição, os quais possibilitaram a execução da ação pretendida.

Partindo da ideia da prática psicanalítica ao considerar que o material clínico, a partir da transferência, possibilita uma forma de comunicação (Jardim; Hernández, 2010) e da ideia de sujeito ativo no desenvolvimento (Winnicott, 1988/1990), a prática dessa extensão visou uma participação ativa tanto da equipe facilitadora, como das crianças que constituem o grupo. Nesse sentido, este trabalho se enquadra como uma intervenção qualitativa, uma metodologia que viabiliza um espaço físico e psíquico potencial de atividades psicossociais em grupo, como um modo específico de abordar crianças. Qualificado pela perspectiva clínica, o dispositivo interventivo foram oficinas lúdicas e criativas, pois possibilita que as crianças se tornem responsáveis “pelo que se afirma, pelo que se faz, e pelo que se quer” (Castro, 2008, p.39).

Para isso, foi composta uma equipe facilitadora formada por quatro pessoas, duas discentes da graduação e uma mestranda, vinculadas ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, e uma psicóloga da instituição de acolhimento. Além da equipe facilitadora, duas docentes de Psicologia da mesma universidade foram responsáveis pelas supervisões semanais e pelo projeto de extensão.

Os participantes consistiram em todas as crianças da instituição com idades entre 04 e 10 anos, totalizando 10 participantes. O grupo frequentou 12 oficinas semanais, com diferentes temáticas a cada semana. As oficinas foram realizadas em uma instituição de acolhimento entre os meses de maio a agosto de 2019 e cada uma teve duração de aproximadamente duas horas. Assim como as oficinas, as supervisões também ocorreram uma vez por semana, sendo estas realizadas na Universidade.

A escolha pela proposta metodológica de oficinas se deu ao refletir sobre a oportunidade de um ambiente que possibilite a espontaneidade e a criatividade, considerando a ideia de fenômenos transicionais de Winnicott (1971/2019b). Foram planejadas 12 oficinas, mas, como apontado por Castro (2008), o conhecimento da realidade ocorre simultaneamente à transformação, o planejamento foi considerado aberto e mutável. Assim, de acordo com o que era vivenciado a cada semana, as oficinas planejadas acabaram mudando de ordem, privilegiando sempre o acolhimento e a demanda das crianças. A seguir, será apresentada cada oficina na ordem em que foram realizadas.

Resultados

Criação de vínculo e contrato

O primeiro encontro consistiu na apresentação da equipe e das crianças de forma lúdica. Explicamos também acerca da rotina e

frequência do projeto, convidamos a todos para participarem dos encontros, buscando acolher e iniciar a criação de vínculo com as crianças.

Para a frequência do projeto propusemos a criação conjunta de um mural representativo das 12 oficinas, onde seria preenchido pelas crianças após cada encontro finalizado, uma tentativa de representar o planejamento, a realização das oficinas e a finitude dos encontros. Essa estratégia foi pensada como forma de simbolizar a duração dos encontros e para que o fim das oficinas não fosse gerador de ansiedades, permitindo a cada criança ser conhecedora da temporalidade, de quando os encontros começariam e terminariam, podendo lhes dar tempo para elaborar a despedida. Essa possibilidade de proporcionar uma previsibilidade temporal das oficinas foi pensada tendo como base a noção de confiabilidade de Winnicott (1971/2019b) e a partir da ideia da não manutenção de um ciclo repetitivo de experiências invasivas com a quebra de vínculos de confiança. Para ele, falar em confiança quer dizer estabelecer a segurança com base na experiência, e a confiança é ponto central para a possibilidade do viver criativo a partir do cuidado.

Além disso, a instituição é, por definição, um local de passagem, e assim, muita gente vem e vai sem preparação prévia das crianças, o mural de demarcação das oficinas tem o intuito de romper com a imprevisibilidade tão devastadora para o amadurecimento emocional do indivíduo (Winnicott, 1984/2016). Em seu texto “Alojamento para crianças em tempo de guerra e em tempo de paz”, Winnicott (1984/2016) aponta que, o que as crianças institucionalizadas precisam, é de um ambiente com estabilidade, que acolham com cuidados individuais e que possibilitem a continuidade desses cuidados.

Ao longo de suas vidas essas crianças provavelmente tiveram muitas interrupções bruscas, o que interfere na continuidade de ser, sendo importante, segundo Piske *et al.* (2018), a comunicação clara com as

crianças, visto que o tempo que permanecerão na instituição é uma incógnita para elas, além de muitas outras incertezas que esse ambiente lhe proporciona, tais como: eu vou voltar para casa? Eu vou ser adotado? Minha família vem me visitar? Diante disso, o intuito era proporcionar um ambiente acolhedor das necessidades das crianças, bem como potencializador do brincar e da criatividade por meio da realização das oficinas lúdicas.

É importante também frisar a contribuição dos funcionários para a realização das oficinas, fosse acordando as crianças que estavam adormecidas quando chegamos, reconhecendo a importância e necessidade de sua realização ou acompanhando o início da atividade, para que as crianças que estavam mais retraídas e inseguras se sentissem mais confortáveis conosco, que naquele momento éramos estranhas no local. Ao longo do dia, foi visto que as crianças se sentiram mais confiantes no ambiente e começaram a criar vínculos conosco.

Oficina de pintura

A segunda oficina teve como proposta realizar pintura em papel. Iniciamos esta oficina, assim como os encontros posteriores, reunindo as crianças na brinquedoteca e perguntando se elas lembravam o que havíamos feito na semana anterior, informando o número daquele encontro, a proposta e acordos para o dia. A proposta consistiu em um momento de pintura livre em que as crianças pudessem se expressar e experienciar diferentes sensações por meio da pintura.

Para a oficina foram disponibilizados às crianças pincéis, tintas e papéis. Neste segundo dia, houve a chegada de uma nova criança na instituição, o que gerou conflitos entre a criança recém-chegada e outras crianças participantes da primeira oficina. Mas após o contorno da situação, todas as crianças participaram e se expressaram livremente por

meio das mais variadas pinturas. Um sol, nuvens, lobisomem, coração, mar, árvores, pessoas da família, barco e pinturas mais abstratas estavam entre as produções.

Os conflitos percebidos neste dia pareceram estar relacionados com a rotatividade de crianças na instituição, neste caso, inserção de nova criança, o que de certa forma pode abalar a estabilidade no ambiente. Muitas crianças podem então reagir a essas alterações no ambiente, por meio de comportamentos agressivos, brigas... Nesses momentos o mais importante é acolher as crianças, a disponibilidade afetiva e a capacidade de *holding* da equipe facilitadora foram fundamentais nesse momento. De acordo com Winnicott (1979/1983), *holding* diz respeito ao ato de sustentar física e psicologicamente, protegendo contra afrontas fisiológicas e incluindo uma rotina de cuidados. Observa-se que um *holding* suficientemente bom é uma forma de zelo que possibilita a constituição do *self* e da saúde mental do indivíduo.

Oficina com massa de modelar

Na terceira oficina, a ideia foi a de possibilitar a expressão da criatividade das crianças através da massa de modelar. No início do dia, justificamos a ausência de duas integrantes da equipe facilitadora por motivo de saúde e reforçamos que na próxima oficina as facilitadoras estariam presentes. Para iniciarmos a oficina, a cada criança foi dada uma caixa de massa de modelar com 12 cores e explicado que poderiam fazer o que quisessem com a massinha no horário estabelecido para o encontro, sob a condição de ao final da atividade as massinhas serem devolvidas em virtude das regras da instituição de acolhimento. Esse último ponto, de devolver ao final, gerou várias reclamações, mas para a atividade iniciar concordaram, ainda que sob contestação.

Durante a atividade, as crianças idealizaram e produziram obras diversas, como uma árvore, uma cruz com Jesus, bolinhas, o próprio nome, entre outras. Ao final, mesmo sendo lembrado o acordo inicial, houve insistente contestação de algumas das crianças para devolver a massinha, havendo a tentativa de escondê-la inclusive nos brinquedos ou de escalar alguns dos móveis para isso. Apenas após muita insistência, fazendo a sacola de cesta de basquete, as massinhas foram devolvidas. Neste dia, o fato da equipe de facilitadoras não ter estado completa pode ter refletido também no comportamento das crianças, as quais testaram a confiabilidade e estabilidade da equipe facilitadora.

Winnicott e Britton (1984/1999) descrevem o processo de integração de uma criança no alojamento e explicam que ela testa todos a sua volta, buscando a confiabilidade, segurança e proteção no ambiente, ou seja, o que a criança procura é vivenciar o lar primário que não teve. E para que isso seja possível o ambiente e a equipe precisam sobreviver a todos os ataques e testes da criança.

Por meio desta oficina percebeu-se o quão importante é a continuidade, segurança e estabilidade enquanto equipe para o andamento da ação Brinc(Arte). Diante dos testes das crianças, é importante que a ordem e a lei sejam mantidas, pois significa que apesar dos testes que elas venham a empregar, a vida no local e as coisas boas que ali existem serão conservadas (Winnicott, 1984/2016). Destarte, apesar da ausência de duas facilitadoras nessa oficina, tentamos suprir as falhas nos encontros posteriores contando com a presença de todas da equipe.

Oficina de desenho

Na quarta oficina foi realizada atividade de desenho em papel. No início do dia, algumas das crianças vieram perguntar se estávamos com raiva delas em virtude da forma como se comportaram no encontro

anterior. A equipe facilitadora respondeu que não, e acolheu as crianças em seu movimento reparatório, além disso reforçou que nos próximos encontros todas estariam presente, com intuito de afirmar a segurança e estabilidade investida na equipe. De acordo com Winnicott (1986/2005; 1958/1978), a capacidade de preocupar-se é uma conquista que envolve um desenvolvimento gradual em que a criança começa a se dar conta do dano que causou e sentir culpa, o que ocasiona experiências de tentativa de reparação. A espontaneidade ligada à agressividade, em conjunto com um ambiente que sobrevive aos ataques e reconhece o gesto de reparação, ocasiona um círculo benigno de experiências em que a criança reconheça sua destrutividade, assim como o dano causado e se esforça para reparar (Winnicott, 1958/1978).

A proposta da oficina foi desenho livre, para cada criança criar e se expressar através do mesmo. Os materiais levados para esta atividade foram lápis de cor, lápis de cera, lápis hidrocor, papel A4, papel 40 e duas cartolinas pretas. Entre os desenhos, surgiram: esqueleto humano, barcos, árvores, sereia, menina, castelo, coração com o nome de uma das facilitadoras dentro, bola de futebol e um quadro de arte. Observou-se que, após o acolhimento das crianças pela equipe facilitadora, elas puderam se sentir tranquilas para vivenciar o espaço potencial e produzir/criar os desenhos com o material oferecido. De acordo com a teoria de Winnicott (1971/2019b), esse espaço tem papel central na constituição subjetiva. É uma zona intermediária de experimentação em que a realidade interna e externa se interligam, sendo caracterizado pelo brincar criativo e pela espontaneidade. Ademais, o autor afirma:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende de experiências que levem à confiança. Pode-se dizer que esse espaço é sagrado para o indivíduo, pois é aí que ele vive criativamente (Winnicott, 1971/2019b, p. 166).

Ao fim da atividade, pedimos para as crianças colarem os desenhos em um papel 40, compondo um mural com as produções do dia. A união significaria que cada criança é única, tem seu espaço, mas que também teria que conviver umas com as outras. Essa metáfora também lhes foi explicada.

Oficina de *slime*

Na quinta oficina foi proposta a confecção de *slime*. Neste dia, além das crianças que já estavam nos encontros anteriores, participaram mais três crianças que haviam chegado à instituição durante a semana. Ao iniciar a atividade foi explicado que a proposta era fazer *slime*, todos ficaram satisfeitos e ansiosos para começar. As crianças estavam muito animadas com a oficina devido à popularidade do *slime*. Explicamos também que ao final os produtos da oficina seriam devolvidos por elas para as facilitadoras e que ficariam guardados na coordenação da instituição. A notícia da devolução gerou resistência, mas essa objeção foi quebrada após as regras serem novamente explicadas. Depois de realizados os acordos iniciais das oficinas, distribuimos os materiais: copinho de plástico, palito de picolé, tinta guache, sabão líquido e cola branca. Primeiro foram distribuídos os copos e palitos, depois em cada copo acrescentada uma quantidade de cola branca, depois a cor de preferência de cada criança e por último o sabão líquido. O grupo estava ansioso para que o *slime* ficasse pronto rapidamente, fomos orientando as crianças a continuarem a mexer os ingredientes com o palito até obter a consistência esperada.

Quando o *slime* ficou pronto, foi muito divertido e as crianças ficaram bem satisfeitas quando viram que deu certo. Após passar um tempo brincando, pedimos que cada uma das crianças entregasse o *slime*, e esse

foi um momento de tensão, onde a recusa em entregar foi geral. Com calma e paciência fomos conversando com cada uma e novamente explicando que o material ficaria guardado na coordenação da instituição. As cuidadoras também foram chegando para chamar algumas crianças para tomar banho e isso foi fazendo com elas fossem deixando o *slime*. Ao final, pedimos para as crianças pintarem o mural no espaço correspondente ao quinto dia de oficina.

Para além do processo de brincar e criar com *slime*, percebemos novamente as crianças testando a confiança e segurança na equipe facilitadora. Observou-se também a dificuldade das crianças em se desfazerem do *slime*, assim como da massa de modelar, assunto que será discutido mais adiante.

Oficina de colagem

Na sexta oficina foi proposta a atividade de colagem, com materiais diversos, em folhas de papel. Pedimos que as crianças sentassem para iniciarmos os acordos do encontro e explicarmos a atividade. Foram utilizados os seguintes materiais: E.V.A. recortado em várias cores, sendo alguns com glitter; raspas de lápis de cor; bolas de sopro recortadas; papel crepom; fitas de tecido e de papel prateado; algodão. Antes mesmo de terminar a explicação, muitas crianças se dirigiram à bancada para escolher os materiais que queriam.

Depois que cada criança escolheu seu material para a colagem, distribuímos folhas A4 coloridas (azul, branco, rosa e amarelo). Para a oficina havia uma quantidade limitada de tubos de cola e as facilitadoras foram se revezando para ajudar cada criança, à medida que estas precisassem, e para orientar o grupo no compartilhamento do material. Algumas crianças ficaram em uma mesinha, outras preferiram ficar deitadas ou sentadas no tatame ou no chão.

O andamento inicial da atividade foi tranquilo e notou-se que grande parte das crianças estavam concentradas em fazer a colagem. Ao longo da oficina, algumas das crianças demonstraram um comportamento de regressão e ficaram mais quietas, demandando colo, atenção e/ou proximidade física de um membro da equipe que tivesse uma maior vinculação, não sendo suas prioridades a atividade em si. Com o tempo, porém, todas as crianças produziram algum material e se engajaram bem na proposta. Surgiram produções diversas, como coração, tubarão, a sala da brinquedoteca com todos os presentes dentro, uma obra de arte, praia, dentre outras. Nos momentos finais da oficina, houve desentendimentos entre algumas crianças, o que quebrou o andamento da atividade e desencadeou a desatenção das demais. Por fim, encaminhamos as crianças para o preenchimento no mural das oficinas do espaço referente ao sexto encontro.

A própria atividade de colagem pode remeter à união, dependência, o que pode ter suscitado em algumas crianças comportamentos regressivos. Segundo Winnicott (1958/1978), o aparecimento do comportamento de regressão pode ser a oportunidade de um processo de cura. Esse estágio aparece como uma nova oportunidade do ambiente suprir as necessidades do indivíduo, trata-se de um retorno a uma situação anterior ao estágio de falha ambiental. Assim, foi visto que nas oficinas a regressão das crianças pode ser explicada pelo aproveitamento do espaço ao se sentirem confiantes, seguras e protegidas, em um ambiente que oferece o *holding*.

O espaço das oficinas teve o intuito de acolher e incluir as crianças de modo que se sentissem sempre à vontade para participar, ou não, das atividades, ou mesmo não executando diretamente a proposta do dia, partilhar a convivência com a equipe facilitadora e as demais crianças. Esse aspecto também leva em conta que as crianças em instituições de

acolhimento vivenciam uma rotina padronizada, baseada em imposição de regras, disciplinas e rotinas com horários bem delimitados e rigorosos, e com limitado acesso ao lúdico, a tecnologias e à liberdade (Piske *et al.*, 2018).

Assim, geralmente as crianças têm horários delimitados para dormir, brincar, descansar, comer, acordar, dentre outras atividades. A flexibilização dessas regras, em acordo entre profissionais e crianças, e o estímulo à participação das crianças na construção da rotina contribuem para a promoção de afetos, assim como para tornar o ambiente institucional menos inibidor (Piske *et al.*, 2018). Dessa forma, as crianças puderam aproveitar o espaço das oficinas tanto para realização da proposta da atividade em si como para ficarem quietas, recolhidas, próximas umas das outras, usufruindo do espaço potencial.

Oficina de dedoches

Na sétima oficina a proposta foi trabalhar com teatro de dedoches. Para a atividade foram confeccionados “dedoches” (fantoques de dedo), com E.V.A. e foram disponibilizadas algumas opções de personagens: urso, polvo, tubarão, pássaro, elefante, tigre, porco, sapo. Também foi confeccionado um palco, com caixa de papelão médio. Como feito nos demais encontros, foi explicado às crianças sobre a proposta da oficina.

Explicamos que na oficina de teatro elas criariam histórias com os dedoches disponíveis. As crianças se separaram em grupos de meninas e de meninos. As meninas envergonhadas fizeram uma apresentação rápida. Os meninos se apresentaram de maneira mais extrovertida e engraçada, entretendo e fazendo as crianças que assistiam rirem. Ao final, houve conflito entre os grupos, pois as crianças não queriam devolver os dedoches. As crianças que permaneceram na brinquedoteca preencheram o mural com o sétimo dia de oficina.

Oficina de doces

Na oitava oficina foi realizada a confecção de doces. Iniciamos lembrando que a proposta do dia era fazer doces caseiros que não precisavam ir ao fogo. Essa atividade estava sendo aguardada com bastante alegria pelas crianças. Foi utilizado como material: leite condensado, achocolatado, granulado de chocolate e leite em pó. Neste dia, utilizamos mesinhas da instituição onde as crianças faziam as refeições, de modo que todas estivessem sentadas. Demos a cada criança um par de luvas de plástico descartáveis, uma bacia, um prato e uma colher. Depois começamos a distribuição do leite em pó e leite condensado para iniciarem a mistura. Em seguida, fomos adicionando em cada bacia o chocolate em pó. Cada criança misturava animadamente os materiais e sempre pedindo auxílio para saber se já estava no ponto certo. Aos poucos cada uma foi finalizando sua mistura e depois iniciaram a parte final de enrolar em bolinhas e passar no granulado.

Algumas crianças ficaram um pouco ansiosas questionando se o doce seria para elas mesmo e explicamos que era delas e também que poderiam oferecer para outras pessoas da instituição, caso desejassem. A execução da oficina foi tranquila, e isso também se deveu ao fato de que cada criança pôde fazer seu doce sozinha, conforme seu tempo e por poderem ficar com eles. Algumas crianças dividiram os doces com a equipe facilitadora e/ou com as cuidadoras que estavam em outros lugares da instituição. Esse gesto de compartilhar o produto da oficina gerou um momento de descontração e satisfação.

Observou-se nessa oficina grande satisfação das crianças pela possibilidade delas mesmas produzirem a guloseima, além da satisfação oral dos participantes ao poderem saborear os produtos produzidos no encontro. Algumas crianças compartilharam os doces com as cuidadoras

que estavam na instituição, como forma de expressar o afeto por elas. Foi possível notar que as mesmas se sentiram bem com o gesto e acharam a proposta da oficina interessante.

Winnicott (1964/2019a) aponta o morder, a voracidade, como o impulso da fusão entre amor e agressividade do bebê, que é integrado ao prazer do ato de comer, e afirma que “o alimento acaba por ser aceito como símbolo do corpo materno, do corpo do pai ou de qualquer outra pessoa amada” (p. 268).

Oficina de fantasias e criação artística

Essa oficina teve como objetivo as crianças se fantasiarem, escolherem seus personagens e contarem as histórias sobre eles. Para isso, foram produzidos adereços variados: capas de super herói, máscaras, varinhas, chapéu de mágico, avental de cozinheiro, diademas com enfeites diversos, asas de borboletas e de pássaro, coroas, óculos 3D e outras. Posteriormente seria feito um livro com fotos e as histórias criadas pelas crianças e entregue no 12º encontro.

As crianças, rapidamente, começaram a ver as fantasias e escolher. Inicialmente, houve um tumulto para distribuir e foi necessário mediar a situação para conseguir dar prosseguimento à oficina. Fomos mostrando cada um dos itens e perguntando quem gostaria de usar. Aos poucos, cada criança foi escolhendo suas fantasias. Finalizada a escolha das fantasias, realizamos um sorteio para estabelecer a ordem em que as crianças contariam a história a partir da fantasia escolhida. O momento da contação de história foi marcado por entusiasmo e criatividade. As crianças puderam escolher ser qualquer personagem que quisessem, bem como vivenciar e interpretar diferentes histórias. Foram escolhidos os personagens: Batman (duas vezes), circo, laranja, flash, Superman, cozinheira, super-herói, mágica e melancia. Durante a contação de

histórias, algumas crianças tiveram mais facilidade do que outras, mas a equipe facilitadora buscou instigar a todas.

Neste dia houve também algumas dificuldades dos participantes se escutarem, em virtude de pequenos conflitos entre as demais crianças. Por essa razão, ao longo da oficina foi muito importante o processo de mediação dos conflitos. Todas as crianças conseguiram contar suas histórias, senão para o grupo todo, ao menos para a equipe facilitadora. No geral, os participantes gostaram da proposta da oficina e ficaram muito animados com o momento de tirar fotos fantasiados e ver seu registro no celular. O encontro foi bastante elogiado por todos.

As crianças conseguiram exercer sua criatividade através da oficina, tendo sido dada a elas opções variadas de fantasias e de criação de histórias, de forma semelhante ao ocorrido na oficina de dedoches. Segundo Winnicott (1971/2019a), é através do brincar que o indivíduo consegue ser criativo e fazer uso de sua personalidade, o que lhes possibilita descobrir o próprio *self*. As oficinas apareceram enquanto fomentadoras de um espaço potencial e de confiança, de forma a possibilitar a ação espontânea delas sobre o ambiente, assim como impulsos criativos, sensoriais e motores, que são necessários ao brincar e ao viver criativo (Winnicott, 1971/2019b).

Oficina Sensorial

Na décima oficina, a proposta foi permitir a livre expressão da criança através da pintura facial mútua, em si e no colega que concordasse, como forma de explorar a sensorialidade a partir da tinta. A maior parte do grupo se animou com a ideia e foram divididos trios ou duplas. As crianças puderam escolher com quais outros integrantes trabalhariam e, durante o momento de pintura, o grupo se mostrou compenetrado e entretido, tendo respeitado não pintar os olhos, ouvidos e boca dos demais participantes.

As pinturas não possuíam um desenho em si, sendo formas abstratas de misturas de cores.

No fim das pinturas, houve irritação de algumas crianças em atender os combinados com a equipe, como lavar as mãos e rostos antes de sair da brinquedoteca. Com o trabalho em equipe, as facilitadoras transformaram a situação de contenção da agressividade de algumas crianças em um momento de brincadeira que, posteriormente, foi entendido pelas crianças como cuidado e carinho. Essa situação demonstra a importância, não somente do trabalho em equipe, mas do uso da criatividade por parte da equipe facilitadora para que fosse possível acolher as dificuldades vivenciadas na situação.

Em algumas das oficinas, bem como nessa foi observado que o manejo vivenciado durante sua realização foi fundamental tanto para auxiliar as crianças a lidarem com angústias desestabilizantes emocionalmente, quanto para a experiência profissional em lidar com situações que precisem de uma contenção e, ao mesmo tempo, de acolhimento. Assim, o conceito de *holding*, de Winnicott (1979/1983) aparece como possibilitador de acolhimento e base de cuidados suficientemente bons para o desenvolvimento. Apesar de inicialmente o *holding* estar associado à relação mãe-bebê, Winnicott (1979/1983) amplia essa noção para se pensar na importância do manejo de um *setting* acolhedor, também possível além do ambiente clínico clássico, como vivenciado nas oficinas.

Pôde-se também perceber a dificuldade das crianças em se desfazer dos brinquedos oferecidos e construídos nas oficinas, tais como: massa de modelar, *slime*, dedochê e tinta no corpo. Parece que esses brinquedos ganharam um valor afetivo no decorrer das oficinas, deixaram de ser qualquer objeto e passaram a ser um brinquedo constituído subjetivamente na relação com os colegas e com a equipe facilitadora nas

oficinas. Ficar com o brinquedo era preservar um pouco do que a oficina tinha lhe proporcionado: o brincar, a criatividade, espontaneidade, confiança, segurança, proteção. Desta forma, a contestação agressiva das crianças parecia estar relacionada com comportamentos de testar a confiança da equipe facilitadora, mas também em preservar o espaço potencial vivenciado na oficina por meio do objeto transicional constituído nesse espaço (Winnicott, 1984/2016; 1965/2011).

Oficina musical

Na décima primeira oficina, a proposta foi a confecção de instrumentos musicais artesanais. Para a confecção dessa oficina, a equipe facilitadora levou materiais como: barbante, garrafas de plástico, canudos, fita adesiva, latas de alumínio, caixas de papelão, palitos de churrasco, tampas de garrafas, grãos de arroz e feijão, entre outros. Foi explicado às crianças o que seria feito na oficina do dia, assim como lembradas as regras e, então, os materiais foram disponibilizados no centro da brinquedoteca. Em alguns momentos, foi preciso que a equipe facilitadora relembresse que o material era para o uso de todos e que deveriam ser compartilhados.

A criatividade presente no processo de elaboração dos instrumentos musicais ocorreu tanto por parte das crianças, quanto no encontro de produção conjunta com a equipe facilitadora. Todas as crianças se engajaram na criação dos materiais, tendo sido eles: chocalhos, violão, tambor, uma pipa, microfone, pandeiro, flauta, vitrola, entre outros. Apesar de algumas vezes terem ocorrido pequenos conflitos, todos colaboraram com a oficina e foram participativos, o que tornou um encontro com grande empolgação por parte das crianças. E mesmo tendo sido observadas algumas dificuldades criativas, com a ajuda do grupo,

todas as crianças que desejaram puderam produzir seu próprio instrumento musical e brincar criando músicas e coreografias.

Ao final do encontro, as crianças criaram uma música em coletivo, o que gerou muita animação em todo o grupo e, especificamente nesse dia, a instituição permitiu que as crianças ficassem com suas produções. Ocorreram, dessa forma, novas regras em relação a isso. O acordo feito foi que todas as criações ficariam guardadas em uma das salas e seriam liberadas nos horários de brincadeiras.

Segundo Souza (2011), o viver criativo está relacionado “a todo e qualquer ser humano que mantenha com o mundo externo uma relação ativa e animada”. Nesse sentido, o viver criativo se relaciona ao desenvolvimento saudável enquanto ser humano capaz de se engajar com algo ou alguma coisa.

O processo criativo da construção dos instrumentos musicais mostra a inclinação saudável das crianças e o envolvimento para elaboração dos próprios brinquedos, como expressão da individualidade, mas também como processo coletivo ao compartilhar com as demais crianças a possibilidade de cantar e tocar juntos. Desse modo, também fica evidente a importância de cada criança poder ficar com os instrumentos para brincar posteriormente e a instituição ser flexível ao acolher a necessidade delas de acessarem as próprias produções.

Finalização do projeto, com momento festivo e de exposição cultural

Esse último encontro foi marcado pelo encerramento das oficinas. Para esse dia, resolvemos presentear as crianças com os dedoches e com o livrinho de histórias que elas criaram em oficinas anteriores. No livro também havia fotos delas fantasiadas. As demais crianças da instituição que não participaram das oficinas por serem menores também ganharam um dedochê cada, com a permissão da coordenação da instituição de

acolhimento. Organizamos também uma festa de encerramento, com bolas de sopro, comidas, bebidas e um mural contendo fotos de todos os encontros até então.

Nos dirigimos à brinquedoteca e, com todas as crianças participantes dos encontros presentes, pedimos para ser feito um círculo no chão. Foi feito um momento de fechamento de ciclo com as crianças, em que foi reforçado que aquele era o 12º dia e que seria o último dia das oficinas. Após, foi perguntado como elas estavam se sentindo, se elas lembravam qual havia sido a última atividade realizada com elas, quais outras haviam existido, quais elas mais haviam gostado, e quais menos.

Um mural com as fotos dos encontros anteriores e de todas as crianças em diversas oficinas foi então colocado no chão nesse momento, para ajudá-las a relembrar. Foram citadas as oficinas de música, docinhos e *slime* como as que mais gostaram. As crianças conseguiram escolher os dedoches que mais gostaram, e trocar com alguém caso o outro também quisesse. O nome das crianças foi escrito nas capas do livro para não haver trocas, algumas pediram para elas mesmas escrevessem e outras para que outras pessoas o fizessem. Nesse dia, as crianças estavam muito agitadas, querendo sentar nos colos das facilitadoras. Elas também pediram que voltássemos e fizéssemos mais atividades. Nessa atividade também estava presente a equipe da coordenação da instituição, a qual enfatizou a importância de atividades como as que foram realizadas e possibilidade de novas atividades em parceria com a universidade.

A organização e entrega do livro de história e fotos das crianças, no encontro de finalização do projeto, veio no sentido de mostrar às crianças a potência que elas têm e de lhes deixar um objeto objetivo e subjetivo das oficinas, ou seja, objetivo pela sua concretude e subjetivo por possibilitar experiências de recordações afetivas e relacionais vividas, ao longo das mesmas. Diante das regras da instituição anteriormente citadas, ficar com

a própria produção deixou as crianças encantadas, pôde-se perceber isso, ao ver as crianças admiradas com os livros produzidos, que folhearam inúmeras vezes.

Nas orientações técnicas para serviços de acolhimento (BRASIL, 2009), é ressaltada a necessidade de manter a singularidade de cada criança, devendo haver objetos pessoais a cada uma e espaços privados, de modo a facilitar a formação de suas identidades e o respeito a suas individualidades. Esses objetos possibilitariam a cada criança diferenciar o que é do coletivo, o que é dela, e o que é do outro. Destarte, uma maior flexibilização das regras das instituições de acolhimento se mostrou importante para as crianças, no sentido de permitir que além do coletivo cada criança tenha noção do seu espaço em escala individual, de forma a contribuir com a preservação da sua subjetividade, manutenção do seu espaço individualizado, autonomia e identidade.

Supervisões

Além das oficinas, com frequência semanal, também ocorreram os momentos de supervisão, muito importantes para o preparo e para o fortalecimento da equipe. Nesses momentos, o acolhimento das angústias e incertezas foi fundamental para o bom funcionamento das oficinas, assim como para a formação da equipe. Esse espaço foi disponibilizado para a elaboração do que foi vivenciado e sentido pela equipe facilitadora.

Apona-se que o alcance desses resultados e discussões só foi possível diante do suporte vivenciado durante os momentos de supervisão. De acordo com Witter (2006, p. 202), a supervisão é um ambiente em que “um profissional mais experiente, em termos de formação e de vivências, salvaguarda a qualidade do atendimento e a segurança da pessoa que está sendo atendida por seu supervisionando”. Mas, para além do cuidado com as crianças, esse momento também se mostrou de extrema importância

para a formação das estudantes que vivenciaram momentos de aprendizagem da prática clínica e institucional. Sobre esse momento, Sei e Paiva (2011) afirmam que:

Acredita-se que o espaço de supervisão deva também ser um ambiente de holding, de respeito e de acolhimento das angústias do estagiário, onde ele possa colocar-se verdadeiramente, sem defesas. Só em um ambiente de supervisão em que exista esse holding é que o estagiário poderá desenvolver sua identidade profissional a partir de um efetivo pensamento autônomo (p. 14).

Nesse sentido, assim como afirmado por Miura (2014), dentre os principais pontos dos momentos de supervisão, apontam-se a possibilidade de discutir sobre as práticas, além de ser uma forma de promover um ambiente emocionalmente estável a partir do acolhimento de quem faz o papel de cuidado, o que possibilita a promoção de um ambiente suficientemente bom nas oficinas. Semanalmente, esses momentos foram fundamentais, pois as angústias e sentimentos de impotência, ocasionados a partir das dificuldades em lidar com as questões infantis e as retaliações como forma de testar o ambiente, foram acolhidos.

Considerações finais

Esse relato teve como foco a possibilidade de experienciar o ambiente, de apropriação do espaço e de desenvolver a criatividade nos momentos de oficinas. Observou-se que tais planejamentos puderam ser alcançados por todos os integrantes do grupo, sejam as crianças ou a equipe facilitadora.

Foi possível observar que o ambiente das oficinas permitiu que algumas dificuldades e questões das crianças emergissem e fossem trabalhadas de forma lúdica, o que confirma que o brincar é central para o desenvolvimento e apresenta caráter terapêutico. As crianças testaram,

mas também produziram, se apropriaram do espaço e da liberdade oferecida, foram espontâneas. De suas múltiplas maneiras conseguiram criar seus desenhos, fantasias e histórias. A partir disso, as atividades executadas buscaram respeitar as diferentes formas de expressão mas, ao mesmo tempo, trabalhar noções de limites e enquadres. As atividades contribuíram para ser um espaço potencial de criatividade, vínculos, expressão, acolhimento, livre brincar e de permitir às crianças serem ouvidas.

A realização semanal de oficinas criativas nos permitiu observar pontos relevantes relacionados às crianças, aos profissionais e ao funcionamento da instituição como um todo. Como ponto central, foi percebida a importância de um espaço lúdico para que as crianças possam se desenvolver e aprender a lidar com angústias e a agressividade. Ao mesmo tempo, deve-se compreender que a agressividade também é uma forma de expressão e comunicação, sendo diferente de violência. Para Winnicott (1984/2016), o ato agressivo está associado com o processo de distinção entre o eu e o não-eu, sendo papel do ambiente conter tais atos e ajudar na resolução de conflitos.

Aponta-se também, a importância que a aproximação e a comunicação da equipe técnica e dos cuidadores com as crianças têm para o desenvolvimento infantil. É de grande relevância que conversas e explicações sejam dadas às crianças, para que elas consigam entender melhor a dinâmica da instituição, o motivo de certos enquadres e limites, como também para fortalecer nelas o sentimento de confiança.

Ademais, o acolhimento e a inclusão que as crianças tiveram para com as realizadoras das oficinas, se mostrou importante para a criação de vínculo e possibilidade de continuidade dos trabalhos desenvolvidos na instituição. Além disso, os momentos de supervisão foram essenciais não somente para o estudo teórico, mas para a compreensão de determinadas

situações que necessitavam intervenções, e para o processo de formação continuada da equipe facilitadora das oficinas.

Como principal contribuição do trabalho, destacamos a forma como as instituições de acolhimento podem contribuir para o respeito à individualidade das crianças e para permitir suas expressões criativas no lugar de silenciar suas singularidades. Reforça-se, no entanto, a importância de pesquisas na área, como de pesquisas que abordem outras formas de expressão da criatividade em instituições de acolhimento e que façam trabalhos de capacitação com os trabalhadores desse ambiente. Como limitações da atividade, destacamos o fato de ter sido realizada em um curto espaço de tempo. Seria importante a criação de um projeto permanente, e que possibilite a livre expressão das crianças em instituição de acolhimento.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In.: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CLETO, M., COVOLAN, N.; SIGNORELLI, M. C. Mulheres-mães em situação de violência doméstica e familiar no contexto do acolhimento institucional de seus(as) filhos(as): o paradoxo da proteção integral. *Saúde e Sociedade [online]*, v. 28, n. 3 p. 157-170,

2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170922>. Acesso em: 27 fev. 2021.

JARDIM, L.; HERNÁNDEZ, M. R. Investigación psicoanalítica en la universidad. *Estudios de Psicología*, Campinas, v. 4, n. 27, p. 529-536, out./dez. 2010.

MIURA, P. O. Contribuição winnicottiana à terapêutica dos traumas de violência intrafamiliar: intervenção institucional. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 181-196, 2014.

MIURA, P.; NAFFAH NETO, A.; PAIXÃO, R.; REDONDO, A. A constituição do self a partir das relações familiares abusivas: um enfoque winnicottiano. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 43-66, 2011.

ORIONTE, I.; SOUZA, S. M. G. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia revista*, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 29-46, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.

PISKE, E. L.; YUNES, M. A. M.; BERSCH, A. A.; PIETRO, A. T. Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 905-923, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3364>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SEI, M. B.; PAIVA, M. L. de S. C. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. *Psicologia: Ensino & Formação*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011.

SENADO FEDERAL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

SOUZA, V. C. C. *Defesa e viver criativo: um estudo sobre a criatividade nas obras de S. Freud e D. W. Winnicott*. Curitiba: Juruá, 2011.

TRIVELLATO, A. J.; CARVALHO, C.; VECTORE, C. Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 299-307, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019a.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2019b.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados*: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

WINNICOTT, D. W.; BRITTON, C. Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: D. W. WINNICOTT, *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 59-86.

WITTER, G. P. Supervisor-estagiário-cliente: destinatários de nossas intervenções. In: RAMOS, C.; SILVA, G. G.; SOUZA, S. (org.). *Práticas psicológicas em instituições: uma reflexão sobre os serviços-escola*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 200-206.

Sobre os autores e as autoras

Adélia Augusta Souto de Oliveira

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, vinculada ao programa de Mestrado em Psicologia da Ufal. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Minho e na *Universidad* de Barcelona. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Epistemologia e da Ciência Psicológica.

Alana Madeiro de Melo Barboza

Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com especialização em Psicologia e Desenvolvimento Infantil pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP), formação em Psicoterapia com Crianças pelo Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem de Pernambuco (CPPL) e pós-graduada em Estimulação Precoce pelo Centro de Estudos Lydia Coriat de São Paulo. Maceió, Alagoas. Brasil.

Ana Caroline dos Santos Silva

Residente Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, Alagoas. Brasil.

Ana Paula Leivar Brancaloni (Org.)

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2002), doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2005) e pós-doutorado em Psicologia Clínica pelo IPUSP. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal), docente Programa de Pós-graduação em Educação Sexual (Mestrado profissionalizante) da UNESP/Araraquara e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação *Strictu Sensu* "Ensino e Processos Formativos" (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). É membro do Psia - Laboratório de pesquisas e intervenções em Psicanálise. Atua nas áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Social. Realiza atividades de pesquisa e extensão especialmente ligadas aos temas: sexualidade e gênero. Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi.

Ângelo Giuseppe Xavier Lima

Atualmente cursa Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo-USP. Possui graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), graduação em Formação em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual da Paraíba (2001) e mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). É professor da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise e reforma psiquiátrica, clínica ampliada, psicanálise e saúde pública, sofrimento psíquico e subjetividade. Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi.

Bartholomeu de Aguiar Vieira

Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutorando do programa de Psicologia Clínica da USP (Início 2021). Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2010). Bolsista do CNPq na modalidade Iniciação Científica (IC) de 2008 a 2010. Título de Especialização em Psicologia Clínica com Crianças (PUC-Rio, 2013). Especialização em Psicoterapia psicodinâmica dos transtornos de personalidade (Unifesp- 2020 em andamento). Mestre pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo dentro do programa de Psicologia Clínica (2017). Pesquisador do PsiA e do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi.

Bruna Bortolozzi Maia

Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - FCL. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Vincularidade - LAPSIVI. Participante do serviço de extensão universitária “A relação família e escola na compreensão do comportamento infantil” - Pró-Reitoria de Extensão Universitária

Bruno de Paula Rosa

Psicólogo, com Graduação (2007) e Mestrado (2010) em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) - USP Ribeirão Preto. Especialista em Psicologia Jurídica pelo Conselho Federal de Psicologia (2015) e em Psicologia Clínica: Psicanálise pela Universidade de Araraquara (2020). Desde 2010, atua como Agente de Defensoria - Psicólogo e Supervisor de estágio em Psicologia no Centro de Atendimento Multidisciplinar (CAM) da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, na Unidade de

Araraquara-SP, com experiência em demandas como guarda, convivência familiar, divórcio, violência de gênero, acolhimento institucional de crianças e adolescentes, saúde mental, uso problemático de álcool e drogas, população LGBTQIA+, entre outros. Psicólogo Clínico de orientação psicanalítica, com a realização de atendimentos em psicoterapia a adolescentes, adultas/os e idosas/os.

Camila Fernanda Teixeira

Psicóloga pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Foi estagiária do Centro de Atendimento Multidisciplinar (CAM) da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, na Unidade de Araraquara-SP. Atua como Psicóloga Clínica.

Cristiana Carneiro

Psicanalista e professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora Sorbonne - Paris Diderot (2018). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), especialização em psicanálise pela Universidade Santa Úrsula (1997) mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Foi professora do curso de Especialização em Psicanálise da Associação Universitária Santa Úrsula e do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro até 2009. Desde então é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro sendo também, desde 2016, professora permanente do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ, na Linha Subjetividade, Cultura e Clínica. Coordena o NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e faz parte do Conselho Científico da Revista *Desidades*, criada pelo NIPIAC em 2014. Também participa da comissão nacional da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira - REDEJUBRA É editora associada da revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Coordena o GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Participa do grupo Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE), do CLINP (Clínica Psicanalítica), RED INFEIES (Red Interuniversitária Internacional de Estudos e Investigações Psicanalíticas e Interdisciplinares em Infância e Instituições) e da RUEPSY (Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos na Educação). Pesquisa a clínica e a educação, tendo como eixos a infância e a adolescência.

Daniel Kupermann

Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Professor Associado (livre docente) do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (USP). Vice-presidente da Comissão de Cooperação Internacional (CCINT) do IPUSP. Coordenador do psiA - Laboratório de pesquisas e intervenções psicanalíticas. Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). É autor dos livros *Por que Ferenczi?* (Zagodoni), *Estilos do cuidado: a psicanálise e o traumático* (Zagodoni), *Transferências cruzadas: uma história da psicanálise e suas instituições* (Escuta), *Ousar rir: humor, criação e psicanálise* (Civilização Brasileira) e *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica* (Civilização Brasileira), além de organizador de várias coletâneas e colaborador de várias publicações científicas nacionais e internacionais. Foi editor associado da revista *Psicologia USP*, é membro do Núcleo de Publicações do IPUSP e compõe o corpo editorial das revistas *Estilos da clínica* (FEUSP), *Cadernos de Psicanálise* (CPRJ), *Cadernos de Psicanálise* (SPCRJ) e *Sig Revista de Psicanálise* (SFAP). Em janeiro/fevereiro de 2009 atuou como Professor Convidado na *École Doctorale "Recherches en psychanalyse et psychopathologie"* da Université Paris 7 - Denis-Diderot, em Paris. É também Presidente do "Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi", membro do Grupo de Trabalho "Psicanálise, subjetivação e cultura contemporânea", da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Coordena, na editora Zagodoni, a coleção "Grandes psicanalistas" e a coleção "Inquietações".

Daniel Kazahaya

Psicólogo e Psicanalista. Doutorando em Ciências Médicas (Saúde Mental) pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - FCM - UNICAMP. Possui Mestrado em Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP-USP (2014); Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2008) e Especialização em Clínica Psicanalítica pela UEL (2009). Coordenador e Professor da Especialização em Psicologia Clínica Psicanalítica pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS. Tem experiência com docência e supervisão de estágio no Ensino Superior em Psicologia e na área clínica, além de atuar em consultório particular. Atualmente trabalha em duas áreas de pesquisa: 1) Criatividade e autenticidade na clínica psicanalítica contemporânea e 2) Modos de sofrimento da atualidade.

Flávio Henrique Firmino

Psicólogo (UNESP - Bauru) e Mestre em Educação Sexual (UNESP - Araraquara). É professor mestre na graduação em Psicologia do UniFSP (Itapetininga) e lecionou como professor visitante na Pós-graduação em Psicologia Social (UNIP/HDA) e como bolsista didático para os cursos de Psicologia, Jornalismo e Relações Públicas na UNESP - Bauru. Durante a graduação desenvolveu Iniciação Científica sobre sexualidade, gênero e juventude, além de participar de grupos de estudos e de um projeto de extensão dentro dessa grande área. Além de lecionar, atualmente atua como psicólogo clínico em consultório particular, a partir da psicanálise.

Josiane Cristina Bocchi

Psicóloga (FFCLRP-USP), mestre em Psicologia (FFCLRP-USP) e doutora em Filosofia (UFSCar, campus São Carlos), onde também fez um pós-doutoramento no Departamento de Psicologia. É Professora Assistente Doutora na Unesp (Universidade Estadual Paulista), lotada no Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências de Bauru. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Unesp.

Larisse Coimbra Cerqueira Toledo

Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Possui mestrado em Pesquisa em Saúde pelo Centro Universitário CESMAC e possui certificação internacional em Educação e Parentalidade Positivas, Portugal. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas e em serviços de acolhimento institucional para crianças, públicos e privados

Mariana Leal de Barros

Psicanalista e antropóloga, atua como pesquisadora associada ao Laboratório de Etnopsicologia da FFCLRP-USP, ao Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneas e Culturas Negras (CERNE-USP), e é membro do Grupo de Estudos em Antropologia da cura do Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Religions et les Spiritualités (CIRRES-Univ. Montréal-Canadá). Doutora em Psicologia (FFCLRP-USP) e Ciências Sociais (Univ. Lumière Lyon 2), pós-doutora em Antropologia (Dep. Antropologia - FFLCH-USP), atua como psicanalista em consultório e é docente e coordenadora no Instituto de Clínica e Psicanálise (INCLIPP-Bauru-SP). Possui experiência nas áreas de perinatalidade e

parentalidade, teorias de gênero e sexualidade, religiosidades afro-brasileiras, estudos étnicos-raciais, estudos decoloniais e desenvolve atualmente pesquisas na área de sustentabilidade em interface com marcadores sociais.

Maristela de Melo Moraes

Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorado em Psicologia Social pela Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha; Mestrado em Saúde Coletiva pela Fiocruz Recife (IPqAM). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e sanitária pela Fiocruz Recife (IPqAM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Drogas (NUD-UFCG), Vice coordenadora do Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Clínica (modalidade DINTER) entre a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Campina Grande. USP/UFCG; Tutora do programa PET Saúde Interprofissionalidades da UFCG, integrante do GT Drogas e Sociedade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), integrante dos seguintes Grupos de Pesquisa: Práticas Discursivas e Modos de Viver (UFC); Política, Produção de Subjetividades e Práticas de Resistência (UFRN); Núcleo de Pesquisa e Estudos em Saúde Coletiva (UFCG). É colaboradora do Núcleo de Estudos sobre Drogas (NUCED - UFC). e integra o Coletivo Intercambiantes Brasil: Ética, bioética e direitos humanos no campo do álcool e outras drogas. Foi bolsista do Programa Internacional de Lideranças da LASPAU\Harvard University\Kellogg Foundation - Leadership Fellowship Program (2008-2011); foi coordenadora da ONG feminista Instituto PAPAI (atuou na instituição de 1998 a 2012); foi vice-presidente nacional da Associação Brasileira de Redutoras e Redutores de Danos (ABORDA), de 2006 a 2008; integrou a coordenação colegiada da Rede Pernambucana de Redução de Danos (2002 a 2006). Atualmente se dedica a estudos e ações de extensão relacionadas aos seguintes temas/áreas: políticas de cuidado em saúde e intersetoriais; medicalização e consumo de álcool e outras drogas; medicalização da vida e do sofrimento psíquico, especialmente de estudantes de universidades.

Patrícia Porchat

Professora do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru) e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP/Bauru e em Educação Sexual (Mestrado Profissionalizante) da UNESP/Araraquara. Pós-doutorado na Université Paris Diderot (Paris 7). Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), mestrado em

Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2001) e doutorado em Psicologia Clínica também pelo IPUSP (2007). Líder do grupo de pesquisa "Psicanálise: Clínica, Teoria e Cultura" da UNESP e pesquisadora do Núcleo de Direitos Humanos e Saúde da População LGBT (NUDHES), do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Teoria Psicanalítica, em Epistemologia da Psicanálise e em Estudos de Gênero. Pesquisa os seguintes temas: gênero, sexualidade, transexualidade, identidades não-binárias. Trabalha com as ideias de Freud, Lacan e de Judith Butler. É autora do livro Freud e o teste de realidade (2005), pela Casa do Psicólogo/Fapesp e do livro Psicanálise e Transexualismo: Desconstruindo Gêneros e Patologias com Judith Butler (2014), pela Editora Juruá. Co-organizadora do livro Psicanálise e Gênero: Narrativas feministas e queer no Brasil e na Argentina (2018), pela Editora Calligraphie.

Paula Orchiucci Miura

Professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), vinculada ao programa de Mestrado em Psicologia da Ufal. Mestre em Psicologia Social (PUC-SP), doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP) com estágio de doutorado no Serviço de Violência Familiar do Hospital Psiquiátrico de Coimbra e Pós-doutorado em Psicologia Clínica (USP).

Marcos Paim C Fonteles

Engenheiro eletrônico pela UFRJ e mestre em psicologia clínica, núcleo de psicanálise e formações da cultura, pela PUC/SP. Pesquisador membro dos laboratórios de Pesquisas e Intervenções Psicanalíticas (psiA) do IPUSP e do Instituto de Estudos Avançados da USP. Professor convidado do CEP/SP; tendo conduzido estudos e seminários sobre psicanálise, sociedade, arte, tecnologia e sustentabilidade. Atende em clínica psicanalítica particular e é fundador do ATELIÊ: inventando futuros com pessoas, projetos e pesquisas. www.oatelielie.com.br. É autor do livro "Inútil Necessário: precisamos de arte agora?!" pela Editora Zagodoni.

Mary Yoko Okamoto

Doutora em Psicologia Clínica. Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – FCL. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Vincularidade – LAPSIVI. Coordenadora do serviço de extensão universitária

“A relação família e escola na compreensão do comportamento infantil” – Pró-Reitoria de Extensão Universitária

Maurilene Zilda de Sousa

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (2003) e especialização em Serviço Social – Direitos sociais e competências, Gestão de Saúde Coletiva – Saúde da Família e Docência no Ensino Superior. Tem experiência na área de Serviço Social atuando principalmente nas políticas sociais de assistência social, educação e saúde. Atualmente atua no campo sociojurídico como Agente de Defensoria – Assistente Social da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

Raissa Pinto Rodrigues

Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências e Letras de Assis - FCL. Participante do serviço de extensão universitária “A relação família e escola na compreensão do comportamento infantil” – Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

Renato Tardivo

Possui graduação em Bacharelado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2005), graduação em Grau de psicólogo pela Universidade de São Paulo (2005), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2009), doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2015) e pós-doutorado em Psicologia da Saúde (Metodista/CAPES, 2018). Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado em Psicologia Clínica no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde cumpre o regime funcional de Professor Colaborador. É psicanalista, escritor e professor universitário. Sua formação é pautada pela interdisciplinaridade - tem experiência nas áreas de Psicologia, Psicanálise e Estética, com atuação em Psicologia Clínica, Psicologia Social da Arte, Literatura e Cinema. É autor de livros de ficção, entre eles o romance "No instante do céu" (Reformatório, 2020), artigos em periódicos acadêmicos, jornais e revistas, e dos ensaios "Porvir que vem antes de tudo - literatura e cinema em Lavoura arcaica" (Ateliê Editorial/Fapesp, 2012) e "Cenas em jogo - literatura, cinema, psicanálise" (Ateliê Editorial/Fapesp, 2018).

Suélen Mariana Gorni

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Especialista em Psicologia Clínica. Foi membro da equipe do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV - UFSCar). Em 2017, foi estagiária do Centro de Atendimento

Multidisciplinar (CAM) da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, na Unidade de Araraquara-SP. Atua como Psicóloga Clínica.

Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Informática pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestrado em Informática pela UFAL. Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela UFAL. Graduada em Psicologia e Ciência da Computação pela UFAL.

Victor cruz de Freitas

Psicólogo, Mestre em Psicopatologia e Psicanálise pela Université Paris VII – Diderot. Sócio-Diretor e Psicoterapeuta da Clínica Ampliada de Saúde Mental (CASM). Postulante da SBPMG (IPA Permanent Society). Professor do Contemporâneo Instituto de Psicanálise e Transdisciplinaridade (CIPT). Professor de Pós-Graduação. Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisa Sándor Ferenczi (GBPSF). Integrante do Grupo André Green da SBPMG. Organizador e autor do livro A Psicanálise na Vida Cotidiana.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org