

### Infância - educação e psicanálise: a (im)possibilidade de diálogo?!

Cuzin, Marinalva Imaculada

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cuzin, M. I. (2006). Infância - educação e psicanálise: a (im)possibilidade de diálogo?! *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 49-58. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73969>

#### Nutzungsbedingungen:

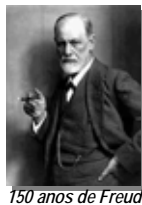
Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



## **INFÂNCIA - EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: A (IM)POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO?!**

**Marinalva Imaculada Cuzin**

### **RESUMO**

O texto apresenta um breve histórico sobre o conceito de infância, tendo como referência pensadores como Ariès que caracteriza o *infante* como “*não-falante*”, não existente. Destaca as transformações influenciadas pelos iluministas, em especial por Rousseau iniciando um processo de direito à fala, à palavra; e o *infans* para Lacan ocupando um lugar marcado pelo desejo materno, alienando-se na imagem de um Outro. Busca a relação entre psicanálise e educação, a necessidade do professor rever seus conceitos e postura ética para se utilizar dos conhecimentos psicanalíticos em sua prática educativa, num encontro com as diferenças, sendo o conhecimento o objeto de desejo que circula entre professor e aluno e a subjetividade dessa relação entre professor-aluno-conhecimento. Traz a discussão sob a perspectiva do sujeito “que não aprende”, que é “des” qualquer coisa, “desinteressado, des-motivado” e no endereçamento ao professor que é um suposto-saber. Defende uma educação que pensa em “sujeitos” e não em “massas uniformizadas” dentro de uma sala de aula, que respeite a singularidade de cada aluno, apesar do constrangimento e insegurança gerados pelo convívio com as diferenças. Reflete sobre a escola enquanto instituição normativa e a importância da construção do trabalho em grupo.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Infância; Educação; Psicanálise; Saúde mental; Psicose; Relações interpessoais

## **INFANCY - EDUCATION AND PSYCHOANALYSIS: (IM)POSSIBILIDADE OF DIALOGUE?!**

### **ABSTRACT**

*The text presents a historical briefing about infancy concept, having as reference philosophers, such as Ariès that describe infant as “non-talker”, does not existing. It shows the transformations influenced by the illuminists, in special Rousseau initiating a process of right to the speech, the word and infants for Lacan occupying a place marked for the maternal desire, becoming alienated of one image to Another one. It search’s the relation between psychoanalysis and education, the necessity of the professor to review its concepts and ethical position to use itself of the psychoanalysis knowledge in educative practical its, in a meeting with the differences, being the knowledge the desire object that circulates between professor and pupil and in the subjectivity of this relation between professor-pupil-knowledge. It brings the quarrel under the perspective of the citizen “does not learn” that any thing is “not-interested, not-motivated” and addressing to the professor who is the presumption of knowledge. It defends an education that thinks about “citizens” and not in “group of people” inside of a classroom, that respects the singularity of each pupil, although the constrain and insecurity generated by the relationship with the differences. It reflects on the school as a normative institution and in the importance of the construction of the work in-group.*

### **KEYWORDS**

*Infancy; Education; Psychoanalysis; Mental health; Psychosis; Interpersonal relations*

## O SURGIMENTO DA INFÂNCIA

Ariès (1981) observou que, no final do século XVI e início do século XVII, alguns dos mecanismos fundamentais em relação à constituição da infância, tais como o deslocamento da família em relação à infância, num espaço de convivência pública, sua conseqüente privatização e a passagem da função socializadora para o lar burguês, como também a ausência de túmulos com registros infantis nos cemitérios, caracterizando o *infante* como “*não-falante*”, não cidadão, não existente.

Nos séculos XVI e XVII atribuía-se pouco valor à domesticidade, à privacidade, aos cuidados maternos e à amamentação propriamente materna, sendo essa função delegada às amas de leite. Já no final do séc. XVII e no XVIII, o século das luzes, essas características são alteradas, sob influência da teoria rousseniana e de outros enciclopedistas iluministas ao mostrarem que a família moderna apresenta um novo conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos e, dentre estes, alguns especialmente relacionados às crianças, indicando o aparecimento concomitante de dois tipos de sentimentos: “sentimento de família” e “sentimento de infância”.

É essencialmente do século XVIII em diante que, de forma definitiva e imperativa, a infância passou a ser concebida em sua especificidade, como momento de felicidade, iniciando um processo de direito à fala, à palavra. Tais significações, além de serem produzidas pelo discurso burguês, apresentam uma intrínseca relação com os discursos médico-científico e pedagógico, cujos efeitos de sentido passam a compor o imaginário social em relação à idéia de infância constituindo, conseqüentemente, o discurso parental.

Para Lacan (1985) o *infans* vem ocupar um lugar marcado pelo desejo materno, alienando-se na imagem de um Outro. Isso instaura uma relação dual, especular, imaginária, na qual a criança sofre de uma dependência quase que total, demandando o amor da mãe, capturada por este olhar com o qual ela se identifica e se aliena. O pai é recolocado por Lacan (1985) em sua função primordial dentro da teoria freudiana de operador do Complexo de Édipo. Naturalmente não se trata do pai enquanto presença ou ausência concreta, mas enquanto dimensão simbólica que exerce uma dupla castração (para a mãe e para a criança) sob a forma de interdição que introduz a lei e possibilita à criança entrar na ordem da linguagem. É preciso que a criança se separe do efeito mortífero do desejo materno (de ficar no lugar de ser para sempre o desejo da mãe), para se constituir como um sujeito desejante.

Ao nascer, a criança é imediatamente inscrita pelos pais numa cadeia de desejos na qual lhe é assegurado um lugar. Cabe lembrar que esse lugar é, desde sempre, marcado por uma montagem fantasmática apresentada tanto pelos pais, como por aqueles que a rodeiam. Ou seja, as fantasias envolvidas não pertencem somente à mulher, mas igualmente ao homem e aos membros da família em geral. Dessa forma, tanto o nascimento da criança como o lugar que lhe é destinado neste mundo que agora a acolhe, é presidido por uma multidão, que é determinada pelo Outro social.

Vale lembrar que a criança moderna é uma criança significada como escolar e é isso que lhe atribui um lugar social e produz sua inserção social. Como afirma Kupfer (2000, p.36) “A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória”.

Nesta perspectiva, o ato de educar deve ser compreendido como laço social, ponto de enodamento, operando pela via de um saber social mediado pelo discurso parental. Somente assim será possível alterar o sujeito tornando-o um ser desejante. Entretanto, se um filho porta as marcas desejantes de seus pais, isso não significa que este deva permanecer alienado ao desejo parental, “aliás, cabe aos pais uma função intransferível: transmitir a demanda social, além de seu desejo. E isso se chama educar” (JERUSALINSKY, 2004, p.13).

Partindo desse pressuposto, o ato de educar implica duas transmissões, tanto a que implica diretamente o desejo parental como a que diz respeito à demanda social, decorrente do discurso social.

### **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA CONEXÃO POSSÍVEL?!**

Pensar sobre uma conexão entre psicanálise e educação provoca uma tempestade de idéias e uma reflexão sobre tal possibilidade.

Os dois campos são diferentes a começar pelos objetos de interesse e pelos sujeitos que demandam esses saberes. O objeto da psicanálise é o inconsciente e o funcionamento do aparelho psíquico, e o da educação é o conhecimento. O psicanalista é o analista e o professor, o educador. Para a educação o foco central dos problemas de aprendizagem quase sempre é centrado no aluno.

Se o professor desejar “beber na fonte” da psicanálise como sugere Kupfer (1997), deverá rever seus conceitos e postura ética de como utilizará esses conhecimentos em sua prática educativa.

A psicanálise tem se constituído como um conhecimento novo na área educacional. Ela não pode fazer o papel de educação e não pode ser considerada salvação para todos os problemas educacionais, mas pode auxiliar no maior conhecimento do funcionamento mental e inconsciente dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A tarefa de educar sob a ótica da psicanálise e da educação pode ser entendida como o de ponte, tornando o conhecimento o mais sedutor possível, apostando numa educação que precisa se desconstruir para construir. A educação é apenas o caminho, não a chegada. É um encontro com as diferenças, não com as semelhanças, é onde a linguagem sustenta os sujeitos desejanos nas figuras do educador e do educando, onde as contradições e antíteses permeiam toda relação de amor e ódio, real e simbólico, ideal e único, desejo e medo do saber, boa e má qualidade de educação, soluções e problemas de aprendizagem, psicanálise e educação.

A pedagogia tenta ignorar a realidade da condição humana, esperando que o aluno seja um ser ideal enquadrado em normas, acreditando que o faça aprender, enquanto que a psicanálise aponta para essa realidade.

O conhecimento é o objeto de desejo que circula entre professor e aluno.

Segundo Lacan (1985), o pensamento se constitui na relação com o outro, e o inconsciente é estruturado na linguagem. O desejo do sujeito é o desejo do Outro. O desejo de saber é uma dívida impagável materialmente, em relação ao Outro, pois é uma dívida simbólica.

Como declara Almeida (1998, p. 118) “A criança somente se constituirá como sujeito através do Outro, que acolhe a sua palavra e reconhece o seu desejo e é por isso que o educador precisa estar atento aos “ditos e não ditos”, para conhecer verdadeiramente seu desejo”.

O professor é o mediador desse processo que se dá na relação triangular. Segundo Lacan (1985, p.118) “O inconsciente é o discurso do Outro. O discurso do Outro não é o discurso do abstrato, do outro da díade, do meu correspondente; é o discurso do circuito no qual estou integrado. Sou um dos seus elos”.

Essa concepção de Outro se encontra baseada nas construções estabelecidas por Lévi-Strauss, na antropologia, visando delinear os fundamentos do Outro da cultura, do Outro social, do Outro da ordem do simbólico. Um Outro que, para Lacan é da ordem da

intersubjetividade, que vai sendo “desencarnado”, para adquirir o seu *status* simbólico, revelando a importância da linguagem, a importância das leis de parentesco.

A subjetividade dessa relação entre professor-aluno-conhecimento evidencia-se no aspecto transferencial onde o “aluno-falo” se submete à Lei do desejo do professor ou “professor-falo”, quando o aluno o toma como aquele que detém o saber e o poder.

Muitas vezes, o professor rejeita o aluno por este ser diferente do que considera um “aluno ideal”, mas não assume a rejeição e, num processo de transferência, afirma que o aluno é que não quer aprender.

A espera de “fórmulas mágicas” e “receitas prontas” para sanar os problemas de aprendizagem paralisam o professor e impedem que este vá ao encontro de conhecimento teórico que fundamente a sua prática pedagógica, impossibilitando a reflexão e re-significação para modificação e melhoria dessa prática pedagógica diária.

Retomando a discussão sob a perspectiva do sujeito “que não aprende”, que é “des” qualquer coisa, temos a seguinte situação: o “não aprender”, muitas vezes, é considerado como um sintoma, um sinal de uma doença que deve ser tratada. Entretanto, pensando a partir da perspectiva lacaniana, o sintoma é, antes de tudo, um enigma: “nós nos perguntamos: o que me acontece? O que isso quer dizer? E então nos endereçamos a alguém que é um suposto-saber e que não é nada além de um suposto-saber” (Pinto, 1999, p.61). Vemos, deste modo, que o saber é sempre suposto e que o sujeito é o sujeito da palavra. Dar a palavra ao sujeito que “não aprende” parece ser uma das dificuldades com que nos defrontamos no cotidiano pedagógico. Assim, em nome de um saber, excluímos o aluno do mesmo.

Jerusalinsky faz um alerta sobre o significante escola: a escola é um lugar de reconhecimento social, é um lugar “normal”, na nossa cultura, de a criança estar. Assim, ser reconhecido no social engloba reconhecer que pertence a uma cultura, identificar-se, ser reconhecido. Segundo o autor:

A escola é um lugar para entrar e sair. É um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular numa certa proporção, pela norma social. E efetivamente, isso acaba tendo um efeito terapêutico, porque do lado do discurso social, cura esse discurso de seu horror à psicose, ou cura, numa certa proporção. (JERUSALINSKY, 2004, p.150).

Prossegue o autor ao se referir às crianças e adolescentes psicóticas que freqüentam a escola:

A conquista de certa popularidade aparece em nome do fato de que “eles são da escola aqui do lado” e não há dúvida de que as reações seriam muito diferentes se se trata de “os do manicômio”, o significante pode ser decisivo. Porque escola é coisa de crianças, no final das contas se esses meninos e meninas estão na escola, seus atos viram artes. (JERUSALINSKY, 2004, p.151).

O problema é que tal reconhecimento passa, muitas vezes, pelo lugar do “des” qualquer coisa: des-interessado, des-motivado, des-comportado.

Outra questão levantada pelo autor é a da formação dos professores que trabalharão com essas crianças e a flexibilidade na metodologia, nos objetivos e principalmente, nos resultados esperados. Segundo o autor “Mas, é evidente que um professor que não esteja em condições especializadas de trabalhar de um modo um pouco diferente, no sentido de que leve em conta que essa criança não está nessa posição de curiosidade, como as outras, pode fracassar”. (JERUSALINSKY, 2004, p. 162).

Jerusalinsky (2004) defende a inclusão de crianças autistas e psicóticas na escola comum, porém salienta que “devemos considerar que há formas de psicose tão incômodas para os neuróticos, para as crianças neuróticas, que essas não suportam o convívio com essas formas da psicose”. (JERUSALINSKY, 2004, p.145).

Quando se pensa em “sujeitos” e não em “massas uniformizadas” dentro de uma sala de aula, que respeite a singularidade de cada aluno, seja essa sala de aula caracterizada por alunos tidos como “normais” ou de “classes especiais” falamos, em diversidades, em interdisciplinaridade, em diferenças. O convívio com as diferenças gera constrangimento, insegurança, não só ao corpo discente, mas também ao docente, porém estes muitas vezes não conseguem sequer reconhecer tal insegurança e se posiciona de maneira impositiva, não buscando esclarecimento para esses conflitos e principalmente não oferecendo ao aluno o direito da fala, para não demonstrar/admitir que não tenha respostas a serem dadas.

Assinalar os modos como o sujeito é tomado na educação se deve, a princípio, a uma questão importante, para fins de reflexão. Esta diz respeito ao lugar que a escola ocupa hoje: lugar de um fogo cruzado de discursos que aí circulam: o discurso da diferença, o discurso do conhecimento, o discurso da ideologia, o discurso do poder, o discurso do desejo, entre outros.

Todos esses discursos, à revelia ou não dos paradigmas que os sustentam, chegam à escola assinalando para esta um aspecto de normatividade (não porque esses discursos

veiculem tal normatividade, mas porque assim são tomados), do que deve ser feito, ou do que não deve ser feito. Tanto o “deve” como o “não deve” podem ser igualmente tirânicos. Afinal, qual o lugar da escola e do sujeito na contemporaneidade? Qual a sua função? Tais perguntas são obrigatórias para quem se propõe a pensar os processos de subjetivação para além dos modelos de flexibilidade existentes.

Enfim, não podemos esquecer que tudo que chega à escola, justamente por conta de esta ser uma instituição atravessada por normas, é transformado em proposições normativas. Por conta dessa situação, o sujeito, rapidamente, sofre o enquadramento, só que agora com o aval dos próprios discursos que denunciavam os processos de “modelagem” da subjetividade pela educação. Ambivalência constitutiva do sujeito, ambivalência constitutiva dos próprios discursos que o tomam como “objeto”, desconhecendo a impossibilidade de fazê-lo.

Pensar uma educação para o sujeito não é a mesma coisa que pensar uma Educação para todos. O *todo* não diz respeito ao cada um. O *todo* é da ordem de um modelo de educação, que privilegia somente o social da categoria e não a especificidade de cada aluno.

A educação para o sujeito seja para o dito “normal” ou para o psicótico, diz respeito a um outro contexto, a uma outra ordem. Trata-se de um processo educativo voltado para o aluno, respeitando sua singularidade, com base no seu contexto de vida.

De acordo com Mrech “Para a psicanálise, o saber não diz respeito a algo que se repete, mas a um saber em movimento. Um saber que não é tecido a partir do lugar do mestre, mas do saber inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito, antes de ser conduzido por ele”. (2005, p. 20)

O ato de educar, ao contrário do que pretendem muitos professores, não termina nunca e está em constante reformulação. Por esse motivo a Educação é um constante processo de vir a ser.

O educador não é o dono do saber, da verdade, nem sequer tem a última palavra. Ele é mais um entre os sujeitos envolvidos nesse processo, que apenas apresenta um domínio maior sobre determinado tema. Não se trata de negar um poder hierárquico, pois ele é inegável, é culturalmente construído há séculos, e em determinadas situações de conflito torna-se necessário. Porém, trata-se de amenizá-lo, de se ter a consciência de que precisamos ouvir mais nossos alunos e falar menos. Um professor falar continuamente de duas a três horas pode ser insuportável, e digno de fazer qualquer aluno (criança ou adulto) neurótico “surtar”, fato esse ainda mais grave se tratando de um aluno psicótico.



Tudo que é construído em grupo, ao menos, dentro do possível, respeitando a singularidade de cada um, sem utilizar imposições, torna-se muito mais prazeroso, construtivo, desejado e apreendido.

Após essas reflexões, retomemos as questões: Que escola queremos? Qual a contribuição que a psicanálise pode trazer para a educação? E vice-versa? Que tipo de profissionais desejamos ser? Que esperamos de nós mesmos enquanto seres humanos que vivem em sociedade?

Muitas outras questões poderiam ser formuladas, mas deixemos para que os psicanalistas as façam. Enquanto educadora estas já me bastam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C.; BUCHER, R. (orgs.). **Psicologia e Psicanálise: desafios**. 2<sup>a</sup> ed. Brasília, DF: Editora UnB, 1998.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

JERUSALINSKY, A. “Apesar de Você, Amanhã Há de Ser Outro Dia”. In: KUPFER, Maria C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2000.

\_\_\_\_\_. e colaboradores. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004.

KUPFER, M.C.M. **O Que Toca a Psicologia Escolar**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo, SP: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação para o Futuro: psicanálise e educação**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, SP: Escuta, 2001.

LACAN, J. **O Seminário – Livro 2: O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

MRECH, L.M.. **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo, SP: Avercamp, 2005.

PINTO, Manuel da Costa. “Democracia e Sintoma”. In: Cult: **Revista Brasileira de Literatura** - Freud: o sonho do século. São Paulo, SP: Lemos Editorial & Gráficos Ltda - Ano III, n.28, Novembro de 1999.

**MARINALVA IMACULADA CUZIN**

Doutoranda em Psicologia da Educação - Faculdade de Educação –  
UNICAMP; Professora efetiva da FUMEC - Campinas no Centro Cultural  
Cândido.

Email: marytaki@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 25/09/2006  
Artigo para publicação em: 27/12/2006