

Vivian Nolasco

**DO BERÇO AO PORVIR:
O FRACASSO ESCOLAR E A ESTRUTURAÇÃO
PSÍQUICA PRECOCE - UMA ARTICULAÇÃO
ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin e coorientação do Prof. Dr. Francisco Carlos dos Santos Filho.

Passo Fundo
2019

Dedico este escrito a ti, **Cristiane Schirmbeck**,
um broto do teu gesto....

AGRADECIMENTOS

Agradeço e espero honrar neste escrito:

André Grubel, meu companheiro, que soube esperar quando já nem podia mais;
meus filhos, **Maria Luísa e Genaro**, que com seu jeito de ser, temperam a vida e
fazem o mundo girar!

meus pais, **Ivorí Nolasco e Vaní Nolasco** pela vida, pela transmissão da incalculável
herança. Ter bons pais é o ouro!

Francisco Santos, que por ser horizonte fez brotar em mim uma promessa,
verdadeira fortuna traduzida em labor e vida. Muchas Gracias!

Dóris Santos, cuja extensão de saber e presença intensa, me inspira. Gracias pela
aposta e pelo PROJETO;

Luciana César, com quem me iniciei no trabalho com a clínica de crianças e com
quem sinto enorme prazer em trabalhar;

Júlio Bertolin, que na investida valente feita na diferença, permitiu esta pesquisa
interdisciplinar. Sou grata aos teus interrogantes, eles apuraram o meu pensamento;

Altair Fávero, pela amizade e companhia honesta junto a este meu percorrido
pelo mestrado.

Aos meus colegas da linha de Políticas Educacionais **Alexandre Hahn, Maiara
Fusinatto, Karen G. Pelissaro, Cátia T. Sauer e Marcos Madaloz**, juntos na
cumplicidade e companheirismo, atravessamos os momentos mais difíceis e desfrutamos
os mais alegres. Ficam as marcas e o prazer do encontro!

Julieta Jerusalinsky, pela produção teórica que aliada a uma prática e presença
sensível, ofertam uma bonita e inspiradora aposta na estruturação psíquica precoce;
as minhas amigas queridas, por quem nutro um terno e prazeroso laço fraterno:

Leonora Caramalak, que com sua existência faz a vida melhor de viver;

Aline Colussi Lazaretti, com quem compartilho as mais intensas angústias e
alegrias,

aos meus pacientes, pela confiança, por comigo acreditarem.

Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.
Pegar no estame do som.
Ser a voz de um lagarto escurecido.
Abrir um descortínio para o arcano.
Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, tem como objetivo geral investigar a hipótese do fracasso escolar de educandos relacionado a um aspecto anterior à sua entrada na escola e que diz respeito às marcas dos primeiros tempos de constituição, fator determinante para a formação do sujeito, do pensamento e da inteligência: a estruturação psíquica precoce. Efetiva um recorte das múltiplas causas que podem incidir nas dificuldades escolares para então aprofundar-se naquelas que são produto de falhas na estruturação e que podem ser confundidas com falta de capacidade intelectual e problemas de aprendizagem. A partir da hipótese de falhas na estruturação psíquica precoce, e mediante articulação teórico-conceitual entre Sociologia da Educação e Psicanálise, revisa a literatura, efetiva um enfrentamento teórico conceitual e um cruzamento de duas teorias – a do Capital Cultural, proveniente da Sociologia da Educação, e a da Estruturação Psíquica Precoce, oriunda da Psicanálise – com a pretensão de chegar a uma inferência plausível acerca das causas do fracasso escolar. O referencial teórico psicanalítico foi desenvolvido principalmente a partir das contribuições de Freud, Lacan, Laplanche, Winnicott, Bleichmar, A. Jerusalinsky, J. Jerusalinsky e Laznik. As questões relativas aos conceitos da sociologia da educação ancoraram-se nos estudos de Bourdieu, Lahire e Charlot. A metodologia de pesquisa é exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos procedimentos. O estudo revelou que a estruturação psíquica precoce pode ser mais um dos fatores condicionantes para o fracasso escolar, já que as falhas na relação primordial mãe-bebê geram problemas na instalação dos processos do pensamento e da inteligência. A pesquisa também apurou que defasagens na formação de base acadêmica e continuada dos profissionais das creches e berçários, ocasionadas pela ausência dos referenciais psicanalíticos que deveriam pautar e sustentar as ações necessárias à estruturação, impedem o profissional de detectar e intervir a tempo e preventivamente na tentativa de evitar a instalação das defasagens e de realizar o encaminhamento a tratamento daqueles bebês em situação de sofrimento. Com base nessa conclusão constata-se a necessidade de implementação de uma política educacional de formação no nível da graduação e na formação continuada dos educadores sustentada na teoria da estruturação psíquica precoce.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Capital Cultural. Estruturação Psíquica Precoce. Inteligência.

ABSTRACT

The present study, which is bound by Educational Policies Research, aims to investigate the hypothesis of education failure from students who are related to an earlier aspect in their school entry and that concerns to the lifetime marks from the early days of constitution, a decisive factor for the human development, thought and intelligence: the early psychic structuring. It accomplishes a clipping of multiple causes that can affect school difficulties and then go deeper into those that are the product of failures in structuring and that can be confused with a lack of intellectual capacity and learning problems. Based on the hypothesis of failures in early psychic structuring, and by means of theoretical and conceptual articulation between Sociology of Education and Psychoanalysis, it reviews the literature, it implements a concept theory confrontation and an intersection between two theories - the Cultural Capital, stemming from the Sociology of Education, and the Psychological Early Structures, from Psychoanalysis - with the intention of reaching a plausible inference about the causes of school failure. The psychoanalytic theoretical framework was mainly developed from the contributions of Freud, Lacan, Laplanche, Winnicott, Bleichmar, A. Jerusalinsky, J. Jerusalinsky, and Laznik. The questions related to the sociology concepts were anchored at the studies of Bourdieu, Lahire, and Charlot. The study has shown that early psychic structuring may be one more constraint layer to school failure. The methodology used in this research is exploratory in relation to the objectives, and bibliographical in terms of procedures. The study revealed that early psychic structuring may be one of the conditioning factors for school failure, as failures in the primordial mother-baby relationship generate problems in setting thought and intelligence processes up. This research also found that lags in the academic and continuing education of professionals in day care centers and nurseries, caused by the absence of psychoanalytic references that should guide and support the necessary actions for structuring, are blocking the professional to detect and intervene in time and preventively attempt to avoid the installation of lags, and to refer to treatment those babies who are suffering. Based on this conclusion, it is necessary to implement an educational policy for educators undergraduate education and continuing education based on the theory of early psychic structuring.

Keywords: School Failure. Cultural Capital. Early Psychic Structure. Intelligence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 AS CONDIÇÕES DA HUMANIZAÇÃO.....	24
3 PRIMÓRDIOS DA INTELIGÊNCIA	39
3.1 Viver (não) é preciso - Instintos da espécie e desamparo primordial.....	39
3.2 Fazendo girar o enigma – Presença/Ausência.....	43
3.2.1 Um salto! O complexo do semelhante - ação específica - experiência de satisfação. 44	
3.2.2 Fino trabalho de bordado - Autoerotismo e alucinação primitiva.....	54
3.3 Vai-e-vem - Circuito pulsional.....	68
3.4 Diques de contenção - A instalação do recalçamento originário.....	74
3.5 Como poderei viver sem a tua companhia? Os jogos Constituintes do Sujeito e a Intersubjetividade	77
4. INTELIGÊNCIA.....	98
4.1 O que é? O que é? - Processos secundários.....	126
4.2 Não aprende porquê? - Diferença entre transtornos na constituição do Eu e dificuldades secundárias a construção do conhecimento.....	131
5 CAPITAL CULTURAL E FRACASSO ESCOLAR.....	138
5.1 Como uma herança é transmitida? – Para além da teoria do Capital Cultural..	144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	165

1 INTRODUÇÃO

Este estudo deriva de ações investigativas de mestrado, iniciado em junho de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e integrado à linha de pesquisa de Políticas Educacionais. O interesse pelo tema de pesquisa nasceu das experiências junto a docentes que foram significativos em minha vida escolar, acadêmica e institucional. Tais situações me constituem como sujeito e influenciaram profundamente minha prática clínica e atuação social como psicanalista. A trajetória e experiência profissional até aqui percorridos, resultam de um constante encontro entre Educação e Psicanálise. Para mim, as duas áreas se enlaçam dinamicamente numa construção singular. O mundo particular no qual cresci foi o da sala de aula. O universo do giz, quadro negro, cadernos, chamadas e livros é para mim um universo significativo e marcadamente afetivo.

Minha mãe é professora. Cresci experimentando as dificuldades e as alegrias do ensinar e do aprender, sentindo o prazer e as angústias do ofício de um professor. Sou também neta, sobrinha, prima de professores. A implicação com a educação vem de minhas raízes, me constitui e, portanto, transformou-se numa razão pela qual viver uma causa, uma espécie de militância. Por identificação materna e influência de muitos professores das séries iniciais como a professora de alfabetização - Áurea Almeida -, do ensino fundamental, professor de educação física - Clóvis do Nascimento -, de história - Viamar Quadros -, do ensino médio professor de biologia - Jaime Martinez -, escolhi como primeiro ofício o magistério. Deste tempo trago como referências consistentes: Sigmund Freud, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Emília Ferrreiro, Alícia Fernandes. E, também uma importante identificação com duas professoras das didáticas e da psicologia geral: Isabela Lima e Rosana Araldi. Em 1992, o construtivismo aportava no Brasil como uma proposta revolucionária comparada aos moldes da educação tradicional ainda muito vigente na época, mas chegava com vícios de interpretação sobre a obra de Piaget que revelavam ora uma incompreensão teórica, ora um reducionismo que considerava a formação da mente como algo estritamente orgânico. Esta posição conceitual se refletia na prática pedagógica daquele momento e ainda a encontramos na atualidade.

As aulas de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem durante a formação no magistério produziram especial interesse e inúmeros enigmas relativos à aprendizagem. O desafio mais determinante se deu na prática em sala de aula com alunos que não conseguiam aprender. Alguns fazendo história de repetição nos primeiros anos do ensino fundamental. Por que não progrediam? Foi assim que senti a necessidade de estudar os processos psíquicos

envolvidos em aprender. Precisava esclarecer: O que é aprender? Por que algumas crianças aprendem e outras não? Como um professor pode ajudar seu aluno com dificuldade? Quais qualidades específicas definem o professor que possui essa capacidade de ajudar na aprendizagem de seus alunos? O que está na base do êxito e do fracasso escolar? O ofício que escolhi me apresentava insuficiências ainda desconhecidas e desafiadoras; foi no estágio que as percebi e não me sentia suficientemente preparada para lecionar.

Movida por este dilema decidi cursar Psicologia. Entrei na faculdade de Psicologia da Universidade de Passo Fundo no ano de 1995. Uma grande alegria para minha família. As gerações que me precedem se constituíram de trabalhadores artesanais e em nível técnico, gente com gosto e orgulho no labor. A formação acadêmica foi cultivada por meus ancestrais como um valioso bem a conquistar. São muitas gerações trabalhando e nutrindo o sonho da academia. Sou grata à afortunada transmissão desse sonho, do gosto pelo enigma e zelo pelo estudo e esforço. Fui a primeira pessoa de minha família a ingressar no ensino superior e alcançar o nível de mestrado. Muito trabalho até aqui.

Após três anos e meio na faculdade de Psicologia outro contato com um professor foi decisivo. Na disciplina de Técnica de Entrevista, VI nível, com o professor Francisco Carlos Santos Filho, quando reencontrei o gosto, seriedade no estudo, satisfação na escolha e percorrido profissional. Também foi quando escutei outra vez a palavra ofício. Da primeira vez, foi de meu avô, Sr. Balduíno Piccinini, filho de imigrantes italianos e sapateiro, alguém que junto a meus pais me ensinou o valor e o prazer no trabalho. Com este professor, abriu-se a perspectiva de trabalhar na clínica de forma efetiva e afetiva, fazendo-se também a descoberta de caminhos para o encontro entre educação e psicanálise. Comecei a pensar em como levar para a escola aquilo que era aprendido na clínica. Como tornar transmissível aos profissionais que trabalham com crianças a condição de saber detectar quando algo não vai bem?

Logo que me formei em Psicologia, em 2000, abri meu consultório. Os movimentos de abertura de um consultório são difíceis. Decidi retornar ao magistério por desejo, mas também, para poder manter a clínica. Trabalhei por alguns anos, concomitante a atividade clínica, na pré-escola da rede privada de ensino até passar num concurso do estado para atuar nas séries iniciais com a alfabetização de crianças e mais tarde na educação de jovens e adultos. Nestes anos fiz importantes vínculos com alunos e professores; vínculos de trabalho e de confiança que permanecem até hoje. O sustento ao meu trabalho clínico veio destas relações e do trabalho com a educação.

O desejo de enlaçar as duas áreas do conhecimento e construir uma atividade clínica sólida levou-me a desenvolver uma primeira articulação. Como professora, conhecia as

formações de professores e suas carências. Na clínica atuava com crianças pequenas. Decidi articular o tema do meu trabalho de conclusão de curso "A construção interna da lei" com este problema da formação docente e construí uma apresentação em formato de palestra, oferecendo-o às escolas. Assim, Educação e Psicanálise se entrelaçaram e lá se vão 18 anos de trabalho. Esse interesse genuíno, que comporta em si uma verdade íntima e histórica, foi o que me permitiu produzir um lugar no laço social junto a outras pessoas, de outras áreas do saber. As palestras se converteram em seminários específicos com tempo maior de duração e, atualmente, em formações continuadas junto às secretarias municipais e coordenadorias estaduais de educação, nas instituições privadas e por meio do Núcleo de Atenção a Educação no PROJETO – Associação Científica de Psicanálise. Em 2008, iniciei formação em Psicanálise nesta mesma instituição, da qual hoje sou membro e componho o Núcleo de Atenção à Educação.

A narrativa deste breve trajeto tem a intenção de mostrar o que, para mim, é a prova viva da importância de um docente na vida de um aluno, especialmente do docente que conhece seu lugar em relação à construção do conhecimento, sua posição de alteridade e, como dizemos em psicanálise, o lugar da transferência que gera no aluno. A partir destas bases é possível fazer o que precisa ser feito, alcançar o que está além do conteúdo programático e das competências a desenvolver para chegar a uma intervenção subjetivante produtora de marcas. Assim foi comigo. E hoje, por desejo e implicação com as duas áreas do conhecimento, também devido à dívida simbólica contraída no percurso de 41 anos de vida, ingresso no mestrado para fazer algo mais com todo o recebido.

O interesse pela pesquisa de mestrado na linha de Políticas Educacionais partiu da convicção de que refletir, intervir e produzir conhecimentos em educação é, de partida, um ato político, uma responsabilidade política. Tomo o conceito de política aqui para além das estruturas e das práticas democráticas. Considero seu sentido público, como ação e discurso dos homens e entre os homens no encontro e confronto das pluralidades, como definiu Hannah Arendt (2007). Política como modo de relação entre os homens no convívio no espaço público compartilhado. No processo educativo a diversidade das subjetividades, a complexidade humana pode ser percebida e a pluralidade se manifesta convocando as ações. Interessam-me os processos que definem e decidem as trocas nessa relação, mas, sobretudo, as concepções que as embasam e o modo como coletivamente se elaboram, terminando incorporadas em intervenções na formação dos sujeitos.

O tema aflorou nas discussões em aula de Políticas Educacionais com o orientador Júlio Bertolin, nas trocas com o coorientador Francisco C. Santos Filho e, principalmente, como fruto

do trabalho com a clínica infantil que me levou ao contato direto com o sofrimento de crianças, pais, professores e escola. As queixas comuns em encaminhamentos são sobre crianças pertencentes as séries iniciais e ensino fundamental, manifestando desatenção, falta de concentração e interesse, hiperatividade, dificuldades na inter-relação, dependência ao adulto na hora de executar tarefas e resolver problemas, defasagens no processo de aprendizagem. Em crianças maiores as queixas persistem, acrescentando-se ao rol das dificuldades também os processos de leitura e escrita. Essa situação tem se agravado ao ponto de progredir para uma concretização massiva de estudantes em situação de fracasso escolar.

A maioria das crianças encaminhadas pela escola chegam ao consultório já diagnosticadas e em tratamento medicamentoso em idade bastante precoce, idade de pleno desenvolvimento psíquico. Em sua grande maioria, as crianças chegaram para avaliação manifestando riscos graves para o desenvolvimento, dificuldades na estruturação psíquica e da subjetividade, algumas com situações bem definidas – outras ainda em curso – de autismo e psicose. Noutras crianças a gravidade da situação extrapolava a própria etiqueta recebida, fato indicador da defasagem formativa no que se refere às noções de detecção precoce do sofrimento psíquico na infância. Havia ainda casos de crianças manifestando sua singularidade, com características esperadas no tempo da infância, que foram encaminhadas sob a suspeita de diagnósticos graves.

Há pouco recebi uma criança que havia sido encaminhada pela escola ao neurologista e foi medicada por este “preventivamente”, no seu primeiro ano e meio de vida, em razão de sua “agitação psicomotora e desatenção”. A conduta médica se justificou na sentença “– para evitar problemas escolares futuros”. Por problemas escolares futuros, entendia-se: fracasso escolar. Isso é um grande disparate!

As condutas referidas configuram claras situações de patologização e medicalização da infância e estão em desacordo com as premissas que regem a constituição do psiquismo precoce. Uma premissa central, para compreender os movimentos precoces de estruturação do psiquismo humano é de que a estruturação está intimamente ligada às ações de cuidado realizadas pelo adulto (aquele que se encarrega da criança nos inícios da vida), ficando assim, a ele creditada a responsabilidade na estruturação. Tal premissa considera que a qualidade do cuidado incita respostas no pequeno ser. Essas respostas ao cuidado, tem como efeito a constituição do psiquismo. Portanto, o psiquismo não está posto de partida, desde as origens. A partir do nascimento temos uma longa história constitutiva a percorrer. O filhote humano nos primeiros tempos é um punhado de reflexos. Se deixado a sua própria sorte, seria incapaz de dar conta de suas necessidades mais básicas.

Esse estado de desamparo inicial convoca o adulto a assumir responsabilidades para com o pequeno vivente. Do encontro do adulto e a criança poderá se estabelecer ou não uma relação, a intersubjetividade. Os modos básicos, primários, surgidos das trocas intersubjetivas criança – adulto, estão na base de toda possibilidade de vida psíquica, portanto, destinos de vida. Nesse tempo, se não houver a intervenção adequada não só o fracasso escolar estará posto, mas também o fracasso na edificação de um sujeito.

No exemplo citado, em um bebê de um ano e meio, estão se armando os esquemas mentais que permitirão, *a posteriori*, o desenvolvimento da atenção, controle motor, linguagem e inteligência. Neste sentido, supor a existência, em tempos precoces, de uma estrutura já definida e, por consequência, uma situação de patologia estruturada vai contra toda compreensão psicanalítica de constituição de um sujeito pensante e desejante. Fatalmente tais veredictos agirão interferindo negativamente na qualidade do vínculo e nos investimentos necessários ao desenvolvimento. Além disso, concebem que a solução deve ser encontrada fora dos sujeitos, na pílula, na medicação. São ações despropositadas e abusivas perpetradas muito mais frequentemente do que gostaríamos. Em realidade o fracasso escolar, como diagnóstico ou prognóstico verificado, é um destino funesto.

A Psicanálise vai na contramão dos processos de medicalização e patologização. Aliadas a isso, as recentes descobertas sobre Neuroplasticidade e Epigenética vêm demonstrar que o sistema nervoso é extremamente sensível e moldável perante o entorno físico e afetivo do bebê, especialmente nos três primeiros anos de vida. É por isso que a intervenção do adulto neste período influencia e pode modificar estruturas para o bem ou para o mal. Temos condições de verificar, preventivamente, o que desta inter-relação está sendo constitutiva como matéria psíquica por meio da resposta intersubjetiva aos cuidados. A resposta do bebê à qualidade dos cuidados do adulto será o indicador de intersubjetividade e constituição psíquica.

É fundamental que sejam realizadas pesquisas e implantadas políticas públicas que atentem para a detecção precoce e em tempo das dificuldades, para que assim se possam erguer intervenções preventivas não somente do fracasso escolar, mas das afecções precoces severas na constituição psíquica como o autismo, por exemplo. O princípio de que a estruturação psíquica precoce tem origem exógena, em estreita dependência com o semelhante humano que cuida permite ao docente, e à comunidade escolar como um todo, agir preventivamente neste tempo vital protegendo as crianças, futuros cidadãos, e abrindo possibilidades para a plenitude do exercício de suas capacidades, com maiores chances, portanto, de êxito escolar. Também contribui na desmedicalização da infância, na medida em que oferece a possibilidade de intervir

e reorientar o desenvolvimento infantil antes que suas eventuais dificuldades venham a se configurar como doença.

Nesta perspectiva, recentemente em abril de 2017, foi sancionada a Lei 13.438 (BRASIL, 2017) de detecção de risco psíquico, que altera o artigo 14º do Estatuto da Criança e do adolescente, estabelecendo que todas as crianças de 0 a 18 meses de vida sejam submetidas, em consultas pediátricas, a instrumentos para detecção de risco psíquico, ação que visa promover a saúde mental. A lei põe em relevo a detecção precoce de dificuldades no processo de constituição psíquica nos tempos iniciais da vida. Convoca esforços e ações colaborativas e intersetoriais, calcada na compreensão de que a construção das estruturas psíquicas nos primeiros anos deixa marcas permanentes e determinantes no funcionamento cerebral, estrutura emocional e psíquica por toda vida. Se identificados e tratados precocemente os sinais de que algo não vai bem, grande parte do que poderia vir a se configurar em um transtorno do desenvolvimento poderá ser modificável em suas consequências patológicas.

A Lei 13.438 vem somar e complementar o *Marco Legal da Primeira Infância* (BRASIL, 2016) de 08 de março de 2016, legislação inovadora, resultado do engajamento dos movimentos e organizações que atuam na defesa dos direitos da primeira infância. O Marco Legal para a Primeira Infância pautou-se em “evidências científicas e em resultados de programas bem-sucedidos, como o Primeira Infância Melhor do Governo Gaúcho – PIM” (CEDES, 2016, p. 9). Esta lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas, e às estruturas técnicas e de serviço governamentais, no que concerne a atenção e cuidado à especificidade dos primeiros anos de vida. A formulação da lei do Marco Legal fundou-se em criterioso estudo e ergueu-se com base nos movimentos fundantes do sujeito psíquico e no consenso de que a criança, como sujeito potencial, impõe prioridade na garantia de direitos e proteção integral.

Atualmente muitas crianças vivem mais tempo no ambiente sócio afetivo da pré-escola. As escolas municipais recebem crianças a partir do quarto mês de vida. Segundo os Dados do Censo do INEP, ainda que este acesso esteja acontecendo, as creches estão longe de alcançar a maioria das crianças mais pobres e na faixa de 0 a 18 meses. Um dos grandes desafios contemporâneos está em dar lugar aos bebês e crianças pequenas no espaço escolar e pensar, a partir dessa inserção, as novas necessidades inerentes à formação destes professores, agora imersos na nascitura da estruturação psíquicos.

Os Dados do Censo Escolar (2019) do ano de 2018¹ indicam que 103 mil estabelecimentos de ensino ofereceram, no ano passado, a pré-escola no Brasil, alcançando 5,2 milhões de alunos. Desses, 23% frequentavam a rede privada. Na faixa etária de 4 e 5 anos, o Censo Escolar mostra que o atendimento escolar já é de 91,7%. Em sintonia com o artigo 208 da Constituição Federal, que determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e, com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que ambicionava universalizar a educação infantil na pré-escola em 2016. A mesma meta tinha como objetivo ampliar a oferta de educação infantil em creches, para atender pelo mínimo 50% das crianças com 3 anos até 2024. Para crianças nessa faixa etária o atendimento escolar é de 32,7%. Sendo assim, ainda há um substancial espaço para ampliação da oferta. Quanto à situação das creches no Brasil, temos 69,7 mil creches, sendo 74,8% delas na zona urbana, 59,4% municipais e 40,4%, privadas, sendo que 25% das creches privadas são conveniadas com estados e/ou municípios. As matrículas em creche, no período de 2014 a 2018, cresceram 23,8%. Em 2018 o aumento foi de 5,3%. A educação infantil como um todo, considerando creche e pré-escola, tem 8,7 milhões de alunos.

Considerando o número de crianças que frequentam as creches e a educação infantil hoje e as estimativas para o futuro se reforçam as preocupações com o cenário escolar e relacional neste tempo da vida. Ao receber a seu encargo bebês e crianças na tenra infância, e muitas vezes em tempo integral, se torna ainda mais inquestionável a prerrogativa da escola como significativa tributária na constituição da singularidade humana. Esta realidade, preocupa a comunidade escolar e científica, assim como a sociedade em geral, no que concerne a compreender as influências deste contexto para o desenvolvimento da criança e, o caráter da ação, as características e atribuições dos profissionais que trabalham neste campo. O que fazem os profissionais da creche quando recebem os bebês? Qual sua identidade e postura profissional? A rotina de trabalho destes educadores, se distingue em vários aspectos daqueles que trabalham com crianças maiores, principalmente em razão do investimento libidinal e afetivo que os cuidados a um bebê exigem. Desde a perspectiva do bebê e do seu desenvolvimento, os cuidados e a interação com o educador não podem ser compreendidos como educativos ou pedagógicos, muito menos terminam na atividade propriamente dita do

¹ Dados do Censo Escolar 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro, realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação.

cuidar – colo, banho, alimentação, higiene, sono. Estes profissionais, desempenham, sobretudo, uma função constituinte.

Conforme Crespín (2016), a constituição subjetiva está atrelada não apenas aos pais e parentes próximos, mas, também, a instituição e as pessoas que se ocupam do bebê e da criança pequena. A relevância das instituições educativas na formação humana sempre foi reconhecida, como lembra Dueñas (2013, p 11):

É que desde seu advento, a escola tem contribuído de maneira significativa a configurar as tramas singulares da subjetivação das crianças; nos últimos tempos, os observamos escolarizados grande quantidade de horas por dia e desde idade muito precoce, de maneira particular as instituições passaram a constituir-se como espaço privilegiado donde se inscrevem aqueles processos.

Consideremos a infância e a educação infantil como o tempo, e como um dos espaços em que o infantil acontece. Por infantil se compreende o que resultou das experiências e trocas com os adultos cuidadores no tempo da infância que – registradas psiquicamente, consciente e inconscientemente, em fantasias e modos próprios de satisfação pulsional – dão ao sujeito uma matriz a partir da qual ele vai ver e compreender suas relações com as pessoas e com o mundo. A disponibilidade e a energia libidinal e afetiva com a qual o adulto-docente investe cada um de seus atos é transmitida pela via do cuidado e sentida pelo bebê nas entranhas de seu incipiente psiquismo. O registro da presença do adulto-docente inaugura na criança, por meio da qualidade dos cuidados que efetiva, os recursos necessários ao desenvolvimento. Vemos isso acontecer na relação que se estabelece entre os dois e na forma como o bebê responde à maneira como é tomado nos braços, à atribuição de valor que lhe é dirigida, à acolhida benevolente ou não, à tradução a respeito daquilo tudo que acontece no interior da relação do par que formam e daquilo que acontece no entorno, à maneira como reconhecem e lidam com as diferentes necessidades, à atenção desprendida nos cuidados com o sono, alimentação, troca, higiene corporal, o brinquedo.

Freud preocupou-se de formas distintas com a complexidade envolvida nas questões da educação. Em muitos momentos de sua obra relacionou a educação aos processos civilizatórios e à cultura. Para ele o destino das vidas dos homens está profundamente ligado ao desenvolvimento cultural, civilizatório, por eles atravessado. Por cultura compreende-se o processo por sobre o qual “radica todo processo de inclusão humana” (BLEICHMAR, 2006, p. 15). Segundo Rosbaco (2014, p. 164):

Os sujeitos adultos são os representantes das instituições do conjunto social, encarnam a função de amparo a cultura. Originalmente, esta função era levada a cabo pelas figuras parentais no interior do espaço familiar. Se trata de uma função que é uma questão de vida ou morte para o pequeno sujeito, não só do ponto de vista orgânico senão psíquico também. Transmitem o legado cultural, a herança simbólica que, no caso das figuras parentais, se relaciona com a inclusão do pequeno sujeito na cadeia de filiação e, no caso da escola, como instituição secundária privilegiada do espaço social para a constituição do sujeito, através dos docentes, com a produção e reprodução do discurso do Outro Social e as leis que organizam a vida em relação.

Somos introduzidos na cultura pelas mãos da família e da escola, lançados por estas instituições nas tramas do tecido social em um dado momento histórico-político-econômico. A infância e – conforme a perspectiva que estamos adotando, a educação infantil² - são o tempo e um dos espaços onde o encontro ou desencontro com o outro se opera, gerando como efeito o levante ou não de um sujeito.

No que diz respeito às ações junto à primeira infância, o tempo para a inauguração da intersubjetividade é questão crucial ao desenvolvimento. A intersubjetividade “não se ordena ou se resolve por efeito da cronologia”, quer dizer, ainda que o tempo passe, se o encontro humano, fonte de toda vida, não se produzir, o futuro da criança estará em risco (JERUSALINSKY, 2002, p. 81).

A neurologia ampliou seus conhecimentos deixando explícita a importância dos primeiros anos de vida, tempo de grande neuroplasticidade da estrutura anátomo-fisiológica que leva ao desenvolvimento cerebral. A plasticidade da rede neuronal permite que a experiência significativa resultante do encontro com o semelhante deixe uma marca, uma inscrição da experiência que modifica a transferência de informações entre os neurônios, em suas sinapses. Desde esta compreensão as conexões nervosas não são nem definitivas, nem imutáveis. Por meio da plasticidade neuronal, as marcas “se inscrevem, se associam, desaparecem, se modificam ao longo da vida”, determinando a relação do sujeito com o mundo e os mecanismos da memória e da aprendizagem (MAGISTRETTI, 2006, p.14).

Estas articulações são centrais para a Psicanálise, para a Educação e essa investigação, pois liberam de um determinismo genético que reduz o sujeito a seus genes; e ainda: consideram que a experiência produzida no laço com o semelhante é única, determinante para o porvir de um sujeito singular. Temos aqui, mais um fundamento para a função simbólica do educador na vida das crianças, no desenvolvimento de sua subjetividade, pensamento e inteligência.

² Os centros e escolas de Educação Infantil caracterizam-se pela presença de bebês e pequenas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Nestes espaços em geral a creche é composta por crianças de 0 a 3 anos, e se divide em berçário (0 a 2 anos) e maternal (2 a 3 anos); e pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses).

Ainda com relação ao tempo, é importante ressaltar que a primeira infância está situada como etapa decisiva, já que se caracteriza pela extrema plasticidade neuronal e, por consequência, pelo que podemos chamar de permeabilidade psíquica às marcas simbólicas. Daí a importância de realizar uma detecção precoce dos riscos para o desenvolvimento, pois a idade em que uma intervenção clínica ocorre não é indiferente quanto aos efeitos que pode vir a ter na vida de um bebê. “Uma vida pobre em estímulos durante os primeiros anos de vida produz danos psíquicos e orgânicos que dificilmente podem ser remediados com posteriores intervenções” (JERUSALINSKY, 2013, p. 32).

Em razão das dificuldades que podem se estabelecer nestes primeiros momentos da vida é que a palavra ‘precoce’ – presente ao lado de detecção, estimulação e intervenção – cobra seu valor. Tal denominação permeia todo este estudo como forma de nomear ações profissionais que incidem no tempo das origens, no qual as dificuldades mais graves podem se estabelecer e cristalizar na relação de uma criança com sua mãe, acarretando riscos para seu desenvolvimento. Detectar precocemente esses riscos é uma forma de ‘prevenir’, leia-se armar com a mãe, com o casal parental, com os educadores e demais profissionais uma leitura do que está acontecendo acerca das produções do bebê. Tal leitura pretende zelar pela realização, na relação do par mãe-bebê, o modo singular de cada função materna. Intervir precocemente, significa sustentar possibilidades de um reposicionamento parental diante das manifestações do bebê, favorecendo as condições de humanização e operações constitutivas do sujeito.

Em contiguidade com as relações familiares, e no transcurso do tempo da pré-escola, principalmente no berçário, se instalarão ou não as bases para a constituição da inteligência como processo secundário responsável pela aprendizagem e o desempenho escolar. Na escola, principalmente na creche, os educadores possuem a prerrogativa da função transmissora, conceito que, como veremos adiante, tem valor capital para a neuroplasticidade, estruturação psíquica e inteligência.

No Brasil, a problemática do fracasso escolar incita preocupações, promove pesquisas, políticas e investimentos públicos. Pierre Bourdieu sociólogo da educação, inspirado em concepções antropológicas da cultura formulou o conceito de capital cultural e o relacionou ao êxito e fracasso escolar. Sua teoria permite verificar a existência e prevalência do fracasso, especialmente para crianças de meios populares. A influência do capital cultural se torna evidente na relação estreita entre nível cultural global da família e o desempenho escolar. Este argumento de base do sociólogo sustenta outro, a ideia de que a escola cumpre uma função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A forma como a escola comunica e exige a incorporação do ensino implica o domínio de referências culturais, linguísticas e um modo

específico de se relacionar com a cultura, com o saber presente nas classes dominantes. Estudantes das classes dominantes guardam, portanto, vantagens sobre os estudantes das classes menos favorecidas. O docente transmite aos alunos, sem distinção, os ensinamentos como se todos tivessem os mesmos recursos para a decodificação.

Ao tomar as diferenças de classes em pé de igualdade, a escola maquia os efeitos de seu ato, favorecendo o sucesso escolar das classes dominantes. Assim reproduz as desigualdades e, por consequência, tende a compreender as diferenças de resultados escolares dos alunos como diferenças de capacidade cognitiva, ou, diferenças de esforço e vontade. Esta perspectiva considera somente a parte orgânica da inteligência como capacidade dada, talento natural.

Conforme Bourdieu (1998) o capital cultural se refere ao nível de instrução dos membros da família e demais indicadores do nível cultural; todavia, seu desenvolvimento não avança no sentido de investigar as vias subjetivas envolvidas nesta transmissão. Em uma passagem do texto “A escola conservadora”, o autor explicita que a escola resolve ativamente o problema da transmissão da herança do capital cultural, argumentando que se transmite de maneira osmótica, independente de esforços e ações metódicas não parecendo resultar de uma aprendizagem. Este é um dos pontos que Bourdieu identifica, aponta e deixa em aberto.

Não obstante, grande parte da literatura em educação explica o fracasso escolar, pelo conceito de capital cultural, que incorpora questões econômicas, de significados, do contexto de relações sociais e do ambiente de vida dos indivíduos. Porém, ele não explica tudo. Existem casos, em que um sujeito, numa mesma classe escolar, não possui capital cultural prévio e alcança desempenho escolar superior a colegas de contextos favorecidos. Portanto, outros fatores, além do contexto dos estudantes e da eficácia escolar estão envolvidos nos destinos escolares. Autores têm contestado Bourdieu por meio de outras análises sociológicas, tais como Lahire (1997) e Charlot (2000). Assim, diante do desafio premente de políticas de melhoria da qualidade da educação no Brasil, faz sentido investigar o que explica as exceções - aqueles alunos de origem humilde que pelo perfil possivelmente fracassariam na escola, mas, surpreendentemente, obtêm êxito. É preciso investigar se a escola pode ampliar essa parcela de exceções ou se isso é resultado de uma confluência de fatores como, por exemplo, da constituição psíquica que não poderiam ser provocados pelo sistema e pela ação dos docentes.

Porém, proponho pesquisar as exceções por um outro caminho: o caminho dos que deveriam ter êxito, mas fracassam. Nesse sentido, proponho pensar outras razões para além do capital cultural e de análises sociológicas. Para a Psicanálise a estrutura da inteligência concernente à capacidade de pensar e as condições de aprendizagem são construídas no percorrido do caminho da estruturação psíquica. Não estão instruídas somente pela herança

genética, pela montagem orgânica, nem por influência do capital cultural, mas pertencem a uma outra dimensão do sujeito, à qual se dedica este estudo. Resultam de processos primários nesta estruturação sendo os pré-requisitos a toda cognição posterior possível. Requerem a construção de um laço, um vínculo humanizante produzido no encontro com pessoas significativas durante a infância, sobretudo, nos primeiros anos de vida.

Os efeitos deste encontro, ou desencontro, a formação ou não do laço, são precursores das condições psíquicas que sobrevirão. Na atualidade, essas relações já não se estabelecem somente com as figuras familiares ou pessoas próximas responsáveis pelos cuidados. A escola também está implicada. No Brasil, crianças a partir do quarto mês frequentam os berçários. Por este motivo, urge que desde o campo da saúde mental, a educação ressignifique seu papel nas diversas problemáticas ligadas aos cuidados primários para pensar e investigar o fracasso escolar desde uma perspectiva constitutiva do sujeito psíquico.

A história da constituição da inteligência e do pensamento de um sujeito está marcada pelo que traz consigo, seu aparato neurobiológico, genético, bioquímico e, também, pelos efeitos do encontro com aquele que lhe prestar atenção e cuidados nas origens da vida. Encontro determinante ao devir de sua história genética, corporal e, fundamentalmente, uma história familiar, história cultural, história de grupo, por meio da qual desenvolve e se apropria do pensamento e linguagem existentes no mundo que o precede (GOLSE, 2003). Pensar em êxito e em fracasso escolar implica pensar a história da instalação das condições de inteligência, do pensamento e o trabalho humano para ter acesso aos processos que organizam o conhecimento.

O que explicaria os vários casos de fracassos presentes também nas situações em que existe um bom capital cultural, em que tudo vai bem na constituição genética e nas relações escolares, sociais e culturais? Aqui é preciso cautela e estudo para que não afastemos a atenção às exceções. Busco explicação para as exceções, uma minoria que necessita de estudo e pesquisa. Sujeitos que necessitam de um olhar detido para, assim, escapar ao reducionismo das formulações e compreensões funestas a respeito de uma problemática, em verdade, complexa. Nem tudo se explica pela via do orgânico, nem somente no social-econômico, nem unicamente pelos processos da constituição precoce: temos uma conjuntura de fatores aos quais precisa ser reunido o ato humanizante inaugurador de toda vida psíquica nas origens.

É desta questão que esse estudo nasce, brotado da experiência vivida na própria carne no início da vida escolar, da vida profissional e na experiência clínica, somada às formações continuadas junto aos docentes. No espaço subjetivo da formação continuada, a queixa dos docentes reverbera alto e se faz ouvir no fato de não terem sido preparados para a realidade em que operam. Referem as dificuldades e, em realidade, muitas vezes não lhes é possível sequer

formular compreensões consistentes sobre intervenções possíveis nas situações de um anunciado fracasso escolar. Tais dificuldades evidenciam o desconhecimento das causalidades do fracasso escolar no que concerne a estruturação psíquica precoce. Neste sentido, constato defasagens graves na formação de base e na formação continuada.

Não intenciono discutir questões sócio-econômicas envolvidas nos processos de fracasso, elas foram detalhadamente elucidadas por Bourdieu ao relacionar esses processos ao capital cultural. O interesse recai sobre os casos em que, apesar da existência do capital cultural, de um bom desenvolvimento orgânico, genético e de relações escolares significativas, ocorre o fracasso escolar. Proponho investigar a hipótese de que existe outra variável operante nessa situação, um aspecto anterior à entrada na escola, produtor de efeitos e destinos na vida dos sujeitos, e que diz respeito às marcas dos primeiros tempos de constituição, fator determinante para a estruturação do sujeito e da inteligência. A estruturação psíquica precoce seria outra variável relevante na causação do fracasso escolar? Interessa aquilo que está sugerido, mas não foi contemplado sobre o tema na formulação da categoria do capital cultural. Realizando um recorte das múltiplas causas que podem incidir nas dificuldades escolares, interessa aprofundar aquelas que são produto de falhas na estruturação psíquica precoce e que podem ser confundidas com falta de capacidade intelectual e problemas de aprendizagem.

Na medida em que esta pesquisa investiga as relações entre as falhas na estruturação psíquica precoce e o fracasso escolar, ela também se vincula à articulação das políticas públicas que se preocupam com a detecção de risco psíquico na primeira infância. Detectar indicadores de referência de riscos para o pleno desenvolvimento psíquico significa identificar em tempo falhas que impedem o processo de humanização. Neste sentido, a articulação do tema às políticas públicas, aspira ofertar às instituições educacionais, que executam suas decisões, os fundamentos teóricos de cunho psicanalítico aliados a uma ética possível para a ação pedagógica. As políticas na área da educação enfrentam o desafio de intervir nas causas do fracasso escolar, na tentativa de contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a constituição da intersubjetividade e compreensão entre os povos, para a convivência democrática.

Este estudo consiste numa ação política que atua em direção às condições de humanização, tendo em vista que vai ao encontro da garantia à vida instituída na Constituição Federal; ambiciona contribuir na transmissão, difusão e discussão em torno de temas centrais para a primeiríssima infância. Assim, é possível avançar na inscrição social, que ainda se faz tão necessária, acerca dos problemas na estruturação dos sujeitos e, por consequência, da inteligência.

A preocupação com a detecção de risco psíquico na infância concretizou-se em fundamento para as legislações do *Marco Legal da Primeira Infância* e na lei 13.438. Esta pesquisa se ocupa em vincular a recente política de cuidados a primeira infância ao contexto da educação, especialmente considerando as falhas na estruturação psíquica precoce como um fator possível para a ocorrência do fracasso escolar naquelas situações nas quais as questões orgânicas, o capital cultural e a escola não alcançam para explicar. Tendo em vista que a investigação adentra os meandros da estruturação, expondo as falhas possíveis – e que a detecção de risco psíquico se refere à identificação a tempo destas falhas – a pesquisa anseia contribuir para uma reflexão e intervenção que impeça que destinos funestos como a não-estruturação do sujeito se interponham ao pleno desenvolvimento da vida, do desempenho escolar e da cidadania.

A metodologia de pesquisa é exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos procedimentos, a partir da revisão de literatura, efetiva um enfrentamento teórico conceitual e um cruzamento de duas teorias – a do Capital Cultural, proveniente da Sociologia da Educação, e a da Estruturação Psíquica Precoce, oriunda da Psicanálise – com a pretensão de chegar a uma inferência plausível acerca das causas do fracasso escolar. O percurso teórico para o exame da questão proposta está estruturado em quatro capítulos, sendo três deles subdivididos nas temáticas que lhes correspondem.

O objetivo geral consiste em: investigar a hipótese da estruturação psíquica precoce como elemento determinante para ocorrência do fracasso escolar. E os objetivos específicos são: a) examinar as relações entre as falhas na estruturação psíquica precoce e o fracasso escolar; b) vincular as políticas públicas que se preocupam com a detecção de risco psíquico na primeira infância com ações de prevenção nas escolas; c) articular o tema das falhas na estruturação psíquica precoce às políticas de formação docente; d) contribuir para uma reflexão e intervenção escolar que impeça que destinos funestos como a não-estruturação do sujeito se interponham ao pleno desenvolvimento da vida, do desempenho escolar e da cidadania.

O primeiro capítulo – “As condições da humanização” - é um apurado das leis que protegem a primeira infância e suas implicações à vulnerabilidade da vida e a estruturação psíquica. Apresenta as condições de humanização e as articula ao cenário social e político da primeira infância.

Apoiando-se nos escritos de Freud, Laplanche, Lacan, Sílvia Bleichmar, A. Jerusalinsky e J. Jerusalinsky, Laznik sobre a constituição psíquica, o segundo capítulo – “Primórdios da Inteligência” - revisita as contribuições da psicanálise acerca das origens da inteligência e sua relação com o caminho da estruturação psíquica precoce. “Para dar conta de explicitar como se

instaura a pulsão, a seção “Viver (não) é preciso – Instintos da espécie e desamparo primordial” inicia por considerar as montagens adaptativas do primeiro tempo da vida, o equipamento instintivo do bebê humano. Em “Fazendo girar o enigma – Presença/Ausência” por meio das categorias de presença/ausência, a seção trabalha os primeiros registros de experiência com o mundo e com o outro: o desamparo primordial, complexo do semelhante, assimetria, categoria de mensagem, ação específica, experiência de satisfação e alucinação primitiva, todo o complexo inicial da vida psíquica que Freud denomina de autoerotismo. Esse percurso teórico inicial prepara o campo teórico para avançar na compreensão do erotismo envolvido no circuito pulsional em “Vai-e-vem – Circuito Pulsional” e em “Diques de Contenção – A instalação do recalçamento originário” e para adentrar na participação do outro humano no recalque, operações vitais que conduzem ao alcance de uma organização lógica que permite acesso ao pensamento secundário. A seção “Como poderei viver sem a tua companhia? Os Jogos Constituintes do Sujeito e a Intersubjetividade” insere o conceito de identificação transobjetiva de Bèrges; Balbo (2002), os Jogos Constituintes do Sujeito a partir de Jerusalinsky (2014), os Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI’s) e seus quatro eixos – operações constituintes e nos Indicadores de Intersubjetividade conforme Guerra (2009), como sinalizadores fundamentais que indicam a posição do adulto traduzida em seus cuidados e as respostas do bebê à qualidade desses cuidados, apontando para a instalação da intersubjetividade e os movimentos primordiais na constituição psíquica, todos conceitos cruciais para compreender a constituição do sujeito e da inteligência em seus estados embrionários.”

O terceiro capítulo contempla as descobertas da Psicologia Genética de Jean Piaget e as contribuições da Psicanálise para o desenvolvimento da inteligência como capacidade de operar sobre o mundo por meio da instalação destes mesmos processos secundários. Pretende, ainda, diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos transtornos na estruturação psíquica precoce, que resultam em transtornos na constituição da inteligência e do pensamento.

Em seguida, no quarto capítulo, apresento a teoria do capital cultural de Bourdieu, um referencial teórico importante para compreender o fracasso e o êxito escolar. Essa teoria, de 1960, é aceita até hoje apesar das críticas que lhe são atribuídas. Em “Capital Cultural e Fracasso Escolar” apresento o conceito de fracasso escolar a partir de Charlot e a teoria do capital cultural de Bourdieu. Para discutir a seguir em “Como uma herança é transmitida? – Para além da teoria do Capital Cultural” os conceitos estudados em relação com o fracasso escolar tendo como articulador conceitual a ideia da estruturação psíquica precoce como variável operante nas exceções verificadas. O quarto capítulo é um esforço de fazer trabalhar

os conceitos estudados em relação com o problema do fracasso escolar, tendo como articulador conceitual a ideia da estruturação psíquica precoce como variável operante nas exceções verificadas.

2 AS CONDIÇÕES DA HUMANIZAÇÃO

*Quando somos sensíveis,
quando nossos poros não estão cobertos
por implacáveis capas,
a proximidade com a presença humana
nos sacode
nos encoraja,
compreendemos que é o outro
quem sempre nos salva.
E se atingimos a idade que temos é porque
outros salvaram nossa vida, incessantemente.
A Resistência – Ernesto Sábato*

O direito à vida é o bem mais relevante dentre os direitos abarcados na Constituição Federal. O Artigo 5º, da seção dos direitos e garantias fundamentais da Constituição, dispõe: “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” (BRASIL, 1990). Se me detenho no tema do direito à vida, é com a intenção de aproximar a esfera da pesquisa acadêmica ao seu caráter político, desentranhando dessa estreita vinculação a dialética entre pensamento e saber com ação e compromisso humano-cidadão. Faço-o, principalmente, considerando a vulnerabilidade da vida, fato que aciona o legislador a estabelecer garantias apoiadas pela postulação da lei. Neste sentido, para Bobbio, os direitos humanos são fins a serem perseguidos e que:

apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento (BOBBIO, 2004, 12).

A disposição da lei se faz imperativa e entra em vigor nas situações em que falham os processos de inclusão humana, impedindo o reconhecimento à existência de um ser e, ou, de um vir a ser. Ao mesmo tempo que a disposição de direito à vida protege, também denuncia a impossibilidade de tratarmos como óbvios os cuidados e a proteção à vida. A existência da lei atenta para a importância capital da inscrição na cultura e no campo social dos cuidados e investimentos na primeira infância, afiançando a vida.

O direito à existência e à dignidade humana são princípios elementares e fundantes a todos os demais direitos humanos, como os temos disposto na Constituição:

DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS - Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Em que consiste a essência que anima a existência humana? Tomo em empréstimo esse interrogante, das articulações de Santos Filho (2018, p. 10) quando provoca a reflexão ao questionar qual é o direito humano mais fundamental:

O direito mais fundamental de cada ser que nasce pertencendo ao gênero humano – na perspectiva psicanalítica da existência de um processo de desenvolvimento infantil precoce – é justamente o direito a Ser Humano. Melhor seria dizer tornar-se humano, humanizar-se, uma vez que esse processo não é automático, não acontece como decorrência natural do fato de que se nasce, mas depende inteiramente da intervenção ativa do semelhante, daquele que cuida.

A condição humana é conquista feita junto àquele que cuida. Ainda que a lei busque constituir a garantia aos cuidados básicos, não poderá prever nem garantir que, do contato humano entre o bebê e o adulto, brote um encontro fundamental gerador da produção de um sujeito. Isso dependerá do par envolvido. Na impossibilidade do encontro está depositado o risco da impossibilidade da nascitura de um sujeito, e também do sofrimento psíquico.

O bebê humano, atravessa um largo período de total dependência. Neste período, o risco de vida ou de morte não é figurativo, metafórico, mas real. Risco de vida-morte física e psíquica. A função do outro, do adulto, do semelhante humano que lhe assegura cuidados, não somente à sua subsistência física, mas sobretudo à emergência de seu psiquismo é indispensável. Da natureza complexa composta pelas relações humanas e presente na cultura surge a necessidade de que a letra da lei garanta o direito à vida, direito a tornar-se humano. Ao referir a cultura, tomo dentre seus vários sentidos os “modos mais primários, mais básicos, com os quais se estabelece a relação com o outro humano” (BLEICHMAR, 2006, p. 15). Quero dizer, as formas como se estabelecem o laço inter-humano.

A inclusão do ser humano nos grupos de sua espécie resulta da possibilidade de constituir laços, fazer parte de uma relação com alguém. A inclusão humana depende da forma como se consolidará – ou não – esse laço com o outro. Portanto, a presença do outro é condição de possibilidade de humanização. Isto é assim em razão de que os fundamentos da humanização estão no semelhante humano que toma o bebê a seus cuidados. Lévinas (2007) propõe que o fato de sermos humanos nos torna responsáveis por todos os outros. Deixar de lado esta responsabilidade infinita que se tem para com os outros é abrir mão da humanidade que se conquistou. Na origem de quem somos há alguém que interviu naquilo que não era possível

fazermos por nós mesmos. Aqui situa-se o compromisso ético de cada ser humano e de cada profissional do campo de trabalho com bebês. A convocação ética é imperativa, já que o que está em jogo é a vida humana. E ela inclui os educadores.

Há muito por ser feito na direção de inscrever, no espaço acadêmico, social e cultural, o reconhecimento da importância dos processos de estruturação psíquica precoce e, quando algo não vai bem, do sofrimento psíquico correspondente. Algo não vai bem quando aquilo que era de se esperar que acontecesse na produção intersubjetiva não acontece. Por esta razão, na clínica psicanalítica, procuramos intervir a tempo, preventivamente, ainda que saibamos que, no início da vida, a estrutura psíquica não está decida e os diagnósticos psicopatológicos não podem ser fechados (JERUSALINSKY, 2011).

Por ações de prevenção compreendemos o cuidado atento acerca daquilo que o bebê dá a ver sobre sua estruturação nas suas produções. Quando algo que era de se esperar que comparecesse na produção espontânea do bebê não ocorre, este será um indício de que algo nesta constituição não vai bem e que o bebê está em sofrimento. Daí a vital importância dos IRDIS³ (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil) como critérios fundamentados, a partir da teoria psicanalítica, no princípio de que o desenvolvimento não é autônomo e ocorre em estreita conexão com aspectos orgânicos de crescimento e maturação e com a dimensão psíquica. Portanto, prevenir adquire o sentido de favorecer intervenções a tempo quando algo não vai bem. Este modo de operar “se opõe a lógica positivista desde a qual a detecção se fixa na busca de traços psicopatológicos causando os efeitos iatrogênicos de multiplicação de diagnósticos precoces que criam falsas epidemias e acabam funcionando como profecias autorrealizáveis” (IRDI, 2018, p.2).

Jerusalinsky (2002) discute o tema da ‘precocidade’ e da ‘prevenção’, abrindo uma inquietante questão sobre a intervenção com bebês: “É possível prevenir ou só resta remediar?” O conceito mais amplo de prevenção implica na efetivação de uma ação que evite um dano. Neste sentido, intervir precocemente, significa agir antes que seja tarde demais para conter os efeitos de uma patologia. As consequências de um rótulo diagnóstico não são pequenas. O modo como o bebê é tomado no circuito do desejo dos pais é decisivo para sua constituição como sujeito e para suas demais aquisições, e “a presença de uma patologia pode vir a obstaculizar tal circuito, causando secundariamente danos que não estão impostos pela patologia em si, mas pela representação simbólica e pelos efeitos imaginários que ela engendra” (JERUSALINSKY, 2002, p. 226). Realizar a leitura do que está acontecendo na relação do bebê com seus pais,

³ Tema que adentraremos mais a frente.

exige conhecimentos específicos provenientes da neurologia, psicomotricidade, psicologia, psicanálise, pediatria, disciplinas que, entre outras, cumprem uma função preventiva na primeira infância, desde a saúde até a assistência social. Porém, cabe ressaltar, que o futuro de um bebê depende da posição que adotem os adultos referentes que cumprem funções parentais e de cuidado, já que é desde este lugar que o bebê será significado.

Ainda que a prática da estimulação precoce aconteça por volta de 50 anos, ainda não está inscrito nas políticas públicas o reconhecimento do sofrimento psíquico dos bebês. Na atualidade tem se produzido um tipo de sofrimento psíquico pela não visibilidade de que algo não vai bem com o bebê. Somente mais tarde quando a criança tem por volta de 3 anos, e essa realidade assume a característica de um quadro nosográfico, psicopatológico definido é que o sofrimento ganha tal visibilidade.

Daí a necessidade de um trabalho interdisciplinar que pretende uma intervenção no social, portanto, político, na medida que pensa a forma de relação social entre os seres humanos, por meio de uma psicanálise implicada no contexto contemporâneo. Esta pesquisa objetiva ser um estudo transmissível, no qual os conceitos investigados dirijam-se e alcancem uma reflexão plausível e sirvam de ferramentas a uma transformação das políticas públicas e a formação dos profissionais que intervêm em creches.

Neste sentido, é crucial que os profissionais que atuam na primeira infância conheçam os Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil, assim como os Indicadores de Intersubjetividade⁴, para identificar os modos de comparecimento do sofrimento na infância precoce. Para que assim, possam intervir a tempo, antes que se conforme o padecimento, destravando impasses e favorecendo o desenvolvimento.

Freud (1895, p. 370), no texto *Projeto para uma psicologia científica*, refere que “o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais”. Quando, para um adulto, as necessidades da criança são sua obrigação ética, ou ainda, como refere Lévinas (2007), uma obrigação para com aqueles que nos precederam, então poderemos encontrar, em suas ações, os pré-requisitos da inclusão da cria à sociedade humana.

Os dispositivos da lei caracterizam a forma como a primeira infância é compreendida no espaço legal de uma sociedade dada, e a maneira como nela serão propostas as políticas públicas. Sobretudo, demarcam quais os modos de investimentos que permearão a experiência de estar com o outro na família, no espaço social, na escola. O contexto político institui-se como entorno que zela pelas infâncias, sua condição de porvir, os modos de efetivação da proteção e

⁴ Adentraremos este tema mais a frente.

cuidado. As políticas públicas voltadas para a criança preconizam o acompanhamento do desenvolvimento na atenção básica. Objetivam sua promoção, proteção e detecção de dificuldades passíveis de modificação por meio da intervenção adequada, dada a repercussão desse tempo na vida adulta. Com o intuito de ofertar retaguarda legal a primeira infância, duas leis constituíram-se: o *Marco Legal da Primeira Infância* (BRASIL, 2016) e a lei 13.438 (BRASIL, 2017). Vejamos algumas de suas disposições. A primeira lei 13.257, de 8 de março de 2016, relativa a *Marco Legal da Primeira Infância*:

LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

O *Marco Legal da Primeira Infância* estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas que visam atender de forma mais efetiva os direitos da criança na primeira infância, compreendida, nesta lei, como a faixa que vai de zero a seis anos. A lei visa superar a segmentação de ações aumentando a eficácia das políticas voltadas para a infância por meio de estratégias de articulação intersetoriais. Essa é uma lei muito significativa para o contexto atual, no qual ganham força reducionismos organicistas que consideram que já nascemos prontos, como se nos genes estivesse inscrita uma versão contemporânea do destino. A visão determinista de cunho organicista traz consigo sérias consequências ao desimplificar, o semelhante adulto (familiar, escolar, social). E mais recentemente em vinte seis abril de 2017 a Lei 13.438 (BRASIL, 2017):

LEI Nº 13.438, DE 26 DE ABRIL DE 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Ambas possuem importância vital para inclusão no laço social da noção de estruturação psíquica precoce e a detecção de indicadores de referência para os problemas que possam ocorrer nesta estruturação. As leis alteram o Estatuto da Criança e do Adolescente e versam sobre a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico. Os termos: detecção de risco e desenvolvimento psíquico na primeira infância, estão nas duas leis.

A estruturação psíquica construída na infância forma a base para as aprendizagens futuras, para a inteligência, o pensamento, criatividade, interação social, exercício da cidadania,

condições para o trabalho e para a vida em grupo. A presença de falhas graves nessa estruturação, gera efeitos irreversíveis para a aprendizagem formal e interação social. Em tais situações os atrasos no desenvolvimento global e cognitivo situam-se bem antes do ingresso da criança na escola primária e podem ter consequências duradouras e onerosas para as famílias e a sociedade.

O desamparo e insuficiência do bebê colocam outra questão em primeiro plano: a necessidade da articulação entre saúde mental e atenção básica, o que permite avançarmos na detecção precoce de sofrimento psíquico, fazendo frente efetivamente maior ao movimento de patologização da primeira infância. Para tanto, as ações devem modificar a atual realidade do acompanhamento do desenvolvimento infantil, ainda centrada em aspectos orgânicos e impedindo a detecção de risco de 0 a 18 meses e, portanto, o acesso do bebê a uma intervenção precoce, pela qual muitas vezes é possível mudar o rumo da constituição psíquica.

O que indica que um bebê está em sofrimento? A quem essa situação causa preocupação? O sofrimento de um bebê pode não ser ruidoso; saber detectar quando algo não vai bem no desenvolvimento implica estudo e formação acadêmica continuada de todos os profissionais que atuam em seu contexto vital. Neste sentido, vale atentar que os indicadores legais que, nas duas leis, embasam as iniciativas, os serviços e as ações políticas, estão fundados numa aposta da estruturação dos bebês como origem de toda vida mental, intelectual e também na posterior formação moral que leva a ser um sujeito, um cidadão.

Assinalo a ocorrência dos termos – detecção precoce, sinais de risco para o desenvolvimento psíquico -, no texto das duas leis. No *Marco Legal da Primeira Infância*, o termo localiza-se mais precisamente na alteração que a lei gerou no artigo 11, parágrafo 3º do código do ECA (BRASIL, 1990b), no qual refere:

Art. 21. O art. 11 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. § 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário”.

A equidade de acesso para a promoção, proteção e recuperação da saúde por intermédio do SUS são princípios que também referendam direitos aos bebês e crianças pequenas nas escolas por meio de ações que consolidam a formação específica dos profissionais da educação nas creches e educação infantil. A formação específica nos processos que conduzem à

estruturação psíquica do bebê poderá lhes capacitar para o cuidado diário com os mesmos, promovendo ações tanto de prevenção como de detecção dos riscos, e a intervenção pontual naquele aspecto que não vai bem. Esta lei representa um grande avanço.

Em matéria legislativa, Fujimoto (2016, p. 26) contempla os avanços efetivados em nível mundial. Considera que as modificações atuais nas normas e regulações em benefício da primeira infância são de grande impacto. No entanto, o desafio persiste na etapa que vai da gestação até os dois anos de idade. Para a autora, os primeiros mil dias de vida do ser humano, conforme demonstram as pesquisas, são o período mais determinante no seu desenvolvimento. As experiências vividas nos mil primeiros dias constituem “a base da aprendizagem sócio-emocional, cognitiva e física, que assegura o êxito futuro na sociedade e durante a escolarização”.

Ou seja, onde antes estava assegurado às crianças acompanhamento médico odontológico e campanhas de educação sanitária, passa a ser vigente a atenção a detecção de risco a seu desenvolvimento psíquico. A alteração marca um avanço importante na preocupação com a saúde mental nos primeiros anos. Em lugar de reduzir a criança a um corpo que enferma organicamente, passa a vigorar a atenção à sua existência psíquica, situando o cuidado preventivo e uma possível intervenção a tempo na vida da criança, prevenindo situações que venham causar dano à constituição subjetiva, que pode encontrar-se ameaçada, dificultada ou inexistente – como ocorre em crianças com sinais de risco de isolamento autístico e psicose – possibilitando progressão em seu desenvolvimento.

A diferença entre as duas leis reside no fato de que o *Marco Legal da Primeira Infância* estabelece como primeira infância entre 0 a 6 anos. Essa é uma margem de idade demasiado abrangente quando se considera a detecção precoce. A segunda lei considera os primeiros dezoito meses de vida, portanto, o início da vida. A ideia de primeira infância no Marco Legal de 0 a 6 anos inclui o tempo de ser bebê e de ser criança pequena. Outra diferença se remete à formação. O Marco Legal prevê a formação dos profissionais dedicados à infância, enquanto, a lei 13.438 centra sua atenção na formação dos pediatras. Sabemos, contudo, que o acompanhamento do desenvolvimento dos bebês não se restringe aos pediatras, e que são muitos os profissionais envolvidos nos primeiros anos de vida.

Diante do texto da lei que traduz a realidade político-social, não podemos enquanto pais, profissionais nos eximir, já que as “políticas públicas de saúde e educação atravessam cada sujeito e traçam, delimitam, o contexto de seu porvir” (JERUSALINSKY, 2018, p. 86) No longo caminho a percorrer para a promoção de saúde mental para a primeira infância, a construção de espaços de debate para a implementação de estratégias de intervenção junto ao

SUS no atendimento de cada realidade singular e de cada território, compreende a implementação de uma prática que “sirva aos fins legítimos de propiciar, por meio do Estado, a assistência necessária aos bebês e seus familiares” (JERUSALINSKY, 2018, p. 87).

A atitude de conceber o bebê e a criança pequena como uma especialidade, propriedade de domínio isolado de determinadas áreas do conhecimento, comporta riscos para a constituição psíquica precoce, já que fragmentam a totalidade do seu ser deixando a descoberto a produção de sua subjetividade. Todos somos chamados a prevenir, detectar e intervir: obstetras, enfermeiros, neuropediatras, pediatras, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, professores, assistentes sociais, oftalmologistas, otorrinolaringologistas, gastroenterologistas, odontólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, visando promover a instauração de estruturas psíquicas e prevenir déficits cognitivos mais graves.

Na coluna sobre desenvolvimento de crianças, do jornal Estadão, Jerusalinsky traça algumas considerações que elucidam as dificuldades em considerar um bebê em suas especificidades, profere a autora:

Nos últimos quinze dias, recebi no consultório três casos (dois por supervisão e outro por atendimento direto) nos quais se impõem condições que lamentavelmente são das mais recorrentes na atualidade. Três meninos que, por volta dos três anos, passaram por consultas com neurologistas de menos de 15 minutos nas quais foram diagnosticados como autistas – sendo indicada a eles (sem pedido dos pais e sem que os pais concordassem em dar a medicação) a administração de psicofármacos (risperidona ou neuleptil) e pacote de atendimento multidisciplinar com fisio, fono, terapeuta orientacional e psicóloga. Note-se que, nos três casos, as mães levaram desde o ano ou o ano e meio questões aos pediatras ou coordenadores escolares, dizendo que seus filhos não iam bem, que eram pouco responsivos e pouco sonoros. Diante de tais questões, ouviram respostas como: “menino é assim mesmo”, “você está comparando com a sua filha mais velha que é muito adiantada”, “ele só é um pouco preguiçoso”, “ele está bem, a senhora é que está excessivamente preocupada” (JERUSALINSKY, 2016).

As situações referidas por Jerusalinsky (2016) ilustram uma conduta expectante, de aguardo, sem intervenção. Essa atitude, associada a uma ausência de escuta para as angústias e preocupações dos pais em relação às dificuldades dos filhos, não favorece a constituição do bebê. Por outro lado, de uma atitude expectante passou-se, num salto desconcertante, para aquela de uma patologização da criança. A ação dos profissionais, os adultos responsáveis pelos cuidados de pais e bebês, se modificou rapidamente da posição indiferente de que “tudo está bem”, para a de um diagnóstico fechado e definitivo – também indiferente – ao impacto que a banalização de tais ações produz no destino dessas pessoas.

Quando algo não vai bem a conduta de apostar que “tudo está bem”, que “o tempo tudo remedia e faz desaparecer por si”, naturalmente, pode custar a vida psíquica de um sujeito. Tão

prejudicial quanto a naturalização das dificuldades é apostar em diagnósticos que encerram o pequeno ser em desenvolvimento num destino fechado e funesto, quando ele ainda se encontra em pleno tempo de constituição psíquica. Ambas condutas impedem o direito fundamental de tornar-se humano. Dessa forma crianças autistas, com déficits sensoriais, psíquicos, na constituição da intersubjetividade, da inteligência, ficam encerrados em suas famílias e na comunidade escolar, sem acompanhamento interligado entre os profissionais e sem tratamento.

Conforme Jerusalinsky (2018), a falta de conhecimento acerca da detecção precoce de sofrimento psíquico se faz presente dentro da área da saúde mental, em razão, por um lado, da ideia de que não é possível detectar sofrimento psíquico na primeira infância. Aqui se revela um desconhecimento das manifestações espontâneas do bebê, postas em cena na relação com o outro, e indicativos de como ele está se constituindo psiquicamente. Sem este conhecimento não será possível ler clinicamente as produções do bebê. Por outro lado, está o temor de que detectar precocemente corresponda a fechar diagnóstico, o que revela outro desconhecimento: as contribuições da psicanálise ao campo da clínica de estimulação precoce nos últimos 50 anos.

“Fazer detecção precoce não equivale a fechar diagnósticos, e sim a considerar situações de sofrimento psíquico que, se detectadas nos primórdios, permitem realizar intervenções clínicas no marco da estimulação precoce que favorecem a constituição do bebê e do laço pais- bebê quando estes estão passando dificuldades. (JERUSALINSKY, 2018, p. 85)

O filhote humano no início da vida possui um punhado de reflexos, uma montagem orgânica incapaz de dar conta de si mesmo. O estatuto de estar vivo não garante por si só a possibilidade de vir a ser humano. Contudo, é de pungente frequência no meio familiar, social e escolar, ceder à tentação de naturalizar a vida humana reduzindo-a somente aos seus sinais biológicos. Refugiar-se em compreensões orgânicas para explicar os elementos fundantes da humanidade pode sobrepujar e esquivar de forma redutora algo que aqui é crucial, o semelhante, uma vez que os recursos biológicos da espécie resultam insuficientes para a sobrevivência. Se no início da vida faltarem certos elementos ao organismo, como o alimento, gerando um estado de fome, o sistema simplesmente transborda e se desencadeiam reações desordenadas de descarga tensional, como agitação e choro, incapazes, por si só, de resolver a questão da provisão de alimento.

A possibilidade de inauguração do humano, da experiência a dois que enlaça um ao outro, depende da consolidação de algumas condições que Bleichmar (2016, p. 15) nomeou “condições de humanização”. Conceber o choro de um bebê como uma mensagem, como se fosse um enunciado de quem solicita ajuda alheia, é uma dessas condições. Para que um bebê

venha a se constituir em sujeito pensante e desejante, necessita que o adulto lhe aporte, materialize e dirija pensamentos, expectativas e desejos. Esta operação o concebe como alguém que comunica algo, que tem necessidades, que quer, sente, pensa, percebe, intui, ainda que estas qualidades estejam, por ora, tão somente no imaginário adulto. Ao conferir uma existência, o semelhante adulto reconhece a presença de um estado inquietante no bebê, pois é justamente nessa capacidade humana de tomar o choro-descarga como mensagem que se radica o processo de inclusão humana, quer dizer, o reconhecimento do bebê como parte do gênero humano.

O encontro da necessidade orgânica com o prazer que circula no contato com o outro gera o que Bleichmar (2006, p. 16) referiu como o efeito inédito da intervenção do semelhante, “nunca mais o sistema poderá atuar seguindo as suas vias naturais”. Ao intervir, o adulto simboliza o bebê como um ser que pede, chama, solicita o encontro. Ao assim fazer, acolhe os aspectos que derivam do desamparo constitutivo para, a seguir, dotá-los de representações. Por exemplo, as mães (usarei nesse percorrido teórico a denominação mãe para todo aquele que exercer com o bebê a função materna, seja ou não a mãe biológica) que creem saber a razão pela qual chora seu bebê, ofertando, como isso, sentidos que abarcam uma dimensão que vai além da satisfação da necessidade auto-conservativa imediata da fome, ampliando-se para outras representações como “está com saudade”, “ficou preocupado”, “quer ouvir música”, “está cansado”, “está feliz”, ao supor que sabem aquilo que o bebê pensa, quer ou comunica, antecipam uma intenção que ainda não existe ali. O choro – que consistia num simples transbordamento do excesso imposto por uma necessidade inicialmente orgânica – transforma-se em um comunicado, um enunciado, que teria por trás um suposto sujeito que o enuncia. Essa antecipação simbólica vem instaurar, assim, a base de toda comunicação possível. O efeito da ausência de resposta do semelhante para essa situação sofrida pelo bebê pode custar o abandono das tentativas deste em armar uma relação com o outro. Assim, nesse processo, temos a possibilidade, mas também os riscos inerentes à humanização. Refere a autora (2006, p. 19):

Se as necessidades da criança são suas obrigações morais, nas ações que realiza reside tanto a expulsão da adaptação natural como os pré-requisitos de qualquer “adaptação” à sociedade humana, que não pode instaurar-se sem que se dê à criança as condições de uma intersubjetivação na qual se veja reconhecido como ser humano e possa encontrar na relação com o outro algo especificamente humano. As respostas e recusas do adulto, a transformação da ação natural do choro em mensagem, a constituição de sistemas primários de intercâmbio, são a base de uma humanização que implica, finalmente, o reconhecimento do outro como base da constituição possível de uma ética.

Ao antecipar intenções, desejos e pensamentos do bebê, a mãe oferece-lhe algo especificamente humano, arrancando-o do destino que seguiria como organismo biológico,

fazendo-o mergulhar em inéditas e intensas correntes libidinais e representacionais, transmitidas pelo adulto, as mesmas correntes que levaram a mãe a realizar sua atribuição de sentido para a inquietação do bebê. Desta forma, abrem-se as vias para a relação intersubjetiva. Destarte “o processo de humanização é um movimento de desadaptação do biológico originário” provocado pelo adulto que “instala assim não só a racionalidade da realidade existente, mas também seus próprios mitos, fantasmas ou teorias de época que organizam as significações que a ordenam” (BLEICHMAR, 2006, p. 18). É nesta articulação que se assentará, mais tarde, as possibilidades do ser humano de encarregar-se de si mesmo por meios que já não são propriamente naturais. Parecem naturais pela forma frequente como este processo se dá na construção da condição humana. Estes são os argumentos de base para compreender que a condição de estruturação precoce de um pequeno ser impõe como prioritária a garantia de direitos de proteção integral, colocando acento nos investimentos públicos no desenvolvimento da primeira infância como uma questão central de humanização.

Conforme Jerusalinsky (2014, p. 14) a relação mãe-bebê não está previamente dada, não é orgânica nem instintivamente estabelecida e, portanto, não está garantida pela natureza. Antes, o equipamento biológico sadio dá suporte para o desenvolvimento psíquico que se seguirá. Tampouco essa relação pode ser racionalmente aprendida ou ainda concebida como amor espontâneo, desinteressado, puro, ideais provenientes da cultura presentes no senso comum. A clínica psicanalítica e seu trabalho de teorização demonstram que o estabelecimento do laço implica que estejam presentes, nos cuidados da mãe com o bebê, “uma série de operações psíquicas que implicam sua economia de gozo e sua transmissão inconsciente de um saber”. Para a autora, a maternidade implica uma forma de transmissão entre gerações que convoca o saber inconsciente, reunindo, sobretudo, a criação singular de cada mãe a partir da experiência própria provida por esse saber inconsciente. Isso significa que, para uma mulher tornar-se mãe, é preciso que o bebê seja inscrito no seu psiquismo, como Freud (1924, p. 196) apontou, por meio de uma laboriosa equação de equivalências simbólicas pênis-falo-bebê.

Neste sentido, Jerusalinsky (2014, p. 14) coloca relevo na importância, para a constituição do bebê, a história libidinal de sua mãe, sua economia de gozo e o modo como esta foi traduzida na resolução edípica. Do cenário fantasmático dessa mulher sobrevém ou não a acolhida inconsciente do recém-nascido como seu bebê. Trata-se da posição que a falta e a diferença sexual ocupam na fantasmática inconsciente materna, fatores determinantes a atribuição do lugar imaginário e ou simbólico, ao bebê. A forma pela qual a resolução edípica de uma mulher se atualiza no laço conjugal e na experiência da maternidade se manifestará na textura do vínculo mãe-bebê, produzindo também efeitos determinantes no sustento do laço que

o pai tem com sua mulher e nos cuidados que irá dispor ao bebê. A partir do nascimento do filho, conforme estiverem dispostas essas bases, o homem se relacionará com sua mulher apenas como mãe de seu filho, ou a convocará ao lugar de mulher, objeto de seu desejo. Para a autora, a inscrição na mãe da função paterna delinea o primeiro pai que o bebê conhece, aquele que deriva da posição desejante da mãe. O estabelecimento dessa condição situará a relação com o bebê fora de uma mítica relação de entre dois. Por um lado, tem-se o cenário fantasmático materno. Por outro, os aspectos constitutivos do bebê ao nascer, seu aparato neuro-anatômico, aptidões funcionais, plasticidade neuronal, a permeabilidade a inscrições significantes. Estas são as condições de partida para todos os fatores que discorrerei no percurso teórico deste escrito e que representam as possibilidades ou entraves para o estabelecimento do laço.

A dependência radical do bebê dos cuidados auto-conservativos do outro que, ao cuidar, outorga um saber e um lugar – fazendo-o mergulhar no universo libidinal dos adultos e no investimento amoroso circulante nesse processo – são operações primordiais que sustentam as primeiras inscrições no psiquismo.

Esse estado de coisas evidencia o caráter assimétrico das relações em jogo. Conforme Bleichmar (2006, p. 19) as condições de humanização são instituídas pela assimetria adulto-criança. O adulto que cuida, quando toma o bebê para si, instaura com ele uma relação assimétrica que comporta uma diferença tanto geracional quanto estrutural, sendo que a segunda concerne ao fato de que o adulto tem seu aparelho psíquico clivado e constituído. Essa assimetria está, por sua vez, sustentada na relação de origem do adulto com aquele que foi significativo em sua própria constituição, quer dizer, com o semelhante que exerceu com ele as funções primárias descritas até aqui, permitindo-lhe o reconhecimento do outro.

É nas vicissitudes dessas experiências que Freud (1985) situa a inscrição da pulsão na constituição psíquica e aponta uma mudança de rumo para as necessidades orgânicas. A ideia de que a plasticidade neuronal é permeável à inscrição neuronal da experiência (KANDEL, 2001) nos oferece as bases neurológicas de suporte para a compreensão da experiência como constitutiva do devir e seu grau de convergência com os destinos do sujeito. Em virtude disso, dedicamos grande parte do esforço deste percorrido teórico, para demonstrar o fino processo pelo qual uma experiência significativa se inscreve e confere papel decisivo ao desenvolvimento.

Freud (1896), na Carta 46 dos *Extratos dos documentos dirigidos a Fliess*, refere a noção de transcrição, metáfora da escrita na compreensão do funcionamento psíquico. Esta metáfora será retomada na Carta 52 (Freud, 1896) quando refere a abertura do aparelho psíquico que, de tempos em tempos, sofre inscrições e retranscrições e, em *Notas sobre o Bloco Mágico*, quando

Freud (1925) representa o aparelho psíquico por meio da ideia de inscrição de traços mnêmicos inapagáveis e da possibilidade inesgotável da realização, a partir dessas matrizes, de novas inscrições. Para Freud (1905) no processo de constituição psíquica, os primeiros anos são o momento de maior capacidade de receber e reproduzir inscrições, e as inscrições esquecidas deixam os mais profundos traços em nossas mentes. Freud refere ser impossível falar de apagamento ou revogação dessas inscrições (os sons, os cheiros, ritmos, as sensações táteis, modos de satisfação) experimentadas no laço com o semelhante; pode-se falar em recalque, medida pela qual elas passam a compor as marcas mnêmicas primordiais. Sendo assim:

Isto implica considerar que, em termos psíquicos, uma criança não equivale a um adulto. O adulto, longe de ser considerado como um ser completo ou pleno de aptidões (como poderia situar-se desde uma concepção desenvolvimentista), é aqui entendido como aquele que já tem inscrito e fixado seu fantasma, padecendo dos efeitos do infantil – ou seja, das inscrições primordiais já efetuadas que implicam, em termos freudianos, fixações da história libidinal, atualizando-se, uma e outra vez, por meio do que é repetido em seus sintomas sem poder ser recordado. Temos aí o funcionamento temporal instaurado no psiquismo que, por meio dos atos falhos, sintomas, sonhos, lapsos, faz comparecer as inscrições mais primordiais no mais atual (JERUSALINSKY, 2014, p. 24).

A satisfação da mãe e do bebê, vivida de forma compartilhada, pode ser percebida nas trocas do olhar, na voz, na alimentação, no prazer do banho, na forma como se realizam as trocas de fraldas, na maneira como a mãe recebe, sente e comunica a retenção e expulsão das fezes, no ritmo do sono, nas situações vividas com deleite. Assim, encharcados de libido materna, os cuidados dirigidos ao filho produzem neste uma abertura de possibilidade para a emergência de um sujeito dotado de vida psíquica e resposta pulsional. Entretanto, não existem garantias de que todo encontro de uma mãe com o bebê venha se constituir num laço.

Quando algo não vai bem, surgem riscos para o desenvolvimento e uma aumentada probabilidade de sofrimento psíquico. A verificação do adequado funcionamento dos órgãos que suportam as funções vitais é imprescindível. Necessitamos saber se há algo orgânico no quadro da criança que apresenta dificuldades que impede ou dificulta suas conquistas. Contudo, tão importante quanto a saúde orgânica, é a captura do modo em que a função é posta em funcionamento (BERGÉS, 1997) na relação com os outros. Quero dizer, será vital interrogar as produções da criança, seus olhares, o endereçamento corporal, os gestos, as vocalizações. Isto faz toda a diferença tanto para a linguagem quanto para a constituição psíquica.

O desenvolvimento do pensamento e da inteligência não é um processo automaticamente pré-estabelecido, mas que se redefine a cada momento por meio de uma antecipação funcional. Um exemplo desta antecipação está na crença da mãe que o choro do

bebê é um chamado, um pedido de ajuda. O que a mãe antecipa é a capacidade de comunicação no bebê. Quando a mãe olha, toca, escuta, fala, envolve e realiza suposições sobre quem é seu filho, sobre o que ele pensa, e o quer, mergulha em significantes sua errática ação e vai integrando um corpo ainda fragmentado. A mãe realiza esse movimento simbólico desde as representações da sua cultura e em conformidade com as possibilidades e a estrutura orgânica da criança.

É importante distinguir entre as articulações que constituem o sujeito e os instrumentos (psicomotricidade, linguagem, aprendizagem, hábitos, jogos) de que este irá se valer para realizar seus intercâmbios, regulações, averiguações, compreensões, com o meio no intuito de realizar seu desejo (CORIAT, JERUSALINSKY, 1996).

Os aspectos estruturais correspondem à estrutura orgânica, especialmente o sistema nervoso central, e à estrutura psíquica, que comporá a estruturação subjetiva e cognitiva. A integridade estrutural orgânica possibilita a existência, condiciona, limita e, ao mesmo tempo, mediante o sistema nervoso central, possibilita o campo dos intercâmbios. A constituição psíquica se dá numa complexa rede de operações apoiadas no suporte orgânico e determinada pela estrutura familiar. As operações constitutivas se jogam nos acontecimentos entre a criança e seus pais, significados por atos, gestos e palavras e delinearão o lugar do filho. É desde as articulações orgânicas, maturacionais com o lugar que habita o filho no desejo dos pais, que a criança virá ou não a ser um sujeito que deseja e pensa. Da oportunidade de uma construção subjetiva advém o sujeito cognitivo, sujeito do conhecimento, aquele que começa a se interessar pelo ambiente e por aquilo que é atraente para sua mãe – que gradativamente passará a ser interessante também para ele – levando-o à obtenção de diferentes realizações e intercâmbios. Esses três elementos se articulam e formam a estrutura desde a qual o sujeito se manifesta (CORIAT, JERUSALINSKY, 1996).

Os aspectos instrumentais estão relacionados às ferramentas necessárias para que o sujeito efetive seu intercâmbio com o mundo e consigo mesmo. São importantes para que ele possa atender aos seus desejos a partir do que suas condições estruturais lhe permitem, utilizando-se da linguagem, da aprendizagem, da psicomotricidade, dos hábitos e rotinas de vida diária, da brincadeira, do jogo e da socialização. Nos primeiros meses os aspectos estruturais e instrumentais se enlaçam para realizar aquilo que o sujeito desde sua estruturação demanda (CORIAT, JERUSALINSKY, 1996).

O reducionismo orgânico ativo em nossa época supervaloriza o órgão, coloca a chave do desenvolvimento na ideia de que as aquisições dos bebês seriam uma consequência do cruzamento entre a passagem do tempo e seus efeitos sobre um organismo que funciona

automaticamente. Pensar em termos de detecção precoce significa reconhecer que a função de um órgão é posta em funcionamento na relação da criança com os outros, no prazer envolvido nessas trocas. Assim nos mostra a experiência clínica psicanalítica: a importância do bom funcionamento orgânico é o suporte através do qual se espera que aconteçam as trocas com o semelhante, a abertura do circuito de desejo, das demandas no qual se sustentam os cuidados de uma criança, e o fenômeno da inteligência.

3 PRIMÓRDIOS DA INTELIGÊNCIA

Este capítulo revisita as contribuições da psicanálise acerca das origens da inteligência e sua relação com o caminho da estruturação psíquica precoce. Para dar conta de explicitar como se instaura a pulsão, inicia por considerar as montagens adaptativas do primeiro tempo da vida, o equipamento instintivo do bebê humano. Por meio das categorias de “Presença/Ausência” trabalha os primeiros registros de experiência com o mundo e com o outro: desamparo primordial, complexo do semelhante, assimetria, categoria de mensagem, ação específica, experiência de satisfação e alucinação primitiva, todo o complexo inicial da vida psíquica que Freud denomina de autoerotismo. O capítulo pretende percorrer a trajetória do trabalho efetivado para construir um psiquismo desde as inscrições do outro humano, sua participação no recalque, até as operações vitais que conduzem ao alcance de uma organização lógica que permite acesso ao pensamento secundário. Ao final, desenvolve o que concerne ao desenvolvimento da inteligência como capacidade de operar sobre o mundo por meio da instalação destes mesmos processos secundários. Pretende, ainda, diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos transtornos na estruturação psíquica precoce, que resultam em transtornos na constituição da inteligência e do pensamento.

3.1 Viver (não) é preciso - Instintos da espécie e desamparo primordial

*Navegar é preciso
Viver não é preciso
Fernando Pessoa*

Um dos grandes desafios da psicanálise na atualidade está em fazer frente ao movimento biologizante que reduz sujeitos a um puro organismo. No campo das relações primordiais – primeiras relações do pequeno ser com seu entorno – essa problemática torna-se ainda mais pungente. Enxergar o bebê como um mecanismo isolado sob o microscópio, utilizar lentes que o fragmentam, minimizando-o tão somente à sua maturação funcional, reduzindo-o à materialidade concreta de seu corpo, representa sério risco ao desenvolvimento psíquico e subjetivo. O corpo e sua materialidade são a circunstância de partida ao que ainda virá a se constituir.

Logo que nasce, o bebê exhibe sua prematuridade para sobreviver, seu estado de organismo incipiente, quer do ponto de vista psíquico, quer do ponto de vista biológico. Quando ingressa no mundo, o bebê dispõe de uma pauta de recursos inatos, instintuais, padrões-comum a todos da espécie – com exceção daqueles que nascem com danos orgânicos ou os sofrem ao

nascer. O equipamento que o bebê humano traz consigo resulta bastante rudimentar para o enfrentamento com a vida. Se um adulto não lhe vier ofertar o seio ou mamadeira, não poderá se alimentar. É um estado indefeso para dar conta da própria vida, possuindo tão somente alguns reflexos constitucionais em seu repertório genético, neuro-anatômico – seus 24 reflexos arcaicos (JERUSALINSKY, 2013, p. 21). Conforme Jerusalinsky (2013, p. 24) os reflexos arcaicos são automatismos inatos, involuntários, posturas previsíveis que permitem com que o adulto cuidador se aproxime para atender o bebê, fazendo a correspondência mimética (imitando sua gestualidade), complementando sua ainda precária organização motriz inata e também, o que é fundamental, atribuindo-lhe significações.

Em consonância com a percepção do poeta sobre a vida, a estruturação psíquica de um sujeito dá provas de que viver não é preciso. O curso da vida psíquica não está assegurado por um equipamento genético que demarque com precisão métrica o destino e o curso dos acontecimentos. Sem a presença do adulto efetivando ações de significação, nenhum dos 24 reflexos garantiriam a permanência da vida. A esse estado de insuficiência, desajuda, Freud (1895, p. 335) chamou de desamparo primordial.

A relevância dos 24 reflexos arcaicos para a constituição psíquica reside no fato de que a partir deles inicia-se – ou não – a construção da relação com o outro, as trocas, as primeiras comunicações. Por meio dos reflexos poderá ser iniciado um reconhecimento recíproco entre mãe e bebê, graças ao fato de a mãe, além de reconhecer nele os indícios da espécie, fundamentalmente, poder encantar-se com as potencialidades do filho. Do lado do bebê, a complementaridade executada pela mãe, “gera no pequeno uma sensação de conforto pela correspondência mimética (desde a mãe, nesse caso) com seus automatismos” (JERUSALINSKY, 2013, p. 24). Os 24 atos reflexos, automatismos da espécie são:

sucção, quadro pontos cardinais da boca, orientação oral, mão-boca, cócleo palpebral, reflexo de olhos de boca japonesa, lateralização da cabeça para defesa respiratória, tônico cervical assimétrico, preensão palmar, preensão plantar, reflexo de Moro, reflexo de endireitamento, de extensão plantar, de extensão palmar, de subir escada, de marcha automática, de extensão cruzada, de defesa na queda frontal, de sustentação do tronco, de sustentação da cabeça, do saltarin, de seguimento ocular, de orientação auditiva, de linha média (JERUSALINSKY, 2013, p. 24).

Os reflexos, que constituem a pauta necessária para avaliar as condições básicas do bebê, são também as vias de acesso que permitem o ingresso e a abertura ao outro, já que é a partir do automatismo genético-orgânico que se abre o caminho para o encontro humano e, portanto, para as possibilidades ou obstáculos da estruturação psíquica. Conforme Foster e Jerusalinsky (2004, p. 276) “os reflexos arcaicos são respostas automáticas a estímulos

específicos, que permitem organizar a atividade de intercâmbio com o meio e facilitar a adaptação inicial”. Para os autores existem dois tipos de reflexos arcaicos, “os corticalizáveis e os que se mantêm por toda vida, em níveis de controle subcortical, como os relativos à respiração e à circulação sanguínea, quer dizer, todos os neurovegetativos e os reflexos musculares, superficiais e profundos”.

Neste ponto, um parêntese fundamental para dar espaço a uma importante discriminação. A infância define-se por quatro dimensões decisivas: crescimento, maturação, desenvolvimento e constituição psíquica. Nas práticas com as infâncias vemos esses diferentes acontecimentos serem tomados como sinônimos. É aqui que mora o perigo dos reducionismos técnicos e das práticas patologizantes. A práxis interdisciplinar depende da discriminação e da complexização da expressão dessas distintas dimensões, ainda que no bebê elas aconteçam de forma tramada. O discurso técnico, quando não pode reconhecer seus próprios limites, com frequência incorre na tentação de preencher o não saber sobre os bebês e crianças pequenas com condutas de finalidade diagnóstica, o que se torna um grande risco considerando os tempos de estruturação precoce.

Conforme Jerusalinsky (2016, p. 16), o crescimento diz respeito ao aspecto orgânico – aumento de peso, tamanho, volume do organismo, todos mensuráveis. Se um bebê não cresce, algo não vai bem. A maturação é um aspecto orgânico não diretamente mensurável. Consiste num processo no qual as estruturas anatomofisiológicas se desenvolvem para que possam exercer suas funções. Por exemplo: a postura e gestualidade do bebê são regidas pelos reflexos arcaicos – comandados sub-corticalmente pelo sistema nervoso central, os quais devem ir silenciando ao longo dos primeiros meses da vida para dar lugar à produção voluntária da gestualidade e do movimento – regulados no córtex cerebral. A maturação tem, portanto, tempos cronológicos definidos e janelas neurológicas que são momentos de maior abertura a estimulação. Com o fechamento dessas janelas, a ocasião para que se produza uma inscrição é mais difícil, mas não impossível.

Intervir nos problemas de desenvolvimento, segundo a autora, significa apostar na produção por um sujeito de desejo, a fim de que seu sofrimento não seja impedimento para sua vida. Tal intervenção deveria ser feita “na idade que for e com o corpo que tem” (JERUSALINSKY, 2016, p. 17) Nos casos em que a criança nasce com uma patologia orgânica, ainda assim, “seu destino não está traçado, pois as experiências de vida são centrais até mesmo para a formação do organismo, que não nasce pronto” (JERUSALINSKY, 2016, p. 19). Neste sentido, “a dimensão da infância está acima de qualquer patologia” (JERUSALINSKY, 2016, p. 19).

Acerca da noção de desenvolvimento, Jerusalinsky (2004, p. 23) descreve como sendo a expressão funcional, assimilante, capacidade de adaptação ao mundo social, assim como a realidade do mundo alcançada pela criança por apoio aos recursos maturativos. Essa noção inclui habilidades mentais e físicas, mas também abrange os processos que organizam a personalidade. Nas questões do desenvolvimento “aparecem recortes, precisamente porque o que se desenvolve são as funções e não o sujeito”. O autor concebe neste ponto a parcialidade própria da pulsão. Nesta parcialidade, vão surgindo representantes específicos aos órgãos do corpo e a seu funcionamento em relação ao entorno.

Por meio dessa compreensão denota-se a intrínseca relação entre desenvolvimento e constituição psíquica, considerando que os órgãos se diferenciam e se organizam em sistemas - motor, perceptivo, fonatório, dos hábitos, adaptação, principalmente, por meio da sua dimensão mental. Acerca da noção de desenvolvimento, Jerusalinsky (2004, p. 23) descreve como sendo a expressão funcional, assimilante, capacidade de adaptação ao mundo social, assim como a realidade do mundo alcançada pela criança por apoio aos recursos maturativos. Essa noção inclui habilidades mentais e físicas, mas também abrange os processos que organizam a personalidade. Nas questões do desenvolvimento “aparecem recortes, precisamente porque o que se desenvolve são as funções e não o sujeito”. O autor concebe neste ponto a parcialidade própria da pulsão. Nesta parcialidade, vão surgindo representantes específicos aos órgãos do corpo e a seu funcionamento em relação ao entorno.

Por meio dessa compreensão denota-se a intrínseca relação entre desenvolvimento e constituição psíquica, considerando que os órgãos se diferenciam e se organizam em sistemas - motor, perceptivo, fonatório, dos hábitos, adaptação, principalmente, por meio da sua dimensão mental.

O conceito freudiano de apoio, demonstra a forma como a sexualidade humana se estabelece “apoiando-se numa das funções somáticas vitais” (FREUD, 1905, p. 172) Apoiada no corpo, a pulsão, se consolida como “o representante psíquico de uma fonte endossomática” (FREUD, 1905, p. 159), e sua existência valida a diferença entre excitações, provenientes desde dentro do aparelho em constituição, e estímulos, provenientes do exterior. Para Freud a “pulsão, é um dos conceitos da delimitação entre o psíquico e o físico” (FREUD, 1905, p. 159) Outra forma de conceituar consiste em compreendê-la como “uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica” (FREUD, 1905, p. 159) desde o soma.

Em concordância com a noção de apoio, Jerusalinsky refere que “se o desenvolvimento depende de um processo maturativo, a constituição de um sujeito não depende para nada dele”. E mais: “tal processo maturativo faz limite para esse sujeito, porém não o condiciona nem o

determina” (JERUSALINSKY, 2014, p. 37) A constituição psíquica é processo que se dá por sobre o corpo, a partir daquilo que incide sobre ele, portanto, depende das simbolizações, das marcas de desejo depositadas pelos pais. Freud, em seu texto *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, afirma que a infância se manifesta como o momento de abertura para as inscrições que formarão o psiquismo. Neste artigo, o autor deixa explícita a noção do psiquismo como estrutura por vir, que não nasce pronto, e demarca com ênfase que a capacidade de receber e reproduzir impressões nunca é maior do que precisamente nos anos da infância. Sobre esse aspecto específico, dedicamos grande parte do esforço de parte desta pesquisa – a verificação da estruturação psíquica.

É deste modo que os reflexos arcaicos, mecanismos automáticos e involuntários, os instintos, são a base orgânica para a inscrição cerebral - a corticalização - e o estabelecimento posterior dos atos voluntários no bebê. O instinto vai se tornando outra coisa mais além do orgânico. Para que surjam os atos voluntários, se faz necessário que os reflexos arcaicos passem a ir “silenciando até desaparecerem completamente ao longo dos primeiros meses de idade. Quando não desaparecem constituem indícios clínicos de transtorno no sistema nervoso central” (JERUSALINSKY, 2002, p. 47). A autora assevera que para o advento do ato voluntário, há um salto a ser produzido. A maturação e a corticalização, por si só, não garantem seu surgimento. Quer dizer que entre o ato reflexo e o ato voluntário há um salto. O que aciona esse salto que, partindo do ser vivo, conduz ao ser humano e a uma manifestação de subjetividade? Qual seria seu operador? Em busca de pautar algumas respostas a esse interrogante adentro a função da presença e da ausência do outro. Para tanto, recorro a Freud.

3.2 Fazendo girar o enigma – Presença/Ausência

*A vida é arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida
Vinícius de Moraes*

O que é um encontro? Como podemos circunscrevê-lo? O poeta nos dá a letra e deixa em suspenso o segredo, fazendo girar o enigma: trata-se de uma dialética. Não há possibilidade de encontro sem ausência; não há ausência perene, que não leve a novo encontro. Essas duas categorias tecem a existência humana, sua dor, sua alegria.

3.2.1 Um salto! - O complexo do semelhante – ação específica – experiência de satisfação

No texto *Projeto para uma Psicologia Científica*, Freud (1895, p. 335) que aporta uma preciosa contribuição para a compreensão da constituição psíquica humana desde sua origem. Nele, Freud discorre sobre a prematuridade e a impossibilidade do bebê para lidar com a vida, sua condição de dependência. Tomo em consideração especialmente um fragmento bastante pontual em que o autor introduz a função do próximo prestativo (*Nebenmensch*) para assinalar o lugar do semelhante que acolhe e atende o desamparo do recém-nascido.

A primeira via a ser seguida é a que conduz a alteração interna (expressão das emoções, gritos, inervação muscular). Mas, como já explicamos no início, nenhuma descarga pode produzir resultado alivante, visto que o estímulo continua a ser percebido e se restabelece a tensão (...) Nesse caso, o estímulo só é passível de ser abolido por meio de uma intervenção que suspenda provisoriamente a descarga de Qn (quantidade) no interior do corpo; e uma intervenção dessa ordem requer a alteração no mundo externo (fornecimento de víveres, aproximação do objeto sexual), que, como ação específica, só pode ser promovida de determinadas maneiras. O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna (por exemplo o grito da criança). Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais (FREUD, 1895, p. 335).

Neste fragmento, Freud (1895) esclarece que a primeira via a que um bebê recorre para se aliviar das tensões é a descarga. Se está com fome, o bebê entra em um estado de tensão de necessidade. E o que faz um bebê com fome senão chorar e espernear? No entanto, o choro e esperneio, duas descargas motoras, não lhe trarão a satisfação da necessidade. Não resultam em alívio, em resolução da tensão. Está dado o relevo ao desamparo do ser humano no início da vida. O desamparo do filhote cunha a urgência do acolhimento pelo outro, pois a autonomia, no início da vida, é mortal para o neonato, dada sua incapacidade em resolver suas necessidades vitais. Para sobreviver, faz-se necessário uma ação específica, que atenda à dimensão auto-conservativa, quitando a fome com o acesso ao alimento. Uma ação específica dessa ordem só poderá ocorrer por meio da ajuda alheia. Muitas são as noções impressas neste fragmento: ação específica, pessoa experiente, desamparo inicial. Estas noções, em verdade, qualificam-se como articuladores capitais para a vida psíquica. A oportunidade de sobreviver está depositada no ato de alguém interessado em se encarregar. Não poderá ser qualquer um, mas alguém significativo, com disposição para esse enlace, alguém com um saber acerca do que o bebê precisa receber para viver. O filhote humano carece desse saber, assim como da autonomia para apaziguar-se das tensões.

É precisamente a insuficiência humana que faz abertura para a implantação de uma dimensão psíquica por meio da ação específica do semelhante. Freud deixa claro o que é a ação específica materna quando descreve a ação específica. Quando a mãe volta sua atenção para o estado de desamparo infantil, se posiciona frente ao reflexo do choro do bebê situando-o como alguém que lhe faz um apelo, ainda que do lado do bebê aquilo que acontece não passe de um espernear e chorar típicos de um descarrego tensional. Se tudo correr bem, a mãe olha para esta cena, sensibiliza-se com o desamparo, representando-o e entendendo sua manifestação como mensagem, como um acionamento feito pelo bebê. Ela sente que está em posição de responder a esse apelo com uma oferta – ação específica – de satisfação.

Quando a pessoa que ajuda executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, este último fia em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para remover o estímulo endógeno. A totalidade do evento constitui então a *experiência de satisfação* que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo (FREUD, 1895, p. 370).

Esta ação materna gera um salto! O primeiro movimento que leva o bebê ao seio é automático, o reflexo de sugar, mas a partir desse ato, no encontro com a mãe, uma experiência acontece. Na “experiência de satisfação, o fluxo cálido do leite” (FREUD, 1905, p. 171) materno deixa um registro psíquico que vai além da satisfação da necessidade. Dessa experiência brotarão vivências de outra ordem que não a instintual. No vínculo materno, a mãe, ao satisfazer a necessidade, se regozija prazerosamente e, diminuindo a tensão interna do bebê, produz também nele satisfação, introduzindo na relação do par a dimensão sexual – o erotismo, o universo pulsional. Este é o passo a ser dado pelos dois – mãe e bebê – na verdade um grande salto qualitativo. Desde a perspectiva de Freud, a passagem do estado de instinto para o início de vida psíquica.

Desamparo e ação específica são a ocasião oportuna para a passagem da vida instintual ao erotismo pulsional - fonte de toda vida psíquica. Freud (1915, p. 119) marca essa zona de “fronteira entre o físico e o mental” forjando o conceito de pulsão. Quando refere “a fronteira entre” não está traduzindo uma indefinição, mas uma demarcação, pois a pulsão localiza-se ali entre o corpo e o psíquico. Significa que proveniente do corpo, atinge o psíquico por delegação de representação, sendo a libido sua via de sua expressão. Em 1905, no artigo “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud define pela primeira vez, a pulsão:

Por “pulsão” podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do

“estímulo”, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o psíquico e o físico. (...) devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho deita a mente. O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é sua relação com suas fontes endossomáticas e seus alvos. A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na eliminação deste estímulo orgânico (FREUD, 1905, p. 159).

Em seu texto *Pulsões e seus destinos* (1915, p. 126), Freud anuncia “podemos, portanto, concluir que as pulsões (...) constituem as verdadeiras forças motrizes por detrás dos progressos que conduziram o sistema nervoso” são “precipitados dos efeitos da estimulação externa”. Neste mesmo trabalho, ele estabelece a pulsão como o representante psíquico das excitações provenientes do interior do corpo. O estímulo pulsional brota de dentro do corpo, de um órgão, zona erógena, e marca o psiquismo com a exigência de um trabalho de representação que será motor do progresso do pensamento. Manifesta-se de forma constante e é impossível de ser exaurida, esgotada, totalmente consumida. A partir da pulsão acresce-se ao corpo físico, um corpo pulsional, constituído e permeado pelos investimentos do semelhante, fazendo ver uma dialética que transita entre afetar e ser afetado.

A situação toda de instalação da pulsão é ativada e organizada na experiência com o outro - a mãe, uma vez que é ela quem, frequentemente, assume os cuidados do bebê e para quem tais ações se endereçam progressivamente. No caminho em direção ao semelhante humano, a pulsão se instala e o bebê acede a sua própria humanidade. Porque “não é a satisfação da necessidade em si mesma que gera o campo do intercâmbio inter-humano, senão que esta satisfação está imersa em mundo simbólico cujo caráter estrutura a possibilidade de humanização da criança” (BLEICHMAR, 1984, p. 155). O exercício dos cuidados maternos introduz o recém-chegado no universo simbólico, visto que a mãe ao transformar o choro e o grito em apelo e mensagem, lhe dirige uma carga massiva de suas próprias expectativas, representações, intenções, desejos. A partir dessa iniciação, e progressivamente, o próprio bebê ativa e, voluntariamente, busca repetir a experiência prazerosa. Chorar passa então a representar para o bebê a chancela que ativa e traz para perto a presença materna e os cuidados necessários para alívio de seu desconforto.

Nas trocas iniciais com o semelhante, a satisfação da necessidade está do lado da criança e o prazer do lado da mãe. Desde as primeiras horas de vida os estados de tensão no bebê estão relacionados à insatisfações relativas à fome, à falta de sono. Atender tais necessidades representa uma distensão. A sucessão de estados de tensão e de estados de distensão estabelecerá a harmonia entre os ritmos biológicos da fome, do sono, e a resposta da mãe dada a estes ritmos. Então, o que faz a mãe quando atende seu bebê? O universo particular no qual

se efetua o laço entre a mãe e o recém-nascido possui alta complexidade. A totalidade desse processo consolida o que Freud denominou de experiência de satisfação, situação que contém em si, a singularidade ou, ainda, a qualidade da relação da mãe e seu bebê.

A mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando a intensidade posterior desta. Ela considera seu procedimento como um amor “puro”, assexual, já que evita levar aos genitais da criança mais excitações do que as inevitáveis no cuidado com o corpo. Mas a pulsão sexual, como bem sabemos, não é despertada apenas pela excitação da zona genital; aquilo a que chamamos ternura um dia exercerá seus efeitos, infalivelmente, também sobre as zonas genitais (FREUD, 1905, p. 210).

Sobre essa citação, Laplanche (1992, p. 114) aponta o caráter generalizado da sedução, sua faceta pulsante percorrendo o sentido mãe – bebê. O lugar de insuficiência ocupado pelo pequeno ser deixa evidente sua defasagem em relação ao que lhe acontece e advém da relação com o adulto no que concerne a sexualidade. Portanto, o bebê está passivo ao ingresso de montantes da sexualidade adulta que lhe chegam por meio dos cuidados básicos. Por este motivo, o autor qualifica tais eventos como pertencentes a uma sedução originária. Afinal é o adulto que se insinua em palavras, atos e gestos veiculados nos cuidados corporais - ao banhar o bebê, alimentar, trocar as fraldas, acarinhar, nanar, na narrativa, nas contações de histórias, no modo de carregar, a mãe desperta no bebê e vive em si mesma, sensações de prazer. Freud alerta que a mãe se horrorizaria, ao descobrir que em suas expressões de ternura acaba por despertar a pulsão sexual em seu filho. A reação materna de horror comprova que o adulto possui um aparelho psíquico clivado, “desviante em relação a si mesmo” (LAPLANCHE, 1992, p. 110) com relação a expressão de sua própria sexualidade inconsciente. A essa situação antropológica fundamental, Laplanche chamou de situação originária – explicando a intervenção do semelhante, o surgimento da pulsão e do aparelho psíquico. O “originário” transcende o tempo e, também, fica ligado ao tempo (LAPLANCHE, 1992, p. 63). O aporte da sexualidade adulta à vida infantil se constitui simultaneamente necessário, estruturante, excessivo e traumático, constituindo uma dialética fundadora da ordem do humano, por ele chamada de sedução generalizada, sedução essa que dá origem à vida psíquica.

Laplanche (1992, p. 110) refere: “Há um sedutor e um seduzido, um desviador e um desviado, conduzido para longe das vias naturais”, porque com sua sexualidade inconsciente o adulto desencaminha – seduz o pequeno ser, conduzindo-o dos trilhos do instinto, dos comportamentos adaptativos (reflexos inatos) para o sexual. De fato, conforme Laplanche a relação originária se estabelece “num duplo registro: uma relação vital, aberta, recíproca, que

podemos perfeitamente dizer interativa, e uma relação na qual está implicado o sexual, onde a interação não ocorre mais, pois a balança é desigual” (LAPLANCHE, 1992, p. 111). O aspecto recíproco e interativo dessa relação tem sido amplamente estudado através da observação de bebês e da crescente descoberta e descrição de seus recursos para estar no mundo como um ser não tão passivo; quanto à dimensão desigual, se pode compreendê-la pela posição de assimetria, diferença originária posta na relação entre o adulto e o bebê. É neste sentido que a intervenção do outro humano interrompe a fixidez orgânica, instala o sexual e se constitui como um pré-requisito à vida psíquica e à inteligência.

Aulagnier (1985, p. 118), em seu trabalho “Os destinos do Prazer”, ressalta essa relação mãe-bebê como não simétrica, na medida em que a criança é “objeto privilegiado do investimento materno, mas este privilégio não o transforma em objeto exclusivo”. Por outro lado, para que o bebê invista seu corpo, este deverá ter sido investido e valorizado pelo eu materno, sendo que esse investimento antecede o nascimento da criança pois inclui sua inserção numa história familiar. A relação da mãe com seu filho não inicia, portanto, no nascimento real deste. Para Aulagnier (1985, p. 99), a primeira imagem que a mãe faz do filho, propõe o conceito de “corpo imaginado”, como um corpo unificado para o qual ela se volta libidinalmente. É indispensável a ação dessa primeira interpretação materna, a qual denomina de violência primária - termo atribuído a tradução feita pela mãe das demandas do bebê e a imputação dirigida a ele de um sujeito desejante e pensante - esse ato materno o insere na ordem do humano. A autora propõe ainda, que “este encontro, fundamental com o futuro psíquico, se apoia e se realiza através do encontro entre o Eu e seus dois objetos mais particulares, que são seu próprio corpo e o eu do outro”.

A questão, para McDougall (2001, p. 134), gira, inicialmente, em torno da relação da mãe com o corpo do bebê, comporta “uma parte de prazer erotizado, permitido e necessário, que ela pode ignorar parcialmente”. Atos feitos pela mãe, como tocar o corpo, levar a boca do bebê ao seu peito, “são ou deveriam ser, para ela, fontes de um prazer, que o seu próprio corpo participa”. Esse componente é transmitido de um corpo ao outro como em uma via de mão dupla, do corpo da mãe ao corpo do bebê em uma troca que funda o universo pulsional infantil. A mão que toca com prazer o corpo do bebê, é diferente da mão que o toca sem prazer.

Embora esse prazer compartilhado entre dois corpos faça parte do lícito, a mãe não poderá legitimá-lo, porém, aos seus olhos, a não ser que ela possa unir a emoção vivenciada na mensagem de amor, com a necessidade de proteção que, supõe-se, um Eu, que ainda não veio lhe dirigirá (AULAGNIER, 1985, p. 118).

Tomemos um dado a mais acerca do prazer compartilhado entre mãe-bebê. Para Bleichmar ele necessariamente precisa estar inscrito no interior de uma legalidade que pauta o lícito, quero dizer, que dentro de seu psiquismo esteja inscrito o limite até onde a mãe pode ir com seu bebê. Neste sentido, Bleichmar (2011) a partir do conceito de sedução generalizada de Laplanche, realizou importantes desenvolvimentos posteriores. Como a noção de que o adulto quando está com o bebê não sabe que obtém um prazer sexual - por suposto, isto acontece em razão da clivagem psíquica. Essa pautação se caracteriza como uma das manifestações do conceito de assimetria. A diferença de poder e saber do adulto a respeito da criança, da sexualidade e a apropriação do adulto sobre o corpo da criança como lugar de gozo, dependerá do modo como o adulto se posiciona frente a criança nessa dupla função materna: “inscrever a sexualidade e, ao mesmo tempo, de pautar os limites de sua própria apropriação”. (BLEICHMAR, 2011, p. 16). Se não acontecer a inscrição libidinal no corpo do bebê será “impossível que surja a sexualidade infantil” (BLEICHMAR, 2011, p. 18). Evidentemente, toda constituição psíquica possível depende da função do outro e seus desdobramentos, porque, ao mesmo tempo que se constitui um reconhecimento ontológico e das diferenças, também ocorre uma diferenciação das necessidades.

Tal diferenciação só pode ser operada pelo adulto. Desde a diferenciação considerada no sentido que instaura a ordem da pulsão onde antes estava o instinto, mas também, da ordem do interdito que pauta a fronteira entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta. Por meio da diferenciação o bebê não fica capturado pela sexualidade desordenante que aquele que cuida lhe inscreve. Pelo contrário, com a ajuda deste constrói um entramado simbólico (BLEICHMAR, 1984, p. 155) que lhe descaptura da imeditez biológica e pulsional. A oferta da mãe, operada por vias de prazer que não se reduzem nem se fixam somente a ela como objeto único e exclusivo – seu próprio seio – mas abrem portas para outras possibilidades como a mamadeira, o bico, o colo do pai, dos avós, de uma tata, quer dizer outros objetos de satisfação. Essa ação estruturante materna contribui para que a criança não permaneça fixada à satisfação pulsional direta e imediata, já que, com o tempo, a mãe vai ajudando o bebê a tolerar e aguardar mais tempo para ser satisfeito, abrindo espaço para todo tipo de simbolizações. Contida nesses pequenos gestos cotidianos está uma grande oferta para a existência, um presente que implica uma renúncia da mãe a seu próprio gozo e narcisismo, ato que significa uma verdadeira fortuna para um sujeito, já que, somada aos processos até aqui descritos para a constituição de um sujeito, esta renúncia materna de manter centrada em si toda a satisfação possível para o filho lhe autoriza o acesso à intersubjetividade.

A função materna é também, portanto, função de ligação da pulsão através dos cuidados que aporta ao corpo e ao psiquismo incipiente da criança. A ação do adulto sobre a criança é necessariamente dupla: atendimento às necessidades de seu corpo e instauração da pulsão, salto qualitativo que possibilita ao psiquismo passar a funcionar a partir da função fundamental da sexualidade e do desejo; e, por sobre a pulsão e sua expressão libidinal agora presentes no bebê, o adulto-mãe precisará encontrar meios de ligar essa carga de investimentos pulsionais com recursos que partem do seu próprio narcisismo e caminham em direção à narcisização da criança, investindo a estruturação do Eu na criança. Será necessário tecer uma verdadeira rede de sustentação representacional e simbólica que outorgue ao psiquismo incipiente possibilidade de constituição.

Os destinos que serão dados à pulsão são também os destinos da estruturação psíquica e, portanto, o destino do sujeito. A pulsão consiste, conforme a bela imagem de Chico Buarque de Holanda, naquilo “que não tem medida nem nunca terá”, “o que dá dentro da gente que não devia”, “o que não tem descanso”, “o que não tem receita”, “o que não tem limite”, “o que não tem juízo”. Constituída por contingência com seu objeto, configurada por meio de signos, sinais, singularidades, traz em si própria a marca de uma impressão que é única do ser, uma espécie de impressão digital de caráter subjetivo. Desta maneira a constituição da subjetividade e da inteligência estão ligadas à sexualidade e, necessariamente, desde os tempos de sua implantação (LAPLANCHE, 1992), há algo da ordem de um carimbo, uma tatuagem, na forma de uma marca, ou ainda, utilizando outra imagem metafórica: sulcos como aqueles que são feitos na terra por onde a água – excitação – se escoou, e por onde, doravante, tenderá a correr.

A partir da instalação da pulsão o esperneio e o choro – formas iniciais de descarga da tensão que gera a necessidade – são anúncio não somente da necessidade física, mas também do desejo de repetir uma satisfação experimentada no encontro, agora erótico, com o objeto. Se antes chorar e espernear era inoperante no sentido da realização de uma ação específica que quitasse a necessidade, passa a ser uma medida eficaz para chamar atenção do semelhante. Agora, diante da instalação da pulsão, tais atos de descarga são ainda mais inoperantes, já que o alimento capaz de liquidar uma excitação interna adquire outro estatuto. Neste ponto, uma mudança de verbo qualifica a ação do bebê transmutada de “necessitar” para “desejar” e, desta maneira, assistimos ao salto constitutivo no qual a criatura humana passa a ser um potencial sujeito psíquico.

De forma pontual e precisa, Bleichmar (1994, p. 4) assevera que a criança precisa ser “pensável”, “fantasmaticável” pela mãe: “Ser pensado pelo outro é condição da vida em sua persistência. Ser amado e ser pensado implica um não apoderamento do corpo por parte do

outro: o próprio corpo só chega a ser próprio porque alguém generosamente cedeu uma propriedade sobre uma parte de si mesmo que se torna alheia”. A esta ação a autora chama “narcisismo transvasante” da mãe. Ressalto aqui a importância da tessitura de uma rede de ligações feita pelo outro, construída a partir de investimentos colaterais – caminhos alternativos para o modo de exercício pulsional direto e imediato – que vai estabelecendo outras vias de derivação para as cargas pulsionais. Quero com isso dizer que a capacidade amorosa da mãe de abraçar, acariciar, falar, olhar para o filho e concebê-lo como um ser humano em sua totalidade, e não somente uma boca que mama, ou um choro incessante, criam no bebê as vias colaterais de ligação. A partir disso a descarga pulsional “se estenderá por redes até que, em certo momento, quando a mãe alimente seu bebê, ele, embora com fome, sorrirá para ela, produzindo essa primeira demora tão comovedora: ‘tinha fome e esperou sem atirar-se como um possuído, e ficou sorrindo e olhando-me’”(BLEICHMAR, 2005, p. 121). Isso quer dizer que “o objeto de amor revela, circunstancialmente, à pulsão, e deixa em suspenso a tendência à imediatez” (BLEICHMAR, 2005, p. 121) característica tanto dos movimentos ligados à auto-conservação quanto àqueles do universo pulsional.

Bleichmar (1994) seguindo a proposta teórica de Laplanche, compartilha a ideia de que a mãe que implanta na criança as excitações pulsionais durante os cuidados maternos é a mesma que, pela via de seu próprio narcisismo, investe o bebê e lhe permite constituir sua subjetividade. Atravessada ela mesma pela inscrição do limite interno dado pela castração simbólica, está impedida de levar-se ao gozo de um prazer ilimitado em relação ao filho. Diante da expressão pulsional do pequeno ser e impactada pelo caráter desgovernado da pulsão, a mãe fornecerá – é o que se espera, se tudo correr bem – as vias de ligação para a energia excessiva e desligada que inunda o psiquismo incipiente do bebê. São as vias colaterais que ligam o investimento libidinal materno a partir das representações narcísicas entregues pela mãe. Enquanto cuida do corpo do bebê, a mãe canta uma canção, conta histórias, narra seus atos, atribui sentidos às reações do bebê, nomeia aquilo que de outro modo ficaria inominável, circulando como energia livre. São investimentos narcísicos, amorosos e, portanto, ligados provenientes do Eu materno.

As renúncias do adulto que impõe limites ao gozo no contato e apropriação do corpo do bebê e da criança pequena, integram “a constituição de sistemas primários de intercâmbio, são a base de uma humanização que implica, finalmente, o reconhecimento do outro como base da constituição possível de uma ética” (BLEICHMAR, 2006, p. 19). Mas nada disto poderá se estabelecer sem que as bases amorosas estejam circulando entre o adulto e a criança.

Na direção desta compreensão, Jerusalinsky (2017, p. XIX) propõe que a experiência do bebê e da criança pequena com seu próprio corpo na primeira infância, provém não somente de seus automatismos arcaicos – reflexos e disposições do sistema nervoso central -, mas também de outras fontes estruturantes:

- 1) Da percepção e exercício que eleva esses automatismos ao nível da subjetivação,
- 2) Do modo como seus cuidadores primários transformam esses automatismos em experiência de satisfação pela via do prazer,
- 3) Do significado atribuído pelo entorno social e familiar a cada conquista maturativa do infans. É por essa causa que a criança se esforça em apropriar-se tanto do domínio do seu corpo quanto do saber do outro para ele mesmo tornar-se agente de sua satisfação. O desenvolvimento assim concebido não consiste na espera passiva dos movimentos marcados pelo relógio genético nem tão pouco como o fruto da imposição de figuras estandarizadas da função (seja na forma normal ou na forma patológica), senão como um trabalho de conquista e transformação mediante a subjetivação singular do organismo.

Bergès (1997, p. 45) sugere que quando no bebê aparecem as imitações precoces do rosto do adulto que lhe cuida, elas têm ligação com a atitude dirigida pelo próprio desejo do semelhante. As imitações precocíssimas são a colheita do que se experimenta com o outro, transmutada em imitação. Constituem a atadura do laço do bebê no prazer experimentado com o adulto. São o “aparecimento quase imediato de posições e atitudes (em especial no nível do rosto, da boca e do tronco) da criança com relação a algo que é da ordem e está posto na atitude da postura do adulto”. Estabelecida a experiência de satisfação o bebê tem assegurado o laço com o semelhante e suas primeiras apreensões da realidade.

Trago à baila uma importante articulação de Bergès (1997, p. 45) no que concerne à incidência e o papel do prazer sobre o equipamento orgânico e sua função, funcionamento e realização, no intuito de articular a noção de experiência de satisfação de Freud. Para o autor as competências iniciais orgânicas só se tornam operacionais quando postas em funcionamento. O interessante dessa assertiva, bastante óbvia se pensarmos superficialmente, está no fato de que as condições para o desencadeamento da função, e, conseqüentemente, seu funcionamento, estão fora do sujeito em constituição. Estão no outro, a pessoa experiente referida por Freud. A efetuação da ação específica por ajuda alheia, ao quitar a tensão da fome, do sono, por exemplo, gera um alívio, uma satisfação. A satisfação se consuma numa história a dois, não é unilateral. O adulto que presta a ajuda alheia se compraz ao satisfazer a fome do bebê, e é neste aspecto que a articulação resulta valiosa. O apuro precioso deste autor reside na consideração de que a “satisfação ou insatisfação das necessidades em sua implicação ao nível do equipamento biológico tem algo a ver com o prazer do outro, o prazer da mãe”.

Bergès (1997) enaltece a questão da constituição, fazendo ingressar a noção do prazer obtido no funcionamento de um órgão. O prazer obtido no funcionamento de um órgão, como o olho, está em olhar e ser olhado e não somente em ver. Por exemplo, o olho estrábico. O olho estrábico, apesar do órgão perfeito, da função visual estabelecida, se torna cego pela ausência do prazer na função deste órgão. Como consequência, o olho estrábico se torna cego por não investir prazerosamente a função do olhar. Investimento prazeroso do outro em primeiro lugar. A função estruturante do prazer, permite que a criança desfrute das potencialidades do seu aparato orgânico, especializando-o. A experiência também pode ao invés de provocar desenvolvimento, obstaculizá-lo, com a inscrição de marcas limitantes.

Em Freud, a pulsão sexual, para surgir, apoia-se nas operações de satisfação da necessidade orgânica. Por conseguinte, entre a maturação neurológica e o aparecimento do ato voluntário resulta incontestável o valor da experiência prazerosa vivida na relação com o outro. É desta forma que se origina a subjetividade, e assim é que se estrutura o psiquismo, marcado pela sexualidade inconsciente daquele que cuida do bebê. Daí a urgência da intervenção a tempo quando em presença de um problema na instalação nos intercâmbios humanos iniciais. Quanto mais precoce a intervenção, maiores as possibilidades de plasticidade neuronal. O desenvolvimento teórico realizado até aqui se organiza em torno do fio condutor que perpassa toda a estruturação psíquica – a presença fundamental do semelhante e, também, sua ausência. A alternância entre presença e ausência é fio tramado na experiência de satisfação e suas inúmeras repetições. O que se pretende repetir aqui é o prazer compartilhado. Uma experiência de satisfação que faça jus a essa denominação, se verifica, necessariamente, como um encontro de prazer compartilhado.

As falhas na experiência de satisfação e na função estruturante do prazer se traduzem na clínica por uma “não instauração de um certo número de estruturas psíquicas que, por sua ausência, só podem desencadear déficits de tipo cognitivo, entre outros. Quando estes déficits de tipo cognitivo se instalam de maneira irreversível, podemos falar de deficiência. Esta deficiência seria então a consequência de uma não instauração das estruturas psíquicas, e não o contrário” (LAZNIK, 1997, p. 35). Sendo a experiência de satisfação causa do circuito da pulsão, é no ponto exato de sua falha que os profissionais que trabalham com bebês têm o dever ético de intervir. Intervir desde o déficit cognitivo, “pois a não-instauração das estruturas psíquicas lesa rapidamente o órgão que as suporta” (LAZNIK, 1997, p. 35). A precoce detecção e intervenção podem evitar a instalação da patologia dando lugar a uma reinscrição do modo de funcionamento da estrutura psíquica. Pensar em termos de falhas na instauração da experiência de satisfação significa pensar em falhas na instauração da intersubjetividade.

O que permite que a função de um órgão se estabeleça, para além do seu automatismo, é a implicação do desejo de quem cuida. O prazer envolvido nas trocas e as transformações ocorridas na passagem do instintual ao erótico conduzem o bebê, de forma progressiva e estruturante ao domínio e reconhecimento do outro e, por consequência, de seu próprio corpo. Isso ocorre principalmente porque a criança, ao apropriar-se do saber, dos cuidados e da intervenção do adulto, torna-se agente de sua própria satisfação, como referiu Jerusalinsky, quer dizer, busca por meio de seu próprio corpo, de forma autoerótica, repetir a experiência de satisfação originada neste encontro.

Freud (1915) postulou que no começo da vida a sexualidade se apoia nas tensões de necessidade como a fome e o sono para, gradualmente, – pela ação específica do semelhante, promotora da experiência de satisfação – separar-se desta para, então, tornar-se auto erótica.

3.2.2 Fino trabalho de bordado - Autoerotismo e alucinação primitiva

*Não adianta nem tentar me esquecer
Durante muito, muito tempo em sua vida
Eu vou viver.
Detalhes tão pequenos de nós dois
São coisas muito grandes pra esquecer
E a toda hora vão estar presentes
Você vai ver
Roberto Carlos*

A existência subjetiva do ser humano, tem suas bases assentadas na relação da mãe com seu bebê. Winnicott (1975, p. 23) chamou de “devoção” o modo como a mãe se dispõe para o bebê. Ela é quem surge quando o bebê chora, que vem trazendo consigo seu investimento amoroso na oferta do alimento, na troca de fraldas, no embalo; é ela quem diz coisas apaziguadoras com deliciosas modulações de voz, que se põe a cantar canções de ninar e empresta a si mesma num colinho aconchegante que leva o pequeno a dormir. A esta mãe o autor chamou “mãe suficientemente boa”:

A mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração (WINNICOTT, 1975, p. 25).

Conforme Winnicott (1975, p. 26), a adaptação ativa da mãe às necessidades do bebê gera a associação: choro + oferta de alívio, causando um sentimento de simultaneidade. Esta associação institui no psiquismo o registro de uma importante noção de causalidade, produtora

da ilusão de controle onipotente e mágico. A ilusão de onipotência aufer a sensação de estar fundido à mãe. Toda essa situação propicia o desenvolvimento de “um fenômeno subjetivo chamado de seio da mãe”. Isto corresponde a dizer que o bebê começa a possuir, em sua incipiente realidade interna e sem que ainda o saiba, portanto, ao modo de um objeto, registros transmitidos por meio da maternagem singular utilizada pela mãe.

A adaptação precisa e quase completa da mãe, sua devoção, cria no bebê a ilusão de que o seio faz parte dele, permitindo a crença de que aquilo que existe no mundo ali está porque foi criado por ele. Por isso, “quando se diz que o primeiro objeto é o seio”, se está inferindo a forma e a qualidade da presença materna nos cuidados que efetiva, seja no contato com o “seio físico” ou “com uma mamadeira para alimentação real”. A onipotência do bebê, em verdade, é uma manifestação da ação específica do adulto que lhe presta os cuidados, “é quase um fato da experiência”, e permite o início do desenvolvimento da capacidade de experimentar, em doses suportáveis, uma relação com a realidade externa. Essa construção, resulta de múltiplas repetições da experiência – que remonta à experiência de satisfação descrita por Freud (1895).

Winnicott (2000) sustenta que a delicadeza da experiência reside na possibilidade da mãe facilitar o contato e acesso do bebê à realidade, e “somente a mãe sensibilizada do modo como estou descrevendo pode sentir-se na pele do bebê, e assim preencher as suas necessidades” (WINNICOTT, 2000). A capacidade de empatia materna garante sua identificação às parcas possibilidades psíquicas do filho para lidar com as tensões do mundo e da vida. Isso faz com que ela o introduza com suavidade e gradualmente neste contato. Preocupada em tornar o mundo algo tolerável, produz seu ingresso em pequenas ondas e não de forma abrupta, fornecendo ao filho continuidade. Assim, realiza a sedução – conforme Laplanche, para a vida. É desta forma que uma mãe é capaz de trazer seu bebê para o mundo, ativando, por meio dos cuidados e do corpo, sensações prazerosas carregadas de excitações - uma das principais tarefas da função materna.

A totalidade da situação descrita por Winnicott (2000) é bastante ideal. Sabemos que a adequação da mãe será insuficiente e falha. No entanto, o autor admite a importância de que assim seja. Para ele, as marcas deixadas pelas falhas, serão suportadas pelos momentos de encontro e simultaneidade, entre a necessidade do bebê e a adequação da mãe, já que as falhas da mãe representam “intrusões ao recém-nascido” (WINNICOTT, 2000, p. 43). Daí a necessidade de que aconteçam gradualmente no contínuo do processo de crescimento e maturação. Caso contrário, se as falhas na adaptação da mãe às necessidades do bebê forem demasiadas, este ficará exposto a um excesso vivido como “ameaça de aniquilação” (WINNICOTT, 2000, p. 45).

Concomitante à presença sedutora da mãe que introduz e produz excessos, Bleichmar (2011) atenta para outra função: a capacidade de representar o filho como objeto total separado dela, alguém que existe não somente para satisfazer os aspectos pulsionais de seu próprio inconsciente recalcado. Tal competência advém do narcisismo materno, não de seu inconsciente, e permite à mãe cuidar de seu filho pensando naquilo que é para o bem dele.

“Que a mãe seja suficientemente boa não significa que tenha maior capacidade de *holding* porque pode dar mais, senão que sua capacidade de *holding* está dada pelo modo como seu próprio tecido psíquico é capaz de regular as quantidades que faz ingressar no psiquismo do bebê” (BLEICHMAR, 2011, p. 23).

Em última instância, podemos qualificar essa capacidade como a condição ligadora proveniente do amor da mãe, de seu “narcisismo transvasante” – conceito próximo à ‘devoção’ materna de Winnicott. Conforme Bleichmar (2005) o narcisismo transvasante é uma espécie de empréstimo feito pelo adulto ao bebê, uma atribuição de valor que provém da representação do pequeno ser como um semelhante. É a capacidade sensível do adulto de colocar-se no lugar do outro, que ainda está em constituição e em estado de profundo desamparo, uma disposição a prestar-lhe a atenção e cuidados genuínos, a fim de que se humanize. Aqui reside um importante aspecto da função materna e, seus desdobramentos garantem ou não, o processo de constituição. É justamente nesse aspecto da relação mãe-bebê que residem possíveis entraves. Na ausência do narcisismo transvasante o bebê não pode ser representado como um outro semelhante, ficando impedido também o prazer nos intercâmbios intersubjetivos; a ação abrupta materna, sua ausência frente aos excessos que ela mesma produz, a ausência de atenção e cuidado diante dos excessos próprios e inerentes da condição de ser um bebê deixam o pequeno ser por sua própria conta e em um profundo desamparo.

Da mãe suficientemente boa, se espera que preste assistência alheia – nos termos de Freud – que perceba, entenda e atenda o ritmo das solicitações do bebê, que satisfaça suas necessidades de mamar em intervalos ritmados, trocar antes ou depois da mamada, as especificidades da forma de adormecer, o tempo do sono, a singularidade da forma como se mantém desperto, o quanto é capaz de esperar.

Se não houver alguém que lhe conceda com sua presença e seu investimento libidinal uma genuína experiência de satisfação – conforme Freud – o bebê ficará submetido à sua própria insuficiência psíquica e orgânica. Para Golse (2016) “na falta de tal função materna suficientemente eficaz, o bebê só poderia se fixar a um objeto (interno ou externo) fixo (possivelmente do tipo autístico) ou a um objeto que impedisse simultaneamente os seus

processos”. A não-assistência equivale a deixar o bebê em perigo, indefeso, sob a ameaça das quantidades tensionais provenientes de seu próprio corpo e do mundo externo.

Sendo o choro a primeira manifestação de comunicação do seu desconforto e das suas necessidades, esta capacidade ficará empobrecida, assim como todo desencadeamento do processo constitutivo. Neste caso, o que vamos ver, em lugar do desenvolvimento de potencialidades, serão manifestações de dificuldades na construção de “esquemas sensoriais e motores relacionados com a associação que faz entre suas demandas e as situações de presença e ausência do outro” (BERNARDINO; KAMERS, 2003). Isso ocorre porque para perceber e, mais adiante, suportar a ausência, há que ter havido uma presença. Nos primórdios da vida não há percepção no bebê da mãe real concreta, sua percepção está diretamente relacionada a ser atendido e ou não ser atendido, fome – saciedade, tensão – alívio. Freud (1914) denominou essa forma de se relacionar, como eleição de objeto por dominância narcísica, um modo específico de apropriar-se do outro.

Ainda que o primeiro vínculo com o objeto externo seja feito com a mãe, não há por parte do bebê – inicialmente - o reconhecimento dela como um ser em sua totalidade, separado, com desejo e vida própria. Para o bebê as coisas funcionam da seguinte forma: “o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma” (WINNICOTT, 1975, p. 27). Se ninguém estiver ali para realizar essa função materna – função que abre as condições para a vivência no bebê de uma “experiência legítima de onipotência” (WINNICOTT, 1975, p. 154), seu desenvolvimento poderá ser gravemente afetado em virtude do comprometimento da via que permite ao bebê usar a mãe como se fosse um objeto e, principalmente, porque uma ausência como esta impede a instalação da ilusão de que este objeto é subjetivo, criado por ele.

Nas situações em que está dificultada a instalação da ilusão, Winnicott (1975, p. 27), verifica um impedimento de base para o que se constituiria, posteriormente, na passagem da ilusão de onipotência do bebê – este controle mágico sobre o ambiente (mãe, corpo) – para um controle pela manipulação de objetos, mas, principalmente, fica impedido o processo que leva o mundo externo – adulto que presta os cuidados – para dentro do pequeno ser. Este é um fator capital para a compreensão da constituição psíquica e, considerando nosso objeto de pesquisa, para a constituição da inteligência porque, neste ponto exato do desenvolvimento, o enlace da mãe e do bebê, esta atadura armada na ação específica, em uma experiência de satisfação repetida reiteradamente cria a ilusão, no bebê, de uma existência que, embora indiscriminada, faz ingressar em suas entranhas, no mais íntimo de si, o mais íntimo do outro, o semelhante – mãe. É em razão disso que, quando a mãe faltar, quando não vier a tempo, quando a mãe e o

bebê se desencontrarem, então o bebê terá como recorrer às marcas deixadas em si. Porque houve um encontro, uma presença significativa que marcou o pequeno como se fosse a ferro e fogo, é por isso que ele poderá, aos poucos e gradualmente, suportar a ausência de seu objeto de gratificação. Também essa ausência materna, sustentada em uma presença anterior, é estruturante do desejo, porque aciona no bebê os registros dos encontros significativos.

Para Jerusalinsky (2009, p. 103) a alternância da presença com a ausência materna nos cuidados com o filho será fundamental para o estabelecimento e sustento da alternância “em relação aos objetos da pulsão”. Os objetos da pulsão “olhar-não olhar, voz-silêncio, fome-saciedade, sono-vigília” adquirem “valor de referência no laço mãe - bebê, e é por isso que seus descompassos afetam tanto o bebê quanto a mãe”. Esse estado de afetação entre a mãe e o bebê com a não resposta as ofertas pulsionais “nos mostra como os objetos pulsionais que circulam entre a criança e a mãe – seio, cocô, olhar, voz – são endereçados”. A mãe endereça seu olhar atento, sua voz melodiosa e cálida ao bebê, e espera que ele lhe responda se apaziguando e em regozijo. Da mesma forma, o bebê se oferece como um objeto, oferta seus sorrisos e chorinhos, aguardando a resposta materna. Um espera pelo outro, em uma troca de satisfação compartilhada de prazer e erotismo.

As oferendas que se estabelecem de um para o outro e respostas produzidas nesta troca de experiência de satisfação “tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo” (FREUD, 1895, p. 370) delas resultam a complexização do aparelho psíquico, a partir da produção de marcas, traços mnêmicos de lembrança de várias ordens como:

I - aqueles da descarga motora produzida por um certo número de movimentos, entre os quais os reflexos que põem fim à vivência de desprazer. II - O investimento de um certo número de traços mnêmicos que correspondem à percepção do próximo assegurador. (Outro primordial) III – Os trilhamentos entre estes dois tipos de imagens de lembrança – I articulado a II.

Conforme Freud (1905) essas imagens mnêmicas, são representações do desejo. Se a experiência de satisfação for suficientemente repetida, quando ressurgir uma tensão o investimento encontrará caminhos eficazes no encontro desse conjunto de imagens, podendo reinvesti-las. Daí resulta o que Freud (1905, p. 171) chamou de autoerotismo. Na satisfação auto erótica, “a pulsão não está dirigida a outra pessoa; satisfaz-se no próprio corpo”. Disse Freud (1905, p. 171):

Está claro, além disso, que o ato da criança que chucha é determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora lembrado, mamar no seio materno (ou em seus substitutos) – há de tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da

criança comportam-se como uma zona erógena, e a estimulação pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apoia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas.

A ação do bebê que suga seu dedo, ou uma parte de seu cobertor, prova a dimensão psíquica do encontro prazeroso com o outro. É efeito dele. Esse encontro de prazer compartilhado, consoante com a presença-ausência do semelhante, precipita impressões, inscreve um registro que marca o psiquismo. Neste ato de sugar o bebê reinveste estas marcas, o precipitado do encontro com semelhante que fez registro em si mesmo, e agora pode ser lembrado. O conjunto de imagens revivificadas produzem algo similar a uma percepção – uma alucinação primitiva. Quer dizer, a satisfação auto-erótica se inscreve no polo alucinatório de satisfação.

Pois bem, a partir da instalação do auto-erotismo, quando o bebê estiver sozinho, ou mesmo em presença de seu cuidador, “poderá reevocar os traços mnêmicos dessa experiência de satisfação, bem como os traços deste Outro atento, e reencontrar um apaziguamento; é a experiência alucinatória primária” (LAZNIK, 2013, p. 75). Vemos, por meio da alucinação primária, que a presença do semelhante está incorporada à estruturação do sujeito, fazendo operar o circuito da pulsão e, por consequência, a constituição do aparelho psíquico. Somente poderemos falar de auto-erotismo “se a dimensão de representação do Outro, e mesmo do seu gozo, se inscreveu sob a forma de traço mnêmico no aparelho psíquico da criança” (LAZNIK, 1997, p. 44).

O bebê nos dá a ver os efeitos dessa construção auto-erótica quando, na ausência da pessoa experiente, que lhe satisfaz as necessidades, passa a “sugar o punho e o polegar, e também, para frente, ao primeiro animal ou boneco macios e aos brinquedos duros” (WINNICOTT, 1975, p. 29) Por meio dessa construção podemos localizar, se tudo correu mais ou menos bem, que, para além da satisfação imediata da tensão de necessidade, aparecem os indícios dos registros de prazer advindos da inscrição psíquica das experiências de satisfação. O bebê recria a relação com o seio materno – seu polegar, e ele – sua boca, representando a satisfação vivenciada anteriormente.

Lembramos a contribuição de Freud (1905, p. 171), de que a atividade sexual apoia-se nas funções que servem à preservação da vida, para depois independizar-se delas. É indispensável, para a totalidade do desenvolvimento psíquico, a separação entre satisfação da necessidade e a satisfação da pulsão. No ato de sugar o polegar podemos ver tal desprendimento.

Aqui temos mais uma vez a oportunidade de constatar a importância capital dos primeiros momentos de vida na materialização das marcas mais primordiais, por sobre as quais, se produzirão “as transformações resultantes do efeito *après-coup* da constituição das identificações primárias” (JERUSALINSKY, 2013, p. 23). O pequeno ser necessita dessas marcas para advir como sujeito psíquico, pensante, desejante. Por serem incessantemente reinvestidas, é delas que provém, mais tarde, um sentimento de unidade, o sentimento de si fundante do narcisismo, da possibilidade de representar-se a imagem de corpo, a percepção do outro como alguém separado de si e da interrelação com o semelhante.

Assinalando a perspectiva da percepção e o efeito auto-erótico da introdução do bebê no erotismo, Bleichmar (1984, p. 154) reporta-se a uma recordação valiosa para os fins desse estudo:

Recordei um artigo de Françoise Dolto: “Au jeu du désir les dés sont pipés et les cartes truquées (No jogo do desejo os dados estão viciados e as cartas marcadas). Que é um lactante? – pergunta Dolto: um pré-sujeito que alucina um seio, pré-objeto ou objeto parcial. “Falo do começo da vida, pois é aí que vemos como obrigatoriamente os dados estão viciados, como afirmo; quer dizer que para conservar uma saúde psicossomática, um tônus psicossomático a partir do qual torna-se possível continuar vivendo fisiologicamente, o ser humano, por estar dotado da função simbólica interioriza o código de sua relação com o outro, ama-se a si mesmo tal como é amado pelo outro; há nele um desejo fundamental de reencontrar em suas percepções algo que lhe recorde a última relação de prazer com ele-outro, ele-sua mãe não são senão um só, por desejos acordes. Este encontro é necessário ao ser humano porque no pré-sujeito se estruturam, de maneira coesa, a inteligência, o corpo, o coração e a linguagem, antes dos cinco anos. É nesta idade precoce que se origina a articulação do desejo com a função simbólica, assim como suas armadilhas.

Vemos na alucinação primitiva a interiorização do código da relação com o outro, esses detalhes tão pequenos de dois – mãe e bebê. Nessa interiorização a “instalação dos restos do objeto humano” provenientes do “ponto de encontro, *in situ*, numa zona do corpo que conhecemos como zona erógena, com um objeto proveniente da sexualidade do outro” (BLEICHMAR, 2005, p. 131). Essas coisas tão grandes para esquecer porque encarnadas, incorporadas, agindo dentro, impulsionando, ativando, se fazem presentes a toda hora e em tempo de fazer a vida psíquica acontecer.

Em Bleichmar (2005, p. 253) outra característica importante da alucinação primitiva está dada pelo fato de o bebê alucinar o peito em sua presença, recobrando-o com os elementos derivados de traços desprendidos do objeto originário. Quando novamente ocorrer a tensão de necessidade, o bebê irá recorrer às marcas de memória que possui e “que não reflete o objeto do mundo, mas um conglomerado de traços que acompanham a experiência de satisfação”. Essa

multiplicidade de traços confirma que o objeto construído e alucinado não é idêntico ao do mundo, senão que inclui restos dele e está destinado a milhões de transcrições.

A respeito das marcas deixadas pelo adulto no bebê, chamadas por Freud (1895, p. 383) de indícios de percepção e causadoras da alucinação primitiva, ele refere:

foi ao mesmo tempo, seu primeiro objeto de satisfação, objeto hostil e sua única força auxiliar. Neste sentido os complexos perceptivos emanados desse ser semelhante serão então, em parte novos e incomparáveis – como por exemplo, seus traços, na esfera visual; mas outras percepções visuais – as do movimento das mãos, por exemplo – coincidirão no sujeito com a lembrança de impressões visuais muito semelhantes, emanadas de seu próprio corpo [lembranças] que estão associadas a lembranças de movimentos experimentados por ele mesmo.

Os complexos perceptivos estruturam-se como inscrições primárias (BLEICHMAR, 1994, p. 69), verdadeiros sistemas de memória, inscritos em diferentes tempos e ao longo do tempo. *A posteriori*, as marcas mnêmicas dos signos se transformarão em espacialidade interior e “aludem ao que é mais arcaico do aparelho psíquico, os modos como se inscreveram as primeiríssimas experiências com o objeto, retranscritas ou não nos sistemas posteriores” (BLEICHMAR, 1994. P. 69). Para demonstrar o que é esse complexo conjunto de percepções que fazem seu ingresso desde o mundo externo, pela via da troca de prazer compartilhado, Bleichmar (2005, p. 92), tomando como exemplo o seio, ilustra:

(...) um conjunto de signos de percepção, um conjunto de cheiros, de sensações, que se constituem ao modo de um algoritmo, de uma diferença, mas não só entre o cheio e o vazio, mas também como contraposição de atributos presentes e ausentes; a raiz disto, o seio nunca é o mesmo – para além da questão filosófica -, porque um dia a mãe o acomoda de um jeito, um dia lhe põe bicarbonato, um dia não sei o quê, os signos mudam. Não há ideia inata de seio, o objeto real exterior entra decomposto, entra nos signos de percepção, e quando estes se encontram o objeto exterior reinveste-se com os signos de percepção que ficaram subscritos. Pode ocorrer que haja uma troca de objeto real exterior, por exemplo do seio à mamadeira... Há crianças que se recusam mais do que outras a esta passagem, e o que a faz possível são os signos concomitantes da alimentação do lado da mãe: os mesmos braços, o mesmo cheiro, a mesma voz, a mesma posição, há algo que vai permitindo que alguns signos mudem e outros se mantenham embora haja troca de objeto. Justamente, o grande problema do hospitalismo é que não se mantêm nenhum dos signos, porque poderia inclusive trocar de mãe – tal como ocorre nas adoções – poderia haver retranscrição de aspecto do humano de um objeto a outro, mas os signos que ficaram perdidos – se ficaram muitos fixados – tenderão a ter um caráter mais de reemergência.

O que nos chama atenção, e vem ao encontro de nossos propósitos de pesquisa, está na fecunda ideia acerca de como o mundo externo ingressa no ser humano passando a ser parte dele. Na posição da autora (2005, p. 92) vemos que “as linhas de força que se abrem no real são libidinais”, que o aspecto humano do outro (da mãe) ingressa pela força da libido vivida na experiência de satisfação e na “vicariância, na alternância, na transformação, no enigmático de

um objeto que é totalmente diverso satisfazendo as mesmas necessidades”. O leite, substância nutritiva e auto-conservativa nunca se modifica, será sempre leite, independente do gosto, da temperatura, da proveniência; importa que satisfaça a necessidade orgânica. Já cada experiência compartilhada será acompanhada por signos de percepção próprios “a beira do soutien roçando o queixo, o perfume diferente que a mãe usou nesse dia, o bicarbonato do mamilo (...) o seio – enquanto objeto erógeno – nunca sendo exatamente o mesmo” (BLEICHMAR, 1994, p. 69). As inscrições dos signos acontecem em uma continuidade-descontínua do objeto erógeno, ocasião que abre as vias para o trabalho psíquico de ligação e, portanto, de enriquecimento ao psiquismo nascente.

Um exemplo ofertado por Bleichmar (1994) acerca dessa propriedade de continuidade descontínua do objeto é a passagem do seio à mamadeira. Nessa travessia a criança se encontrará com outra textura e outro sabor, mas alguns signos permanecerão. Assim, temos o idêntico e o diferente combinando-se num contexto de contiguidade (metonímia da pele na borracha da mamadeira, a modulação da voz ao amamentar, o embalo). Portanto, quando uma criança perde a mãe, por morte ou abandono, uma mãe substituta, ou a professora no berçário, poderá metaforizar as inscrições primordiais, não sem que ocorra, porém, uma fratura nos laços metonímicos. O que se metaforiza são

retranscrições parciais do cheiro, da textura, da voz, que guardam restos, enquanto humanos (sexualizantes e amorosos), do objeto primordial, mas com dificuldade de recaptura, por retranscrição de contiguidade, aberta a possibilidades potenciais ou ao fracasso de sua ressimbolização (BLEICHMAR, 1994, p. 69).

Então, a prioridade da mãe para a constituição psíquica, radica tanto no que concerne à instauração do universo pulsional, quanto às representações de si que virão a partir disso, e, por consequência, também para o crescimento intelectual, que está pareado com a estruturação do psiquismo, nesta:

desordem que a mãe impõe na cria, implantando um elemento que altera os modos de autoconservação armados e pré-determinados, é uma desordem que desarticula as leis da natureza; é como se a vida psíquica se fundasse sobre um transtorno da ordem natural por meio do outro humano, que inscreve algo que é, podemos dizer, um modo de perversão do natural que altera caminhos pré-fixados (BLEICHMAR, 2005, p. 138).

É possível qualificar a função materna, que perverte os caminhos orgânicos pré-fixados por desarticulá-los, como via de facilitação do ingresso do bebê no mundo e do ingresso do mundo no bebê. A efetividade do processo aqui descrito depende da apropriação ontológica

(BLEICHMAR, 2016, p. 24) por parte do adulto, que implica tanto o reconhecimento do bebê como parte da espécie – numa espécie de pacto inter-humano (BLEICHMAR, 2011, p. 21) – quanto o reconhecimento da filiação que o parasita simbolicamente com inúmeras representações. A “apropriação ontológica é um ato necessário, pré-requisito da identidade humana” (BLEICHMAR, 2005, p. 131). Para os pais “o bebê é estrangeiro, na medida em que causa estranhamento” quando fracassa naquilo que esperavam êxito, em suas produções, mas também “é profundamente familiar, dado que é da rede significante parental que se recortam inconscientemente os traços a partir dos quais o bebê estabelece sua filiação” (JERUSALINSKY, 2014, p. 51).

Vinicius de Moraes (2010, p. 193) exhibe a potência do processo de apropriação-filiação em “Pedro, meu filho...”, crônica que já em seu título revela a apropriação necessária à filiação. O poeta traduz em palavras o feitio que leva o desejo parental a se fazer carne no filho: “E porque te fiz com o meu sêmen homem entre os homens, (...) Porque tua barba vem da minha barba, e o teu sexo do meu sexo”. Todavia, esse processo constituinte torna-se possível também porque, da parte dos pais, “um bebê é depositário de tão grandiosas esperanças de realização ao mesmo tempo em que está absolutamente despreparado para viver” (JERUSALINSKY, 2002, p. 80), como confirma o poeta (MORAES, 2010, p. 193):

Assim como eu creio em ti porque nasceste do amor e cresceste no âmago de mim como uma árvore dentro de outra, e te alimentaste de minhas vísceras, e ao te fazeres homem rompestes meu alburno e estiraste os braços para um futuro em que acreditei acima de tudo. E sendo que reconheço nos teus pés os pés do menino que eu fui um dia, em frente ao mar; e na aspereza de tuas plantas as grandes pedras que grimpei e os altos troncos que subi; em tuas palmas as queimaduras do Infinito que procurei como um louco tocar.

Freud (1914, p. 98) descreve as avultadas esperanças presentes na atitude dos pais afetuosos para com seus filhos. Eles estão dispostos a atribuir-lhe todas as perfeições e a ocultar e esquecer as possíveis deficiências. Acreditam que os filhos serão mais divertidos e terão o melhor destino. Confiam que não serão submetidos às necessidades que eles próprios conheceram na vida, doenças, morte, renúncia ao prazer e restrições à sua vontade, não lhe atingirão. Suas expectativas configuram um entorno que possui um clima de berço abençoado, digno a uma divindade na terra, e o bebê ocupa o lugar precioso: “Sua Majestade o Bebê”. Sendo assim, os pais ajustam-se às incessantes demandas do bebê buscando sempre atendê-lo, como gostariam que outrora tivessem sido atendidos. Assim, “o amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior”.

Para Bleichmar (2005, p. 61) do lado do narcisismo da mãe, desde seu eu, ela “vê o filho como um todo e ama nele algo que ele ainda não é”. Esta convicção delirante atribui ao bebê todas as perfeições possíveis, um futuro destinado à felicidade e ao reparo das insuficiências infantis. Este mecanismo materno, permite a mãe uma atitude de investimento libidinal no filho.

É possível, por meio de uma proposição peculiar de Winnicott (1975, p. 154), ampliar a concepção do investimento libidinal materno. O autor interroga-se a respeito do que o bebê vê quando olha no rosto da mãe. A resposta não é tão evidente quanto parece. Para Winnicott o que a mãe reflete, é seu próprio humor, e até mesmo, talvez, a rigidez de suas defesas. Não se trata da visão como funcionalidade o que está em questão, já que, nos inícios da vida, o que o bebê vê é ele mesmo, mas não como em um espelho. “Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ele se parece se acha relacionado com o que ela vê ali”. Será necessário um percorrido até que o rosto da mãe se estabeleça como espelho, conforme conceito descrito por Lacan.

“O outro está sempre no horizonte”, insiste Bleichmar (1984, p. 154), referindo-se ao fato de que o adulto institui a sexualidade e, concomitantemente, propicia as ligações necessárias a sexualidade. Portanto, em todo ser humano existe uma parte de si, alheia, estrangeira a si mesmo:

a pulsão e o território no qual se inscreve, o inconsciente; mas também o outro, o semelhante materno, que deixa de ser uma contiguidade do próprio ser. A partir disto haverá encontro, haverá “intersubjetividade”, sempre marcada pela “inquietante estranheza” do alheio – próprio reencontrado (BLEICHMAR, 1984, p. 4).

As origens daquilo que é sentido pelo sujeito como inquietante, alheio, está depositado na atadura erótica que faz surgir o auto-erotismo e o pólo alucinatório da satisfação. Assim se inscrevem os traços mnêmicos, que são as primeiras inscrições do psiquismo humano e os atributos do semelhante, aspectos do desejo da mãe que incidiram sobre a criança, o seu olhar fundador (LAZNIK, 1999), o rosto dela como espelho (WINNICOTT, 1975) fazem marca e deixam traços que se inscrevem no pólo alucinatório. A entrada de um bebê no universo simbólico “custa-lhe o preço da alienação aos significantes do Outro, ao poder da palavra do Outro sobre o sujeito” (CATÃO, 2009, p. 57).

O fato da transformação da cria humana em um bebê, depender da sua inclusão como sujeito no interior do laço prazeroso com o outro, estabelece que vir a ser está diretamente ligado ao gozo materno e às inscrições psíquicas que a mãe reserva para o filho. Conforme Jerusalinsky (2014, p.23), a estrutura simbólica dos pais antecede o nascimento do bebê, “mas

isso não equivale a dizer que sua estrutura psíquica já estaria decidida”. Porque será preciso uma passagem do tempo para que se produzam efeitos de inscrição no bebê e para que a partir daí ele possa produzir respostas subjetivas:

Esse tempo chamamos de infância, tempo que se caracteriza não só pela maturação – enquanto complemento das estruturas anátomo-fisiológicas – e pelo desenvolvimento – como crescente complexização das aquisições de psicomotricidade, linguagem e construção do pensamento lógico-cognitivo -, mas, pelo fato de encontramos um sujeito psíquico em plena constituição, já que, diferentemente de um adulto, seus modos de gozo não se encontram fixados pelo exercício de um fantasma (de uma fantasia inconsciente fundamental) [...] Uma criança não equivale a um adulto (JERUSALINSKY, 2014, p. 24).

Jerusalinsky (2014) considera que, embora o adulto esteja longe de ser considerado um ser completo, já possui inscrito seu fantasma, seus registros primordiais e fixações libidinais, repetindo-as sem poder recordar, e atualizando-as em sintomas, sonhos, atos falhos, lapsos. Já um bebê e uma criança pequena se encontram num tempo de excepcional permeabilidade às inscrições significantes e vicissitudes pulsionais e, portanto, com uma estrutura psíquica não decidida.

A economia do gozo materno afeta o bebê e lhe proporciona acesso a representações sobre o que acomete seu organismo, até que o bebê constitua, a partir dessas representações, um saber, e conceba esse corpo como o seu corpo (JERUSALINSKY, 2014, p. 26). É no enlaçamento com o outro – campo intersubjetivo – que se dá o nascimento da subjetividade no bebê. Esse processo não é determinista e nem é uma sentença, senão que pertence ao universo simbólico e implica uma intersecção entre quem é o outro-adulto e a própria atividade do bebê.

A referida passagem do tempo necessária para as inscrições não se refere à ordem cronológica, mas antes relaciona-se com a inscrição de diferentes momentos lógicos e uma diacronia necessária para que aos poucos se precipitem os efeitos dessas inscrições. “É preciso o transcurso de um tempo para que as inscrições que nele se precipitaram possam ser por ele postas à prova por meio de uma experiência que o implique subjetivamente” (JERUSALINSKY, 2014, p. 25). Trata-se de um “fino trabalho de bordado da mãe entre corpo e linguagem”, efetivado no exercício dos cuidados e instalando no bebê o prazer auto-erótico.

Para Jerusalinsky (1995, p. 11), as palavras dirigidas ao bebê, que estão no campo simbólico e do significante, não são em si compreendidas, senão que chegam até ele porque “todo ato que se cumpre na relação com ele está capturado em um discurso; discurso que se expressa pelos movimentos esboçados, nas atitudes do outro, com quem o bebê se identifica orientado pelo desejo materno.”

Lacan (1966a) observa que a especularidade relativa à construção do Eu se dá de forma fragmentada antes dos seis meses. Neste momento, o Eu é um eu-corpo por sobre o qual posteriormente se erguerá um Eu propriamente dito. O bebê está construindo a apropriação de uma imagem unificada do seu corpo e o estabelecimento de um Eu como instância psíquica equivalente à superfície corporal. Somente por meio da identificação com a imagem do outro-adulto é que o bebê poderá gradativamente assumir seu próprio corpo, com uma sensação ainda imaginária de completude e domínio. O autor afirma que existe um momento na constituição subjetiva em que o bebê assume a imagem unificada diante do espelho e, a partir daí, um Eu especular. Aqui a referência ao espelho se refere aos olhos da mãe; é o que o bebê vê de si nos olhos de sua mãe que sustentará (ou não) uma imagem unificada do seu corpo. A imagem especular é assumida jubilosamente em razão da profunda submersão do bebê em uma impotência motriz e dependência a lactância (LACAN, 1966a, p. 87).

Para Lacan, o estágio do espelho origina o Eu no bebê, a partir de um outro que afirme o valor de sua imagem. Assim, a estruturação da imagem de si não advém de maneira autônoma, mas dentro de um processo de alienação à imagem que a mãe oferece à criança, “tampouco se estabelece no plano puramente especular, na medida em que, para fazer sua a imagem do espelho, a criança depende de que a fala que lhe é endereçada pela mãe a reconheça enquanto tal” (JERUSALINSKY, 2014, p.142).

Portanto, por meio da função materna, o gozo do bebê se atrela à linguagem. Sobre esse entrelaçamento, Lacan (1966b) conta uma cena em que podemos assistir como isso acontece na especularidade, ele nos convida a supor a cena de uma mãe e o seu bebê de três meses e meio que se encontram frente ao espelho: no início ele se olha brevemente, mas depois, por um tempo ainda breve, se olha fixamente e sorri. Alterna esse comportamento olhando para sua mãe, que também sorri frente ao espelho; os dois se enxergam e sorriem. A mãe diz ao filho muito carinhosamente: ‘Quem é? Ah, é você! Que menino lindo!’ e sorri ao ver a cara de espanto e o sorriso de seu filho enquanto se olha no espelho. Depois de tê-lo sentado, ela o ajuda a erguer-se e ficar em pé segurando nos braços a se erguer enquanto continuam frente ao espelho. A mãe olha nos olhos de seu bebê e enxerga a si mesma olhando para ele.

Nesta preciosa cena, elucidada-se como o narcisismo da mãe é estendido à criança. É este acontecimento que permite ao bebê consolidar mais adiante o reconhecimento dele em seu próprio psiquismo. O bebê se reconhece não apenas na imagem refletida no espelho, mas também nas palavras amorosas da mãe que o nomeia, na maneira como sustenta sua posição em pé e sentado, na forma como ela se refere a ele como um ser humano.

O pequeno é um bebê e sua mãe dirige-se a ele como uma criança, como alguém, deixando para nós muito claro o fato de que a causalidade psíquica está sendo representada em uma identificação primordial de um sujeito em formação que já está alienado no campo do outro. Lacan formula o eu como um precipitado produzido nesta matriz simbólica que é a fase do espelho, na qual o olhar do outro, outorga e sustenta no bebê a imagem narcisista formadora do Eu. Lacan (1966b), afirma que a especularidade possui um valor histórico, por marcar um momento decisivo no desenvolvimento mental da criança, um valor de representante de uma relação libidinal essencial com a imagem corporal. O autor sustenta que o estágio do espelho equivale a uma:

[...] captação da imago da forma humana [...], que entre os 6 meses e os 2 anos e meio domina toda a dialética do comportamento da criança em presença do semelhante. Durante todo esse período se registrarão as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transitivismo normal (LACAN, 1966b, p. 105).

É neste sentido que o transitivismo torna-se um conceito fundamental para compreendermos a constituição do Eu, já que permite dar conta da alienação do bebê ao desejo materno, explicitado na imitação entre os dois. O conceito vem dialogar com as concepções de devoção, de Winnicott, e de narcisismo transvasante, de Bleichmar, principalmente no que concerne ao fato de a mãe, em muitos momentos, priorizar os cuidados da criança em relação aos seus próprios. Essa situação não está ligada nenhum instinto materno e nem tem a ver com abnegação, senão que se liga a outro aspecto: a economia de gozo que pode ou não se estabelecer no laço mãe-bebê.

Lacan (1966b) situa o transitivismo em um tempo em que o Eu da criança ainda não está constituído, quando ainda não há uma separação entre o Eu e o outro, demonstrando como o pequeno ser se precipita a partir de uma insuficiência – como um bebê de três meses que, na impossibilidade de se sentar e sustentar-se em pé, necessita do apoio e investimento materno – e de uma antecipação, como quando a mãe sustenta o bebê e realiza com ele a antecipação da função de sentar e ficar em pé, enlaçando nesse ato o seu desejo e prazer, auxiliando no funcionamento da função – nos termos de Bergès – que lhe permitirá o acesso simbólico.

Bergès e Balbo (2002), retomam o conceito de transitivismo de Lacan, para falar da identificação transativista da mãe com o bebê. A identificação transativista pode ser percebida nos momentos em que a mãe toma para si o mal-estar do filho, aquilo que acontece no corpo do bebê, como o frio, por exemplo, e lhe diz: “Ui que frio!” e coloca um casaco. Isto é fundamental para que ocorra a subjetivação, já que desta forma a fala materna, atrelada a seus cuidados, produzem as inscrições no corpo do bebê. Verifica-se nesta situação não uma simples

ocupação da mãe com os cuidados do filho, mas toda uma economia de gozo que se estabelece entre eles desde os primórdios desse laço.

O conceito de transitivismo remonta à ocorrência de uma nova inscrição psíquica até então inexistente, que é oportunizada pela presença de uma alteridade que marca o sujeito a partir de sua própria possibilidade de se surpreender. Produto da função materna, o transitivismo arranca a criança da situação alucinatoria do desejo, permitindo com que se dirija e reaja a um objeto real. O adulto que exerce a função materna lança a criança em um sofrimento que ela não experimenta por amor àqueles que a constituíram. A mãe que exprime o afeto de dor ao observar seu filho cair sem esboçar sofrimento ou reação alguma, o faz demonstrando de forma articulada em sua fala. “O que ela experiencia e comunica desse modo é uma certeza, porque ela sustenta seu afeto em um real”, e em sendo assim, “é precisamente porque seu afeto se sustenta em um real que seu filho lhe dá razão a partir do que ela lhe diz” (BERGÉS; BALBO, 2002, p. 9).

A função transativista se funda na divisão da mãe, na medida em que ela fala a dor sofrida pelo filho mesmo que ele não tenha manifestado nada a respeito disso. O dizer da mãe substitui o sofrimento que ela supôs ter sido experimentado pelo filho, tornando a experiência e o sofrimento simbólicos. Nesse sentido a fala da mãe impõe limite e é recalcante. A partir do momento em que a mãe se coloca na posição do filho, ela se divide: é ela mesma e é ele. Desde esse lugar fala a dor que não havia sido registrada pelo filho como se fosse ela quem a sofresse. Assim a criança pode se valer desse afeto e do significante como se fosse seu e, por meio desse empréstimo, aceder a uma representação do que acontece com o seu próprio corpo. A capacidade materna para a identificação transativista é fundamental para que se arme entre ela e o bebê a intersubjetividade e o circuito pulsional.

3.3 Vai-e-vem - Circuito pulsional

Retomo o conceito de pulsão cunhado por Freud (1915) e operador conceitual capital em Psicanálise, como “um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, (...) o representante psíquico dos estímulos que se originam de dentro do organismo e alcançam a mente” (FREUD, 1915, p. 127). Em Freud a “fonte da pulsão localiza-se no “processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida mental” (FREUD, 1915, p. 128). Sua finalidade é sempre sua satisfação. O objeto, por meio do qual a pulsão encontra sua satisfação, “é o que há de mais variável” e “pode ser modificado quantas vezes for necessário no decorrer das vicissitudes que a pulsão sofre durante sua existência”

(FREUD, 1915, p. 128), embora não conte com um objeto que possa satisfazê-la completamente. Com efeito, Lacan (1979) baseando-se no texto de Freud de 1915, *As pulsões e suas vicissitudes*, retoma proposições, retrabalhando-as e produzindo avanços. Para Lacan, a pulsão deve percorrer um caminho para alcançar sua satisfação. Esse caminho pulsional consiste no movimento circular de um circuito em três tempos que vem se fechar em seu ponto de partida. O fechamento do circuito corresponde a uma espécie de remate.

O apontamento da noção de satisfação – chamada também de exigência pulsional pelo autor – é o próprio percurso que interessa. Nele será possível a separação radical da satisfação pulsional de uma necessidade orgânica: “essa boca que se abre no registro da pulsão — não é pelo alimento que ela se satisfaz” (FREUD, 1915, p. 159). Com o investimento erógeno, o registro da necessidade, vai ficando fora do campo pulsional. Vemos como isso assume toda importância, quando nos lembramos das trocas de prazer compartilhado pela mãe no laço com seu bebê - seu olhar, sua voz, incidindo no corpo do filho e articulando significantes.

A partir da construção conceitual do autor será possível delimitar o conceito de fracasso na instalação do circuito em casos extremos como autismo. Se o fundamental da pulsão “é o vaivém em que ela se estrutura” (FREUD, 1915, p. 183), se seus tempos são valiosos para a estruturação do seu caráter circular, quando um dos tempos não se estabelece o circuito não se arma. As falhas na estruturação do circuito pulsional equivalem às falhas no surgimento do sujeito da pulsão, sujeito do inconsciente. Para Lacan (1979), um sujeito enquanto sujeito do inconsciente, se edifica por intermédio do remate da pulsão.

No que diz respeito a satisfação pulsional, Catão (2009, p. 116) apoiada em Freud e Lacan, compreende que “a satisfação da pulsão não se dá no encontro com o objeto – para sempre perdido – mas em percorrer um certo caminho circular que o contorna retornando à fonte. O alvo da pulsão – sua satisfação – é seu próprio percurso”. É no trajeto do circuito que a pulsão se satisfaz. Freud, ao examinar os pares exibicionismo – voyeurismo e sadismo – masoquismo, trabalha e descreve os três tempos do circuito pulsional. Diz:

(a) O olhar como uma atividade dirigida para um objeto estranho. (b) O desistir do objeto e dirigir a pulsão escopofílica para um objeto estranho. (b) O desistir do objeto e dirigir a pulsão escopofílica para uma parte do próprio corpo do sujeito; com isso, transformação no sentido de passividade e o estabelecimento de uma nova afinidade – a de ser olhado. (c) Introdução de um novo sujeito (pessoa que desempenha a parte ativa na relação – o agente) diante do qual a pessoa se exhibe a fim de ser olhada por ele (FREUD, 1915, p. 134).

A materialidade do circuito pulsional se depreende num trajeto para a pulsão, que se traduz em: a) olhar, b) ser olhado, c) se fazer olhar. O olhar, fundamentalmente, no início da

vida, conforma-se em suporte para a economia das trocas eróticas, como abertura essencial para a instalação do circuito pulsional. Se houve investimento erógeno compartilhado existirá a pulsão agindo, existe vida psíquica. A ausência do olhar como operador pulsional revelará um fracasso nessa instalação. Para a pulsão a questão não está em satisfazer o objeto da necessidade, “mas sim de encontrar um objeto que a cause, isto é, que permita a ela percorrer todos os tempos necessários para seu remate e isto, inúmeras vezes” (LAZNIK, 2013, p. 79).

Laznik (1997), apoiada em Freud e Lacan, retoma a noção do trajeto pulsional acontecendo em três tempos. Manifesto nos primeiros meses de vida, temos o primeiro tempo do trajeto. quando o bebê vai ativamente em busca do seio ou da mamadeira para apoderar-se dele. Freud, tomando o exemplo da amamentação, constata que no início o circuito acontece por apoio às funções vitais. Já o segundo tempo relaciona-se à presença do autoerotismo expresso na capacidade do bebê de ao chupar o dedo ou a chupeta, alucinar o encontro com o objeto de satisfação.

A contribuição inovadora de Laznik, (1997, p. 42)) consiste em colocar acento na descrição do terceiro tempo, momento de seu fechamento, seu arremate naquilo que “podemos propriamente chamar de satisfação pulsional”. Ocasão em que se introduz “um novo sujeito” usando os termos de Freud - a mãe, como um sujeito da pulsão. Lacan considera que “esse sujeito, que é propriamente o outro, aparece no momento em que a pulsão pode fechar seu curso circular. É somente com sua aparição ao nível do outro que pode ser realizado o que concerne à função da pulsão” (LACAN, 1979, p. 169). Antes, enquanto o investimento pulsional estava localizado na direção mãe – bebê, este último respondia com sorrisinhos e conversinhas, mas, não existia aí um sujeito da pulsão. O que vemos é que em ausência do remate a pulsão “se manifesta sob o modo de um sujeito acéfalo” (LACAN, 1979, p. 171). Sem intencionalidade. Em presença do terceiro tempo do circuito, a situação muda. O bebê se exhibe, se insinua e se faz objeto à sua mãe. Essa é uma forma de assujeitamento, uma alienação necessária do bebê a pessoa que lhe assiste, numa manifestação explícita do seu desejo. É deste jeito que o bebê vai “à pesca, ao fígamento do gozo do outro” (LACAN, 1979, p. 176). Para Lacan o surgimento do sujeito (do inconsciente e da subjetivação) está dado no seu laço de assujeitamento ao outro.

Catão (2009, p. 22) entrega uma imagem significativa deste momento. O bebê, que busca ser olhado, ouvido, quando está ainda em um nível oral, “oferece o corpo para ser “comido” pelo semelhante. Neste sentido, são várias as metáforas utilizadas na relação da mãe com seu bebê. As mesmas reaparecem no contexto dos jogos amorosos da vida adulta”. No registro da pulsão oral, podemos averiguar o terceiro tempo, quando “vemos o bebê estender um pé apetitoso em direção à boca de sua mãe que se deleita” (LAZNIK, 1997, p. 43). Ao se

fazer comer por esse outro (adulto significativo) a quem ele mesmo se oferece, o bebê se faz ele próprio objeto. Conforme Laznik (1997), o terceiro tempo salta aos olhos, nas investidas feitas pelo bebê para ligar-se ao circuito desejante do adulto que se encarrega dele.

É o momento onde o bebê coloca seu dedo (do pé ou da mão) na boca da mãe, que vai fingir comê-lo de maneira muito prazerosa. Este momento particular de jogo – não se trata aí de saciar uma necessidade qualquer – é pontuado pelos risos maternos, enquanto ela comenta o valor gustativo do que lhe é oferecido pela atribuição de diversas metáforas gastronômicas onde o açúcar tem um lugar privilegiado. Tudo isto desperta em geral sorrisos na criança, o que nos indica que ela buscava justamente se ligar no gozo deste Outro materno (LAZNIK, 1997, p. 43).

Verificamos a satisfação pulsional acontecendo quando cada um dos tempos torna a se repetir um infinito número de vezes. Os dois primeiros tempos do circuito só poderão ser considerados de caráter pulsional se o terceiro tempo estiver presente. Isto, em virtude da atadura de ligação erótica que mantém um ligado ao outro. Com efeito, sem o funcionamento do terceiro tempo, não será possível falar em auto-erotismo, como segundo tempo pulsional porque o enlace erótico não está presente. Vale lembrar que quando “nós retirarmos o termo *eros* de auto-erotismo, nos encontramos face ao autismo!” (LAZNIK, 1997, p. 43). Desde a clínica a autora observa:

Nos primeiros encontros com crianças que apresentam uma síndrome autística primária, constatamos no plano clínico que este terceiro tempo do circuito pulsional está ausente. O movimento se fazendo somente de um vai-e-vem entre um ir em direção à comida, e um vir em direção a uma parte do próprio corpo ou em direção a um objeto tendo uma função de pedaço de corpo. Este vai-e-vem não constitui então nenhum fechamento que sobre seu percurso se ligaria a qualquer que seja de um outro (LAZNIK, 1997, p. 43).

Este momento de ofertar-se ao outro, enredar-se, característica do terceiro tempo do circuito pulsional, não acontece nos transtornos mais severos da estruturação precoce. A instalação do terceiro tempo garante a inscrição dos “traços mnêmicos de seu gozo; desde o momento em que a mãe sorri de prazer para esse bebê que se faz olhar ou que oferece seu pé para ser comido”; a sua não instalação deixa um vácuo na inscrição psíquica de marcas mnêmicas e, por fim, na instalação interna da categoria do semelhante.

Considerando as causas para a não instauração do terceiro tempo do circuito pulsional Laznik menciona que podem ser múltiplas: dificuldades constitutivas da criança impedem uma atitude ativa em direção ao adulto; uma falta de resposta do semelhante que cuida; fatores congênitos também podem tornar o bebê inapto ao enlaçamento erógeno. É necessário que se diga que quando falha o terceiro tempo nem sempre estamos frente a uma mãe absorvida por

um luto, depressão, ou incapaz de se colocar como sujeito alvo da pulsão oral de seu filho. Da mesma forma, a não resposta do filho aos investimentos maternos pode desorganizar a mãe, inibir suas iniciativas, amedrontá-la. Identificar esses traços clínicos nos primeiros meses de vida permite a intervenção a tempo de agir preventivamente diante da organização de uma futura deficiência cognitiva severa. Nestes casos devemos intervir para que se instaurem as estruturas que dão suporte ao funcionamento dos processos do pensamento e, mais adiante, da inteligência.

Outro importante traço clínico verificado por Laznik (1997) como efeito do fracasso na instalação do circuito pulsional completo diz respeito aos casos de psicose. Nos bebês que mais tarde apresentam uma psicose infantil, o terceiro tempo se impõe constantemente. É a ocasião de um assujeitamento à mãe de tal magnitude que o bebê em geral nem resmungava para gozar do objeto. Há limite para o assujeitamento e alienação do bebê à mãe. Nas situações de risco de psicose, o fracasso inscreve-se exatamente na falta dessa delimitação, dada pela função separadora da metáfora paterna.

Entretanto, sobre o que incide a função separadora da metáfora paterna? A que impõe um limite? Laznik (2013, p. 80) conta uma situação em que um bebê nu, no trocador, se agita e se oferece a voluptuosidade oral materna. Este bebê “dá seu dedo para comer e espia, então, atento, a alegria inscrever-se no rosto e no olhar de sua mãe, para quem ele é “gostoso de comer”. É justamente este gozo que ele vem fisgar nela”. Para que se estabeleça um limite:

é preciso que a mãe, saboreando este gozo, saiba rapidamente privar-se dele dizendo a seu bebê que não deve excitar-se tanto e que papai – ou qualquer outro terceiro que vier à cabeça da mãe – não estaria de acordo. Por meio desta privação de gozo que a mãe se impõe, ela significa a seu bebê que ela mesma está submetida à lei, marcada pela castração, pela falta (LAZNIK, p. 80).

A mãe em questão, não toma o bebê como objeto de sua satisfação. Diante de um incremento de excitação ela sabe parar, privar-se e privar na exata medida. No exercício deste corte se articula o respeito pelo outro, “o reconhecimento do outro e das obrigações para com ele” (BLEICHMAR, 2016, p. 11). Esta forma de operar com o filho vai ser a base para todos os motivos morais. Desta maneira se transmite ao filho, juntamente com o prazer do gozo compartilhado, a relação com a alteridade. O limite para a própria satisfação pulsional é a revelação dos operadores internos que, na mãe, sustentam a assimetria adulto-criança e a fundação da função paterna, atuando na separação. Dentre os efeitos possíveis dessa operação materna está o endereçamento gradual da satisfação pulsional do bebê para outros, não reduzida a ele mesmo, de forma auto erótica, e nem somente ao par que forma com sua mãe. Para a

estruturação do sujeito esse desdobramento materno representa condição de possibilidade. Na medida em que, com o reconhecimento ontológico e a validação da diferenciação de necessidades, o “sujeito não fica capturado pela sexualidade desorganizante que o outro lhe inscreve” (BLEICHMAR, 2011, p. 22). Na direção oposta, Jerusalinsky (2011, p. 22) evoca outro exemplo, uma cena comum, em uma criança que:

transgride as normas a todo momento enquanto a mãe diz "não faz, meu filho!" com um tom tão suave, tão suplicante e risonho, que o "não" do enunciado, longe de fazer função de interdição, convoca à permissividade, é um sim, (...) um não que diz sim e que vem revelar o gozo da mãe implicado na transgressão do filho.

Aqui, o gozo pulsional da mãe está acima da lei, ou converte-se na própria lei. Pouco importa, nesse caso, o bebê; ele não é sentido por esta mãe em sua totalidade, como sujeito com seu próprio desejo. Pelo contrário, o bebê é mero objeto para a satisfação pulsional materna. Diferente do exemplo anterior, não há a observância do interdito. A satisfação pulsional se reduz ao circuito gozoso da mãe, onde seu desejo é a lei. Entregue ao circuito de satisfação da mãe a entrada de um terceiro, a quem a mãe pudesse desejar para além de si mesma, está impedida. Como consequência direta tem-se a impossibilidade de separação da mãe e do bebê. Bleichmar (2005, p. 103), traz à baila uma poética definição para a função paterna: “pai é um desejo de mãe que não se esgota num desejo de filho”. A razão para a censura ao incesto “é que a mãe é a mulher do pai,” (BLEICHMAR, 2016, p. 11) operador ausente quando o desejo da mãe se esgota e resume num desejo de filho. Para uma mãe que não tem bem estruturado o seu próprio Édipo, com os desejos e interditos que lhe são inerentes, será difícil instaurar proibições no filho. O Édipo se sustenta “na assimetria entre o adulto e a criança, na diferença de poder e de saber do adulto em relação à criança, fundamentalmente no que concerne a sexualidade” (BLEICHMAR, 2011, p. 17). A assimetria pauta a proibição, para o adulto, da apropriação do corpo infantil como lugar de gozo. Tais proibições são interdições – inicialmente chamadas de “contrainvestimentos” (BLEICHMAR, 2005, p. 94) – que funcionarão como barreiras para a compulsão característica da exigência de satisfação imposta pela pulsão.

Os circuitos pulsionais colocarão em cena as respostas que o bebê dá ao semelhante, o modo de relação com o outro e seu comparecimento como sujeito na primeira infância. Toda a estruturação psíquica depende da instalação da pulsão e de seu arremate. Sem a presença dessas que são as condições de humanização não se articularão o inconsciente e nem as premissas necessárias para a constituição subjetiva e os primórdios da inteligência.

Considerando o desenvolvimento psíquico de forma longitudinal, após o arremate pulsional, o bebê poderá encontrar novas e diferentes formas de resolver suas tensões pulsionais. Abrem-se novas possibilidades para a satisfação pulsional. Novamente assistimos a presença fundamental do semelhante alavancando o pequeno ser, abrindo vias para sua satisfação que não se resumam àquelas a que recorria de forma auto-erótica.

A persistência do modelo de satisfação auto-erótico indica um fracasso naquilo que diz respeito à diferença ontológica, à ética do cuidado e da consideração com o outro. A alteridade, efeito da assimetria, também é concebida como o reconhecimento daquilo que é diferente, diverso, distinto de mim, condição que institui a relação amorosa. No bebê, o que vai fazer marca da presença da alteridade será a “discordância que vai haver, de início, entre a inscrição e seus reencontros” (BLEICHMAR, 2016, p. 25) entre o esperado e o encontrado.

3.4 Diques de contenção - A instalação do recalamento originário

Em Freud (1895), os signos de percepção provenientes das experiências de satisfação inauguram a pulsão, o auto-erotismo e a alucinação primitiva, todos esses movimentos fundantes de valor vital. Somado a eles, temos as vias colaterais de ligação, que produzem uma detenção para a fruição pulsional irrefreável, necessárias para que aconteça a complexização do psiquismo em instâncias superiores. É necessário que a função narcísica ligante, manifesta na visão totalizadora que a mãe tem do bebê, “esteja atravessada por uma proposta da cultura em que a cria seja impelida a aceitar certas renúncias pulsionais que abrem vias de sublimação” (BLEICHMAR, 2005, p. 312).

Bleichmar (2005, p. 312) procura delinear um percurso possível para as operações psíquicas que, por meio da renúncia materna, conduzirão, no bebê, ao abandono dos prazeres primários. Essa complexa operação psíquica é denominada de recalque originário. Antes do recalque originário, a pulsão destina-se a se satisfazer, ou tramita por outras vias que não poderemos abordar no escopo deste estudo. Esse é um tempo muito arcaico e precoce de um aparelho psíquico ainda em constituição, ainda sem uma ancoragem que venha demarcar o lugar do sistema inconsciente para nele fixar então os representantes pulsionais – aqueles que não mais deverão ter o destino da satisfação – e sem que exista ainda um Eu que dê cabida à posição de sujeito.

Para que o aparelho se espacialize – e se especialize – terão que incidir, sobre os primeiros modos de satisfação pulsional direta, as interdições primárias. Elas são “renúncias pulsionais, proibições relacionadas à constituição do eu” ((BLEICHMAR, 2005, p. 94). As

interdições primárias, como deixar de mamar no seio, não-chupar o dedo, controlar os esfíncteres, constituem uma contra-força frente à satisfação pulsional, um contra-investimento. A materialidade deste contra-investimento ganha vida na relação que o adulto tem com a lei moral e com suas próprias renúncias. De outro modo, como um bebê que suga seu dedinho, que chupa o bico em deleite, iria conseguir energia e força para abrir mão desta forma prazerosa se não fosse, uma vez mais, com o auxílio da intervenção alheia, da pessoa experiente que vai sustentar essa interdição?

A contra-força que a mãe executa decorre de seu próprio repúdio a tolerar que o filho siga chupando o dedo, o bico, mamando na mamadeira, que faça xixi nas calças sem avisar. O repúdio e o asco da mãe fazem limite para a liberdade do filho. Necessariamente, a aplicação do contra-investimento essa “força de ordem contrária” (BLEICHMAR, 2005, p. 312) precisará conter em si uma intensidade igual ou maior que a exigência pulsional para, num mesmo movimento, operar na fixação da pulsão e, na medida em que ocorre essa fixação, fundar o sistema Inconsciente – especializar – como lugar, como *topos* psíquico – espacializar. Depreende-se, desta articulação, que as primeiras operações do recalçamento originário irão repartir aquilo que antes era uma região indiferenciada depositando, por fixação, os representantes pulsionais da satisfação primária no inconsciente.

Se exitosas, as interdições inauguram no bebê a renúncia ao autoerotismo. A fixação da pulsão e seus representantes funda a diferença entre os sistemas psíquicos, originando o Inconsciente e abrindo outro território que virá a ser o Eu. A vigência do recalque originário se verifica na consolidação da instauração dos sistemas psíquicos diferenciados “o pré-consciente-consciente como modo de operação da lógica e o ego como lugar de investimentos narcisistas, como sede do sujeito” (BLEICHMAR, 2005, p. 116).

Uma metáfora que permite transformar em imagem plástica a ideia da interdição primária são os diques de contenção que ‘contra-investem’ a força do mar na Holanda, assegurando a existência e habitabilidade de seu território. Na Holanda, país que tem uma porção de seu território abaixo do nível do mar, a contenção da inundação da água em seus limites é realizada por diques. Graças a eles a torrente marinha do Mar do Norte, que destruiria sua integridade, fica contida. Assim também acontece ao psiquismo. Por exemplo, o primeiro modelo de renúncia pulsional é o desmame. O movimento de abandonar o seio, movimento de renúncia a este objeto de satisfação, não pode ser feito somente pelo bebê. Tampouco a passagem do tempo ou a maturidade neurológica levariam o pequeno a abandonar este objeto da pulsão. É a mãe quem coloca a interdição. Ela é quem primeiro deve renunciar a seguir amamentando. Desta renúncia materna, o bebê poderá retirar a força, a energia para renunciar

também. A renúncia materna funciona ao molde de um dique que contém a energia pulsional contra-investindo sua força. Essa interdição materna, ao mesmo tempo que proíbe, oferta uma força que é capital para a renúncia do filho. Em sendo assim:

a sexualidade inconsciente recalçada do adulto, propicia a implantação da pulsão, é seu recalque, a existência de uma pautação, o que garante, no interior de cada cultura, os limites de apropriação do corpo do outro humano – e em primeira instância da cria como outro indefeso -, condição do recalque originário (BLEICHMAR, 2005, p. 118).

O controle esfinteriano empresta outro exemplo das primeiras renúncias pulsionais da criança. Nele “a criança proíbe a si mesma um prazer ligado às fezes por amor à mãe, por amor ao outro” (BLEICHMAR, 2005, p. 119). A ação do recalque é mais uma ação específica e vital proveniente do semelhante que prova a prioridade do outro na instalação da vida psíquica e, por consequência, pode ser compreendida como a chancela ao direito a ser humano. Isto se dá graças ao empréstimo de energia indispensável para a efetivação das renúncias pulsionais no início da vida e por toda vida. Aquilo que for renunciado como forma de satisfação, fixa-se ao inconsciente deixando como sequela, do lado do Eu, uma formação de caráter.

As restrições impostas pelos pais fazem dique e colocam limite à liberdade pulsional na criança. Uma situação como essa só pode ser aceita sob a base do amor que circula entre eles. Ao executar um conjunto de proibições no decorrer do desenvolvimento do filho – primeiro o seio, depois, cada um a seu tempo, a mamadeira, o bico, os cheirinhos apaziguadores, o objeto transicional, o co-leito, as fraldas – os pais, ao mesmo tempo que oferecem o investimento para efetivação das renúncias, também brindam a criança com a possibilidade de poderosas satisfações substitutas para esses prazeres primários destinados ao abandono; tais satisfações substitutas estão ligadas ao amor próprio e ao sentimento de si, que ora se constroem, e que necessitam um incremento de investimentos. Aplaudem alegres o bebê que deixa de chupar o bico, aquele outro que não precisa mais do fraldas; o bebê, por sua vez, se enaltece com os elogios, que assomam como verdadeiros incentivos para prosseguir no abandono dos seus primeiros prazeres, substituindo-os por outras formas de satisfação. Com isso a renúncia pulsional, que para se constituir necessitou força do contrainvestimento dos pais, poderá arregimentar mais potência a partir do ganho narcisista – elogios dos pais, dos familiares, da professora – que o bebê e a criança pequena agora capitalizam a cada renúncia exitosa. Assim o dique interno recebe um reforço que adquire força desbastando justamente a força da satisfação pulsional primária, agora em desuso. Quando esse dique se constituir como estrutura interna no psiquismo da criança, o que antes era renúncia pulsional sustentada desde fora pelos

pais, passa ser uma operação interna, de força própria, o recalque originário. Podemos observar os saltos qualitativos provenientes das renúncias à medida que o bebê passa da alimentação líquida à sólida; do choro, grito e gestualidade para a construção da linguagem; adquire a postura ereta e o caminhar; controla os esfíncteres e descarta os excrementos como dejetos repulsivos.

Para Bleichmar (2005, p. 123), o recalque originário deixa a libido livre como condição para a sublimação, abrindo assim caminho para essas novas aquisições que são gigantescas nesse tempo do desenvolvimento psíquico. Nos casos em que isso não se produz, “assistimos a fenômenos de contrainvestimentos permanentes”, causando o sofrimento de uma renúncia constante e ameaçadora, o “aparelho psíquico pode ficar em risco de fratura ou de empobrecimento”.

Podemos imaginar essa situação utilizando novamente o exemplo dos diques de contenção da Holanda. Falhas em alguns pontos desses diques colocariam em risco a estrutura construída para preservar as possibilidades de vida e trabalho das pessoas e provocaria uma situação de ameaça permanente, demandando a urgência de constantes ações de reforço em sua estrutura. O mesmo também se dá no psiquismo. Isto ocorre em razão de que a não instalação, ou falhas na instalação do recalque originário deixam o Eu sob constante ataque pulsional. Esse estado de coisas impede o ego de efetivar novas conquistas, novos “modos de identificação e novos modos de circulação e intercâmbio com o objeto”.

Aquilo que sobrevém como enunciado materno e se plasma em gesto cumpre a função de ligação e derivação de excitações, antecede a linguagem e prepara o campo da sublimação – “O ego enquanto resíduo libidinal dessas primeiras relações diz respeito àquilo ligado, ao amor do outro, enquanto o pré-consciente relaciona-se com formas de estruturação e contra-investimento” (BLEICHMAR, 2005, p. 313). São essas as condições fundamentais sobre as quais o sujeito poderá construir seu pensamento lógico.

3.5 Como poderei viver sem a tua companhia? Os Jogos Constituintes do Sujeito e a Intersubjetividade

*Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria
Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
(Canção popular)*

O bebê humano atravessa um largo período de total dependência no qual o sofrimento e o risco de vida ou de morte não é figurativo, mas real. A delicadeza desse tempo se faz ver na canção infantil *Peixe Vivo*, onde a pergunta traduz a condição primordial para nossa existência: “Como poderei viver, sem a tua companhia?”. A cantiga nos lembra as angústias mais remotas da infância, o temor de não ter lugar no desejo e no pensamento dos pais. Para um bebê, habitar o desejo e o pensamento de alguém significativo para ele é condição de vida. Por esta razão, a presença do adulto não deveria estar voltada somente à subsistência física, mas sobretudo encarnada na qualidade de seus cuidados, na emergência do transitivismo que gera a vivência de estar genuinamente acompanhado.

A identificação transativista é instaurada no bebê pela suposição feita pela mãe de um saber no seu filho. Quando, por exemplo, ela se dirige a ele num apelo: “Ai!”, “Doeu filho”, “Vai passar”. Essa suposição vai circular retornando em forma de demanda, situação que já demonstra a identificação do filho com a mãe: “o filho pede a mãe que lhe leia o saber que está nele, saber ao qual, por essa leitura, ele vai poder identificar-se, tomando posse assim, simbolicamente, de um bem”. À medida que a mãe diz “Ai!” a criança coloca-se na pele de sua mãe quando, por si mesmo, não havia sentido nada, e toma para si a hipótese da mãe de que havia sofrido, ratificando-a. Essa alienação do bebê é necessária e torna-se visível quando a criança começa a falar de si mesma como ‘nenê’. Será necessário “sucessivos movimentos de alienação-separação na relação com o outro para que a criança possa constituir uma unidade imaginária de seu corpo (pela dimensão especular) e para que possa chegar a situar-se enquanto sujeito da enunciação que afirma ‘este corpo é meu’” (JERUSALINSKY, 2014, p.142).

Na história de Diego, o menino que não conhecia o mar, Galeano (2012) oferece um exemplo de transitivismo:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2012, p. 15)

Diego podia ver o mar. Tinha a sua disposição o aparato sensorial orgânico, seu equipamento neurofisiológico de base, as estruturas anatômicas e suas funções sustentadas nessas estruturas. Contudo, a imensidão do mar e seu esplendor precisam aguardar por representações que o permitam apropriar-se de tudo isso em sua subjetividade, tomar posse

daquilo que viu e sentiu no próprio corpo – ‘tremendo, gaguejando’ – dessa experiência. Solicita que o pai lhe ajude a processar psiquicamente aquilo que tem diante dos olhos para que se opere então uma inscrição possível de ser absorvida e transposta para sua dimensão subjetiva. Uma genuína demanda por um valioso empréstimo simbólico. Nesse pedido o garoto solicita ao pai a identificação transativista, que compartilhe com ele a forma como vivência, aprecia e registra a experiência. Desta maneira, a partir do sentido simbólico, poderá desfrutar daquilo que vê.

As imitações precoces do bebê têm relação com esta atitude de capturar primariamente a postura do outro. Bèrges (2008) compreende que a ocorrência dessas imitações precocíssimas, se devem ao fato do bebê tomar contato com o prazer experimentado pelo adulto e identificar-se com ele. É neste campo da identificação transativista que se situa o educador que trabalha produzindo efeitos de desenvolvimento das diferentes funções e realizações cognitivas, psicomotoras, de linguagem, de hábitos de vida, atrelados à estruturação do sujeito psíquico. As inscrições que vem se produzindo no bebê pela via do laço parental se enlaçam, numa série simbólica, com aquelas que se darão na relação do bebê com seu educador. A capacidade de operar identificações transativistas constitui parte da identidade profissional do docente das creches na sustentação das operações constitutivas do psiquismo e abrindo o espaço para os jogos de litoral.

Conforme Bergès; Balbo (2002, p.10) o acesso ao simbólico permitido pelo transativismo concerne ao corpo. A criança se identifica ao discurso materno, acedendo ao simbólico, na medida em que o corpo, além do registro imaginário, é um corpo significante. Nesta circulação transativista se coloca em jogo o afeto, o acesso ao simbólico e, conforme Guerra (2009), o bebê vai gradativamente aceder à intersubjetividade. É preciso esclarecer que Bergès; Balbo (2002) enfatizam que não se trata de uma identificação ao discurso da mãe na qualidade de um objeto, mas um movimento ativo, no qual acontece uma incorporação. Não se trata de uma identificação imaginária, pois a identificação transativa é simbólica. Este acesso ao simbólico concerne ao fato de que quando uma pequena criança vê seu semelhante experimentar uma dor da qual ela mesma não se queixa:

[...] fala essa atividade de seu filho não somente porque vê, descreve, antecipa, e confere a tal atividade as consequências lógicas ou ‘previstas’, mas porque ela transativa as experiências suscitadas pela atividade no corpo próprio do filho, não apenas na dor mas todos os outros afetos que são os seus. Ela coloca significantes no que pensa serem ausências de afeto, das quais a dor é o exemplo mais frequente (BERGÈS; BALBO, 2002, p.12).

Essa ocorrência é fundamental para a constituição psíquica, já que estabelece um limite fundamental sem o qual os demais limites pouco ou nada poderão ser instaurados. Portanto, para os autores:

A mãe força o filho a se integrar ao simbólico; ela o obriga a levar em conta os afetos que ela nomeia para designar as experiências dele em referência às suas próprias. Ela o constrange a limitar suas atividades, suas experiências. Ela o constrange, portanto, a avaliar o que ele experienciou, em referência a um masoquismo que não é outro senão o dela [...] Essa força transativista antecipa e condiciona o que em seguida impele a criança a entrar, por bem ou por mal, no campo da fala e da linguagem e, enfim, no campo da linguagem escrita (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 10).

A referida força transativista, é um movimento que a mãe provoca no bebê, colocando-o em contato com o real, esse real indispensável para o acesso ao simbólico e que é recebido pelo bebê como um golpe. Dessa maneira, a mãe e a criança vão construindo uma passagem pela experiência do corpo a uma elaboração discursiva, por exemplo: a mãe narra as atividades do filho, quando ele come ela diz: “Hum, como está que gostoso!”; quando ele joga a comida no chão: “Não quer mais”, “Não gostou”, “Assim, é feio”. A mãe sanciona o prazer, o desejo, o que gera desprazer, o que pode e o que não pode. Neste sentido, o referido golpe de força produzido pelo transativismo, situa-se “na contramão de uma violência traumática, justamente por possibilitar a passagem de um real (padecido no corpo do bebê) a uma representação simbólica (da sanção materna)” (JERUSALINSKY, 2014, p. 144). E ainda,

Por meio desse eclipsamento de gozo do bebê com o da mãe opera-se uma inscrição (da letra) que articula a passagem do padecido no corpo a uma representação que a mãe “empresta” – franqueando sorrateiramente para o bebê a passagem do gozo ao saber. Portanto a transmissão da linguagem interessa somente na medida em que engancha, abotoa, diz respeito ao que afeta o corpo (JERUSALINSKY, 2014, p. 145).

Para Jerusalinsky (2014, p. 27) a mãe, ao propiciar, por meio da identificação transativista, uma satisfação que busca poupar-lhe o esforço, ela também se identifica, tem acesso e extrai furtivamente um gozo da passividade que supõe no haver no bebê. Vemos como é fundamental que aquilo que acomete o organismo do bebê “se constitua como gozo da mãe para que esta possa transmitir-lhe o saber por meio do qual o bebê fará sua a representação daquilo que o acomete.”

Para a autora, observamos esta conjugação do gozo da mãe com o do bebê na ocorrência da identificação transativista em alguns jogos armados entre os dois desde o início da constituição psíquica. São os chamados jogos de litoral ou jogos constituintes do sujeito, denominação que em si indica o labor envolvido no estabelecimento do litoral entre gozo e

saber. Os jogos de litoral acontecem com e em presença da mãe. Considerados “jogos de borda, jogos de superfície, de esburacamento, são denominações que aparecem quando se situam os tempos correlativos aos primórdios do brincar” (JERUSALINSKY, 1994), já que as bordas não estão dadas previamente, mas construídas num extenso trabalho que percorre incontáveis situações de presença-ausência.

Esses jogos são os precursores do brincar simbólico, criações genuínas produzidas no laço mãe-bebê, produções nem só da mãe, nem só do bebê; mas sustentados e até mesmo incitados pela mãe. No desenrolar desses momentos de intenso erotismo o bebê entra no jogo proposto pela mãe ‘se joga’ e nele engaja gozosamente seu corpo, oferta-se a mãe, que por sua vez, passa a atribuir a ele a autoria, o saber sobre suas produções (JERUSALINSKY, 2014).

Os jogos acontecem percorrendo o corpo, a casa, meio pelo qual vai se estabelecendo uma borda relativa à dimensão espacial, fundamental para organização de um litoral entre gozo e saber; também opera: a dimensão temporal que “não diz respeito a um tempo do relógio, mas ao tempo de espera e precipitação, de expectativa e realização”. Por exemplo, quando a mãe conta até três antes de fazer cócegas na barriguinha do filho, eles jogam muitas vezes esse divertido jogo, criando variações das mais diversas. Em uma dessas variações a mãe diz de forma arrastada: uuum, dooiis, (e de supetão) três!; e o bebê, por já terem jogado muitas vezes, já sabe e ele antecipa o gozo que está por vir e começa rir e se regozijar antes. Nesse jogo de gozar, a mãe e o bebê transitam incessantemente nas posições de sujeitos a objetos, conformando na medida dessa repetição e elaboração de posições, a passagem do gozo ao saber, do objeto ao sujeito (JERUSALINSKY, 2014, p. 232).

Conforme a autora, por meio dos jogos de litoral, a mãe vai bordando no corpo do filho um mapa erógeno, remarcando suas bordas ao inscrever nelas um litoral de gozo. Isto se instaura na medida que a mãe acolhe o gozo do bebê, ao mesmo tempo, que faz litoral a este gozo por meio de um saber – “lhe endereça palavras que quer que o bebê receba, o faz utilizando uma forma de falar com ele particularmente convocante” (JERUSALINSKY, 2014, p. 257).

Assim, as zonas corporais vão sendo eroticamente delimitadas, instaurando uma dimensão espacial e um funcionamento ritmado, uma dimensão temporal do corpo:

O bebê é erogenamente convocado pelas experiências que circundam essas bordas em seu próprio corpo, assim como no corpo materno. Ele passa a buscar o olhar, excitar-se corporalmente com a voz, endereçar as vocalizações à mãe, olhar o buraco por onde a voz materna sai, sentir em sua pele a expulsão de ar que a acompanha, dirigir sua mão até esse fascinante buraco em um gesto de quem, ao furungar na boca e nos demais buracos do rosto materno, implica-se num jogo de tentar capturar com a própria mão o objeto de satisfação que a pulsão circunda em seu circuito. Trata-se, nesse momento primordial do erotismo, de um jogo de invasões, expulsões e

transbordamentos que tem lugar entre o bebê e a mãe, inscrevendo as bordas primordiais do gozo do corpo, decidindo as vicissitudes da parcialidade pulsional. Vemos como esse jogo sustentado no laço com a mãe, que põe em movimento para o bebê uma pulsão que circula entre o corpo materno e o seu próprio, torna imprescindível o Outro no circuito de satisfação, a presença da inscrição materna que, como diz certa música, mantém sempre teso o arco da promessa (JERUSALINSKY, 2014, p. 246).

A suposição feita pela mãe de que o bebê está a brincar com ela inaugura no filho o primeiro tempo do que virá a ser o brincar simbólico propriamente dito. Neste primeiro tempo, ainda no colo, o bebê experimenta com sua mão o corpo materno e o seu próprio corpo, prova a continuidade e descontinuidade nas sensações da pele, para em um segundo tempo “produzir este jogo com a comida, espalhando-a sobre as mãos e sobre a mesa, assim como com água, barro, tinta ou outras substâncias que eventualmente possam ter-lhe sido oferecidas”. Logo que comece a experimentar deslocamentos espaciais, seja pelo engatinhar ou caminhar, iniciará as mais diversas explorações pelos buracos, da casa, a esgueirar-se sobre os cantos. “Passa a ter interesse nas relações continente-conteúdo, explorando gavetas, tirando e pondo objetos em caixas, interessando-se pelo transbordamento de líquidos, tais como o da água do banho ou copos, na hora das refeições” (JERUSALINSKY, 2014, p. 247). Por esses jogos de litoral serem constituintes do sujeito deveriam ocupar um lugar central nas creches e educação infantil, assim como na clínica.

Em um segundo momento, os jogos estendem-se para além do corpo materno até objetos ofertados pela mãe ao bebê, objetos que a substituam em suas breves ausências, entregues ao bebê para que ele se envolva e não se desespere. Mas a substituição irá depender da maneira com que a oferta substitutiva da mãe operar. Para que esta extensão: mãe - objeto ocorra favorecendo a existência no bebê de um fenômeno transicional, a mãe necessariamente “toma a criança como transicional para ela e não como a sua realização fálica definitiva. Somente assim haverá, entre um e outro, espaço para a circulação de objetos substitutivos” – esta capacidade da mãe abre para o bebê a possibilidade de um futuro e sua inclusão no social. Este substituto materno, poderá ser um brinquedo que os dois compartilhem com prazer, ou que a mãe perceba que é do interesse da criança, ele ocupará o lugar de tutor na ausência da mãe, um substituto seu, que guarda uma presença sobre o fundo de uma ausência. A partir dessas circunstâncias “se estabelecerá um objeto transicional – como substitutivo do objeto do desejo que circula entre o bebê e a mãe e que permite uma metáfora de ‘este é o outro’” (JERUSALINSKY, 2014, p. 248).

Já em um terceiro momento vemos a ocorrência do jogo da perda e recuperação do objeto, em que a criança joga ao lançar objetos para que o outro recupere. Este jogo é

extremamente prazeroso para a criança, quando o adulto se dispõe a este exaustivo trabalho de recuperá-lo para, logo em seguida, ele ser novamente lançado para fora do berço ou da banheira. Essa série de perdas e recuperação do objeto - séries de presença e ausência -, estendem o circuito pulsional e demarcam um importante endereçamento. Conforme Jerusalinsky:

Frequentemente chegam para atendimento pequenas crianças com severos problemas de aquisição da fala, domínio psicomotor, aprendizagem ou hábitos. Muitas vezes, quase à margem de tais relatos clínicos, fala-se de uma ausência de brincar, em lugar do qual apareceria a produção de um lançar indiferenciadamente qualquer brinquedo em qualquer direção sem que a criança busque recuperá-los ou espere que outros o recuperem para ela. Isto jamais é uma simples coincidência. Encontramos aí os efeitos de uma não instauração de um circuito com o Outro no qual tenha se operado o jogo da perda e recuperação do objeto para a criança. Por isso, torna-se central na clínica considerar como instaurá-lo, partindo, para isso, da produção que a criança coloca em cena. É preciso propiciar, no marco clínico, a sustentação da produção de uma série presença-ausência, através do trabalho de recuperar e reendereçar à criança os fragmentos. que ela joga ou deixa cair – ora colocando-se como destinatário do arremesso inicialmente errante, ora recuperando o que desinteressada ou distraidamente a criança deixou cair, permitindo-lhe retomar ou abandonar esse objeto que passamos a sustentar em uma série para ela – com nosso gesto de recuperação, com a entoação de nossa voz, com nosso olhar (JERUSALINSKY, 2014, p. 249).

Outro jogo importante é o *Cadê? Achou!* nele o rosto do bebê é coberto com um paninho ao passo que logo se interroga pela ausência, dizendo "cadê?", em seguida e sem demorar muito, acontece o reencontro que é acompanhado de bagunça e festa, dizendo "achou!". Neste jogo se introduz uma descontinuidade do olhar entre a mãe e o bebê. “Brinca-se da produção de uma ausência e do júbilo experimentado no reencontro, assim como a descontinuidade do objeto voz entre a interrogação, o silêncio e o festejo pelo reencontro” (JERUSALINSKY, 2014, p. 250). O jogo do *Cadê? Achou!*, introduz uma ausência em presença do outro e, com este, realiza toda narrativa do jogo marcando a descontinuidade com os significantes: Cadê? Achou!

Desde a perspectiva dos jogos constituintes, nos servimos de um exemplo contado por Jerusalinsky (2011). Nele vemos acontecer o jogo sustentado no laço entre a pequena criança e o adulto, permitindo que as primeiras operações lógicas aconteçam aonde antes estiveram impedidas.

No exemplo, acompanhamos o menininho e Jerusalinsky brincando e, em verdade, trabalhando na derrocada da repetição para a ocorrência da assunção de um sujeito – vimos aqui o adulto fazer valer a alteridade e o direito à vida. Presenciamos no exemplo uma intervenção que é possível de ser efetivada pelo educador na escola, tanto com o bebê que atravessa o desenvolvimento sem maiores dificuldades e necessita deste mergulho no universo simbólico do adulto, assim como com o bebê e a criança em risco de desenvolvimento:

Lembro, nesse sentido, de um menininho de três anos e meio em estado autístico (no qual já não está mais) que tomava minha mão como pura coisa para que eu fizesse girar um peão. Fui acompanhando tal giro com uma cantiga, apressando o compasso da mesma ou diminuindo-o de modo a que o fim da cantiga coincidisse com o fim do movimento. Perdi a conta dessa repetição, tomada em seu contínuo infinito. O fato é que, a certa altura, ele passou a me olhar esperando que eu comesse a cantiga para soltar o peão e iniciar seu movimento, ou a suspender o movimento do mesmo quando a música terminava. Esses pequenos gestos colocam em cena que o traço que interessava já não estava mais no campo da pura repetição real do movimento do objeto, mas no campo da sustentação desse movimento na série simbólica ofertada por Outro. Por isso, no tratamento de crianças em estados autísticos, revela-se a decisiva importância do significante posto a operar de modo atrelado ao que afeta a economia de gozo. Diante da surpresa, do inesperado do acontecimento, do que rompe a suposta continuidade do real. O opa! pode tornar-se tanto mais decisivo do que a avalanche de palavras: Opa!, Caiu... peguei!, cadê...achou, e... já!, Epa lelê!, Oooô!, esses breves significantes, essas articulações na fronteira da alíngua que franqueiam a passagem entre o gozo do vivo e o gozo linguageiro, possibilitam à criança passar a sustentar-se, a atrelar-se a uma articulação simbólica diante desses pontos em que emerge a aleatoriedade do real (JERUSALINSKY, 2011).

O momento seguinte, é o tempo do *Fort-Da*, uma produção inaugural do brincar simbólico. O *Fort-Da* repousa sobre e a partir dos jogos constituintes e suas relativas delimitações do litoral entre gozo e saber. Por meio desse jogo, o bebê reatualiza as imitações, as gracinhas, os jogos de ocultamento (Cadê?-Achou!) que percorreu até aqui com a sua mãe. Brinca revisitando este seu laço, invertendo os lugares, elaborando neste brinquedo as passagens da passividade à atividade, fazendo aparecer e desaparecer os brinquedos, cuidando deles e maltratando-os. Desta maneira a criança transforma a experiência passiva e desagradável gerada pela ausência de sua mãe, em uma atividade, um ato ativo de deixá-la. Agora é a criança quem, no jogo, abandona (JERUSALINSKY, 2014).

O jogo do *Fort-Da* foi descrito e interpretado por Freud (1920) em *Além do Princípio do Prazer*. Consistia no ato de um menino, neto de Freud, na ausência de sua mãe, arremessar um carretel de madeira:

por sobre a borda da sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-o’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (ali). Essa era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920, p. 26).

Todo jogo de aparecer-desaparecer o carretel, era acompanhado por uma verbalização ao arremessar, que correspondia a palavra em alemão *Fort*, que significa ‘ir / partir’; e, um alegre *Da* para o seu reaparecimento, que significa ‘ali’. A primeira parte do jogo era incansavelmente repetida, no entanto, o auge do prazer se ligava ao segundo ato. Conforme a interpretação de Freud o menino repetia a experiência aflitiva da partida da mãe (no primeiro

ato) e vivia seu alegre retorno (no segundo ato). Neste jogo a criança produz a série presença-ausência (FREUD, 1920).

Lembremo-nos que no caminho da estruturação psíquica que percorremos até este momento quem sustenta a série presença – ausência é o adulto. O surgimento do jogo *Fort-Da* atesta o trabalho de enlace do bebê com seu semelhante para que emergja como um sujeito. A possibilidade conquistada de representar esta experiência de presença-ausência, uma separação, não se dá “por pura continuidade, nem pela simples descontinuidade” - quando a criança joga com essa série, “não está “na posição de objeto deixado pelo outro, nem na posição de experimentar uma queda psíquica diante da falta da mãe, mas na posição de poder entreter-se, ou seja, de sustentar-se, como sujeito, com seu brincar, entre os significantes” (JERUSALINSKY, 2011).

Para Jerusalinsky (2014) a travessia que vai das inscrições constituintes à condição de falante depende do modo como acontece a transmissão das inscrições no laço mãe-bebê. A partir dessas inscrições, o bebê produzirá uma resposta subjetiva, que em um mesmo movimento: articula a inscrição a uma série simbólica e produz sua singularidade. Tal transmissão advém de quatro operações constituintes do sujeito: estabelecimento da demanda, suposição do sujeito, alternância presença-ausência e alteridade. O sentido simbólico das explorações que o bebê realiza com os mais diversos objetos do mundo, vai se conquistando no enlace com aqueles que guardam e encarnam a função materna e paterna. É “a partir da inscrição em seu corpo dos significantes da tela simbólica parental que se estabelece no bebê um estilo de funcionamento de suas funções” (JERUSALINSKY; YAÑEZ, 2013).

A reunião das referidas operações, resultou da efetivação de uma importante pesquisa: *Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos para a detecção precoce de riscos no desenvolvimento infantil*⁵, realizada no período de 1999 a 2008. A pesquisa de fundamentação psicanalítica investigou o desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 36 meses e resultou na elaboração de indicadores clínicos para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil. Em sua metodologia de estudo utilizou:

⁵ Pesquisa sobre o IRDI foi financiada pelo Ministério da Saúde brasileiro, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e sua coordenação foi centralizada no Instituto de Psicologia da USP (IPUSP). E foi realizada pelo GNP (Grupo Nacional de Pesquisa), grupo de experts reunido pela Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, do IPUSP, quem exerceu a coordenação nacional. Para construir o protocolo de indicadores e para conduzir a pesquisa multicêntrica em seus diferentes centros o grupo foi constituído pela Profa. Dra. Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba, Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife, Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo, Daniele Wanderley, de Salvador, Profa. Lea M. Sales, da Universidade Federal do Pará, Profa. Regina M. R. Stellin, da UNIFOR de Fortaleza, Flávia Dutra, de Brasília, Prof. Dr. Otavio Souza, do Rio de Janeiro, Silvia Molina, de Porto Alegre, com coordenação técnica de M. Eugênia Pesaro e coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky.

um desenho de corte transversal seguido por estudo longitudinal. A amostra foi composta por 727 crianças nas faixas etárias de 0 a 4 meses incompletos, 4 a 8 meses incompletos, 8 a 12 meses incompletos e 12 a 18 meses, randomicamente selecionada entre aquelas que procuraram as consultas pediátricas de rotina em 11 serviços de saúde de nove cidades brasileiras (Belém do Pará, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo com 3 centros). Os pediatras que aplicaram o protocolo IRDI foram treinados para esse fim. Durante os exames, foram anotados os indicadores clínicos (IRDI) presentes, ausentes e não verificados. Nesta pesquisa, é a ausência de indicadores que sugere um risco para o desenvolvimento da criança. Assim, os IRDIS, quando presentes, são indicadores de desenvolvimento, e quando ausentes, são indicadores de risco para o desenvolvimento (KUPFER et al., 2009, p. 51).

O percurso teórico da pesquisa alinhava a concepção do desenvolvimento humano como o produto de uma dupla incidência; de um lado, a incidência dos processos maturativos de ordem neurológica e genética, e de outro lado, os processos de constituição do sujeito psíquico. O pressuposto que norteou esta pesquisa:

é o de que as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e são dependentes das relações corporais, afetivas e simbólicas que se estabelecem entre o bebê e sua mãe (ou substituto). Essas relações promovem a inserção do ser humano na cultura e constroem uma subjetividade, eixo organizador do desenvolvimento em todas as suas vertentes. Falhas nesse processo de constituição da subjetividade ocasionam transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil (KUPFER et al., 2003 p. 8).

Nos fundamentos da pesquisa IRDI⁶ encontramos a compreensão de que o bebê se inaugura nas tramas do circuito pulsional, nos modos de satisfação que o enlaçam no outro permitindo assim seu desenvolvimento. Para tanto, a função materna se tece gradualmente em torno desses quatro eixos, os quais, a mãe também precisará sustentar. Eles comparecem entrelaçados aos cuidados que a mãe dirige à criança no percurso do desenvolvimento e também nas produções que a criança realiza. São como provas irrefutáveis dos efeitos de inscrição de tais marcas, assim como do processo de instauração da intersubjetividade. Não surgem como funções determinadas geneticamente, nem de maneira separada ou autônoma, pelo contrário fazem parte e orientam as funções, tanto físicas como psicológicas. Portanto os quatro eixos

⁶ Os IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil) foram validados após a pesquisa do Grupo Nacional de Pesquisa (GNP), o qual compôs 31 indicadores de risco psíquico verificáveis nos primeiros 18 meses de vida da criança. Tais indicadores privilegiam a articulação entre desenvolvimento e sujeito psíquico. Este sujeito psíquico decorre de uma perspectiva teórica psicanalítica, a qual vê o sujeito a partir de sua relação com a linguagem, transmitida de forma geracional, e organizando a constituição subjetiva da criança. Dos 31 indicadores iniciais, 15 foram significativamente preditivos de risco psíquico (KUPFER et. al, 2009).

são operações constituintes do sujeito e reúnem muitas das compreensões que viemos estudando em nossa pesquisa. São eles:

Estabelecer a demanda da criança: as primeiras reações involuntárias que um bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, precisam ser entendidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela e que a mãe se coloca em posição de responder. Isto inicialmente implica uma interpretação em que a mãe usa a linguagem, “traduz” em palavras as ações da criança e “traduz” em ações suas próprias palavras.

Supor um sujeito: trata-se aí de uma antecipação, pois o bebê ainda não está constituído como sujeito, mas tal constituição depende justamente de que ele seja inicialmente suposto ou antecipado. É a partir dessa suposição, por exemplo, que o grito do bebê poderá ser tomado como um apelo e assim interpretado, abrindo para ele a possibilidade de, em sua emissão seguinte, já estar efetivamente marcado por uma significação de apelo.

Alternar presença-ausência: implica que a mãe ou o cuidador não responda ao bebê apenas com presença ou apenas com ausência, mas que produza ali uma alternância, não apenas física, mas sobretudo simbólica. Para que um bebê se torne um ser desejante (o que equivale a ser autônomo e singular), é necessário que ele possa ter uma experiência de falta. Mas não uma falta qualquer – meramente física, por exemplo –, mas de uma falta que possa ser falada. É por isso que, para o bebê se tornar um ser de linguagem, será necessário que as inscrições psíquicas se ordenem de modo descontínuo, alternado, e é a alternância presença-ausência oferecida pelo agente materno que poderá produzir essa descontinuidade.

Instalação da função paterna: quando essa função se instala, a criança renuncia às satisfações imediatas que antes advinham da relação com o próprio corpo e com o corpo da mãe ou de seu cuidador. Para que a função paterna opere, é preciso que a mãe situe a lei como uma referência a um terceiro em seu laço com a criança, não fazendo desta criança um objeto que se presta unicamente à sua satisfação. É graças à ação da função paterna que uma criança poderá distanciar-se do outro materno e utilizar então a linguagem em sua função simbólica. Ao mesmo tempo, isso a empurra na direção de procurar novas formas de satisfação (KUPFER et al., 2003, p. 16)

A criação de instrumentos com indicadores capazes de detectar, ainda na primeira infância, riscos ao desenvolvimento e o sofrimento psíquico encontra uma aplicação significativa no campo da saúde e educação, especialmente como um auxiliar precioso na detecção e intervenção a tempo nos problemas de desenvolvimento em crianças. Com relação a possibilidade de inserção e transmissão dos IRDIS no campo educação, Maria Cristina Kupfer (et al., 2012) apoiada em pesquisas anteriores, propôs e coordenou uma adaptação da pesquisa que deu origem ao instrumento IRDI - Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil -, para uso nas creches. A esta adaptação chamaram Metodologia IRDI⁷.

⁷ A metodologia IRDI é constituída por: 1) formação teórica sobre a constituição psíquica dirigida aos professores de creches; b) acompanhamento em serviço dos professores; c) aplicação, por monitores, de 31 indicadores clínicos de desenvolvimento infantil para a avaliação e o acompanhamento das crianças de zero a dezoito meses que estão sob os cuidados dos professores formados e acompanhados pela metodologia IRDI (KUPFER; PESARO, 2012, p. 145).

Vitor Guerra, a partir de muitos anos de trabalho clínico com bebês e em creches, desenvolveu alguns indicadores que denotam como está acontecendo ou não o laço entre a mãe e o bebê, também, são respostas que o bebê produz, ou não, na relação com a mãe. A estes indicadores Guerra chamou de *Indicadores de Intersubjetividade*. Com intuito de realizar aproximações teóricas que julgo pertinentes a compreensão que nos dedicamos neste estudo, adentro as articulações teóricas do psicanalista uruguaio sobre a nascitura da intersubjetividade.

Para o autor, a intersubjetividade implica a noção de dois sujeitos e se traduz na língua expressa (ou não) desde o início da vida dos códigos de comunicação não-verbal, que incluem não só o conteúdo verbal da mensagem, senão suas envolturas: a prosódia, o ritmo, o tom da voz, o rosto e o olhar como espelho, a imitação e a empatia. Implica toda a semiologia da gestualidade humana que se põe em jogo quando existe a possibilidade de descobrir pouco a pouco os desejos no interior do ser humano.

Esta possibilidade de comunicação, para Guerra (2009), está na base do conceito de intersubjetividade. Para ele, esta categoria poderia ser definida como o que resulta de uma experiência compartilhada dos estados emocionais entre a mãe e o bebê. Uma capacidade de participar ‘com’ e ‘saber da experiência do outro’ - ocorrência que nos lembra o conceito de identificação transitivista de Bergès. Para Guerra a experiência compartilhada advém da construção de duas pessoas que se encontram. A noção de intersubjetividade ainda pode ser pensada como um diálogo, uma experiência emocional de encontro pela via do corpo e das palavras, entre a subjetividade nascente do bebê e a subjetividade constituída e transformável da mãe e de outras figuras de referência do ambiente. A intersubjetividade é essencial para o processo de construção da condição de independência e separação do bebê. E a subjetividade do bebê se constitui nessa dinâmica e dialética zona de entrecruzamento da forma particular do bebê de ir vivenciando experiências emocionais e a maneira como o outro se faz presente e vai demarcando seu desejo (GUERRA, 2009).

Trata-se da experiência de se sentir acompanhado pelo outro. Conforme o autor, acompanhar significa participar dos sentimentos do outro. Sustentar o auxílio harmônico de uma melodia principal. Interessa especialmente ressaltar esta última acepção, porque implica a ideia de que a melodia principal da ‘música da parentalidade’ deve ser inaugurada e depois sustentada pelos próprios pais e na escola pelos docentes. Para o autor a tarefa do analista, e, podemos acrescentar aqui, a participação de todos os profissionais que trabalham com a primeiríssima infância, será a de identificar e afinar o instrumento que eles devem executar e, estimular o bebê e a mãe, não lhes impondo a sua própria música. (GUERRA, 2009)

O conceito de intersubjetividade se estabelece por sobre o conceito de subjetivação. Para Guerra (2009), a subjetivação se configura no processo de ir construindo uma perspectiva própria, uma maneira singular de vivenciar e expressar às experiências de diferentes maneiras, por meio de recursos corporais e simbólicos. O processo de subjetivação necessariamente abre espaço para que o bebê mostre sua perspectiva, sua maneira de explorar os objetos em seu tempo e seu ritmo. Dizer que o bebê pode se expressar de diferentes maneiras, significa que possui recursos e flexibilidade de expressão corporal, lúdica e linguística. Acerca da pluralidade de elementos que colaboram na construção da experiência de intersubjetividade, o autor prioriza dois: empatia e ritmo. Sendo a empatia a situação particular de participação ‘com’ o outro, no qual o sujeito se identifica e se projeta ao ponto de compartilhar os estados de ânimo do outro e senti-los como seus. É também a capacidade de sentir e compreender as emoções alheias como próprias. Disposição ativa, não consciente, de incorporar elementos verbais e não verbais para captar a vida emocional do semelhante e deslizar até a implicação emocional da vida psíquica. Nesta perspectiva, a empatia é um pré-requisito sobre o qual se funda a intersubjetividade, fundindo suas raízes na evolução dos mecanismos que permitem sentir o estado emocional de outro.

Guerra (2009) a partir das interrogações que lhe surgiram no trabalho com bebês, pais e educadores do jardim da infância, da sua atividade clínica em consultório com situações de dificuldade no desenvolvimento dos bebês e da parentalidade nos pais, elaborou os Indicadores de Intersubjetividade que apontam a qualidade da relação do bebê de 0 a 2 anos, de modo a acompanhar, na relação com o outro, se a intersubjetividade está se constituindo. Os Indicadores de Intersubjetividade⁸ estão compostos em 14 categorias identificadas nas crianças de 0 a 2 anos:

O 1º Indicador, o autor chamou de “Intercâmbio de olhares”, recorrente de 0 a 2 meses. Conforme Guerra (2009, p.95) em nossa cultura o intercâmbio do olhar é um dos primeiros sinais do encontro afetivo entre as pessoas. Apoiado nos estudos de G. Haag, sustenta que as primeiras formas de constituição de uma organização do eu corporal no bebê estariam centradas em três aspectos:

- Interpenetração do olhar (sem deixar de considerar a importância do holding e da envoltura sonora)
- Interpenetração boca – mamilo
- Contato e sustento de espádua (GUERRA, 2009, p. 96).

⁸ Fragmentos de transcrição do curso ministrado pelo autor no Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, em Montevideo 17 e 18 de Março / 2009.

A qualidade da interação visual na interpenetração de olhares é um primeiro sinal fundamental a observar. Se o bebê busca com o olhar ou se o evita, este poderá ser um dos primeiros sinais do chamado “evitamento relacional”, em muitos casos um dos sinais precoces de autismo. Em geral existe uma fascinação como sinal de apego entre um bebê e sua mãe quando trocam olhares. A isto se somam os aportes já conhecidos de Winnicott quando propõe o rosto da mãe como espelho das emoções da criança, que se reconhece como “ser” nesse olhar. O rosto materno surge como um espelho dos afetos do bebê (GUERRA, 2009, p. 96).

O segundo Indicador, “Protoconversaço”, também chamado de “Jogos cara a cara”, surge por volta dos 2 meses. As protoconversaçoes consistem nos momentos de encontro prazeroso em que a mãe posiciona o bebê bem em frente do seu rosto e fala com ele numa alternância de expressões e movimentos do rosto, com modulaçoes e variaçoes de sua voz. São episódios lúdicos e de atenção mútua ao longo dos quais, de maneira repetitiva, a mãe, realiza variaçoes de um episódio para outro. A forma de comunicação do adulto é primária, regressiva, são ‘regressões de enlace’ - nos termos do autor -, que conduzem o bebê até o campo da linguagem intersubjetiva. No início da vida de um bebê importa mais o rumor das palavras, o uso de uma entonaço variada, com timbres diferentes de voz é aporte fundamental para captar a atenção do bebê no contato com quem o cuida e assim abrir caminho a intersubjetividade (GUERRA, 2009, p. 97). A voz veicula sentimentos que revelam uma verdade subjetiva capturada pelo bebê na quantidade de palavras, de acentos, nas inflexões e na entonaço do adulto. Dentre as características da comunicação de um adulto com um bebê. Guerra (2009) descreveu as seguintes:

1. Sintaxe simplificada
2. Parágrafos curtos
3. Sons desprovidos de sentido
4. Deformaçoes de som
5. Tom de voz invariavelmente alto (falsete)
6. Câmbio de tom de voz, como se o adulto estivesse preparando o bebê para a variedade de sons que o ser humano pode emitir.
7. As vogais são mais destacadas
8. Uso do tempo verbal mais lento, duração mais prolongada na pronúncia das vogais
9. Diálogo vocal imaginário
10. Momentos de vocalizaço em uníssono. Forma de sincronia.

A principal característica desse momento é a manutenção do olhar como sinal de interação, ainda que a mãe modifique sua expressão facial. O bebê responde no mesmo sentido e sorri mantendo a posição. Existem variações limitadas em prol de manter o interesse e fixar a atenção, momentos alternados de pausa e de silêncio em que cessam a voz e o comportamento, sinal de regulação para em seguida retomar o intercâmbio com mudanças de ritmo na interação do olhar, movimentos da cabeça, vocalizações especiais e tom musical. Os momentos de coordenação alternam-se com os momentos de descoordenação (GUERRA, 2009).

A “Imitação” é terceiro Indicador, presente desde o início da vida, a imitação é uma forma de coordenação intersubjetiva que propicia o contato com o outro e o reconhecimento do mundo (GUERRA, 2009, p. 100).

O quarto Indicador são os “Jogos de fazer cócegas”, que têm maior incidência dos 3 aos 5 meses. Por volta dos 4 meses o bebê começa a desfrutar desse jogo que geralmente se inicia no contato corporal na troca das fraldas ou no momento do banho. No jogo de cócegas existe uma repetição previsível que faz parte da construção de base para a continuidade e segurança do bebê. A repetição acontece até que a mãe introduz uma mudança. A quebra do ritmo contínuo é fundamental para a introdução de novos elementos, inaugurando o assombro e a surpresa na vida psíquica do bebê. A espera passa a ser excitante e o bebê passa a investir a incerteza. Segundo o autor o jogo de cócegas é uma afortunada experiência para o desenvolvimento cognitivo, já que o bebê deve cotejar hipóteses temporais e adaptar-se mental e corporalmente a suspensão, ao inesperado que lhe irrompe de surpresa, situação que gera consequências ao plano cognitivo (GUERRA, 2009, p. 100).

O quinto Indicador chama-se “Olhar referencial” ou “referência social”, presente a partir dos 5 a 12 meses, é processo pelo qual uma pessoa de qualquer idade, quando encontra uma situação de insegurança, olha para outra pessoa para ver que expressão emocional mostra, para que ele a ajude a resolver essa insegurança e agir de acordo. Este indicador mostra que o bebê se assegura no olhar do outro e que frente a situações novas ou perigosas, o bebê necessita assegurar sua impressão no olhar e no gesto do rosto da mãe (GUERRA, 2009, p. 102).

O sexto Indicador são as “Vocalizações atencionais”, comuns no período de 5 a 7 meses. A atenção é uma das funções fundamentais do psiquismo do bebê e do ser humano. Dentre todas as características possíveis a essa função o autor detém-se em trabalhar o aspecto que corresponde à ação de fixar a mente sobre um objeto, dirigir os sentidos por meio de um olhar atento. Neste indicador percebemos se no contato intersubjetivo o adulto captura a atenção do bebê e dirige para uma pessoa ou até um objeto, o que está em questão é um deslocamento. Por intermédio da dimensão intersubjetiva e lúdica da atenção, o adulto

apresenta o espaço ao bebê. Neste ato de deslocar a atenção até um terceiro, o bebê se interessa pelo que é alheio a ele mesmo, um objeto a distância, a mãe e ou educadora, que lhe fala, lhe chama e a quem o bebê responde com suas primeiras emissões vocativas. Nestas realizações, o bebê também experimenta seu deslocamento pelo espaço por meio do seu olhar e atenção. Desde os 4 meses o bebê é capaz de aprender um estímulo arbitrário, como quando a mãe diante de um barulho diz ao bebê em estado de surpresa: “Hum!” “Óh!”, indicando que algo aconteceu e está por vir novamente – esse sistema de orientação são os chamados vocativos atencionais. Por meio dos vocativos atencionais, o bebê olha para a mãe em busca do objetivo atencional. Desta maneira, ele pode ficar alerta porque compreende que há algo no ambiente que precisa atender. Esta experiência abre o campo para aparição da Atenção Conjunta (GUERRA, 2009, p. 102).

A “Atenção conjunta / objeto tutor” é o sétimo Indicador, uma característica dos 5 a 7 meses, representa a capacidade do bebê de orientar o olhar para o mesmo objeto e procurar capturar a atenção, geralmente da mãe, para obter um objeto desejado, ou para compartilhar um centro de interesse. Implica na capacidade do bebê em seguir a direção do dedo e do olhar de sua mãe em uma linha imaginária até um objetivo. Esta experiência, integrada ao jogo de esconder e procurar, ao jogo de deixar cair as coisas enquanto está sendo alimentado com sólidos, a sinalização protodeclarativa (aos 12 meses) e ao jogo de aparecer-desaparecer frente ao espelho, vai forjando a noção de separação da mãe, assim como, a noção de espaço e de profundidade (GUERRA, 2009, p. 105).

Conforme Guerra (2009) existem duas formas de atenção conjunta: a) operatória – a atenção dada pela mãe ao bebê, sem nenhuma atividade lúdica presente, nem uso de narrativa; seu cuidado é operatório, se dirige ao bebê para realizar os cuidados sem nenhum significado; b) transicionalizante – quando a mãe presta atenção ao bebê e pode capturar os pontos de interesse dele, apresentando-os de forma lúdica, narrativa e rítmica, de modo a poder juntá-los num brinquedo, num jogo, o que permite uma abertura para o bebê até o espaço intersubjetivo.

Como é um elemento intersubjetivo, a atenção conjunta é determinada pelo ambiente afetivo em que é posta em prática. Inaugura as primeiras relações triádicas no direcionamento e detenção da intencionalidade do olhar para os primeiros encontros com um terceiro objeto-espaço que não seja a mãe e o bebê. Em muitas situações a mãe esmera-se a contar pequenas histórias sobre esse objeto de atenção compartilhada. Por exemplo: a mãe percebe que o bebê se interessa por um objeto brilhante e lhe interroga: “Ah! Você gostou dele filho?” “Que lindo que ele é, e brilha!!” “Viu?” “Está todo brilhante para você!” “Quer brincar com ele?” “Vamos contar uma historinha para ele?” “Vamos!”. Enquanto a mãe realiza esta narrativa, seu olhar

transita do objeto brilhante até o rosto do bebê, que em geral, está entusiasmado com a história. Muitas vezes, durante o relato da mãe, ela aproxima o objeto do bebê iniciando uma interação lúdica com ele, tornando-o um objeto familiar, o que permite a mãe desprender agora a sua atenção do filho e deixá-lo a sós brincando com o objeto, enquanto ela se ocupa de outras coisas. A narrativa bordeia o objeto e possui a função de continuidade, antecipação e passagem de um estado e ou de um lugar a outro. Algumas vezes o bebê aceita este objeto e brinca com ele como faz com sua mãe.

Este objeto de intercâmbio é chamado de objeto tutor, distinguindo-se do objeto transicional de Winnicott, que é eleito pelo bebê e é único. O objeto tutor, por ter sido narrado, historicizado, guarda em si uma memória e possui o valor afetivo especial de testemunha do encontro afetivo e íntimo com o outro. Sendo assim, é o mediador que acompanha e detém a tutela da função de cuidado do bebê na ausência dos pais. O bebê pode estar sozinho com outros objetos que não só com seus pais. Os bebês que se encontram em situação de risco psíquico (psicoses e autismos) não conseguem vivenciar esta experiência, seja porque não houve uma ritmicidade conjunta, nem jogos cara a cara, nem coceguinhas, nem a linguagem adquiriu valor como contenção e orientação no mundo, dificultando o reconhecimento do outro (GUERRA, 2009).

O oitavo Indicador é o “Jogo do esconde/procura”, que fica mais evidente por volta dos 8 meses. A relevância do jogo: Está? Não está! (correlativo do jogo: Cadê? Achou!) reside na possibilidade de o bebê investir a ausência, o silêncio, o que está em suspenso como algo prazeroso, iniciando assim a incorporação da noção de objeto interno. Neste jogo o bebê prazerosamente joga com aquilo que mais teme: o desaparecimento de sua mãe. Portanto, a experiência possibilita uma forma de elaborar o que lhe angustia, ofertando uma ancoragem intersubjetiva para que se dê a permanência do objeto (GUERRA, 2009, p. 107).

O nono Indicador – Sintonia Afetiva – vemos acontecer por volta 9 a 12 meses. Esta é uma experiência de compartilhamento de estados afetivos, muito próxima do surgimento da atenção conjunta. Esta reciprocidade abre o caminho da intersubjetividade. Por esta razão, este indicador aponta para o fato de que o bebê está imerso na intersubjetividade, possui afeição pelo contato social, imita gestos dos adultos que lhes produz prazer mútuo. Implica a iniciativa do bebê que ao explorar um objeto e tentar brincar com ele. O bebê nos mostra por meio de um gesto ou de vocalizações a intensidade emocional com que vive os eventos. A mãe que está ‘sintonizada’ com o bebê lhe responde, sem imitá-lo e, com a mesma intensidade afetiva com que ele viveu a situação e faz isso com intenso gesto de acompanhamento vocálico de surpresa. Por exemplo, diante da excitação por descobrir que pode criar sons ao bater em um tambor, a

mãe responde com um comprido e melódico: ooooooppaaaaaaa, de forma a acompanhar e sintonizar-se com a mão que sobe para depois bater no tambor e criar o som. Em exagero quase teatral, porém, genuíno em termos afetivos. As vocalizações da mãe estariam no mesmo intervalo de intensidade do que a criança sente, mas expressadas de outra maneira pela via da palavra e não pelo movimento. Assim o bebê vai descobrindo progressivamente que as coisas que sente pode expressar por diferentes vias (GUERRA, 2009, p. 108).

O décimo Indicador é a “Sinalização protodeclarativa” presente aos 12 meses. Um gesto convencional de comunicação não verbal associa um movimento de designação para o olhar da pessoa referente. Existe dois tipos de sinalização: a) Sinalização protoimperativa – quando a criança aponta na direção de um objeto para obtê-lo (geralmente um objeto fora do alcance); b) Sinalização protodeclarativa – ocorre quando a criança aponta na direção de um objeto buscando capturar a atenção de outra pessoa com o único propósito de que o outro compartilhe junto ela seu interesse (GUERRA, 2019, p. 110).

A sinalização surge no processo de intersubjetividade, e foi precedido por pelo menos quatro indicadores: a interpenetração dos olhares; a atenção conjunta; a mãe que transicionaliza a atenção; a verificação da atenção conjunta. O bebê agora pode levantar seu dedo e mostrar seu ponto de interesse e aguardar para que a mãe lhe dirija seu olhar, para entender seu gesto de sinalização, para fazer uma breve narração sobre o objeto, e ele por sua vez, em seu turno, responde vocalizando num compartilhamento da atenção e interesse. Aqui acontece uma alternância de pontos de vista, o da mãe e o do bebê. A sinalização protodeclarativa está na origem e entrecruzamento dos processos do pensamento e da representação, da comunicação, intersubjetividade, apresentação do espaço e a passagem para a tridimensionalidade (a profundidade do espaço, a separação do objeto e a possibilidade de aceitar que entre o objeto e o bebê, há um espaço de separação) (GUERRA, 2019, p. 110).

O décimo-primeiro Indicador é a “Marcha: dialética perto/longe”, frequente no período de 12 a 18 meses. O início da marcha guarda grande valor simbólico para a mãe e a criança, exprime o trabalho psíquico que foi construído até aqui para que os dois – mãe e bebê – começassem a caminhar. Este é um período de necessárias mudanças internas. O bebê passa a incorporar os objetos que manipula, sustentando-se no olhar assim também se dá para que consiga mudar de lugar e de referência. No início da marcha o bebê segue agarrado ao olhar do adulto, seu suporte. Se pestanejar, perde seu ponto de referência e cai. Quando o bebê cai, seu choro aparece novamente com um sentido comunicacional, como forma de trazer para perto a mãe, que lhe faz flanco ante o desamparo, ofertando a segurança necessária para recomeçar (GUERRA, 2019, p.112).

Desde a perspectiva do bebê, efetivam-se extraordinárias mudanças quanto a visão do mundo e do espaço circundante; modifica-se o plano de visão, as mãos ficam livres. A mudança para a postura vertical abre a possibilidade de imaginar o estado mental do outro comparado com o próprio. A totalidade da experiência representa uma passagem qualitativa em direção a experiência de separação e autonomia. A criança descobre seus prazeres e frustrações impensáveis e mutáveis. É o momento dos esboços de linguagem, o bebê escuta o ruído do carro e diz: “brum, brum”, para o fascínio da mãe, que lhe confessa que irá contar a novidade a um terceiro, evocando-o em ausência e invocando-o a participar (GUERRA, 2019, p.113).

A experiência da marcha não é livre de angústias tanto para a criança quanto à mãe. A energia a disposição do bebê que começa a caminhar é substituída mais adiante por uma busca deliberada do contato corporal ou sua evitação, numa espécie de jogo de perseguição e fuga. O bebê tem a expectativa de ser perseguido e arrebatado pelos braços de sua mãe, mas em contrapartida teme ser reengolfado por ela. A partir dos 14-18 meses o bebê experimenta a angústia de separação, indicativo de que reconhece sua dependência e se torna mais vulnerável. Então, manifesta crises de reaproximação, solicita mais frequentemente a presença materna, seu desejo de dominar e controlar a mãe se soma ao desejo de agradar. Surge neste momento o oposicionismo, a aparição do ‘não’ como forma de diferenciar-se do outro. Neste momento a disponibilidade materna, a narrativa, o jogo simbólico entre mãe e bebê, facilitarão o despregue dos processos do pensamento, a prova da realidade e a conduta imitativa por volta dos 2 anos; desenvolvimento da linguagem se amplifica, proporcionando maior sentimento de controle do ambiente, surge o pronome pessoal ‘eu’; processo de internalização e identificação dos pais; progresso na capacidade de expressar desejos e fantasias no jogo simbólico se inicia, assim como nos jogos com a finalidade de controle (GUERRA, 2019, p. 115).

O décimo-segundo Indicador, a “Consciência reflexiva”, está presente por volta dos 18 meses. As repetidas experiências de intersubjetividade são o corolário do aparecimento desta consciência. O bebê é capaz de entrar em contato com o sentimento de angústia e também se envolver na situação por atos direcionados ao outro. Pode cuidar de outro bebê, consolar, ajudá-lo. Pode colocar em prática mecanismos de empatia e acompanhamento afetivo. É um momento muito fértil em modificações e aquisições no desenvolvimento. O autor pontua algumas, ressaltando a multiplicidade de transformações deste tempo: as birras e o surgimento do pronome pessoal ‘eu’. O oposicionismo e as birras surgem quando o bebê não tolera a separação; devido ao desejo de posse de um objeto; quando há uma sensibilidade especial a uma mudança física (enfermidade) ou ambiental (mudanças, gravidez, separação dos pais) que lhe tira a estabilidade. Neste tempo, o bebê está bastante intolerante à frustração e à espera,

incita nos pais o estabelecimento de limites. A partir de então, os pais contatam de forma mais acirrada com os aspectos violentos da parentalidade. O oposicionismo e as birras implicam uma transformação da representação ou imagem que tem de seu bebê que já não é mais o bebê divino e suave dos seus ideais. Portanto, os pais e a escola necessitam de espaço reflexivo e ajuda para compreender o que determina em cada bebê a emergência da birra, para então poder exercer a intervenção necessária. É importante que nestas situações o adulto ajude a criança a ir tolerando a espera e frustração; propor jogos simbólicos que permitam exercer o domínio da raiva; manter-se firme diante da birra; após a birra, retomar o diálogo para poder recompor o vínculo, falando sobre o que aconteceu, o que sentiram (GUERRA, 2019, p. 116).

O indicador aponta para uma transição em direção ao ‘eu’ verbal. A criança está trabalhando para aprender novas representações para antigas experiências, os adultos empáticos necessitam enlaçar esses dois mundos, permitindo que explore a situação ou algumas das situações cotidianas e tente colocar em palavras o que ele sente.

O décimo-terceiro Indicador são os “Jogos de imitação diferida” visíveis dos 18 a 24 meses. Nesta etapa testemunhamos a culminância do período sensório-motor e o início do período representacional. A criança já pode imitar imediatamente modelos novos e complexos, imitar as ações de objetos e pessoas e também imitar de maneira diferida, referindo ações dos objetos ou das pessoas, reproduzindo um modelo ausente, realizando combinações mentais, antecipações, por meio da memória. A reprodução do modelo se efetiva não necessariamente na presença deste, senão que em ausência e ainda um tempo depois. A presença deste indicador nos revela o acesso a função simbólica e demarca uma das pautações necessárias a conquista da narratividade. A imitação diferida conforma-se como a antecipação sensório-motora da representação e, portanto, o término da passagem entre o nível sensório-motor e as condutas propriamente representativas (GUERRA, 2019, p. 119).

E por fim o 14º Indicador - “Jogos ‘como se’ e linguagem” aos 24 meses. Os jogos “como se” ou “faz de conta” representam uma conquista importante para o bebê e confirmam o final do período sensório-motor de piagetiano. O jogo é em si o indício da formação de um símbolo que correspondem a construção de uma combinatória: uma presença mais uma memória de ausência. É a combinação do reconhecimento de uma presença, mais uma memória de ausência. Isso implica um exercício de separação e pensamento. Não é possível pensar no outro, se não houver ausência e autonomia. O bebê deve ter experiências de separação e exploração do mundo para simbolizar. No entanto, a simbolização não será possível sem a metaforização – atividade de transporte, deslocamento de uma forma de expressão a outra. Assim, por meio do “faz de conta” o bebê pode se apropriar daquilo que lhe é alheio, doloroso,

angustiante, jogando “como se” – deslocando e metaforizando suas angústias em uma cena lúdica que tem a função elaborativa de propiciar que a criança repita ativamente, aquilo que sofreu passivamente. É a criança em seu “faz de conta” quem vai trabalhar, quem viaja, abandona (GUERRA, 2019, p.120).

Conforme Guerra (2009) todos esses processos aqui descritos, não seriam possíveis se não existisse a linguagem como um ordenador das experiências, como possibilitador da construção do pensamento e como mediador da descarga pulsional por outra via que não apenas a via motora. Daí a necessidade da criança ser pensada, falada, nomeada, cantada, para que com bastante trabalho possa alcançar integrar em si mesmo as palavras que lhe dirigiram enquanto estava no peito, no colo, no banho, nas trocas das fraldas, no embalo para dormir, na hora da alimentação, nos inúmeros jogos, e tantas mais.

Descrevo os indicadores de intersubjetividade, com o intuito de colocá-los a dialogar com todo o percorrido teórico que os precede neste trabalho. Não devemos incorrer no risco de cair na superficialidade, de tomá-los de maneira fragmentada, dissociada e estanque, mas sim vinculados ao percorrido que viemos desenhando, que compreende desde os vinte e quatro reflexos básicos (inato - adquirido) e se dirige daqui para adiante a adentrar os aspectos de como um bebê desenvolve a capacidade de perceber a realidade interna e externa.

Os elementos já enunciados, se entrelaçam no desenvolvimento, ou melhor, esperamos que se enlacem, para resultar na estruturação psíquica, na subjetividade e na constituição do pensamento e da inteligência. E, fundamentalmente, dependem da realidade psíquica materna no que concerne à disposição da libido (seu universo pulsional inconsciente) transposto nos cuidados que executa no bebê e propiciadores de uma experiência de satisfação; a capacidade de ligar os aspectos pulsionais - sua condição narcísica e a incidência do contrainvestimento necessário ao sepultamento no inconsciente do autoerotismo.

4. INTELIGÊNCIA

*A minha casa
fica lá detrás do mundo
onde eu vou em um segundo
Quando começo a pensar...
O pensamento
Parece uma coisa à toa
Mas como é que a gente voa
Quando começa a pensar?*
Felicidade – Lupicínio Rodrigues

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “A educação, um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) estabelece a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento de um sujeito que deve desempenhar papel ativo no seu processo de vir a ser. Sustenta a concepção de que a educação para o desenvolvimento deve permitir que cada pessoa se responsabilize por seu próprio destino, contribuindo para o progresso das comunidades, da sociedade. O relatório foi elaborado em um momento em que a humanidade “diante de tantos infortúnios causados por guerras, criminalidade e subdesenvolvimento, hesita entre a aceleração do processo, sem ter a possibilidade de controlá-lo, e a resignação” (UNESCO, 1996). Neste sentido o documento, em sua amplitude e extensão simbólica, revaloriza as dimensões ética e cultural da educação reafirmando que:

Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade (UNESCO, 1996, p. 9).

Sabendo que o caráter humano é produto da humanização, a sobrevivência daquilo que é considerado especificamente humano dependerá da transmissão dessa humanidade. A educação e o ensino são vias para a ‘sobrevivência da humanidade’ desde a perspectiva de que, por seu intermédio, se instala o precipitado das ‘condições de humanização’ – categoria anteriormente descrita.

Atualmente temos crianças frequentando a escola a partir dos quatro meses de idade, fazendo com que a questão da humanização extrapole a esfera privada da família para tornar-se quesito político-social contundente. Inevitavelmente a cria humana, com sua “potencialidade humanizante”, para adquirir as características da inteligência de sua espécie “deve ser incluída no interior da cultura” (BLEICHMAR, 2010, p. 16). Uma criança não “aprende a falar letra por letra e palavra por palavra, se aprende a falar pela rede simbólica que há sobre o sujeito, e o

sujeito metaboliza conhecimentos a partir dos quais estabelece ordens de significação do mundo”. Logo:

nada pode substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento; nada pode substituir a relação de autoridade, tampouco o diálogo entre professor e aluno. Eis o que tem sido afirmado e repetido por todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação. Assim, compete ao professor transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial (UNESCO, 1996, p. 12).

É assim que a educação e o ensino, em um mesmo processo, encadeiam a socialização e a constituição dos sujeitos, constituindo-se em paradoxo fundamental das instituições escolares, principalmente nos inícios da vida. O relatório põe acento na concepção da educação como processo longitudinal, ocorrendo ao longo da vida, considerando a educação básica como um tempo vital.

Quando a intervenção do semelhante acontece no âmago do desenvolvimento, fazendo valer as condições de humanização, mobilizam-se os movimentos que potencializam a vida, o desencadeamento da criatividade e de competências que permitem a cada sujeito assumir a responsabilidade por si mesmo na realização de seus projetos pessoais e de comunidade para, assim, desempenhar uma função na atividade profissional e nas estruturas político-sociais. Neste ponto, considero o conceito de inteligência como recurso fundamental para as proposições acerca dos projetos para a educação no século XXI. Para que em um sujeito opere uma reflexão sobre si mesmo, para que produza transformações no mundo e estabeleça relações com seu entorno, para que atue no mundo e construa uma perspectiva de futuro, a condição simbólica precisa estar, necessariamente, presente em seus processos psíquicos. Todas essas características são condições fundamentais para a capacidade de construir conhecimento.

Na perspectiva da ‘educação ao longo da vida’, diferentes tempos da aprendizagem articulam-se às transições e à diversidade dos percursos individuais. “Assim, será que é possível escapar deste funesto dilema: selecionar, mas multiplicando o fracasso escolar e o risco de exclusão social; ou nivelar o ensino, em detrimento da promoção dos talentos?” (UNESCO, 1996, p. 15).

No que concerne à educação básica, “os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida”. É tempo para as construções que impulsionarão conquistas e condições para os tempos seguintes da escolarização: fundamental, médio e superior. Neste horizonte, “ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano

permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 3). A Conferência de Jomtien, em 1990, reconheceu na educação básica o fundamento para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica, fatores essenciais para alcançar um desenvolvimento autônomo.

Em virtude do valor atribuído ao que consideramos ser os pilares da fundação da educação; “a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela” (UNESCO, 1990, p. 3) – e no intento de enfrentar a amplitude e a complexidade desse desafio – ergueu-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem como à leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas, quanto aos conteúdos educativos fundamentais, como conhecimento, aptidões, valores e atitudes, e a construção da identidade, aquisições “indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender” (UNESCO, 1996, p. 15).

A esta altura, algumas questões se apresentam: o que ocorre quando falham as condições de humanização que possibilitam a cada um compreender a si e ao outro em sua especificidade, impedindo o contato com o mundo em sua materialidade? Quando falham os processos que estruturam as condições básicas, consideradas aqui como a fundação e sustento da edificação do sujeito, incorre-se no risco de que falhe também o projeto humano, político, social e educacional de uma educação para todos. Sabemos das dificuldades relativas a falta de atenção, concentração, interesse em aprender, pensar de maneira lógica, executar tarefas, resolver situações problema de forma criativa, aprendizagem da lecto-escrita, interpretação e produção textual, algumas destas dificuldades resultando em fracasso escolar. É importante avançar na discriminação entre aquelas dificuldades que são resultantes de falhas na constituição de um sujeito e que são, muitas vezes, confundidas com a falta de capacidade intelectual e problemas de aprendizagem.

A história clínica das crianças que apresentam falhas na constituição subjetiva nos mostra que suas dificuldades dizem respeito a aprendizagens em geral, não somente a escolar. São crianças que, frente a tensões e diante das necessidades básicas de resolução de toda ordem – escovar os dentes, organizar seus pertences, brincar sozinho –, necessitam da presença de um adulto como referência. O trajeto deste trabalho permitiu ver que falhas nas condições de

humanização, na identificação transativista que leva ao surgimento dos jogos de borda e, gradativamente, à inauguração da intersubjetividade; que falhas nessas operações constitutivas do sujeito, os excessos de presença e os excessos de ausência para atender as solicitações do bebê e da criança pequena, que tais condições obturam seu crescimento e, por consequência, sua curiosidade.

É nesse sentido que se encontra a conceituação proposta por Bleichmar ao descrever o estabelecimento das condições para a instalação da inteligência dentro do processo de estruturação subjetiva, compreendido este último como produção histórica e intersubjetiva. Não nos ocuparemos em desenvolver conceitos relativos às condições neurobiológicas, disposições genéticas, bases biológicas, ainda que consideremos importantes suportes aos circuitos pulsionais, conexões e facilitações. Devo lembrar que esta escolha não foi feita à revelia, mas sim em razão do objeto desta pesquisa. O que nos importa compreender diz respeito ao que acontece nas situações de fracasso escolar, quando as relações escolares, o capital cultural e o aparato orgânico estão preservados.

Até as descobertas de Piaget, a concepção psicológica sobre a inteligência era a de que sua origem inata, seu estudo estava confinado à psicométrie e não comportava a ideia de uma construção relacionada ao meio, às experiências ou à subjetividade do sujeito. O interesse do autor estava em compreender o ‘sujeito epistêmico’, que conforme seu pensamento, é o sujeito em seu processo de construção do conhecimento. Para ele a inteligência tem uma forma de organização vital, dinâmica e não material. Embora as funções cognitivas pressuponham a materialidade neuronal, essa última não determina o funcionamento das primeiras. A respeito desta problemática, encontramos em *Biologia e Conhecimento* a ideia de que o sistema nervoso é um o instrumento da inteligência. Para Piaget (1973, p. 32):

A maturação do sistema nervoso prossegue até aproximadamente os 15 ou 16 anos. Isto certamente não significa que haja conhecimentos completamente formados inscritos de antemão nesse sistema nervoso, à maneira das ideias inatas. Se isto é talvez aceitável no caso de certos instintos, não parece existir nada semelhante no conhecimento humano.

Para aprofundarmos as contribuições teóricas do autor, iniciaremos pelos conceitos – que perpassam toda sua obra – de adaptação, organização, assimilação e acomodação. Para Piaget, a inteligência é uma adaptação ao meio voltada para o equilíbrio. Para ele “a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio” (PIAGET, 1987, p. 15). Com efeito, a ação humana em contato com o meio visa sempre a melhor adaptação ao ambiente. Para que essa adaptação

seja possível, ocorrem constantes organizações das experiências da criança em função de estruturar seu entorno e o universo em que está inserida. Piaget dedicou-se a explicitar a sucessão dessas estruturas. Montou uma teoria psicológica da equilibração, por meio da qual compreende a construção da inteligência a partir de uma constante alternância entre equilíbrio e desequilíbrio da criança em busca da adaptação ao meio.

No momento em que a criança age sobre o meio – quando ela aplica no mundo uma ação que a põe em contato com o objeto para conhecê-lo – estará construindo o universo real e, ao mesmo tempo, suas estruturas de pensamento reunidas nas categorias de: objeto, espaço, causalidade e tempo. Neste processo de adaptação o organismo se utiliza das invariantes funcionais da inteligência – adaptação e organização – que estão envolvidas no funcionamento desta e que, qualquer que seja o momento evolutivo, não se modificam (PIAGET, 1987).

A adaptação ocorre como uma assimilação do meio às atividades do sujeito, uma incorporação da realidade exterior às formas de funcionamento anteriores, e uma acomodação destas atividades às características impostas pelo objeto, ou seja, uma transformação do organismo como resultado das pressões exercidas pelo meio. Por exemplo: a construção do esquema do sugar, inicialmente uma atividade reflexa, deve ser assimilada pela experiência ocasionada pela própria atividade de sugar, que passa a ser incorporada com novos elementos: sugar e olhar, sugar e puxar o bico do seio, sugar a chupeta (PIAGET, 1996).

Uma característica da adaptação reside na constante modificação dos esquemas. Assimilar um objeto ou conhecimento a um esquema significa dizer que este foi integrado ao seu campo de aplicação. A assimilação nunca é completa. Ao incorporar novos elementos aos anteriores, a inteligência os modifica para que se adaptem ao novas situações. A esta adequação, Piaget chamou de acomodação. A criança, ao assimilar o meio exterior à sua própria atividade, “constitui, em seguida, prolongando essa assimilação, um número crescente de esquemas tanto móveis quanto aptos a coordenar-se entre si” e progressivamente para que tais conquistas cheguem a se tornar compreensão e dedução propriamente ditas (PIAGET, 1996, p. 19).

A respeito do conceito de assimilação a teorização piagetiana nos permite compreender que a construção do conhecimento é, em si mesma, tanto uma re-construção do sujeito por sobre um esquema anterior, quanto em relação ao já construído por outros. O autor propõe que existem três modalidades para a noção de assimilação: a) Assimilação reprodutora: é a assimilação presente no exercício a partir da repetição de uma atividade, esta repetição irá consolidá-la e estabilizá-la, como acontece com a sucção, por exemplo. Na sucção, o bebê repete incessantemente o ato reflexo, mesmo que não haja qualquer objeto a ser sugado. b) Assimilação recognitiva: é um tipo de assimilação diferenciadora, a partir dela, o esquema que

de início se manifesta de forma global, se divide em vários outros esquemas, que focalizam a realidade de maneira mais precisa e discriminativa. Nesta assimilação, o bebê começa a ser capaz de diferenciar o dedo e o mamilo da mãe, rejeitando o primeiro. c) Assimilação generalizadora: estende o campo de aplicação do esquema a novos objetos, ampliando o próprio esquema. Por exemplo, depois de adquirido o esquema de sucção do polegar, tudo o que é apreensível será levado à boca e sugado (PIAGET, 1996).

Quanto a noção de acomodação para Piaget (1996) ela não está dada de forma inata, necessita de assimilações contínuas para que ocorra um equilíbrio. Portanto, a adaptação acontece quando há equilíbrio entre assimilação e acomodação. A ação do sujeito, simultaneamente assimiladora e acomodadora, resulta em um processo de diferenciação.

O conceito de organização se refere à relação de cada esquema com os demais: sendo assim, se é na adaptação que veremos fundarem-se as categorias do espaço, tempo, causalidade e objeto permanente, é na organização que veremos estas categorias se relacionando entre si. A capacidade mental de construir relações permite o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir ações (PIAGET, 1996).

O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação, agindo sobre o meio e, mediante o confronto com as resistências que encontra, busca transformá-lo. Nestes movimentos de assimilação e acomodação, o sujeito transforma-se a si mesmo. Acomodação é a transformação do sujeito por ele mesmo, neste percurso de ação sobre o meio, tendo em vista a satisfação de uma necessidade ou desejo. Em outras palavras, o sujeito na medida em que transforma o meio, na medida em que organiza o mundo do objeto – meio físico ou social – cresce em subjetividade. Para Piaget a inteligência estrutura-se à medida que age por sobre e organiza o mundo. Portanto, conhecer tem o sentido não somente de efetuar transformações sobre o real, mas fazer surgir no mundo a ordem humana que não existia antes (PIAGET, 1996).

Nas articulações de Piaget, o que permite a criança aprender são as assimilações e acomodações que ela experimenta e efetiva na sua ação sobre o meio. As postulações acerca da progressão do desenvolvimento em estágios, em realidade uma concepção evolutiva do processo de conhecimento, expõe o grau de complexidade das atividades intelectuais. Para Piaget o desenvolvimento divide-se em três estágios: sensório-motor, concreto e formal. Cada um desses estágios é definido por uma estrutura de conjunto, caracterizado por condutas dominantes e as condutas novas próprias a cada estágio. Estas estruturas apresentam um processo de integração de tal forma que cada uma delas seja preparada pela que a antecede e se

integre na estrutura seguinte, suportando assim um nível de preparação e um nível de finalização que distinga as formas de equilíbrio finais das formas nascentes de um novo estágio.

Interessa-nos especialmente o período da inteligência sensório-motora, correspondente aos dois primeiros anos de vida. No entanto, é importante registrar algumas considerações a respeito da maneira com que Piaget edifica sua teorização. Seus postulados partem do princípio da ação que a criança exerce sobre os objetos, e o conhecimento procede da experiência humana com estes, numa construção contínua. Portanto, o conhecimento não está pré-formado nem nos objetos, nem nos sujeitos; existe uma gradual construção e reconstrução. Neste processo, o objeto do mundo, o meio, é integrado a uma estrutura anterior do sujeito. Os profissionais que trabalham com crianças comprovam as ideias piagetianas diariamente. Um exemplo no qual podemos verificá-las são os desenhos infantis. Se oferecemos a uma pequena criança um objeto para que ela o copie, ela desenhara sua ideia do objeto, não o objeto tal qual. Concebem o triângulo como uma espécie de quadrado – uma assimilação de acordo com suas estruturas prévias. Para Piaget, o desenho infantil por exemplo, vai se aperfeiçoando na medida em que a criança efetiva sucessivas experiências de assimilação e acomodação com o meio. E verificamos esses processamentos nas crianças que vem constituindo-se bem.

Nas crianças que manifestam dificuldades na estruturação psíquica não vemos estas ocorrências de forma tão uniforme e progressiva, nem mesmo o avanço das estruturas da inteligência. Nos casos de autismo, em que há uma exclusão do sujeito do campo da significação, o objeto sofre poucas variações. Já na psicose, em que a linguagem não sofre a marca do significante que representa o pai, separador do desejo materno, o desequilíbrio – causado quando acontece a ausência do objeto, que se refere à falta – causa angústia e pode inibir o avanço cognitivo. Já em crianças que apresentam deficiência mental, por exemplo, vemos a dificuldade de construção dos esquemas cognitivos e de evolução do desenvolvimento seja pela lentidão, seja pelo fechamento das estruturas frente a novas demandas e desequilíbrios relativos à interação com os objetos do mundo externo. Nestes casos o funcionamento caracteriza-se pela viscosidade pulsional, que gera uma espécie de aderência do pensamento a situações anteriores, já conhecidas. Em sua teorização, Piaget não se preocupou com a estruturação psíquica, sua preocupação foi epistemológica. Portanto, propôs um sujeito geral. Sua literatura sobre as produções de uma criança nos conduz à uma regularização lógica que localiza a criança de maneira comparável e equivalente em um todo a outras crianças. E as falhas no progressivo processo de construção da inteligência não se relacionam com o outro, com dificuldades no enlace com o semelhante, mas a obstáculos naturais (JERUSALINSKY, 2004).

Não obstante, na teorização piagetiana, o processo de construção da inteligência e do conhecimento, surge da ação da criança no meio, sem referências a mediação do outro humano. A presença do semelhante não compõe este conjunto teórico; o adulto como operador de base, como a pessoa experiente que junto com o bebê, instala as condições de humanização, os movimentos constituintes do sujeito, os jogos de litoral, o circuito pulsional, categorias que, para a psicanálise, refletem as possibilidades da estruturação psíquica precoce, condição do sujeito e da inteligência. As contribuições da psicanálise acerca da estruturação psíquica precoce outorgam importantes acréscimos às teorizações de Piaget.

Como viemos desenvolvendo neste estudo, o bebê, na melhor das hipóteses, antecipado em uma determinada estrutura parental – assimétrica, sempre singular – se constitui a partir das inscrições significantes provenientes do enlaçamento no circuito pulsional que vai sendo construído. Para se desenvolver não bastará estar antecipado em uma estrutura dada, será necessário que algo mais se dê “a posteriori, porque passa a fazer uso da cadeia significativa, recapitula como insuficiência o que, no momento mesmo de sua ocorrência, em cada momento presente de sua história, apareceu como suficiência de uma estrutura plena” (JERUSALINSKY, 2004, p. 75).

Conforme as dificuldades no estabelecimento destes movimentos de partida, se houver falhas nas operações de antecipação, suposição, presença – ausência, função paterna, o bebê ficará impedido de acessar as inscrições que dão origem ao simbólico. Portanto, não se dirigirá a mãe no intuito de incorporá-la, fazendo-a sua e constituindo-se, na medida em que trabalha para apropriar-se da lógica materna e, portanto, manifestará diferentes níveis de dificuldade em estender sua ação aos objetos do meio, como partes do mundo possíveis de serem absorvidas, e também aos processos de pensamento e inteligência. Seus movimentos em direção ao mundo serão instrumentais, de caráter concreto.

Desde muito cedo o bebê instalado no laço com sua mãe terá que lidar com as pequenas e depois progressivas ausências dela, assim como com a inscrição da falta, como castração, que a atravessa e que é, por consequência, transmitida ao bebê. É nesta via, no valor da falta, que o bebê produzirá respostas, verdadeiras tentativas de dar conta da fenda que a inscrição do desejo abriu. Em razão desta fenda, uma espécie de vazio, incita a criança a se investir de recriar daquilo que lhe falta. Situação que lhe joga numa busca constante e permite a construção cognitiva. É na medida em que os objetos da realidade adquirem valor de significantes do outro que serão integrados em sistemas de significância (JERUSALINSKY, 2004).

Os objetos de realidade que fazem parte do processo de desenvolvimento da criança, somente alcançam o estatuto de uma construção da realidade e passam a ser objetos do

conhecimento a serem pesquisados e investigados – derivando-se em constituição da inteligência como estruturação psíquica – se estiverem situados no campo significante do outro como tributários de uma rede de significações parentais ofertadas a criança. Estamos de acordo com o que refere Molina (1996, p.14) “do Outro irá derivando-se o um: o bebê inserido no discurso dos que os designam e que, ao designá-lo, transformam suas necessidades em desejos, atribuem-lhe um sexo e o incluem em um sistema de parentesco, através do qual será introduzido no ordenamento da estrutura social transindividual.”

Neste sentido Bleichmar também assinalou:

o fato de que os seres humanos sejam crias destinadas a humanizar-se na cultura marca um ponto inevitável sobre sua constituição: a presença do semelhante é inerente a sua organização. Por meio do outro se alimentam não só nossas bocas senão nossas mentes; dele, recebemos junto com o leite, o ódio e o amor, nossas preferências morais e nossos valores ideológicos. O outro está inscrito em nós, e isto é inevitável (BLEICHMAR, 2005b, p. 8).

Bleichmar (2010) faz distinção entre a inteligência natural da cria humana, em seu aspecto, diríamos, orgânico, e a inteligência em seu estatuto de articulação simbólica. O conceito de inteligência em seu caráter biológico configura-se por uma série de montagens adaptativas inatas e pela aprendizagem definida por fins práticos, conhecidos como adestramento. Estas montagens automáticas, presentes desde o nascimento, são o suporte orgânico para a instalação da inteligência proveniente da intervenção sexualizante do semelhante – a partir da qual encontrarão novas formas de recomposição. Mediante falhas nesta intervenção, a estruturação da inteligência sofrerá consequências.

Ao abordar os aspectos da teoria que dizem respeito a inteligência sensório-motora em Piaget e as características de inauguração do processo do pensamento e da inteligência na psicanálise, convém lembrar que, desde a perspectiva psicanalítica da estruturação psíquica precoce, a constituição da inteligência situa-se em uma anterioridade em relação as teorizações piagetianas sobre o real. Aquele acontece nos primeiros anos da vida, com a estruturação do sujeito e de sua posição na organização fantasmática parental em relação ao desejo dos pais, enquanto que a construção do real para Piaget depende diretamente da ação da criança sobre o meio. Esta diferença demarca a anterioridade da teoria psicanalítica em relação a piagetiana. Isso ocorre em virtude de que, sem o enlaçamento pulsional do bebê no outro, os objetos não poderão ser investidos e a criança se fixa em assimilações reprodutivas e empobrecidas. Ou ainda, no caso do enlaçamento se produzir, mas com falhas nas demais operações constituintes do sujeito, sem que se engendre a falta do objeto, que causa o desejo, a criança poderá perder

seu interesse por ele, permanecendo em uma repetição com poucas possibilidades de generalização ou diferenciação.

Em Piaget compreender como a inteligência nascente constrói o mundo exterior passa por explicar como se constitui a noção de objeto, espaço, causalidade e tempo. Desta construção resultarão todas as demais construções, principalmente, a edificação do mundo, do corpo e do Eu. É no momento em que o sujeito está se constituindo por meio de sua ação, que ele também constrói o universo do real e suas categorias. Inicialmente, para o bebê, existem tantos espaços quanto ações.

Neste contexto, o período sensório-motor supõe a passagem do sujeito de um egocentrismo exacerbado – compreendido como uma ausência de objetividade e autoconsciência – até a construção da noção de objeto. Concomitante a construção do real, acontece na criança uma autoconsciência e descentramento que a fazem perceber-se entre os objetos do mundo. “Ora, essa organização se efetua, à medida que o eu, se liberta de si mesmo ao se descobrir e, se situa dessa forma, como uma coisa entre as coisas, um acontecimento entre os acontecimentos” (PIAGET, 1996, p. 21).

Este período chamado por Piaget de “sensório-motor” se desdobra em seis sub-estágios e se refere à instalação de um conjunto de aquisições, de elementos coordenados numa formação sucessiva. A partir do nascimento até a idade de dois anos, acontece o desenvolvimento de subestruturas cognitivas da inteligência, com manifestações em presença dos objetos, das pessoas, das situações e tendo por instrumento a percepção. Na inteligência sensório-motora, o conhecimento está ligado às ações guiadas ou coordenadas pelas percepções. As atividades intelectuais consistem em ligar estruturas de ação efetivas, como puxar (esquema), para pegar (outro esquema). Os objetos percebidos são categorizados em função da forma de ação que o sujeito pode exercer sobre eles, objetos agarráveis, objetos sugáveis. Neste estágio se iniciam as construções que culminarão nas noções de objeto permanente, tempo, causalidade, espaço, bem como pode-se observar nele a gênese do brincar e da imitação. Nenhuma destas noções é inata na criança, e, segundo Piaget, elas serão construídas durante o transcorrer dos estágios, a partir da experiência da criança com os objetos e com o mundo externo (PIAGET, 1987).

O primeiro sub-estágio do período sensório-motor, se chama “O Exercício dos Reflexos”, e acontece de 0 a 1 mês, momento do predomínio dos reflexos e equipamento biológico do recém-nascido. No contato com o meio, os reflexos, sofrerão modificações. Desta forma, torna-se importante a experiência que o bebê terá desde os primeiros momentos, pois esta irá solidificar o reflexo a partir do reforço propiciado pelo exercício, sendo que, a falta desta experiência poderá acarretar, inclusive, no desaparecimento da ação reflexa por falta de

atividade. Daí a importância do trabalho de estimulação precoce, por exemplo, nos casos de bebês com paralisia.

Quanto às primeiras assimilações, Piaget (1987, p. 53, 54) refere “é verdade que essa concepção, muito nítida no que diz respeito ao reflexo ou a toda organização inata, deixa de sê-lo quando se passa às associações adquiridas” e sendo assim, “todo novo esquema resulta de uma diferenciação e de uma associação entre elementos dados em estado de isolamento”. O autor observa três tipos de assimilação: a) Reprodutiva: quando o bebê suga o mamilo, suga a pele do seio, suga a mão e depois continua sugando no vazio; b) Generalizadora: o bebê passará a incluir diversos objetos no esquema de sucção, podendo sugar a mão, o seio, o paninho; c) Recongnitiva: o bebê será capaz de diferenciar os objetos como sugáveis e não sugáveis, diferenciando-os e rejeitando-os de acordo com seu interesse. O exemplo mais elementar dessa etapa é o da sucção:

a partir da segunda semana de sua existência, o bebê é capaz de encontrar o bico do seio e de diferenciá-lo dos tegumentos próximos: essa é exatamente a prova de que o esquema de sugar para mamar começa a dissociar-se dos de chupar no vazio ou de chupar um corpo qualquer, provocando uma recongnição em atos (PIAGET, 1996, p. 25).

As acomodações podem ser observadas, a partir do uso dos reflexos e do contato com o objeto, quando o próprio reflexo irá aos poucos se modificando e se acomodando a fim de que outros novos objetos possam ser assimilados. Apesar da ocorrência desta importante diferenciação, o universo das primeiras semanas não está decomposto em objetos, a recongnição aqui não é uma recongnição de objetos, o reconhecimento é conferido graças as qualidades percebidas do objeto. Entretanto, o bebê está muito longe da noção de objeto propriamente dita, quiçá de sua permanência, o que acontece é que a criança percebe as diferenças em sua atitude ou na sensação que têm frente ao estímulo. O que primeiro o bebê reconhece é sua própria ação. Para a efetivação do reconhecimento do objeto, será preciso uma ruptura de continuidade entre as coisas percebidas e os esquemas sensório-motores. Para tanto o bebê necessita conservar a imagem do objeto e associá-la as suas sensações. Então, “a imagem conservada poderá agir no espírito na ausência da coisa e sugerir, assim, a ideia da sua conservação” (PIAGET, 1996, p. 26), e a partir disto a criança passará a procurar o objeto desaparecido, crer na sua permanência e evocá-lo.

Quanto ao segundo sub-estágio, “As Primeiras Adaptações Adquiridas e a Reação Circular Primária”, que vai de 1 mês até 4 meses, o autor sugere que tem início quando às adaptações inatas, os reflexos arcaicos, somam-se as adaptações adquiridas a partir da

experiência. No momento anterior o que ocorria era o exercício do reflexo interno sem diferenciação bem demarcada entre assimilação e acomodação, a partir de agora, haverá uma dissociação entre os dois processos e, a aprendizagem, se voltará para o meio externo (PIAGET, 1996).

Podemos dizer, então, que já há uma acomodação adquirida quando a atividade da criança retém algo que é exterior a ela, como a forma dos objetos sugáveis. A adaptação adquirida, característica deste período, supõe uma aprendizagem relativa aos dados novos provindos do meio externo. Um exemplo desse momento é o início da coordenação mão – boca, uma coordenação de esquemas, que não são hereditariamente determinados. Após a série de exercícios reflexos do momento anterior, efetivou-se uma adaptação que permitiu a construção de novas coordenações de esquemas: preensão, visão, audição, sucção. Temos o surgimento das coordenações, que se especializam no decorrer do sub-estádio. Podemos ver inicialmente que o objeto é apenas sugado ou agarrado, sem que estes dois esquemas se coordenem entre si. Por volta do 4º mês a preensão e a sucção se coordenam, aparecendo o movimento de levar à boca tudo que é agarrado. A criança ainda não sabe agarrar o que vê, só pega os objetos se os toca por acaso. Outro exemplo é a coordenação visão-audição que surge a partir do 2º mês e início do 3º. A criança busca olhar para os objetos que escuta, a voz da mãe, barulho do chocalho. Portanto, o bebê nota que algo é preexistente à sua percepção. Entretanto, os esquemas acontecem em presença do estímulo de visão, audição, gustativo, não implicam ainda “permanência concebida como independente da ação e da percepção efetivas: a descoberta do quadro visual anunciado pelo som é apenas o prolongamento do ato de procurar ver” (PIAGET, 1996, p. 28).

Nesta etapa, a partir da 4ª, 5ª semanas, o bebê passa a olhar para um número crescente de objetos, não se interessando tanto pelo que já é conhecido quanto como pelo desconhecido, ou por aquilo que não corresponde a qualquer um de seus esquemas, viabilizando a construção do esquema visual no qual estes objetos irão se integrando. Iniciando dessa maneira, e ao mesmo tempo, a necessidade de acomodação às formas do novo objeto e a coordenação da sua forma com sua posição no espaço. Podemos ver uma assimilação recognitiva acontecendo, o bebê olhando e sorrindo para alguns rostos e, também, olhando e não sorrindo para outros, o que denota já a diferenciação dos objetos como conhecido/não conhecido à percepção do esquema. Não se trata de um sorriso de reconhecimento social, ainda tem um caráter de construção interna do objeto (PIAGET, 1996).

O fato da criança começar a acompanhar com os olhos um objeto que se desloca, e sobretudo “prolongar esse movimento, ou estender sua duração com os olhos, através de um

deslocamento adequado da cabeça e do torso”, indicam antecipações sobre as percepções, porém ainda não configuram a noção de objeto. O objetivo está no prolongamento direto do ato, não há uma busca ativa predominante por apreender um objeto, agarrá-lo. Quando algo dessa ordem surge e o bebê fracassa na sua tentativa ele logo desiste (PIAGET, 1996, p. 29).

Piaget (1987) conceitua as ‘reações circulares primárias’ como o exercício funcional adquirido que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar todo um conjunto sensório-motor de novos resultados. Quer dizer, um resultado interessante descoberto por acaso é mantido por repetição e se despertarem interesse, novos resultados serão procurados. O exercício funcional é repetido inúmeras vezes, até que se consolide o comportamento, ao mesmo tempo em que insere novos objetos no circuito do comportamento. Tais procedimentos se referem ao próprio corpo do bebê e não aos objetos externos, como ainda se constituirá nos sub-estádios futuros. A partir deste momento a preensão acontece pela preensão, a sucção pela sucção, o olhar pelo olhar e a coordenação entre sucção e movimentos da mão. Podemos observar estas ocorrências iniciando-se com a protusão da língua e da sucção do polegar por volta do 2º a 3º mês.

A causalidade, nas reações circulares primárias, constitui-se aqui de maneira bastante precária naquilo que o bebê sente como efeito de suas ações. O único indício da presença de uma causalidade é a impressão da criança de que algo ocorre em consequência de sua atividade: seu choro traz a mãe. Ou seja, é uma causalidade ligada ao meio externo que é provocada a partir dos dados que excitam o esquema que será satisfeito. Não há assim relação entre uma causa e seu efeito, apenas uma distinção mínima entre o ato e o resultado. Não existe ainda integração de espaços e menos ainda de seu corpo e seus deslocamentos no espaço. O que existe são grupos práticos e heterogêneos: boca, mão, polegar, corpo, visão, audição, são espaços diferentes no corpo fragmentado do bebê, funcionando como sistemas de operações em que os esquemas de ação se colocam em cena. Apesar de se coordenarem entre si, são heterogêneos, pois não há noção da relação espacial entre as coisas. Também não há noção de tempo, ele está ligado ao desenrolar da ação (PIAGET, 1987).

Piaget descreve detalhadamente em sua obra como o bebê, neste período sensório-motor, momento de extrema plasticidade neuronal, está às voltas com sua ação. Explicita que por meio da ação do bebê acontecem as assimilações e acomodações, e que elas se estendem especializando-se progressivamente nos sub-estádios, mas não explica porque isso acontece, desde onde surge o interesse pelos objetos do mundo. Refere que o bebê diante das resistências que encontra do meio, do objeto, ele desiste. Portanto, às teorizações piagetianas acerca das reações circulares primárias, acrescentamos a importância das construções teóricas da

estruturação psíquica precoce quanto à função do semelhante como aquele que apresenta os objetos ao bebê e oferta sustentação às suas assimilações e acomodações. A categoria do semelhante e sua função constitutiva está ausente em Piaget. Para a psicanálise, a mãe faz incidir sobre o corpo do bebê o objeto, instituindo com ele o segundo tempo do circuito pulsional. Pois, como já vimos, se o bebê não se enlaçar no desejo da mãe, o interesse pelo objeto também não se institui. Piaget entende que é a repetição da ação que causa o prazer no bebê e o leva a uma nova repetição.

Conforme a psicanálise, o bebê em estado de desamparo necessita da ação específica vinda do semelhante – nos termos de Freud – para constituir-se e subverter a ordem orgânica transmutando-a em algo de outra ordem, do erotismo, e, por conseguinte, e gradativamente, conseguir investir na repetição de sua ação com sua mãe, que para ele é o objeto do mundo. Graças ao valor da função estruturante do prazer e à identificação transativista da mãe, conceitos referidos por Bèrges e que vão aos poucos instituindo os jogos de litoral propostos por Jerusalinsky, os indicadores de intersubjetividade de Guerra e as operações constitutivas do sujeito, podemos compreender como um bebê estende seu interesse dirigido da mãe para o mundo. Podemos pensar então que, nas reações circulares primárias, a repetição acontece pelo prazer, impulsionada pelo auto-erotismo – prazer obtido no próprio corpo – resulta em novas assimilações e acomodações na progressiva construção da intersubjetividade, do objeto, do espaço, do brinquedo e, portanto, do real.

O terceiro subestágio, chamado de “Reação Circular Secundária e os Processos Destinados a Fazer Durar os Espetáculos Interessantes”, surge dos 4 a 8 meses. Na prevalência do 3º sub-estágio, o progresso na orientação da criança para os objetos exteriores e continuidade das repetições das ações adquiridas. Agora a criança procura conservar as ações que ocorrem por acaso, como quando descobre um som interessante em um objeto e volta a sacudi-lo em busca de reproduzir este som. As reações ainda não são intencionais, se repetem após terem sido desencadeadas por uma ação casual sobre o meio. É desta maneira que a reação circular secundária vai se implantando e, a criança começa a realizar diferenciações entre os meios e as finalidades: o balançar do corpo, o som do móvel ao toque. Inicia o ingresso no terreno da intencionalidade. Por meio da assimilação reprodutiva a criança concebe o resultado como consequência de sua ação, há uma predominância da ação do sujeito sobre os dados objetivos que ocasionam o resultado (PIAGET, 1987).

Na assimilação generalizadora representada pelos procedimentos para prolongar espetáculos interessantes, quando em presença de novos objetos, a criança experimenta a partir de seus esquemas habituais utilizando o seu repertório prévio sobre o objeto novo. Assim, ela

buscará prolongar um espetáculo externo a partir de atividades já conhecidas: se está familiarizada com o ato de puxar um brinquedo, buscará repetir este ato sobre outros objetos, mesmo que a estes não se aplique o ato de puxar. Diferente do que acontece no sub-estádio anterior, a criança será capaz de pegar o que vê, examinar atenta e levar a boca. Esta evolução permite o início da formação da noção do objeto. Este período é o precursor da noção de objeto permanente (PIAGET, 1987).

Conforme Piaget (1987) as condutas que encaminham à formação do objeto são: a) acomodação visual aos movimentos rápidos dos objetos, o que permite iniciar a antecipação das trajetórias e deslocamentos rápidos, conferindo uma certa permanência. O objeto é procurado em uma nova posição quando se desloca e até mesmo quando sai do seu campo de visão. No início, como ignora seu próprio deslocamento, a criança não consegue acomodar-se ao desaparecimento do objeto em posições que ainda não experimentou, o que mostra que o deslocamento do objeto está ligado à sua ação e não ao objeto como algo separado dela. Mais adiante a criança finalmente procura com o olhar o objeto quando ele cai, com movimentos de todo o corpo e, frente a perda, volta a procurá-lo no local onde estava. Aqui temos o início de sua permanência, mas a manutenção do desconhecimento da noção de deslocamento. O que acontece é a articulação da construção do objeto com a noção do espaço. b) Preensão Interrompida, quando a criança procura o objeto em posições novas, apanhando-os com as mãos inclusive quando lhes escapam. Porém, quando se interessa pelo objeto e este desaparece – cai de sua mão – ela se desinteressa, demonstrando que o objeto é concebido como prolongamento do ato interrompido da preensão. c) Reações Circulares Diferidas, são reações despertadas pela presença de um excitante conhecido e a criança executa a reação circular, por excitação, sendo que o objeto não é mais do que um alimento à disposição das ações. d) Reconstituição de um todo invisível a partir de uma fração visível em que podemos observar a busca pelo objeto quando a criança supõe a existência de uma totalidade. Ainda não busca, contudo, objetos totalmente encobertos como o fará no próximo período. e) Supressão dos obstáculos que impedem a percepção, indicador que ocorre por volta dos 5 a 7 meses, quando a criança é capaz de realizar um esboço da brincadeira de esconder, retirando da frente do rosto as barreiras que lhe atrapalham a visão. Porém, o que está em jogo não é uma busca pelo objeto, mas sim uma liberação da percepção.

No terceiro subestágio, acontece a - Coordenação dos Grupos Práticos e a Constituição dos Grupos Subjetivos, organizadores da noção de espaço juntamente com a noção de objeto. Ordena-se uma noção de espaço não como percepção de um continente, mas dos conteúdos ou dos objetos nele contidos. Também, começam a surgir os grupos subjetivos, que dependem da

aparência sensorial da atividade e da perspectiva da criança. Neste subestágio, apesar do deslocamento, a criança irá buscar o objeto no primeiro ponto onde o encontrou, o que denuncia a ausência de objetividade. O deslocamento, depende da ação da criança e não da objetividade do espaço e do objeto. Surge uma maior coordenação e progresso da preensão com a visão e sucção, coordenando-se entre si. Além disso, as relações de profundidade se dão de forma prática, o que demonstra o desconhecimento das distâncias entre os objetos. A criança é capaz de buscar o céu com a mão e de não tentar pegar um objeto que está um pouco mais a sua frente. O que organiza o espaço, neste momento, é a preensão, definindo as distâncias do que está ou não o alcance da ação (PIAGET, 1987).

Neste sub-estágio surgem as reações circulares secundárias que prolongam as reações circulares observadas até aqui e tendem a repetição. Após ter reproduzido os resultados interessantes descobertos por acaso, no seu próprio corpo, a criança procura, cedo ou tarde, conservar também aqueles que obtém quando a sua ação incide sobre o meio externo (PIAGET, 1987, p. 152). É essa transição que define o aparecimento das reações circulares secundárias.

Temos o início do interesse pelas relações causais. A criança observa o resultado de suas ações e atribui à sua atividade a causa de um efeito interessante. A sua mão - instrumento de preensão – é utilizada de forma mais intencional, começando a se dissociar a intenção e o resultado, a causa e o efeito. Quando há a eficácia de um gesto, a criança o generaliza e confere a ele o poder de repetir a ação, ainda não compreende a totalidade das conexões necessárias para obtenção de um resultado. Por exemplo: como quando o adulto faz um movimento que interessa à criança, ela pode pegar a mão do adulto aplicando um esquema conhecido, como sacudi-la. Portanto, existe “uma simples generalização dos esquemas, sem elaboração de relações especiais entre cada um deles e o novo fim a atingir” (PIAGET, 1987, p. 202). Nesta etapa, o tempo é estendido ao movimento das coisas.

As reações secundárias propostas por Piaget (1987), remetem ao que para a psicanálise, ocorre com o início do estágio do espelho, nos termos de Lacan e é a prerrogativa constitutiva do Eu, da relação espacial e do objeto na criança. Diferente da proposição piagetiana, em que a criança descobre por acaso sensações interessantes no seu próprio corpo, o estágio do espelho acontece a partir da convocatória do olhar, da voz materna. No início do estágio do espelho, a mãe e o bebê, estão mergulhados numa lógica de indiferenciação, em que o bebê não se reconhece em separado. A mãe persiste na apresentação dos objetos e auxiliando a organização das ações do bebê. Para tanto, o corpo materno e o corpo do bebê, são os espaços erógenos de experimentação e do brincar como jogo de litoral:

O bebê passa a procurar o olhar, excitar-se corporalmente com a voz, endereçar as vocalizações a mãe, olhar o buraco por onde a voz materna sai, sentir em sua pele a expulsão de ar que a acompanha, dirigir sua mão até este fascinante buraco em um gesto de quem ao furungar na boca e nos demais buracos do rosto materno, implica-se num jogo de tentar capturar com a própria mão o objeto de satisfação que a pulsão circunda em seu circuito (JERUSALINSKY, 2014, p. 246).

O quarto sub-estágio, chamado de “A Coordenação dos Esquemas Secundários e sua Aplicação às Novas Situações” corresponde ao período dos 8 aos 12 meses. Por volta dos 8 a 9 meses, aparecem transformações solidárias que dizem respeito a mecanismos da inteligência, à elaboração dos objetos, de grupos espaciais e, ainda, séries causais e temporais. A criança começa a estudar os deslocamentos por meio da manipulação do objeto, a coordenar a permanência visual e tátil. Entretanto, esta etapa ainda não demarca o definitivo aparecimento do objeto permanente: ele se encontra entre a coisa a disposição das etapas anteriores e o objeto permanente das seguintes. Desde o aspecto do funcionamento da inteligência este estágio assinala, um progresso sensível sobre o precedente, e “essas transformações parece-nos até suficientemente importantes para caracterizar o aparecimento de uma nova fase: a das primeiras condutas propriamente inteligentes” (PIAGET, 1987, p. 202). Isto porque a ação deixa de funcionar por repetição e admite em seu esquema uma longa série de esquemas transitivos e, simultaneamente ocorre uma distinção entre o fim e os meios na coordenação intencional dos esquemas.

Neste momento o objetivo é estabelecido desde o princípio, utilizando os esquemas como meios para atingir os fins desejados. Assim, um dos esquemas irá funcionar como instrumento (meio) e o outro como meta (fim). Os esquemas utilizados para atingir os fins coordenam-se, há assimilação, e dissociam-se de forma até então não ocorrida, podendo dar lugar a diferentes combinações. No entanto, ainda são controlados pelo êxito da ação e não do pensamento, ainda não tem caráter objetivo, somente “à medida que a ação se complica por coordenação dos esquemas, o universo se objetiva e destaca-se do eu” (PIAGET, 1987, p. 203). É possível perceber que os esquemas são mais móveis, buscando assimilar diferentes objetos (puxar diversos objetos), o que impulsiona a acomodação ligada à relação entre as coisas. Temos o surgimento dos comportamentos intencionais propriamente ditos em que a criança não apenas esboça em ato a tentativa de reproduzir os resultados interessantes, mas busca claramente alcançá-los utilizando-se de novas combinações de esquemas. Nesta fase, gradativamente, com a coordenação dos esquemas, se inicia a inter-relação espacial dos corpos e a construção de um espaço objetivo, assim como dos objetos que lhe são correlativos.

É na medida em que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos, isto é, duas ações até então independentes uma da outra, que ela se torna apta a procurar os objetos desaparecidos e a emprestar-lhes um começo de consistência independente do eu: procurar o objeto desaparecido é com efeito, afastar os obstáculos que o ocultam e concebê-lo como algo situado atrás daquelas; é em poucas palavras, pensar o objeto nas suas relações com as coisas atualmente percebidas e não apenas em suas relações com ação do sujeito (PIAGET, 1987, p. 203).

Surge a importante capacidade de antecipar os fatos, o que permite à criança prever acontecimentos que não estejam mais ligados à sua ação, mas sim aos acontecimentos que independem dela e que estão vinculados à atividade do objeto. Por exemplo, o som das chaves ou da buzina do carro anunciam a chegada do pai à casa. É possível, neste exemplo, observar a presença de uma assimilação recognitiva a partir da coordenação dos dois esquemas: a criança diferencia o som da chave ou buzina daqueles outros sons de seu ambiente, reagindo a eles. Outra característica é o descobrimento das operações reversíveis, em que a criança desloca espontaneamente objetos, escondendo-os, para depois encontrá-los novamente.

Nesta fase acontece também a descoberta da perspectiva. A criança descobre o fato de que, ao mover a cabeça em diferentes posições, isto acarretará uma mudança de forma e posição do objeto. Aparece também a relação de profundidade de um objeto em relação a outro, uma ordenação de profundidade dos planos do espaço que irá adquirir a característica de próximo e distante. Isto aparece na busca do objeto por detrás dos obstáculos. A criança relaciona corretamente os objetos em relação a si mesmo, mas ainda não se situa como objeto em um espaço comum aos outros e não relaciona os objetos entre si. “O objeto não é uma coisa que se desloca e que é independente de seus deslocamentos: é uma realidade “à disposição” em um certo contexto, relativo ele próprio a uma certa ação”, sendo assim, o progresso que a criança efetiva “ao aprender a procurar o objeto atrás de uma barreira ainda não é suficiente para que consiga atribuir uma estrutura objetiva às coisas que a cercam” (PIAGET, 1996, p. 80). Para tanto, para que as coisas se tornem realmente objetos, será necessário alcançar a consciência das relações de posição e de deslocamento que compreenda como elas surgem e desaparecem, e que desista de considerar possível o reaparecimento misterioso do objeto no local onde os abandonou e onde a sua própria ação os encontrou.

A atividade de pegar e afastar denotam as primeiras formas de causalidade objetiva, que se estabelece inicialmente sobre o corpo do outro: a criança puxa ou empurra a mão do outro quando este vai lhe alcançar algo ou quando deseja pegar alguma coisa. No subestágio anterior, ela não será apenas sacudida como se fosse um prolongamento da ação da criança, mas utilizada como um instrumento para chegar ao fim desejado (PIAGET, 1996).

As séries subjetivas do período anterior começam a objetivar-se. Podemos dizer que quando a criança busca os objetos atrás do anteparo, está presente uma noção de antes e depois, por isto supõe acompanhar o deslocamento do objeto no espaço e tempo. O mesmo acontece com as ações reversíveis e com a causalidade em que se pode notar os vínculos que unem uma causa – antes -, com um efeito – depois -. Em sendo assim, também vemos surgir pela primeira vez a retenção de uma série de acontecimentos dos quais a criança não participa, como quando busca o objeto desaparecido, ou quando reage a partida do adulto, para que esses fatos se operem, a criança necessitar ter retido a posição e os indícios na memória.

Neste momento, a causalidade é reconhecida primeiro no outro, e por meio dele a criança efetiva ações. Podemos observar então uma confusão eu-outro, uma característica dos primórdios do estágio do espelho. Daí a fundamental importância da presença e da consistência simbólica advinda do adulto para que as coordenações não se tornem pura ação – como nos autismos. O adulto desejante é, para psicanálise, quem sustenta em seu próprio desejo a ação do bebê, ofertando-lhe significantes para que suas ações venham constituírem-se com significados que vão além do ato concreto, além do puro ato motor, e se enlacem a outras ações simbólicas.

Vale lembrar, articulando com a posição psicanalítica, que as características dessa etapa surgem da importância de uma alternância entre a presença-ausência, cujo sinal de manifestação pode ser o jogo do Fort-Da. Neste sub-estágio encontramos com características como o afastamento do objeto que a criança não quer, o teste dos espaços, dos buracos por dentro, por sua superfície, a imitação de sons na ausência do objeto (como o “brum-brum” para o som do carro), o teste das proporções e tamanhos (colocar coisas dentro de outras coisas) que são precursores do Ford-Da. Este jogo é em si um exemplo de ação reversível (nascimento do aparecer-desaparecer) que surge no início do afastamento materno e da antecipação da função paterna, o que irá possibilitar, nos próximos sub-estágios a constituição da permanência, representação do objeto na sua ausência. Para que a criança possa investigar o meio para além do corpo materno, um pré-requisito é o funcionamento da função paterna.

O quinto sub-estágio, “A Reação Circular Terciária e a Descoberta de Novos Meios por Experimentação Ativa”, é predominantemente a fase da elaboração do objeto associada à experimentação e busca pela novidade, correlacionada ao aparecimento de um tipo superior de coordenação de esquemas – a coordenação dirigida pela busca de novos meios. Surge a reação circular terciária como derivativa das reações circulares anteriores, mas que difere das mesmas pelo fato de “o novo efeito obtido fortuitamente não é apenas reproduzido, mas também modificado com o propósito de estudar sua natureza” (PIAGET, 1987, p. 250). A criança

explora as potencialidades do objeto e varia suas ações para ver como isto o afeta. Inicia com um resultado novo, que passa a ser seguido por uma série de experimentações, só que desta vez as ações não serão iguais à primeira e sim sofrerão variações que indicam uma experimentação ativa das possibilidades do objeto. Nesta forma de experimentação busca se modificar frente ao objeto – acomodação – ao mesmo tempo que o explora ativamente – assimilação – a partir de seus esquemas anteriores. Ocorrem também as condutas de estudo da posição e do equilíbrio dos objetos, presentes nos jogos de colocar sobre e de enfileirar, relações de continente e conteúdo que aparecem nos jogos de encaixe e de encher e esvaziar os objetos, rotações e inversões de objetos uns em relação aos outros. É importante remarcar que os deslocamentos desta etapa se referem aqueles diretamente percebidos, não abarcando ainda os deslocamentos representados, que ocorrem fora do campo de percepção.

Para o autor, o mecanismo da inteligência empírica está definitivamente constituído. A criança é capaz de resolver, os novos problemas, ainda que nenhum dos esquemas já adquiridos seja utilizado para seu feito. Embora a solução dos problemas ainda não seja encontrada por dedução ou representação, está “assegurada em princípio, graças ao jogo combinado da busca experimental e da coordenação dos esquemas” (PIAGET, 1987, p. 251). Por fim, este sub-estágio tem por efeito destacar definitivamente o objeto da ação do sujeito, introduzindo-o em grupos espaciais coerentes, assim como nas séries causais e temporais independentes do Eu.

A objetivação e espacialização da causalidade vinculam-se mais aos sujeitos, os objetos e pessoas estão agora providos de causa independente. No caso dos objetos, assistimos a criança colocar o objeto sobre um plano inclinado, para que ele se ponha em movimento. Com relação as pessoas, a criança já não se limita a desencadear a atividade do outro pressionando com sua mão, uma parte de seu corpo. Pelo contrário, ela irá posicionar-se de maneira que as pessoas possam atuar sobre ela, ou colocar o objeto em suas mãos para que aja sobre ele, atribuindo ao outro uma causa autônoma e objetiva. A memória se amplia, retendo os fatos por períodos maiores e o tempo passa a ser o vínculo que une os acontecimentos, não estando apenas ligado à atividade presente. Também surgem as séries objetivas: a criança é capaz de ordenar no tempo os acontecimentos exteriores e não só as ações próprias: retém na memória o local onde deixou um objeto abandonado e volta para buscá-lo. (PIAGET, 1987)

Uma criança só poderá dar conta das particularidades do objeto quando se diferencia da sua mãe. Deste modo, o que está em jogo neste sub-estágio é o afastamento em relação ao corpo materno e a possibilidade de construir os espaços distantes, a profundidade, uma noção maior do próprio corpo proporcionada pelo avanço do estágio do espelho. A criança começa a assujeitar-se às leis da causalidade, ao real do mundo, ou seja, a função paterna está operante.

O esquema lúdico surge com potência. Uma almofada, objeto que se aproxima do travesseiro, é assimilada ao ato de dormir e a criança brinca de fazer naninha; brinca de dar presentes.

E por fim o sexto sub-estágio: “A Invenção de Novos Meios por Combinação Mental”. Surge dos 18 meses em diante. Conforme Piaget (1987), este sub-estágio completa os que estudamos até aqui com condutas de um novo tipo: a invenção da dedução ou combinação mental. Este novo tipo de conduta, caracteriza a inteligência sistemática, que evolui por meio de súbitas estruturações do campo de percepção. Até este momento, a atividade intelectual consistia em aplicações simples do conhecimento novo, em que o mecanismo da adaptação basta para descortinar o jogo de assimilações e acomodações primitivas. “Logo que surge a invenção real, o processo do pensamento desorienta a análise e parece escapar a todo e qualquer determinismo.” (PIAGET, 1987, p. 312) Na reação circular terciária, o que foi anteriormente adquirido intervém de maneira constante, no entanto, com a invenção por combinação mental, ocorre um novo processo de aplicação. Surge uma nova combinação mental de esquemas já elaborados que se desenvolve paralelo à aquisição, visto que há invenção e, por conseguinte, combinações originais que aparecem sob a forma mais avançada do comportamento intencional: a criança que busca atingir um objetivo e não o alcança pelos meios conhecidos, irá inventar um novo meio através de uma experimentação interna. Na assimilação vemos os esquemas se coordenando em forma de combinações mentais mais rápidas pela representação e na invenção de novos meios, podemos observar as acomodações mentais às novas situações. O surgimento da representação, que é um esquema interiorizado, permite que o pensamento passe a operar por meio da dedução e não mais por meio de indícios como anteriormente. Ocorre a vigência da transição entre a inteligência sensório-motora e a representativa que se fará presente com o surgimento da função simbólica no final deste período, por volta dos dois anos. (PIAGET, 1987)

Conforme Piaget, verificamos nesta fase a independência e permanência do objeto:

De fato, é na medida em que se opera essa passagem do egocentrismo integral e inconsciente dos dois primeiros estágios para a localização do próprio corpo em um universo exterior que os objetos se constituem. Na medida em que as coisas se destacam da própria ação e em que esta se situa entre o conjunto das séries de acontecimentos ambientes, o indivíduo é obrigado a construir um sistema de relações para compreender essas séries e para compreender-se em relação a elas. Ora, organizar tais séries é constituir, concomitantemente, uma rede espaço-temporal e um sistema de substâncias e de relações de causa e efeito. A constituição do objeto é, pois, inseparável da do espaço, do tempo e da causalidade: um objeto é um sistema de quadros perceptivos, dotado de uma forma espacial constante através de seus deslocamentos sucessivos e que constitui um termo isolável nas séries causais que se desenvolvem no tempo.

Uma das consequências importantes desta fase é que o próprio corpo passará a ser concebido como um objeto em si. O que pode ser observado através da imitação, nos deslocamentos do próprio corpo no espaço – na conduta de contornar os objetos para atingir um objetivo – o que supõe uma representação anterior do caminho e do itinerário e, ainda, contém uma inter-relação de um conjunto de objetos. Ocorre a representação das relações espaciais entre as coisas, levando em conta os movimentos não percebidos e apenas representados (PIAGET, 1987).

A representação do objeto ausente está ligada à separação do corpo materno e à ação da função paterna, que faz o corte da relação indiscriminada entre a criança e a mãe, possibilitando o início do brincar simbólico e a assunção da própria imagem no estágio do espelho. É só ao se diferenciar e assumir a imagem que a criança poderá representar seus deslocamentos no espaço e no tempo.

Bleichmar (2005, p. 260) propõe a constituição da inteligência e do pensamento em três tempos. Em primeiro lugar, para existir inteligência, deverão necessariamente ingressar no psiquismo incipiente as inscrições sexualizantes, resíduos metabólicos das experiências pulsantes com o semelhante. Este é o primeiro tempo. A inscrição sexualizante da pulsão acontece em estreita relação com a sexualidade do outro. A sua instalação, além de ser condição de humanização, também é originária da premissa de que “se há auto-erotismo haverá pensamento” (BLEICHMAR, 2005, p. 260) e, por conseguinte, inteligência. Então:

A inteligência, geneticamente predeterminada, aciona a partir da presença que implanta, desde o outro humano por sua parasitação simbólica e sexual, um elemento que curto-circuita a adaptação: a representação pulsional – alucinação primitiva, nos termos de Freud – a partir da qual o pensamento se constitui a contrapelo da autoconservação (BLEICHMAR, 2010, p. 31).

A presença do auto-erotismo e suas expressões dão a ver que o sujeito produz algo de imaginação radical, uma representação, um objeto fantasmático. Essa concepção valida a ideia de que a inteligência humana não está em contiguidade com a natureza. Ela é, sim, o efeito da intervenção sexualizante e dos ordenamentos posteriores que regulam a circulação dessas inscrições dentro do aparelho psíquico pela instauração do recalque originário. A originalidade da autora é evidente. No tópico que diz respeito aos tempos de constituição da inteligência e a função do recalque originário não existem trabalhos similares prévios.

Para Bleichmar (2005, p. 32), o pensamento humano se caracteriza não pela capacidade de recriar a realidade, senão que pela propriedade de reinventá-la sob as bases de uma imaginação produtiva que cria sistemas simbólicos genuinamente humanos. Nesta perspectiva,

a inteligência não diz respeito somente à capacidade de se apropriar da realidade para sobreviver, mas principalmente a “capacidade de construir sistemas simbólicos que subvertem suas necessidades básicas, criando ainda necessidades não existentes na natureza”.

A autora conta um exemplo que ilustra essa discussão teórica. Em 1985, por ocasião do devastador terremoto do México, uma criança de três anos, após ter passado mais de dois dias sob escombros, ao ser resgatada e indagada sobre o que desejava, disse: “quero leitinho quente, e macarrão com manteiga”. O exemplo denota o acionamento da imagem desejante, proveniente dos referentes libidinais. Esta imagem emerge fraturando a urgência da necessidade e a concretude da realidade do mundo – o terror do terremoto, da escuridão e da fome – produzindo uma recomposição singular simbólica que escapa do imediatismo de comer qualquer coisa, senão que o leitinho quente. Quando aparece a situação de tensão – dias embaixo dos escombros – se produz na criança, frente à necessidade extrema, o movimento desejante que reinveste um traço mnêmico que não reflete o objeto do mundo – mãe – mas o conglomerado de indícios e atributos que acompanham a experiência de satisfação com ela vivida.

A criança criou uma realidade nova, capaz de ligar os excessos e ajudá-la a suportar aquilo que viveu. Nessa linha de construção, a autora assegura que o simbolismo humano não tem como objetivo a apreensão da realidade exterior, nem o domínio sobre o mundo, pois seu único objetivo consiste em dominar a excitação interna. Daí depreende-se que “o que caracteriza o pensamento humano é a produção de objetos não existentes a partir do existente, não a instrumentalização do mundo nem sua transformação, senão a verdadeira criação produtiva de um mundo especificamente humano” (BLEICHMAR, 2010, p. 25). Por conseguinte, para existir algo da ordem representacional, relativa ao pensamento simbólico, tem que haver, nas relações mãe-bebê, um excedente que não se reduz à satisfação da necessidade imediata. Isto precisa acontecer no tempo em que se produzem as primeiras inscrições. Entenda-se que esse excedente – esse algo que não se reduz à natureza orgânica, mas que a ultrapassa – consiste na matéria erótica. As representações simbólicas são marcas mnêmicas, traços, efeito residual do encontro prazeroso com o outro adulto, com o mundo. Recordemos que estas primeiras representações, são efeitos de uma decomposição e posterior recomposição dos indícios daquilo que seria o semelhante, que “produzem ‘uma coisa psíquica’, entendida como ‘realidade psíquica em sentido estrito’, alheia ao sujeito e que deve ser conhecida por ele como coisa do mundo” (BLEICHMAR, 2010, p. 25).

Cabe lembrar que a alucinação primitiva, ainda que seja proveniente do exterior – a partir da relação com o adulto – não se traduz no reflexo tal e qual do objeto real, mas antes representa o objeto real e consiste na produção de algo totalmente novo, inédito e

especificamente humano. Por meio destes processos o mundo externo ingressa o mundo interno constituindo o psiquismo. No momento em que o bebê chupa o dedinho e alucina o peito, a representação aparece. É assim que o bebê ‘pensa’ – porque neste tempo a única maneira de pensar é em ato. Já que “os primeiros modos de representação são modos alucinatórios, que não tem relação com o objeto exterior, ainda que sejam efeito de sua presença” (BLEICHMAR, 2010, p. 51). A alucinação primitiva, é o primeiro indício de pensamento. Isto quer dizer que “o pensamento antecede a inteligência (...) e que as origens do pensamento se caracterizam por um pensamento não intencional, enquanto que toda inteligência em relação com a consciência vai ser sempre intencional e dirigida a um objeto” (BLEICHMAR, 2010, p. 51) No início da vida o pensamento se joga sobre si mesmo, busca encontrar um objeto no nível dos registros mentais rememorados, não na realidade exterior.

Considerando o conceito e a função da inteligência, alucinar de nada serve como ação sobre o mundo. Este movimento desejanste não está destinado a nenhuma ação prática na busca por resolver o problema da fome e da necessidade, mas limita-se simplesmente a resolver as urgências somáticas geradoras de tensões dentro do próprio aparelho mental. Entretanto, se o psiquismo se constitui a partir das inscrições fantasmáticas – alucinação primitiva – “como faz para entrar em contato com o mundo exterior real?” (BLEICHMAR, 2010, p. 30). De que maneira o sujeito se apropria deste primeiro broto de pensamento, a alucinação primitiva, expresso em ato para valer-se dele a ponto de chegar a um pensamento resolutivo e a um ato inteligente?

A autora refere que o caminho da adaptação ao mundo, ausente na alucinação primitiva, deve ser reencontrado pela via do Eu, que, por sua vez, não retoma as mesmas vias da biologia, senão que segue aquela das representações. Assim, num segundo tempo, as inscrições devem enlaçar-se à articulações estruturadas, como acontece com a linguagem, ofertadas pela cultura. Devem produzir-se ligações que funcionem como forma de regulação das passagens de investimento de um sistema de funcionamento primário (inconsciente, pulsional, realização alucinatória do desejo) a outro, de funcionamento secundário (ligações a representações do Eu). O fato de encontrar esses novos modos de ligação impede que as inscrições permaneçam voltadas sobre si mesmas e destinadas à repetição. Esses modos de ligação do Eu fazem frente a exigência de satisfação das pulsões, principalmente quando estas exigências pulsionais ameaçam a sua integridade e subsistência. As representações do Eu dizem respeito à sua própria autopreservação representacional, “assim é que a inteligência humana, ainda como inteligência de adaptação, não segue o curso marcado pela biologia nem pela auto-conservação” (BLEICHMAR, 2010, p. 33). Adaptação é entendida aqui no sentido de salvaguardar a vida,

como o atributo humana de operatividade adaptativa sobre o mundo. A *posteriori* esta organização poderá permitir a articulação do pensamento.

O terceiro tempo da constituição da inteligência se relaciona à instalação do recalque originário, concomitante à constituição do Eu. Neste tempo se abrem, com a renúncia pulsional e a construção da diferença entre os sistemas psíquicos, novas e aumentadas possibilidade de domínio sobre o mundo. Isto se dá em razão da instituição das articulações lógicas do processo secundário, vias abertas à significação que possibilitam o conhecimento, e que são: “a lógica da negação, à temporalidade e o terceiro excluído” (BLEICHMAR, 2005, p. 262). As operações de negação, temporalidade e o terceiro excluído, relacionam-se às possibilidades sublimatórias e àquilo que Freud chamou de pulsão epistemofílica. Retomando aspectos importantes da construção teórica desenvolvida até aqui:

os pré-requisitos para a inteligência implicam diversos tempos: se não houve alucinação primitiva, inscrições primárias, auto-erotismo, não há possibilidade de que depois se constitua a inteligência lógica e o interesse pelo conhecimento. E uma vez isso constituído, para que a relação com o mundo possa ter alguma viabilidade, deve haver processos de inibição, de contra-investimentos, ligados à organização dos processos secundários (BLEICHMAR, 2005, p. 263).

Para que a realidade do mundo possa ser capturada de modo mais amplo do que o imediatismo e a concretude, para que seja reconhecível pelo Eu e, ainda, para que em meio a tudo isso exista e prevaleça o interesse em aprender, deve “haver algo que seja transcendente e exterior a mim mesmo” (BLEICHMAR, 2005, p. 262). O que a autora põe em jogo aqui é o acesso à possibilidade de captura do mundo naquilo que ele possui de significável e exterior e que vai além do imediatismo; para que surja o interesse em aprender precisa acontecer algo que transcende o movimento de desejo auto-erótico, aquele que retorna sobre si mesmo reinvestindo a marca mnêmica, modelo da alucinação primitiva. Trata-se de um acontecimento que faz mover para frente esse desejo, que se esgotaria no próprio sujeito, e dirigi-lo ao mundo externo.

Para compreender a posição da inteligência no contexto da estruturação psíquica e em relação ao ato de pensar os pensamentos, é necessário que conservemos as diferenças e respeitemos as qualidades próprias dos conceitos de Eu, sujeito e inconsciente.

Conforme Bleichmar (2005, p. 262), enquanto estivermos na presença do autoerotismo como modelo de operação psíquica, estaremos sob a regência do inconsciente e sua legalidade própria. Na operacionalidade inconsciente não há diferença entre interior e exterior, entre algo que existe no mundo e sua representação interna. Em sua realidade, o inconsciente nada pode afirmar ou negar sobre si mesmo, uma vez que ele mesmo é a realidade em si. O inconsciente

é definido aqui como corolário do recalçamento originário, que surge como efeito do recalque originário e que permanece irreduzível como um sistema auto-suficiente que não necessita de outra coisa senão suas próprias representações.

Já o sujeito não. Ele não é auto-suficiente. No aparelho psíquico estruturado, o único que pode conhecer é o sujeito. O sujeito é mais amplo que o inconsciente, e o inconsciente se caracteriza pela ausência do sujeito: “o sujeito só está no ego e, é a partir daí que se instala essa tendência tão rara, que Freud chamou de ‘pulsão epistemofílica’” – interesse em conhecer enraizado no inconsciente, e por sua vez, diferenciado dele.

Freud (1905) trabalhou o conceito de pulsão epistemofílica como a atividade que se inscreve na pulsão do saber ou de investigar. Para ele a pulsão epistemofílica, não surge espontaneamente como uma evolução da pulsão escopofílica, aquela que se relaciona com o desejo de olhar a cena primária, na qual a criança fantasia o ato sexual dos pais. Este ato sexual fantasiado se constitui como o objeto da pulsão epistemofílica. Sublimado, se dirige a outros elementos na busca por prazer: interesse por ler, apreciar obras de artes, filmes, etc.

A pulsão epistemofílica está também vinculada com o reconhecimento da diferença dos sexos, mas, fundamentalmente, com a pergunta que as crianças se fazem sobre o nascimento de outras crianças – ‘como nascem os bebês?’ A virtude deste interrogante consiste em impulsionar teorias sexuais nas crianças: os bebês nascem pela boca? Pelo ânus? Foi uma sementinha que a mãe engoliu? Foi a cegonha quem trouxe? São muitas as teorias sexuais infantis que surgem dessas investigações. Conforme Freud, a pulsão epistemofílica corresponde:

de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (FREUD, 1905, p.183).

Sobre o tema da pulsão epistemofílica temos um singular contrassenso: “uma pulsão que está no ego, e virada para o exterior”. Isto acontece porque o sujeito está “posto do lado do consciente, mas efeito do encontro entre os dois sistemas” (BLEICHMAR, 1984, p. 47) e realiza a articulação entre o Eu e o inconsciente. A partir das relações e do enlace possível entre ambos é que o sujeito pauta e define sua existência, e o faz apropriando-se dos pensamentos que lhe habitam, pensando os pensamentos, cuja presença pode, em algum momento, ser-lhe estranha. O sujeito, é quem interroga-se pelo ser. Bleichmar (2005, p. 20) diz:

Porque o sujeito ao perguntar-se ‘Que quero?’ não pode deixar de refletir acerca de ‘Quem sou?’ já que aquilo que desejo valida e destitui as afirmações que realizo acerca de mim mesmo. Sou imoral se desejo a minha mãe? Como concilio meu desejo de apoderar-me de possuir o outro e a convicção que tenho de não ser um cretino?

O modelo de funcionamento tópico do pré-consciente caracteriza-se como sítio da matriz simbólica, precipitado das identificações e resíduo dos discursos particulares nos quais o sujeito se constituiu, uma espécie de conglomerado dos investimentos que incidiram sobre a criança ao longo de todo seu processo de constituição. Funciona como o “lugar que define a possibilidade que os enunciados se formulem ou se velem,” (BLEICHMAR, 2010, p. 20) manifestando-se de forma discursiva, porém, “está mais além do exercício da fala” (BLEICHMAR, 2010, p. 20). Neste “sistema capaz de qualificar,” (BLEICHMAR, 1984, p. 48) também estão dadas as condições da lógica e da temporalidade. O pré-consciente também possui uma parte inconsciente que “se define pela atemporalidade, pela ausência de lógica” (BLEICHMAR, 1984, p. 48). É na complexidade desta estrutura que habita o Eu.

Para Bleichmar, a possibilidade de significação está intrinsecamente ligada à posição do sujeito na separação entre inconsciente e pré/consciente, e é impensável sem essa separação. Na mesma direção, a estruturação da inteligência “é inseparável da constituição de uma posição de sujeito” garantida pela espacialidade destes dois sistemas “radicalmente diferentes, e cuja característica é estar em oposição dialética” (1984, p. 51). Portanto, a posição do sujeito é, num mesmo movimento, aquela da contra-carga que impede as irrupções inconscientes e aquela que abre a via das possibilidades para a inteligência. Para a psicanálise, a inteligência não pode ser a um mero operador da realidade imediata, sem que haja ali um sujeito agindo de forma reflexiva e a apropriar-se dos pensamentos.

Para autora, é por meio da angústia do oitavo mês, que emerge quando o bebê percebe que aquele que lhe alivia as tensões não está disponível integralmente, que iniciam as clivagens psíquicas entre o Eu e o inconsciente, fator fundamental para a estruturação da inteligência. Neste momento o prazer vivido parcialmente e de forma auto-erótica já não mais resolverá as tensões. O bebê buscará ser amado como uma pessoa em sua totalidade, como um ‘Eu’. Tudo aquilo que não for ele mesmo, inclusive sua mãe, lhe despertará enigmas. Inclusive suas próprias representações mais primárias passam a formar um ‘alheio’ interior, conjunto que forma um sítio em torno do qual se fixará futuramente o inconsciente. Esta encruzilhada coloca a criança a se interrogar a respeito de si mesma e, também, sobre o lugar que ocupa com o outro. Inicia, assim, uma tentativa por definir-se em sua existência. A experiência de angústia do oitavo mês tornará possível, mais à frente, a articulação feita entre o Eu e o inconsciente. A

criança se lançará em busca de sentidos para seus enigmas, buscando indícios de realidade que lhe permitam absorver algo desse novo.

A inteligência funda a ação sobre o mundo, permitindo ao sujeito tomar a seu encargo ações eficazes junto à realidade. Por este motivo, ela não se define a partir do inconsciente, ainda que este seja pré-requisito para sua instalação. Por este mesmo motivo compreende-se que a inteligência humana está sempre do lado da adaptação, não no sentido de adequação ao mundo, mas da capacidade simbólica de representá-lo, causa que impulsiona a criação de uma combinatória entre os sistemas psíquicos em prol da conservação da vida.

Para chegar a tanto, o sujeito necessita encontrar formas de obter satisfação pulsional sem colocar a vida em risco; terá que respeitar postergações e suportar o aguardo. Assistimos a construção deste recurso quando a mãe, ao invés de atender imediatamente o bebê, permite com que ele crie formas de demandar sua atenção; quando desmama e substitui o peito por uma mamadeira; quando não permite que coma somente guloseimas e introduz alimentos variados. Tais movimentos estabelecem a adaptação à realidade do mundo, frente ao próprio crescimento e às novas necessidades que a realidade impõe.

A mãe e o bebê precisam empreender novas conquistas, diferenciar-se daquilo que eles mesmo foram, requisito para novas substituições e para a crescente demanda de um aguardo maior em relação ao alívio das tensões. A medida que o bebê pode aguardar e postergar a satisfação de suas necessidades, e suportar substituições que permutam objetos, o processo vai se ampliando de tal forma que o corpo materno e posteriormente os objetos auto-eróticos – mamadeiras, chupetas, paninhos – vão sendo substituídos por objetos de outra ordem, que são incorporados por meio de trocas simbólicas, sublimações, produtos do pensamento e da fantasia no jogo e na linguagem, formas de intercâmbio com a realidade externa ao psiquismo.

Sabemos da existência e funcionamento do processo secundário a partir dos modos como o Eu se organiza e expressa. A respeito disso abre-se um ponto interessante, que é aquele de examinar, nas contribuições da autora, como acontece a passagem do funcionamento do processo primário – inconsciente, auto-erotismo, alucinação primitiva – para o funcionamento do processo secundário pré-consciente/consciente, ego/Eu, sujeito. Em verdade, para Bleichmar (2005, p. 268), os processos secundários:

são processos lógicos atravessados por categorias que a linguagem organiza em termos de uma lógica da contradição, que possibilita uma organização do ser com relação a suas possibilidades de operar a respeito de si mesmo e do mundo. (...) Se isso não estiver presente é impossível que o sujeito apreenda sobre o mundo, e pergunte sobre si mesmo.

No que concerne a compreensão da inteligência é preciso acrescentar um aspecto importante ao contexto das origens, um momento desadaptativo, que diz respeito à voz da mãe. Acompanhando o intercâmbio das trocas excitantes e prazerosas da experiência de satisfação a mãe, desde seu Eu, ao alimentar, acaricia, fala e olha para o bebê estabelecendo com ele uma ligação. A voz da mãe é um requisito para a constituição da inteligência e um ponto “central para a problemática da linguagem: a voz do outro ocupa uma função de recriar sua presença sem o sensorio corporal excitável” (BLEICHMAR, 2005, p. 284). O caráter ligador da voz, ainda que seja um poderoso derivado da libido, sustenta a particular característica de não ser implantada pela via das zonas erógenas, presentes no intercâmbio corporal. Pelas razões expostas, a voz transforma-se num requisito de sublimação, um elemento de possibilidade sublimatória para as ligações colaterais que criam a “capacidade de deslocamento e a não-fixação a um ponto só, abrindo-se uma maneira alternativa à tentativa de evacuação automática de quantidades, fixada aos atributos do objeto – fonte” (BLEICHMAR, 2005, p. 284).

4.1 O que é? O que é? - Processos secundários

*E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão
(...) E a pergunta roça
E a cabeça agita
Gonçaquinha*

Nesta seção abordaremos o funcionamento da inteligência, que está intimamente vinculado à instalação do processo secundário e das categorias que propiciam a leitura da realidade. Com as categorias do processo secundário em curso o “mundo se diferencia entre o que percebo e posso nomear, e o que percebo e não posso nomear, que é da ordem do enigmático” (BLEICHMAR, 2010, p. 448). Aquilo não nomeável diz respeito à instância do inconsciente. Já os conceitos de pensamento e linguagem centram-se na lógica da produção simbólica, da organização lógica própria do processo secundário e produto do pré-consciente. Em sendo assim, este modo de articulação secundária supõe a existência da discriminação, Eu-não/eu, dentro-fora, interno-externo.

Observamos esta discriminação e os primeiros sinais de surgimento do sujeito por intermédio do aparecimento do não. A manifestação do não acontece primeiro como negação ao outro – quando vemos um bebê demonstrar que não quer ou não gosta de algo. Neste

momento a negação é um indicador que traduz a diferenciação, a afirmação da criança sobre si mesma e frente ao outro. A negativa é a primeira via de demarcação do desejo próprio, que começa por ser o desejo de algo diferente do que o outro propõe. Neste sentido, como etapa constitutiva, o negativismo se manifesta como uma forma de articulação da linguagem e de afirmação do eu, muito embora a criança ainda não possa afirmar o que ela mesma quer, afirma que quer diferente daquilo que o outro quer. Este fenômeno ocorre por volta dos dois anos, sem que nessa afirmativa se queira fixar uma faixa de tempo cronológica, apenas para marcar uma generalização que está em acordo com a cultura dominante. A negativa é vivida pela criança com intenso prazer.

Num segundo tempo ocorre a lógica do terceiro excluído. A criança poderá afirmar o que quer, discriminar entre o que absorve proveniente do exterior e o que recusa. Nesta altura a criança se opõe, revelando seu ódio com o exterior – verificamos neste movimento a instalação do terceiro excluído -. Este é um momento doloroso que se refere ao descobrimento das relações triangulares pai-mãe-criança e ao conseqüente rompimento da relação das exclusividades duais, que têm como protótipo a relação mãe-criança. Sua dor é perceber que fica excluída de certas dimensões do campo das trocas eróticas dos pais. O caráter estruturante desta descoberta, que leva à instalação dos interrogantes, quebra a estabilidade do imaginário, desperta incertezas, angústias, e abre passo para o simbólico. Sobretudo para que exista interesse em aprender, necessariamente, deve haver “ausência de resposta, ou seja, enigma e interrogação” legados para o Eu. Essa inteligência que opera sobre o mundo, também trabalha “sobre esse objeto do mundo que é o inconsciente,” para tanto, “deve haver alguém que possa interrogar-se sobre essa parte de si mesmo que lhe é alheia, portanto, um ego que opere com as regras do processo secundário, do pré-consciente” (BLEICHMAR, 2005, p. 317). Conforme Bleichmar:

Podemos cercar a existência do inconsciente pela presença do pré-consciente. A temporalidade, a negação, a lógica do terceiro excluído, não estão no inconsciente, estão no pré-consciente. Como já vimos, no inconsciente não há contradição, nem verdade, nem mentira, porque tudo é igualmente verdadeiro. A afirmação, tanto quanto a negação é patrimônio do pré-consciente (2005, p. 117).

Logo, a discriminação eu/não-eu, a estruturação espaço-temporal, está estritamente vinculada à esfera do Eu, à constituição dos processos secundários e à possibilidade de distinção entre os sistemas psíquicos. As desarticulações ou impossibilidades na diferenciação das categorias de tempo e espaço são indicadores de falhas na instalação e ou no funcionamento de processo secundário. Neste sentido, Bleichmar refere:

A articulação de variáveis e coerência do ego – dado que o ego não tolera sua própria contradição, tendendo a uma homogeneização -, não é patrimônio do inconsciente. Quando alguém firma e nega uma mesma coisa sobre um mesmo objeto, não tem um problema linguístico, tem um problema estrutural (2005, p. 265).

Nos casos em que falha a lógica do pré-consciente e, portanto, a estruturação do Eu, mantém vigência as modalidades dos processos primários. São as crianças que necessitam de permanente e individualizada atenção do adulto para a efetivação de suas tarefas, para o controle de sua excitabilidade, que estão sob constante descarga pulsional na forma de comportamentos agitados, ou, ao revés, se manifestam desligados, desatentos e desinteressados, com dificuldades para pensar. O ponto de falha situa-se na dificuldade de separação eu/não-eu produtora de uma indiscriminação com o outro, que impede o reconhecimento de si mesmo, da autoestima, da existência própria. Por outro lado, em uma criança que se localiza no tempo e no espaço, que discrimina o que está a frente e o que está atrás; em cima ou embaixo; ontem ou hoje, necessariamente, o recalque originário está operando como condição de partida e garantia dos processos secundários. Isto ocorre graças à demarcação dos espaços tópicos do inconsciente e do pré-consciente, que são como coordenadas para a estruturação do sujeito e aquisição do patrimônio da inteligência.

Civarolo, Elia e Cartechini (2012), apropriando-se das contribuições de Bleichmar, demonstram que o descobrimento da diferença anatômica dos sexos imprime a marca da posição subjetiva de acordo com o desejo por um dos pais e a rivalização com o outro. Este é um terceiro tempo. Em concordância com as normas morais da cultura vigente, advém então a proibição do incesto. Os pais interditam a criança proibindo nela a continuidade de prazeres até então cultivados – momento que corresponde ao recalque secundário -. A intervenção da inteligência sobre a realidade, na busca de resoluções para as necessidades e a estruturação do juízo de realidade, termina de se consolidar com a constituição desse terceiro tempo em que um terceiro exclui e separa a criança da mãe. “Desde os objetos transicionais dos oito meses, até a presença do pai ou quem cumpra a função na etapa compreendida entre os três e cinco anos (etapa edípica), a presença de interdições foi necessária para o sentimento de incompletude e de falta” (CIVAROLO; ELIA; CARTECHINI, 2012, p. 40).

Quando os pais fecham a porta do quarto, delimitam e sinalizam o espaço privativo de circulação sexual erótica dos adultos, território inacessível a criança. Cria-se o segredo, o enigma, a busca. A porta fechada do quarto dos pais se desdobra em outras ações de interdição (tomar banho sozinho, fazer sua própria higiene após defecar) que resultam para o psiquismo

na construção do segundo recalque, uma censura que se coloca entre o pré-consciente/consciente.

A partir destes movimentos de interdição do acesso da criança à sexualidade adulta, tanto o mundo adulto advém enigmático para ela – não é só a criança que compartilha carinhos e segredos com a mãe – quanto surge a curiosidade pela intimidade. Aqui temos a localização da raiz da curiosidade que impulsiona o desejo em descobrir, desvendar, aprender. Nem a escola, nem o docente conseguirão provocar o desejo e capturar o interesse na criança a quem não tenha sido interdito o acesso a sexualidade adulta, por proibição ao incesto. Neste sentido:

A curiosidade própria dos três aos cinco anos faz advir a curiosidade intelectual posterior. As perguntas da criança sobre sua origem, sobre como nascem os bebês, sobre a morte, sobre os atributos sexuais dos adultos, etc., merecem respostas que constituam significantes necessários para a constituição de um sujeito que, para incluir-se na cultura, necessita identificar-se como membro da espécie humana da qual seus pais formam parte e são referentes ao mesmo tempo dos caminhos a seguir para continuar na exogamia. Tanto o excesso de presença como a ausência a demanda infantil, obturam a curiosidade (CIVAROLO; ELIA; CARTECHINI, 2012, p. 40).

Neste terceiro tempo é possível que se concretize o reconhecimento do outro. Isto só será possível se a tirania pulsional, a possessividade e o controle sobre os objetos de satisfação puderem ser abandonados em virtude de que essa satisfação fica ligada a um ideal de Eu, um ideal de sujeito. A criança abandonará ou não os objetos pulsionais por consideração e pelo desejo de corresponder a metas sublimadas de prazer, como as normas morais, éticas e de obediência aos mandatos parentais. Este importante passo advém da proibição ao incesto e da aceitação por parte da criança desta proibição. Daí que a falta de censura dos pais em relação aos filhos, quanto a sua atividade sexual, pode impedir que estes últimos fantasiem a cena – manter a porta do quarto do casal fechada para a criança, é um sinal da renúncia do adulto a expor a criança aos excessos. A criança submetida aos excessos da sexualidade adulta permanece absorva em dominar, contra-investindo a cena da qual participou.

Por esta razão, é fundamental que os pais interditem a criança o acesso a sexualidade adulta. Assim como, mantenham o enigma sobre os temas da sexualidade. A incerteza frente as respostas, que encontra no meio, aciona a pulsão e ativa o interesse em pesquisar, conhecer, posicionando o conhecimento em uma direta relação com os enigmas fundamentais da vida, as problemáticas existenciais, que estão, por sua vez, conectados com os fantasmas inconscientes: o amor do outro, seu próprio desejo, seus próprios pensamentos percebidos como alheios, estranhos dentro de sua cabeça. É importante salientar que a referida simbolização não é o reflexo do que foi dito a criança, senão um processo de recomposição dos indícios capturados

da realidade, postos agora a serviço dos enigmas com os quais a criança está às voltas tentando solucionar.

A autora compreende que estando o psiquismo estruturado nesta lógica que ora descrevemos, e diante da existência do enigma, o sujeito se vê obrigado a partir em busca de respostas, traduções. Diante da

caída das certezas, frente o reconhecimento das falsas teorias e a abertura a novas hipóteses sobre a realidade. Deste modo, estaria enunciado como a inteligência procura satisfazer a pulsão epistemofílica, e como esta é uma sublimação, no sentido humano de busca por respostas a existência (CIVAROLO; ELIA; CARTECHINI, 2012, p. 41).

A canção *O que é, o que é* de autoria de Gonzaguinha foi lançada no disco *Caminhos do Coração*, em 1982, tornou-se conhecida mundialmente, regravação por diversos intérpretes. O artista, poeta sensível, nos dá provas da combinação entre talento e inteligência. Em um belo exemplo de sublimação, a música guarda no germe de sua letra, a complexidade de um dos maiores enigmas da humanidade: o mistério das origens da vida, da morte, da finitude. A canção de Gonzaguinha nos brinda com o prazer de cantar e compartilhar o enigma - ‘E a vida, o que é, o que é, meu irmão?’. Em sua introdução nos deparamos com o anúncio daquele que pensa, fala e canta - ‘eu’, com as certezas e afirmações do sujeito que se qualifica como ‘um eterno aprendiz’. O samba de fácil assimilação, e de prazerosa enunciação, nos conduz. Partimos com este que primeiro afirma, para em seguida, curioso, interrogar-se sobre o que pensa e diz, marcando diferenças e contradições. A pergunta, indica a forma como o sujeito se apropria e se relaciona com a realidade. Após um percorrido marcado pela relação dialógica do sujeito consigo mesmo e com o outro, constrói-se um sentido, uma constatação - ‘Somos nós que fazemos a vida. Como der ou puder ou quiser. Sempre desejada, por mais que esteja errada. Ninguém quer a morte, só saúde e sorte’. Na batida da percussão, o prenúncio de que ‘a pergunta roda e a cabeça agita’. A música nos deixa ver as características do funcionamento do processo secundário - negação, oposição, terceiro excluído, dentro de uma lógica de tempo e espaço, habitado por um sujeito em articulação consigo mesmo, com o outro e, na marcação das diferenças entre o eu e o outro, o reconhecimento da alteridade. Como produto simbólico entregue a cultura, a canção de Gonzaguinha é, em si, uma sublimação, criação que opera uma ação no mundo ao mesmo tempo que busca a satisfação do Eu, do poeta.

Conforme Bleichmar o enigma “é sempre uma caída das significações possíveis, é sempre uma ruptura,” (2010, p. 304) porque se manifesta como intento de resposta, um empreendimento do sujeito em busca por um sentido. A autora alega:

(...) cada vez que falo de enigma, estou falando do sujeito, não estou falando de inconsciente. Porque a pergunta é sempre do sujeito, porque o único que pode ter verdade, verdadeiro ou falso, real ou irreal, é o sujeito. O inconsciente não pode formular perguntas nem tampouco poderia estabelecer este tipo de bifurcação. É real o que vejo ou não é real? Para o inconsciente tudo é real. É do lado do sujeito que se pergunta se é real ou não o que pensou, o que crê, o que viu (BLEICHMAR, 2010, p. 307).

As categorias teóricas desenvolvidas até aqui permitem pensar entraves na aprendizagem escolar que possam estar atuando na origem de dificuldades, ocasionando o fracasso.

4.2 Não aprende por quê? - Diferença entre transtornos na constituição do Eu e dificuldades secundárias a construção do conhecimento.

Frente a dificuldade de uma criança em aprender necessitamos encontrar o que está produzindo especificamente essa dificuldade, sobre que estrutura ela se produz, condição que permite cercar o fenômeno e operar sobre ele. Os problemas no aprendizado podem ter múltiplas determinações. Alguns problemas são relativos à prática psicopedagógica, do emprego de didáticas que resultam inadequadas, sendo que nestas dificuldades a psicanálise pouco poderá intervir e contribuir. Ainda podem haver outras ocorrências compreendidas como secundárias à construção do conhecimento, são problemas na “articulação com os ideais, efeito das identificações; as inibições secundárias aos sintomas; o mal-estar nos intercâmbios intersubjetivos escolares, etc” (BLEICHMAR, 2010, p. 307).

Desde a perspectiva psicanalítica, as dificuldades que interessam a esta pesquisa, são aquelas relativas aos transtornos da estruturação do pensamento e da produção simbólica, patrimônios do Eu.

No campo das dificuldades para aprender, precisamos evitar confundir a gênese dos símbolos – resultado das inscrições e os modos de produção subjetiva a partir das relações intersubjetivas, que são os modos particulares de sua produção ao nível de constituição psíquica – com perturbações específicas da estruturação secundária das ideias, que não são tão precoces e estão relacionadas com os ideais.

Em geral, quando uma criança com falhas em sua estruturação psíquica apresenta dificuldades de aprendizagem, corremos o risco de tomar como ponto de partida que o problema é de ordem cognitiva, o que, obviamente, está presente. No entanto, podemos estar frente a algo mais abrangente, que afeta a própria constituição da inteligência. Esta discriminação necessita

ocorrer porque senão, frente a dificuldades para aprender por problemas na estruturação psíquica, podemos considerar aquilo que é um traumatismo de ordem cognitiva, em que o próprio ordenamento simbólico falhou, como falta de interesse, de vontade, uma recusa em aprender, como ritmos distintos de aprendizagem ou problemas orgânicos ainda não detectados ou não localizáveis. Se o equívoco persistir, a intervenção será igualmente equivocada. Precisamos cercar o fenômeno para poder operar sobre ele, porque “frente a dificuldade de um ser humano para aprender, temos que encontrar o que está produzindo especificamente essa dificuldade, sobre que estrutura se produz” (BLEICHMAR, 2010, p. 69).

Os transtornos relacionados à aprendizagem podem ou não resultar de transtornos de inteligência. Quando resultam de transtornos da inteligência constituem-se como a expressão de problemas e também dizem respeito à estruturação psíquica, mais especificamente, “problemas de construção das constelações simbólicas” (BLEICHMAR, 2005, p. 265). Se estiverem relacionados à falhas na estruturação psíquica, “os mais graves transtornos de aprendizado da primeira infância fazem, em geral, evoluções psicóticas ou a déficits e não podem ser considerados como simples transtornos maturativos do desenvolvimento” (BLEICHMAR, 2005, p. 117). Tais dificuldades revelam transtornos no ser e no vir a ser.

Dentre as preocupações expressas no relatório da UNESCO, acima de tudo – Aprender a ser – deve ser tema predominante e condição a conquistar no processo da educação. O relatório recomenda:

não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo.

Tomo em consideração este fragmento, no intuito de problematiza-lo. É inquestionável o valor do talento. Vale adentrar o conceito. Todavia, apesar da tentação que suscita esta empreitada, não é neste ponto que coloco acento. Dirijo a atenção para a referência feita aos recursos da memória, o raciocínio, a imaginação, a facilidade em comunicar-se, compreendidos como carisma natural. Tais recursos não se restringem a coisa dada pela natureza, mas fazem parte de um laborioso trabalho de estruturação psíquica. Atestamos isto nas crianças em que o aparato orgânico está intacto, mas a estruturação foi obstaculizada naquilo que compete aos ordenamentos do campo representacional. Nestes casos, as consequências atingem a aquisição das condições que tornam possível o funcionamento dos processos secundários, da construção

da inteligência e, por conseguinte, de um nível satisfatório de funcionamento cognitivo, a memória, o raciocínio, a fantasia, a imaginação, linguagem.

A teoria psicanalítica não refuta as condições orgânicas e neurobiológicas para o estabelecimento da memória e da inteligência; pelo contrário, compreende sua relevância como base de apoio à instalação do circuito pulsional. A partir desta lógica Bleichmar assevera:

Não basta ter um cérebro saudável; é necessário, também, que se dê certos ordenamentos, certas regulações, provenientes dos adultos que vão constituir a criança humana. Pré-requisitos da inteligência, quer dizer tanto os elementos da estrutura original, edípica de inserção e os pré-requisitos de cada modo de constituição em relação com os anteriores. Por exemplo, se não há implantação prévia, não há possibilidade de que a inteligência se constitua, na medida em que não há nada que ponha em marcha o aparato (2010, p. 438).

Nossa pesquisa procura demonstrar que a inteligência se constitui a contrapelo da concretude imediata da realidade do mundo externo, subvertendo-a pela via do ingresso do erotismo, a algo inédito como o símbolo. Neste eixo da instalação do circuito pulsional, o que se põe em questão é que as representações mentais não são transmitidas geneticamente. Daí que perturbações na instalação deste circuito obstaculizem chegar à construção do Eu em distintos e variados pontos, ocasionando patologias severas como autismo e psicose, bem como patologias em outras formas de estruturação, com precário funcionamento dos processos secundário e do Eu. Os indícios dessa ordem de coisas se dão a ver na clínica em variadas formas de manifestação de falhas na percepção e discriminação da realidade, nas distintas manifestações da memória, na atenção e demais perturbações na articulação do pensamento e da inteligência. Portanto:

A inteligência poderá operar sempre que o objeto esteja definido, que evoque algo significativo e ao mesmo tempo sustente algo novo e intrigante a desvendar. Para o qual, três funções da mente terão que estar vigentes a partir de um eu organizado: percepção, memória e atenção. (...) existem perturbações psíquicas que obstaculizam o funcionamento da atenção, se a criança não alcançou uma integração narcísica, uma representação unificada de si, terá dificuldades em conhecer o objeto simbolicamente, atravessado pelas múltiplas variáveis que o definem (CIVAROLO; ELIA; CARTECHINI, 2012, p. 43).

Como já referimos neste escrito, não há possibilidade de acesso ao conhecimento se não estiverem estruturadas as diferenças entre o eu e o outro, o reconhecimento da alteridade. Para que esta discriminação aconteça o recalque originário precisa ser instalado, separando os espaços tópicos entre inconsciente e pré-consciente. A referida instalação desta censura fundacional impede a infiltração direta do processo primário no pré-consciente. O recalque

originário é o operador intrapsíquico, operador este que garante que as pulsões auto-eróticas ganhem contenção e se fixem ao sistema inconsciente para lá permanecerem sem mais retorno, a não ser por via de alguns derivados simbólicos que dela emanam. Um déficit na sua estruturação corresponde a déficits no funcionamento do sistema pré-consciente e do Eu. Sem a operacionalidade do pré-consciente e do Eu, a criança, que fica entregue a constante pulsação de energia sem ligação a representações, não possui registro do que lhe acontece e manifesta inquietação, dispersão e desatenção. Torna-se fragmentada frente a multiplicidade de estímulos internos e externos que lhe acometem. Situação similar pode ocorrer em crianças absorvidas por preocupações contingenciais da vida. Nesse caso, todo e qualquer estímulo lhe absorve e ficam impedidas, em razão disto, de se interessar pela aula, por seu professor, não manifestando, assim, desejo em aprender. Neste caso a desatenção se produz acompanhada de uma ação sem sentido, que nada comunica: como a agitação, fala ininterrupta, impulsividade. Estes comportamentos são formas de descarga direta das tensões.

O processo de estruturação psíquica pressupõe ainda a instauração do recalque secundário, uma segunda censura entre o pré-consciente e a consciência. Este recalque assegura uma diferenciação entre a realidade interna e a realidade externa. Sua existência delimita um ordenamento que permite a seleção dos objetos da realidade e produz esquecimentos temporários/necessários para viver e pensar, e que permitem focalizar a atenção sobre aquilo que é compreendido como relevante. É assim que o funcionamento da memória passa a responder à intensidade dos afetos vividos e pode vir a situar-se numa cadeia significativa; há processamento do pensamento, produção de hipóteses, características estas que levam à compreensão de uma situação dada dentro dos limites estabelecidos pela localização do eu no tempo e espaço. Falhas nesta censura acarretam problemas de desatenção que, no entanto, se apresentam por retração do pensamento em razão da retenção no processo da fantasia. A criança fica presa em seus próprios pensamentos e fantasias, com dificuldades em sustentar desenvolver ideias em articulação com o outro. Sendo assim:

Para que se produza conhecimento, então, tem que existir um sistema desimpedido de estimulações endógenas (precisam estar recalçadas) e preocupações atuais, para que novos estímulos prendam a atenção. A percepção precisa selecionar o relevante e a memória de situações de referência tem que permitir a articulação com a contingência presente (CIVAROLO; ELIA; CARTECHINI, 2012, p. 43).

Borges (2007, p. 99), em *Funes, o memorioso*, apresenta o protagonista do conto, Funes, como um rapaz de 19 anos que é também conhecido como ‘o cronométrico’, em razão da peculiaridade de saber as horas como se fosse um relógio. O rapaz aprendeu sem esforço o

inglês, o francês, o português e o latim. Contudo, sua memória tão absoluta lhe tornava um ser incapaz de esquecer, generalizar, abstrair e pensar. Em seu mundo “não havia senão detalhes, quase imediatos”. Funes ilustra o que poderíamos compreender como uma memória sem sujeito. O conto nos recorda que a acumulação irrefreável de detalhes e a conseqüente passividade decorrente da imobilidade do protagonista “de duro rosto” frente à sua memória cumulativa levam à impossibilidade em pensar no que acumula. Não há um só ato em que Funes opere algum pensamento ativo sobre aquilo que recolhe. Não dialoga consigo mesmo, nem com os outros. Morto por indigestão pulmonar, arrisco dizer, Funes - o funesto, não pode experimentar uma existência.

A ficção aproxima-se da realidade. Muitas crianças possuem a habilidade de referir, por exemplo, os nomes, endereços, números de um catálogo telefônico. Essas crianças podem ser consideradas prodígios, ainda que não consigam definir como fazer para se dirigir a qualquer um desses endereços sem ajuda alheia. Esta manifestação poderia ser considerada um talento; a referida capacidade impressiona; no entanto, sem articulação simbólica, qual sua operacionalidade no mundo? De que serve guardar informações sem saber o que significam e o que fazer com elas? Tais manifestações poderiam ser chamados de inteligência e memória? Tal habilidade desarticulada de um sujeito que pensa, que se interroga, que reflete, que se localiza no tempo e no espaço termina reduzida ao imediatismo do ato repetitivo específico. Sua ação começa e termina em si mesma: repetir informações, uma vivência sem formulação de juízo, sem experiência, sem significação em relação ao sujeito. Não há enigma em curso, nem pergunta que impulse a busca de sentido em pautações e respostas.

Para Bleichmar as representações são resíduos do encontro prazeroso com o semelhante, representante do mundo que se inscreve como produto de uma experiência. A procedência das representações, sua causalidade, advém das marcas mnêmicas - indícios do semelhante que entram de forma decomposta no psiquismo, não como uma imagem em bloco daquilo que vem de fora, mas como fragmentos decompostos de uma experiência vivida com cheiros, vozes, gostos e toques. A memória é o trabalho de articulação do sujeito sobre essas marcas. A complexidade desse processo está dada pelas linhas de força geradas pelos sistemas representacionais que as associam umas às outras. A coisa do mundo, proveniente da experiência de satisfação compartilhada com o semelhante, para ingressar no psiquismo, sofre um processo de descaptura de sua concretude. Tal descaptura se verifica como a perda do caráter funcional que marca a realidade mais imediata, da ordem da auto-conservação e da adaptação. É nesse processo em que se perde a funcionalidade adaptativa das coisas do mundo – em prol do advento dos signos indiciários da coisa do mundo – que o real se inscreve no

processo de constituição de seus símbolos. A coisa do mundo se converte em objeto interno quando capturada neste nível representacional. Sendo assim, o objeto do conhecimento é um objeto construído.

Neste sentido, a representação é um objeto que, em relação com o sujeito, remete à coisa do mundo, mas não a reproduz. Antes a desqualifica e requalifica a partir de um campo de forças pulsionais próprio de cada sujeito e que constitui internamente um objeto singular. Daí a estranheza na presença dessa memória-bloco-concreto, na qual o real parece ingressar inteiro e tal qual, como números de telefones e endereços, que não podem ser dissolvidos e apropriados pelo sujeito, uma vez que são de uma concretude pura e impenetrável. No exemplo de Funes e da criança que guarda uma inédita quantidade de informações, a realidade dos dados se expressa mais na concretude de informações apartadas de representações do que em simbolização, enlaçamento daquilo que, proveniente do mundo externo concreto, é recomposto internamente em representações. São manifestações de uma forma de inteligência instrumental, na qual a organicidade do aparato neurológico manifesta sua funcionalidade expressa na retenção de informações sem a interferência da vida pulsional e do conflito psíquico. É possível que características como estas se revelem em estruturas que manifestam uma alternância entre momentos de aprendizagem efetiva – ocorrência possível desde que algum espaço simbólico se salvasse – com essa inteligência operacional e de momentos de veiculação de partes mais prejudicadas do sujeito. Nesta última forma falham os recursos do processo secundário e se anuncia um funcionamento instrumental concreto, com ausência do recurso simbólico e dificuldades na apreensão da realidade e construção do conhecimento.

Problemas na instalação das condições de humanização perturbam o surgimento da função simbólica, do pensamento, do ordenamento e funcionamento da inteligência. Todos estes são pré-requisitos para os modos de construção da imaginação e da relação possível e necessária entre a imaginação e os processos lógicos - “já que a inteligência em última instância é o modo de pauta da relação do sujeito entre o desejo e o mundo intersubjetivo no qual ele se move” (BLEICHMAR, 2010, p. 70).

Bleichmar ilustra esta situação com o caso clínico de uma menina de sete anos com dificuldades para se relacionar, problemas na aprendizagem da leitura e escrita e na construção dos números. Este exemplo importa principalmente porque traz à tona a não homogeneidade do funcionamento psíquico. Esta criança apresentava exatamente essa alternância em seu funcionamento. O processo secundário se articulava; manifestava momentos em que a temporalidade estava presente, com formulação de interrogantes e, ao mesmo tempo, quando mediante certas circunstâncias – muito particularmente quando sob ameaça de perder seu lugar

em relações duais e simbióticas para que, em seu lugar, se seguissem relações com mais pessoas, como um grupo de aula, por exemplo – o processo secundário e a integração do Eu se desarticulavam -. Sobre esta alternância, Bleichmar diz: “Me parece que é muito importante como se nota neste caso, como pode funcionar a lógica e alterar-se, ao mesmo tempo, a lógica da temporalidade, a lógica do terceiro excluído e a lógica do espaço” (BLEICHMAR, 2010, p. 435).

O exemplo recomenda cuidado. A singularidade humana, em toda sua complexidade, faz de cada homem um ser único. Não é possível considerar o conhecimento que desejamos construir nesta investigação sob a forma de amplas generalizações. Não nos serviria para nada. É preciso considerá-lo de maneira articulada, crítica e reflexiva, tomando em consideração a realidade e a alteridade. A psicanálise considera as manifestações dos processos de aprendizagem situando-se a partir do paradigma da complexidade; seria desejável que também a escola assim o fizesse. Abrir um espaço reflexivo e de debate que dê lugar para as condições de humanização e para a articulação dos primórdios da estruturação psíquica dos sujeitos com a inteligência poderá resultar numa maior amplitude para a compreensão do sujeito do fracasso escolar e das intervenções possíveis.

Quando as falhas de estruturação psíquica são aquelas aqui discutidas, elas não se resolvem com a passagem do tempo e nem espontaneamente. Porém, quando detectadas a tempo na primeiríssima infância – daí a importância da detecção precoce – podem receber a intervenção adequada que ajuda a evitar graves déficits de aprendizagem e fracasso escolar.

Conforme Bleichmar (2010), reconhecer a gênese das dificuldades, “os passos que foram dados e porque se chegou ao ponto aonde estão” permite a ideia de *a priori* perceber “as condições de possibilidade não como determinações senão como condições de possibilidade”. Com isso a autora quer dizer que “então não é que se for constituído em certa linha a determinação é absoluta, mas sim que certas determinações possibilitam posteriormente outras. Agora, se não se dão essas condições, o psiquismo segue um caminho distinto”.

Deixar em suspenso o debate que interliga as intervenções precoces e o fracasso escolar sem dar-lhe a merecida profundidade significa negligenciar o direito de vir a ser e o pleno exercício da cidadania.

5 CAPITAL CULTURAL E FRACASSO ESCOLAR

Nosso estudo pretende estender o debate sobre o fracasso escolar, questionando-o, para que se ampliem as discussões sobre as razões possíveis desta ocorrência. O levante teórico do tema não intenciona revisar exaustivamente a literatura especializada sobre o assunto. Temos o objetivo de investigar a hipótese de que existe outra variável operante nessa situação: a estruturação psíquica precoce - aspecto anterior à entrada na escola, produtor de efeitos e destinos na vida dos sujeitos, e que diz respeito, às inscrições, que são as marcas dos primeiros tempos, fator determinante para a constituição do sujeito e da inteligência.

Por este ângulo, construímos o problema: o que explicaria os casos de fracassos escolares presentes nas situações em que existe um bom capital cultural, em que tudo vai bem na constituição genética e nas relações escolares, sociais e culturais? Neste sentido propomos a hipótese de que a estruturação psíquica precoce seria uma outra variável relevante na causação do fracasso escolar.

O fracasso escolar no Brasil é uma temática pungente e apesar da compreensão teórica sobre os problemas de aprendizagem avançar, sua repercussão nas intervenções e na prevenção dos problemas educativos ainda deixa a desejar.

Charlot, em seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, pontua que os profissionais da educação atribuem o nome de ‘fracasso escolar’ ao conjunto de ocorrências comprovadas e observáveis que acometem os alunos que não conseguem acompanhar o ensino escolar que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que se espera fossem adquiridos e não constroem determinadas competências, terminando por naufragar e reagir a esta situação com condutas de retração, desordem e agressão (CHARLOT, 1997).

O autor propõe pensar o fracasso escolar desde a relação do sujeito com o saber, relação esta que se efetiva na escola como espaço de aprendizagem. Assevera que a denominação ‘fracasso escolar’ é genérica e incômoda, dirigida a um fenômeno que para ele não existe como uma doença que precisa de cura. Em sua ressalva, afirma que o que existe são alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é ofertado e, em sendo assim, suas histórias escolares terminam mal (CHARLOT, 1997, p. 16). Sugere que são os alunos e a situação como um todo, quem deve receber atenção e ser analisada. Para ele a denominação ‘fracasso escolar’ porta em si “múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos”, sendo uma ferramenta de interpretação para o que acontece dentro da sala de aula, nas instituições de ensino e situações sociais. Para o autor, a nomeação do fracasso, obviamente, nos remete a

muitos debates: sobre o aprendizado, a docência, o serviço público, a democratização do ensino, os investimentos públicos no ensino, as formas de cidadania, os modos de vida e o trabalho na sociedade.

A respeito das teorizações de Bourdieu e da Sociologia nos anos 60 e 70, Charlot compreende que as abordagens sobre o fracasso escolar traduziram o fenômeno como uma diferença de posições entre os alunos, avaliadas por meio de notas e indicadores de sucesso e atraso, dentro de um sistema escolar hierarquizado. Para medir esses indicadores e processar esse dado relativo às diferenças, se valeu da estatística: “seus resultados têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta” (CHARLOT, 1997, p. 17).

O autor parte do princípio de que o fracasso escolar não se dá somente por diferença, mas é ocasionado por uma experiência vivida e interpretada pelo aluno em um momento de sua história escolar, e que carrega consigo a marca de uma falta, Charlot refere:

ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. O fracasso escolar é estudado então ‘de dentro’, como experiência do fracasso escolar (CHARLOT, 1997, p. 18).

Na atualidade, uma grande parte da literatura em educação explica o fracasso escolar pelo conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, que incorpora questões econômicas, de significados, do contexto de relações sociais e do ambiente de vida dos indivíduos. Com marcada frequência, a hipótese social para causação das dificuldades está presente nas discussões docentes. Reconhecemos o valor dessa premissa. O que nos interessa averiguar é aquilo que está sugerido, mas não foi contemplado sobre o tema da causa do fracasso na formulação da categoria do capital cultural, proposta por Bourdieu.

A partir dos anos 1960, o autor desenvolveu uma série de análises no âmbito da sociologia da educação e da cultura, levantando importantes interrogações:

sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares (BOURDIEU, 1998, p.7).

Para Bourdieu, a cultura não é apenas um código comum, ela institui um conjunto de esquemas fundamentais ao convívio social, previamente assimilados “e a partir dos quais se articula” uma variedade de “esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares” (BOURDIEU, 1982, p. 208). Num sentido amplo, Bourdieu concebe a cultura pelos gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, decorrentes das condições de vida específicas das diferentes classes. Entretanto, a noção de capital cultural equivale a um recurso de poder que se destaca de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. O termo capital associado ao termo cultura incorpora uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existem as outras formas de capital: o capital econômico transmutado em renda, imóveis, bens materiais; o capital cultural como os saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos; o capital social (aquele convertido nas relações sociais que podem ser capitalizadas) e o capital simbólico, que está traduzido no prestígio e na honra. Ao conjunto dessas formas de capitais Bourdieu denominou *habitus* – um estilo de vida, uma forma de viver que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder (BOURDIEU, 1982).

Em seus escritos, Bourdieu busca compreender como e por que nas sociedades de classes os sujeitos conseguem se apoderar dos meios de dominação. Para o autor, a perspectiva de conceber e apreender o mundo converte-se em instrumento de libertação. Dentre os espaços possíveis a essa empreitada está o educacional. No entanto, a escola está submersa nesta mesma cultura dominante, definida como um sistema de significações hierarquizadas, delineado pelos gostos e apreciação estética (BOURDIEU, 2014).

No centro da cultura, que também está demarcada como espaço político, armam-se cenários de lutas travadas entre grupos sociais, manifestações que têm a finalidade de manter distanciamentos distintivos entre classes sociais. Daí que o domínio cultural proveniente de imposições da cultura dominante situa e faz com que as classes dominadas se identifiquem com uma situação subalterna, atribuindo as razões desta posição a uma suposta deficiência cultural, e não a uma imposição sócio-cultural. Este estado de coisas se manifesta e está impresso nas distintas posições da hierarquização social correspondentes a uma cultura específica, seja ela elitista, caracterizada pela distinção; seja média, caracterizada pela pretensão e, de massa, caracterizada pela privação. Os apontamentos do autor foram levantados a partir de muitas décadas estudando o sistema de ensino na França, meio pelo qual demarcou a distância entre a realidade da educação e o modelo apregoado pelas políticas educacionais. Para ele o sistema de

ensino desempenha papel preponderante neste processo de dominação, pois age na reprodução dessa relação de dominação cultural (BOURDIEU, 2014).

Pois bem, ao efetivar uma releitura da escola e da educação, Bourdieu definiu nas décadas de 1960 e 1970, o conceito de capital cultural para dar conta de explicar a desigualdade escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais. A definição do conceito se deu, a partir do estabelecimento de relações entre o desempenho escolar e a origem social. O capital cultural relaciona-se com o sucesso escolar devido “os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter do mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 1998, p. 73).

A forma como a escola comunica e exige a incorporação do conhecimento no ensino gera o domínio de referências culturais, linguísticas e um modo específico de se relacionar com a cultura, com o saber presente nas classes dominantes. Estudantes das classes dominantes guardam, portanto, vantagens sobre os estudantes das classes menos favorecidas. O docente transmite para os alunos, sem distinção, os ensinamentos como se todos tivessem os mesmos recursos para a decodificação. Ao tomar as diferenças de classes em pé de igualdade, a escola maquia os efeitos de seu ato, favorecendo o sucesso escolar das classes dominantes. É assim que reproduz as desigualdades e, por consequência, tende a compreender as diferenças de resultados escolares, como diferenças de capacidade cognitiva, social, ou, diferenças de esforço e vontade. Esta perspectiva considera somente a inteligência como capacidade dada, talento natural. Refere:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

A escola favorece o sucesso escolar da classe dominante quando ignora no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades sociais dos mais desfavorecidos, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53) Para o autor, este sistema de ensino recruta e seleciona os estudantes capazes de satisfazerem as suas exigências; dirige-se aqueles dotados de capital cultural e “da aptidão para fazer frutificar esse capital” (BOURDIEU, 1998, p. 57).

Bourdieu menciona que o capital cultural é indicado pelo nível de instrução dos membros da família e demais indicadores do nível cultural; todavia, em seu desenvolvimento teórico o autor não avança no sentido de adentrar as vias subjetivas envolvidas nesta transmissão. Em uma passagem do texto “A escola conservadora”, o autor explicita que a escola resolve ativamente o problema da transmissão da herança do capital cultural, argumentando que se transmite de maneira osmótica, independente de esforços e ações metódicas, não parecendo resultar de uma aprendizagem e sim de dons. Este é um dos pontos que Bourdieu identifica, aponta e deixa em aberto (BOURDIEU, 1998).

Para Bourdieu (1998) as propriedades do capital cultural podem ser inferidas de três formas:

1. Em um estado de incorporação por meio de acumulação, inculcação e assimilação, sendo um trabalho pessoal e intransferível, que implica o investimento de tempo e não pode ser transmitido por doação ou transmissão hereditária. Pode ser, sim, adquirido, “depaupera e morre com seu portador”, labor de aquisição em que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 1998, p. 75). Aqui o autor se refere à possibilidade de experimentar e desfrutar do apuro cultural, obtido a partir do contato com as realizações e obras culturais como as distintas expressões na música, as obras e autores clássicos, contemporâneos, a história da arte, literatura, o teatro, as tecnologias; aquisições intransferíveis que implicam “o tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é condição de acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar)” (BOURDIEU, 1998, p. 76).

2. Em um estado objetivado, relaciona-se com a transmissibilidade material e a propriedade jurídica que permitem a posse dos instrumentos que facilitam o acesso e o desfrutar da cultura. Esta propriedade de capital cultural é transmissível em sua materialidade, por exemplo: uma coleção de quadros. Para Bourdieu, os bens culturais, pressupõe o capital econômico e de uma apropriação simbólica:

por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 1998, p. 77).

Bourdieu assevera que se os sujeitos não são os possuidores economicamente dos instrumentos de produção e só tiram proveito de seu capital cultural vendendo os seus serviços e produtos, eles estão do lado dos dominados; mas se colhem proveito de forma particular de capital, situam-se do lado dos dominantes.

3. Em um estado institucionalizado, uma forma de capital cultural sob a forma de certificado escolar e diploma que confere ao seu portador um valor constante que lhe permite estabelecer taxas que convertem o capital cultural em capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar, pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho.

Percebemos que o conceito de capital cultural em Bourdieu compreende não somente o acúmulo de bens e riquezas econômicas provenientes da renda, salários, imóveis; mas também dos recursos e do poder alcançado em uma atividade social, dos saberes e conhecimentos reconhecidos pelos diplomas e das relações que puderem ser convertidas em recursos de prestígio e honra. Quer dizer que as desigualdades sociais e econômicas decorrem também dos déficits de acesso aos bens simbólicos. No entanto, o autor não investe em teorizar sobre como ocorre a transmissão desse bem.

Na hierarquização social, econômica e cultural sustentada pelo autor, as classes populares, às voltas com suas urgências e o contexto de necessidades, ocasionadas pelo pequeno volume de seu patrimônio – e aqui o autor alude qualquer que seja o tipo de capital -, não dispõem de tempo para desenvolver competências culturais e terminam por reconhecer como legítima a cultura da classe dominante. Essas condições de existência condicionam um estilo de vida que inibe a desenvoltura em relação ao mundo dos outros (BOURDIEU, 1998).

Na obra *A distinção – Crítica social do Julgamento*, o autor discute a relação existente entre o capital cultural e a seleção social e escolar na França; sustenta que “os bens culturais possuem, também uma economia” e as necessidades culturais resultam da educação (BOURDIEU, 2017, p. 9). O gosto cultural brota de um processo educativo no seio da família e na escola, não de uma influência de ordem inata, dos agentes sociais, ou uma questão de foro íntimo. Pelo contrário: a disposição em gostar de determinados produtos da cultura – concertos, museus, exposições, filmes, livros, música – pressupõe uma identificação com os saberes, com o capital em uma versão simbólica, transposto em manifestações na cultura e fruto de investimentos do sujeito e da família, em tempo e dinheiro para seu acesso. Para o autor, a herança material é:

uma herança cultural; além disso, os bens de família têm como função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar sua identidade social, indissociável da permanência no tempo, mas também contribuir

praticamente para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas (BOURDIEU, 2017, p. 75).

O capital cultural incorporado resulta, portanto, da articulação de influências alicerçadas nas instituições transmissoras da cultura e da sociedade: a família e a escola. Logo, o autor associa as preferências em matéria de literatura, pintura, ou música, ao nível de instrução – avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo – e só secundariamente à origem social. Nessa obra, Bourdieu afirma que as relações educativas, o conjunto de regras culturais disponibilizado pela escola, essencialmente aquele relativo às artes eruditas, a cultura letrada, dependem da posse prévia de códigos de apreciação: uma sensibilidade estética, capacidade de assimilar e de se identificar com um objeto artístico. Tais aquisições dependem do aprendizado prévio desses códigos e de instrumentos de apropriação, que são “a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social” e é desta forma que unem aqueles que se encontram em condições semelhantes, “mas distinguindo-os de todos os outros a partir daquilo que têm de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas e, de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado” (BOURDIEU, 2017, p. 56).

No livro *A Reprodução*, o autor explica e enfatiza a contribuição da escola para a manutenção das estruturas sociais. Para Bourdieu e Passeron (2014) a escola deveria ser instituída com a função de desenvolver os aspectos críticos do pensamento, para que assim os sujeitos alcançassem promover uma superação da reprodução cultural e da conservação social, desde uma ruptura dentro do sistema escolar naquilo que concerne as exigências de ensino vinculadas ao crescimento econômico, e a reprodução da cultural dominante, que dele resulta. A concepção de reprodução cultural lhe permitiu estabelecer importantes quebras epistemológicas, desvelando os interesses e os objetivos dissimulados nas instituições escolares, como meritocracia escolar. Nesta obra, deixa claro que discorda das teorias que atribuem à escola uma função de democratização e desenvolvimento da sociedade. A escola, enquanto instituição controlada pelas classes dominantes, perpetua as desigualdades sociais ao reproduzir as características básicas de sua estrutura social e do sistema de poder.

5.1 Como uma herança é transmitida? – Para além da teoria do Capital Cultural

Diante do conceito de capital cultural e da teoria da reprodução, Charlot realiza uma leitura distinta a respeito do conceito de insucesso dos alunos das classes populares,

compreendidos como desprovidos dos recursos que a escola exige para a efetivação das aprendizagens. Para Charlot a posição dos filhos nas famílias:

não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc.) e as dos filhos (os ‘herdeiros’ sabem muito que não basta ser ‘filho de’ para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar, esforçar-se muito). O sucesso na escola não é uma questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas (CHARLOT, 2000, p. 22).

O autor também indaga: “resta, porém, entender como as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades cognitivas e culturais por uma escola e práticas que não pretendem fazer isso”. O que intriga o autor, e traduz a importância de nosso problema de pesquisa, é o fato de existirem alunos provenientes de meios populares, com escasso capital cultural, que têm êxito na escola, contrariando todas as estatísticas e, alunos provenientes da classe média que fracassam. Diante desta realidade acrescenta: “o que acontece na história desses jovens?” (CHARLOT, 2000, p. 174).

Charlot contesta a ideia de reprodução manifesta por Bourdieu, principalmente no tocante às denominações: ‘herdeiros’, ‘transmissão’ de um capital cultural e a homologia de estrutura entre sistemas de diferenças – “as diferenças escolares entre os filhos correspondem às diferenças sociais entre os pais”. Para Charlot uma homologia é uma relação matemática e não diz “a maneira como se produz, no tempo, a passagem das diferenças entre pais para as diferenças entre filhos. Permanece em aberto a forma como essa reprodução se efetiva. Como uma herança é transmitida?” (CHARLOT, 2000, p.22).

A teorização de Bourdieu se verifica como realidade social; reconhecemos sua importância como um dos operadores na origem do fracasso escolar, principalmente no que concerne ao papel da desigualdade social. Mas restringir a estruturação do sujeito, e os processos de pensamento e inteligência, aos aspectos sociais, não atende a toda a complexidade envolvida na constituição humana. Também estamos de acordo com o apontamento feito por Charlot, de que falta a teoria da reprodução esclarecer como se transmite uma herança. Em nossa pesquisa tomamos como fio condutor o conjunto teórico-prático da estruturação psíquica precoce, objetivando verificar sua participação como fator plausível ao fracasso. Ocorre que o próprio percurso deste escrito é um testemunho de que esta herança vem do berço, do laço que pode ou não se estabelecer no seio da família, maneira pela qual a herança simbólica se transmite dos pais para o filho, estruturando nele as possibilidades para seu vir a ser.

Lahire em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, investiga as razões de algumas crianças de meios populares, com precário capital cultural, vivendo em condições bastante adversas, alcançarem sucesso na escola. O autor considera que a leitura sociológica sobre os casos de sucesso escolar ou social de indivíduos oriundos de camadas populares são muito interessantes, mas pouco esclarecedoras para o pesquisador. Propõe “mudar o foco da objetiva” dos modelos teóricos fundados em estatísticas e variáveis que se restringem em dados e ignoram o modo como acontecem as práticas e as formas com que se estabelecem as relações sociais. Quando propõe deslocar o olhar para as singularidades, o faz em direção aos casos particulares que se conduzem para os processos de fracasso ou de sucesso, “relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (uma família)”. O sociólogo indaga o que está no princípio das situações de sucesso e fracasso. Para ele “não se trata de capitais que circulam, mas de seres que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais” (LAHIRE, 1997, p. 32 e 33). Os critérios utilizados para as leituras sociais necessitam dessa contextualização, porque não podem ser medidos rigorosamente tendo como base a pré construção social.

É preciso que existam condições econômicas para que se constitua uma cultura escrita familiar, uma moral da perseverança e do esforço. Mas não basta a existência da condição econômica. Algumas famílias, em situação de dificuldade econômica, conseguem gerir sua renda e obter certa estabilidade profissional. O autor chama atenção para “as formas familiares de investimento pedagógico”, que a família utiliza para estabelecer a relação com a escola. A esse investimento fundado nas configurações familiares, soma-se o investimento pedagógico (LAHIRE, 1997, p. 24).

Concebemos a escola como um dos espaços criados pela cultura, e, desde esta perspectiva, atravessado por ela. Portanto, em conformidade com Bourdieu consideramos que a cultura capitalista sustentada pela classe dominante, com alto potencial de capital cultural, atua na preservação dos privilégios e na manutenção das desigualdades sociais, como operador de desigualdade para o desempenho escolar. Não há como negar. Porém, estas teorizações não explicam tudo. Existem casos em que os sujeitos, numa mesma classe escolar, não possuem capital cultural prévio e alcançam desempenho escolar superior a colegas de contextos favorecidos, comprovando que outros fatores, além do contexto dos estudantes e da eficácia escolar, estão envolvidos nos destinos escolares, conforme contestado por meio das análises sociológicas de Lahire e Charlot. Foi o interesse por essa lógica, e diante do desafio premente de políticas de melhoria da qualidade da educação no Brasil, que nos moveu a investigar o que

explica as exceções, o que pode ter acontecido no caminho dos que deveriam ter êxito, mas fracassam.

Nesta ótica, cabe ainda destacar a recomendação de Charlot, quando diz que são os alunos e a situação como um todo, os múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos que devem receber atenção nos debates sobre o fracasso escolar. Na análise que realiza sobre o tema do fracasso, também propõe lançar luz ao aprendizado, à docência, o serviço público, a democratização do ensino, investimentos públicos no ensino, as formas de cidadania, modos de vida e o trabalho na sociedade. O autor efetiva uma problematização pertinente sobre a seara da herança proposta por Bourdieu; questiona, sem avançar muito no tema e implantando sua reflexão na temática das origens da vida: como acontece uma transmissão? Lahire, enriquece essa discussão, incrementando a problemática, quando diz que a transmissão acontece por meio da relação familiar e implica em um trabalho de apropriação.

Os sociólogos complementam-se teoricamente e aproximam-se, mas não contemplam a perspectiva da herança como um fator que se inicia muito antes da entrada na escola, no berço, no seio das relações intersubjetivas que vão se armando nos primeiros enlaces com o semelhante. Nossa pesquisa constata e demonstra que há um elemento que não está totalmente considerado nas contribuições de Bourdieu, Lahire e Charlot. Entendemos que esse elemento não pode ser desprezado pela escola, menos ainda, pelas políticas públicas: se trata do conjunto teórico psicanalítico da estruturação psíquica precoce. Neste estudo adentramos as concepções da estruturação e exploramos dentro delas o traçado da história da constituição da inteligência e do pensamento de um sujeito, demonstrando como ele está marcado pelo que traz consigo (seu aparato neurobiológico, genético, bioquímico) e, também, pelos efeitos do encontro com aquele que lhe prestar atenção e cuidados nas origens da vida (GOLSE, 2003). O encontro humano é a condição determinante para a produção do laço que propicia o devir de sua história genética, corporal e, fundamentalmente, uma história familiar, cultural, de grupo e escolar, por meio das quais desenvolve e se apropria do pensamento e linguagem existentes no mundo que o precede.

A partir dos fundamentos psicanalíticos, pensar em êxito e em fracasso escolar implica conceber a história da transmissão ou não, das inscrições psíquicas que resultam na instalação das condições de humanização, e por consequência, nos processos de inteligência, do pensamento e do trabalho humano necessário para se ter acesso ao conhecimento.

Conforme Kupfer, o ato de educar, concebido como realização que insere o ser vivente na cultura, permite que este tome posição em relação aos códigos e discursos que a organizam; este ato está no âmago da visão psicanalítica de sujeito e pode ser compreendido como a forma

pela qual “o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo” (KUPFER, 2007, p. 35).

Para a psicanálise a transmissão de um ‘bem simbólico’, advém da comunicação da herança simbólica que reúne em si os bens da cultura incorporados no adulto que cuida. Tal operação, se dá na possibilidade de enlace do bebê com a mãe, e ou com o adulto que lhe presta os cuidados. Os efeitos desse enlace são o apurado especificamente humano, um bem simbólico, que para tornar-se propriedade do sujeito em forma de símbolos, percorre desde o desamparo primordial, a ação específica do adulto experiente - os momentos mais iniciais da relação mãe – bebê que inauguram (ou não) a instalação do circuito pulsional -, originando o primeiro broto do pensamento alucinatório e o complexo que vai do autoerotismo até a constituição dos processos da inteligência e segue por toda vida, ao modo das identificações secundárias com os professores, outras pessoas significativas na vida dos sujeitos. Mas sem as ocorrências de base, os impedimentos à transmissão simbólica são radicais.

Sendo assim, a via para comunicação desse “bem” são as operações constituintes do sujeito que sente, deseja e pensa, e que se conforma como sujeito epistêmico, o aluno, estudante na escola. Por meio dos entramados psíquicos, se estabelecem os modos de aprender ou não aprender, a maneira como realiza ou não as assimilações e acomodações, nos termos de Piaget. É sobre estes marcos que acontecerá ou não a aprendizagem escolar, conforme a textura do enlace, do vínculo feito pelo bebê com o adulto de suas origens. A disponibilidade e a energia libidinal e afetiva que a mãe investe em seus atos, é comunicada pelos cuidados que executa, pela via do enlace de prazer compartilhado. Tal encontro é sentido pelo bebê nas entranhas de seu incipiente psiquismo e o registro da presença-ausência do adulto inaugura na criança as inscrições psíquicas. É desta maneira que transmissão da herança simbólica não ocorre por uma via direta de um código, mas pela sucessão de eventos em que a mãe se deixa afetar identificando-se, transitivamente, ao gozo da passividade do bebê.

Jerusalinsky (2014) usa uma tocante metáfora para o trabalho materno na estruturação. Para a autora, a mãe, ao cuidar do filho, inscreve representações à moda de um ‘bordado’ no corpo do bebê armando o circuito pulsional. O bebê responde a este ‘fino bordado’, legítimo trabalho de traçar bordas no corpo, quando é tomado nos braços, quando uma atribuição de valor lhe é dirigida, quando acontece uma acolhida benevolente ou não, conforme as traduções que recebe a respeito daquilo tudo que acontece no interior da relação e daquilo que acontece no entorno, à maneira como reconhecem e lidam com as diferentes necessidades, à atenção desprendida nos cuidados com o sono, alimentação, troca, higiene corporal, o brinquedo. A resposta do bebê nos oferta os indicadores necessários para verificação de como está se

constituindo. A ausência dessas ocorrências e das respostas a elas, é um alerta de risco que necessita de atenção e intervenção.

A insuficiência humana é pontualmente a fenda de abertura para a implantação de uma dimensão psíquica, este desamparo primordial e a ação específica do semelhante, são a ocasião oportuna para a passagem da vida instintual ao erotismo pulsional - fonte de toda vida psíquica. Portanto, no caminho em direção ao semelhante humano, a pulsão se instala e o bebê acede a sua própria humanidade, não pela satisfação da necessidade propriamente, mas pela satisfação no intercâmbio humano, que é como um mergulho que introduz o recém-chegado no universo simbólico. A mãe efetiva o mergulho quando transforma o choro e o grito em apelo e mensagem. Isso porque, quando empreende a ação específica, dirige ao filho uma carga massiva de suas próprias expectativas, representações, intenções e desejos. A partir dessa iniciação, e progressivamente, o próprio bebê ativa e, voluntariamente, busca repetir a experiência prazerosa.

No início, o aspecto psíquico do bebê é sustentado pela função materna que se apraz em supor e antecipar no bebê um sujeito que pensa, fala e deseja. O vir a ser está diretamente ligado ao gozo materno, já que este está implicado na produção das inscrições psíquicas do filho. O olhar, a fala e o toque maternos atrelados aos cuidados, produzem as inscrições no corpo fragmentado do bebê e somente por meio da identificação com a imagem do outro-adulto é que o bebê poderá, gradativamente, assumir seu próprio corpo com uma sensação ainda imaginária de completude e domínio, graças à transmissão destas inscrições psíquicas que inauguram as bordas ao gozo do corpo, e lançam o bebê nas tramas do circuito pulsional, nos modos de satisfação. O circuito pulsional em toda a sua dimensão erógena, estabelece os ritmos de satisfação e da relação de um bebê com seu próprio corpo e com o corpo do outro adulto, promovem a busca pelo outro, fundam a intersubjetividade e a curiosidade. Assim, constitui-se o sujeito psíquico. Por meio das operações psíquicas que se jogam entre a criança e seus pais, significadas por atos, gestos, palavras e renúncias, se delinea o lugar do filho. Este lugar permite ou não à criança vir a ser um sujeito que deseja e pensa. Importa lembrar que é a partir dessa construção subjetiva que se constitui o sujeito epistêmico, sujeito do conhecimento, que realiza diferentes ações e intercâmbios.

Considerando que o processo de constituição psíquica se dá por sobre o corpo, a partir daquilo que incide nele, dependendo das simbolizações, das marcas de desejo depositadas pelos pais, é que podemos afirmar que a primeira infância é berço do porvir, porque se manifesta como o momento de abertura para as inscrições que formarão o psiquismo. Freud (1905) deixou essa noção clara nos *Três Ensaios da Teoria da Sexualidade*, quando explicitou a concepção

do psiquismo como estrutura por vir e, quando demarcou com ênfase que a capacidade de receber e reproduzir impressões nunca é maior do que precisamente nos anos da infância.

O caminho percorrido para a estruturação psíquica precoce conforma-se como a ocorrência determinante acerca de quem virá a ser o sujeito, cidadão, o aluno como estudante na escola. Já que os aspectos instrumentais do desenvolvimento, que são as ferramentas necessárias para a realização dos intercâmbios: comunicação, psicomotricidade, socialização, hábitos de vida diária e aprendizagem, organizam-se e adquirem sentido a partir da maturação neurológica e da estruturação psíquica. Os aspectos estruturais do desenvolvimento são decisivos para o estabelecimento dos seus modos de aprender ou não aprender, da forma como realiza ou não as assimilações e acomodações, nos termos de Piaget. Para pensar esta relação, estudamos o nascimento da inteligência, os mecanismos formativos da representação simbólica, remontando a história da constituição desde os reflexos primordiais. Após termos trilhado o caminho, percebemos que nossa pesquisa tratou de demonstrar as vias pelas quais o semelhante ingressa desde o mundo real externo para o interior do universo psíquico dos sujeitos, passando a fazer parte do estabelecimento das relações com os objetos, dos modos de funcionamento, do aprender, dos prazeres, do gozo, das fantasias, da estrutura subjetiva e se conformando em símbolos.

Sendo assim, considerando que Bourdieu, Charlot e Lahire, não dão conta de explicar todas as exceções que levantamos, a hipótese da estruturação psíquica precoce, como fator anterior à entrada na escola (e ainda considerando a entrada de bebês a partir dos quatro meses nas creches), é um elemento que vem agregar, ampliando as compreensões possíveis existentes. Já que as falhas na relação primordial mãe-bebê, geram problemas na instalação dos processos do pensamento e da inteligência. Caracteriza-se como mais um fator condicionante do fracasso escolar, uma possibilidade de explicação às situações em que há um bom capital cultural, em que tudo vai bem na constituição genética e nas relações escolares, sociais e culturais.

Sabemos, que assim como a teoria do capital cultural de Bourdieu não explica tudo a respeito do tema do fracasso, a estruturação psíquica precoce também não o faz. A potência do seu conjunto teórico, está posta na possibilidade em levar para a prática, para dentro das escolas, o seu estatuto científico, reconhecido pela prática clínica psicanalítica, pelos anos de prática da clínica de estimulação precoce e pelos resultados da pesquisa IRDI.

A partir das considerações tecidas, demarcamos uma outra inferência: as falhas na formação do profissional que trabalha com a primeiríssima infância podem ser mais um elemento que interatua como os múltiplos fatores de causação do fracasso escolar. O desconhecimento sobre os processos de estruturação, impede o alcance e a abrangência maior

do reconhecimento profissional sobre a função docente como intervenção estruturante na primeira infância.

Esta inferência se sustenta no fato de que as falhas na formação de base acadêmica e continuada dos profissionais, ocasionadas pela ausência dos referenciais psicanalíticos que deveriam pautar e sustentar as ações necessárias a estruturação psíquica precoce, impedem a detecção, prevenção e intervenção nas dificuldades de enlace e, conseqüentemente, no sofrimento dos bebês.

O contato com os estes profissionais em formação continuada nos leva a afirmar que, em sua grande maioria, trabalham no sentido de gerar desenvolvimento, que desprendem e investem uma quantidade bastante importante de sua economia libidinal na tarefa que executam, mas, no entanto, sem os recursos teórico-práticos que apresentamos neste estudo, agem muitas vezes intuitivamente na efetivação dos cuidados. O que queremos dizer é que a questão está posta na necessidade de implementar uma política educacional de formação no nível da graduação e na formação continuada que se sustente na teoria da estruturação psíquica precoce, para que então seja possível seu reconhecimento e sua inscrição no espaço escolar como uma prática.

Nessa direção, ressaltamos a importância em discutir a função da creche e o papel do docente que, em nossa compreensão, não será ensinar, mas participar na estruturação da subjetividade - e não somente da aprendizagem -, função que historicamente esteve atribuída à família e que, com as modificações na atualidade, passou a ser prerrogativa da escola e dos docentes.

Uma pretensão que nos guiou foi efetivar a articulação do tema às políticas públicas, mantendo o firme propósito de oferecer às instituições educacionais fundamento teórico – prático de cunho psicanalítico, aliados a uma ética possível para a ação pedagógica. A pesquisa em si é material que cumpre este objetivo, contudo, entendemos necessária a intervenção junto aos adultos docentes, que tomam a seu encargo bebês, com vistas a lhes proporcionar a construção desse conhecimento e favorecer a riqueza libidinal, o encontro erótico e o exercício da função. Não se trata de formar os docentes como especialistas em clínica infantil, o que seria realizar um desvio de suas funções, mas sim capacitá-los a ponto de estarem habilitados a perceber, detectar quando há sofrimento e riscos ao desenvolvimento, para saber intervir e encaminhar para o devido tratamento. Não para tratar o bebê, mas para saberem se situar e estarem em condições de armar intervenções que operem na direção do destrave das dificuldades, favorecendo o desenvolvimento.

Tendo em vista o propósito de produzir as melhores condições a estruturação psíquica precoce e para o desenvolvimento das condições do aprender, inferimos dois elementos como outras causas possíveis ao fracasso: a) da estruturação psíquica precoce; b) as carências na formação do docente da creche. E a partir dessas duas inferências é possível armar uma proposição: o ingresso do conjunto teórico da estruturação psíquica precoce como método de trabalho de base as concepções e princípios da formação (graduação e continuada) dos docentes de creche, é um componente preventivo gerador de saúde básica e incremento às possibilidades de êxito escolar.

Apoiamos esta proposição no percorrido traçado nesta pesquisa e assentado nas contribuições e nas pautações científicas, como os indicadores de intersubjetividade e os IRDI'S que nos oferecem condições de verificar, preventivamente, o que desta inter-relação está sendo constitutiva como matéria psíquica por meio da resposta intersubjetiva do bebê aos cuidados. As descobertas que a pesquisa IRDI trouxe à tona ao se ocupar de estabelecer os indicadores de risco para o desenvolvimento infantil, a partir do referencial psicanalítico, tornou o trabalho nas creches e, acrescentou a função docente, mais uma importante atribuição: da prevenção de saúde mental na primeira infância a partir da detecção precoce e a prevenção de riscos ao sofrimento psíquico.

Na atualidade, a estruturação psíquica precoce ainda é um elemento muito pouco conhecido no âmbito escolar, social, político e acadêmico; no espaço relacional e marcadamente constitutivo da educação infantil: nos berçários e nas creches, o seu conjunto teórico, praticamente inexistente como fundamento de base a prática docente e, portanto, dificilmente esteja sendo levado em consideração como um fator de causalidade ao fracasso escolar. O esforço teórico deste estudo procurou colocar em relevo o valor desse conceito como elemento que vem somar-se com os demais fatores possíveis à causação do fracasso escolar e à medida em que a pesquisa se desenvolveu, tomou corpo a premissa de que é também um fundamento que oferta um método de trabalho aos profissionais da educação infantil.

Reafirmamos, que assim como a teoria do capital cultural não explica tudo a respeito do tema do fracasso, a estruturação psíquica precoce também não. Acreditamos que a potência do seu conjunto teórico, recobra inestimável valor, modificando a vida, o destino dos sujeitos, o rendimento escolar, etc., quando esta teoria puder ser transmutada em prática, enquanto estatuto científico reconhecido pela pesquisa IRDI, dentro das escolas.

Como é sabido, vivemos na atualidade o desafio de recebermos bebês no sistema de ensino. E o fato deles passarem na creche muitas horas do seu dia e, mais horas com seu docente, comparativamente às horas que passam com sua família, ou em uma consulta de

acompanhamento pediátrico, fez com que o docente passasse a ser o adulto que compartilha com a família a responsabilidade na estruturação. O docente não é o pai, nem a mãe, nem mesmo poderá substituí-los, contudo, inúmeras vezes, é ele quem sustenta a função materna e paterna, entendida como via de subjetivação e produção de marcas e bordas no corpo do bebê, por meio do olhar, do toque, das palavras, dos jogos constituintes do sujeito e da observação dos indicadores de intersubjetividade.

Não podemos menosprezar a importância da creche e do docente enquanto agentes de estruturação e saúde psíquica precoce, entendendo precoce como a criança dos 0 aos 3 anos, tempo muito distinto das crianças maiores, porque coloca em evidência a instalação dos prazeres, a identificação do outro, a referência aos ideais e, não como aplicação de métodos para a criança em um tempo mais cedo. Concebemos como ação crucial, ao desenvolvimento infantil, que os profissionais que atuam neste tempo da vida conheçam os Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil, assim como os Indicadores de Intersubjetividade, ambos, instrumentos para uma metodologia de trabalho fundamentada em uma vasta teorização e pesquisa. E, fundamentalmente, que a formação docente precisaria estar pautada no caminho que vai do complexo de instalação do autoerotismo até as renúncias pulsionais. Pois, não há possibilidade de acesso ao conhecimento se não estiverem estruturadas as diferenças entre o eu e o outro, o reconhecimento da alteridade.

Também é condição de trabalho docente conceber a forma como se processam o pensamento e a inteligência, desde a psicanálise e do pensamento sensório – motor na psicologia de Jean Piaget, para saber identificar os modos de aparecimento do sofrimento na infância precoce e para situar-se neste trajeto como agente de subjetivação. Conhecer os problemas na instalação das condições de humanização que perturbam o surgimento da função simbólica, do pensamento, dos ordenamentos e funcionamento da inteligência são como pré-requisitos necessários ao docente. Já que determinam os modos de construção da imaginação e da relação possível e necessária entre a imaginação e os processos lógicos – considerando que a inteligência é o modo de pautação da relação do sujeito entre o desejo e o mundo intersubjetivo no qual ele se move. Desta maneira, a escola poderá incrementar seu potencial de abrangência e poderá analisar e inaugurar novas e criativas ações assentadas na história da relação intersubjetiva que dá origem a estruturação psíquica e a conexão do sujeito com o saber, com a aprendizagem como o processo que sustenta a aquisição do conhecimento.

É preciso pensar, compreender e reconhecer como nasce um sujeito no marco da constituição psíquica e como, a partir dessa estruturação, brota o sujeito epistêmico. Afinal, o

modo como uma criança aprende revela aspectos instrumentais e estruturais do seu pensamento e atividade psíquica.

Para tanto, sugerimos fomentar as discussões sobre a função da creche, o papel do docente e da sua formação que precisaria estar pautada no caminho que vai do complexo de instalação do autoerotismo até as renúncias pulsionais, a diferenciação eu – não/eu, discriminação que implica na instalação do recalque originário que separa os espaços tópicos entre inconsciente e pré-consciente. E há, ainda, a instauração do recalque secundário, uma segunda censura entre o pré-consciente e a consciência, que assegura a diferenciação entre a realidade interna e a realidade externa, delimita um ordenamento que permite a seleção dos objetos e permite focalizar a atenção sobre aquilo que é compreendido como relevante, permitindo o processamento do pensamento, a produção de hipóteses acerca de uma situação dada dentro dos limites estabelecidos pela localização do eu no tempo e espaço. Falhas nesta censura acarretam problemas de desatenção e retração do pensamento em razão da retenção no processo da fantasia. A criança fica presa em seus próprios pensamentos e fantasias, com dificuldades em sustentar e desenvolver ideias em articulação com o outro.

Em situações de risco não devemos deixar o tempo passar, nem subordinar a detecção de risco e sua subsequente intervenção a fechamentos diagnósticos apressados. Neste sentido, a transmissão em formação dos indicadores de risco para a constituição psíquica (detectáveis pela sua ausência nas produções do bebê e de seus cuidadores) é realizada sem estabelecer correlação com patologias específicas. Difundir esses critérios foi o objetivo da pesquisa IRDI, em razão de que a intervenção precoce pode favorecer e até alterar, de forma profunda, os rumos da constituição de um bebê.

Por fim, acreditamos que o conjunto teórico-prático da estruturação psíquica precoce, incorporado às políticas de formação na área da educação, permite aos profissionais intervir mais incisivamente nas causas do fracasso escolar, também contribuindo para a desmedicalização da infância. O docente do berçário compartilha e está submerso junto com a família em um compromisso com a subjetivação, com a oferta de condições para o desenrolar desta empreitada. Essa tarefa implica não apenas uma formação específica sobre quem é o bebê, mas, fundamentalmente, requer uma disposição libidinal e psíquica especial. Por estas razões, a criação de espaços de elaboração da tarefa docente, pautados nos meandros e singularidades de ser bebê, advertem os profissionais e favorecem o processamento dos efeitos de sua tarefa.

Esta pesquisa nos permitiu erguer a proposição do ingresso do conjunto teórico da estruturação psíquica precoce, como elemento de base às concepções e princípios da formação

dos docentes de creche, como fator preventivo, gerador de saúde básica e incremento às possibilidades de êxito escolar.

Este conhecimento permite ao adulto que cuida se situar em cada um destes momentos. Em termos de metodologia de trabalho aplicado a creche, a psicanálise oferece recursos como os indicadores de risco psíquico, os jogos constituintes, o conceito de identificação transativista, que reúnem em si, os conceitos de reconhecido rigor científico. Esses conceitos validam muito daquilo que os profissionais aplicam em seu trabalho como algo da ordem intuitiva, mas que carecem de orientação e metodologia, principalmente nos casos em que se manifesta risco ao desenvolvimento. Quando as falhas de estruturação psíquica dizem respeito aquelas que foram aqui discutidas, elas não se resolvem com a passagem do tempo e nem espontaneamente. Porém, quando detectadas a tempo na primeiríssima infância, podem receber a intervenção adequada que ajuda a evitar graves déficits de aprendizagem e fracasso escolar.

As políticas públicas voltadas para a criança, preconizam o acompanhamento do desenvolvimento na atenção básica. Objetivam sua promoção, proteção e detecção de dificuldades passíveis de modificação por meio da intervenção adequada, dada a sua reconhecida repercussão desse tempo, na vida adulta. Acreditamos que a inscrição do estudo e da importância da estruturação psíquica precoce, incorporada as políticas de formação na área da educação, permitirão intervir mais incisivamente nas causas do fracasso escolar, na tentativa de contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a constituição da intersubjetividade e compreensão entre os povos, para a convivência democrática, na medida em que incrementa a possibilidade de agir em tempo, protegendo as crianças, futuros cidadãos, e as possibilidades para a plenitude do exercício de suas capacidades, antes que suas eventuais dificuldades venham a se configurar como doença, dessa forma contribui-se também, para a desmedicalização da infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboramos estas considerações finais movidos pela satisfação na produção e pela alegria do trajeto percorrido em companhia e pela orientação dos professores Júlio Bertolin e Francisco Santos, com os quais foi possível desfrutar importantes e prazerosos momentos de aprendizagem; também nos alegra a perspectiva de tornar transmissível aos profissionais da educação o que apuramos.

Sobretudo, escrevemos sob o impacto e desde o mais imediato dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do nosso país. A letra que compõe este texto, faz resistência aos movimentos que agem sorrateiros e guardam em si a intenção de dessubjetivar e desconstruir direitos sociais e políticos arduamente conquistados. Do mergulho nessa realidade, capturamos um aspecto que pressentimos estar sob ameaça: o legado que coloca no centro das relações humanas o respeito, a singularidade e a diferença. A circunstância política cabulosa que nos abrange com seus múltiplos sentidos, desfere violentos ataques precisamente na direção do respeito à alteridade e a autonomia do pensamento como possibilidade simbólica e ferramenta para o discernimento, colocando em xeque o porvir, especialmente, o porvir de um bebê.

O cenário político em nosso país, acompanha uma tendência mundial de homogeneização e estandardização dos sistemas públicos e privados. Enquanto trabalhávamos na consolidação desta pesquisa, testemunhávamos a repercussão nefasta da atual conjuntura, expressa no desmantelamento das políticas públicas na saúde e na educação promotoras da inclusão e igualdade de oportunidades. Presenciamos a diminuição dos incentivos, efetivadas sem debate público prévio e sem a consulta dos profissionais competentes. Dentre outros fatores gravíssimos, temos um alarmante incremento à desvalorização dos docentes. Todos esses atos operam seus efeitos funestos e transformam o conceito de educação, enquanto direito social e humano, tão somente em uma prestação de serviço ao mercado, ou ainda, em mais uma forma de alienação, estigmatização e medicalização. Os fatos constituem gravíssima afronta a Constituição, ao direito à vida e, a ser humano, já que atentam contra a primeira infância e contra os adultos que dela cuidam, numa tentativa massiva de encerramento das possibilidades de simbolização geradoras da vida, em um caminho de patologização e medicalização. Vemos crescer os diagnósticos efetivados em tempos constitutivos de modo apressado, reducionista e de cunho comportamental, resultando em perigosas sentenças.

O cenário armado privilegia, em todos os âmbitos da vida, compreensões e intervenções de cunho comportamental, orgânico - genético, que configuram uma parcela importante na constituição de um sujeito; contudo, a existência humana e a estruturação psíquica não se

reduzem a isto. A perspectiva hegemônica atual simplifica o humano, preterindo toda gama de fatores que incidem sobre a sua complexidade: a história singular, vincular, subjetiva, social, de época, da criança, da família e da escola. Essa maneira totalizante de pensar pretende classificar as condutas e manifestações humanas como se fossem todas observáveis e objetiváveis, estes modos de relação estão longe de uma preocupação com os sujeitos, especialmente, com os sujeitos nascentes na primeira infância. As marcas da experiência humana não podem ser capturadas, nem determinadas, medidas, quantificadas; dependem do que acontece ‘com’ e ‘entre’ os sujeitos, configurando os modos de ser.

Abordar a temática do fracasso escolar no marco conceitual da estruturação psíquica precoce, desde uma perspectiva interdisciplinar, foi uma empreitada ambiciosa em busca de enriquecer a investigação abarcando diferentes referenciais teóricos que nos possibilitassem definir problemas políticos e pautar caminhos, levantar estratégias de ação. Em torno da reflexão teórica que erguemos, interpelamos as políticas públicas na sua responsabilidade em identificar necessidades, estabelecer políticas para implementação de cuidados, ações formativas e garantir a legalidade pelas vias sociais e econômicas à inscrição do campo do semelhante no início da vida.

Partimos do marco conceitual psicanalítico com vistas a facilitar o diálogo e as decisões sobre a melhor forma de investir e priorizar o desenvolvimento na primeira infância, especialmente em ações dirigidas à prevenção dos riscos. Com isso, ambicionamos ofertar recursos que incrementem a capacidade de validar no tecido social, político, e subjetivo os direitos fundamentais, restituindo a esperança no devir e os recursos para o acesso ao conhecimento, à cidadania e ao potencial reflexivo, que movem a vida. Investir nos tempos iniciais da vida é uma questão de humanização, diretamente ligada no porvir, no futuro, no capital humano de toda nação.

Desde esta perspectiva, propomos um contra movimento ao reducionismo e à simplificação que vemos se instalar nas relações e instituições, infiltrando-se na forma de pensar e nas inúmeras e, mais frequentes do que gostaríamos, manifestações de impossibilidade em pensar. Nos preocupa a crescente desarticulação em curso do espaço social e vincular entre os docentes, famílias e profissionais. Isso porque consideramos que um bebê é um broto nascido da possibilidade vincular, efeito da instalação do laço com o semelhante, e esse estado de coisas é para ele fatal. A infância entendida como processo de construção subjetiva está imersa no universo simbólico que permeia as relações de uma criança com os adultos mais próximos que a constituem; portanto, é relevante considerar de maneira particular essa história, assim como, as condições desde as quais ela se desprega em seu entorno. Portanto, os destinos da infância

também estão intimamente associados à política, já que ela age determinando o entorno e veiculando no social a noção, as ações e os cuidados que devem ser dirigidos à criança.

As pretensões hegemônicas penetram as experiências sócio-culturais, e também as experiências escolares. Quando instaladas no espaço escolar, superficializam as relações que são primordiais à constituição do sujeito e influenciam, decisivamente, na leitura das manifestações espontâneas das crianças, mais especialmente dos bebês. Pensar o que se sucede a um bebê, desde uma perspectiva psicopatológica, não abarca a sua complexidade, assim como, pensá-lo somente desde a esfera orgânica, psíquica, social, familiar e escolar, também não. Para compreendermos um bebê necessitamos abarcar a multiplicidade de aspectos que o compõe, dentre eles: a genética, os reflexos primordiais, seu desenvolvimento maturacional neurológico, a neuroplasticidade, a produção do enlace com o semelhante que é determinante para colocar em curso, pela via do prazer, os aspectos estruturais e instrumentais de seu desenvolvimento.

Na contramão dos fatos atuais, caminhamos na tentativa de quebrar o paradigma vigente rompendo com a lógica da patologização na primeira infância, em nome da detecção precoce do sofrimento psíquico, apostando na estruturação. Portanto, esta pesquisa é um ato político, não no sentido político – partidário, mas no sentido que está para além das estruturas e das práticas democráticas, naquilo que há de público, nos modos de relação entre os homens que definem as ações e as formas de convívio no espaço público compartilhado. É um gesto de alerta a prevenção, ao cuidado e a aposta, pautado pela alteridade e dirigido ao bebê, sua família, seu docente, sua escola, sua comunidade.

Diante dos fatos, multiplicar o conhecimento sobre a detecção precoce do sofrimento no bebê, como forma de apurar riscos a tempo de impedir a instalação de enfermidades graves, resulta ainda mais urgente. Ato que se pretende seja efetivado de maneira interdisciplinar, com intuito de brindar ao bebê, sua família e a sua escola, a intervenção adequada às emergências subjetivas, sem deixar de lado a premissa do desenvolvimento desse ser em estruturação.

O trajeto desta pesquisa resultou da problematização sobre a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, que verificou a existência e prevalência do fracasso escolar nas crianças de meios populares. Para Bourdieu a influência do capital cultural se torna evidente na relação estreita entre o nível cultural global da família e o desempenho escolar. Quer dizer, na medida em que a escola comunica e exige a incorporação do ensino pautado no domínio de referências culturais, linguísticas, e nas demais características das classes dominantes, ela o faz sem distinção, como se todos tivessem os mesmos recursos para a decodificação. Dessa maneira, a escola legítima, reproduz e fomenta as diferenças sociais e contribui para o fracasso escolar dos

estudantes em situação de desfavorecimento no que concerne ao capital cultural. Entretanto, a teoria do sociólogo não explica os casos em que um sujeito, numa mesma classe escolar, não possui capital cultural prévio e alcança desempenho escolar superior a colegas de contextos mais favorecidos, assim como, não explica os casos de sujeitos que possuem capital prévio e fracassam. Desde esta constatação surgiu o problema desta pesquisa: O que explicaria os casos de fracassos escolares presentes nas situações em que existe um bom capital cultural, em que tudo vai bem na constituição genética e nas relações escolares, sociais e culturais?

Bourdieu sugere que o capital cultural é transmitido como uma ‘herança’ cultural um bem simbólico, em que o gosto pelas tradições por aprender, trabalhar, alçar espaços sociais é transmitido de pai para filho. Para o sociólogo, os déficits de acesso a esses bens simbólicos geram as diferenças que resultam em êxito e ou fracasso escolar. O sociólogo não ampliou seu conceito explicitando de que maneira essa transmissão acontece, mas afirmou que ela é responsável pela diferença e pelo êxito das crianças diante da experiência escolar. Tomando em consideração a questão da herança, Charlot questionou sem avançar muito no tema, como acontece essa transmissão. Em sua teorização reconheceu que algo acontece pela via relacional. Assim como Lahire, que propôs a transmissão de uma herança ocorrendo por meio da relação familiar, implicando em um trabalho de apropriação. Os sociólogos complementam-se teoricamente e aproximam-se, mas não contemplam a perspectiva da herança como um fator que se inicia muito antes da entrada na escola, no berço, no seio das relações intersubjetivas que vão se armando nos primeiros enlances com o semelhante.

Para a psicanálise, é a mãe quem vai tecendo e entrelaçando as manifestações espontâneas da criança, desde uma significação simbólica que ela mesma atribui, no berçário e na creche é o docente quem se ocupará da suplência dos cuidados parentais, ele é quem trabalha na continuidade e sustento a função materna. Pois é desta maneira, no vínculo com a função materna que o semelhante ingressa, proveniente do mundo real, concreto, externo, para dentro de quem o bebê é, e ainda virá a ser. É assim que um bebê se torna um herdeiro. E para que esta herança chegue a se tornar um símbolo, necessariamente, a mãe e o bebê, atravessarão operações psíquicas que vão desde o desamparo primordial, perpassando a incidência da ação específica do adulto experiente na forma como olha, fala, toca e efetiva os cuidados básicos, no estabelecimento da demanda e suposição de um sujeito.

Se tudo correr bem, teremos, assim, o primeiro broto do pensamento alucinatório e o complexo que vai do autoerotismo (um primeiro indício da entrada do outro e do mundo externo para dentro, no interior do universo ainda incipiente do psiquismo humano) até a constituição dos processos da inteligência. A partir daí a construção simbólica e o trabalho de apropriação

da herança transmitida no enlace intersubjetivo segue por toda vida, graças ao fino bordado que colocou em marcha a vida psíquica e permitiu o estiramento do fio simbólico inaugurado na relação com a mãe, para além dela, para as identificações com os docentes e outras pessoas significativas na vida dos sujeitos. No entanto, sem as operações psíquicas de base, que pautamos neste estudo, os impedimentos à transmissão de uma herança simbólica são radicais.

Os problemas no aprendizado podem ter múltiplas determinações. Nossa atenção voltou-se para aquelas pouco investigadas, as que estão relacionadas aos transtornos da estruturação do pensamento e da produção simbólica. Quando no campo das dificuldades para aprender, os transtornos na estruturação psíquica precoce estiverem presentes, seus efeitos se darão a ver, na gênese da construção dos símbolos, como resultantes das inscrições e dos modos de produção subjetiva, dos modos particulares de inscrição precoce que afetam a própria constituição da inteligência. Sobre o marco da estruturação acontecerá ou não a aprendizagem escolar, conforme a textura do enlace, do vínculo com o adulto de suas origens. Alertamos que é necessário clareza e retidão para com essas diferenças, principalmente, quando compõe parte das construções do conhecimento docente, sendo que sua relevância está em evitar que incorram no equívoco de tomar dificuldades em que o ordenamento simbólico falhou, como falta de interesse, de vontade, uma recusa em aprender, como ritmos distintos de aprendizagem ou problemas orgânicos ainda não detectados ou não localizáveis.

Conforme Bleichmar (2005) quando as dificuldades escolares resultam de transtornos da inteligência se constituem como a expressão de problemas à estruturação psíquica, mais especificamente, problemas de construção das constelações simbólicas. A pesquisa procurou demonstrar que a inteligência se constitui a contrapelo da concretude imediata da realidade do mundo externo, subvertendo-a pela via do ingresso do erotismo, a algo inédito como o símbolo. Esta condição não é transmitida geneticamente.

Por esta razão, a hipótese da estruturação psíquica precoce, como fator anterior à entrada na escola, é um elemento crucial para o fracasso escolar, quando acontecem déficits que produzem falhas de inscrição das marcas dos primeiros tempos de constituição, prerrogativa decisiva para a constituição do sujeito e da inteligência. E o docente da educação infantil é mais um semelhante/adulto que detém a função de estruturação da qual o bebê e a pequena criança encontram no mundo, para intervir naquilo que do laço parental não vai bem, e ou, para esticar e estender o fio desse laço que vem se constituindo na família, fazendo-o enriquecer-se na oferta de outros símbolos, trocas e experiências.

Como já foi dito anteriormente, a primeira infância constitui-se como etapa decisiva, já que se caracteriza pela extrema plasticidade neuronal e, pela permeabilidade psíquica às marcas

simbólicas. Para que a estruturação seja posta em marcha, será necessário que tenha acontecido uma série de inscrições, traços mnêmicos nos termos de Freud, que efetivam as inscrições das primeiras experiências, imprimindo os signos de prazer e desprazer, também no nível neuronal, conforme a plasticidade e permeabilidade a inscrição das experiências. Será possível identificar se um bebê está construindo uma subjetividade, a partir das manifestações dirigidas ao meio e que são respostas singulares, efeitos dos atos constitutivos, frutos da sua estruturação psíquica.

A Psicologia de Jean Piaget, sustentada na perspectiva da epistemologia genética, compreende de forma distinta as manifestações do bebê para com o meio. Para o autor, no período sensorio motor e seus subestágios, as estruturas mentais se constroem pela atividade que incide sobre o meio. A atividade motora é responsável pela forma particular com que o bebê dirige a sua ação sobre o mundo. Para Piaget a inteligência é uma adaptação ao meio, que acontece pela construção do real e de suas categorias de objeto, espaço, tempo e causalidade. Tais categorias são condições para existência da inteligência. Na organização mental, veremos estas categorias se relacionando entre si. A capacidade de construir relações permite o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber como observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir ações. (PIAGET, 1996). As sucessivas passagens pelos diferentes subestágios do período sensorio motor proporcionam à criança uma consolidação mental do real, a partir da conservação da imagem e da construção da permanência do objeto, levando a criança a poder evocá-lo. No entanto, Piaget não explica por que o bebê se dirige para os objetos, nem mesmo demonstra desde onde surge o interesse ou desinteresse pelos objetos do mundo. A categoria do semelhante não está contemplada em Piaget. Para o autor a repetição da ação do bebê sobre o meio é a causa do prazer e o leva a uma nova repetição.

Desde a perspectiva da estruturação psíquica precoce, é por meio dos cuidados que o semelhante apresenta os objetos e oferta uma sustentação às assimilações e acomodações do bebê, por conseguinte, a ação do bebê, dirigida ao mundo, se origina dos objetos pulsionais envolvidos nessas trocas intersubjetivas. Essa conjuntura teórica revela que na perspectiva da estruturação psíquica precoce, a constituição da inteligência situa-se em uma anterioridade em relação às teorizações piagetianas. A categoria do semelhante não está contemplada em Piaget como um incitador que pela via do prazer, ativa e incita a ação do bebê em direção ao mundo. Para o autor a repetição da ação do bebê sobre o meio, é a causada pelo prazer, que ele não explica de onde surge, mas que leva o pequeno ser a uma nova repetição.

Já para a psicanálise a vida psíquica depende da posição que o bebê ocupa na fantasmática parental, no desejo dos pais, e é o enlace erótico entre a mãe e o bebê que produz

manifestações, que são respostas à convocatória do adulto. Em sendo assim, o interesse pelos objetos do mundo são uma resposta do bebê a esta convocatória, já que o enlaçamento pulsional gera o investimento nos objetos externos. Sem esse enlaçamento os objetos não poderão ser investidos e a criança se fixa em assimilações reprodutivas e empobrecidas. Ou ainda, no caso do enlaçamento se produzir, mas com falhas nas demais operações constituintes do sujeito, sem que se engendre a falta do objeto, que causa o desejo, a criança poderá perder seu interesse por ele, permanecendo em uma repetição com poucas possibilidades de generalização ou diferenciação. Em realidade, da instalação da intersubjetividade resultarão as possibilidades de construção do conhecimento.

Daí mais uma vez a importância em detectar precocemente os riscos à estruturação, posição que permeia todo este estudo, principalmente como recomendação à incorporação da prática dos profissionais que incide no tempo das origens, tempo em que as dificuldades mais graves podem se estabelecer e se cristalizar na relação de uma criança com sua mãe. Detectar precocemente esses riscos é uma forma de prevenir, leia-se construir com a mãe, com o casal parental, com os educadores e demais profissionais uma leitura do que está acontecendo acerca das produções do bebê. Uma forma de zelar pela relação do par mãe-bebê e pelo par formado pelo bebê e o docente nas escolas.

Desde estas complexas bases intersubjetivas, constitui-se a inteligência e o pensamento, e para que se dê essa estruturação, Bleichmar (2005) propõe três tempos. Para a autora, em primeiro lugar, para existir inteligência, deverão necessariamente ingressar no psiquismo incipiente as inscrições sexualizantes, resultantes das experiências pulsantes com o semelhante numa estreita relação com a sexualidade do outro. A sua instalação, além de ser condição de humanização, também é originária do autoerotismo, fundamento de base para o pensamento. A presença do autoerotismo se dá a ver numa produção de imaginação radical, uma representação, um objeto fantasmático. Essas representações simbólicas são provenientes das marcas mnêmicas, os traços, que ficam como efeito residual do encontro prazeroso com o outro adulto e dos ordenamentos posteriores que regulam a circulação dessas inscrições dentro do aparelho psíquico pela instauração do recalque originário.

Conforme a autora o pensamento humano se caracteriza não pela capacidade de recriar a realidade, senão que pela propriedade de reinventá-la. Cabe lembrar que a alucinação primitiva, ainda que seja proveniente do exterior – a partir da relação com o adulto –, não se traduz no reflexo tal e qual do objeto real, mas antes representa o objeto real e consiste na produção de algo totalmente novo, inédito e especificamente humano. É assim que, conforme Bleichmar (2005), o mundo externo ingressa o mundo interno constituindo o psiquismo. No

momento em que o bebê chupa o dedinho e alucina o peito, a representação aparece, também é assim que o bebê ‘pensa’. Já que neste tempo a única maneira de pensar é em ato. A alucinação primitiva é o primeiro indício de pensamento. O pensamento antecede a inteligência e se joga sobre si mesmo, buscando primeiro encontrar um objeto no nível dos registros mentais rememorados, não na realidade exterior.

Para Bleichmar (2005), num segundo tempo da constituição da inteligência, as inscrições devem enlaçar-se às articulações estruturadas, como acontece com a linguagem, produzindo regulações e passagens de investimento de um sistema de funcionamento primário (inconsciente, pulsional, realização alucinatória do desejo) a outro, de funcionamento secundário (ligações a representações do Eu). Os novos modos de ligação impedem que as inscrições permaneçam voltadas sobre si mesmas e destinadas à repetição. Já o terceiro tempo se relaciona à instalação do recalque originário, concomitante à constituição do Eu. Neste tempo acontece a renúncia pulsional e a construção da diferença entre os sistemas psíquicos e a articulação lógica do processo secundário: a lógica da negação, à temporalidade e o terceiro excluído. No aparelho psíquico estruturado, o único que pode conhecer é o sujeito. O sujeito é mais amplo que o inconsciente, e o inconsciente se caracteriza pela ausência do sujeito. A inteligência não se define a partir do inconsciente, pois ainda que este seja pré-requisito para sua instalação, ela se funda na ação sobre o mundo, permitindo ao sujeito tomar a seu encargo ações eficazes junto à realidade. Portanto, está do lado da adaptação, não no sentido de adequação ao mundo, mas da capacidade simbólica de representá-lo, a partir do encontro com formas de obter satisfação pulsional sem colocar a vida em risco, o que provém do respeito às postergações e do aguardo que substitui objetos pulsionais, por objetos de outra ordem incorporados em trocas simbólicas, sublimações, produtos do pensamento e da fantasia no jogo e na linguagem, formas de intercâmbio com a realidade externa ao psiquismo.

Nossa pesquisa revelou que ali onde a teoria do capital cultural não explicou as exceções, o conjunto teórico da estruturação psíquica oferece mais alguns elementos, sendo portanto a estruturação psíquica precoce mais um fator determinante na causação do fracasso escolar, mas que também não explica tudo a esse respeito. Acreditamos que a potência do seu conjunto teórico, está posta na possibilidade do seu ingresso nas práticas junto às creches nas escolas, por meio da formação docente. A partir desta constatação, inferimos que a formação do profissional, que trabalha no tecido vivo da estruturação psíquica precoce, constitui-se como um elemento que interatua dentre os múltiplos fatores de causação do fracasso escolar. Essa inferência está sustentada no fato de que as falhas na formação de base acadêmica e continuada dos profissionais, podem ser ocasionadas pela ausência dos referenciais psicanalíticos que

deveriam pautar e sustentar as ações necessárias a estruturação. E esta defasagem impede o profissional de detectar e intervir nas situações em que se verifica o sofrimento psíquico nos bebês. Daí a necessidade de implementar uma política educacional de formação no nível da graduação e na formação continuada que se sustente na teoria da estruturação psíquica precoce e nos fundamentos psicanalíticos conformados nos quatro eixos teóricos desenvolvidos pela pesquisa IRDI, que servem para prática docente, como instrumento de leitura e acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Ao concluir, é possível dizer que este estudo permitiu o contato mais próximo da afortunada extensão constitutiva do gesto humano de cuidado dirigido ao pequeno vivente no início da vida e para a promulgação dela. A construção dos processos do pensamento e da inteligência são os testemunhos vivos do que há de mais sublime, e ou lamentável, na condição humana: a incorporação (ou não) para o interior de quem se é, ou virá a ser, das marcas desse encontro com o outro. Encerramos com algumas palavras de Ernesto Sábato (2004, p.186), elas falam por si próprias:

Porque a memória é o que resiste ao tempo e a seus poderes de destruição, e é algo assim como a forma que a eternidade pode assumir nesse trânsito incessante. E embora nós (nossa consciência, nossos sentimentos, nossa dura experiência) vamos mudando com os anos, e também nossa pele e nossas rugas convertem-se em prova e testemunho desse trânsito, há algo em nós, em regiões muito escuras, aferrado com unhas e dentes a infância e ao passado, a origem e a terra, a tradição e os sonhos, que parece resistir a esse processo trágico: a memória, a misteriosa memória de nós mesmos, de quem somos e de quem fomos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AULAGNIER, P. **Destinos do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- BERNARDINO, L. F.; KAMERS, M. A creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida, **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 48-57, jun. 2003.
- BERGÈS J. Função estruturante do prazer. In: CENTRO LYDIA CORIAT. **Escritos da criança** 2. 2. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997.
- BERGÈS, J; BALBO, G. **Jogo de posições da mãe e da criança**: ensaio sobre o transitivismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- BLEICHMAR, S. **A fundação do inconsciente**: desejos da pulsão, desejos do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- _____. **Nas origens do sujeito psíquico**. Do mito à história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. As condições de humanização. In: MELGAÇO, R. G. **A ética na atenção ao bebê**: psicanálise, saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____. **Clínica psicanalítica e neogênese**. São Paulo: Annablume, 2005.
- _____. **Inteligencia y simbolización**: uma perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- _____. **La construcción del sujeto ético**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- _____. Un modo de pensar nuestro tiempo. In.: _____. **La subjetividade em riesgo**. Topia editorial: Buenos Aires, 2005b.
- _____. **Vergüenza, culpa, pudor**: relaciones entre la psicopatología, la ética, y la sexualidade. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: _____. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1982.
- _____. **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Org: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Documento online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso 18 ago. 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 de 16/07/1990b.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**, o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Documento online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em 18 ago. 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, seção 01 de 09.03.2016.

BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017. **Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.** Documento online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13438.htm>. Acesso 18 ago. 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 de 27/04/2017.

CARLOS, R. Detalhes. Comp. Roberto Carlos e Erasmo Carlos. **Roberto Carlos.** Columbia Records, 1971. Faixa 1. Disponível em: <<https://youtu.be/SRvbS7pP7F4>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CATÃO, I. **O bebê nasce pela boca: voz sujeito e clínica do autismo.** São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CEDES - Centro de Estudos e Debates Estratégicos. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância.** Brasília: 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIVAROLO, M. M.; ELIA, S. A.; CARTECHINI, S. **Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia.** Vila Maria: Edivim, 2012.

CORIAT, L; JERUSALINSKY, A. Aspectos estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento Infantil. In: **Estilos da Criança** nº 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

CRESPIN, G. C. **À escuta das crianças na educação infantil.** Trad. Inesita Machado. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

DUEÑAS, G. Patologización y medicalización en la educación. Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas. **Revista Actualidad Psicología**, n. 416, 2013. Buenos Aires.

FREUD, S. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915). A Pulsão e seus destinos. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1920). Além do Princípio do Prazer. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1896). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914). Introdução ao Narcisismo. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1895). Projeto para uma Psicologia Científica. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925). Uma nota sobre o bloco mágico. In: _____. **Obras psicológicas completas**. Vol. 19 Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUJYMOTO, G. Cenário Mundial das Políticas da Primeira Infância. IN: CEDES. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GOLSE, B. Intersubjetividade, intersensorialidade e intrassensorialidade. In.: SZEJER, M.; KUPFER, M. K. (Org) **Luzes sobre a clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções**. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

_____. **Sobre a Psicoterapia Pais-Bebê: narrativa, filiação e transmissão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? **Caminhos do coração**. EMI Music Brasil Ltda, 1982. Faixa 1. Disponível em: <<https://youtu.be/ykv9mqOC8pE>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

GUERRA, V. Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomia del bebe. In: **Aportes de propuestas educativas**. Montevideo: MEC – Dirección de Educación/UNESCO, 2009.

JERUSALINSKY, A.; FOSTER, O. H. Bases neurofisiológicas da estimulação Precoce. In: JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

JERUSALINSKY, A. As identificações precoces. In: BUSNEL, M. C., MELGAÇO, R.G. **O bebê e as palavras: uma visão transdisciplinar sobre o bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

_____. Desenvolvimento e Psicanálise. In: _____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

_____. La educación es terapêutica? (parte I). In: **Escritos da infância 4**. Buenos Aires: F.E.P.I – Centro Lydia Coriat, 1994.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

_____. **Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

_____. El nacimiento de una episteme interdisciplinaria del desarrollo infantil. In: CORIAT, L. **Maduración psicomotriz em el primer año del niño**, 2017.

JERUSALINSKY, J; YAÑEZ, Z. Para quem a cor vermelha é importante? Reflexões sobre a clínica da estimulação precoce. In: **Revista temas sobre o desenvolvimento**, vol. 12. São Paulo: APAE, 2013.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador: Ágalma, 2014.

_____. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: 2009.

_____. Detecção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à lei nº 13.438/17 referente ao estatuto da criança e do adolescente. **Revistas USP**, [S. l.], 2018. <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/144671/147075>.

_____. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.

_____. Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, n. 22, 2011.

_____. Qual é o lugar para os pequenos na rede SUS? In: ESTADÃO. Criança em desenvolvimento, 13 abr. 2016. In: **ESTADÃO**: Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/qual-o-lugar-para-os-pequenos-na-rede-sus/>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

JIMÉNEZ R., A.M. **El sujeto en el síndrome de Down - Una lectura desde el psicoanálisis**. México: Colegio de Oaxaca, 2004.

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 3.ed. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E. Metodologia IRDI - uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. **Colóquio de Psicanálise Com Crianças**, 2, 2012.

_____. (et al.) Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos para a detecção precoce de riscos no desenvolvimento infantil. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund**, [S. l.], jun 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v6n2/1415-4714-rlpf-6-2-0007.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. (et al.) **Metodologia IRDI: uma ação de prevenção na primeira infância**. In: KUPFER, M.C.M; BERNARDINO, L.M.F.; MARIOTTO, R.M.M. (orgs). Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância. 1. ed. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2012, p. 131 – 148.

_____. (et al.) Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **LATIN AMERICAN JOURNAL OF FUNDAMENTAL PSYCHOPATHOLOGY ONLINE**, maio 2009. Disponível em: <http://abpparananorte.com.br/wp-content/uploads/2017/11/IRDI.pdf>. Acesso em 12 mar. 2019.

LACAN, J. El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In: _____. **Escritos I**. México: Siglo XXI, 1966a.

_____. La agresividad en psicoanálisis. In: _____. **Escritos I**. México: Siglo XXI, 1966b.

_____. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise In: _____. **O Seminário, livro 11**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAPLANCHE, J. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Ágalma, 2013.

_____. **Agora eu era o rei**. Salvador: Ágalma, 1999.

_____. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In.: WANDERLEY, D. B. (org.). **Palavras em torno do berço**: Intervenções precoces, bebê e família. Salvador: Ágalma, 1997.

LÉVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

MAGISTRETTI, P. **A cada cual su cerebro. Plasticidade neuronal e inconsciente**. Buenos Aires: Katz Editores, 2006.

MCDUGALL, J. **Corpo e história**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MOLINA, S.E. A organização das construções cognitivas a partir da constituição subjetiva. In.: CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento Infantil. In: **Estilos da criança** n° 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

MORAES, V. **Para viver um grande amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PESSOA, F. **Navegar é preciso**. Disponível em: fpessoa.com.ar/poesias.asp. Acesso em: 18 ago. 2017.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis, Vozes, 1973.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PORTAL DO INEP. **Número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018**. 4 fev. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206. Acesso em: 9 mar. 2019.

RODRIGUES, L. **Felicidade**. Intérprete: Quarteto Quintandinha. Continental, 1947.

ROSBACO, I. C. El docente como representante del otro social: su función subjetivante. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, n. 2, abr. 2014.

SABATO, E. **A resistência**. Companhia das Letras: São Paulo, 2008.

_____. **Sobre héroes y tumbas**. Biblioteca Ayacucho: Venezuela, 2004.

SANTOS FILHO, F. C. Essência Humana. **Diário da Manhã**, Passo Fundo, 17 mar. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

_____. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Paris: UNESCO, 1996.

VELOSO, C. **Cajuína**. [s.n.]: Verve:1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmd7Nw9KqaE>. Acesso em 10 mar. 2019.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CIP – Catalogação na Publicação

N789d Nolasco, Vivian

Do berço ao porvir: o fracasso escolar e a
estruturação psíquica precoce – uma articulação entre
educação e psicanálise / Vivian Nolasco. – 2019.

175 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.

Coorientador: Prof. Dr. Francisco Carlos dos Santos
Filho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2019.

1. Fracasso escolar. 2. Psicologia da aprendizagem.
3. Psicanálise e educação. I. Bertolin, Júlio Cesar
Godoy, orientador. II. Santos Filho, Francisco Carlos,
coorientador. III. Título.

CDU 37.015.3

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427